

”Vi borde slopa det här genustänket”

En kvalitativ studie om hur könsföreställningar påverkar pedagogernas bemötande av barn i förskolan

Av: Nathalie Blad & Medina Kandic

Examinator: Susanne Waldén

Handledare: Victoria Kawesa

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Ämne | HT2016

Förskolläraryrket med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: We should abolish this gender thinking

Season indication: HT13

Purpose: To research how conceptions of gender are mirrored in the preschool's practices and how the preschool teachers treat the children in relation to the conception of gender and age.

Questions at issue: How do preschool teachers treat children in preschool from a gender perspective? How are values and conceptions about gender expressed in the preschools' practice?

Method: Qualitative methods; observation and interview, discourse analysis, hermeneutics

Main theoretical connections: Social constructivism, feminist poststructuralism, gender system

Conclusion: We have concluded that preschool teachers treat children in preschool based on the expectations they put on the children. These expectations position children into different categories of "masculine" and "feminine". Gender is expressed in the practice and affect how children relate to one another as well as how the preschool teachers relate to the children depending on their age. We have also been able to see a difference in how children are treated in relation to age. What has been made visible through our observations is that preschool teachers' treat younger children according to concepts that strengthens the categorization of children. This was accomplished through the emphasis on gender descriptions of people and objects, which positioned children in these categories. This can be interpreted as preschool teachers' gender categorizations was consolidated through language which is of importance regarding current expectations and values within these groups. Children thus learn to adapt to the different roles they are in preschool, which will later be interpreted as a part of that person's individual character. Teachers in the older children's group focused rarely or not at all on consolidating concepts but confirmed and thus strengthened the standards that children were already aware of and practiced. This was done by the teachers that among other things tended to keep the children's groups, which was based on notions that the children are acting by character and not by gender.

Keyword: Treatment, gender, preschool, gender stereotypes, practices, categorization

Nyckelord: Bemötande, genus, jämställdhet, förskola, pedagoger, praktiker, kategoriserande, barn, könsstereotyper.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	4
2. Syfte och frågeställning	5
2.1 Syfte.....	5
2.2 Frågeställning	5
3. Teorianknytning	5
3.1 Begreppsdefinition.....	5
3.1.1 Genus	5
3.1.2 Maskulinitet och femininitet	6
3.1.3 Normer och föreställningar	6
3.1.4 Positionering	6
3.1.5 Diskursanalys	7
3.2 Teoretiska utgångspunkter.....	7
3.2.1 Socialkonstruktivism.....	7
3.2.2 Feministisk poststrukturalism	8
3.2.3 Genussystemet	9
4. Tidigare forskning	10
5. Metod och material	12
5.1 Observation.....	13
5.1.1 Kvalitativ observation	14
5.2 Intervju.....	14
5.2.1 Kvalitativ intervju	15
5.3 Hermeneutik	15
5.4 Etiska överväganden.....	16
5.5 Arbetsfördelning	17
6. Analys och resultatredovisning	18
6.1 På- och avklädnad.....	18
6.1.1 Yngre barn.....	18
Situation 1.....	18
Situation 2.....	18
6.1.2 Äldre barn	19

Situation 1.....	19
6.1.3 Analys av på- och avklädnadssituationer.....	20
6.2 Utelek.....	22
6.2.1 Yngre barn.....	22
Situation 1.....	22
Situation 2.....	22
Situation 3.....	22
6.2.2 Äldre barn	23
Situation 1.....	23
Situation 2.....	23
Situation 3.....	24
Situation 4.....	24
6.2.3 Analys av uteleken	25
6.3 Samling	28
6.3.1 Yngre barn.....	28
Situation 1.....	28
6.3.2 Äldre barn	29
Situation 1.....	29
Situation 2.....	30
6.3.3 Analys av samlingen	30
6.4 Redogörelse av intervjuerna	34
6.4.1 “Det beror på barnens ålder”	34
6.4.2 “Man ska inte manipulera barnen”	36
6.4.3 “Det är inte kön - det är karaktär”	38
6.4.4 “Vi borde slopa det här genustänket”	40
7. Avslutning	42
7.1 Slutdiskussion	42
8. Käll- och litteraturförteckning.....	44
8.1 Otryckta källor.....	45
9. Bilagor	46

1. Inledning och bakgrund

Av tidigare erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning har vi uppmärksammat hur pedagoger i förskola uttalat olika uppfattning om begreppet genus och genuspedagogiskt arbete. Ett exempel är från en avdelning där pedagoger ansåg att ett könsneutralt perspektiv på genuspedagogik innebar att utesluta könsmärkta leksaker och andra objekt från miljön. På en annan avdelning menade personalen att genus och jämställdhet är ekvivalenta begrepp med respekt och jämlikhet som definition. Personalen menade dock att könsbenämning av barn är en nödvändighet av anledning att barn ska få möjlighet att bli trygga i sina identiteter, som avgör barnets framtida roll i samhället. Detta resulterade i att pedagogerna valde att bemöta barn i relation till deras motsvarande kön och att det därmed inte fanns en genusmedvetenhet i språk och uttryck. Genom att pedagogerna beroende på hur de uppfattat begreppet genus och genuspedagogiskt arbete resulterar dessa synsätt i att barnen får olika bemötande.

Alla förskolor i Sverige styrs av läroplanen som infördes 1998, reviderad 2010, som anger strävansmål och riktlinjer för verksamheterna i förskolan. Läroplanen är ett styrande dokument med kvaliteter som ska känneteckna förskolor. Den tar även upp barns utveckling, lärande, inflytande och relationer till pedagoger och föräldrar. I läroplanen (Lpfö98, rev. 2010) står det att förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller samt att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket 2011, s. 5). Läroplanen nämner däremot inte hur förskolan ska utmana normer om kön och hur jämställdhetsarbetet på förskolan ska se ut, vilket innebär att utgångspunkten i respektive genuspedagogiskt arbete kan betraktas utifrån en tolkningsfråga. Läroplanen för förskolan menar dock att jämställdhet, omsorg och hänsyn till egna och andras rättigheter bland annat är ett etiskt förhållningssätt som ska lyftas fram och prägla verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser (Skolverket 2011, s. 4).

Med detta som grund vill vi undersöka hur barn i förskola bemöts utifrån ett genusperspektiv, samt jämföra hur barn i olika åldrar tillägnar sig könsidentiteter genom de konkreta erfarenheter dem tillägnar sig från förskolan. Vi vill undersöka hur personal i förskolans verksamhet genom sitt bemötande av barn bidrar till att motverka eller förstärka normer och föreställningar om kön.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur föreställningar om kön speglas i förskolans praktik samt hur pedagoger bemöter barn i förhållande till föreställningar om kön och ålder. Tanken är att undersöka hur pedagoger medvetet eller omedvetet i interaktion med barn skapar diskurser som motverkar eller förstärker stereotypiska könsroller- och könsmönster. Genom att synliggöra de normer som avspeglas i verksamheten kan vi arbeta med att bryta ner dem.

2.2 Frågeställning

- Hur bemöter pedagoger barn i förskolan utifrån ett genusperspektiv?
- Hur yttras normer och föreställningar om kön i förskolans verksamhet?

3. Teorianknytning

Här redogörs de teorier och begrepp som vi har använt oss av i uppsatsen. Vi anser att dessa teorier kompletterar varandra väl för att förklara hur normer och värderingar påverkar människors bemötande gentemot varandra. De begrepp som vi har utgått från i teorin har vi valt för att vi anser att dessa synliggör de rådande föreställningarna som vi lyfter i analysen.

3.1 Begreppsdefinition

3.1.1 Genus

Enligt historiken Yvonne Hirdman är genus ett begrepp som beskriver hur de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor utnyttjas för att ge upphov till föreställningar och sociala praktiker om manligt respektive kvinnligt. De biologiska skillnaderna mellan kvinnor och män skapar föreställningar om egenskaper och färdigheter som kan kategoriseras till tillhörande kön. Genus definierar den kunskap vi har om manligt och kvinnligt och hur dess roller synliggörs (Hirdman 1988, s. 50-51).

3.1.2 Maskulinitet och femininitet

Det finns en allmän uppsättning av förväntningar som är kopplade till kön och könsroller. Maskulinitet och femininitet är de två könsroller som finns inom alla kulturella miljöer. Dessa kan tolkas som internaliserade könsroller, en produktion av inlärning och socialisation (Connell 1995, s. 97). Enligt Eidevald (2011) anses beteenden och förmågor som bland annat ödmjukhet, passivitet, subjektivitet, relationsinriktad och tillbakadragenhet vara relaterade till femininitet medan egenskaper i motsats som tuff, oberoende, objektivitet, egocentrisk, aggressivitet relateras till maskulinitet. Att kategorisera dessa motsatsord till respektive kön resulterar i att det skapas en föreställning på könen som dikotoma (Eidevald 2011, s. 11).

3.1.3 Normer och föreställningar

Normer och föreställningar om kön skapas och reproduceras ständigt. Detta görs genom att människor rättar sig efter dessa och därmed bekräftar dem. Att barn med utgångspunkt från ett förgivettagande att män och kvinnor är olika behandlas efter detta antagande, skapar förväntningar på hur man bör vara beroende på tillhörande biologiskt kön. Redan från födseln gör vuxna skillnad på barnen genom bland annat kläder, leksaker och vilka färger som barnet förväntas föredra. Dikotomin mellan könen resulterar i att barn uppfostras efter de egenskaper och intressen som barnen förväntas ha. Detta leder till att barnet genom normer och föreställningar uppfostras in i en könsroll som präglar dess könsidentitet. Dock är normer föränderliga och byts ut hela tiden. Normer befäster sig genom att personer följer dem och således skapar och återskapar dessa ständigt. Både normer som styr mot könsstereotypa positioner och normer om gränsöverskridande skapar begränsningar med makt och könsskapande (Eidevald 2011, s. 196).

3.1.4 Positionering

Positionering innebär att människor positionerar in sig i olika roller beroende på vilka situationer de befinner sig i. Positioneringen sker i interaktion med andra människor och beskriver hur identiteten skapas genom en anpassning av omgivningen. Människor skapar således identitet genom subjektivitet utifrån ett relationellt perspektiv. En person har inte en fast roll eller en fast identitet utan dessa är flytande. Genom att vi anpassar oss efter de sociala sammanhang som vi deltar i, kan vissa positioneringar uppfattas som en individs fasta roll.

Utifrån det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet som beskrivs mer i teorin nedanför innebär dock detta inte att människan besitter fasta roller, men att omgivningen och vi själva tilldelar oss dem. Detta sker genom kategorisering och grupperingar i personens omgivning och grundar sig i en social konstruktion. Vidare skapar kategorier begränsningar för vad ens identitet kan vara. Omgivningen skapar möjligheter och gränser för positionering (Eidevald 2009, s. 58-59).

3.1.5 Diskursanalys

Människan försöker genom sin förståelse av världen organisera den genom att tvinga in den i bestämda kategorier (Brinkkjær & Høyen 2013, s. 97). Hur vi genom språket förhåller oss till världen förklaras med begreppet diskurs, vilket kan definieras som en användning av språket i förhållande till sociala, politiska och kulturella former, såsom strukturer, institutioner och normer. Diskursen är ett språk som avspeglar en social ordning och som skapar en social ordning genom att användas (Brinkkjær & Høyen 2013, s. 94; Jaworski & Coupland et al., 1999). Diskursanalysen undersöker hur diskursen är utformad och intresserar sig således för hur språk används inom olika ämnesområden. Det empiriska materialet har skapat möjlighet för analys av de diskurser som utgörs i förskolans verksamhet. För att ta reda på hur den sociala kontakten utformas i bemötandet med barn kan vi undersöka uppkomsten av rådande normer i förskolans verksamhet (Brinkkjær & Høyen 2013, s. 92-95, 102). Diskursanalysen undersöker hur normer och föreställningar produceras och reproduceras i sociala sammanhang (Löfdahl 2014, s. 27). Analyser lyfter hur förhärskande diskurser upprätthåller olika maktstrukturer. Saker som tenderar att tas för givet kan genom en diskursanalys synliggöras. Detta innebär att fenomen i samhället som vi anser är normalt endast är normalt på grund av dolda maktförhållanden (Brinkkjær & Høyen 2013, s. 94).

3.2 Teoretiska utgångspunkter

3.2.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivism är en vetenskaplig teoretisk ståndpunkt med utgångspunkten att människor erfar ting i de sociala sammanhang de deltar i. Det finns två riktningar inom det socialkonstruktivistiska perspektivet varav det första menar att den sociala och fysiska

världen är människan och människans kunskaper, medan det andra riktnigen fokuserar på hur kategorier och uttryck används samt hur dessa har betydelse för vår uppfattning av verkligheten. Enligt socialkonstruktivismen är verkligheten beroende av den kulturella kontexten som tolkas och formas av människan genom interaktioner. Detta innebär således att verkligheten är en social konstruktion. Verkligheten är något människan i interaktion får nya kunskaper om. Nya erfarenheter bidrar således till nya lärandeprocesser som omkonstruerar vår uppfattning av verkligheten. Socialkonstruktivismens intresse är att se hur människans förståelse beskriver denna verklighet (Brinkkjær & Høyen 2013 s. 94-95).

