



Malmö högskola
Läraryrket

Lärande och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng, grundnivå

Genus i förskolan

– genusarbete och dess dilemman

Gender in preschool
– *gender work and its dilemmas*

Kristina Liljengren

Ulrika Persson

Lärarexamen 210 hp
Barn- och ungdomsvetenskap
2012-11-05

Handledare: Anne Harju
Examinator: Jutta Balldin

Sammanfattning

I Läroplanen för förskolan 98 rev 2010 står det att ett jämställdhetsarbete ska genomsyra verksamheten men forskning visar att man fortfarande behandlar flickor och pojkar olika. Syftet med denna studie är att undersöka hur personalen på en förskola arbetar med genus och se om det uppstår några dilemman i arbetet. Studien har gjorts på en förskola i en mindre kommun i Skåne. Metoden som vi använder oss av är kvalitativa intervjuer samt observationer. Resultatet i vår studie visar att personalen säger sig arbeta genusmedvetet och materialet pekar även på att det råder ett klimat på förskolan där barnen utmanar de stereotypiska könsmodellerna. Samtidigt visar materialet hur personalen ibland tror sig arbeta genusmedvetet fast de har glömt att synliggöra och inkludera detta arbete med barnen. Studien visar även att personalen är med och återupprättar de stereotypiska könsmodellerna.

Nyckelord: Genus, genusmedveten, dilemman som handlar om motsägelser

Innehåll

1 Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	8
2 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.....	9
2.1 Genus.....	9
2.2 Genusmedvetenhet/omedvetenhet.....	10
2.2.1 Stereotypförstärkande, könsblind, könsmedveten och genusmedveten.....	11
3 Tidigare forskning.....	12
3.1 Genus idag.....	12
3.2 Genus i förskolan.....	13
3.2.1 Talutrymme.....	13
3.2.2 Kategoriseringar.....	14
3.2.3 Härskartekniker.....	14
3.2.4 Hjälpfröknar.....	14
4 Metod.....	16
4.1 Metodval.....	16
4.1.1 Intervjuer.....	16
4.1.2 Observationer.....	17
4.2 Urval.....	17
4.3 Genomförande.....	18
4.3.1 Intervjuer.....	18
4.3.2 Observationer.....	18
4.4 Forskningsetiska övervägande.....	19
5 Analys och resultat.....	20
5.1 Pedagogernas definition av genus.....	20
5.2 Gränsöverskridande lekar och möten.....	21
5.2.1 Gränsöverskridande- och stereotypiska lekar.....	21
5.2.2 Kläder och rollekar.....	24
5.3 Maktstrukturer.....	26
5.3.1 Osynliggörande av barn.....	27
5.3.2 Negativt beteende som uppmuntras eller negligeras.....	30
5.4 Hjälp samma barn.....	32
6 Diskussion.....	35
6.1 Förslag till fortsatt forskning.....	37
7 Referenslista.....	38
Litteratur.....	38

1 Inledning

Lotta, två år, kommer inspringande till pedagogerna i samlingsrummet. I rummet bredvid leker tre flickor och två pojkar med dockor och matleksaker. En pedagog reser sig snabbt, tar Lotta i handen och säger med en mjuk röst: ”Kom så går vi in till flickorna som är i dockis.” När de går in i rummet uppmanar pedagogen med en hurtig röst de två pojkarna att gå till byggrummet och leka med tågbanan med de andra pojkarna istället.
(Förskolan Myran 2011)

I observationen som är gjord på en tidigare praktikplats uppmanade pedagogerna flickan att gå och leka med de andra flickorna i dockvrån i en typisk flicklek, samtidigt som hon uppmanar de andra två pojkarna att gå till byggrummet istället. Här delas barnen in i tydliga roller om var de förväntas vara och vilka aktiviteter som är avsedda för dem. Exemplet visar hur traditionella könsroller kan föras över till barnen på ett medvetet, eller omedvetet sätt. Men i läroplanen för förskolan 98, rev 2010:5 kan man läsa att man på förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller och inte förstärka dem:

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värdena som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt. 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 (Läroplan för förskolan 98 rev 2010:5).

Under vår utbildning på Malmö högskola, som har genus som en av sina tre stöttepelare, har begreppet synliggjorts för oss vilket lett till att vi har blivit medvetna om könsrollerna som finns runt omkring oss i samhället och i vårt dagliga liv. Vi har mött pedagoger som anser att flickor och pojkar ska tillåtas vara sitt kön och leka med det de vill leka med, medan andra pedagoger menar att barnen blir begränsade i att utveckla sin fulla potential om de blir kategoriserade efter kön och blir begränsade av stereotypiska könsroller.

I den här studien kommer vi att ta upp dilemman som handlar om motsägelser, det vill säga när tanke och handling inte stämmer överens. Under arbetets gång märkte vi att det är lätt att hamna inför den här typen av dilemman.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur en förskola tänker kring genus och agerar i förhållande till genus. Vi vill även undersöka eventuella dilemman med att arbeta med genus.

För att försöka få svar på vår problemställning ställer vi följande frågor:

- Vad har pedagogerna för syn på genus?
- Hur synliggörs och implementeras genus i praktiken?
- Vilka dilemman kan uppstå med att arbeta utifrån ett genusperspektiv?

2 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Detta kapitel handlar om teorier och centrala begrepp som kommer att ställas mot våra intervjuer och observationer i analysdelen. Vi inleder med att förklara begreppet genus utifrån Raewyn Connell, Christian Eidevald och Kajsa Svaleryds teorier. För att förstå hur genus kan påverka oss har vi valt att använda Yvonne Hirdmans teori om genusordning och genuskontrakt och hur det är uppbyggt. Centrala begrepp i studien som förklaras är genusmedvetenhet och omedvetenhet utifrån Christian Eidevald, Kajsa Svaleryd och Eva-Karin Wedins teorier, och det avslutas med ett underkapitel där Statens Offentliga Utredningars (2006:75) genustrappa beskrivs.

2.1 Genus

Genus beskriver vilka föreställningar och uppfattningar vi har om vad som anses vara manligt och kvinnligt (Connell 2009). Genus är alltså ett uttryck på vilka förväntningar och attityder samhället har på män och kvinnor. Föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt inverkar på hur vi beter oss mot varandra och vilka följder dessa förväntningar får (Eidevald 2009). Stereotypiska förväntningar på pojkar är att de är mer högljudda, busiga och orädda medan flickor förväntas vara tysta, hjälpsamma och visa empati (Svaleryd 2007). Svaleryd menar att genus beror på hur samhället och på hur relationen människor emellan ser ut. Wernersson (2009) menar att även om genus alltid finns närvarande så ändras dess betydelse och logiska följder beroende på tid och rum. Vi har därför valt att beskriva Yvonne Hirdmans teori om genusordning och genuskontrakt som kan användas som stöd i vår analys om hur genus och könsmönster skapas i förskolan.

Historikern Yvonne Hirdman förknippas med den som etablerade genusordning som begrepp i Sverige. Begreppet genusordning beskriver de rådande normerna som identifierar och åtskiljer kvinnor och män i samhället, miljön och/eller kulturen. Genom sin forskning visar Hirdman hur vi med denna genusordning är med och skapar osynliga normer och regler (Hirdman 2001). Begreppet genusordning har använts för att synliggöra att kvinnor är underordnade män (hierarki) och att kvinnor och män ska särskiljas (dikotomi). Dessa

begrepp har sin utgångspunkt i vår samhällsstruktur och har under två decennier använts för att förklara kön utifrån en genusordning.

Sandquist (1998) menar att genusordningen beskriver kvinnor och mäns relationer i samhället, både socialt och politiskt, och hur de kan ha en påverkan på våra val och agerande i vissa situationer. Det kan även påverka relationer med andra människor av samma eller av motsatt kön. Det är de här förväntningarna och kraven som kan skapa vårt genuskontrakt. Ett exempel på ett genuskontrakt är att mannen ska skydda och försörja familjen medan kvinnans roll är att ansvara för hemmet och barnen. Genuskontraktet i vårt nuvarande samhälle är djupt rotat och Tallberg Broman (2002) och Sandquist (1998) beskriver hur detta kan få en påverkan i pedagogernas arbete i förskolan. Tallberg Broman (2002) belyser hur svårt det kan vara att ändra sin identitet och syn på genus.

2.2 Genusmedvetenhet/omedvetenhet

Wedin (2009) menar att genom att ifrågasätta och bearbeta de könsmonster som görs hos barn går dessa mönster att vidgas, omförhandlas och överskridas. Att vara genusmedveten innebär inte bara att se hur skillnader görs mellan kön utan även att kunna reflektera över vad som händer och sker i samspelet mellan pedagoger och barn och mellan barn. Svaleryd (2006) anser att vara genusmedveten innebär att se skillnaderna mellan kön, men det innebär även att pedagogerna kan använda material och olika strategier för att se dessa könmönster och omförhandla, organisera och strategiskt arbeta för att motverka dessa könsstereotypiska beteenden. Vidare menar hon att det inte handlar om att ta bort möjligheter för ett barn utan att det handlar om att ge samma möjligheter att utvecklas för alla barn på lika villkor.

