



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Leker du med killsaker?”
- om hegemonisk maskulinitetsstruktur i förskolan

Annelie Karlsson & Emelie Krak

LAU390

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: VT12 1120 9

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Leker du med killsaker?” – om hegemonisk maskulinitetsstruktur i förskolan

Författare: Annelie Karlsson och Emelie Krak

Termin och år: VT12

Kursansvarig institution: LAU390: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: VT12 1120 9

Nyckelord: Genus, normer, traditionella könsmonster, hegemonisk maskulinitet, förskola

Sammanfattning:

Genus är det socialt konstruerade könet som skapas i samhället och resulterar i normer och värderingar som påverkar hur vi lever våra liv. Vårt syfte med undersökningen är att synliggöra om det finns några traditionella könsmonster i förskolan, samt att ta reda på hur barnen förhåller sig till dessa i sådana fall. Den metod vi utgick ifrån vid insamlandet av material till vår studie var observation. Vi har befunnit oss i bakgrunden vid genomförandet för att få en så objektiv bild av studieämnet som möjligt. Vårt resultat har vi valt att sammanställa utifrån våra frågeställningar, i tre olika kategorier: *Rosa - den omdiskuterade färgen*, *Föreställningar kring kvinnligt och manligt*, samt *Könskodade föremål och företeelser*. Det vi har kommit fram till i vårt resultat är att det på de förskolor vi har studerat förekommer en hegemonisk maskulinitetsstruktur, där flickor och pojkar har olika förväntningar på sig som de även själva speglar. I vår analytiska diskussion diskuterar vi kring hur arbetet inom förskolan för att motverka denna normativa struktur skulle kunna te sig. I relation till detta redogör vi för pedagogernas förhållningssätt och roll i en strävan efter att utmana dessa traditionella könsmonster.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	6
2.1 Frågeställningar	6
3. Metod och material	6
3.1 Direktobservation	6
3.2 Fältstudiemiljö och urval	7
3.3 Tillvägagångssätt	8
3.4 Reliabilitet och validitet	9
3.5 Etiska ställningstaganden	9
4. Teori och tidigare forskning	10
4.1 Sociokulturellt perspektiv	10
4.2 Genus ur ett historiskt perspektiv	11
4.3 Forskning kring kön	13
4.3.1 Det biologiska könet	13
4.3.2 Det sociala könet	14
4.4 Genus i praktiken	17
4.5 Påverkan	18
4.6 Förebyggande arbete mot traditionella könsroller	19
4.7 Styrdokument	20
4.7.1 Läroplan för förskolan - Lpfö98 reviderad 2010	20
4.7.2 Skollag (2010:800)	21
5. Resultatredovisning	21
5.1 Rosa - den omdiskuterade färgen	22
5.1.1 Den rosa påsen som inte var fin	22
5.1.2 Jag ska i alla fall inte måla min rosa! För det är fult!	22
5.1.3 Jag tycker inte om rosa!	22
5.1.4 Jag älskar inte rosa, killar älskar inte rosa	23
5.1.5 Röd är nästan lika fint som rosa, så det går bra	23
5.1.6 Sammanfattning av Rosa - den omdiskuterade färgen	23
5.2 Föreställningar kring kvinnligt och manligt	24
5.2.1 Helt plötsligt fick han slå henne	24
5.2.2 Det där är pappan. Ja, för han var störst	24
5.2.3 Men är det Anders som ska bygga med oss?	25
5.2.4 Man undrar ju lite vad det ska bli av honom när han blir stor!	25
5.2.5 Vilken tur att din mamma kom på att du inte är en tjej längre	25
5.2.6 Sammanfattning av Föreställningar kring kvinnligt och manligt	26
5.3 Könskodade föremål och företeelser	26
5.3.1 Jag tycker om att ha killtröjor på mig!	26
5.3.2 Titta han har klätt ut sig till tjej!	26
5.3.3 Leker du med killsaker?	27
5.3.4 Jag har kill leksaker hemma som vi kan leka med	27
5.3.5 Vad vet han om tjejsaker?	27
5.3.6 Det är bara killar där!	28
5.3.7 Varför bara flickor?	28

5.3.8 Sammanfattning av Könskodade föremål och företeelser	28
6. Analytiskdiskussion	29
6.1 Rosa – den omdiskuterade färgen	29
6.2 Föreställningar kring kvinnligt och manligt	30
6.3 Könskodade föremål och företeelser	32
6.4 Sammanfattning	34
6.5 Förebyggande genusarbete i förskolan	34
6.6 Slutord	36
7. Referenslista	38
8. Bilagor	40
8.1 Observationsmall	40
8.2 Tillståndsmall	41

1. Inledning

Genus, det man kallar det socialt konstruerade könet, är av stor betydelse för hur vi lever och hanterar våra liv. Trots detta är det många som enligt vår mening är omedvetna om hur det påverkar oss. Pedagogin Kajsa Svaleryd belyser denna omedvetenhet och beskriver i en av sina studier att det framkommer att pedagoger ofta tror att flickor och pojkar bemöts på precis samma sätt. När de sedan granskat sitt eget förhållningssätt gentemot barnen i genomförda observationer, upptäcker de att barnen behandlas olika utifrån kön (Svaleryd 2002:9). Vi har många tidigare erfarenheter som är kopplade till genus och dess påverkan, både från vår egen uppväxt och från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) vi har genomgått under vår utbildning. Under uppväxten har vi mötts av svårigheter att passa in i den rådande könsnorm som samhället speglar, där flickor och pojkar förväntas vara på olika sätt. Vi har bemötts med uttryck som exempelvis "pojkflicka", ett begrepp vi har funderat mycket över. Tankarna kring att man som flicka förväntas bete sig på ett särskilt sätt för att passa in i rollen som kvinna/flicka, har väckt ett stort intresse hos oss och vi vill försöka ta reda på varför det förhåller sig på det viset. Tankar och funderingar kring vem eller vad som bestämmer att flickor och pojkar ska kategoriseras in i fack som varandras motpoler och vilka egenskaper de respektive könen förväntas uppvisa, har följt oss från barndomen och är ännu högst aktuella i vår intressesfär.

Vi har förvärvat ytterligare erfarenheter inom området genus under utbildningens gång. Vi har varit ute på våra VFU-platser under både längre och kortare perioder och då uppmärksammat att de normerande könsroller som väckt funderingar under vår egen uppväxt, även går att urskilja ute på dagens förskolor. Flickor och pojkar visar här att de redan i sina tidiga åldrar har skolats in i samhällets rådande könsnormer, där flickor förväntas vara tysta, hjälpsamma och duktiga, medan pojkar ska vara tuffa, högljudda och helst inte visa så mycket känslor. Vi har fått föreställningen att dessa från samhällets sida förgivettagna beteenden och sätt att vara som gäller för respektive kön, projiceras på barnen redan från födsel. Beteendevetaren Ingemar Gens beskriver denna företeelse och menar att redan när barnet är nyfött, har vi tydliga förväntningar på vilka karaktärsdrag det bör ha beroende på om det är en flicka eller en pojke (Gens 2002:9). Även om barnen själva är omedvetna om detta, visar det sig i förskolan att de tenderar att leva efter dessa normer. Även vuxna verkar till synes, av det vi har sett ute på VFU, vara omedvetna om denna projicering och den effekt det ger på barnen, vilket kan vara en bidragande faktor till varför detta könsnormerande mönster upprätthålls än idag. Pedagoger vi har mött ger ofta uttryck för att inte göra skillnad på pojkar och flickor, men i realiteten har vi sett att det de facto är precis detta de gör. Det är således ofta skillnad mellan pedagogernas egen uppfattning om sitt förhållningssätt och det faktiska bemötandet de uppvisar gentemot barnen. Ovanstående erfarenheter är en grundläggande faktor till varför vi vill fördjupa oss i ämnet. Vi upplever att det inte har skett någon märkbar förändring inom området om man tittar på den tid då vi själva växte upp och hur det ser ut i det nutida samhället. Därmed ser vi en stor relevans i att undersöka vilka könsnormer som finns ute på dagens förskolor och vad som bidrar till deras existens.

I läroplanen för förskolan, Lpfö98 reviderad 2010, hittar vi riktlinjer för hur vi bör arbeta med dessa frågor i förskolan:

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka

traditionella könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö98 reviderad 2010:7).

I enlighet med ovanstående citat ur läroplanen för förskolan, framgår enligt oss, vikten av att aktivt arbeta med dessa frågor inom verksamheten. I och med att det tydligt står uttryckt att de som verkar inom förskolans verksamhet ska arbeta förebyggande mot traditionella könsroller, men att detta utifrån vad vi har sett inte alltid efterlevs, menar vi att ämnet ständigt är aktuellt. Vi anser att varje individ ska ges möjlighet att utvecklas till en fri människa utifrån egna intressen och personlighet, utan att bli styrd av samhällsliga könsstereotypa normer. För att ett förhållningssätt där en människa får utvecklas till just människa och inte kategoriseras som flicka eller pojke ska influera förskolans värdegrund och arbetssätt, tror vi att ett synliggörande av förekommande könsroller är av stor vikt. Genuskonsulten Kajsa Wahlström tar upp jämställdhetsarbete i förskolan och menar att om vi ska kunna åstadkomma en förändring på lång sikt är det viktigt att den inleds tillsammans med barnen. Pedagogernas roll innebär då att erbjuda barnen fria utvecklingsmöjligheter oavsett kön (Wahlström 2003:30).

2. Syfte

Vårt syfte är att synliggöra traditionella könsroller som förekommer i förskolan, samt undersöka vilka verktyg som finns för att arbeta förebyggande mot dessa stereotypa könsroller. Det vi vill undersöka är om det finns några särskilda förväntningar på flickor respektive pojkar, samt hur dessa uppkommer i sådana fall. Vi lägger även fokus på att ta reda på vad det är som påverkar barnen i deras förhållande till sin identitet som flicka eller pojke.

2.1 Frågeställningar

Våra frågeställningar är följande:

- Kan vi se något särskilt könsroller i förskolan?
- Vad kan dessa könsroller bero på i sådana fall?
- Vilka faktorer kan påverka barns förhållningssätt till könsroller?
- Hur kan vi som pedagoger arbeta för att motverka traditionella könsroller i förskolan?

3. Metod och material

Nedan kommer vi att redogöra för den typ av forskningsmetod som vi har använt oss av vid insamlande av material till vår undersökning. Vidare kommer vi även att beskriva hur vi har gått till väga under undersökningens gång samt presentera miljöfältstudien är utförd i och de deltagande personerna.

3.1 Direktobservation

Denna forskningsmetod innebär att den person som utför undersökningen befinner sig på den aktuella platsen och med egna ögon ser vad som sker. Forskaren förlitar sig i detta avseende

inte huvudsakligen på vad andra människor berättar, utan är själv den som är första mottagare av vad som utspelas i en situation. Direktobservationer är ett bra metodval om det man önskar att studera kan vara svårt för de deltagande att uttrycka verbalt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:343). Professorerna Peter Esaiasson och Mikael Gilljam, samt docenterna Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud hänvisar till etnologerna Lars Kaijser och Magnus Öhlander, och omnämner direktobservationer som fältundersökning eller etnografisk metod. Här menas att observationerna görs för att spegla en verklig bild av den studerade situationen som den i realiteten ter sig. Avsikten är att tillägna sig kännedom om människor och sociala grupperingar i en för dem naturlig miljö (Esaiasson et. al. 2007:344).

Öhlander i Kaijser och Öhlander påpekar att observation som metod kan vara diskutabelt att använda utan kompletterande samtal med deltagarna, där de ges möjlighet att redogöra för sina handlingar. Detta eftersom forskaren utifrån enbart observationen inte kan urskilja människors tankar och avsikt med sitt agerande (Kaijser & Öhlander red 1999:76). Dock tar Esaiasson et. al. upp fyra olika motiv till varför observation som metod ändå kan vara att föredra och två av dessa lyder följande:

- (ii) när man kan misstänka att diskrepansen är stor mellan vad människor säger att de gör och vad de sedan faktiskt gör; (iii) när fokus är på små barn eller andra människor som har svårt att uttrycka sig verbalt (Esaiasson et. al. 2007:344).

Eftersom vi vill få en så verklighetstrogen bild av vårt studieområde som möjligt, anser vi att direktobservation som metod passar väl in för vår undersökning. Vi kan se en tydlig motivering till att välja just observation som forskningsmetod i de punkter vi har citerat ur Esaiasson et. al. ovan. I enlighet med den första punkten misstänker vi att om vi skulle välja intervju som metod och samtala kring vårt valda ämne, skulle vi möjligen få fram en förskönad bild av verksamheten och inte kunna förslita oss på det resultat vi får fram. I inledningen beskrev vi erfarenheter av att pedagoger under våra VFU-perioder uttryckt att de försöker tänka på sitt förhållningssätt och att de behandlar både flickor och pojkar lika. Enligt det vi har sett ute i verksamheten, stämmer inte detta överens med hur pedagogerna agerar i praktiken. Därmed ser vi stor relevans i att undersöka ämnet med hjälp av observationer. Även andra punkten stärker oss i vårt metodval. Då vi har valt att använda barn som huvudfokus i vår undersökning, kan det vara problematiskt att föra en fördjupad dialog med dem som hjälper oss att synliggöra våra frågeställningar inom studieområdet.

En aspekt att ha i åtanke när man gör en studie av detta slag är att observationen aldrig kan vara objektiv, forskaren, liksom vi, har med sig sina egna erfarenheter och tolkar iakttagelser utefter dessa. Öhlander i Kaijser och Öhlander hävdar att "Inför alla forskningsuppgifter har man alltid en *'förförståelse'*. Den är baserad på andras studier och/eller på egna erfarenheter, tankar, fördomar och åsikter." (Kaijser & Öhlander red 1999:81).