Kritiken mot socialkonstruktivismen har varit att det finns en distans till vetenskapligheten med grund att den inte betraktar världen utifrån en vetenskaplig syn. Istället fokuseras det på att förstå världen som något kulturellt betingat. Däremot anses socialkonstruktivismen vara en användbar utgångspunkt för det pedagogiska arbetet (Brinkkjær & Høyen 2013 s. 97). För att undersöka hur pedagoger bemöter barn utifrån föreställningar om könsroller och könsmonster har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt varit nödvändig i undersökningen. Utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet är det möjligt att genom språket förändra vår förståelse av verkligheten som upprätthåller de sociala normerna.

3.2.2 Feministisk poststrukturalism

Feministisk poststrukturalism anses tillhöra den tredje vågens feminism som fick fäste på 1980- talet och tidigt 90- tal, som bygger på olika förväntningar som tilldelas det kvinnliga respektive manliga könet. Inom detta utmanas rollerna som tidigare ansetts vara självklara. Enligt feministisk poststrukturalism skapas identiteter i sociala konstruktioner. Detta innebär att identiteter skapas genom språkliga diskurser och påverkas av sociala sammanhang. Den feministiska poststrukturalismen vill få en förståelse för hur relationer skapas, reproduceras och naturaliseras genom olika kategorier. För att kunna se de diskursiva uttrycken som skapar kategorisering måste vi dekonstruera dem, vilket innebär att försöka synliggöra de normer som råder i praktiken (Mulinari & Esseveld 2015, s. 53-54).

Eftersom de språkliga diskurserna är föränderliga är det möjligt att genom synliggörande förändra dem (Eidevald 2009, s. 57). Det feministiska poststrukturalistiska perspektivet fokuserar på hur identitet skapas genom att vi intar olika positioner i olika sammanhang.

Detta sker genom att människor kategoriseras in i olika roller, både av andra och av sig själva. Oberoende tillskrivmåen position så innefattar alla sociala praktiker olika slags maktstrukturer (Dolk 2011, s. 56). När man använder sig av begrepp som exempelvis “flicka, pojke” eller “kvinna, man” så förstärks och återskapas maktstrukturen som positionerar person i en hierarkiskt under- eller överordning. Detta är ett resultat av den dikotomin och hierarki som råder mellan könen (Mulinari & Esseveld 2015, s. 53).

3.2.3 Genussystemet

Genussystemet är en teori skapad av Yvonne Hirdman (1988). Genussystemet förstås som en dynamisk struktur av processer, fenomen, föreställningar och förväntningar som genom interrelation ger upphov till mönstereffekter och regelbundenheter. Genussystemet kan således beskrivas som en ordningsstruktur som är beroende av kön och som förutsätter alla andra sociala ordningar som till exempel politiska, sociala och ekonomiska. Vad som förutsätter en generell beskrivning av ordningsstrukturen är de två grundpelarna;

- 1) Den ena logiken är just dikotomin, dvs isärhållandets tabu: manligt och kvinnligt bör inte blandas.
- 2) Den andra logiken är hierarkin: det är mannen som är norm. Det är män som är människor, därmed utgör de normen för det normala och det allmängiltiga. (Hirdman 1988, s. 51).

Ordningsstrukturen sker genom genuskontrakt som beskrivs som konkreta föreställningar om vad som anses vara manligt och kvinnligt. Kontraktet finns mellan de två olika könen som oftast är uppdraget av den part som definierar den andra. Kontrakten är osynliga och styr de sociala reglerna kring hur man exempelvis som man eller kvinna ska bete sig, vem som ska förföra vem, vilka ord som får användas och hur ens utseende ska vara. Genussystemet är den process som via kontraktet reproducerar ömsesidiga föreställningar som skapar en segregering och hierarkier mellan könen. Genom förståelse för det som är meningsskapande och systemskapande kan vi styra undan de normer och värderingar som skapar dikotomi och hierarki mellan könen, och själva undvika att reproducera till genusystemet. Möjligheter för förändring i isär-hållningen och maktformeringen mellan könen skapas i samhällen som blir

allt mer nivellerade. Att överskrida rådande normer resulterar i att gränserna för kvinnligt och manligt luckras upp och inte kan definieras (Hirdman 1988).

4. Tidigare forskning

Christian Eidevald är forskare inom genuspedagogik och har skrivit *”Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek”* som disputerades 2009 i pedagogik vid Högskolan i Jönköping. Eidevald framställer hur barn definieras och bemöts utifrån ett könsstereotypiskt sätt i förskolor, samt hur pedagogers arbetssätt skiljer på barn utifrån föreställningar om kön. Positioner för flickor och pojkar är tillfälliga och kategorierna utmanas ständigt. I boken *”Anna bråkar!” – Att göra jämställdhet i förskolan* (2011) diskuterar Eidevald vidare hur barn i förskolor bemöts utifrån kön. Resultatet från avhandlingen *”Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek”* har bland annat visat att flickor i förskolor straffas oftare om de bryter mot “regler” medan pojkar jämförelsevis uppmuntras till likvärdigt beteende. Detta har sin grund i de normer som styr hur barn bör bete sig beroende på sitt kön och vad som accepteras för en flicka respektive pojke. Författaren lyfter upp och diskuterar hur händelser, situationer och problem i förskolor påverkar barn. De förväntningar som pedagoger har på barnen påverkar dem i verksamhetens vardag. Utifrån dessa studier har vi en utgångspunkt i granskandet av situationer som uppstår.

Annica Månsson är docent i pedagogik och har skrivit *”Möten som formar – interaktionsmönster mellan pedagoger och de yngsta barnen på förskolan i ett genusperspektiv”* 2000 i Malmö. Denna avhandling kommer att vara till stor hjälp under vår undersökning med utgångspunkt att författaren klarlägger tidiga genuskonstruktioner i förskolor. Månsson lägger bland annat fokus på pedagogers förväntningar på flickor och pojkar, samt hur flickor anses vara mer ansvarstagande än jämnåriga barn av motsatt kön.

Eva Johansson är docent i pedagogik och har skrivit boken *”Gustav får visst sitta i tjejsoffan!” Etik och genus i förskolebarns världar* som kom ut år 2012. Hennes studie har visat att omgivningen utgår ifrån att barn antingen är pojkar eller flickor, och att detta tydliggörs i vilka sammanhang pojkar respektive flickor skall och kan bygga sina identiteter. Johansson skriver om barns makt och hur makt positioneras i förskolans verksamhet utifrån

ett genusperspektiv. Vi har använt oss av Johansson i vår analys om hur verksamheten påverkar barn liksom på vilket sätt pedagoger med sin makt bygger sina identiteter.

Eva Ärlemalm-Hagser som är doktorand vid Göteborgs universitet och Ingrid Pramling Samuelsson som är seniorprofessor i pedagogik har tillsammans år 2009 skrivit en artikel som heter ”*Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan*”. Undersökningen bygger på ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling samt ett genusteoretiskt perspektiv. Resultatet från denna studie visar att genus konstrueras av barn och pedagoger i förskolor och att det är främst barn i förskolorna som är utmanande samt nyskapande, till skillnad från pedagoger som tenderar att upprätthålla stereotypa könsroller- och könsmönster. Resultatet kan sammanfattas som att dagens förskolebarn lever med parallella genusmönster i vardagen. Ett av det viktigaste från studiens resultat är att det är barnen som omformulerar och utvidgar sina möjligheter. Artikelns syfte är att visa hur olika könsmönster uttrycks i förskolans vardag. Med hjälp av fyra termer; gränsöverskridning, gemenskap, särskiljande och beständighet så visas de olika genusmönsterna samt vilka av dem som existerar i förskolorna. Eftersom vi har valt att observera hur könsmönster uttrycks i verksamheten, så anser vi att denna artikel kan hjälpa oss att analysera situationer som uppstår på vår utvalda observationsplats.

Hillevi Lenz-Taguchi är professor och lektor vid Stockholms universitet, Linnea Boden är doktorand vid Linköpings universitet och Kajsa Ohrlander är universitetslektor vid Stockholms universitet. Inom ramen för ett forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet under åren 2006-2010 med namnet “*Förskolan som jämställdhetspolitisk arena*” har de tillsammans med etablerade forskare skrivit boken “*En rosa pedagogik-jämställdhetspedagogiska utmaningar*” från år 2011. Boken handlar om att visa hur jämställdhetsarbetet i förskolan växer fram från teorier och praktik samt vad jämställdhetsarbete handlar om. Den rosa pedagogiken anses vara en utmaning som dagens genuspedagogiska och normkritiska arbeten i förskolan står inför. Detta handlar om att utmana normer och maktrelationer. Den rosa färgen kopplas till femininitet och sexualitet vilket kopplas till en underlägsen position i samhället. Författarna menar att en omkodning av färgen rosa i det pedagogiska arbetet skulle vara att lyfta färgen och ändra dess betydelse. Att arbeta med den rosa pedagogiken innebär således ett arbete där man på allvar utmanar föreställningar om två stabila och oföränderliga kön och istället se på kön som en pågående och föränderlig multiplicitet. Vi har valt att använda oss av detta som stöd för våra

resonemang om händelser och situationer som uppstått i den undersökta verksamheten där normer om kön yttrats.

5. Metod och material

Den kvalitativa studien kommer att genomföras på en förskola som vi inte har besökt tidigare. Undersökningen kommer äga rum på tre avdelningar där ålder på barn är från ett till fem. Undersökningen har även ägt rum på förskolans utegård, där alla barn haft utrymme att vistas.

För att kunna svara på undersökningens frågeställningar om hur pedagoger bemöter barn utifrån ett genusperspektiv samt hur normer och föreställningar om kön yttras i förskolans verksamhet, kommer en diskursanalys göras med utgångspunkt från det empiriska materialet som samlats in genom intervjuer med pedagoger samt observationer från förskolans verksamhet. Med denna strategi samlar vi in data som krävs för att kunna analysera, diskutera och reflektera över förskolans verksamhet samt hur pedagoger bemöter barn utifrån könsföreställningar. Vi anser att observation och intervju som metoder till insamlande av empiriskt material är metoder som kompletterar varandra. Dessa ger oss möjlighet att höra och se situationer som uppstår i verksamheten. Genom intervjumetoden får vi inblick i pedagogernas reflektioner angående rådande normer och värderingar i förskolans praktik, samt om och hur könsstereotypiska föreställningar påverkar pedagogers bemötande till barnen. Observationerna kommer äga rum i den vardagliga verksamheten och fokusera på situationer där pedagoger interagerar med barn i olika åldrar, med utgångspunkt att kunna se och jämföra eventuella skillnader i pedagogers bemötande av barn. Under observationerna har vi antecknat hur pedagogerna bemöter barn, både genom verbala och icke-verbala uttryck som vi har uppfattat. Vi har observerat hur barn förhåller sig till varandra och hur föreställningar om kön skapar skillnader mellan barnen i de sociala sammanhang som de deltar i. Vi har tittat på vardagliga situationer i verksamheten som av- och påklädnad, utelek och samlingen.

5.1 Observation

Den första observationen gjordes på en avdelning där barnen var mellan ett och tre år gamla. Under utevistelsen på förskolans gård satte vi oss på en avskild plats som gav oss möjlighet att observera mötespunkter mellan pedagoger och barn. Detta var i närheten av sandlådan, gungorna och rutschkanan. Dessa platser var av intresse för barnen att vistas och leka, vilket skapade tillfällen för oss att observera situationer där pedagogerna på olika sätt interagerar med barnen. Vi valde även att periodvis skugga pedagogerna på gården. Denna metod innebar att vi följde pedagogerna i det dagliga arbetet. Vi ansåg att denna metod gav oss bra möjligheter att följa de enskilda pedagogernas rutiner och få en djupare inblick i de rådande sociala normerna på förskolan. När man använder sig av skuggning under en observation så läggs fokus på den enskilda personen och händelser som hen är involverad i (Czarniawska 2011, s. 106-116). Det ger oss erfarenhet om vad och varför olika situationer uppstår.

Psykologimagister Barbara Czarniawska (2011) menar att det är viktigt att en forskare under en passiv observation inte tillför sig rollen som "flugan på väggen". Anledningen till detta beskrivs med metaforen; "när vi märker att det finns flugor runt omkring oss så vill vi bli av med dem, för att de stör". En viktig förutsättning för passiv observation är att inte dra till sig uppmärksamhet från barn eller personal (Czarniawska 2011, s. 116). Under observation upplevde vi att vi påverkade pedagogernas sätt att agera gentemot barn. Trots försök till att inte ta plats vid några situationer uppvisade pedagogerna ett besvärat beteende av oss som observatörer. Detta synliggjordes när pedagoger undvek situationer där de möjligtvis annars hade involverat sig eller att dem drog sig undan från platser som vi iakttog. Detta skapade också situationer där vi som observatörer flertal gånger var närmast situationer som var i behov av vuxen. Czarniawska (2011) föreslår att man repetitivt bör utvärdera regler med personer man skuggar för att uppdatera sig om personen i fråga fortfarande vill medverka och vara delaktig i observationen. Vid observation av äldre barn var det svårare att upprätthålla ett passivt deltagande eftersom barnen aktivt sökte efter kontakt. Barnen sökte kontakt av nyfikenhet när de av något slag behövde hjälp, exempelvis vid påklädnad. I vissa fall fick vi ingå ett partiellt deltagande i observationerna för att bekräfta barn som talade med oss. Pedagogerna verkade i dessa situationer bekväma med vår vistelse och överlät ansvar till oss vid flertal tillfällen där barn var i behov av stöd (Czarniawska 2011, s. 116).