Enligt Wedin (2009) är det inte bara vad vi gör utan även vad vi säger som påverkar hur vi skapar en identitet om oss själva medan vi beskriver varandra. Språket påverkar oss lika mycket som våra aktiva handlingar. Ett exempel är hur pedagoger skapar kvinnlighet respektive manlighet genom att uppmärksamma barns utseende och kläder med olika ord och uttryck. Flickor får oftare höra ”vilken fin klänning du har, nu ser du ut som en prinsessa”, och pojkar får oftare höra ”vilken häftig tröja, den ser du tuff ut i.” Det spelar därför stor roll hur pedagoger tilltalar barn. De ord som pedagoger väljer är med och skapar barnens bild av hur de förväntas vara och bete sig. För att kunna motverka traditionella könsmonster är det därför viktigt att som pedagog bli medveten om hur man tilltalar och bemöter barn och

ungdomar (Wedin 2009). Delegationen för jämställdhet (SOU 1997:157) menar att om det ska bli möjligt för förskolan att arbeta genusmedvetet måste pedagogerna först vara medvetna om sina egna förhållningssätt till genus. Om förskolelärarna inte är medvetna om att de bemöter pojkar och flickor som varandras motsatser riskerar personalen att inte heller se att de aktivt är med och konstituerar den maskulina normen och överordningen (Odenbring 2011).

I SOU 2006:75 kan man läsa att det finns en strävan att behandla alla barn lika och att försöka hålla sig könsneutral. Konsekvensen av detta kan bli att de könsrelaterade normerna och beteenden som finns istället befäst då barnen kanske får fritt spelrum att upprätthålla de stereotypiska könsmodellerna. Gränserna mellan könsblind/könsneutral, könsmedveten och genusmedveten är enligt SOU 2006:75 ofta mycket fin. I denna utredning belyses det att i strävan mot att bli könsneutral kan detta få motsatt effekt genom att man bortser från rådande könsmodellerna som man följer och istället omedvetet för över dessa till barnen. Vidare nämns det i att om traditionella könsmodellerna ska kunna motverkas krävs det en vilja att pedagogen vill bli genusmedveten oavsett vilka egna erfarenheter och tankar man har. Detta för att barnen ska få samma tillgång till upplevelser och aktiviteter oavsett om personalen består av män eller kvinnor (SOU 2006:75).

2.2.1 Stereotypförstärkande, könsblind, könsmedveten och genusmedveten

För att få en föreställning om hur köns- och genusmedveten en verksamhet är kan genustrappan användas. Denna trappa är anpassad för användning i förskola och skola. Trappan innehåller begreppen *stereotypförstärkande*, *könsblind*, *könsmedveten* och *genusmedveten* (SOU 2006:75).

- Stereotypförstärkande- Vidbehåller stereotypiska myter som att pojkar är tekniskt lagda, medan flickor är mer omtänksamma och husliga.
- Könsblind (könsneutralt) – Ser inte kön, utan menar att alla är lika.
- Könsmedveten- Läger märke till och synliggör väsentliga skillnader mellan män och kvinnor.
- Genusmedveten- Vara genusmedveten innebär bland annat att ifrågasätta traditionella könsmodellerna och arbeta aktivt med att motverka dessa.

3 Tidigare forskning

Kapitlet kommer att behandla två huvudkapitel, dels hur genus ser ut i dag och dels ett kapitel som fokuserar på genus i förskolan. Andra kapitlet beskriver först hur genus ser ut i allmänhet på förskolan och följs av underrubriker som tar upp specifika delar ur ett genusperspektiv som talutrymme, kategoriseringar, härskartekniker och hjälpfröknar.

3.1 Genus idag

Enligt tidigare forskning är genus föränderligt i tid och rum (Butler 2007, Connell 2009, Wernersson 2009). I Wernerssons (2009) avhandling kan man läsa hur genus i vårt västerländska samhälle har förändrats med tiden och hur det ser ut idag. Wernerssons slutsatser är bland annat att flickors ställning i förskolan har stärkts fast det fortfarande finns kända ”mönster av manlig dominans”. Avhandlingen visar att genusordningen har förändrats samtidigt som det visar att gamla invanda mönster i verksamheten av tradition finns kvar. Holm, som ansvarade för en del av Wernerssons avhandling, menade att det fanns invanda mönster och förändringar i genusordningen. Pojkarna bedömdes till exempel som störande och flickorna som ansvarstagande vilket inte har förändrats nämnvärt sedan 1970-talet även om flickorna på 2000-talet har fått komma till tals och påverka mer samt ta större plats i förskolan och skolan. Holm poängterar att ”om man antar att pojkar/män respektive att flickor/kvinnor inte värdesätts efter vad de faktiskt gör, utan främst utifrån vilket kön de tillhör, blir problemet för flickor att oavsett hur de agerar så uppnår de inte samma värde som pojkar.”(Wernersson 2009:151). Hon nämner i sin avhandling att enligt pedagogerna måste man se barnen som likvärdiga oavsett kön för att få en jämställd genusordning.

Den generella slutsatsen avhandlingen är att flickorna synliggörs och tar för sig mer i verksamheten idag och pojkarna beskrivs som skolans förlorare. Men trots det värderas pojkar fortfarande högre än flickor. Hon beskriver den rådande genusordningen som ”same same but different” (Wernersson 2009:174).

3.2 Genus i förskolan

Tallberg Broman (2009) belyser att forskning i förskolan främst är inriktat på interaktions- och kommunikationsmönster vilket har synliggjort stereotypiska förhållningssätt i förskolan. Enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU: 2004:75) uppfattas flickor och pojkar olika av pedagoger. Att flickor och pojkar tillskrivs olika egenskaper återkommer i en mängd forskning (Butler 2007, Connell 2009, Hirdman 2001, Odenbring 2010, Svaleryd 2003, Wedin 2009, Wernersson 2009). Under hela sin uppväxt socialiseras flickor och pojkar in i vad som är lämpligt för respektive kön. Wahl (1996) menar att det är denna socialisation som utgör grunden för hur kvinnor och män kommer att behandlas och agera senare i livet (Eidevald 2009, Wahl 1996).

Svaleryd (2003) och Sandquist (1998) menar utifrån sin studie att det är pedagogernas förhållningsätt som kan skapa förväntningar på vad barnen kan göra i förskolan. Oftast får flickor signaler från pedagogerna att de inte har samma behov av hjälp som pojkarna och flickorna tilldelas också mindre talutrymme. Flickor lär sig att bli initiativtagare och att arbeta mer självständigt. De lär sig att vänta på sin tur och att de premieras om de agerar hjälpredor och omsorgstagande. Pojkar sanktioneras in i könsmönstren på liknande sätt, fast för dem finns det andra spelregler. Enligt Svaleryd (2003) förväntas de vara högljudda, ta för sig och de anses behöva mer svängrum till sina aktiviteter, då det är ett typiskt pojkbeteende. Svaleryd menar att pojkarna oftast får ta huvudrollen då de är svårare att ha kontroll över och att pedagogerna allt som oftast ger pojkarna uppmärksamhet före flickorna då pojkar oftast inte väntar på sin tur. Detta synliggör genuskontraktet, att det manliga är överordnat det kvinnliga.

3.2.1 Talutrymme

Odelfors (1998) studie visar att pojkar bemöts med större intresse än flickor och att de dessutom får mer bekräftelse än flickorna. Detta märks bland annat på att pojkarna oftare får gensvar på det de säger och därmed även får mer bekräftelse. Även Månssons (2000) studie visar att pojkarna får mer bekräftelse än vad flickorna får. Vid samlingen är det i första hand pedagogen som styr talutrymmet och att pedagogerna ökar pojkarnas dominans genom att ställa frågor, titta på eller inleda en dialog med pojken som tar talutrymmet. Månsson menar även att pojkarna ofta tar talutrymmet spontant.

3.2.2 Kategoriseringar

Odenbring (2010) klarlägger i sin avhandling att i pedagogernas dagliga samtal med barnen i förskolan kan stereotypiska kategoriseringar smyga sig in utan att vi är medvetna om det. Ofta beskriver det flickor eller pojkars utseende, till exempel att flickor är söta och pojkar är starka. När man refererar till flickor och pojkar på det här sättet ger man uttryck för hur normer upprätthålls vilket i sin tur kan ha del i hur barnen upplever den könsordning som gäller. När man refererar till personer på detta sätt är man med och skapar olika sociala hierarkier vilket är väsentligt för hur kön görs och kommer till uttryck. Kategoriseringarna får olika innebörder beroende på hur man använder dem och vem man riktar dem till (Odenbring 2010).

3.2.3 Härskartekniker

Berit Ås, professor i socialpsykologi, uppfann teorin om härskartekniker i slutet på 1970-talet. Att använda sig av härskartekniker innebär att man använder sig av olika tekniker för att skaffa sig makt över andra människor. Inte helt sällan använder sig människor av härskartekniker helt omedvetet. Härskarteknikerna förekommer mellan kvinnor och mellan män men de förekommer även mellan barn och vuxna och mellan barn. Härskartekniker kan användas för att synliggöra hur makt, över- och underordning gestaltas och i och med det även hur man skapar genus. För att det ska bli en positiv inläringsmiljö ska man undvika härskartekniker eftersom barnen då kan känna sig förminskade istället för att få möjlighet att växa (Wedin 2009).