3.2 Fältstudiemiljö och urval

De observationer vi har utfört i vår undersökning har gjorts på två olika kommunala förskolor, där den ena ligger i Göteborgs kommun och den andra i en angränsande kommun till staden. Båda förskolorna är belägna i områden som är kända för en hög ekonomisk och social standard. Den ena förskolan har fyra avdelningar, varav två av dem är med barn i åldrarna 1-3år och två med 3-5år. Den avdelning av dessa som har deltagit i undersökningen är en 3-5års avdelning med en barngrupp om 20 barn och fyra anställda pedagoger, varav en är

resurspersonal. Den andra förskolan vi har varit ute och genomfört observationer på är en förskola med endast en avdelning. På denna förskola är barnen i åldrarna 2-5år gamla och 15 till antalet. Där arbetar fyra heltidsanställda pedagoger. Anledningen till att vi har valt att genomföra vår studie på just dessa två förskolor, är att de är våra VFU-platser och vi ansåg att det var mest troligt för oss att få föräldrarnas godkännande gällande barnens deltagande där. Detta eftersom vi känner till barnen på avdelningarna och föräldrarna känner till oss. Enligt pedagogen Staffan Stukát är det eftersträvansvärt att använda sig av *representativa urval* med en bred undersökningsgrupp. Detta för att undersökningen ska bli så generaliserbar som möjligt. Det vill säga att den ska vara gällande för fler än enbart de grupper som deltagit i undersökningen (Stukát 2011:63). Då vi endast har valt att använda oss av två förskolor för vår studie, är vi medvetna om att det resultat vi får fram möjligtvis blir problematiskt att generalisera i ett större sammanhang. Eftersom vi kommer att granska vårt resultat i förhållande till tidigare forskning inom samma område, kommer vi troligtvis att kunna relatera vår undersökning till andra studier och således kunna se resultatet i ett bredare sammanhang. Enligt Stukát kan relaterbarheten ökas och undersökningen ses i ett vidare perspektiv, då resultatet som framkommit jämförs med studier av samma slag (Stukát 2011:37).

Vårt urval gällande deltagare i undersökningen har skett slumpmässigt. Detta eftersom de barn som har medverkat har valts ut främst beroende av två faktorer: barn vars föräldrar har givit sitt godkännande och barn som varit närvarande på förskolorna de dagar vi varit ute och observerat. Sett utifrån denna synvinkel var det inte förutbestämt vilka barn som skulle medverka i undersökningen, utan urvalet har alltså gjorts slumpmässigt. Anledningen till att vi har valt att använda oss av ett slumpmässigt urval är för att öka generaliserbarheten av vår studie. Esaiasson et. al. hävdar att ett urval med färre antal personer kan bli tillförlitligt och generaliserbart till en större befolkning, om det är baserat på slumpen (Esaiasson et. al. 2007:195).

3.3 Tillvägagångssätt

Innan vi gick ut till våra respektive förskolor hade vi ett möte där vi samtalade om hur vi skulle gå till väga med våra observationer. Vi beslutade om vad som skulle observeras och hur detta skulle dokumenteras, där vi bland annat utformade en observationsmall (se bilaga). Detta gjorde vi med anledning av att vi ville vara säkra på att vi skulle gå ut i verksamheten och undersöka samma företeelser. Observationerna har genomförts vid olika aktiviteter och situationer under de dagar vi har varit ute i verksamheten. Under dessa observationer har vi valt att hålla oss i bakgrunden så mycket som möjligt, för att inte påverka situationen och styra dess utgång. Vår dokumentationsform har varit att anteckna för hand vad som sker och uttrycks under observationerna. Sedan har dessa observationer renskrivits på dator, för att kunna presenteras och analyseras. Observationerna har vi valt att sortera in i olika kategorier utifrån vad som varit framträdande företeelser i förhållande till våra frågeställningar. Sedan har vi valt att analysera dem utifrån dessa kategorier för att synliggöra centrala aspekter i observationerna för vårt undersökningsområde.

Vårt urval av litteratur har baserats delvis på tidigare erfarenheter av ämnet inom andra kurser under vår utbildning, där vi har fått ta del av intressant litteratur som vi ser är relevant för vårt undersökningsområde. Vi har även haft en önskan om att få med både den allra senaste forskningen och äldre forskning, vilket vi kommer att återkomma till i nästa avsnitt. Detta för att få en djupare förståelse av ämnet och hur det har förändrats över tid. Ett historiskt

perspektiv är enligt oss av stor vikt för att få en bakgrund till vårt undersökningsområde. Därmed har vi valt att söka oss långt tillbaka i historien för att få reda på hur normer, samhällsstrukturer och könsroller såg ut tidigare. Ytterligare en faktor som har påverkat vårt urval gällande litteratur är det perspektiv vi har valt att grunda vårt arbete på. Vi har utgått ifrån ett genusperspektiv där man ser kön som socialt konstruerat, men trots detta har vi valt att jämföra detta synsätt med alternativ forskning inom området, för att få en så bred analysgrund för undersökningen som möjligt. Ur egna erfarenheter har vi blivit varse om att det finns forskare som problematiserar dagens aktuella genusforskning genom att ta en annan utgångspunkt gällande hur kön skapas. Denna utgångspunkt har sin grund i att kön är något biologiskt betingat.

Det ämne vi har valt att skriva vårt examensarbete inom har stått klart för oss under en lång tid och vårt tillvägagångssätt i sökandet av litteratur startade med den litteratur vi har använt oss av i tidigare kurser. Vi inledde med att studera litteraturlistor i dessa böcker för att finna referenser som dessa författare har hänvisat till. Detta ledde vidare till att vi kom in på ytterligare forskning som är relevant för vår undersökning, så som avhandlingar och andra forskningsrön. Vi har även använt oss utav Internet för att söka litteratur som behandlar vårt ämne, samt läst igenom recensioner av dessa böcker.

3.4 Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát innebär reliabilitet att hur bra metoden är för att undersöka det valda ämnet, alltså dess tillförlitlighet (Stukát 2011:133). Vi anser att den metod vi har valt i vår undersökning, som är observation, är tillförlitlig i den mån att vi har redogjort för vad som har utspelat sig i situationerna utan att själva vara med och påverka barnen, pedagogerna och föräldrarna i deras agerande. Däremot kan vi inte uttala oss om hur vår närvaro i rummet har påverkat deltagande barn och vuxna. Då vi har befunnit oss på våra VFU- platser där barnen är väl bekanta med oss, reagerade dem dock inte på att vi var där. Vi är även medvetna om att genomförda observationer är färgade av våra egna tolkningar. Vi har tidigare nämnt under avsnitt direktobservation, att en forskare aldrig kan vara helt neutral i sin tolkning, då alla bär med sig tidigare erfarenheter som speglar hur händelser uppfattas och sedan beskrivs. Ytterligare en faktor som påverkar undersökningens reliabilitet kan enligt oss vara det faktum att vi valt att dokumentera för hand. När observationen dokumenteras för hand misstänker vi att en del information kan utebli på grund av att antecknandet i sig tar tid, och därmed kanske en del som sägs inte hinner noteras.

Validitet innebär enligt Stukát undersökningens giltighet, med det menas att forskaren studerar det som denna avser att studera (Stukát 2011:133). Våra frågeställningar ligger till grund för hur arbetet har genomförts, och vi anser att det som har undersökts är det vi har planerat att undersöka. Eftersom det resultat vi har fått fram i observationerna svarar mot vår första frågeställning, och då resterande frågeställningar problematiseras med hjälp av tidigare forskning, menar vi att vår studie har validitet.

3.5 Etiska ställningstaganden

Det är nödvändigt att tänka på etiska aspekter när en undersökning genomförs och sammanställs. Därmed har vi tagit ställning till olika etiska regler som har publicerats av

Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR, och förberett vår studie på följande vis:

Då de barn som har medverkat i vår undersökning är i förskoleåldern (2-5 år), är det lagenligt att vi har föräldrarnas godkännande om att de får delta. Innan vi har gått ut för att observera har vi av den anledningen valt att lämna ut blanketter till alla föräldrar på förskolorna. Dessa har de fått skriva under med barnens namn och sin egen signatur om de ger sitt samtycke till att barnen medverkar i studien. I denna blankett har vi även skrivit med vad undersökningen fokuserar på, samt hur insamlat material kommer att användas. Detta för att föräldrarna ska få en så tydlig bild som möjligt av vad det är de godkänner att deras barn får medverka i. I HSFR:s etikregler för hur en forskare bör förhålla sig till sådana etiska frågor kallar de ovanstående ställningstagande för *informationskravet*, som innebär att forskaren har till uppgift att se till att de som medverkar i studien får ta del av syftet med denna forskning (HSFR Etikregler 2012-05-07). Ytterligare en utav de etiska regler som omnämns av HSFR är *samtyckeskravet*, vilket innebär att de som medverkar i studien måste ha givit sitt godkännande och själva styra över sitt deltagande (HSFR Etikregler 2012-05-07). Eftersom barnen som medverkar i vår undersökning är så pass unga, har vi lämnat över ansvaret för godkännande och styrande över deltagande till föräldrarna.

Uppgifterna som finns om barnen på blanketterna vi har samlat in är av sådan karaktär att de enligt oss faller in under vår tystnadsplikt som pedagoger, samt under sekretesslagen. Därmed behandlar vi dessa uppgifter konfidentiellt och är noga med att inga utomstående ska kunna ta del av dessa. HSFR har även en etisk regel som innefattar behandlandet av uppgifter i en undersökning och denna kallas *konfidentialitetskravet*. Här menas att utomstående personer inte ska kunna få tag på uppgifterna om de medverkande. De som deltar i studien innehar rätten till konfidentialitet (HSFR Etikregler 2012-05-07). I samband med detta har vi även valt att fingera namn på både barn, pedagoger och föräldrar som deltar i vår undersökning. Detta för att de medverkande ska få vara anonyma. Ännu en av de etiska regler som HSFR har publicerat är *nyttjandekravet*, som innebär att det material som är insamlat med anknytning till de medverkande, enbart får användas ur forskningssyfte (HSFR Etikregler 2012-05-07). Detta är något vi är medvetna om och kommer enbart att använda insamlat material till detta examensarbete och inget annat ändamål.

4. Teori och tidigare forskning

Nedan kommer vi att redogöra för den teori som vi har valt att grunda vår undersökning på och med hjälp av forskning försöka styrka dess relevans för vår undersökning. Vi kommer även att redovisa tidigare forskning som vi anser vara av stor betydelse för vårt arbete, där vi ger en historisk bakgrund till ämnet och sedan presenterar aktuell forskning.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv kan även gå under namn som situerad, kulturhistorisk eller sociohistorisk. Dessa benämningar beskriver hur kunskap är knuten till den kultur vi lever i. Kunskap som sådan existerar inte i ett "tomrum", utan är alltid bunden till en historisk kontext och ett kulturellt sammanhang, vilket innebär att all inlärning är situerad (Dysthe 2003:34). Inom ett sociokulturellt perspektiv kan lärande ses som en social utvecklingsgång, där

individen tillägnar sig kunskap genom interaktion med andra människor och sin omgivning. Utifrån detta perspektiv på inläring förespråkas att sätta samspelet mellan individen och omgivningen i fokus, om man önskar att studera lärandeprocesser. Detta perspektiv skiljer sig ifrån ett individfokuserat perspektiv på lärande och lägger istället tonvikten vid hur den sociala samhörigheten, språk och kultur verkar som byggstenar i barns utveckling och lärande (Imsen 2006:307). För att bilda sig en uppfattning om det kulturella sammanhanget människan agerar utifrån är det väsentligt att fördjupa sig i den historiska kontexten (Cole 1996 i Dysthe 2003:34).

Lev S Vygotskij (1896-1934) är en av de teoretiker som ett sociokulturellt perspektiv grundar sig på och hans synsätt på lärande tar både sin utgångspunkt i barns kognitiva inlärningsprocesser och i en tes om hur samhälle och kultur präglar barnet. "Från och med födelseögonblicket lever barnet i ett socialt sammanhang där språk och kultur spelar en viktig roll." (Imsen 2006:50). Den kunskap barnen tillägnat sig är en del av den kultur de befinner sig inom och kulturen som sådan har utvecklats under flera århundraden. Då kulturen har vuxit fram under en längre tidsperiod och innehåller spår av människors tidigare erfarenheter och arbete, gör detta att kunskap har ett historiskt perspektiv som även formar vårt samhälle idag (Imsen 2006:50).

4.2 Genus ur ett historiskt perspektiv

Synen på de båda könen, vad som har uppfattats som manligt respektive kvinnligt samt vilka förväntningar som finns, har förändrats över tid. Nedan kommer vi att redogöra för hur det har sett ut under historiens olika tidsepoker. Där vi vill belysa vad dagens framträdande könsnormer har sin grund i, för att tillägna oss en djupare förståelse om vad dessa kommer ifrån.

Yvonne Hirdman, som är professor i historia, har forskat i hur könsmonster mellan det manliga och kvinnliga könet har sett ut och förändrats över tid. Hon inleder redovisningen av denna forskning med att presentera ett avsnitt ur bibeln gällande skapandet av människan:

Då lät Herren Gud en tung sömn falla på mannen, och när han somnat, tog han ut ett av hans revben och fyllde dess plats med kött. Och Herren Gud byggde en kvinna av revbenet som han tagit av mannen och förde henne fram till mannen. Då sade mannen: Ja, denna är nu ben av mina ben och kött av mitt kött. Hon skall heta maninna, ty av man är hon tagen. (Bibeln, första mosebok 2:15 i Hirdman 2001:20).