5.1.1 Kvalitativ observation

Med metoder som exempelvis intervjuer försöker man som forskare närma sig andras perspektiv. Etnografiska metoder innebär att vara på plats när något händer för att närma sig den medverkande personens perspektiv. Intervjuer tar dock inte hänsyn till arbetsmiljön utan fokuserar endast på intervjupersonens egna upplevelser. Därmed är observationer av stor betydelse (Lalander 2011, s. 83). Observationsmetoden är en användbar metod för att samla in information om miljön samt beteende och skeende i situationer som uppstår i verksamheten. Det som dokumenteras under observationer är det som observatören anser är av vikt för undersökningen. Vi har valt att göra en öppen deltagande observation. Nackdelen med detta kan vara något som kallas *forskningseffekt*. Detta innebär att ens närvaro som observatör påverkar omgivningen. För att undvika att påverka situationer som observatör är det viktigt att bland annat inte föra sina anteckningar öppet eftersom det kan anses vara störande (Lalander 2011, s. 90, 98).

5.2 Intervju

Syftet med att intervjua pedagoger på förskolan var att få förståelse för hur personalen uppfattar normer och föreställningar utifrån kön i verksamheten. Material som vi använde oss av under intervjuerna var skriftliga anteckningar, en dator och en mobil för inspelning. Vi valde att intervjua pedagoger som vi inte har haft kontakt med tidigare för att de intervjuades svar inte skulle påverkas av privata omständigheter. För att inte påverkas av förskolemiljön valde vi att hålla intervjuerna i ett enskilt rum. Innan respektive intervju inleddes valde vi att återberätta om undersökningens syfte och frågeställningar samt att intervjupersonen skulle behålla sin anonymitet. Vi frågade om tillstånd för inspelning och klargjorde att inspelningsmaterialet endast kommer att användas till analys av undersökningen. Detta var en grundläggande inledning till intervjuens start. Vi delade inte ut intervjufrågor till medverkande pedagoger i förhand med anledning att skapa utrymme för öppna och spontana frågor. Vi använde främst standardiserade frågor av orsak att med öppna frågor kunna anpassa dessa efter medverkandes svar till olika frågeställningar, som var i behov av följdfrågor eller utvecklande.

Vi inledde intervjun med enkla frågor som ålder på pedagogens barngrupp samt hur länge personen arbetat i verksamhet. Enkla frågor får intervjupersonen att känna sig lugn och

avslappnad, vilket är en förutsättning för en lyckad intervju. Under intervjuens gång fick vi kritik angående våra intervjufrågor, som ansågs upprepande och komplicerade. Trots att frågorna ansågs vara upprepande resulterade inte detta i upprepade svar, istället bidrog det till djupare och bredare svar av intervjupersonerna. Dessa frågor var således av stor nytta eftersom pedagoger gavs möjligheten att utveckla sina svar. De frågor som ansågs vara komplicerade var dock för akademiska och svåra att förstå.

5.2.1 Kvalitativ intervju

Intervju handlar om ett utbyte av synsätt, att förstå vardagen eller ämnet utifrån intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann 2014, s. 37).

Utifrån socialkonstruktivistisk forskning så visar intervju en tanke eller en händelse just i den stunden. Det kan vara personens tycke eller uppfattning om ett visst ämne. För att få ett bra resultat från sin undersökning så bör man tänka på hur (på vilket sätt vill man göra intervjun), vart (vilken plats man vill utföra intervjun) och vem man ska intervjua (Zetterquist & Ahrne 2011, s. 38-42). Kvalitativa intervjuer kan göras på olika sätt. Man får möjligheten att variera med hur många frågeställningar man behöver, i vilken ordning frågorna ska framföras och komplettera intervjufrågorna med öppna frågor. En fördel med intervjuer är att man kan framföra intervjufrågor under eller efter en aktivitet/situation som man har bevittnat.

Vi har valt att jämföra pedagogernas svar med standardiserade frågor, vilket gav oss insikt i vad vi ville fokusera på i undersökningen (Zetterquist & Ahrne 2011, s. 40-41, Kvale & Brinkmann 2014, s. 176).

5.3 Hermeneutik

Hermeneutik är en metod som betyder "tolkningslära" och används för att tolka andras perspektiv, erfarenheter och åsikter. Genom hermeneutik kan man tolka olika diskurser som i praktiken skapas genom användning av språket. Genom att tolka rådande diskurser kan vi förstå andras handlingar, interaktioner och avsikter som yttras via språket.

Den metodiska hermeneutiken kan man se som en hermeneutisk cirkel som i undersökningen används för att tolka olika diskurser. Den hermeneutiska cirkeln innebär att när vi undersöker ett fenomen så väljer vi att tolka dessa diskurser utifrån tidigare erfarenheter. Detta gör att vår förståelse för ett fenomen byggs upp och fördjupas. När vi sedan tolkar nya diskurser utgår vi

från den tidigare förståelsen för fenomenet. Detta skapar således en helhet från de tidigare erfarenheterna som används för att utveckla vår förståelse. Det innebär att vi tar med oss information från tidigare tolkningar av situationer som hjälper oss att tolka nya situationer (Brinkkjaer & Høyen 2013, s. 75). För att få en klarare bild om den hermeneutiska cirkeln kan den istället ses som en spiral. Cirkeln skapar lätt en missuppfattning om att man går tillbaka till sin tidigare kunskap för att undvika att vidareutveckla kunskapen, medan spiralen förklarar hur vi cirkulerar oss mellan tidigare förståelse och ny information. Detta ger oss en fördjupad tolkning om det fenomen vi undersöker. Spiralen möjliggör för en ständig utveckling (Patel & Davidson 2011, s. 28-30).

5.4 Etiska överväganden

Vi inledde med att ringa till en förskola och samtalade med förskolechefen om syftet med undersökningen för att få tillstånd att göra vår studie hos dem. På detta vis kunde vi kontakta personalen på förskolan och vårdnadshavare för att få deras samtycke och medverkan. Redan i början framhävde vi att det är frivilligt att delta i undersökningen. Förskollärare och vårdnadshavare har fått information om medverkan och samtycke liksom möjligheten att avbryta sitt deltagande när de vill, samt information om att alla personuppgifter som kan identifiera eller kopplas till medverkande har hanterats konfidentiellt. Ett etiskt övervägande har varit barnens deltagande under observationerna i verksamheten. Barnen i verksamheten har fått information om observationerna och om möjligheten att inte medverka. Detta har dock lett till att barn som inte känt sig bekväma under observation riskerat att exkluderas från sammanhang där andra barn deltagit. I dessa tillfällen har vi som observatörer valt att inta en mer deltagande form av observation, som ett tillvägagångssätt att skapa en miljö som alla barn känt sig trygga och bekväma i. Barn ses som subjekt, därmed är det en självklarhet hos oss att vi beaktar deras synpunkter. Trots att barn i regel inte nödvändigtvis uttrycker sitt missnöje verbalt kan barnen tolkas med hjälp av deras andra uttryckssätt (Löfdahl 2014, s. 38).

Vi har följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer med fyra huvudkrav:

Informationskravet

Innebär att forskaren ska informera de berörda om forskningsuppgiftens syfte och hur undersökningen ska genomföras. Informationen ska även inkludera deltagarnas uppgift i

projektet och vilka villkor som gäller för deltagandet. Även information om frivilligt deltagande och rätten att avbryta sitt medverkande ska framföras (Vetenskapsrådet 2002, s. 7).

Samtyckeskravet

Innebär att medverkande har rätten att själva bestämma över sitt deltagande. Detta gäller villkor för medverkan samt rätten att bestämma under hur länge medverkan sker. Därmed är det viktigt att forskaren inhämtar medverkandes samtycke och i vissa fall vårdnadshavares samtycke (Vetenskapsrådet 2002, s. 9-10).

Konfidentialitetskravet

Innebär att alla medverkande personer ges konfidentialitet och att samtliga personuppgifter skall förvaras så att obehöriga ej kan ta del av informationen (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Vi har valt att anonymisera förskolan, pedagogerna och barnen i denna undersökning. För att läsaren skall få en bättre överblick och förståelse för situationer i observationer och citat i intervjuerna har vi valt att ge barn och pedagoger fiktiva namn.

Nyttjandekravet

Innebär att allt insamlat material och alla uppgifter endast får användas för ändamål till forskning (Vetenskapsrådet 2002, s. 14).

5.5 Arbetsfördelning

Som arbetsfördelning under observationerna valde vi att periodvis dela upp oss i verksamheten. Vi ansåg att denna metod skulle göra det möjligt för oss att täcka en större yta och kunna observera fler situationer i verksamheten. Att periodvis observera samma situation gav oss emellertid material att kunna diskutera och jämföra utifrån olika perspektiv. Under intervjuerna samverkade vi genom att en av oss tog ansvar över dator och anteckningar medan den andra personen tog kontakt med intervjupersonen. Vi har under denna period träffats för att tillsammans kunna diskutera om det insamlade materialet från de kvalitativa metoderna. Detta har skapat möjligheter till våra analyser, perspektiv och tankar som vi därefter byggt analysen på. Vi såg till att tillsammans gå igenom texterna som har skrivits ner för att

diskutera och utveckla reflektionerna. Att skriva i par har varit en positiv förutsättning för oss att kunna ta del av varandras kunskap och erfarenheter.

6. Analys och resultatredovisning

Här presenteras undersökningsmaterial som vi har fått under observationerna och intervjuer. Vi börjar med att redovisa undersökningsmaterialen från observationerna som har delats upp i rubrikerna *på- och avklädnad*, *utelek* och *samling*, där olika situationer redovisas utifrån yngre barn och äldre barn. Undersökningsmaterialen från observationer kommer analyseras och diskuteras med hjälp av de valda begreppen och teorierna.

6.1 På- och avklädnad

På morgonen ska alla barn gå ut. Pedagogerna på de yngre barnens avdelning delar upp barnen så att varje pedagog har ansvar över en grupp. Stämningen är stressad. En pedagog går ut i förväg för att kunna ta emot påklädda barn på gården.

6.1.1 Yngre barn

Situation 1

När vi går in i förskolans lokaler möts vi först av en pedagog i hallen, i full gång att hjälpa ett barn med påklädnad. I hallen står en redan påklädd pojke som gråter och en flicka som klär på sig själv.

En pedagog som går förbi hallen uppmärksammar situationen och uppmanar flickan; “men, ta ner vantarna från hyllan!”.

Situation 2

Efter eftermiddagens utelekar bestämmer sig pedagogerna för att gå in med barnen. Pedagog 1 öppnar dörren och låter två av barnen komma in. Isak får tillståndet att gå in först och ställer sig mitt i hallen och tittar omkring sig. Pedagogen tittar på Isak och säger åt honom att gå till

sin hylla och ta av sig ytterkläderna. Därefter går Asma in och går till sin hylla, även där så säger pedagogen åt Asma vad hon ska göra. Asma tittar runt och börjar ta av sig mössan, vantar och har precis börjat ta av sig jackan. Isak tar sin tid och har hittills bara tagit av sig sin mössa. Det tar lika långt tid för båda barnen. Pedagogen står fortfarande vid dörren och säger ytterligare till Asma att ta av sig, men säger inget till Isak.

6.1.2 Äldre barn

Pedagoger och barn befinner sig i hallen för att klä på ytterkläder inför utelek. Hallen är formad som en fyrkant, med ett rum i mitten. Detta tillåter barnen att i lek springa runt i rummet och jaga varandra.

Barn som är klara med sin påklädnad ska sitta ned på golvet och vänta in resterande barn innan alla kan gå ut. Pedagogerna går omkring i hallen och hjälper barn med påklädnad.

Situation 1

En flicka klär på sig sina ytterkläder under tystnad. Bredvid henne sitter tre påklädda pojkar på golvet och pratar.

Oskar, Albin, Bob och Peter leker "stökigt" i klädrummet.

Pedagog 1: "Killar, ni kan sätta er ner så länge och vänta."

Oskar frågar mig om hjälp att stänga jackan. Albin får hjälp av pedagog att ta på sina ytterplagg. Pedagogerna pratar om eventuell feber och samlas runt Albin. Pedagogen som har Albin i knät under påklädnad känner på hans panna.

Pedagog 2: "Är du min Sötнос?", "Ja, du är min sötнос eller hur?".

Albin som nu klär på sig resterande ytterplagg själv blir avbruten av en pedagog som försöker skynda på processen genom att hjälpa till. Albin drar sig undan i tydlig markering att han inte vill. Pedagogen ser förvånad ut.

Pedagog 3: "Nej han vill inte ha hjälp, han kan själv. Han är jätteduktig. Det räcker med att man rättar till mössan lite bara, så tar han av sig den".