3.2.4 Hjälpfröknar

Hjälpfröknar är en gestaltning som flickor ofta får i förskolan, och de kan uppstå genom medvetna eller omedvetna handlingar av personalen. Begreppet kan definieras på olika sätt, dels att det är ett barn som utför handlingar som till exempel lärarinriktade arbetsuppgifter både på och utan uppamning av personal (Odenbring 2010). Och dels att det är ett barn som utan att tillfrågas får i uppgift att till exempel agera som stötdämpare mellan två ”stökiga” barn (Månsson 2000). Odenbring (2010) skriver att det finns disciplinerings- och ordningsfunktioner i förskolan och att en hjälpfröken har en roll i denna funktion. I hennes avhandling kunde hon se skillnader mellan flickor och pojkar i situationer där barnen agerade hjälpfröken. Vid måltider var det till exempel flickor som ombads agera ”stötdämpare” för att lugna bråkiga pojkar, men vid andra situationer där barnen hjälpte pedagogen fann hon inga direkta skillnader mellan flickor och pojkar. Hon menar att båda könen visade intresse av att

hjälpa till och att det inte var direkta skillnader i vem som fick uppdraget av läraren. Studien visade på att det finns en ändring av könsrollerna även om de traditionella könsmönstren fortfarande lever kvar (Odenbring 2011). Gullbrandsen (1996) menar att det är en vanlig taktik hos pedagoger att sätta flickor bredvid och mellan pojkar för att få eleverna att koncentrera sig på lektionerna. En hjälpfröken är ofta sammankopplat till flickors mognad. Flickor anses vara mer självständiga och initiativrika än pojkar. Dessa attribut brukar även uppmuntras av pedagogerna. Månsson (2000) menar att flickor redan så tidigt som vid två och ett halvt års ålder brukar agera hjälpfröknar på eget bevåg. Hon såg i sin avhandling tydliga strukturer där det återkom att det var flickor som agerade hjälpfröknar.

4 Metod

4.1 Metodval

För att kunna få svar på våra frågor och syftet med uppsatsen valde vi att arbeta med kvalitativa metoder, vilket innebär att både intervjuer och observationer har använts (Johansson & Svedner 1998). Genom att använda oss av olika metoder har vi haft möjlighet att åskådliggöra våra frågeställningar från fler än en infallsvinkel. Detta är, inom kvalitativ forskning, även känt som metodtriangulering vilket innebär att man genom att använda sig av fler metoder än en har man större chanser att lyckas lära känna det utforskade på djupet (Johansson & Svedner 1998). Under observationen användes videoupptagning för att ha möjlighet att göra en djupanalys av olika beteenden och händelser, detta har även gett utrymme för återblickar under analysens gång.

4.1.1 Intervjuer

Syftet med undersökningen är att fördjupa oss i hur förskollärare tänker kring genus, hur de arbetar och implementerar frågan i deras arbete och om det kan uppstå några dilemman. Användandet av en kvalitativ intervju med flera personer gör att empirin blir en sammanvävd beskrivning av händelser och fenomen och att den samlade empirin får en mångfald av erfarenheter och olika upplevelser (Thomsson 2002). För att få en större mångfald i pedagogernas respons baserades intervjun med pedagogerna på semistrukturerade frågor utan fasta svarsalternativ. Vi valde att göra på det sättet för att respondenterna då lämnas större utrymme att tala fritt utifrån egna erfarenheter och för att det blir lättare för oss att ställa passande och utvecklande följdfrågor (Patel och Davidsson 2011).

Intervjuerna spelades in med diktafon för att inte riskera att utelämnas någon. En nackdel med att använda diktafon är att det är tidskrävande att transkribera, men vi ansåg att fördelarna var fler än nackdelarna då man kan gå tillbaka och lyssna på intervjuerna flera gånger.

4.1.2 Observationer

I intervjuerna får vi fram vad pedagogerna säger och för att se vad de gör kompletterades intervjuerna med observationer. Vi vill även se hur pedagogerna interagerar med barnen och vilka eventuella dilemman som kan uppstå i genusarbetet. Detta för att få ett mer omfattande resultat. Vi har valt en ostrukturerad observation för att observera allt runt problemområdet. I en observation kan man antingen vara deltagande eller icke deltagande. En deltagande observatör interagerar i situationen och en icke deltagande observatör är passiv i situationen (Patel och Davidsson 2011). Vi valde att vara icke deltagande för att fånga in så många intryck som möjligt. Under vår observation använde vi oss av två registreringsscheman, en husmodell och en observationsmall (Patel och Davidsson 2011).

Det första registreringsschemat i undersökningen är husmodellen som inbegriper förskolans miljö, dess utformning av rum och dess funktion. Schemat redovisar även vilket material som finns tillgängligt, miljöns inredning, vart barnen befinner sig och vad de utövar för aktiviteter.

Det andra schemat är en observationsmall som visar samspel mellan vuxna och barn och om det finns skillnader mellan flickor och pojkar gällande vilken tid och talutrymme de ges och om det sker på bekostnad av andra barn.

Dessa två scheman bildar sedan en länk mellan teori och verklighet. Samtidigt dras det slutsatser från allmänna principer och befintliga teorier både under och efter observationen.

Vi använde oss även av videoupptagning för att ha möjlighet att göra en djupanalys av olika beteenden och händelser vid senare tillfällen, detta ger även utrymme för återblickar under analysens gång.

4.2 Urval

Vi sökte efter en förskola som arbetade med genus för att undersöka på vilket sätt de gör det i praktiken. Valet hamnade på en förskola där förskolechefen Maria sade sig arbeta med genus och hon sade sig också ha ett genuint intresse av genus. Studien inriktar sig på en djupanalys varför en förskola valdes ut istället för flera. För att inte färgas av tidigare erfarenheter söktes en förskola där ingen av oss tidigare praktiserat. Förskolan bestod av en ett till fem års

avdelning med 15 barn på en liten ort i södra Sverige med endast 300 invånare. De flesta föräldrar på förskolan är medelklassinkomsttagare och alla utom ett barn hade svenskt ursprung och svenska som modersmål. På förskolan arbetar tre personer varav en är utbildad förskollärare, en är barnskötare och den tredje är utbildad formgivare och arbetar 25 % i barngruppen och 50 % som kock på förskolan. I arbetet nämns alla som pedagoger.

4.3 Genomförande

4.3.1 Intervjuer

Respondenterna fick ett antal frågor om genus som ställdes i slumpartad ordning. Under samtalen ställdes dessutom ett antal följdfrågor. För att de intervjuade skulle känna sig som medskapande i samtalet fick de möjlighet att studera frågorna innan intervjun, något som två av dem valde att göra. Respondenterna fick välja plats för intervjun, detta för att de skulle känna sig mer avslappnade. Intervjuerna gjordes enskilt och de tog mellan 45-60 minuter.

Vi upplevde att förskolechefen Maria, som var den som vi upprättade första kontakten med och som var den som tackade ja till att låta oss komma till förskolan, inte verkade bry sig nämnvärt om att en diktafon användes. De andra två pedagogerna, Lena och Karin, verkade betydligt mer nervösa och det krävdes mer kallprat innan de verkade bekväma med situationen så att vi kunde börja ställa våra frågor. Empirin transkriberade kort efter besöken.

4.3.2 Observationer

Vidare insamling av empiri utgjordes av deltagande observation i barngrupp på förskolan. Observationerna filmades, för att det skulle vara lättare att återknyta till det insamlade materialet och för att inte riskera bortfall av empirin. Vi agerade som ickedeltagande observatörer då barnen är medvetna om vår närvaro och vet varför vi är där. Vissa barn reagerade knappt på att vi videofilmade dem, medan andra blev lite blyga och gick iväg när de såg att kameran var på men efter en kort stund verkade alla barnen ha glömt bort att de videofilmades. Under våra observationer som filmades fördes ett registreringsschema som redovisade hur miljön ser ut, var barnen befann sig och vilka aktiviteter som utfördes. Vi förde även fältanteckningar utifrån en observationsmall för att se samspelet mellan barn och vuxna. Denna observationsmall inkluderade även vilken tid och talutrymme barnen fick tilldelat. Observationerna skedde under fem olika tillfällen, både under våren och under hösten.

4.4 Forskningsetiska övervägande

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra forskningsprincipiella huvudkrav som man måste ta hänsyn till när man ska samla empiriskt material. Dessa huvudkrav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Enligt *informationskravet* ska alla som på något sätt deltar i undersökningen informeras om syftet med arbetet och det ska, enligt *samtyckeskravet*, vara frivilligt. Den berörda personalen informerades direkt om vad arbetet skulle handla om samt att det hela var frivilligt. De informerades även om att en diktafon skulle användas vid intervjuerna. Barnens föräldrar blev även informerade om att videoupptagning skulle ske under observationerna. Alla föräldrar utom en gav samtycke till videoupptagningen vilket vi respekterade genom att inte filma eller göra någon observation av barnet.

Konfidentialitetskravet innebär att alla som deltar i empirin ska få vara anonyma så att ingen ska kunna känna igen vilka de är. För att tillgodose detta krav är därför namn på personer och förskolan fingerade.

Vad gäller *nyttjandekravet* så kommer empirin endast att användas utav oss tills dess att våra frågor är besvarade. Så fort arbetet är färdigt kommer allt empiriskt material såsom anteckningar, video- och diktafoninspelningar att förstöras.

5 Analys och resultat

I detta kapitel analyserar vi vårt resultat utifrån tre teman som utkristalliserades sig i vårt material. Dessa tre teman utgör huvudkapitel som gränsöverskridande lekar och möten, osynliggörande och maktstrukturer. För att materialet skulle bli hanterbart delades vidare två teman in i underrubriker. Gränsöverskridande möten är indelat i två delar som gränsöverskridande- och stereotypiska lekar och kläder och rollekar och delen maktstrukturer är indelat i osynliggörande och negativt beteende som uppmuntras eller negligeras. I dessa teman analyseras resultaten med hjälp av tidigare forskning och teoretiska begrepp. Efter varje huvudtema sammanställs sedan analysen av empirin utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

Analysen är en tolkning av empiri utifrån en förskola och representerar inte förskolor i allmänt. Dock kan dilemman som vi studerat fungera som generella.