I ovanstående citat ur bibeln uttrycks en bild av hur mannen är överordnad kvinnan, då hon anses vara skapad ur honom. Även det faktum att denna kvinnliga varelse ska kallas för "maninna" visar på en tydlig hierarkisk ordning könen emellan. Hirdman tar upp denna föreställning som uttrycks i bibeln och menar att eftersom kvinnan är skapad ur mannen kan relationen mellan könen på den tiden jämföras vid mannen och den lilla mannen. Vidare menar hon att detta synsätt var en ålderdomlig föreställning som visar sig ända in i medeltiden (ca 500-1400-talet, Nationalencyklopedin 2012-06-01) från filosofer som Aristoteles och efterföljare som högaktade hans ord (Hirdman 2001:28).

Under 1600- och 1700-talet, upplysningstiden, utvecklades ett nytt ideal för att förklara skillnaden mellan könen. Könen kom från och med nu att ses som varandras dikotomier och vetenskapsmän av denna tid började konstruera fram fysiska skillnader mellan den manliga och kvinnliga kroppen i sina medicinska texter (Scheibinger i Caine & Sluga 2003:27-28).

Forskarna Barbara Caine och Glenda Sluga hänvisar till sexologen Thomas Laqueur som menar att fokus låg på att synliggöra skillnader mellan mans- och kvinnokroppens alla olika delar. Detta nya ideal, för att belysa skillnaderna mellan könen, verkade under stora delar av 1700-talet (Caine & Sluga 2003:28).

Caine och Sluga belyser den politiska filosofen Jean-Jacques Rousseau och ett av hans verk om uppfostran som publicerades 1762. Författarna omnämner hans text som möjligen ett av de mest inflytelserika verk och menar att Rousseaus tankar speglar de politiska och sociala konsekvenserna av det nya idealet, som gick ut på att särskilja de båda könen utifrån fysiska egenskaper. Den typ av undervisning som Rousseau förespråkade var endast avsedd för pojkar, då flickor skulle skolas på ett helt motsatt sätt (Caine & Sluga 2003:28-29).

Han skulle utveckla intellektuellt oberoende, medan hon skulle läras att sätta andras omdöme före sitt eget och följa omvärldens påbud. Han skulle uppmuntras att ha höga tankar om sig själv och visa upp sina talanger, medan hon måste lära sig att blygsamhet var den viktigaste egenskap en kvinna kunde ha (Caine & Sluga 2003:29).

Det tankesätt som Rousseau hade om att pojkar och flickor, samt män och kvinnor, skulle uppfostras, skolas och leva på helt skilda sätt, fick stor effekt i hela Europa. Hans resonemang för att ett sådant synsätt var gynnsamt och naturligt för samhällsstruktur och moral, stärkte rådande lagar och förordningar i de länder där kvinnor var helt underställda sina mäns makt. Det medförde bland annat att kvinnan inom äktenskap inte tilläts inneha ägodelar, utan själv betraktades som en ägodel till mannen (Caine & Sluga 2003:30-31).

Ytterligare ett rådande synsätt under 1700-talet gällande förväntningar på kvinnor respektive män behandlas av historikern Christopher O'Regan, som hävdar att det under denna tid inte ansågs vara konstigt för en man att gråta utan snarare naturligt. Det ansågs tvärtom vara märkligt om en människa försökte undanhålla sina känslor och gråta i avskildhet. Att visa känslor, både vid glädje och sorg, var på denna tid något som tillskrevs mänskligheten istället för att vara bundet till något av könen, och betraktades som ett tecken på civilisation. Ömhetstecken män emellan var även det något som tillhörde vardagen. Männen kunde hälsa på varandra genom kramar, kyss på kind eller hand och uttrycka att de älskade varandra som en vänskaplig gest (O'Regan 2005:154-156).

Under 1800-talet fortsatte sökandet efter skillnader mellan könen utifrån biologiska faktorer, men nu var det hjärnan som var forskningsområdet i fokus. Hirdman skriver om hjärnans betydelse för dåtidens vetenskapsmän i fastställandet av människans intelligens, där mannen enligt de rådande normerna förväntades vara överlägsen (Hirdman 2001:54). Även litteraturvetaren Nina Björk tar upp denna tids forskning på hjärnan och menar att vetenskapsmän försökte söka sig fram till en sanning om att kvinnans intellekt var sämre än mäns. Denna forsknings ändamål var till en början till för att visa på kvinnors underlägsna intelligens, men kom sedan att innebära enbart en förklaring till skillnaden mellan de båda könen (Björk 1996:79-80).

Filosofen Simone de Beauvoir (1908-1986) gav år 1949 ut boken *Det andra könet*, som kom att bli en klassiker inom teorier av feministisk karaktär och hennes mest tongivande verk. I denna bok myntades för första gången tanken om att en människans kön inte enbart är biologiskt, utan att det är socialt och kulturellt betingat (Nationalencyklopedin 2012-05-07). Beauvoir hävdar att "Man föds inte till kvinna, man blir det. Inget biologiskt, psykiskt eller ekonomiskt öde avgör utformningen av den gestalt som den mänskliga honan får i samhället."

(Beauvoir 2002:325). Hon menar vidare att det är samhället som skapar de föreställningar vi har om vad kvinnlighet innebär (Beauvoir 2002:325).

Egenskaper och föremål kan över tid växla från att vara maskulina till att bli feminina och detta är ett förlopp som otvivelaktigt indikerar att genus är något som konstrueras och inte enbart är fast. Hirdman menar att saker och ting i vår omgivning på detta vis förses med genus, utan att det i själva verket finns där från början (Hirdman 2001:72). Även socialantropologen Fanny Ambjörnsson belyser detta ämne och diskuterar kring färgerna blå och rosas betydelse för könen genom tiderna. Innan 1950-talet betraktades blått som en kvinnlig färg och rosa som en manlig sådan. Färgen rosa liknades vid en ton av rött, som förknippas med blod, styrka och krigsföring, vilket var anledningen till att den sågs som manlig. Färgen blå har sedan medeltiden i katolska sammanhang associerats med Jungfru Maria och kom därmed att ses som kvinnlig. Vidare hänvisar Ambjörnsson till historikern Jo Paoletti som i en undersökning studerat ett magasin från år 1918 där det står att: "Den allmänt accepterade regeln är rosa för pojkar och blått för flickor. Anledningen är att rosa, som är en starkare och mer bestämd färg, passar bättre för pojkar, medan blått, som är mer skör och spröd, är vackrare på flickor." (*Ladies' Home Journal* i Ambjörnsson 2011:10). Senare kom detta att ändras då blått blev förknippat med soldaters uniformer, armé och krig. Någon förklaring till varför rosa blev en kvinnlig färg är svår att definiera. Ambjörnsson hänvisar till språkvetaren Veronika Koller som ger en möjlig tolkning till varför rosa blev en färg associerad med kvinnlighet. Hon menar att eftersom rosa och blått ansågs vara varandras motpoler, blev rosa automatiskt en kvinnlig färg när blått kom att symbolisera manlighet (Koller 2008 i Ambjörnsson 2011:10). En annan aspekt är konsumtionssamhällets genomslag där ett resultat av en utbredd barnklädesindustri markerade en uppdelning av könen. Även om det inte står klart vilken anledningen var till varför rosa kom att betraktas som en kvinnlig färg, var det först på 1950-talet och framåt som färgerna rosa och blått könskodades utifrån hur det ser ut idag (Ambjörnsson 2011:10).

4.3 Forskning kring kön

Forskning kring kön och genus kan se mycket olika ut beroende på vad man har för utgångspunkt i sin undersökning. Det finns forskare som väljer att enbart utgå ifrån att könet är biologiskt konstruerat och tittar då på fysiologiska faktorer för att peka på vad som är manligt respektive kvinnligt. Andra väljer att se på könet som till stor del socialt konstruerat och har då aspekter som omgivning och normer i åtanke för att klargöra uppbyggnaden av existerande könsroller. Nedan kommer vi att redogöra för båda dessa synsätt på kön och genus, för att få en så vid bild som möjligt av det forskningsfält som finns relaterat till vårt undersökningsområde.

4.3.1 Det biologiska könet

Forskning kring kön som tar sin utgångspunkt i biologin riktar ofta sin uppmärksamhet mot hormonsammansättning och hjärnans uppbyggnad. Lektorerna i pedagogisk teori Leif Askland och Svein Ole Sataøen stödjer sig på att en människa i fosterstadiet har olika kromosomuppbyggnad och hormonsammansättning beroende av kön. Både kvinnor och män innehar det manliga könshormonet testosteron, som bland annat främjar tillväxt av muskler och skelett, men kvinnor har enbart en tjugondel av männens nivå (Askland & Sataøen 2003:59-60).

Även forskaren Bronwyn Davies diskuterar biologisk forskning gällande hormoner och kön. "Fast biologer numera vet att gener, hormoner och könsorgan inte nödvändigtvis hänger ihop finns det ändå en mängd populär forskning som inte bara kopplar ihop dem utan också lägger till hjärnans struktur och det vardagliga beteendet." (Davies 2003:20). Davies menar att det inte har varit några svårigheter för forskare inom biologin att göra denna typ av sammanlänkning mellan fysiologiska faktorer och könsskillnader. Hon hävdar att anledningen till detta är att vårt språk som sådant uppmuntrar till det, då vi enbart har motsatsord att använda oss av för att förklara och namnge olikheter gällande könsorgan, hormoner och genetiska aspekter. Sådana motsatsord är exempelvis kvinna och man, feminin och maskulin, samt flicka och pojke. Språket bidrar enligt detta till att upprätthålla könen som varandras dikotomier och individer kategoriseras därmed in i två fack utifrån kön. Det är inte människor i sig som är varandras motsatser, utan orden vi använder för att beskriva dem. Vidare tar Davies upp att en människa som har manliga genitalier förväntas ha en dominans av manliga hormoner och en manlig genetisk konstruktion. Likaså förväntas att kvinnan ska vara uppbyggd på samma vis, fast då med feminin struktur. Utifrån detta synsätt är det inte svårt att förstå att människors agerande kan beskrivas i form av biologiska faktorer (Davies 2003:20-21). "Det är först på senare tid som biologer har upptäckt att dessa olika aspekter på manligt och kvinnligt inte nödvändigtvis hör ihop och att de inte behöver vara uppdelade i två poler eller tudelade." (Davies 2003:21).

Vårt förhållningssätt gentemot flickor och pojkar påverkas av det faktum att det ständigt uppmärksammas nya aspekter av vår hjärna och dess sätt att fungera. Denna frammarsch inom forskningen medför att vi inte genom att enbart studera hjärnan kan förklara anledningen till att en människa har ett specifikt handlingsmönster. Yttre impulser når på varierande vis hjärnan och påverkar dess utveckling. Därmed är interaktionen med miljön av stor vikt gällande förstärkande eller försvagande av könskodade specifika handlingsmönster (Askland & Sataøen 2003:60-61).

4.3.2 Det sociala könet

Biologisk forskning kring kön riktas mot att finna skillnader mellan könen och tillämpa dessa för att lägga fram vilka olika förhållningssätt som passar för pojkar respektive flickor. Denna typ av forskning har sin bas i att könen ses som varandras motpoler, i form av en tvåkönsmodell som är obestridlig inom denna forskningsinriktning. Till skillnad från biologisk forskning, strävar genusforskning efter att problematisera könsskillnader som anses vara självklara. Det finns även en ambition att utmana den absoluta tvåkönsmodell som biologer förespråkar (Eidevald 2011:64). Genusforskaren Christian Eidevald beskriver ett synsätt där man anser att människor görs till flickor respektive pojkar. Han talar om "[...] kön som biologiskt givet, men genus som socialt konstruerat. Genus ses som det sociala könet, eller det som kallas kvinnligt och manligt." (Eidevald 2011:65). Även Svaleryd talar om kön som socialt konstruerat och menar att i det ögonblick en människa kommer till världen, har denna ännu inga tidigare erfarenheter av samhällets förväntningar och normer, gällande önskat beteende. Hon menar vidare att det är de synsätt och värderingar vi förvärvar i samspel med andra, som präglar människan i skapandet av sin identitet (Svaleryd 2002:24).

Utifrån hur vårt samhälle är uppbyggt idag, är en aspekt av att vara en god och lämplig medborgare att kunna fastställa sitt "riktiga" kön i relation till andra, även att vägleda andra i denna uppgift. Det är en vedertagen uppfattning om att den värld vi lever i är klassificerad utifrån kvinnor och män. I den västerländska världen är det inpräntat att det enbart finns två

kön och dessa är utan tvekan varandras dikotomier (Mehan & Wood 1975 i Davies 2003:9). Synen vi har på vad det innebär att vara kvinna eller man, bottnar i föreställningar om biologiska skillnader i form av varandras motpoler. I skapandet av vårt "sociala jag" är det denna uppfattning som ligger till grund när vi identifierar vårt kön som man eller kvinna (Connel 1987; Rogers 1975, 1981, 1988 i Davies 2003:10). Även Anne Fausto-Sterling, som är professor i biologi och kvinnostudier, belyser hur biologin ligger till grund för våra uppfattningar kring kön och menar att: "I continue to insist that scientist do not simply read nature to find truths to apply in the social world. Instead, they use truths taken from our social relationships to structure, read, and interpret the natural." (Fausto-Sterling 2000:115-116). Även Svaleryd är inne på samma spår och hänvisar till professor Don Kulick och belyser att det inte är olikheter i biologiska strukturer som genus består av, utan vårt sätt att tolka dessa strukturer (Kulick 1987 i Svaleryd 2002:30).