Pojkarna som sitter på golvet börjar slåss, varpå dem blir tillsagda. Tre flickor sitter tätt ihop i ett hörn vid sidan av dessa pojkar och pratar. Alla barn som är klara uppmuntras till att sätta sig ned på golvet. Alla gör detta, förutom Oskar, Peter och Albin som nu står redo och hänger på dörrhandtaget.

6.1.3 Analys av på- och avklädnadssituationer

Forskaren Christian Eidevald (2011) menar att det är vanligare att pedagoger väljer att hjälpa pojkar med på- och avklädnad utan att barnet begärt eller visat upphov till hjälp. Med olika förväntningar på pojkar och flickor är det rimligt att barn behandlas utefter dessa olikheter (Eidevald 2011, s. 143). Förväntningarna på att flickorna skulle klara av att klä på sig själva var gemensamt för både de yngre och de äldre barnen, med hänsyn till att de yngre barnen var i behov av mer assistans. Oberoende av barnens ålder förväntades dock flickor att kunna ta ett större ansvar än pojkarna, som snabbare erbjöds hjälp eller fick hjälp utan erbjudande. När flickor kräver hjälp och när pojkar inte vill ha hjälp anses beteendet besvärligt eftersom det går emot verksamhetens normer.

I situationen med de äldre barnen kunde vi se hur flickorna klädde på sig i ett lugnt tempo för att sedan vänta under tystnad på att resterande barn ska bli klara. Pojkarna fick under påklädnadssituationen mer kontakt med pedagogerna, vilket ledde till att flickorna osynliggjordes i förväntan att klara sig själva. Flickor som tar sin tid eller ägnar sig åt andra aktiviteter än uppmanade riskerar att bli tillsagda utan erbjudande om hjälp. Eidevald (2011) menar att pedagogerna utifrån en diskursiv förståelse om att pojkar inte är lika ansvarstagande som flickor därmed väljer att ge pojkar mer hjälp i dessa situationer. Eidevald förklarar även hur detta är en praktik som upprätthåller denna uppfattning och inte låter barn "pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller förväntningar" (Eidevald 2011, s. 151; Skolverket et al., 2010, s. 5). Pojkarna i den äldre barngruppen som klädde på sig själva fick beröm, vilket inte flickor fick för likvärdig prestation. Dock gällde detta endast de pojkar som ägnade sig åt andra aktiviteter, som ansågs stökiga som både fick beröm för att klä på sig själva och som benämnes inom kategorin "grabbarna". Denna grupp pojkar utgjorde inte majoriteten av pojkar, ty en minoritet. Pojkarna som inte gjorde motstånd och som inte var högljudda och ägnade sig åt andra aktiviteter än vad de blivit tillsagda hänvisades inte till denna kategori och tilltalades därmed inte på samma sätt. När Albin avvisade hjälp med påklädnad visade pedagogen i situationen en tydlig förvåning över barnets reaktion. Detta tyder på att hans beteende och vilja till självständighet inte förväntades från detta barn. Pedagogen vände sig snabbt mot en kollega som menade att Albin i fråga inte vill ha assistans i dessa situationer, och att han blir arg om personalen ändrar eller rättar till kläderna på honom. Albins reaktion uppenbarade sig icke normativt och han betraktades som envis istället för självsäker och ansvarstagande. Albins

förmåga att klä på sig själv ansågs ovanlig men imponerande. Samtidigt betraktades inte resterande barn som klädde på sig själva som duktiga. Det fanns en förväntan på denna pojke som okapabel till egen påklädnad, som gjorde att pedagogerna berömde denna pojke för prestationer som resterande barn också utförde.

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, som menar att sociala konstruktioner skapas i interaktion med andra människor, kan föreställningar om barn skapa förväntningar på deras mognad. Detta leder vidare till att barnen lär sig att agera utifrån de förväntningar som pedagogerna har på dem. I situation 1 hos de yngre barnen fick flickan en tillsägelse när hon inte levde upp till förväntningen att klä på sig själv i förväntat tempo. Resterande flickor uppmärksammades sällan under påklädningsituationer. Eidevald (2011) menar att pedagoger anpassar situationer efter föreställningar om kön och att detta leder till att andra barn blir tvungna att anpassa sig till dem. Därmed kommer barn förstå sitt ansvar som en del av sin könsmissiga identitet. Föreställningar om manligt och kvinnligt reproduceras genom att människor ständigt upprepar könsmonster (Eidevald 2011, s. 150-153, 57). Docent Annica Månsson (2000) nämner att läroplanen visar att den omedvetna särbehandlingen blir en del av lärandet i förskolan. Genom att pedagoger bland annat väljer att uppmärksamma pojkars förväntade behov så lär sig barnen att det manliga könet prioriteras. Barnen lär sig således betydelsen av kön och genus när pojkarna i förskolor får en hög status - en huvudroll som ger dem uppfattning om att deras kön värdesätts högst. Detta benämns som maskulin uppvärdering och idealisering. Begreppet genus är relationellt och skapas i relationer. Att pojkars behov uppmärksammas i första hand leder till att flickorna i dessa situationer får biroller (Månsson 2000, s. 207). Däremot är det endast "grabbarna" som i dessa situationer representerar den grupp vars behov prioriteras högst i barngruppen. Detta leder till att resterande pojkar också tilldelas en biroll i dessa sammanhang. Barn i verksamhet lär sig och får en uppfattning från omgivningen om sig själva utifrån interaktion och samspel med andra människor. Barnen tillskrivs egenskaper som begränsar vilka de får möjlighet att "bli" beroende på biologiskt kön. Eftersom det sker förändringar i samhället och de traditionella könsrollerna byts ut får barn möjlighet att uppfatta sig själva och omgivningen på ett annat sätt.

6.2 Utelek

På förmiddagen vistas alla barn på utegården, förutom de som passar på att gå på utflykt innan lunch. Här blandas barn i alla åldrar mellan 1-5 år och leker diverse lekar som lockar. På gården finns det tillgång till rutschkana, sandlåda, lekstugor och små gungor. I ett förråd som pedagogerna låser upp finns det att hämta cyklar, rockringar och sparkeyklar. Grupperingarna mellan barnen på utegården är tydliga. Barnen är uppdelade i ålder och kön.

6.2.1 Yngre barn

Situation 1

En pojke sitter och gräver i sanden. En pedagog går förbi. Pojken gräver upp en leksaksbil ur sanden.

Pedagog: "Oj, en bil! Låg han nedgrävd?"

En flicka bär omkring på en hink sand och stegar över sandlådan.

Pedagog: "Ska du baka en kaka med den där sanden?"

Situation 2

När pedagog 2 går ut med en grupp barn så springer Marabelle direkt till gungorna som ligger framför träbåten. Marabelle försöker sätta sig på en gunga men halkar upprepade gånger ned från den. Hon ser sig omkring efter någon i närheten och ropar på två pedagoger som står en bit bort men får ingen respons av pedagogerna. Marabelle väljer att gå fram till pedagog 2 som sitter vid sandlådan för uppmärksamhet, utan att motta respons. Hon börjar tystlåtet gråta och ge ifrån sig ljud i önskan av respons från en vuxen. Pedagog 1 tittar på Marabelle men väljer att ignorera hennes gråt för att istället vända sig om för att hjälpa ett annat barn med att gräva i sandlådan.

Situation 3

Ute på gården går Christoffer omkring själv. När Christoffer går upp till rutschkanan uppmärksammas han av en vuxen som tar emot honom när han åker ner. Därefter väljer Christoffer att gå mot dörren till de yngre barnens avdelning, som stod öppen. När han närmar sig trapporna lägger en pedagog märke till detta och ropar uppmanande till honom att komma

till sandlådan. Christoffer ignorerar pedagogen. Pedagogen sätter sig ner och slår ut armarna i en gest för pojken att springa mot hans famn. Christoffer springer mot den öppna famnen. Återkommande försökte pedagoger få pojkars uppmärksamhet genom liknande gester och att alternativt sparka iväg en boll mot dem.

6.2.2 Äldre barn

Situation 1

Ute leker ett gäng barn i kanten av gården. Det är fyra pojkar och en flicka som springer omkring och leker kull. Denna version av leken verkar snäppet våldsammare än den originella leken då en ska slå det barn man lyckas få ifatt att kulla. Barnen retar varandra för att bli jagade. Emmy springer runt Oskar, Peter, Albin och Bob men får ingen uppmärksamhet då ingen bekräftar hennes deltagande i leken. I försök att bli jagad av någon säger hon något retfullt till Peter, som är närmst:

Emmy: "Snorkråka!"

Peter stannar, vänder sig om och ser på Emmy.

Peter: "Ha-ha, jag vill ändå inte fånga dig!"

Emmy: "Ett, två, tre - jag är inte med."

Emmy backar undan ett par steg och iakttar resten av barnen, som nu avbryter leken efter att Oskar hävdar att han vill gunga. Alla barn springer mot gungorna varav en är ledig. Peter får tillgång till gungan då han är först till plats och resten ställer sig runt om. Emmy som verkar vara upprörd över att ha blivit exkluderad från den tidigare aktiviteten väljer att sabotera för Peter genom att hålla i gungan och hindra den från att svinga. Oskar är upprörd över att Peter hann före honom till gungan. En pedagog tillträder platsen och frågar vad som händer. Oskar förklarar att han vill gunga. Peter som redan sitter på gungan förklarar att Emmy håller fast gungan. Pedagogen ger Emmy en menande blick. Oskar och resterande barn springer mot förrådet. Emmy släpper taget om gungan och går iväg åt ett annat håll. Peter sitter kvar på gungan utan att gunga den.

Situation 2

Oskar, Albin och Johan springer efter pedagogen som går mot förrådet på utegården. Barnen ber om att få var sin cykel av pedagogen. Pedagogen säger åt barnen att stå i kö så att det inte

blir trångt inne i förrådet. Pedagogen tar ut en av de stora cyklarna som Oskar och Albin får dela på. Johan får en egen cykel. Bakom Johan i kö står Denize och Sandra som också ber om att få en cykel. Denize försöker gå in i förrådet men blir hindrad av pedagogen, som ställer sig framför henne samtidigt som han pratar med Johan som ska cykla iväg från platsen. Denize backar och ställer sig framför Sandra och väntar på att få gå in. Pedagogen låter dörren vara öppen och går till sin kollega för att prata med hen. Precis innan dörren slås igen bakom honom hinner Denize att gå in för att hämta det hon söker. Pedagogen märker att dörren stängs och skyndar sig tillbaka för att öppna den.

Pedagog; "Vad gör du här - vad vill du ha?"

Denize pekar och ber om att få en cykel. Pedagogen vänder sig om och ger henne en sparkcykel. Denize accepterar erbjudandet och sparkar därifrån.

Situation 3

Ute på gården leker en av pedagogerna med pojken Ervin. Leken går ut på att Ervin ska ta en fotboll som pedagogen dribblar. Ervin springer runt pedagogen och försöker sparka bort fotbollen men lyckas inte, vilket resulterar i att pedagogen har kontroll över hela leken. Efter en stund kommer Emmy springande och försöker likväl pojken att sparka bort fotbollen från pedagogen, utan att lyckas. Pedagogen lade inget intresse i Emmys försök till delaktighet i leken, utan valde att fokusera på att inte låta Ervin få tag i bollen samtidigt som han uppmuntrades att fortsätta försöka.

En annan pedagog passerar och ropar; "Kom igen Ervin - ta bollen!"

Emmy fortsatte försöka få kontroll över bollen och sprang i cirklar runt pojken och pedagogen, som nu dribblade och passade bollen mellan varandra. Pedagogen skrattar uppmuntrande till Ervins försök att ta bollen ifrån honom men ger ingen respons till Emmy. All fokus hos pedagogen ligger på Ervin och Emmy blir "osynlig" i leken. Efter många försök att bli inkluderad sätter sig Emmy ner i gräset och observerar hur leken fortsätter utan henne. Pedagogen reagerar inte på Emmys frånvaro och fortsätter leka med Ervin. En kort stund senare ställer sig Emmy upp och går mot ett par andra barn som leker i sandlådan.

Situation 4

Zahra, Samira, Melissa och Johan har tillsammans klättrat upp på träbåten med sina hinkar fyllda med sand. Där leker de familj och att laga mat.

Zahra: "Vem vill smaka? Mamma vill du smaka?" (frågar Samira)

Melissa: ”Titta jag har lagat fina bullar” (visar till Zahra och Samira)

Johan: ”Jag har också!” (och visar sin hink)

Johan sitter bredvid med sin hink och tittar på hur Zahra, Samira och Melissa visar varandras kakor. Johan får ingen respons eller möjlighet att bli delaktig då flickorna bara pratar med varandra. Johan sitter med armarna i kors och gör en upprörd min som en av de pedagogerna i närheten lägger märke till. Pedagogerna väljer att gå fram till Johan och frågar vad han gör. Johan viskar till pedagogerna och pekar på Zahra, Samira och Melissa. Utan att fråga eller säga något till flickorna så väljer pedagogerna att ta ner Johan från träbåten. Pedagogerna säger åt Johan att leka någon annanstans. Johan tittar sig runt och väljer sedan att gå till andra barn som leker vid husen medan pedagogerna går vidare mot rutschkanan.