5.1 Pedagogernas definition av genus

För att få en bättre förståelse för hur pedagogerna ser på genus frågade vi dem i intervjuerna hur de definierar genus. Utifrån våra intervjuer såg vi att förskolechefen Maria hade mer kunskap och var mer drivande i ämnet, Lena hade inte riktigt begreppet klart för sig och Karin hade inget större intresse i genus. När vi frågade Maria hur hon definierar genus svarade hon:

Först har man könsidentiteten tycker jag. Det här är min kropp och det här könet har jag, som inte egentligen hänger ihop med könsrollerna och det utan genus är ju mer när man har fått sin könsidentitet och hamnar i någon slags förväntningar på vilken könsroll man ska ta på grund av sitt kön. Det tillsammans blir ju då nåt slags genus och sen när man pratar om genus i allmänna ordalag så är det ju mer den struktur som finns i samhället som bygger på de här könsrollerna och förväntningarna man har. Genusforskning handlar inte så mycket om individer utan det handlar om de här maktstrukturerna, eller inte bara makt utan vilka slags förväntningar man har på sig eller på sig själva.

Marias citat stämmer överens med vad forskaren och sociologen Connell (2002) säger. Connell (2002) menar att man redan som barn lär sig hur den rådande könsordningen ser ut och att man sedan formas utifrån denna ordning. Pojkar och flickor lär sig tidigt hur de

förväntas vara men även vilket kön som anses vara mest värt. Detta visar att Maria har en medvetenhet om vad genus är.

När vi ställde samma fråga till Lena svarade hon:

Jag tycker att det hör ihop med jämställdhet, det är omsorg och hänsyn till andra människor, alla människors lika värde, trygghet, bekräftelse för dig som person och det är något som sker i mötet med barnen.

Lena blandar ihop begreppet genus med jämlikhet vilket kan visa att det inte är helt lätt att hålla isär begreppen.

Karin svarade att hennes definition av genus är:

Uppfattningar i samhället om manligt och kvinnligt. Makt tänker man också på. Fast jag har inget egentligt intresse i genus.

De tre svaren visar att det finns olika uppfattningar om begreppet genus vilket kan visa att begreppet inte är helt lättförståeligt och enligt Wedin (2009) kan det därför vara svårt att arbeta mot samma mål.

5.2 Gränsöverskridande lekar och möten

Här behandlas miljön på förskolan som kan ha en påverkan på hur barnen leker och på gränsöverskridande- och stereotypiska lekar samt rollekar.

5.2.1 Gränsöverskridande- och stereotypiska lekar

När vi gjorde våra observationer på förskolan under sen vår och tidig höst bedrevs verksamheten till stor del utomhus. Därför består materialet av mycket utomhusobservationer. Den fysiska miljön är en stor bidragande faktor som påverkar hur barnen formas. Är barnen inomhus finns där ofta material som kan forma pojkar till mer eller mindre typiska karaktäristiska pojkar (till exempel leka med bilar) och typiska karaktäristiska flickor (till exempel leka med dockor) (SOU 2006). Är barnen utomhus finns inte de här könskodade leksakerna på samma sätt vilket kan leda till att barnen leker mindre stereotypiska lekar. Ärlemalm-Hagsér och Pramling (2009) anser att identitet och kön skapas överallt där det

finns aktivitet, oavsett om verksamheten bedrivs inomhus eller utomhus. Dock menar hon att platser som inte är så inrutade har en miljö som inbjuder till en mer gränsöverskridande lek än vad som erbjuds inomhus. På Raskens utomhusgård finns det stora ytor att springa fritt på och en hel del träd, förråd och buskar att gömma sig bland. Direkt när man går in till förskolan ser man tre förråd. Vid ingången finns också flera äppelträd och mellan två av träden sitter det två rep fastbundna där barnen kan öva sig i att gå balansgång. Bakom träden och förråden finns det en liten insynsskyddad glänta med stubbar och stenar. Vid förskolans ena kortsida är det en sandlåda placerad och ytterligare ett förråd som barnen kan springa ut och in i. Framför förskolan är det en kulle med en rutschkana på och nedanför kullen finns det en lekställning. På tomten finns det även andra träd och odlingar med grönsaker. De har utsikt över åkrar och betesmarker.

Pedagogen Lena berättar för oss att barnen, oavsett om de är flickor eller pojkar, tycker om att klättra i trädet och balansera på repet. Enligt Rithander (1991) kan flickor behöva uppmuntring när det kommer till aktiviteter som är mer vågade och där de använder sin grovmotorik eftersom de oftast inte utövar lika mycket fysiska aktiviteter som pojkar, till exempel klättra och brottas, utan de använder sig mest av finmotoriska övningar. I exemplet nedan får vi se hur pedagogen Lena låter de två flickorna som klättrar i träd hållas utan att förmana dem om att det är farligt:

Lisa (4 år) och Rosa (3 år) klättrar högt i trädet medan två mindre barn står och iakttar dem. När flickorna klättrat ner till marken ställer de sig på ett tjockt rep som är fastspänt ungefär en halv meter ovanför marken mellan trädet de just klättrat i och ett annat träd. Lite högre upp i träden finns ett annat tjockt rep man kan hålla sig i medan man går balansgång. Lisa och Rosa balanserar sedan fram och tillbaka mellan träden under glada tjut.

Då vi har satt på oss våra ”genusglasögon” under arbetets gång tycker vi att ovanstående exempel är ett tydligt exempel på gränsöverskridande genus och vi läser in detta ur ett genusperspektiv men vi är även medvetna om att pedagogens agerande i det här fallet inte behöver vara genusrelaterat. Vi kan inte vara helt säkra på att pedagogen gör någon skillnad på pojkar och flickor då det endast är flickor som klättrar i detta exempel. Vi kan heller inte stödja exemplet med att pedagogen vid andra tillfällen förmanar eller uppmuntrar flickor till att våga. Det här är ett av de dilemman som finns med att arbeta med genus.

Flickorna i trädet leker bortom pedagogernas åsyn även om Lena går dit och tittar till dem emellanåt. Enligt Rithander (1991) och Sandqvist (1998) håller sig flickor oftast betydligt närmre pedagogerna, och pojkarna leker oftare bortom pedagogernas åsyn, vilket inte

stämmer i det här fallet. Vid de tillfällen när Lena tittar till Lisa och Rosa gör hon det utan förmaning om att det är farligt utan istället låter hon flickorna hållas. Enligt Månsson (2002) har pedagoger olika synsätt på vad som anses flickigt respektive pojkgigt vilket innebär att de går med på olika gränser för vad de tillåter flickor respektive pojkar att göra. Hon menar att om en pedagog ser på flickor på ett mer traditionellt sätt, att de till exempel ska måla och leka lugnare lekar, kan de tycka att en flicka har ett avvikande beteende när hon agerar som pojkar traditionellt anses göra, till exempel klättra högt i träd. Men i det här fallet tillåter Lena flickorna att leka utan tillsägelse och uppmuntrar dem istället till att klättra och balansera i trädet. Lenas agerande i detta fall stämmer väl överens med det som Wahlgren (2003) åsyftar, att det är viktigt att flickorna får öva sig på att våga ta för sig och att vara modiga, något som Wahlgren menar är något som pojkar annars brukar tränas i.

Samtidigt som flickornas lek inte är så stereotyp för flickor ser vi på en annan del av gården två pojkar som leker en lek som är desto mer stereotyp för just pojkar. Rithander (1991) menar att pojklekar ofta går ut på att de ska brottas eller jaga varandra och att lekarna ofta är inspirerade från TV.

Axel och Tom börjar fäktas med varandra på skoj. De använder pinnar som svärd och svänger sig med uttryck som är hämtade från tv-spel. Deras fäktning kräver stort utrymme då de jagar varandra med svärden.

Den här leken visar ett stereotypiskt beteende för pojkar där de tävlar mot varandra och där de med hjälp av föremål, i detta fall pinnar, skapar olika roller. I sådana här lekar tränar pojkarna på sin grovmotorik, tapperhet, styrka och på att framhäva sig själva (Rithander 1991). Senare under dagen ser vi ett annat exempel på samma typ av lek där samma pojkar som tidigare är involverade:

Senare under dagen när Axel och Tom leker utomhus börjar de jaga varandra och brottas. De rullar runt i gräset bakom kullen utan att någon av personalen ser dem. Efter en stund letar sig några yngre pojkar dit och utmanar Tom och Axel genom att ge sig in i leken. Det hela slutar med att en av de yngre pojkarna börjar gråta och leken avbryts.

Rithander (1991) och Eidevald (2009) skriver att pojkar ofta tävlar och konkurrerar med varandra i leken och att pojkars lek ofta är mer aggressiv än flickornas. Pojkarna anses även ha större rörelsebehov än flickorna. I de här situationerna visas det hur flickorna flyttar på gränsen för vad som anses vara stereotypiskt för flickor medan pojkarna håller sig inom ramen för vad som anses vara ett pojkaktigt beteende.