Då en indelning av kön, i grupper om flickor respektive pojkar, anses vara "naturlig" grundar sig detta i rådande diskurser (Eidevald 2011:99). Med diskurs avses "[...] uppfattningen att hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, och att diskursen så starkt styr vår verklighetsuppfattning att vi är fångade i den." (Nationalencyklopedin 2012-04-27). Sådana diskurser kan handla om att pojkar antas vara livliga och äventyrslystna, medan flickor antas vara stillsamma och omsorgsfulla. I relation till det ovannämnda kan diskurser förstås som att det både kan främja och hämma vårt sätt att tänka och agera. Föreställningen om att det enbart finns två skilda kön med utgångspunkt i ett fysiologiskt tankesätt, är inte nödvändigtvis en given förklaring till hur människor konstruerar sitt "sociala jag". Detta kan tvärtom ses som en av ett flertal möjliga diskurser (Eidevald 2011:99-100).

Eftersom idéer om vad det innebär att vara feminin eller maskulin varierar beroende på tidsperiod och kultur, men även inom en kultur, är utgångspunkten att uppfattade skillnader både bygger på och skapar sociala och kulturella normer. (Eidevald 2011:100).

Vidare belyser Eidevald att innebörden av att vara manlig ser olika ut mellan olika länder, och det som beskriver en typisk man i Sverige är inte nödvändigtvis samma sak som att vara manlig i Japan. Det är inte enbart mellan olika länder och kulturer som skillnader finns, utan även inom en och samma kultur. Förmodligen är det stor variation mellan vad som anses vara manligt inom frälsningsarmén och ett skinheadgäng, men likväl kan innebörden i manlighet växla inom dessa olika grupperingar. Definitionen av att vara maskulin är å andra sidan likvärdig överlag. En man kan vara manlig på olika sätt, men detta sker ändå inom ramen för vad maskulinitet innebär. Detta medför att benämningar som maskulin och feminin i stor utsträckning är tydligt uppdelade (Eidevald 2011:100).

Även Ambjörnsson tar upp denna uppdelning mellan könen och hänvisar till sociologen Raewyn W. Connell som belyser en hegemonisk maskulinitet. Detta begrepp innebär ett manlighetsideal som är grundat i kulturella normer och värderingar, och står högst upp i genusordningen. Både kvinnlighet och annan typ av manlighet är underordnade i denna hierarkiska genusstruktur. Det som avses med annan typ av manlighet är bland annat homosexualitet hos män. Det är kvinnlighet och denna typ av sexuella läggning som ses som motsatser till en hegemonisk maskulinitet i det patriarkala samhälle vi lever i. Med utgångspunkt i en heteronormativ föreställning om att kvinnor och män dras till varandra, blir en man som dras till andra män förknippad med femininitet. En man som vidrör det kvinnligt normativa, löper därmed risk att förknippas med homosexualitet (Connell 1995 i Ambjörnsson 2011:45).

Genusforskaren Birgitta Odelfors hänvisar till genusforskarna Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg som även de belyser innebörden i en hegemonisk maskulinitet, men utan att nämna just detta begrepp. De menar att gränser mellan könen skapas till följd av att en viss distans hålls till det motsatta könet. Den distans pojkar håller till flickor är vanligtvis större än den som flickor håller till pojkar. Detta kan sammankopplas med att omgivningen visar en mer negativ reaktion inför pojkar som har flickaktig karaktär, än för flickor som har pojkaktig karaktär (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991 i Odelfors 1998:15). Gens tar även han upp vad som är ett accepterat handlingsmönster hos flickor respektive pojkar. Han hävdar att en pojke som ägnar sig åt docklek på liknande vis som en flicka förväntas göra, skulle troligtvis betraktas som avvikande och ses som en möjlig homosexuell person. När en flicka däremot leker aktivt och energiskt med en pojkkodad leksak, skulle det antagligen vara ett mer accepterat beteende. Detta då "pojkflickor" inte bemöts med samma negativitet som en flickaktig pojke skulle mötas av (Gens 2002:61). Vidare hänvisar Odelfors till genusforskaren Gunni Kärrby, som menar att pojkar i större utsträckning än flickor visar sin avsmak inför att samspela i lek med det motsatta könet. I samband med detta är det även vanligare att pojkar uttrycker ord som tjejbaciller och dylikt (Kärrby 1991 i Odelfors 1998:16). Wahlström är inne på samma spår och menar att pojkar ständigt vill visa sin maskulinitet inför varandra, genom att befinna sig i tävlingsinriktade lekar som ofta präglas av våldsamhet. Det värsta tänkbara scenariot för pojkar är att ses som flickaktiga (Wahlström 2003:22).

Eidevald hänvisar till filosofen Judith Butler som även hon belyser området diskurser relaterat till rådande könsnormer i samhället. De normer och värderingar som är befintliga inom olika diskurser vi är deltagare i, är vad som gör oss till män respektive kvinnor. Dessa diskurser är inte valda av helt fri vilja, då en del av dem anses vara överordnade andra. Ett sätt att agera och föra sig på, samt en klädstil som anses vara given, bidrar till att diskursen skapar större inflytande och därmed avgör vad som är rimligt och accepterat. Om en individ skulle motsätta sig rådande diskurser, kan det medföra att denne riskerar sin position samt godkännande i gruppen. I och med detta anstränger sig många barn för att agera i enlighet med dominerande diskurser, och de är på så vis även med i att vidmakthålla dessa (Butler 1993 i Eidevald 2011:101). Svaleryd hänvisar till en publikation från Skolverket och belyser även hon normers inverkan i människors liv. Hon menar att normer är en typ av regler som anger hur man som människa bör agera och handla. Dessa regler konstrueras i ett socialt sammanhang och kommuniceras via omgivningen. Konsekvenser av dessa normer visar sig både när en person efterlever och inte efterlever dem, vilket görs genom att premiera respektive tillrättvisa vissa beteenden (Skolverket 2002 i Svaleryd 2002:15). Kännetecken som manligt och kvinnligt är även något som Davies redogör för, och hon menar att de inte är något som vi människor föds med. Dessa tankar baseras på Beauvoirs uttalanden i boken *Det andra könet* som vi tidigare nämnt publicerades redan år 1949. Snarare anser hon att dessa kännetecken är konstruerade i samhällets uppbyggnad, vilket styr vad som påverkar oss och hur vi lever våra liv. Oreflekterat tar vi människor till oss de normer och värderingar som samhället har skapat gällande förväntningar på respektive kön. Då barn tar till sig samhällets diskurser tillägnar de sig vetenskapen om hur de själva ska kategorisera sig som flicka eller pojke, på ett allmänt accepterat sätt. Detta gör barnen för att det är vad som förväntas av dem för att främja deras skapande av identitet utefter den sociala struktur som präglar vårt samhälle (Davies 2003:27). "Den som gör motstånd och inte ställer upp på detta kommer att betraktas som misslyckad." (Haug 1987; Walkerdine & Lucey 1989 i Davies 2003:27). Ambjörnsson påpekar att det fordras både kreativitet och mod för att handla tvärtemot de förväntningar som samhället projicerar (Ambjörnsson 2011:128-129).

4.4 Genus i praktiken

Wahlström har en tydlig idé om hur de olika förväntningar som gäller för flickor och pojkar uppkommer. Hon hävdar att vi har olika syn på vad som är accepterat för en pojke eller en flicka, och att vi av den anledningen bemöter barnen olika beroende på kön. Detta är något som ofta sker omedvetet från vuxnas sida (Wahlström 2003:18). Vidare tar Wahlström upp att det finns studier som konstaterar att vuxna kan bemöta barn på olika sätt, till en följd av om de uppfattar barnet som en flicka eller pojke. Könet hos ett spädbarn fastställer hur vi håller det, samt hur vi talar med och om barnet. Hon problematiserar under hur lång tid en människa skulle klara av att inte känna till könet hos ett barn som hålls i famnen, och menar att det är oerhört svårt att stå i relation till en könlös individ (Wahlström 2003:19,105). Även Svaleryd anser att barn behandlas olika beroende på kön redan från födseln. Frågan som vanligen ställs allra först till nyblivna föräldrar handlar om barnets kön, och att just denna fråga uppdagar sig är ingen tillfällighet, eftersom svaret på frågan är av stor vikt för hur vi sedan kommer att bemöta barnet. Vilket innebär att könet som vi föds med är avgörande för hur våra liv kommer att te sig (Svaleryd 2002:23).

I de vardagliga tankesätt som människor har finns ofta uppfattningar om att pojkar och flickor har olika karaktärsdrag och intressen, samt att de föredrar att leka med olika typer av leksaker i vitt skilda lekkonstellationer. Enligt denna föreställning förväntas pojkar begära uppmärksamhet och vara livliga och dominanta. Flickor däremot förväntas vara tillmötesgående, snälla och rara, samt gärna "frökens hjälpreda" i skolan (Svaleryd 2002:15). Flickor och pojkars val av lekform påverkas till stor del av kulturella och sociala koder som skapas i samhället (Berger & Luckman 1979 i Svaleryd 2002:15-16). Pojkars lek utmärks ofta av en tydlig hierarkisk ordning där såväl ledaregenskaper som styrka, mod, förmåga att ta initiativ, självständighet, "jag-känsla" och kännedom om sin egen kropp tränas. Tävlingsepisoder och fysisk aktivitet är ofta förekommande och deras lek karaktäriseras även många gånger av större umgängesgrupper (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991; Öhman 1996 i Svaleryd 2002:17). Pojkars ordval är vanligen uttryckta i form av verb, exempelvis uppmaningar så som "skynda!" eller "spring!". De använder sig sällan av adjektiv för att uttrycka känslor som upplevs bland annat i leken. Tillskillnad från exempelvis pojkarnas "jag-känsla" som de tränas i, uppfattar sig flickor däremot som en del av en gemenskap istället för en självständig individ. På så vis tränar sig flickor i sin förmåga att anpassa sig, samt visa hänsyn, förståelse för andra människor, lyhördhet, interaktion och engagemang (Svaleryd 2002:17, 19).

Även Wahlström belyser flickors och pojkars olika sätt att orientera sig i leken. Hon beskriver att flickor samtalar, tränar sin samhörighet med andra och fantiserar ofta fram en värld kring det de har skapat i leken. Pojkar däremot ägnar sig mer åt skapandet och experimenterandet av lekmaterial i sig, och att varva uppbyggnad med att riva ned konstruktionen. I leken uttrycker de sig högt och ljudligt, till skillnad från flickors i regel mer lugna samtal. Pojkar och flickor övas alltså i vitt skilda egenskaper och beteenden i sin lek (Wahlström 2003:14-15). Odelfors hänvisar till barnforskaren Ingeborg Lödrup Kvalheim och belyser även hon skillnader i pojkars och flickors lek. Hon menar att flickor koncentrerar sig främst på omvårdnad och relationer människor emellan, medan pojkar koncentrerar sig mer på föremål och ageranden (Kvalheim 1981 i Odelfors 1998:17). De olikheter som förekommer i flickors och pojkars lek kan möjligtvis på lång sikt innebära olikheter i deras utveckling gällande sociala och kognitiva förmågor (Kärrby 1987 i Odelfors 1998:17).

4.5 Påverkan

I enlighet med de skilda förväntningar på flickor och pojkar som har beskrivits i föregående avsnitt, hävdar Eidevald att lärare ofta utan att vara medvetna om det, är en bidragande faktor till att stärka förekommande könsroller. Vidare problematiserar han att när forskning kring olikheter mellan könen äger rum, är det ofta vuxnas föreställningar kring ämnet som framkommer och inte vilka skillnader i sig som finns mellan flickor och pojkar. Vilket bidrar till att förgivettaganden gällande flickor respektive pojkar snarare förstärks, än uppmärksammas och motverkas. Den bild som visar sig i dessa typer av studier blir då av pojkar som aktiva och livliga, samt av flickor som passiva och lugna. I realiteten finns det både flickor och pojkar som är passiva och aktiva, samt lugna och livliga. Vilket innebär att den föreställning som finns på flickors och pojkars sätt att bete sig, skulle kunna problematiseras (Eidevald 2011:69-70). Även Wahlström talar om att vuxna har ett stort ansvar vad gäller barns beteende och menar att vuxnas förväntningar aningslöst präglar både vårt eget sätt att agera och barnens. Vidare hävdar hon att vuxna medverkar till att bevara diskriminerande normer, vid varje tillfälle som våra föreställningar gör att vi bemöter flickor och pojkar olika (Wahlström 2003:45, 33).

Synsättet i samhället har gått från att se barnet som passivt, till att se det som kompetent och aktivt i sitt tillägnande av kunskap. Därmed finns en tanke om att könsroller inte *enbart* projiceras på barnet, utan att det testas olika förhållningssätt för att ha möjlighet att finna sin egen plats i samhället. Barn är en del av en social tillvaro som i huvudsak är strukturerad efter kön och de har en önskan om att tillägna sig en förståelse om vad som anses vara lämpligt och godtagbart. Vuxna kan genom sitt förhållningssätt gentemot barn ha en stark påverkan och pressa dem att upprätthålla rådande könsnormer (Hislam 1995 i Odelfors 1998:16). Ambjörnsson resonerar på liknande vis när hon beskriver att barn är med och vidmakthåller gällande könsstrukturer, exempelvis i det fall då barn definierar i vilket avseende rosa är accepterat eller inte. En anledning till att barn agerar på det viset kan vara att de har en inburen önskan om att passa in och vara "normala". Hon belyser att ännu en förklaring till ovanstående kan vara att barnen, när de rättar sig efter traditionella könsmonster, vill finna sin position som barn i tillvaron (Ambjörnsson 2011:128-129). Även Björk beskriver hur människor positionerar sig i samhället efter kön och hävdar att det är en nödvändighet att identifiera sin roll för att kunna förstå vad som är ett passande beteende för vardera kön (Björk 1996:25). Odelfors hänvisar till professor Valerie Walkerdine och Davies när hon redogör för att barn kan ses som aktiva deltagare som har förmågan att erövra olika könsroller. Emellertid menar hon att rollerna som barnen rör sig inom inte är fria i sig, utan att de skapas i vårt samhälle (Walkerdine 1989; Davies 1989 i Odelfors 1998:23).