Samira: ”Men usch det luktar, han har bajsat! Mamma vill du ha dricka?”

Melissa: ”Äckligt! Nej jag vill inte”.

6.2.3 Analys av uteleken

Under utevistelsen lekte i regel flickor tillsammans med andra flickor likväl pojkar tillsammans med andra pojkar. Däremot pågick lekar mellan könsgrupperna utan vidare problem när barnen enbart hade tillgång till en mindre plats att samlas på. I sandlådan lekte barn mestadels enskilt men det begränsade utrymmet och tillgången till material för aktiviteter skapade emellertid utrymme för samverkan mellan barnen som vistades där. Jämförelsevis lekte generellt de yngre barnen runt andra barn medan de äldre barnen konstruerade lekar med gemensamma regler för den sociala samvaron. I dessa lekar fick barnen själva makten att skapa sina egna roller. I de äldre barnens lekar exkluderades barn som inte ansågs passa in. Detta inträffade i lekar där ett barn involverades i lekar som konstruerats av barn av motsatt kön. Värt att nämna är att denna exkludering skedde av både barn och pedagoger i könsmärkta aktiviteter. Docent Eva Johansson (2012) menar att barn använder kön som en markör för deltagande och uteslutande i lek. Kön används som en markör för villkor och gränser över vad flickor och pojkar kan och bör göra (Johansson 2012, s. 158).

I situation 1 hos de äldre barnen i utelek väljer alla pojkar att ta avstånd från Emmys försök till delaktighet genom att ignorera henne. När Emmy retar Peter väljer han att tydligt betona sin nonchalans för Emmys engagemang i leken, vilket får henne att backa och iaktta resten av gruppen. Oskar, som verkar vara den som har störst makt över gruppens val av aktiviteter har

nu bestämt sig för att gunga. Detta resulterar i att alla barn springer mot den enda lediga gungan. Enligt Johansson (2012) har makt en stor position i barns lekar. Det barn som får mest uppmärksamhet av andra barn anses vara den som bestämmer. Barnen lär sig att använda sig av andras lik- och olikheter för att vidhålla sin egen maktposition. Den bild barnen har av varandra påverkar vilka som anses passa in och inte (Johansson 2012, 186-187). När barnen valde att inte inkludera Emmy i leken spelade de på hennes olikhet, vilket markerades genom kön. Även när Emmy gjorde motstånd mot exkluderingen genom att hindra Peter från att gunga motarbetades hon. Pojkarna i sammanhanget och pedagogerna som tillträdde platsen valde att ge Emmy en tillrättavisning för sitt beteende. I brist på andra tillvägagångssätt hanterade Emmy exkluderingen genom att utesluta sig själv; vilket gav pojkarna makt och förstärkte könsgrupperingen liksom de rådande könsgränserna.

Leken är en arena där barn bearbetar tankar, testar och praktiserar de intryck dem fått utanför leken. Med utgångspunkt att barn påverkas av tidigare erfarenheter och upplevelser har pedagogers bemötande en stor påverkan på barn. Normer och värderingar om kön skapas av människor i omgivningen som förhåller sig till dessa. Detta är således något som ständigt skapas och reproduceras i sociala interaktioner människor emellan. Även pedagoger påverkas av de samhällsnormer som skapar föreställningar om kön och är med i den diskurs som utgör verkligheten. Genom att pedagoger - som också påverkas av samhällsnormerna - bemöter barn olika beroende på kön lär sig barn att de är olika. Doktorand Eva Ärlemalm-Hagser och seniorprofessor Ingrid Pramling Samuelsson (2009) framhäver att verksamheten består av en vardag där genus konstitueras i barns lärande och lek. Alla barn och lärare är aktörer i genusmönster gällande hur genusstrukturer uttrycks, gestaltas och skapas. Trots att både lärare och barn konstruerar genus i förskolan är det främst barnen som är nyskapande och utmanar rådande strukturer, medan lärare agerar mer könsstereotyp (Ärlemalm-Hagser & Pramling Samuelsson 2009, s. 104-105).

Det förekom ofta att flickor på gården tilläts gå omkring ensamma. Vid tillfällen där en pojke gick omkring ensam försökte en pedagog att få barnets uppmärksamhet genom att sätta sig ner och slå ut armarna, som i en uppmaning för barnet att springa mot pedagogens famn. Detta uppmanar barnet till att vara aktiv och uppmuntrar till spring och lek. Flickorna däremot, förväntades kunna gå omkring ensamma på gården utan att pedagoger skulle behöva involvera sig. Liknande förväntningar på barnen visar sig också i exempel där pedagogerna försöker få pojkars uppmärksamhet genom att slänga iväg en boll mot dem. I lekar som

pedagoger skapat får flickor (oftast) vara med, men är i huvudsak inte delaktiga i dessa aktiviteter, eftersom lekarna är anpassade till pojkar. Detta förstärker normer om pojkar som aktiva och flickor som mer tillbakadragna. I situation 3 med de äldre barnen försöker Emmy bli delaktig i en pågående lek. Emmy tillåts däremot inte ta en roll i leken, som utspelar sig mellan en pedagog och en pojke. Detta leder till att Emmy osynliggörs tills hon väljer att utesluta sig själv från sammanhanget. Under observationerna kunde man se hur de vuxna väljer leksaker och aktiviteter som barnen uppmuntras leka med. När pedagogen i detta sammanhang valde en fotboll uppmuntrades en pojke att delta i leken. Enligt Eidevald (2009) påverkar leksaker i förskolan barns könsuppfattning. Leksaker som förknippas till kvinnligt eller manligt påverkar barnens syn på vad som anses passande att leka med beroende på vilket kön barnet har tillskrivits (Eidevald 2009, s. 27-28). Denna pedagog - som vid flera tillfällen valde att inkludera en fotboll i pojkars lekar - bemötte således barnen efter könsstereotypiska förväntningar på pojkar som fotbollsintresserade. Emmy - som inte ansågs tillhöra denna grupp tillskrevs andra intressen.

Flickor är enligt samhällsnormerna inte fotbollsintresserade eftersom fotbollsintresset tillhör ett manligt område. Eidevald (2009) menar att när det manliga står i fokus så styrs barnets hela vardag av de stereotypa föreställningarna (Eidevald 2009, s. 28). Att pojkar skulle vara bra på fotboll är ett exempel på det genuskontrakt som enligt Hirdman (1988) ärvs från en generation till den andra. Att utesluta flickor i detta sammanhang tillhör det system som via kontraktet reproducerar normer om kön och således hierarkisering (Hirdman 1988, s. 54). Att pojkar skulle vara fotbollsintresserade och att flickor saknar detta intresse är ett exempel på den dikotomi som råder mellan könen, där dessa ställs i motsats till varandra. Detta innebär att föreställningarna gör att det pojkar tycker om - tycker inte flickor om. Att pojkar och flickor skulle äga olika intressen och egenskaper endast på grund av könet positionerar in dem i olika roller. Att det saknades förväntningar på flickan som fotbollsintresserad resulterade i att hon osynliggjordes i leken. När pedagogen inte uppmärksammar Emmys försök till inkludering uppmärksammas hon inte heller av pojken Ervin. Enligt Johansson (2012) byggs barns erfarenheter från situationer de deltar i. Barnen skapar likheter och olikheter för att skilja sig från andra eller för att hitta något gemensamt med andra (Johansson 2012, s. 186-187), vilket kan vara ett resultat av vad de lär sig göra i situationer som denna. Att positionera in pojken som huvudroll gav pojken makt - inte bara över lekens innehåll - men även över alla egenskaper som tillskrevs honom, samtidigt som Emmy uteslöts från dessa.

I sandlådan lekte två barn av motsatt kön enskilt. En förbipasserande pedagog kommenterade barnets upptäckt av den begravda leksaksbilen. Genom att benämna leksaksbilen med ett kön (i.e. "han") så beskrevs bilen som ett subjekt snarare än ett objekt. Detta tillät pojken att identifiera sig med leksaken, vilket förstärktes ytterligare av att pedagogen uttryckte att bilen ägde samma könstillhörighet som pojken själv. Jämförelsevis fick flickan som också lekte i sandlådan en fråga om hon skulle baka en kaka. Trots att ingenting tydde på att flickan lekte att hon bakade med sanden ansågs det naturligt och självklart. Pedagogens kommentar var formad som en fråga men kan tolkas som en uppmuntran till påstådd aktivitet. I dessa tillfällen är pedagogerna med och skapar de normer som omgivningen sedan förstärker. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv konstrueras kön av människor i samspel med varandra. De samhällsnormer som påverkar pedagoger utanför skolan riskerar således att påverka deras samspel med barnen i förskolan. Beroende på hur pedagogerna väljer att uttrycka sig skapar detta upplevelser för barnen. Således påverkar pedagogerna barnens uppfattning om världen. Det språkliga bemötandet till barnen i sandlådan är således av betydelse för barnens konstruktion av verkligheten. Detta är också av betydelse för skapande av barnets identitet, där kön centreras som dikotomier. Kategorierna som finns gör att barnen måste anpassa sig efter de roller som tillskrivs dem. Pedagogen i detta sammanhang tog kontakt med barn och valde att uppmuntra till aktiviteter som pojkar och flickor normativt är intresserade av.

6.3 Samling

6.3.1 Yngre barn

På de yngre barnens avdelning så hjälper pedagogerna barnen att klä av sig ytterkläderna i hallen. Pedagogerna har delat upp sig så att en hjälper barnen med ytterkläderna, en byter blöjor och en tar emot barnen i samlingsrummet. Pedagogen som är i samlingsrummet väljer vart barnen ska sitta. Rummet är inrett med en rund samlingsmatta, en soffa, färgglada tavlor och en läshörna. När alla barn är samlade startar pedagogen samlingen med en sång.

Situation 1

De yngre barnen har sångsamling. Pedagogerna börjar med att fråga vilka som fattas och vilka som är närvarande. De tar fram en mapp med texter till olika sånger för att sjunga

tillsammans med barnen. Den första sången handlar om en pojke som heter Pelle, som är ute hela dagarna medan hans mamma stickar kläder till honom. Den andra sången handlar om en gubbe som målar. Därefter väljer pedagogerna en ny sång som barnen skulle gissa sig till vad sången handlar om.

Pedagog 2: ”Den här låten handlar om en flicka. Kommer ni ihåg vad hon heter?” (inget svar från barnen) ”Det handlar om en flicka som heter Petronella. Petronella från Plaskeby som har ett paraply”

Kajsa: ”Jag har ett paraply hemma”

Karin: ”Jag har också ett paraply hemma”

Tomas: ”Jag har också ett paraply hemma”

Kajsa: ”Nej inte du”

Tomas: ”Jo, jag också!”

Pedagog 2: ”Han kan också ha ett hemma. Så nu ska vi sjunga”.

6.3.2 Äldre barn

På förmiddagen skyndar sig de äldre barnen med att klä av sig sina ytterkläder i hallen. En av pedagogerna befinner sig i hallen och hjälper barnen med avklädning. Därefter skickar pedagogen barnen till toaletterna i uppmuntran om att tvätta sina händer efter utelek. När barnen är avklädda ser pedagogen till att skicka tre barn i taget till samlingsrummet, där en annan pedagog sitter och väntar in dem. Barnen slår sig ner på samlingsmattan och delar tydligt upp sig själva efter kön. Samlingsrummet är kombinerat med lektrum och vilorum.

Situation 1

När barnen sätter sig ner på samlingsmattan skapar de en halvcirkel där flickorna väljer att sätta sig på vänstra sidan och pojkarna väljer att sätta sig på högra sidan.

Emmy stegar in i samlingsrummet, ställer sig i mitten av samlingsmattan och ser sig omkring.

Hon verkar förvirrad över val av sittplats. En pedagog kommer in i rummet och hänvisar

Emmy till en plats på ”flickornas” sida.

Emmy sitter sedan och bankar med huvudet mot väggen bakom sig. Pedagoggen säger åt henne att sluta. Emmy slutar men fortsätter efter en stund. Flickan intill räcker upp handen.

Flicka: ”Emmy slutar inte...”

Pedagog 3: ”Jo, hon lyssnar, för hon är duktig.”

Emmy slutar.

Situation 2

Under samlingen leker gruppen "gissa ritning". Denna lek utspelar sig genom att pedagogen ritat något på en whiteboard-tavla som barnen ska gissa sig till vad det föreställer. Samtidigt som pedagogen ritat ställer hen frågor till barnen som ger ledtrådar till vad ritningen gestaltar. Under samlingen blir barnen uppmuntrade att räcka upp handen för att få ordet. Alla flickor och ett par pojkar i gruppen räcker upp sina händer för tillstånd att yttra sina svar, men förblir väntades eftersom resterande grupp barn väljer att högljutt skrika svaren till pedagogen.

Albin, Peter, Bob och Tore väljer att svara på frågor som andra barn har fått ordet till.

Pedagog 3: "Schh, de kan svara för sig själva, tysta".

Pedagogen informerar om vikten av att räcka upp sina händer men väljer att efter en stund ta hänsyn till de svar som skriks rakt ut. Detta resulterar i att de barn som förblir tysta i väntan på ordet inte får möjlighet att uttrycka sig eller ta del av leken i samma utsträckning som resterande barn.