5.2.2 Kläder och rollekar

När vi intervjuade Lena kom vi in på kläder och vilken betydelse de kan ha för barnen. Hon anser att kläder kan skapa olika förväntningar på barnen som de sedan identifierar sig med. Flera forskare menar att kläder spelar en väsentlig roll för hur genus iscensätts, manifesteras och i vissa fall ifrågasätts (Ambjörnsson 2005). Olofsson (2007) menar att om man ger positiv uppmuntran till vad barnen har på sig, är man med och objektifierar dem och barnen får en indikation om att kläderna de har på sig blir en del av dem som individ. Hon skriver att man istället ska ändra fokus till barnen som subjekt istället för deras utseende.

Under intervjun med Lena kom vi in på hur kläder som könsmarkörer kan skapa olika förväntningar hos barnen. Lena berättar om att barnen ofta identifierar sig med sina kläder och att hon ibland har svårt att förhålla sig till hur hon ska möta dessa förväntningar:

Det är något som jag tänker på att man, att när barn kommer in visar dom oftast sina kläder och då måste man ju kommentera det, känner jag att jag inte vill göra det, alltså vill kommentera att dom är ..att det spelar ingen roll ju om du kommer i en skitig tröja eller en ny med Hello Kitty, eller en med Star Wars, det är egentligen oviktigt. Det är bara något som finns. (Lena 120500)

Som citatet illustrerar anser Lena att det är viktigt att bemöta barnen som subjekt och inte utifrån vad de har på sig. Under intervjun visar Lena att hon är medveten om att hennes handlingar kan påverka barnen och barnens uppfattning om sig själva ur ett genusperspektiv. Identitetsskapande sker i interaktion med pedagoger och med pedagogernas val av ord. Wedin (2009) säger att flickor får till exempel oftare höra att de är fina eller söta i sin kjol medan pojkar oftare får höra hur tuffa de ser ut i sin tröja. Olofsson (2007) och Wedin (2009) menar att hur en pedagog pratar med barnen, vilka ord hon eller han använder, påverkar barnens självbild om hur de förväntas bete sig och hur de förväntas vara. Om pedagogen är medveten om hur dessa möten formar barnens identitet kan denne synliggöra stereotypiska könsmonster och motverka dem. Pedagoger ska med andra ord inte fokusera på hur söta flickor är eller hur tuffa pojkar är utan fokus ska ligga på barnet som individ och inte på individens kön eller kläder (Henkel 2006).

Under flera av våra observationer såg vi hur ett barn lekte och gick in och ut ur olika roller. Vi frågade Karin om vår iakttagelse och hon berättade att Victor (3 år) under en tid har lekt och provat på olika roller som vuxen- och superhjalteroller. Vid en av våra observationer utspelade sig det här:

Victor står vid sandlådan och spänner sina muskler samtidigt som han säger att han är en pappa. Han får syn på en flicka som, i hans lek, behöver hjälp. Victor tar därför upp en spade och springer iväg för att rädda flickan. Lite senare har han tagit på sig rollen som mamma, pratar med ljus röst, och står vid en låtsasspis och lagar mat till sina barn.

Observationen visar hur Victor träder in i olika roller och förändrar och omtolkar sin position samt testar olika gränser.

Pojkar som prövar olika roller på förskolan är inget nytt säger Maria. Hon berättar att Jan (5 år) vid ett tillfälle kom till förskolan iklädd en blommig klänning.

Jan, den äldre pojken, han har ju kommit upp till fem nu. Han använder lite annorlunda kläder. Och så har vi några pojkar som är mer pojkiga, och så tittar de på honom och så sa de: Han har klänning på sig, den var ju blommig eller nåt sånt där. Och så väntar jag på att det skulle komma tal om klänning men det gjorde det aldrig.

Här visar Maria att hon är medveten om att de i verksamheten har pojkar som håller sig inom ramen för vad som är tillåtet inom pojknormen samtidigt som hon belyser en pojke som avviker från normen. Hon berättar vidare:

Han går runt i rosa ganska mycket och med halsband och grejer, sen kan han ju gå runt i en Batmandräkt dagen efter. Han verkligen leker med... han älskar att klä ut sig och kan vara vilket som. Det är han, så är det bara.

Lena berättar om ett annat exempel när Axel kom till förskolan i klänning:

Jag vet att också att Axel kom i en balklänning, sin storasysters balklänning en dag. Då var det inte heller någon som reagerade. Han sa att han var superhjärte.

Barnen reagerade enligt pedagogen inte nämnvärt på att någon av pojkarna kommit i klänning. Här syns pedagogens medvetenhet om hur vissa strukturella regler om vad som är flickigt och pojkigt kan påverka barnens syn. Under vår intervju med Lena bjuder hon in barnen i samtalet. Hon frågar dem vad de ansåg vara tillåtande för flickor respektive pojkar att ha på sig och vad de tänker om en pojke har klänning på sig:

Lena: Kan pojkar ha klänning eller kjol?

Alla barnen: Nej.

Ett barn [som ändrade sitt svar]: Jag har sett [Jan] ha klänning.

Alla barnen svarade nej när de tillfrågades om en pojke kunde ha klänning på sig fast pedagogerna tidigare i vårt samtal sagt att ingen av barnen hade reagerat nämnvärt när två pojkar vid olika tillfällen hade kommit till skolan i klänning. Här kan man ställa sig frågan vad barnens svar beror på. Kan det vara så att barnen tycker att endast flickor kan bära klänning eller kan deras svar bero på att de svarar efter en mall, som utgår från vad de tror att de vuxna vill höra?

Martinsson (2009) menar att om man arbetar genusmedvetet så ska de olika köns mönstren synliggöras och problematiseras med barnen. I vårt material kan man se att pedagogerna är medvetna om att kläder kan framkalla olika förväntningar på barnen och att man måste se barnen som subjekt och inte som objekt. I ett genusmedvetet arbete måste även barnen inkluderas för att de ska bli medvetna om hur deras identitet skapas runt föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt.

Sammanfattning

Ärlemalm-Hagsér & Pramling (2009) menar att i en verksamhet, där genus ideligen omtolkas och gränser överskrids, finns det större möjlighet för barnen att prova på olika positioner och omtolkningar av könsrollerna. De traditionella könslekarna och constellationerna om vad som är manligt och kvinnligt utmanas. Flickorna som klättrar högt i trädet och balanserar på repen, pojken som leker med olika roller och pojken som klär sig i stereotypiska flickkläder utmanar dessa könsnormer. När könsdifferentieringen utmanas och när barnen tänjer på gränserna och agerar könsöverskridande flyttar de även gränserna för vad som anses tillåtet (Odenbring 2010). Pedagogerna i studien är medvetna om de rådande stereotypiska gränserna om vad som är manligt och kvinnligt och de försöker motverka dem genom att ge barnen möjlighet att leka gränsöverskridande. På förskolan vi observerat visar det sig att den rådande normen om de traditionella köns mönstren är delvis ändrade och att genusordningen inte är stereotyp. Dock råder det kontinuerliga omförhandlingar mellan barnen om vad som är flickigt och pojkigt samtidigt som normen återupprättas vid pojkarnas brottnings – och fäktningslek.

5.3 Maktstrukturer

I följande kapitel bearbetas maktstrukturer som osynliggörande och hur negativt beteende uppmuntras eller negligeras.

5.3.1 Osynliggörande av barn

Härskartekniken osynliggörande går ut på att låtsas som att en annan människa inte finns och att det han eller hon säger och gör inte är av betydelse. Detta kan ske genom ord eller med gester eller genom avsaknaden av ord och gester (Wedin 2009).

I vårt material ser vi olika typer av osynliggörande. Vi ser hur samma flicka gång på gång kämpar för att få talutrymmet utan att lyckas. Den första sekvensen visar hur hon dels blir osynliggjord när hon inte får något gensvar på det hon säger, men även fysiskt då pedagogerna varken ser henne eller ger henne någon uppmuntran. I den andra sekvensen försöker flickan åter ta del av talutrymmet men denna gång blir hon tillrättavisad. Den sista sekvensen som handlar om osynliggörande är när flickan behöver hjälp med att få vatten av pedagogen och hur hon till slut lyckas.

Här nedan visar vi den första sekvensen av osynliggörande där pedagogerna Maria och Karin interagerar med barnen i verkstaden. När vi observerar befinner sig fyra barn där, två pojkar och två flickor, i ett rum som kallas för verkstaden. Jan (6 år), sitter vid långsidan mot fönstret. Linus (2 år) sitter på kortsidan och på den andra långsidan sitter Lisa (4 år) och Anna (5 år). Verkstaden består av ett stort bord med stolar runtom. Vid ena väggen står en stor byrå med en massa lådor i där det ligger kriterior, synålar etc. På väggarna hänger alster som barnen har gjort, bland annat dockor som barnen själva har fått sy och stoppa med bomull.

Lisa leker med en plastbåt, Anna ritar, Linus klipper i papper och Jan sätter ihop två bitar av tyg som ska bli en prins. Jan börjar prata med oss och berättar om sin tatuering samtidigt som Anna börjar berätta om sin teckning. Jan tar då tillbaka talutrymmet direkt utan att låta Anna prata färdigt. Pedagogen Maria kommer in och ställer sig mellan Jan och Linus men vänder sig direkt mot Jan som håller på att göra en prins till sin prinsessa som hänger på väggen. Under tiden lägger Lisa en krita i båten och skakar båten tills kritan trillar ut. Hon tar upp den och lägger tillbaka den i båten och fortsätter sedan att skaka på båten tills den åker ut igen. Anna fortsätter måla på sin teckning. Maria börjar prata med Jan om hans prins och då springer Anna bort till väggen för att visa sin prinsessa som hon har gjort men får ingen uppmärksamhet. Jan fortsätter att prata med Maria om en film han har sett och Anna säger att hon har samma film där hemma. Maria svarar Anna med en fråga men väntar inte på hennes svar utan vänder sig mot Jan och börjar prata med honom om hans docka igen. Anna försöker komma in i samtalet genom att börja prata om filmen igen, men varken Maria eller Jan reagerar. Lisa tittar nu på Maria för att få uppmärksamhet men får ingen respons, utan springer då ut från rummet.