Wahlström hävdar att det inte är enbart genom påverkan från vuxna som barn tillägnar sig de förväntningar som finns på flickor och pojkar. Den miljö som är knuten till barnens erfarenhetsvärld, har även den stor betydelse för hur de skapar sin identitet. Ett exempel på påverkande faktorer runt omkring barnen är olika typer av media, så som barnlitteratur. I sagor som är riktade till barn är huvudkaraktären ofta en pojke/man. I de mest kända litteraturverk för barn är det ofta just pojkar som innehar huvudrollen, exempelvis i *Harry Potter*, *Alfons Åberg*, *Emil i Lönneberga* och *Pettsson & Findus*. Litteratur med flickor som har huvudrollen är däremot ovanligare. Det faktum att pojkar ofta är de som innehar en huvudroll och flickor de som innehar en biroll, är vanligt förekommande både i sagor och i vardagliga sammanhang. Detta är enligt Wahlström något som vi är så vana vid, att vi inte reflekterat över att det skulle kunna se ut på ett annat sätt. Hon menar vidare att det skulle vara behövt för både flickor och pojkar att växelvis inneha huvudroll eller biroll, inte enbart

i skönlitteraturens värld utan även i vardagen. Detta skulle ha en stor effekt på barns självkänsla, självförtroende och sociala kompetens, eftersom både huvudroller och biroller innebär positiva samt negativa egenskaper (Wahlström 2003:25-27, 29). Eidevald hänvisar till forskaren Anna-Marie Sandqvist och redogör för studier som visar att det inte enbart är vuxna som barnen påverkas av i agerandet utifrån traditionella könsroller, och belyser kläder, leksaker och böckers roll i detta avseende. Det beskrivs att huvudkaraktären i filmer, pedagogiska datorspel och böcker mestadels är en pojke. Dessa huvudkaraktärer är många gånger mer stereotypa än hur det ser ut i vardagen (Sandqvist 1998 i Eidevald 2011:71). Vidare menar Eidevald att "Skillnader i leksakers utformning som marknadsförs mot flickor respektive pojkar och böckers beskrivningar av kvinnor och män (flickor och pojkar) är så stora att de kan påverka både barnets könsuppfattning och intellektuella förmåga." (Eidevald 2011:71).

Ambjörnsson belyser även hon olika mediers och marknadsförings påverkan på barn och har valt att redogöra för hur detta kan te sig för flickor. Hon menar att leksaker som är avsedda för flickor ofta är inriktade på att kamma, göra fin, samt klä på och av. Signalen som ges till flickor, bland annat ur ett populärkulturellt perspektiv, är att de bör lägga stor fokus på sin kropp och sitt utseende för att i det långa loppet bli lyckliga. I enlighet med denna kulturella föreställning betonas ett samband mellan att vara fin och vacker och att vara feminin (Ambjörnsson 2011:78-79). Vidare beskriver Ambjörnsson föräldrars ibland tveksamma inställning till att klä sina flickor i volanger, spets och rosa och diskuterar hur det då kan komma sig att flickor ofta bär dessa typer av kläder. En tydlig motivering som föräldrarna gav var att utbudet på barnkläder i butikerna ofta är väldigt könsuppdelade, utifrån färg och modell. För pojkar förekommer mest kläder i en färgskala på mörkgrönt, blått och grått, medan flickors kläder ofta går i nyanser av rött, vitt och rosa. Denna färgkodade uppdelning återfinns även på spädbarnsavdelningen i butikerna (Ambjörnsson 2011:23-24).

Eidevald skönjer en förändring i bland annat utformning av barnprogram och filmer och menar att det idag är jämnare i fördelningen mellan flickor/kvinnor och pojkar/män som innehar huvudroller. Han har även en uppfattning om att det är lika vanligt med kvinnliga programledare som med manliga. I samband med detta kan en förändring i samhället urskiljas, till följd av att nya normer och värderingar uppkommer (Eidevald 2011:71).

4.6 Förebyggande arbete mot traditionella könsroller

I föregående avsnitt redogjordes det för olika påverkande faktorer i konstruerandet och upprätthållandet av traditionella könsroller. Här nedan kommer vi att presentera synsätt som kan influera en genusmedveten verksamhet, samt olika metoder för att skapa en mer jämställd förskola.

Davies hävdar att barn borde ges möjlighet att vara ohindrade i sitt utforskande av alla roller inom vår samhällsstruktur. De borde även ges frihet i att resonera och reflektera kring både sitt eget och andras sätt att vara, utan att färgas av det som anses vara "kvinnligt" respektive "manligt" i dagsläget (Davies 2003:180-181). Även Wahlström är inne på samma linje och hävdar att vuxnas egen fostran och uppväxt har präglat vårt beteende "[...] och får oss omedvetet att beröva flickor och pojkar möjligheten att utveckla alla sina kompetenser och roller." (Wahlström 2003:83). Hon lyfter att det kan upplevas som bedrövande när dessa könsnormer ständigt återkommer, men menar att det här finns tillfälle att vara kreativ och produktiv. Eftersom alla människor anses vara delaktiga i skapandet av rådande könsnormer,

kan vi även bidra till att en förändring kring dessa förverkligas. Vidare beskriver Wahlström att arbetet med att förändra dessa könsnormer bör inledas i barnens vardag, om vi strävar efter att uppnå en förändring på längre sikt. Hon menar även att det är pedagogerna som bär det stora ansvaret för att detta sker (Wahlström 2003:83, 30). Även Eidevald är inne på pedagogernas roll i detta förändringsarbete och hävdar att en förutsättning för att arbetet ska kunna fortlöpa, är att pedagogerna blir medvetna om att de i regel inte är jämställda i den utsträckning som de upplever sig vara (Eidevald 2011:179). Svaleryd menar även hon att en förutsättning för att ett sådant arbete ska bli gynnsamt, är att pedagoger har en ambition att förändra sitt sätt att tänka och bli uppmärksamma på sin egen roll i detta arbete. Hon anser även att det krävs kunskap inom arbetslaget gällande genus och hur det skapas i vårt samhälle, för att gemensamt kunna arbeta kring ämnet (Svaleryd 2002:42).

Eidevald beskriver två olika synsätt att arbeta utifrån gällande genus i förskolan, som är *könsneutralt* och *könsöverskridande*. Han menar att ett könsneutralt arbetssätt innebär att minska användningen av könskodade miljöer, leksaker och annat material i verksamheten. Dessa typer av könskodat material försöker kringgå för att istället tillämpa sådan som anses vara könsneutralt. Eidevald beskriver att ett könsöverskridande arbetssätt istället innebär att erbjuda barnen material och miljöer av könskodad karaktär. Det vill säga att exempelvis ge flickor möjlighet att leka med typiskt pojkaktiga leksaker, så som bilar och byggmaterial, samt ge dem möjlighet att ta plats och synas i barngruppen. För pojkar handlar det då om att erbjudas lek av flickaktig karaktär, så som lek i familjerummet, samt att få vara villiga att hjälpa andra och inte vara så tävlingsinriktade. Vidare problematiserar Eidevald dessa två synsätt och hävdar att ett genusmedvetet arbete kan således bli rörigt och ostrukturerat om pedagoger enbart fokuserar på könsneutralt eller könsöverskridande. Utan att ha ett tydligt mål med sitt arbetssätt, riskerar fokus att enbart handla om att exempelvis ge nytt namn åt dockvrån eller att undvika könskodade leksaker, vilket inte främjar en långsiktig förändring i genusarbetet (Eidevald 2011:195-196).

Wahlström hävdar att barnen inte kan hindras av pedagoger i sitt försök att rätta sig efter dominerande normer i samhället. Det vi som pedagoger kan göra är att introducera nya möjliga normer för barnen som vi själva efterlever, och genom detta visa fler sätt att agera och handla utifrån. Vidare menar Wahlström att det blir möjligt för pojkar och flickor att ta avstånd ifrån stereotypa könsnormer, när de erbjuds alternativa och mångsidiga roller att befinna sig inom (Wahlström 2003:106). Även Svaleryd är inne på vikten av att låta barn tillägna sig erfarenhet av sådant som rör sig utanför rådande stereotypa mönster. Hon menar att "Det handlar inte om att "förbättra" pojkar och flickor, utan att frigöra dem från hur kön manifesteras i vardagen." (Svaleryd 2002:63).

4.7 Styrdokument

Nedan kommer vi att redogöra för vad som står skrivet i olika styrdokument gällande vårt ämne. Vi kommer att presentera de olika styrdokumenterna var för sig, under olika underrubriker.

4.7.1 Läroplan för förskolan - Lpfö98 reviderad 2010

I förskolans läroplan Lpfö98 reviderad 2010 står det följande om jämställdhet och hur pedagoger bör förhålla sig till traditionella könsroller inom verksamheten:

- “En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen.” (Lpfö98 reviderad 2010:6).
- ”Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” (Lpfö98 reviderad 2010:7).
- “Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar [...] förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning.” (Lpfö98 reviderad 2010:10).

4.7.2 Skollag (2010:800)

I skollag (2010:800) under rubriken “Utformningen av utbildningen” står följande om jämställdhet:

- ”5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.” (Skollag 2010:800, 5§).

Under rubriken “Lika tillgång till utbildning” står det skrivet att:

- ”8 § [...] I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder.” (Skollag 2010:800, 8§).

5. Resultatredovisning

Under detta avsnitt kommer vi att presentera det resultat vi har fått fram i genomförda observationsstudier utifrån tre olika kategorier: *Rosa - den omdiskuterade färgen, Föreställningar kring kvinnligt och manligt*, samt *Könskodade föremål och företeelser*. Anledningen till att vi har valt att sortera in våra observationer i följande kategorier, är att vi vill tydliggöra vårt resultat i förhållande till vår första frågeställning; *Kan vi se något särskilt könsmonster i förskolan?* Vi kommer att presentera alla observationer under respektive

kategori och sedan sammanfatta observationerna inom kategorin. Detta för att precisera vad vi anser ligga i fokus och vara relevant för vår undersökning. Här har vi inte för avsikt att relatera resultatet till tidigare forskning, utan det kommer under nästa avsnitt som är analytiskdiskussion.

5.1 Rosa - den omdiskuterade färgen

Här nedan kommer vi att presentera de observationer som faller under denna kategori, då den rosa färgen är central i det som sker under situationernas gång.

5.1.1 Den rosa påsen som inte var fin

Under morgonsamlingen, som denna dag skulle ägnas åt matematik, inledde pedagogen som höll i samlingen genom att samtala med barnen kring tre olika geometriska former; kvadrat, triangel och cirkel. Sedan förklarade hon att barnen denna dag skulle få lite olika uppgifter att genomföra kring formen cirkel. De yngsta barnen skulle vara kvar inne i samlingsrummet och leta upp varsitt cirkelformat föremål och de äldsta barnen skulle få gå ut och leta igenom resten av lokalen efter föremål med denna form. Pedagogen delade ut olika påsar till de äldsta barnen (5-6 år gamla) som de skulle få gå ut och lägga varsitt cirkelformat föremål i. Joakim 5 år tittar på sin påse (som är rosa) och säger att han inte vill ha den, då den inte är fin. Pedagogen förklarar att det inte finns några fler påsar och att alla barnen får ta den påse de har blivit tilldelade. Joakim försöker argumentera fram en lösning som innebär att han slipper ta den rosa påsen, men när han märker att det inte fungerar accepterar han tillslut påsen för att kunna genomföra uppgiften.

5.1.2 Jag ska i alla fall inte måla min rosa! För det är fult!

Under en skapande aktivitet som äger rum efter morgonsamlingen sitter sex barn (alla 5-6 år gamla) i målarrummet och bygger lastbilar av mjölkkartonger och annat återvinningsmaterial. Pedagogen som håller i aktiviteten samtalar med barnen om att efter att lastbilarna är färdig byggda, ska dem målas vid nästa tillfälle. Då säger Samuel 6 år:

- Jag ska i alla fall inte måla min rosa! För det är fult!

5.1.3 Jag tycker inte om rosa!

En pedagog sitter en förmiddag med några barn i målarrummet och pärlar. Barnen pärlar halsband, armband och gör även pärlplattor i många olika färger. Karl, 4 år, gör ett halsband till sig själv och är nöga med att inte få med någon rosa pärla i halsbandet.

Karl: *Jag tycker inte om rosa!*

Pedagogen: *Jasså? Gör du inte? Varför inte då?*

Karl: *Nee.. för jag gör inte det.*

Pedagogen: *Men du hade ju en jätte häftig rosa tröja på dig igår. Den med motorcykeln på.*

Karl: *Ne.. den var inte rosa!*

Pedagogen: *Jo men det var den ju, och den var ju jättefin.*

Karl: *ne... men... den var inte rosa... Det är pinsamt...*

5.1.4 Jag älskar inte rosa, killar älskar inte rosa

Fyra pojkar, alla ca 5 år, bygger med lego tillsammans inne i verkstaden. Plötsligt så får en av dem tag på en legobit som är rosa med blommor på. Samtliga pojkar börjar skratta och peka på legobiten medan Johan utbrister:

- Det är ju tjejlego, ta bort den!

Jakob som hittat legobiten säger skämtsamt med förställd röst att han ska använda den. Men sedan lägger han tillbaka den där han hittade den. En pedagog uppmärksammar detta och frågar Johan om varför de inte kan ha den legobiten och han svarar:

- Jag älskar inte rosa, killar älskar inte rosa.