Efter att barnen har ropat ut sina svar så väljer de att störa lekens fortskede genom att prata och leka med varandra. Albin sitter i kanten av samlingsmattan och försöker få kontakt med Bob. Efter upprepade tillfällen då Albin har överröstat samlingen verkar pedagogerna besvärade och föreslår att han ska få gå ut från samlingen och göra något annat. Albin vill inte.

6.3.3 Analys av samlingen

När barn och pedagoger könsgrupperar människor efter kvinnligt och manligt bidrar det till en förstärkning av de dikotoma könsrollerna och dess olika förväntningar på barnen. I brist på ett utvecklat verbalt språk hos de yngre barnen styrdes den språkliga kommunikationen i samlingen nästan enbart av pedagogerna. Samtidigt fokuserade barnens samling övergripande på sånger, i vilka stereotypiska exempel på könsroller centrerades. I pedagogernas språk under samlingen valde pedagogerna många gånger att betona könsbenämning i sammanhang med sångernas handling, vilket förmedlade att det eventuella könet på barnet i respektive historia var av betydelse.

I situationen när låten “Petronella från Plaskeby” introducerades menade Kajsa att hon hade ett paraply hemma. Barnet fann likheter med sångens handling och hennes egna erfarenheter från hemmiljön. När Karin hävdade att hon också ägde ett paraply hemma hade dessa två barn ägande av paraply gemensamt. När Tomas därefter också menade sig äga ett paraply menade Kajsa att det var ett falskt påstående. Detta kan vara ett exempel på när barnen själva skapar grupperingar med kön som markör för delaktighet och uteslutande. Att flickorna menade att Tomas inte hade tillträde till gemenskapen i detta sammanhang och därmed uteslöts från det kan bero på att flickorna ansåg sig ha ett delat intresse för sångens innehåll, och att paraplyet därmed blev könskodat. Att sångens huvudkaraktär betonades som en flicka kan vara en förstärkande orsak till att Tomas inte ansågs kunna inkluderas. När pedagogen i motsats till flickornas synpunkter menade att Tomas också var rättfärdigad till att äga ett paraply - och därmed en likvärdig identifiering av sångens innehåll slutade barnen att diskutera. Enligt Johansson (2012) tematiserar barn könstillhörigheter för inkludering eller exkludering av andras världar. Genus kan således vara ett villkor för att få tillgång till rättigheter. Barn som hamnar i konflikt om rättigheter måste överväga sina möjligheter för att lyckas behålla sin rätt. Om barnen saknar tillräcklig makt för att kunna försvara rätten kan de avstå från att försöka återerövra den. Även detta är ett exempel på när bilden som barn har av varandra påverkar vilka som anses passa in och inte (Johansson 2012, s. 186-187). Att Kajsa fann samband mellan Petronella och hennes erfarenheter från hemmiljön gjorde att Kajsa fann likheter mellan flickorna som grund i en delad värld. Att Karin också hade erfarenheter av detta förstärkte sambandet och likheterna mellan flickorna och paraplyet. Att Kajsa valde att exkludera Tomas kan alltså bero på att han inte stämde överens med den bild hon fått från paraplyet och den värld hon delade med Karin och Petronella. När pedagogen i samlingen hindrade flickorna från att utesluta Tomas ur sin delade värld, väljer barnen att sluta diskutera. Detta kan innebära att flickorna valde att avstå från att försvara sina rättigheter och makten över paraplyet. Om barnen inte kategoriserar in varandra efter kön som preferens, kan denna situation förklaras med att barnen finner likheter med varandra som gör att grupperingar skapas. Därav formar grupperingarna kön, med omgivningens inflytande. Enligt Hirdman (1988) är dikotomins funktion dess strukturerade förmåga. Det mänskliga sättet att tänka utvecklar dikotomin som en metod som verkar belöna tänkandet genom att ordna, strukturera och skapa “aha-upplevelser”. Dikotomin är ett resultat av meningsskapande där människor skiljs åt som resultat av de biologiska skillnaderna och ett motsatstänkande. Det meningsskapande och maktformande finns på alla nivåer för att slutligen verka på det

individuella planet. I denna process är även kvinnor, som av samhället tillskrivs lägre värde medgörande (Hirdman 1988, s. 52).

Utifrån ett feministisk poststrukturalistiskt perspektiv anses en människa skapa sin identitet eller bli positionerad in i anpassning till de sociala konstruktionerna (Dolk 2011, s. 56). När pedagogerna aktivt skapar samband mellan pronomen och olika aktiviteter och händelser i sånger, förmedlar detta en bild på könen som olika och därmed lär sig barnen hur världen ser ut utifrån normativa föreställningar. Barnen tar således stöd i sina likheter för att själva kategorisera in sig i gemenskaper. I denna situation försöker flickorna ta makt över situationen genom att utesluta pojken ur sammanhanget, som de anser sig ha rätten till. Detta är således både ett resultat och en reproduktion av dikotomin. Genom att pedagogen hindrade flickorna från att ta makten över något som pojken uteslöts från innebar det att flickorna i fråga var tvungna att dela med sig av sin erövrade makt. Världen tillhör inte flickorna och pojken har lika rätt till det könskodade objektet. När barnen tar del av varandras världar så sker det med stöd av pedagog. I tidigare exempel, som vid utelek, hindras barns gränsöverskridande av barnen själva. Detta visar att samtidigt som pedagogerna omedvetet skapar gränser, tillåts barnen inte upprätthålla dem själva.

Verbal kommunikation och val av samtalsämnen styrdes jämförelsevis övergripande av barnens ålder. I vuxenledd samling med de äldre barnen utgjorde barnens engagemang och intresse grunden för samtal. Detta skapade en samlingsplats där barnen till viss del hade makt att styra dess innehåll. En tydlig skillnad mellan pojkar och flickor yttrades, både av barnen själva och i pedagogers bemötande till barnen. De äldre barnen valde att inför samlingen själva dela upp gruppen efter kön; flickorna valde att sitta ihop med flickorna och pojkarna valde att sitta ihop med pojkarna. Vid förvirring hänvisade en pedagog till lämplig sittplats i förhållande till barnens egna grupperingar, vilket kan tolkas som en bekräftelse och förstärkning av den dikotomiska uppdelningen. Under samlingen hänvisades barn till handuppräckning för att få ordet. Trots detta accepterades ”grabbarna” att utan handuppräckning överrösta flickor som redan fått ordet. Detta resulterade i att pedagoger vid upprepade tillfällen riktade fokus till dessa pojkars uttalanden och avbröt bemötandet av flickornas. Ärlemalm-Hagser och Pramling Samuelsson (2009) menar att maskulinitet framträder som en överordnad position genom att pojkars varande och görande till vardags står i fokus, medan flickor inte synliggörs i samma utsträckning. Flickor tenderar att exkluderas ur sammanhang genom att osynliggöras, dels språkligt genom att frågor inte får

respons och dels fysiskt genom att lärare inte ser och uppmuntrar dem (Ärlemalm-Hagser & Pramling Samuelsson 2009, s. 97-98). Eidevald (2011) menar att flickor blir lärda att visa hänsyn medan det är frestande att säga att pojkars vilja alltid kommer i första hand. Han betonar dock att det endast är de pojkar som tar aktiva positioner, som är högljudda, tar plats och som uppvisar ett beteende som uppfattas som "naturligt pojkaktigt" som i många situationer tenderar att få sin vilja igenom och vars önsknings pedagoger anstränger sig för att uppfylla (Eidevald 2011, s. 85). Även de pojkar som i barngruppen räckte upp handen i önskan om att få ordet fick uppmaning att uttala sig nästan direkt, till skillnad från flickorna som generellt fick vänta under en längre period för att bli uppmärksammade. Detta kan tolkas som att pedagogerna anser att pojkar generellt inte äger förmågan som krävs för att behålla sitt tålamod i väntan på ordet. Genom att ge pojkar som räcker upp handen ordet direkt önskar pedagogerna förstärka detta beteende, och undvika spontana utrop. Det som emellertid förbises är att flickornas tendens att räcka upp handen sällan förstärks i samma grad, och att alla barnens tendens att räcka upp handen blir fruktlös varje gång en pojkes utrop uppmärksammas.

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan en anta att normen om pojkar som aktiva ständigt reproduceras och förstärks genom att pedagogerna betraktar utropen som normativa. Att flickornas yttranden inte prioriteras förstärker rollen om flickor som tillbakadragna. Samlingen anpassas således efter pojkarnas behov, genom att ständigt fokusera på de förväntningar som finns på gruppen pojkar. Likaså skapas normer om flickor och pojkar genom det motstånd pedagogerna möter i samlingen. Flickor och pojkar som stör resterande barngrupp från samlingens innehåll och syfte tillrättavisas, dock sker denna tillrättavising i relation till barnets kön. Normen om flickor som tillbakadragna skapades genom att pedagogerna uttryckte sina förväntningar på flickor som tillbakadragna.

I situation där Emmy tystades ner gjordes detta genom påståendet att hon i fråga "är duktig och lyssnar". Toleransnivån för den störande pojken i samlingen var mycket högre och tilläts störa mycket mer och under längre tid. Albin fick även ett erbjudande om att lämna rummet, istället för likvärdig förväntan på att han skulle lyssna. Förväntningarna på att Albin skulle klara av att lyssna på resterande barngrupp under samlingen fanns inte på likvärdigt sätt och därmed försökte pedagogerna skapa andra förutsättningar för att tysta ner honom. Att pedagogerna ständigt var tvungna att avbryta samlingens fortskede för att ägna uppmärksamhet åt Albin resulterade i att samlingen blev att anpassas efter honom, medan Emmy i jämförelse fick anpassa sig efter samlingen. När Emmy trots tillsägelse inte slutar störa uppmärksammas detta av ett annat barn i samlingen, som väljer att uppmärksamma

pedagogen på detta. Det är således inte bara pedagogerna som uppmärksammar barnen på vad som anses vara accepterat men också barnen som själva reagerar när barnen inte betar sig normativt, eller efter de förväntningar som finns på dem. Inget barn uppmärksammade dock Albins motstånd, trots att han under i princip hela samlingen undvek att lyssna på pedagogernas tillsägelser.

Den livaktiga utgångspunkten om förgivettagande dikotoma könsskillnader kan enligt professorn och lektorn Lenz Taguchi och Christian Eidevald (2011) ses som en av de största motstridigheterna och utmaningarna i det jämställdhetspedagogiska arbetet (Eidevald & Lenz Taguchi 2011, s. 20-22). Utifrån observationerna fokuserade pedagoger omedvetet på att med yngre barn skapa och befästa könsroller utifrån kön, medan pedagoger jämförelsevis med de äldre barnen omedvetet fokuserade på att bekräfta och förstärka normer om kön som barnen redan uppvisade.

6.4 Redogörelse av intervjuerna

Här presenteras undersökningsmaterial från intervjuerna. Undersökningsmaterialen har delats upp i rubrikerna “Det beror på barnens ålder”, “Man ska inte manipulera”, “Det är inte kön - det är karaktär” och “Vi borde slopa det här genustänket” där medverkandes svar kommer redovisas och därefter analyseras med hjälp av valda begrepp och teorier.

6.4.1 “Det beror på barnens ålder”

Det menades inte vara nödvändigt att arbeta med genuspedagogik eftersom pedagogerna inte upplevde att de hade problematik inom det området. Pedagogerna som arbetar i verksamheten beskrev sig under intervjuerna vara kritiska gällande könsskillnader mellan de yngre barnen, men menade däremot att vissa skillnader yttras hos de äldre barnen.

På min avdelning... eftersom det är små barn så ser man inga skillnader. Det här har vi pratat mycket om att... det märks tydligt att barn gör inte kön förrän de är lite äldre. Det börjar komma runt 3-4 års ålder /.../ kan man väl se att det finns större skillnader kanske med barnen, men vi ser inte det på småbarnsavdelningen. De äldre barnen utmärker kön genom kläder. Ett helt gäng där alla har tyllkjolar men det har inte hindrat dem i leken.

(Stella, 10-11-2016)

Grejen är den att jag är så så kritisk gällande att man ska se könsskillnader och att det ska bakas in i den pedagogiska rollen. Såklart finns det olikheter men inte så allvarliga att man ska arbeta med det /- - / Jag ser inte pojkar och flickor, jag ser individer och de får samma möjligheter oberoende /- - / Det är ändå vuxna som ska se till att; “från och med idag, ska vi skärpa till oss gällande könsskillnader”.

(Matty, 10-11-2016)

Skillnader syns inte. Barnen är små och grupperar sig fortfarande inte efter kön på det sättet som när man tittar på äldre barn. Exempelvis drar sig flickor till flickor. Jag tror att karaktären spelar lite större roll, och avgör vem man som person passar med. Pojkar leker också med flickor /.../ kön spelar ingen roll eller skapar några grupperingar här. Flickor och pojkar tar inte plats, det är beroende på deras karaktärer.