Här ser vi hur Jan tar talutrymmet på bekostnad av Anna och hur Maria osynliggör både Anna och Lisas försök till kontakt. När sedan Maria går ut ur rummet kommer Karin in i rummet

med Lisa som sätter sig på stolen. När Karin har hjälpt Lisa går hon bort och ställer hon sig vid Jan och inleder ett samtal med honom.

Anna visar sin teckning två gånger för pedagogen Karin som tittar på hennes teckning utan att kommentera den. Istället fortsätter hon sitt samtal med Jan. Anna börjar då riva sönder sin teckning i remsor och tar ett nytt papper som hon rullar ihop till en kikare. Karin vänder sig mot byrån och letar efter något varpå Jan direkt tillkallar sig Karins uppmärksamhet genom att säga hennes namn två gånger.

Här ser vi hur även Karin osynliggör Anna. Här är ytterligare ett dilemma där vi med våra ”genusglasögon” på oss ser att det är vanligare att flickor, som i det här fallet, blir förminskade än pojkar. Men det kan ju också handla om relationen mellan just den här pedagogen och det här barnet som gör att den här situationen uppstår, oavsett kön.

Tidigare i vår intervju med Maria berättade hon att hon hade en medvetenhet om härskartekniker, där män tog för sig på bekostnad av kvinnor, både när det kommer till plats och talutrymme. Hon säger:

När jag var sådär 20-25 år och politiskt aktivt så kunde jag aldrig förstå varför jag inte tyckte att jag aldrig blev lyssnad på möten. Och så var jag och lyssnade på Berit Ås, det är hon som har det här maktspråket, det här att man ignorerar, förlöjligar, det här med härskartekniker, det kommer från henne. Då, när jag plötsligt fick lyssna på henne, så förstod jag plötsligt ’aha det är det här jag är utsatt för.

Maria berättar vidare att:

Det är viktigt som pedagog att man är medveten om vilka strukturer som finns så att man på så sätt gör barnen medvetna om dessa och synliggör dem för barnen så man kan förbereda dem och ge dem en tankeställare. ...//... Om man inte synliggör maktstrukturerna som finns i samhället så kan man lätt uppfatta det som att det är individuella brister hos individen som gör att jag som kvinna till exempel inte får doktorandtjänsten.

Fast hon är medveten om att kvinnor kan osynliggöras ser vi ändå att det är det som Anna är utsatt för i våra observationer. Andra studier visar att pojkarna oftare får uppmärksamheten vid vuxenledda aktiviteter trots att där är både flickor och pojkar i rummet (Odelfors 1998, Ärlemalm-Hagsér & Pramling 2009). I exemplet ser vi att det är pojken som är äldst som tar kommandot. Tidigare forskning visar också att pojkar oftare än flickor självmant tar talutrymmet och att det ofta finns någon pojke, även kallad för herren på täppan, som får och tar mer uppmärksamhet än de andra barnen (Månsson 2000).

I nästa sekvens visas vad som händer efter verksamheten i verkstaden. Alla barn som är på förskolan ska ha fruktstund och pedagogen Lena sätter sig vid ett bord med några barn medan pedagogerna Maria och Karin sätter sig ner med barnen Jan, Jack, Anna och Lisa. Karin och Jan sitter bredvid varandra på kanten och är involverade i ett samtal som varar hela fruktstunden ut. De är fullt upptagna med varandra och sitt samtal och lägger inte märke till något annat som händer vid bordet. Sekvensen visar hur Anna gång på gång söker uppmärksamhet.

Anna försöker få kontakt med Maria som inte märker det utan börjar prata med Jack istället. Anna börjar då prata högre och högre för att få Marias uppmärksamhet. När inte det heller hjälper börjar Anna dra i Marias arm för att få henne att lyssna varvid Maria säger till Anna att ”nu pratar jag med Jack så du får vänta på din tur.”

Observationen visar hur Anna försöker få Marias uppmärksamhet samtidigt som Maria istället inleder ett samtal med Jack som inte har sagt någonting. Anna höjer rösten och drar i Marias arm för att synas och detta resulterar i att Maria säger till Anna att vänta på sin tur. Anna sitter tyst och tittar ner. Jan pratar vidare med Karin, Maria pratar med Jack, Anna tittar ner och Lisa sitter alldeles tyst. Det är inte förrän Maria börjar dela ut frukt som hon riktar någon uppmärksamhet till flickorna. Återigen ser vi hur flickorna blir osynliggjorda. (Odelfors 1998) och Månsson (2000) menar att pojkar oftare blir bekräftade än vad flickor blir. Pojkar blir till exempel bemötta med större intresse från de vuxna genom att de får mer respons på vad de säger, men även genom att de uppmuntras och bekräftas mer än flickorna. Pedagogerna är delaktiga i att utöka pojkarnas övertag genom att de låter pojkarna ta talutrymmet och dessutom intresserar sig för vad de säger genom att ställa frågor, ha ögonkontakt med dem eller genom att tilltala pojken som tog talutrymmet med namn. Med tanke på att pojkar ofta får mer uppmärksamhet än vad flickor får så tränas de automatiskt på att argumentera för sin sak medan flickorna istället tränas i att bli åsidosatta och visa tålmod eftersom de inte visas samma uppmärksamhet som pojkarna (Eidevald 2009).

Den sista observationen om osynliggörande utspelar sig utomhus. Anna, samma flicka som i de andra sekvenserna, går fram till Maria för att få vatten i sin hink.

Anna går fram till Maria för att hon vill få hjälp med att få vatten i en hink, varvid Maria bara viftar bort henne med handen och Anna går därifrån utan vatten. Efter en stund kommer Anna tillbaka och då svarar Maria henne att hon är upptagen (med att prata med oss) och att hon ska hjälpa henne om en stund. När det har gått ytterligare en stund kommer Anna tillbaka igen och den här gången går Maria med henne och hjälper henne med vattnet.

Personalen på Rasken säger att de behandlar alla barn på samma sätt och att de arbetar för att ge dem samma förutsättningar. Men våra observationer visar att alla barnen inte får samma uppmärksamhet och talutrymme. Wahlström (2003:18) skriver att ” Vi förväntar oss skilda saker från flickor och pojkar, och därför behandlar vi dem olika utan att vara medvetna om det.”

Sammanfattning

Vi ser att pedagogerna och barnen är med och skapar olika roller för hur barnen bör bete sig. Vår observation vid fruktstunden visar att Anna försöker ta över samtalet och gör detta genom att gå över gränsen för vad som anses vara tillåtet för en flicka, vilket resulterar i en förmaning om att vänta på sin tur. Trots sina försök att få kontakt med pedagogen förblir hon osynlig. Då Anna blir osynligjord vid flertal tillfällen kan det leda till att hon intar en biroll som åskådare. Samtidigt kan det leda till att Jan tro sig inneha huvudrollen vilket innebär att han får prata och ta plats när och var som helst. Dessa händelser sker när det är andra barn runt omkring vilket innebär att det inte bara är de inblandade som blir påverkade och får se hur normer sätts och vad som förväntas av dem utan även de andra barnen lär sig vad som gäller. Händelserna förstärker stereotypiska könsroller, där pojkar har företräde (Wahlgren 2003). Osynliggörande kan drabba både flickor och pojkar. Under vår studie observerade vi att det är en flicka som blir utsatt men vi såg aldrig en pojke hamna i samma situation. Det stämmer väl överens med det Ås (1978) menar att det är flickor som oftast utsätts för härskartekniken osynliggörande.

5.3.2 Negativt beteende som uppmuntras eller negligeras

Wedin (2009) och Månsson (2000) menar att pojkar tar och blir tilldelade mer uppmärksamhet än vad flickor får. Detta kan vara ett resultat av att pedagoger många gånger stärker pojkarnas position med att premiera överträdelser genom att ge det uppmärksamhet (Wedin 2009). Olofsson (2009) menar att om pedagoger lägger ner sin tid och energi på att fokusera på det som är negativt skapas en ond cirkel där barnet lär sig vad det ska göra för att få uppmärksamhet även om den är negativ. Hon anser att man istället ska ge beröm till barnet när det gjort något positivt vilket i sin tur leder till att barnet upprepar det beteendet istället.

Under en observation utomhus såg vi hur Maria taktiskt lät bli att ge någon uppmärksamhet till en pojke som försökte gå före sin tur. Pedagogerna Maria och Karin samlade ihop barnen för att få fika. Personalen hade lagt ut tre filtar som barnen satte sig ner på. På ena filten satt

Tom (5 år), Axel (4 år) och Rosa (3 år) och medan de väntar på att kakkorgen ska komma utspelar sig följande scen:

Tom börjar putta på Axel men Axel bryr sig inte om det. Tom puttar Axel igen, varvid Axel demonstrativt puttar tillbaka. Tom tar sats och knuffar tillbaks hårt och Axel åker in i Rosa. Hon lutar sig bort från dem och Axel och Tom fortsätter att småbrottas. Tom hamnar i mitten varvid Axel sätter sig upp och tittar på Tom som snabbt sätter sig på andra sidan om Axel. De fortsätter brottningen och till slut ligger Tom över Axel. Pedagogerna Maria går fram mot pojkarna utan att titta eller säga något till dem men det räcker för att pojkarna ska sätta sig upp.