Pedagogen försöker få Johan att utveckla vad han menar, men han verkar besvärad och svarar undvikande. Pedagogen låter Johan vara och går sedan ut ur rummet medan pojkarna fortsätter att bygga med lego.

5.1.5 Röd är nästan lika fint som rosa, så det går bra

En eftermiddag på förskolan sitter Emil 5 år i köket vid målarbordet tillsammans med en pedagog. Han har byggt en "maskin" bestående av papper och olika tråd- och garnbitar, vars funktion är att försvara förskolan mot inbrottstjuvar, som han sitter och leker med. Pedagogen sitter tillsammans med Emil vid bordet och han berättar för henne om vad han har byggt och hur maskinen fungerar. Under tiden han visar och berättar går maskinens motor sönder (enligt honom). Då förklarar han för pedagoggen att man måste köpa en ny motor och säger följande:

- Här kan man köpa en ny motor (håller upp en ask med kriter som föreställer olika motorer). Den gamla motorn var ju rosa (håller upp en rosa krita) men det finns ingen mer rosa motor, så vi får köpa en röd istället. Röd är nästan lika fint som rosa, så det går bra.

5.1.6 Sammanfattning av Rosa - den omdiskuterade färgen

I ovanstående observationer är det pojkars relation till färgen rosa som står i fokus. I de fyra första observationerna går det att utläsa att de deltagande pojkarna tar ett markant avstånd från denna färg. De uttrycker att färgen inte är fin, samt att den inte är passande för pojkar då den exempelvis kan uppfattas som pinsam.

Däremot, i den sista observationen inom denna kategori, är det en pojke som beskriver den rosa färgen utifrån positiva egenskaper. Han visar ingen avsmak inför färgen som sådan och heller inte något tecken på att färgen skulle vara könskodad. En aspekt att ha med i sin tolkning av denna pojkes förhållningssätt till den rosa färgen, är att hans föräldrar är engagerade inom genusfrågor både i sin livsstil och i skolans värld i form av deltagande i genusråd. Vi känner till denna information om pojkens föräldrar, då vi har samtalat med dem kring ämnet.

5.2 Föreställningar kring kvinnligt och manligt

Under denna kategori har vi sorterat in observationer som berör föreställningar om vad som anses vara kvinnligt respektive manligt. Där barnen speglar de rådande normer som förekommer i samhället kopplat till könen.

5.2.1 Helt plötsligt fick han slå henne

Under en eftermiddag befinner sig tre barn i stora lekrummet på förskolan och leker med plastdinosaurier som de har tagit fram. Elliot 6 år, Elin 5 år och Erika 5 år ger dinosaurierna roller och uppgifter att utföra där de sitter på golvet och leker. Elin spelar mamman och Erika spelar en främmande killdinosaurie som inkräktar i dinosauriernas hem.

Erika: *Elin, helt plötsligt fick han slå henne.*

Elin: *Då blev hon rädd. Hon ville åka rutschkana istället för hon älskade det. Fast bara en liten för annars blev hon rädd.*

Leken tar slut för att Erika inte ville leka mer. Elin säger att de måste städa innan de börjar med något nytt.

5.2.2 Det där är pappan. Ja, för han var störst

Efter frukost befinner sig fyra barn i stora lekrummet på förskolan och är i full gång med att inleda en lek. Det är två pojkar och två flickor (alla 5-6 år gamla), som sitter på en bilmatta på golvet och har plockat fram en låda med plastdinosaurier som de leker med. Matildas dinosaurie, som var pappan i leken, skulle slåss mot Måns dinosaurie. Pappa dinosaurien vann och Matilda uttryckte då att bebis dinosaurien, som spelades av den andra flickan Maja, var säker och sa vidare:

Matilda: *Jaaa, pappan vann då får barnet komma hem, så får mamman hjälpa till att skydda bebisen.*

Leken fortsätter. Flickornas lek präglas mycket av berättande om vad som händer/ska hända i leken. Pojkarna sitter lite vid sidan av och är fortfarande upptagna av att "kriga" med sina dinosaurier. Då försöker flickorna locka tillbaka pojkarna in i leken igen genom att föreslå olika saker som ska hända i leken. Vilket lyckas.

(Senare i leken...)

Maja som spelar mamman: *Älskling (till ett av dinosauriebarnen), pappa måste begrava den (om en död dinosaurie) så du får följa med mig.*

(Senare i leken...)

Matilda: *Det där är pappan.*

Måns: *Ja, för han var störst.*

I leken tar flickorna ofta en fostrande roll och pojkarna spelar barn/bebis och pratar bebisspråk. Även flickorna spelar bebisroll, men varvar i sådana fall denna roll med att ta en allvarligare fostrande föräldraroll. Det är tydligt att flickorna är de som styr leken och dess regler. Men även pojkarna "får igenom" sina regelförslag i leken.

(Senare i leken...)

Måns: *RRRRRRR* (rytande ljud).

Maja: *Men pappa! Lugna ner dig!*

5.2.3 Men är det Anders som ska bygga med oss?

På förskolan pågår just nu ett arbete med att utveckla lärmiljön i lokalen och pedagogerna har därmed beslutat att de tillsammans med barnen ska snickra ihop en scen. För att detta ska kunna utföras har pedagogerna räknat ut vilket material de behöver och hur mycket. Detta material ska hämtas hos återförsäljaren och sedan ska en av pedagogerna bygga scenen tillsammans med barnen. Under frukosten berättar en av pedagogerna att det är idag som brädorna och resten av materialet ska hämtas och att de sedan kan börja bygga under eftermiddagen. Anna 5 år frågar då följande:

Anna: *Är Anders (en av pedagogerna) och hämtar brädorna?*

Pedagog: *Nej, det är Anita (en av pedagogerna) som är iväg och hämtar dem.*

Anna: *Men är det Anders som ska bygga med oss?*

Pedagog: *Nej, det är faktiskt jag som ska snickra tillsammans med er barn. (Kvinnlig pedagog som talar).*

5.2.4 Man undrar ju lite vad det ska bli av honom när han blir stor!

En mamma kommer till förskolan för att hämta sin son för dagen. Hon kommer in i lokalerna och möts av sin 3 år gamla pojke, Albin, som har klätt ut sig i prinsessklänning, och stolt vill visa upp sig. Mamman kramar om sin son och säger sedan att han ska skynda sig iväg och städa, så att de ska kunna åka och handla mat innan de åker hem. Albin skyndar sig tillbaka in i familjerummet och när han är utom synhåll böjer sig mamman lite närmare en av pedagogerna och säger med skämtsam stämma:

Mamman: *Ja, man undrar ju lite vad det ska bli av honom när han blir stor! Hehe!*

5.2.5 Vilken tur att din mamma kom på att du inte är en tjej längre

En eftermiddag är alla barnen på avdelningen ute på gården och leker. Några pedagoger står tillsammans och samtalar när Max, 6 år, cyklar fram till dem. Han är nyklippt i håret och visar stolt upp sin nya korta frisyr för pedagogerna. Tidigare har han haft långt hår ner till axlarna, oftast uppsatt i tofs. En av pedagogerna utbrister förtjust till honom:

Åh är du nyklippt! Vilken tur att din mamma kom på att du inte är en tjej längre.

Max säger ingenting och ser frågande på pedagogen. Sedan tar han sin cykel och trampar iväg.

5.2.6 Sammanfattning av Föreställningar kring kvinnligt och manligt

De tre första observationerna under denna kategori präglas av ett synsätt om att mannen är den starkare av könen, som förväntas vara mer aktiv och brysk. Han förväntas ta en försvarande roll mot sådant som kan hota familjen och även vara ansvarig för praktiskt arbete som innefattar exempelvis att snickra och bygga. Medan kvinnan i leken speglas som det svagare könet och förväntas inta en fostrande och omhändertagande roll. Hon anses vara rädd, vek och försiktig. Flickorna i dessa observationer ägnar stor del av leken åt berättande och åt omhändertagande sysslor, medan pojkarna fokuserar mer på aktiva handlingar, krigsmoment och är inte lika verbala i sin lek som flickorna.

De två sista observationerna visar en bild av pojkar som inte följer rådande könsnormer och då får uppleva ett ifrågasättande från omgivningens sida. Det som är kvinnligt kodat hos en pojke visar sig i dessa två fall som oroväckande och även i form av raljerande kommentarer från vuxna i situationerna.

5.3 Könskodade föremål och företeelser

Under denna kategori har vi valt att placera in observationer som alla handlar om saker och händelser som är starkt förankrade i vardera kön. Det kan handla om ting som av barnen anses vara kill- och tjejsaker, eller möjligtvis kläder som anses vara kopplade till något utav könen.

5.3.1 Jag tycker om att ha killtröjor på mig!

Det är måndag och barnen har precis ätit färdigt sin lunch och det är dags att gå ut i det fina vädret. Ute vid tamburen samtalar Lisa, 5 år, med en pedagog. Hon är glad och visar stolt upp sin nya tröja för pedagogen som hon själv varit med och valt i affären under helgen. Det är en mörkblå tröja med Star Wars tryck på.

Lisa: Jag tycker om att ha killtröjor på mig! Dom är så coola. Fotbollströjor brukar jag ha ibland och Spiderman.

Pedagogen: Jaha, men vaddå kan inte tjejer ha Spiderman eller fotbollströjor?

Lisa: Jo, det kan dom!

Pedagogen: Men kan killar ha Hello Kitty tröjor på sig?

Lisa: Ne.. jag tror inte dom vill det..

5.3.2 Titta han har klätt ut sig till tjej!

En förmiddag leker några barn rollspel i ett av rummen på förskolan. De klär ut sig i många olika utstyrselar och det finns flera olika plagg att välja bland. Plötsligt kommer Alex, 5 år, ut ur rummet och har klätt sig i en prinsessklänning. Han skrattar skämtsamt och utbrister:

Titta på mig!

De barn som är utanför rummet och leker stannar upp och tittar på honom när han långsamt skrider fram i sin klänning. Amanda, 5 år, springer fram till honom, skrattar sedan högt och säger:

Titta han har klätt ut sig till tjej!

En pedagog i närheten är måttligt road över tilltaget från Alex och säger till honom att gå in i rummet igen.

5.3.3 Leker du med killsaker?

Fyra flickor sitter inne på avdelningen en regnig eftermiddag och målar vid ett bord. De samtalar med varandra om vad de har för leksaker hemma och vad de tycker om att leka med. Evelina, 5 år, berättar att hon brukar bygga med lego och leka med Star Wars figurer. Emma, 5 år, tittar fundersamt på Evelina och frågar sedan:

Leker du med killsaker? Sedan säger hon igen utan att Evelina hinner svara: Fast man kan låtsas att man är en kille!

5.3.4 Jag har kill leksaker hemma som vi kan leka med

Det är lunch på avdelningen och denna dag serveras det spagetti och köttfärssås. Vid ett av borden sitter Lova, 5 år, tillsammans med fem andra barn och en pedagog. Hon är glad och berättar förtjust för pedagogen vad som ska hända i eftermiddag.

Lova: *Ludvig ska följa med mig hem efter förskolan och leka.*

Pedagogen: *Jaha, va roligt. Vad ska ni leka med då?*

Lova: *Vet inte, men jag har kill- leksaker hemma som vi kan leka med.*

Pedagogen: *Jaha.. Kill leksaker? Men kan inte tjejer leka med dem?*

Lova: *Jo, det kan vi!*

Lova tittar frågande på pedagogen och fortsätter sedan äta sin mat. Pedagogen frågar inte mer om den saken utan vänder sig istället till ett annat barn.

5.3.5 Det är bara killar där!

Det är lunch och vid ett bord sitter Daniel, 5 år, tillsammans med fyra andra barn och en pedagog. De samtalar medan de äter och pratar om vad de brukar leka med på förskolan. Daniel är entusiastisk och engagerad i samtalet och berättar gärna vad han brukar göra en vanlig dag inne på avdelningen.

Daniel: *Jag brukar bygga med lego i verkstaden. Det är bara killar där!*

Pedagog: *Varför tror du att det bara är killar där då?*

Daniel: *För att det är lego. Fast min syster tycker om lego.*

Pedagog: *Jaha, men varför är det bara killar som bygger tror du?*

Daniel: *Vet inte..*

5.3.6 Vad vet han om tjejsaker?

Det är eftermiddag och fyra barn (två pojkar och två flickor 5-6 år gamla) sitter i köket efter mellanmålet, kring målarbordet som står där. De samtalar om olika saker de har hittat på tillsammans på fritiden och när "Lek och buslandet" kommer på tal inleds en diskussion kring en utav flickornas kommande kalas. Barnen kommer in på samtalsämnet om vilka som flickan ska bjuda på sitt kalas. Då kommer en pojkes namn, som inte går på förskolan, på tal. Pojkarna vid bordet tycker att han ska bjudas och får följande respons:

Camilla, som ska ha kalaset: *Vad vet han om tjejsaker?*

Caesar: *Men han kan väl fråga ... Cecilia?*

Camilla: *Okej då, då bjuder jag väl honom på mitt kalas.*

5.3.7 Varför bara flickor?

En fredag förmiddag, precis innan lunch, är det sångsamling på avdelningen. En av pedagogerna spelar på sitt dragspel för barnen. Stämningen är god och barnen sjunger vant med i sångerna och gör rörelser till. I slutet av samlingen vill två flickor, båda 5 år, uppträda med en sång tillsammans. När den sången är slut tillkommer det fler flickor som vill uppträda tillsammans med dem. Oskar, 5 år, vill gärna uppträda han också och undrar varför det bara är flickor som får stå där framme och sjunga. Han frågar två pojkar om de vill sjunga med honom men det vill de inte. Pedagogen och flickorna säger att han gärna får vara med dem att sjunga. Oskar ser besvärad ut och skakar på huvudet.