(Sasha, 10-11-2016)

Enligt Månsson (2000) är pedagogernas roll i verksamhet med yngre barn av stor betydelse. Barnens ålder gör att de i stort sätt är beroende av vuxna och blir tvungna att förlita sig på icke-verbala uttryck, som följd av en outvecklad förmåga till verbal kommunikation. Vad pedagogerna väljer att förmedla till barn i denna ålder är således av betydelse för barnens lärande och utveckling. Detta innebär att om pedagogernas respons på barns initiativ påverkas av könsskillnader är detta av stor vikt för barnen (Månsson 2000, s. 20). Med utgångspunkt att könsskillnader är ett resultat av social konstruktion är det viktigt att vara medveten om hur små barn bemöts för att kunna påverka deras könsidentitet i jämställd riktning (Lenz Taguchi 2011, s. 176).

Pedagogerna anser att genuspedagogik är “onödigt” på grund av att olikheterna mellan barnen inte är tillräckligt problematiska för att arbeta med. Arbetet med könsrelaterade mål är således obefintliga, med utgångspunkt att könsdiskriminering i förskolan inte anses existera. Däremot menar sig pedagogerna vara medvetna om sitt bemötande mot barnen. Att olikheter mellan könen finns anses inte hindra barn i förskolans verksamhet, då olikheterna beskrivs som naturliga. En annan anledning är att pedagogerna anser sig ha ett förhållningssätt där de behandlar alla barn jämställt, vilket resulterar i att könsskillnader inte är av betydelse. Att behandla alla barn jämställt bidrar således till en miljö på förskolan där pedagogerna inte anser sig bidra till en förstärkning av stereotypa könsroller- eller könsmonster. Detta motverkar dock inte de rådande normer om kön som existerar i förskolans verksamhet. Detta kan vi se när pedagogerna pratar om skillnaderna mellan de äldre barnen i verksamheten.

Skillnaden finns i äldre ålder då de börjar gruppera upp efter kön, blir medvetna om kön och vad kön innebär. De reagerar inte när de är yngre. Vet inte vad det beror på men det kan vara hemmet /.../ samhället /- - / I ålder när de är lite äldre och blir medvetna om "vem är jag". Kanske 3-4 års ålder. 4 års ålder kanske de är riktigt medvetna och väljer sina egna kläder. (Sasha, 10-11-2016)

Det kan man se. De yngre har ett annat sätt, man får arbeta lite mer i ett långtidsperspektiv med de små. /- - / 4-5-6 år, då sätter de igång att upptäcka sin egen kropp beroende på hur man är i utvecklingen själv och vem man har som förälder. När man kommer i 6-års ålder så är man lite i tonårsfasen. Killar är mer i anal-fasen än vad flickor är. (Ema, 10-11-2016)

Pedagogerna beskriver vidare hur kön inte skapar skillnader för de yngre barnen, men att åldern avgör barnets könsmissiga identitetsskapande. Äldre barn blir medvetna om sitt kön, och grupperingar utifrån barns lik- och olikheter kan ses genom attribut som kläder och i vad barnen intresserar sig för. Att barn utmärker grupperingar anses dock vara något naturligt, som ett led i barns utveckling och inget som anses behöva motverkas. Dessa olikheter anses således inte vara ett hinder i jämställdheten, då alla barn har lika rätt till samma möjligheter - oavsett kön.

Jag tycker att man ska vara medveten om att alla har lika rätt att göra allting, oavsett kön och allting annat. Att vi ska uppmuntra alla barn... människor att man får vara som man är och stärka dem i det /- - / Ibland kan jag också tänka att det är vuxna som skapar ett problem av saker och ting, att vi gör det till ett problem som inte behöver vara ett problem. (Stella, 10-11-2016)

6.4.2 "Man ska inte manipulera barnen"

De existerande könsskillnaderna i verksamheten anses inte begränsa barnen. Pedagogerna menar att barnen inte begränsas utifrån könsstereotypa föreställningar genom att pedagogerna i sitt bemötande inte behandlar barnen olika. Således skapar detta en miljö i verksamheten där alla barn har möjlighet att göra vad som intresserar dem. Pedagogerna menar att det är viktigt att se på barn som enskilda individer för förutsättningen att kunna skapa en tillåtande miljö på förskolan, som inte begränsar barn. Detta görs genom att pedagogerna varken styr in barn i könsstereotypa eller könsöverskridande lekar och aktiviteter. Pedagogerna menar att barnen

skall ges utrymme att själva utforska sina identiteter och att pedagogers eventuella påverkan riskerar att bromsa barnens egna utveckling.

Barn är små individer i utveckling att hitta sina identiteter. Det är viktigt att barnen får utrymme att göra detta utan manipulation från omgivningen /- - / Visst om det uppstår saker så ska man ta tag i det men jag tycker att man ska låta individer vara som den vill. Vill en kille ha tjejskor så låt den, man ska inte bromsa. Man ska låta vara. Man ska inte manipulera /.../ ”Så kan du inte ha, det går inte” /.../ att de små individerna får prova på och hitta sig själva, vad de trivs med och vill.

(Sasha, 10-11-2016)

Att alla får möjlighet att ta del av det som erbjuds oavsett kön och att vi inte styr in flickor på en specifik lek eller leksaker /- - / Det är att fortsätta som idag, och stärka varje individ, med rätten att vara sig själv. Vill de leka med bilar så får dem det. Vi håller inte på att tjata, just nu är det mycket pojkar som kommer mycket i hårsnoddar och spännen. Förut kom inte pojkar med tofsar till förskolan.

(Stella, 10-11-2016)

Absolut. Behandla alla lika. Inte göra någon skillnad. Tycker att det är viktigt att även killar får chanser att göra tjej-saker och tjejerna kill-saker. En del är väldigt pojktaktiga men killarna kan också visa den där tjej-sidan väldigt tydligt.

(Ema, 10-11-2016)

Pedagogerna betonar vikten av att verksamheten ska bestå av en miljö som ger alla barn fria möjligheter till sina egna val, och att det därmed också är viktigt att man som pedagog inte gör skillnader på barnen. Stella (10-11-2016) menar: “Normen är att de får göra vad dem vill, oavsett så finns det ingenting att överskrida”. De menar att dem varken uppmuntrar eller gör motstånd till aktiviteter som anses könsstereotypa eller könsöverskridande. Detta skulle riskera att det skapas ett utrymme där barn känner att pedagogerna inte tillåter barn att själva utforma lekar och aktiviteter efter egna intressen, med utgångspunkt att påverkan skulle kunna betyda att manipulera barns naturliga utveckling. En förutsättning för att skapa en miljö där alla barn har tillgång till allt bör dock vara en miljö fri från normativa könsföreställningar. Finns det normer så finns det fortfarande något som begränsar barnen i det fria utrymmet. Att pedagogerna själva könsmärker objekt och lekar genom att benämna dem som antingen tjej eller kill-saker är ett bevis på normativa föreställningar om kön, liksom vad som är normalt för en tjej respektive kille att göra. Calla Wiklund, Ingela Petrusson-Nahlin och Hedda

Schönbäck (2011) menar att pedagogers bemötande av barn genom både verbal och icke-verbal kommunikation ger barn specifika förutsättningar och möjlighetsvillkor för vilka barnen kan "bli" i olika situationer. Identitet är något som skapas i interaktion med andra människor och således deltar pedagoger i barns identitetsskapande. Pedagogers värderingar och bemötande begränsas ofta av stereotypa uppfattningar om kön. Därmed är det ofta pedagoger som upprätthåller könsstrukturer i förskolan (Wiklund, Petrusson-Nahlin & Schönbäck 2011, s. 90-91; SOU et al., 2006, s. 75). Utrymme för ett barn att utforska sin egen identitet riskerar således att begränsas av pedagogers deltagande, där stereotypa normer och värderingar om kön skapar skillnad i pedagogers bemötande av barn. Samtidigt påverkas detta av att pedagogerna undviker att involvera sig, eftersom rådande könsnormer tillåts och ingenting sker för att dessa ska motverkas.

Vidare menar pedagogerna att de genom sitt bemötande inte gör skillnader på barn med utgångspunkt från kön, men många gånger utifrån det enskilda barnet. Att vidare bemöta barn för att motverka eventuella skillnader mellan könen skulle innebära att ta bort egenskaper som barnen besitter, vilket vore likvärdigt med att manipulera barns utvecklande av identiteter och därmed individens karaktär. Att behandla barn utifrån sina förväntade förutsättningar anses jämförelsevis vara att "låta barn vara sig själva". Således menar sig pedagogerna ta hänsyn till barnens olika personligheter, som inte anses vara influerade av normativa könsföreställningar. Att pedagogerna istället anser sig bemöta barn utifrån det enskilda barnets behov (som kan styras av normativa könsföreställningar) innebär att pedagogerna omedvetet bekräftar och därmed förstärker vad som anses vara accepterat eller förbjudet beroende på könet. Om barnen agerar utifrån stereotypa könsroller och vidare blir bemötta i hänsyn till dessa av pedagoger så bekräftas dem. Detta kan innebära att pedagogerna behandlar barnen utifrån kön i tron på att de behandlar barnen utifrån den enskilda individen.

6.4.3 "Det är inte kön - det är karaktär"

Trots att pedagogerna inte menade sig se könsskillnader som ett problem i förskolans verksamhet, framgår det att det finns skillnader mellan barnen. Exempel på detta är bland annat i barnens lekar, där de uppvisar olika intressen beroende på sitt kön. Trots att pedagoger antyder att det inte finns problematik i könsskillnaderna menar dem sig senare uppmuntra

flickor till att inträda pojkars lekrområden. I försök att skapa en miljö som alla barn har tillgång till, har en gränsöverskridande praktik konstruerats.

Tjejerna är mycket med gosedjuren och sitter och ritar och pojkarna bygger och konstruerar mer, det ser man ju. Då uppmuntrar man ju tjejerna att också göra så, att de går in och konstruerar, och de har dem gjort faktiskt. Där har de det gemensamt, det är byggnadet. Men annars så ser man ju att killarna har sina områden där de utmanar sig själva i byggandet och teknik och tjejerna har teknik med sömnad och så.

(Ema, 10-11-2016)

Tror inte att flickor eller pojkar tar mer plats, det beror på hur mycket barnen vågar och så. Tror att barnen tar plats på olika sätt i olika lekar. Killar har man sett jaga varandra mycket dock så gäller detta inte alla pojkar. Men de leker mer fysiskt och fler ”kill-lekar”. Det beror helt på karaktär. Flickor är inte mer tillbakadragna och blyga. Vi har haft tjejer som är väldigt utåt och tar för sig medan vi har haft killar som man verkligen måste pusha på och hjälpa /.../ Sen spelar karaktärer roll. Men tjejer behöver mer möjligheter för de ses som svaga i samhället. Ge lite mer power till tjejer!

(Sasha, 10-11-2016)

Flickor leker mer med dockor och vanligt med det traditionella, ”jag är gravid” med en docka under tröjan. Killar börjar också göra det eftersom de tar efter i leken /- - -/ Lego, bygga, saker och ting som egentligen uppmärksammas av det yttre samhället påverkar barnen till viss mån. Har sett barn som leker med hulken till exempel, men det påverkar inte deras 8 timmar här i förskolan, de gör intressen till sina egna. På min avdelning ser man att det finns killar som är blyga och tillbakadragna och kan gråta när man tillrättavisar dem medan det finns tjejer som kan ta det.

(Matty, 10-11-2016)

Pedagogerna anser att de utgår ifrån och bemöter alla barn som enskilda individer. Detta innebär att kön inte har någon position i relation till hur pedagogerna förhåller sig till barnen. Pedagogerna beskriver sig ge stöd och pusha de barn som är i behov av detta. Dessa barn beskrivs sakna den förmågan som krävs för att själva våga ta för sig i verksamheten, men tillskrivs inte dessa egenskaper på grund av kön. Däremot relateras dessa barn till en specifik könsgrupp, och barn som äger egenskaper som traditionellt anses tillhöra det motsatta könet beskrivs ”gå emot normen”. Detta visar att just flickorna och vissa av pojkarna inte tränas på sin individ utan på att ”vara som dem andra”. De gränsöverskridande aktiviteterna uppmuntras dock endast ske av flickorna, som uppmannas att tillträda pojkars lekar. Utifrån

genussystemets logik (Hirdman 1988) om hierarki kan denna uppmaning ha sin grund i den manliga normen. Detta innebär att det pojkar generellt tycker om anses vara normen och därmed tillskrivs ett högre värde än flickors generella intressen. Det anses således vara enklare för flickor att överskrida könsnormer än för pojkar, som jämförelsevis i sådan situation blir tvungna att tillträda en roll som tillskrivs lägre status (Hirdman 1988, s. 51).

6.4.4 “Vi borde slopa det här genustänket”

Eidevald (2009) visar ett mönster i att pedagoger i förskolor anser sig bemöta barn lika oberoende av kön trots att de i verksamheten uppvisar motsatsen. Detta har främst att göra med den rådande kultur och den tradition som finns i verksamheten, som gör att pedagoger inte uppmärksammar sitt eget bemötande av barnen (Eidevald 2009, s. 38). Utifrån det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet så måste vi synliggöra de diskursiva uttrycken för att bli medveten om dem för att sedan kunna lösa upp de kategorier som positionerar in barn och tillskriver dem identitet i olika situationer.