När pedagogerna Maria kommer fram till Tom, Axel och Rosa räcker hon först fram fatet till Rosa och låter Axel och Tom vänta på sin tur.

Axel försöker ta en kaka innan Rosa har valt färdigt. Maria tar då bort Axels hand två gånger utan att titta på honom utan ger istället flickan full uppmärksamhet. Axel accepterar då handlingen utan att opponera sig och sitter stilla och väntar på sin tur.

När Axel försöker ta en kaka och gå före sin tur, tar Maria bort hans hand två gånger utan att titta på honom. Maria säger under intervjun att genom att fortsätta fokusera på Rosa och inte ge Axel någon uppmuntran till hans beteende, utmanar och motverkar det stereotypiska beteendet där pojkar allt som oftast får gå före utan någon tillsägelse. Wedin (2009) menar att genom att låta pojkar ta för sig utan tillsägelse blir det en tyst uppmuntran från pedagogerna, vilket gör att barnen lär sig att det är okej för en pojke att göra så. Det här bekräftar även normen om att pojkar värderas högre än flickor och att de får mer uppmärksamhet. Ett tydligt exempel på detta är när barnen ska äta mellanmål och Jack och Tom sitter och knuffar på varandra så mycket att Tom till slut ligger över Moa.

Tom sätter sig bredvid Jack och börjar putta på honom. Snart sitter han och puttar på Moa också. Pedagogerna Maria säger då till Tom "Satt inte jag dig inte bredvid Jack, för att du inte skulle sitta och putta på honom? Det kommer jag ihåg, att jag satte Moa mitt emellan!" ... Jack puttar tillbaks på Tom varvid Maria tittar på honom och säger [i skarp ton] hans namn. Pedagogerna Maria frågar sedan Moa vad hon vill ha för frukt, samtidigt så fortsätter Jack och Tom att puttas på varandra och säger i kanon, upprepande gånger "Aj, aj, aj" och skrattar. De håller på ett tag och tillslut säger Maria "Sluta nu, det är inte roligt för Moa, du ligger över henne nu Tom [hon använder en skarp röst] ...//... Tom slutar inte och Maria säger – "Vet du vad som händer nu Jack! Alla barn är klara så nu får du sitta kvar själv för att du har tramsat och inte ätit ditt äpple".

Vi ser att Maria ger negativ uppmuntran till Jack genom att bara säga hans namn. Han reagerar men fortsätter ändå varvid Maria nu säger till Jack och Tom på skarpen. Pojkarna slutar inte

och Maria säger till Jack att konsekvensen nu blir att han får sitta kvar vid bordet själv. Henckel (2003) skriver att pojkar kan få höra sitt namn i negativ bemärkelse flera gånger om dagen vilket kan leda till att det påverkar barnets identitet och barnets självbild. Wedin (2009) menar att pojkar är med och skapar en norm om att det manliga är överordnat det kvinnliga när de tillåts att inta huvudrollen. Här frångår Maria sin taktiska strategi att inte ge energi till negativt beteende och underblåser det negativa beteendet genom att höja rösten och säga till pojkarna flera gånger. Detta såg vi aldrig Maria göra mot flickorna. I kontakten med flickorna upprätthöll hon sin taktiska strategi.

Sammanfattning

I intervjun med Maria berättar hon att begreppet genus är en produkt av kulturella och sociala föreställningar och att de vuxnas bemötande med barnen påverkar deras identitetskapande. Maria pratar om strukturer/ maktstrukturer och könsroller. Hon berättar om vikten att synliggöra maktstrukturerna för barnen och för sig själv för att man ska få en medvetenhet om att det som inte sker alltid är riktat till personen som individ utan att det är en konstellation av maktstrukturer i samhället. Vi ser att hon har en strategi i bemötandet med Axel när han vill ta en kaka före Rosa men ändå tillåter Maria och Karin att Jack och Tom intar huvudrollen vid matsituationen. Detta visar på att det inte alltid är så lätt att arbeta genusmedvetet i praktiken. Maria och Karins agerande i matsituationen leder till att de är med och upprätthåller de stereotypiska könsnormer som finns och förstärker att det maskulina är överordnat det feminina. De agerar så trots att de är medvetna om vilka konsekvenser det får för barnen.

5.4 Hjälpsamma barn

Wernersson (1977) skriver i sin studie om vad barn har för uppfattning om förutbestämda könsmonster och vad flickor och pojkar tillåts göra samt hur de förväntas uppföra sig. I hennes resultat förknippas flickors roll med intresset för sitt utseende, känslor och närhet till andra, men även att flickor förväntas visa omsorg och ta ansvar. Pojkarna förknippas med att de är bråkiga och bryter mot regler och att de gärna tar på sig ledarrollen för gruppen. Wernersson (2009) visar i sin forskning att dessa invanda mönster inte har förändrats speciellt

mycket på de senaste årtiondena. Detta är något som även vi har observerat i vår studie fast pedagogerna säger sig arbeta genusmedvetet. I vår observation synliggörs ett dilemma när en pedagog har en klar bild över vad hon vill motverka och en annan pedagog istället förstärker mönstret.

Maria var i intervjun tydlig med att berätta hur och varför de inte använder sig av hjälpfröknar. Hon säger att:

Jag hoppas vid Gud att vi inte har några hjälpfröknar. ...//... Om vi har två pojkar som stökar mycket så försöker vi sätta dem tillsammans istället. För då är det två jämnstarka killar som man får ta kampen med. Det ska inte vara någon som ska ta ansvar för det andra barnet. ...//.. Sen tycker ju barn om att hjälpa till, det gör ju alla barn, och det är en annan sak för det gäller alla, men vi skulle aldrig be någon flicka att ta på sig ansvaret att liksom bara vara lugnande.

Maria ifrågasätter de traditionella könsmönstren när hon påpekar att det är kampen med de två jämnstarka killarna som man får arbeta med. Här visar hon att hon är medveten och har en strategi om hur de normativa mönstren kan motarbetas. I vårt material kan vi också se hur Maria uppmuntrar Tom till att hjälpa till och hur hon reagerar när Karin använder sig av en flicka för att lugna ner de bråkiga pojkarna. När barnen är ute på gården och leker säger Maria till Karin:

”Jag bad Tom att hjälpa till med mellanmålet, så han är och plockar fram det med Lena nu.”

När det är dags att äta sitter Maria på ena kortsidan och Karin på den andra kortsidan. På ena långsidan sitter Tina (1 år), Rosa (5 år) och Victor (3 år). Och på den andra långsidan sitter Moa (6 år), Lisa (4 år), Tom (5 år), Jack (4 år) och Ella (1 år).

Under mellanmålet ber Maria Tom att hämta fruktskålen. Tom reser sig upp och klättrar över bänken för att gå iväg och hämta frukten. Han kommer snabbt tillbaka med frukten och ställer sig bredvid Maria som ger honom en bit äpple. Sedan delar hon ut frukt till de barn som är klara. Tom sätter sig bredvid Jack och börjar putta på honom. Snart sitter han och puttar på Moa också. Karin säger då till Tom ”Satte inte jag dig inte bredvid Jack, för att du inte skulle sitta och putta på honom? – Det kommer jag ihåg, att jag satte Moa mitt emellan.” [Maria reagerar direkt på vad Karin säger genom att titta snabbt på henne samtidigt som hon stelnar till i ansiktet. Innan hon sänker blicken ser vi hur hon drar på mungipan och börjar le.]

Den intressanta problematiken här är att Maria reagerar på när Karin säger att hon (medvetet) satt Moa mellan Jack och Tom. Barn lär sig i tidig ålder om hur och vad de förväntas vara och göra. Återupprepade mönster gör att barnen snabbt lär sig vad som förväntas av dem utifrån kön och vad som är flickigt respektive pojkgigt. Genom positiv och negativ uppmuntran till ett rätt beteende lär sig barnen dessa mönster samtidigt som de gärna hjälper till och återupprepar

och befäster reglerna som avses för respektive kön (SOU 2006:75). Detta kan synliggöra hur en könsmedvetenhet kan skapa förutsättningar för hur stereotypiska könsmönster kan motverkas och utmanas.

Sammanfattning

I början på kapitlet säger Maria i intervjun att inga barn ska ta ansvar för det andra barnet men det är skillnad att hjälpa till, det gör ju alla barn, och det är en annan sak för det gäller alla. Odenbring (2010) skriver i sin avhandling att det är skillnader på när flickor och pojkar ombeds agera hjälpfröken. Hennes studie visar att flickor får hjälpa till att agera stötdämpare för att lugna bråkiga pojkar men vid andra situationer ombeds flickor och pojkar att hjälpa till lika mycket. I vår studie kan vi se hur de traditionella könsmönstren på förskolan Rasken lever kvar samtidigt som de också håller på att ändrats tack vare att det inte längre bara är flickor som får i uppgift att hjälpa till. I exemplet vid mellanmålet ser vi hur Moa får i uppgift att agera stötdämpare på uppmaning av Karin medan Tom får till uppgift att ta fram mellanmålet och fruktskålen efter mellanmålet på uppmaning av Maria. Maria var i intervjun tydlig med att berätta varför flickor inte ska sättas mellan stökiga pojkar men samtidigt ser vi under en observation hur Karin strategiskt använder sig av en flicka att lugna ner två pojkar.