5.3.8 Sammanfattning av Könkodade föremål och företeelser

Den första och andra observationen i denna kategori handlar om kläder som av barnen anses vara förknippade med ett specifikt kön. Flickan i den första observationen ser positivt på att bära pojkaktiga attribut och beskriver känslan av att vara cool om hon har på sig dem. Hon upplever inga konstigheter med att använda dessa pojkkodade kläder, men ställer sig dock tveksam till om pojkar skulle vilja bära flickkodade kläder. Pojken i den andra observationen klär ut sig i kläder med flickaktig karaktär, för att få uppmärksamhet och roa de andra barnen. Barnen runt omkring reagerar genom att skratta och påpeka att han har klätt ut sig till en tjej. Här framgår det att det är uppseendeväckande när en pojke klär sig i typiskt flickkodade klädesplagg.

I observation tre till sex framkommer det att barnen sorterar in vissa saker som flicksaker och andra som pojsaker, samt är väldigt tydliga med vad som är vad. Bilden av att flickor kan leka med det som pojkar leker med är tydlig, men dessa leksaker omtalas ändå självklart som killsaker. Det finns en stark föreställning bland barnen om att pojkar behöver pojkleksaker att leka med, medan flickor kan leka med leksaker som är typiska för båda könen. Det framgår dock att det finns föremål som är ägnade för flickor och dessa förväntas pojkar inte ha god kännedom om enligt vad som framkommer i en av observationerna.

I den sista observationen ville pojken inte vara med i flickornas aktivitet eftersom ingen av de andra pojkarna ville delta. Pojken ville egentligen vara med och sjunga, men när det bara var flickor som ägnade sig åt detta tog han avstånd från aktiviteten.

6. Analytiskdiskussion

Här nedan kommer vi att analysera vårt resultat kopplat till den tidigare forskning vi presenterat, samt diskutera kring det forskningen behandlar i relation till vad som framkommer i vår undersökning. Vi kommer att ha våra frågeställningar som underlag för denna analytiska diskussion och därmed diskutera dem i tur och ordning. Vår första frågeställning, som vi tidigare nämnt, handlar om i fall det går att urskilja några traditionella könsmonster i förskolan. I enlighet med det resultat vi har presenterat i föregående avsnitt, anser vi att resultatet svarar emot denna frågeställning. Vi menar att observationerna indelade i kategorierna: *Rosa- den omdiskuterade färgen*, *Föreställningar kring kvinnligt och manligt*, samt *Könskodade föremål och företeelser*, visar att det förekommer sådana könsmonster kring barnens agerande i förskolorna vi har befunnit oss på.

6.1 Rosa - den omdiskuterade färgen

Inom kategorin Rosa - den omdiskuterade färgen, har vi tidigare tagit upp att de traditionella könsmonster som förekom i majoriteten av observationerna, var att pojkar tog avstånd från färgen rosa. Pojkarna i dessa observationer uttryckte sig kring färgen genom att säga exempelvis "Jag älskar inte rosa, killar älskar inte rosa." eller "Jag ska i alla fall inte måla min rosa! För det är fult!". Ambjörnsson hänvisar till Koller som beskriver att rosa en gång i tiden associerades med manlighet, men när blått kom att bli den manligt kodade färgen, är det troligtvis det som är den bakomliggande faktorn till att rosa ses som kvinnligt. Detta med anledning av att rosa och blått betraktas som varandras motpoler (Koller 2008 i Ambjörnsson 2011:10). Vi tror att pojkarnas avståndstagande från färgen rosa har att göra med att den är kvinnligt kodad. Eftersom ett citat från en av pojkarna som förekommer är: "ne... men... den var inte rosa... Det är pinsamt...", menar vi att en bild av att pojkar inte vill bli förknippade med sådant som anses vara flickaktigt, visar sig. Detta tankesätt är något som Odelfors hänvisar till Bjerrum Nielsen och Rudberg om och menar att det från omgivningens sida anses vara mer negativt när en pojke agerar på ett typiskt flickaktigt sätt, än när flickor i sin tur agerar på ett typiskt pojkaktigt sätt. Det är en av anledningarna till att pojkar vanligtvis håller ett större avstånd till flickor, än vad flickor gör till pojkar (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991 i Odelfors 1998:15). Om det är så att det från samhällets sida betraktas som negativt när en pojke uppvisar flickaktiga beteenden och egenskaper, menar vi att det kan vara av den anledningen som pojkarna i observationerna är med och upprätthåller rådande normer om att rosa är en flickfärg. Ambjörnsson problematiserar hur barn fastställer när färgen rosa är godtagbar eller inte, och menar att de i denna process är med och vidmakthåller rådande könsmonster. Hon menar fortsättningsvis att barnen vill finna sig tillrätta och passa in i tillvaron och att det är en anledning till att de agerar på ovanstående sätt (Ambjörnsson 2011:128-129). Vi tror i och med detta att pojkarna i observationerna har en önskan om att vara som normen föreskriver och inte verka avvikande, och att en konsekvens av detta blir att de håller en distans gentemot flickaktighet och i sin tur upprätthåller könsnormerna.

I den sista observationen inom denna kategori framgår det däremot att Emil inte efterlever de normer som finns från samhällets sida, då han uttrycker följande: "Röd är nästan lika fint som rosa, så det går bra.". Han uppvisar alltså ett förhållningssätt där det inte anses vara konstigt för en pojke att använda sig av färgen rosa, utan han betraktar den som vilken färg som helst. Ambjörnsson hävdar att en människa behöver både kreativitet och mod för att våga agera emot omgivningens förväntningar på flickor respektive pojkar (Ambjörnsson 2011:128-129). Vi anser att det skulle kunna tolkas som att Emil i denna observation uppvisar oräddhet inför

att gå emot rådande normer, men vi tror snarare att orsaken till att han har detta förhållningssätt har att göra med att hans föräldrar, som vi tidigare nämnt, är genusmedvetna. Det vi menar med detta är att Emil troligtvis inte har en förväntan på sig hemifrån att bete sig på ett könsadekvat sätt, det vill säga att han inte har blivit formad av enbart de könsnormer som projiceras i samhället utan mer av föräldrarnas förhållningssätt. Wahlström problematiserar vilken stor roll och stort inflytande vuxna har i barns tillägnande av dessa könsnormer och menar att vuxnas förväntningar omedvetet speglar både vårt eget sätt att vara som barnens (Wahlström 2003:45, 33).

Då pojkarna i de första observationerna istället tar ett markant avstånd från den rosa färgen, skulle det kunna antas att dessa barn inte har vuxna i sin omgivning som är lika medvetna och engagerade i genusfrågor. Denna skillnad i inställning till färgen rosa, mellan pojkarna som tar avstånd och Emil som är neutral, visar enligt oss att kön i form av "manlighet" och "kvinnlighet" är beroende av vad barn får influenser ifrån och påverkas av. Eftersom det i våra observationer inom denna kategori har visat sig att beteenden skiljer sig åt bland pojkar i förskoleåldern, anser vi det tydligt framgår att kön borde betraktas som socialt konstruerat. Det vi menar med socialt konstruerat kön är de förväntningar som människor i samhället har gällande vad som är manligt och kvinnligt, och att dessa skapar rådande normer. Alla flickor och pojkar är inte likadana och borde enligt oss inte förväntas vara det. Eidevald redogör för vad genus innebär och hävdar att det kan förklaras med vad som anses vara kvinnligt respektive manligt. Han menar vidare att en människa görs till flicka eller pojke och att det genitala könet är biologiskt givet, men genus är den socialt konstruerade delen av människan, där förväntningar om flickors och pojkars beteenden läggs fram (Eidevald 2011:65). Detta tankesätt som vi håller med Eidevald om, bottnar i Beauvoirs åsikter som hon manifesterade redan år 1949, "Man föds inte till kvinna, man blir det." (Beauvoir 2002:325).

6.2 Föreställningar kring kvinnligt och manligt

De observationer vi har valt att sortera in under denna kategori visar att de normer som finns i samhället kring beteenden hos respektive kön, gestaltas i barnens lek och sätt att vara. I de tre första observationerna framgår det, som vi tidigare nämnt, att barnen i sin lek speglar normen om mannen som det starkare könet, mer aktiv samt mer praktiskt lagd. Även normen om att kvinnan är det svagare könet, mer omhändertagande samt mer försiktig framkommer i barnens lek. Svaleryd belyser de skilda synsätt som finns på flickor och pojkar och beskriver att pojkar förväntas vara dominanta, aktiva och livliga, medan flickor förväntas vara tillmötesgående, lugna och snälla (Svaleryd 2002:15). Dessa normer synliggörs av barnen i observationerna när de uttrycker saker som: "...så får mamman hjälpa till att skydda bebisen.", "Fast bara en liten för annars blev hon rädd.", "Det där är pappan. Ja, för han var störst." och "Är Anders och hämtar brädorna?". Barnen är enligt oss med och upprätthåller traditionella könsmonster när de på detta vis applicerar dem på sin lek. Vi menar att det kan tolkas som om barnen antingen har fångat upp dessa normer från vuxna i sin närhet, eller att de i sin lek prövar sig fram för att forma sin identitet som flicka respektive pojke. Odelfors hänvisar till Hislam och menar att barn inte passivt tar till sig stereotypa könsroller, utan själva är med och skapar dem när de strävar efter att passa in i tillvaron. Hon anser vidare att dessa könsroller inte nödvändigtvis förs över på barnen, utan att de är aktiva i sitt erförande och därmed prövar olika sätt att vara (Hislam 1995 i Odelfors 1998:16). Då även vi betraktar barnet som kompetent och aktivt i den process det tillägnar sig både kunskap och egna erfarenheter, tror vi att barnen i observationerna applicerar dessa könsnormer i sin lek för att pröva sig fram. Ett sociokulturellt perspektiv som är en av de teoretiska utgångspunkter vi har i vår studie,

beskriver lärande som en social utvecklingsprocess. Där individen anses lära i samspel med andra och sin omgivning (Imsen 2006:307). Detta håller vi med om och det förklarar enligt oss varför barnen är med och upprätthåller dessa könsnormer, samt prövar dem i sin lek. När de i denna prövning sedan ska besluta sig om vilket beteende som är passande för en flicka eller pojke, bidrar vuxna enligt oss till att de upprätthåller traditionella könsnormer. Då vuxna omedvetet sänder ut signaler om vad som är accepterat agerande för respektive kön och styr barnen i deras beslut. Det vi styrker vårt resonemang på är Odelfors som hänvisar till Hislam och menar att vuxna genom sitt bemötande gentemot barnen kan pressa och påverka dem att vidmakthålla rådande könsnormer (Hislam 1995 i Odelfors 1998:16).

Ytterligare något som framkommer i de första tre observationerna är flickornas och pojkarnas olika sätt att orientera sig i leken. Vilket vi tidigare har nämnt fokuserar flickorna främst på fantiserande och berättande kring historien i leken, samt omhändertagande och omsorgsfulla aktiviteter. Pojkarna däremot samtalade inte i lika stor utsträckning, utan ägnade sig mer åt aktiva handlingar som exempelvis krigslekar. Wahlström beskriver flickors och pojkars olika fokusering inom leken och menar att de tränar sig i olika färdigheter. Enligt henne skapar flickor ofta en fantasivärld kring föremål i leken, samtalar och berättar i stor utsträckning och tränar sin sociala gemenskap. Medan pojkar fokuserar mer på att experimentera med leksakerna och uttrycker sig högljutt snarare än att befinna sig i lugna samtal (Wahlström 2003:14-15). Vi menar att eftersom flickor och pojkar övar sig i olika färdigheter i sin lek, kan det få konsekvenser för hur de utvecklas som individer och ser på sig själva och andra senare i livet. Deras uppfattning kring vad det innebär att vara pojke respektive flicka formas alltså enligt oss redan i tidig ålder genom samspel i leken. Detta är något som Odelfors belyser och hänvisar till Kärrby när hon problematiserar att de olikheter som finns i pojkars och flickors lek, kan medföra skillnader i deras sociala och kognitiva utveckling på längre sikt (Kärrby 1987 i Odelfors 1998:17).

I de två sista observationerna inom denna kategori framkommer det att pojkarna i observationerna inte efterlever de traditionella könsnormer som finns i samhället, och då bemöts av ett ifrågasättande från vuxna runt omkring. Dels mamman i observationen där Albin klär ut sig till prinsessa och dels pedagogen i observationen som påpekar att Max som klippt sig kort inte längre kan tas för en tjej. Pojkarna i dessa två observationer visar flickaktiga karaktärsdrag och den reaktion som framkommer här är i form av raljerande kommentarer och oro från de vuxnas sida. Vi anser på grund av detta att en bild av att det inte är godtagbart för en pojke att uppvisa flickaktiga egenskaper förekommer. Ambjörnsson hänvisar till Connell som belyser den markanta uppdelning som finns mellan könen och använder sig av begreppet hegemonisk maskulinitet, som innebär att den stereotypa mannen är normen och allt annat, både kvinnlighet och andra former av manlighet som exempelvis homosexualitet, står som underordnade. Då en vedertagen föreställning i samhället är att kvinnan och mannen är varandras motpoler och därmed förväntas dras till varandra, skulle en man som attraheras av andra män komma att associeras med femininitet. Vidare menar Ambjörnsson, när hon hänvisar till Connell, att en man som rör sig inom kvinnligt kodade egenskaper och beteenden riskerar att förknippas med homosexualitet (Connell 1995 i Ambjörnsson 2011:45). Vi anser att mamman som kommenterar Albins förklädnad till prinsessa och säger "Ja, man undrar ju lite vad det ska bli av honom när han blir stor! Hehe!", visar att hon befinner sig i en hegemonisk maskulinitetsstruktur. Vi tolkar hennes uttalande som om hon på ett skämtsamt sätt uttrycker en oro för att sin son eventuellt ska bli homosexuell eller inta en annan form av icke önskvärd manlighet. Det kan vara så att mamman i fråga enbart hade för avsikt att skämta bort ett beteende från Albins sida som hon

upplevde som pinsamt. Även detta speglar enligt oss en hegemonisk maskulinitet, då det framkommer att pojken i detta fall inte bör bete sig som en flicka.