Vi är medvetna och har haft föreläsningar om genus och vad det innebär men lite grann att man inte ska säga ‘åh vad gullig du är’ till en tjej, alltså hur man pratar. Sen har vi lånat lite litteratur som Lill-Zlatan där inte traditionella könsroller syns. Små barn lägger inte in kommentarer i litteratur när man läser böcker. Medan äldre barn kommenterar ”men det går ju inte, vilken tokig pappa”. Vi säger ingenting, det är som det är. ”Jaa, han prövar skor i boken”. Behöver inte vända det, jag läser bara ur boken och förklarar enkelt att det är så. Barn säger inte emot dessa kommentarer.

(Sasha, 10-11-2016)

Genusarbete är lite överdrivet. Man lägger för mycket fokus på genus. Varför inte lägga fokus på hur man ska jobba istället? Det ska ju vara automatiskt. Exempelvis: att man kommer in på en avdelning och ba ‘jahapp, killar dem ska jag behandla olika.’ - Nej, vårt arbete utgår ifrån att man ska behandla alla lika.

(Ema, 10-11-2016)

Eftersom vi låter alla göra sitt så tycker jag att vi uppnår läroplansmålen. Att vi ska uppmuntra alla barn - alla människor - att få vara som man är och stärka dem i det. Jag tycker också att genus har tagit för stora proportioner /.../ Den diskussionen har vi redan haft.

(Stella, 10-11-2016)

Pedagogerna är medvetna om att det finns skillnader i samhället och försöker motverka könsstereotypa föreställningar genom att bland annat erbjuda böcker som utmanar normer och sedan diskutera om det tillsammans med barnen. När äldre barn kritiskt kommenterar under boksamtal menar Sasha att Lill-Zlatans pappa "prövar skor i boken". Att betona ordet "pröva" lär barnen att när de exempelvis tar på sig något som inte anses tillhöra dess tillskrivna kön så anses detta acceptabelt med förutsättning att de endast "prövar" det. Fortfarande så vidhåller man normen om att det inte anses naturligt att exempelvis en pappa har på sig tjejkläder med anledning att han eventuellt tycker om det eller för att han vill ha det, men att det är okej - så länge han provar det. Eidevald (2009) menar att det inte bara är bemötandet som påverkar och ger barnen föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt. När kategorier som "han" och "hon" betonas i verksamheten förmedlas för barnen en förståelse om hur det ska vara och relaterar till dessa (Eidevald 2009, s. 27).

Jag håller inte ens koll på vad läroplanen säger om kön. Mitt svar blir att jag måste skilja på vad som är rätt och fel, och då är det lättare att uppnå mål. När man gör mål, då är det som att man accepterar att det finns problem, och så måste man axlas med dem. Problemet ska inte finnas från början! Vi har en likabehandlingsplan och där innehåller det inte så mycket gällande kön för vi ser ingen utmaning i det. Pedagogerna här har det liksom naturligt och /.../ är försiktiga med att det inte ska finnas. I min mening så borde genustänket slopas, för när vi exempelvis har APT [arbetsplatsträff] /- -/ och jag tror inte att det kommer från chefen eller den här lokalnivån utan från politikerna högre upp /.../ så tycker jag att vi skulle komma längre om vi slopade det här genustänket just för att det är vi som ger signalerna om att genus finns, istället för att handskas med det på det naturliga sättet. Killar är lika värda som tjejer och tjejer är lika värda som killar. Det får man liksom ha i huvudet och i ryggmärgen.

(Matty, 10-11-2016)

Den språkliga diskursen som upprätthåller normer och värderingar om kön måste synliggöras. Genom ett synliggörande blir det möjligt att bli medveten om de rådande normerna som skapar kategorisering. Likt poststrukturalismen kan man resonera på det vis att vi borde slopa genustänket, genom att lösa upp kategorier som positionerar in barn till givna identiteter.

7. Avslutning

7.1 Slutdiskussion

Utifrån vår undersökning har vi kommit fram till att det främst är pedagogernas förväntningar på barnen som ligger till grund för hur de väljer att bemöta dem vid olika situationer. Detta resulterar exempelvis i att pojkar får och erbjuds mer hjälp vid påklädningssituationer och inte anses vara självständiga på samma sätt som flickor. Flickor bemöts jämförelsevis utifrån normer om att de inte är i behov av att ta samma plats och därmed inte synliggörs på liknande sätt. Pojkarna tar alltså mer plats i verksamhetens vardagsrutiner medan flickorna på många sätt anpassas runt dessa. Till denna kategori tillhör även dem pojkar som inte agerar utifrån stereotypa könsroller. Även pojkar som inte tar eller tilldelas rollen som "typisk pojke" tenderar att osynliggöras i verksamheten.

Vi har också kunnat se skillnad på hur barn utifrån ett genusperspektiv bemöts i relation till ålder. Det som synliggjorts genom observationer är att pedagoger i bemötandet gentemot yngre barn generellt lägger fokus på begrepp som stärker kategoriseringen. Detta gjordes genom betoning av könsbenämning av människor och objekt, vilket positionerar in barn i dessa kategorier. Detta kan tolkas som att pedagogerna i språket befäste vikten av könsgruppering och rådande förväntningar och värderingar inom dessa grupper. Barnen lär sig således anpassa sig till de olika roller dem anses tillhöra i förskolan, vilket senare kommer att tolkas som en del av personernas individuella karaktärer. Pedagoger i den äldre barngruppen fokuserade sällan eller inte alls på att befästa begrepp men bekräftade och därmed förstärkte de normer som barnen redan var medvetna om och praktiserade. Detta skedde genom att pedagogerna bland annat tenderade att förhålla sig till barnens grupperingar och utgick från föreställningar om att barnen agerar efter karaktärer och inte efter kön. Med hjälp av valda teorier för undersökningen analys framgår det att barn i tidig ålder blir påverkade beroende på hur de bemöts av omgivningen. Verbal och icke-verbal kommunikation är av stor betydelse för barns utveckling av könsidentitet. Barnens ålder har en betydelse för deras kunskap om könsroller, dock innebär detta inte att deras utveckling påverkas mindre av de föreställningar och förväntningar förskolans miljö erbjuder. Barn förhåller sig till det pedagogerna skapar i verksamheten.

Pedagogerna menar att de förhåller sig till barn som enskilda individer och väljer att bemöta dem utifrån personernas karaktär, med utgångspunkt att ge alla barn samma möjligheter. Det är dock lätt att frågå att dessa individers karaktärer har ett samband med dess tillskrivna könsgrupp. Genom att dessa karaktärer grupperas in i kategorier "pojkar" och "flickor" lär sig barn att förhålla sig till de förväntningar som finns på dem. Normer om kön kan begränsa vilka barnen kan bli och vara i olika situationer. Under våra intervjuer angående begreppet genus har vi kunnat antyda att pedagogerna uppfattat att synliggörandet av genus är vad som skapar skillnader mellan barnen. Således anses könsskillnader inte existera i verksamheten förrän det uppmärksammas. Vidare förstärker man den dikotomiska uppdelningen genom att benämna pojkar och flickor efter olika kategorier. Genom att pedagogerna använder begrepp som antingen pojkar eller flickor när vissa grupper barn tilltalas blir kön något som ständigt återskapas. Dessa grupper barn tillskrivs därmed olika egenskaper vilket reproducerar kategorier mellan barnen i verksamheten. Detta begränsar barnen till att "bli" i olika situationer eftersom förväntningarna redan tillskrivit barnet specifika egenskaper. Det är möjligt att genom språket förändra den diskurs som upprätthåller de sociala normerna - som skapar föreställningar och förväntningar på kön. Därmed är det pedagogernas roll att förändra genom att synliggöra hur kategorierna skapas i verksamheten.

Vi anser att det kan vara svårt att uppfylla mål från läroplanen när det inte förklaras hur man i förskolan ska arbeta med jämställdhet, mer än att stereotypa könsroller- och könsmonster ska motverkas. Det är viktigt att synliggöra verksamhetens rådande normer för att undvika att barn begränsas på grund av dessa. Att bli medveten om sitt eget bemötande och förhållningssätt är en förutsättning för att kunna arbeta för att motverka samhällsnormer. Det handlar inte bara om rådande traditioner och kultur som skapar normer i verksamheten - det handlar om de traditionerna, kulturerna och normerna som man *tar med* till förskolan/verksamheten.

8. Käll- och litteraturförteckning

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB: Stockholm.
- Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl. Studentlitteratur AB: Lund
- Czarniawska, Barbara (2011). *Skuggning i fältarbete*. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB: Stockholm.
- Connell, R.W (1995). *Maskuliniteter*. Daidalos AB: Göteborg.
- Dolk, Klara (2011). *Genuspedagogiskt trubbel*. I: Lenz Taguchi, Hillevi, Boden Linnea, Ohrlander, Kajsa (2011). *En rosa pedagogik- jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber AB: Stockholm.
- Eidevald, Christian (2011). *Anna bråkar - att göra jämställdhet i förskolan*. Liber AB: Stockholm.
- Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköpings Universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>
- Eidevald, Christian & Lenz Taguchi, Hillevi (2011). *Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitikens arena*. I: Lenz Taguchi, Hillevi, Boden Linnea, Ohrlander, Kajsa (2011). *En rosa pedagogik- jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber AB: Stockholm.
- Ärlemalm-Hagser, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan*. Göteborgs Universitet.
http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1287/1287446_aerlpram.pdf
- Eriksson- Zetterquist Ulla & Ahrne Göran (2011). *Intervjuer*. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB: Stockholm.
- Hirdman, Yvonne (1988). *Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala.
<http://ub016045.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/viewFile/1490/1303>
- Johansson, Eva (2012). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!" Etik och genus i förskolebarns världar*. Liber AB: Stockholm.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB: Lund.

- Lalander, Philip (2011). *Observationer och etnografi*. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB: Stockholm.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Boden Linnea, Ohrlander, Kajsa (2011). *En rosa pedagogik- jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber AB: Stockholm.
- Löfdahl, Annica (2014). *God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt*. I: Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Liber AB: Stockholm
- Mulinari, Diana, Esseveld, Johanna (2015). *Feministiskt teoretiskt arbete*. I: Hedenus, Anna, Björk, Sofia & Green, Shmulyar Oksana (2015). *Feministiskt tänkande och sociologi. Teorier, begrepp och tillämpningar*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Månsson Annika (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö.
<https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7939/AM-avhandl.pdf?sequence=1>
- Patel, R. & Davidson, B (2011). fjärde upplagan, *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Skolverket (2011). *Läroplanen för förskolan 98 rev. 2010*.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wiklund Calla, Peterusson-Nahlin Ingela, Schönback Hedda (2012). *Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogers språkbruk-en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga beteende* I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea, Ohrlander, Kajsa (red.) (2012). *En rosa pedagogik- jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber AB: Stockholm.

8.1 Otryckta källor

Observationer

Observationer gjordes på förskolan XXXX 18 och 19 oktober 2016.

Intervjuer

Pedagogen Matty (anonym) 2016-11-10

Pedagogen Ema (anonym) 2016-11-10

Pedagogen Sasha (anonym) 2016-11-10

Pedagogen Stella (anonym) 2016-11-10

9. Bilagor

Intervjuområden

Förskoleverksamheten

Hur länge har ni jobbat här?

Har förskolan gjort några förändringar sedan du började arbeta här?

Pedagog/genus

Finns det barn som överskrider de normer om kön som finns på förskolan? Om ja, på vilket sätt överskrider barnen normen?

Vad är er åsikt om genusarbete? Tycker ni att ni borde ändra något i verksamheten för att barnen ska känna att kön inte har någon position? (gäller inte miljön utan pedagogernas arbetssätt).

Vad för skillnader finns det i föräldrarnas bemötande till förskolan beroende på om de har söner eller döttrar?

På vilket sätt arbetar ni för att motverka traditionella könsroller och könsnormer?

Avdelningsarbete

Hur gör ni för att flickor och pojkar i förskolan har samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller?

Vilka är era jämställdhetspedagogiska utmaningar?

På vilket sätt tycker du att ni uppnår målen som finns i läroplanen angående kön?

Barn och könsfrågor

Vilka generella skillnader skulle du säga finns på flickor och pojkar i förskolan?

Bemöter ni som pedagoger flickor och pojkar olika? Om ja/nej, vad kan det bero på?

Finns det några samband mellan gruppen flickor/pojkar och gemensamma intressen inom grupp?

Tycker du att pojkar som grupp tar mer plats än flickor i verksamheten? Om ja, hur? Vad gör ni för ge flickorna mer plats?

Tycker du att pojkar är mer aktiva på förskolan i jämförelse med flickorna? Gäller detta alla pojkar?

Tycker du att flickor är mer försiktiga och tillbakadragna som grupp? Gäller detta alla flickor?
Om ja, är detta ett problem eller något ni anser vara normalt? Om det är ett problem, vad gör ni för att motverka detta?

Barn/ålder

Vad är den största skillnaden mellan pojkar och flickor i denna ålder?

Kan du se en skillnad mellan grupperna flickor och pojkar beroende på i vilken ålder barnen är i?

Vilken ålder tror du att barn blir mest påverkade av normerna om kön. Varför?