Det är viktigt att komma ihåg att studien har gjorts under en begränsad tid och med begränsad kontakt med pedagogerna. Våra tolkningar om pedagogernas genusmedvetenhet/omedvetenhet ur ett genusperspektiv utgörs av observationer med hjälp av forskningsresultat och teorier. Vi har även funderat över om andra faktorer än genus kan spela in och kommit fram till att med den informationen vi har samlat in genom observationer och intervjuer kan det inte uteslutas att det inte behöver ha med genus att göra. Om pedagogerna hade handlat likadant om det hade varit en pojke som hade osynliggjorts eller en flicka som hade fått tillsägelser och förmaningar vet vi inte då våra observationer inte visar detta. Kanske det har att göra med att personalen var rätt medvetna om sina handlingar i tanken men ibland omedvetna om sina handlingar i praktiken. För att få en helt korrekt bild av helhetstänket av genus på förskolan hade en längre tids studie behövts göras.

6 Diskussion

Det finns ett uppdrag i läroplanen som säger att barn ska få möjlighet att utveckla sin fulla potential utan begränsningar av stereotypiska könsmonster. Därför är det centrala i studien att försöka tolka och förstå hur genus konstrueras i mötet med pedagoger och barn och hur medvetna pedagogerna är i sina handlingar. En annan viktig aspekt har varit att studera om det uppstår dilemman när man arbetar genusmedvetet och vad det kan bero på.

På förskolan där vi har gjort våra observationer har vi sett att genusordningen inte är stereotyp och att den rådande normen för de traditionella könsmonstren är delvis omgjord. Odenbring (2010) menar att barn som får tänja på gränserna för vad som anses vara normalt även ändrar på gränserna för vad som anses vara lovligt. Vår studie visar att ramen för vad flickor och pojkar får göra är ändrad fast deras syn på vad som är flickigt och pojkitigt håller sig fortfarande inom den stereotypa normen. Vår studie visar även att pedagogernas perspektiv på hur barnen uppfattar normen om hur de förväntas vara inte alltid överensstämmer med barnens uppfattning. I intervjuerna framkommer det att pedagogerna är medvetna om hur de behandlar barnen ur ett genusperspektiv och de är överens om att arbeta för att ge alla barnen samma förutsättningar, vilket inte alltid syntes i observationerna vi gjorde. Observationerna visar ibland på situationer där de stereotypiska könsrollerna förstärks och där pojkarna får företräde. I vårt material ser vi hur barnen lär sig var normen sätts och vad som förväntas av dem utifrån pedagogernas, ibland omedvetna, uppmuntran till olika beteenden. Att arbeta genusmedvetet är att arbeta med att synliggöra könsmonster, ifrågasätta dem och arbeta aktivt med att motverka de stereotypiska könsrollerna. Det är inget som kan göras ena dagen och glömmas bort den andra.

När vi analyserat våra intervjuer och observationer visade det sig att det pedagogerna sa, inte alltid överensstämde med hur de arbetade. Vi upptäckte att det uppstod en hel del dilemman när pedagogerna arbetade utifrån ett genusperspektiv. Maria sa till exempel att de inte använde sig av flickor för att lugna ner bråkiga pojkar fast vår observation visade att Karin gjorde ett strategiskt val och satte en flicka mellan två pojkar för att lugna dem. Under intervjun framkom det att Maria hade goda kunskaper om Berit Ås härskartekniker och vilka konsekvenser de kunde ge. Hon menade att osynliggörande var en teknik som skulle synliggöras så att barnen inte trodde att det var dem det var fel på utan att det var just en härskarteknik. Ändå ser vi ett barn, en flicka, som vid tre tillfällen blir osynliggjord av både

Maria och Karin. Som vi nämnt tidigare vet vi inte om det har med andra faktorer än genus att göra, men vår analys med forskning och teorier pekar på detta. Vi observerade även en pojke som inte fick gå före i kön, och hur Maria använde sig av en strategi att inte ge uppmuntran till negativt beteende, samtidigt som hon vid ett senare tillfälle ger två pojkar negativ uppmuntran med förmaningar. Dessa dilemman som kan uppstå när man säger en sak men gör en annan visar hur viktigt det är att reflektera över vad som händer och sker i samspelet mellan pedagoger och barn och mellan barn och barn. Det visar även att genusarbetet är ett pågående arbete.

Wedin (2011) menar att förskolan och skolan har mött motstånd av pedagoger i sitt jämställdhetsuppdrag trots att ämnet är prioriterat av Skolverket. Wedin belyser även att Skolverket har kommit fram till att den centrala orsaken är okunskap om jämställdhet. Vi undrar om det kan bero på att pedagogerna inte har tillräckligt med kunskap i ämnet eller om det helt enkelt beror på att de inte tycker att det är intressant. Kan det ha att göra pedagogernas egna genuskontrakt, vad de själva har för syn och värderingar på genus med sig i bagaget? I vår studie framkom det att en av pedagogerna har svårt att tolka begreppet genus då hon blandar ihop begreppet med jämlikhet som inte specifikt har med kön och dikotomier att göra. Men å andra sidan ser vi att hon är medveten om hur hennes bemötande med barnen påverkar barnens uppfattning om förväntade könsmonster. Att begreppet är svårtolkat är något som vi har märkt under hela utbildningens gång, både när vi har varit ute och praktiserat och i diskussioner på utbildningen. I intervjuerna kom det fram att pedagogerna inte har någon utbildning i genus utan det är föreståndarinnans personliga intresse av genus som avspeglar sig i verksamhetens utformning. Hon för även kontinuerliga diskussioner om genus med de andra i arbetslaget och håller sig uppdaterad via ny forskning i ämnet. Pedagogernas medvetenhet har gjort att det till exempel inte finns något dockrum eller byggrum utan allt lekmaterial är uppblandat och pedagogerna har medvetna strategier för att motverka de stereotypiska könsrollerna. Ändå ser vi dilemman som pedagogerna ställs inför när de omedvetet agerar regelupprättare och värderar det manliga högre än det kvinnliga.

Att vara genusmedveten innebär bland annat att ifrågasätta traditionella könsmonster och att arbeta aktivt för att motverka dessa. Vår studie visar att pedagogerna har olika synsätt på genus och om alla i arbetsgruppen inte är lika intresserade eller medvetna om vad genus är kan det uppstå olika dilemman med att arbeta genusmedvetet. Vårt resultat visar att det krävs utbildning inom ämnet och att genusarbetet måste vara aktivt och ske kontinuerligt och man måste arbeta med medvetna strategier.

6.1 Förslag till fortsatt forskning

Då vi endast har genomfört en mindre undersökning på en förskola visar vårt resultat endast hur det ser ut på den förskolan. Målet med undersökningen var att göra en djupanalys på en förskola vilket har lett till intressanta slutsatser. Undersökningen har gjort oss nyfikna på hur det ser ut på andra förskolor och hade vi haft mer tid skulle vi gärna vilja observera och jämföra hur det ser ut på andra förskolor. Skolverket säger att anledningen till att man på förskolorna inte lyckas till hundra procent med sitt genusarbete är bland annat på grund av otillräckliga kunskaper därför skulle det vara intressant att göra en undersökning på en förskola och se hur de arbetar och implementerar sitt arbete med genus före och efter att personalen har gått en utbildning.

7 Referenslista

Litteratur

Ambjörnsson, Fanny (2005). *Den rosa overallen: om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer*. Kulturella perspektiv. 2005(14):3, s. 69-77

Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos

Connell, Raewyn (2009). *Om genus*. 2., utvidgade och omarb. uppl. Göteborg. Daidalos

Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm. Vetenskapsrådet

Gulbrandsen, L. M. (1996). *Kulturens barn. En utvecklingspsykologisk studie i åtte – ni åringers sosiale landskap*. Oslo: Psykologisk Institutt, Universitet i Oslo.

Henkel, Kristina (2006). *En jämställd förskola – teori och praktik*. Skärholmen: Jämställt.se

Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö. Liber

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen undersökningsmetoder och språklig utformning*. 2. uppl. Uppsala. Kunskapsföretaget

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm. Skolverket

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup

Månsson, Annika (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lund : Univ.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund. Studentlitteratur

Odenbring, Ylva (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet

Odelfors, Birgitta (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar, genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm. Lärarförbundets förlag

Rithander, Susanne (1991). *Flickor och pojkar i förskolan: hjälpfröknar och rebeller*. 1. uppl. Solna: Almqvist & Wiksell

Sandquist, Anna-Marie (1998). *Visst görs vi olika!: jämställda barn - hur skulle det se ut? : en rapport från programberedningen Kommunerna och jämställdheten om jämställdhet i skola och barnomsorg*. Stockholm: Svenska kommunförb.

Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik, en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. uppl. Stockholm. Liber

SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén. Stockholm. Fritzes.

SOU. (2006:75). *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm. Fritzes.

Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund. Studentlitteratur

Tallberg, Broman, Ingegerd (2009). *Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt I*: Wernersson, Inga (red). Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund. Studentlitteratur

Wahl, Anna. (1996). *Molnet - att föreläsa om feministisk forskning*. Kvinnovetenskaplig tidskrift(3-4), 31-44

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR)

Wedin, Eva-Karin (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm. Norstedts juridik

Wernersson, Inga (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Diss. Göteborg : Univ.

Wernersson, Inga (red.) (2009). *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Ås, Berit (1978). *Hersketeknikker*. Kjerringråd. nr. 3, s. 17-21

Ärlemalm-Hagsér, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2009 årg 14 nr 2 s 89–109
issn 1401-6788