I den observationen där Max har klippt av sitt långa hår och en pedagog som ser det säger "Åh är du nyklippt! Vilken tur att din mamma kom på att du inte är en tjej längre.", präglas även den enligt oss av en hegemonisk maskulinitetsstruktur. Vi tolkar det som att pedagogen har en föreställning om att långt hår och tofs tillhör flickaktiga attribut och därmed ser Max som avvikande från normen. När han sedan klipper av sig det långa håret, speglar pedagogens uttryck enligt oss en lättnad kring att hans mamma numera hjälper honom att uppvisa ett könsadekvat utseende. Max verkar i observationen enligt oss ställa sig frågande till varför han tidigare skulle ha betraktats som en tjej. Vi menar att det visar att vuxna många gånger styr in barn i traditionella könsroller utan att det motiveras av barnen själva. Även här stärks vårt resonemang i Odelfors som genom att hänvisa till Hislam hävdar att vuxna kan pressa barn att upprätthålla könsnormer som förekommer i samhället (Hislam 1995 i Odelfors 1998:16).

6.3 Könskodade föremål och företeelser

I den första och andra observationen inom denna kategori speglar barnen en bild av att vissa klädesplagg anses höra till flickor och andra till pojkar. Lisa säger i den första observationen "Jag tycker om att ha killtröjor på mig!", vilket vi menar beskriver att hon har en positiv inställning till att ha på sig pojkkodade kläder, då hon även ser dem som coola. Även om Lisa tycker om pojkkodade kläder, uttrycker hon en viss tveksamhet till om pojkar skulle vilja bära flickkodade kläder. Vi anser att även detta kännetecknar en hegemonisk maskulinitetsstruktur. Eftersom en sådan struktur värderar mannen och det som passar in på den normen högst, och bland annat kvinnan och kvinnlighet som underordnat, menar vi att Lisa som vill ha pojkkodade kläder, antagligen omedvetet, strävar efter att kunna relatera sig själv till det som är högst värderat. När hon uttrycker tveksamhet till om pojkar skulle vilja bära flickkodade klädesplagg, kan det enligt oss ha att göra med det faktum att kvinnligt och flickaktigt är lägre värderat. Ännu en bidragande faktor tror vi kan vara att en pojke som förknippas med motsatt kön värderas mer negativt än en flicka som gör det. Odelfors hänvisar till Bjerrum Nielsen och Rudberg i sitt resonemang om att pojkar håller ett större avstånd till flickor än vad flickor gör till pojkar. Hon menar vidare att detta är ett resultat av att det i samhället anses vara mer godtagbart om en flicka har pojkkaktiga egenskaper, än om en pojke har flickaktiga sådana (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991 i Odelfors 1998:15). I den andra observationen stärks enligt oss denna negativitet inför en pojke med flickaktiga karaktärsdrag. Då Alex i denna observation klätt ut sig i ett flickkodat klädesplagg som prinsessklänning kom detta att ses som anmärkningsvärt av barnen runt omkring, med tanke på de reaktioner som de visade upp. Alex själv förefaller vara medveten om den effekt hans agerande har på omgivningen, då han skämtsamt uttrycker "Titta på mig!" och situationen i sig verkar vara ett komiskt upptåg från hans sida. Vi anser att det troligtvis inte skulle vara lika anmärkningsvärt om en flicka skulle klä ut sig i pojkkodade klädesplagg, som exempelvis cowboyutstyrsel, då det återigen är mer accepterat i samhället för en flicka att ha pojkkaktiga karaktärsdrag än tvärtom. Vi tror att den tydliga uppdelningen mellan vilka kläder som tillhör vilket kön, grundar sig i hur det ser ut på barnklädesavdelningarna i dagens butiker. Idag finns det en markant uppdelning mellan flick- och pojkaavdelningen i näst in till alla butiker som riktar sig till barn. I dessa butiker är det enligt oss svårt att ta fel på vilket utbud som avses för vardera kön. Ambjörnsson beskriver att när konsumtionssamhället slog igenom blev barnklädesindustrin mer utbredd och en uppdelning mellan könen framhövdes (Ambjörnsson 2011:10).

Observationerna tre till sex inom denna kategori präglas av att barnen tydligt sorterar in en del saker som pojsaker och andra som flicksaker. Det visar sig i uttalanden från barnen som: "Leker du med killsaker?", "Jag har kill leksaker hemma som vi kan leka med" och "Vad vet han om tjejsaker?". I observation tre och fyra, som de två första av ovanstående citat är hämtade från, framgår det att flickor gärna leker med sådant som pojkar leker med. Gens hävdar att en flicka som leker med leksaker ämnade för pojkar troligtvis är ett mer godtagbart agerande från samhällets sida, än om pojkar skulle göra tvärtom (Gens 2002:61). Detta kan enligt oss vara en anledning till varför flickor i större utsträckning verkar mer könsöverskridande än pojkar och använder sig av saker som är typiska för det motsatta könet. Även om flickor leker med samma saker som pojkar, benämns dessa likväl som kill leksaker av barnen i observationerna. Vi tror att leksaker tilldelas olika benämningar efter kön beroende på vem som förväntas leka med dem. Detta på grund av att flickor och pojkar ses som varandras motpoler. Davies hänvisar till Mehan och Wood när hon hävdar att det i den västerländska kultur vi lever inom, har etsat sig in i vårt sätt att tänka att det endast finns två kön och att dessa tveklöst står i motsats till varandra. Vidare menar hon att det är en allmänt etablerad uppfattning att samhället är indelat i grupper om kvinnor och män (Mehan & Wood 1975 i Davies 2003:9). Till skillnad från flickorna i ovanstående observationer som kan leka med leksaker avsedda för båda könen, så framkommer det att pojkar enbart kan leka med pojkleksaker. Detta visar sig enligt oss när Ludvig ska följa med Lova hem och leka efter förskolan och hon uttrycker att hon har kill leksaker hemma. Vi menar att det kan tolkas som att flickan anser att det kommer att fungera bra att ta med en pojke hem och leka, då hon har leksaker som han skulle kunna tänkas glädjas av. Gens hävdar att en pojke som exempelvis skulle leka docklekar på samma sätt som en flicka antas göra, möjligen skulle ses som en avvikande person och associeras med homosexualitet (Gens 2002:61). Enligt oss visar det på att begreppet hegemonisk maskulinitet som Ambjörnsson belyser, även här kan vara en bakomliggande faktor till varför pojkar tar avstånd från sådant som anses vara flickaktigt och håller sig till det som är tillhörande sitt eget kön. I observation fem där Daniel talar om för en pedagog vad han brukar leka med uttrycker han "Jag brukar bygga med lego i verkstaden. Det är bara killar där!". Även denna observation visar enligt oss på att pojkar gärna leker inom de ramar som pojkar förväntas befinna sig i. Vidare uttrycker Daniel i observationen att det bara är pojkar i verkstaden just för att det finns lego där. Efter att han funderat kring vad han sagt, kommer han dock på att även hans syster tycker om lego och blir tveksam när pedagogen frågar honom varför bara pojkar bygger med lego. Det skulle enligt oss kunna tolkas som att Daniel i detta fall har fångat upp de värderingar kring lekmaterial i fråga som finns i samhället, och därmed oreflekterat svarar att det tillhör pojkar. Då han sedan kommer på att detta inte stämmer, eftersom även hans syster leker med lego, blir han konfunderad och uttrycker att han inte vet varför enbart pojkar på förskolan bygger med detta material. Davies hänvisar till Mehan och Wood och menar att i det samhälle vi lever i idag är det viktigt att som människa kunna fastslå sitt "rätta" kön i relation till andra i sin omgivning (Mehan & Wood 1975 i Davies 2003:9). Utifrån detta synsätt menar vi att Daniels uttalande kan tolkas som om han har en önskan om att bekräfta sitt kön som pojke, och agera i enlighet med rådande normer för att passa in i vad som gäller för denna grupp.

I observation sex som handlar om vilka Camilla ska bjuda på sitt kalas uttrycker hon, enligt vår tolkning, en tanke om att pojkar inte har god kunskap om sådant som är typiskt flickkodat när hon säger "Vad vet han om tjejsaker?". Även detta speglar enligt oss en hegemonisk maskulinitet som Ambjörnsson beskriver. Vi menar att eftersom det inte är eftertraktat för en pojke att röra sig inom det som anses vara flickaktigt, kan det vara så att barnen har en uppfattning om att pojkar därmed inte känner till något om det som har med flickkodade företeelser att göra. Även den sista observationen inom denna kategori visar hur en

hegemonisk maskulinitet styr barnen i deras val av lek. Detta fall handlar om Oskar som önskar att uppträda under sångsamlingen, men avstår från detta då det enbart är flickor som sjunger inför de andra. Oskar ställer sig frågande till varför det endast är flickor som får sjunga, men trots att både pedagogen och flickorna talar om att även han får vara med, väljer han ändå att inte delta eftersom inga andra pojkar vill det.

6.4 Sammanfattning

Det vi i huvudsak har sett i våra observationer utifrån ovanstående analytiska diskussion är att barn formas av rådande normer i samhället, och själva är med och vidmakthåller traditionella könsmönster i förskolan. Det tror vi är ett resultat av att barnen vill passa in i förekommande roller som flicka och pojke. Ytterligare en anledning till att barnen är med och vidmakthåller dessa kan, utifrån det vi har sett i våra observationer, grunda sig i vuxnas förhållningssätt till könsstereotypa mönster som finns runt omkring oss. Vi anser därmed att våra omedvetna förväntningar på flickor respektive pojkar, präglar barnens sätt att vara. I och med detta tränas barn enligt oss i olika egenskaper beroende av kön och detta menar vi kan få konsekvenser för vilka värderingar de får som vuxna och hur de uppfattar sig själva och andra. Det vi ser som det absolut centrala och tydligast framträdande i vårt resultat är en hegemonisk maskulinitet. Anledningen till detta är att pojkar i stor utsträckning inte bör associeras med sådant som är flickaktigt. Om flickor däremot uppvisar ett beteende som är typiskt för pojkar, anses det vara mer positivt från omgivningens sida.

6.5 Förebyggande genusarbete i förskolan

Utifrån ämnet vi har behandlat och det resultat vi har fått fram i vår undersökning, har vi funderingar kring hur det går att arbeta vidare för att motverka dessa traditionella könsmönster i förskolan. Vi har en tanke om att det inte enbart finns ett sätt att arbeta på, då det är ett oerhört komplext ämne som har svag grund att stå på i våra läroplaner och andra styrdokument. Vi menar att det inte finns några tydligt uttalade riktlinjer för hur man bör arbeta, utan endast ett vagt uttryckt förhållningssätt om att ingen individ bör utsättas för diskriminering. Ett citat ur förskolans läroplan Lpfö98 reviderad 2010 som vi redogjorde för i inledningen är:

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö98 reviderad 2010:7).

Detta citat visar enligt oss vilket förhållningssätt som alla verksamma inom förskolan bör ha, men det kan vara svårt att veta hur detta kan omsättas i praktiken. På vilket sätt bör en pedagog i förskolan arbeta med detta i verksamhetens vardag? Eftersom vi har sett att mycket av det som händer i vardagen gällande upprätthållande av traditionella könsmönster sker omedvetet, kan det vara svårt att komma åt själva problematiken kring genusstrukturer i förskolan. Eidevald belyser denna problematik och hävdar att pedagoger behöver bli medvetna om att de i allmänhet inte är jämställda i den omfattning de tror sig vara, för att ett genusarbete ska kunna utvecklas (Eidevald 2011:179). Det kan således enligt oss, i likhet med

det Eidevald beskriver, handla om att pedagogerna är omedvetna om hur de faktiskt bemöter barnen, och därmed inte har reflekterat kring att pojkar och flickor inom samma barngrupp möter olika förväntningar och krav. Det vi menar är att om ämnet i sig är oreflekterat, kan det innebära svårigheter att lokalisera det som behöver förändras. Om genusordningen inte har uppmärksamats som ett problem, kan det vara näst intill omöjligt att vidta åtgärder. För att ett förhållningssätt som skiljer på flickor och pojkar ska kunna motverkas, räcker det dock enligt oss inte enbart med att vara medveten om förkommande genusstrukturer. Vi tror att ett förebyggande arbete kräver både bra verktyg och kunskap inom ämnet. Enligt Svaleryd är dessa aspekter av stor betydelse och hon menar att det är nödvändigt att ha kunskap om genus och dess konstruktion i vårt samhälle, för att tillsammans kunna utföra ett givande arbete i arbetslaget (Svaleryd 2002:42).

I vår teoridel har vi redogjort för två utgångspunkter i ett genusarbete som Eidevald beskriver. Det första är könsneutralt och innebär att barnen erbjuds lekmaterial och miljöer som *inte* är typiskt könskodade. Det andra är könsöverskridande där flickor och pojkar ges möjlighet att leka med sådant som är förknippat med det motsatta könet (Eidevald 2011:195-196). Vi tror att det kan finnas fördelar och nackdelar med båda dessa angreppssätt i ett genusarbete. En könsneutral verksamhet skulle kunna vara ett bra alternativ, om målet är att uppnå ett klimat där barnen inte ständigt utsätts för påtryckningar av stereotypa könskodade material och miljöer. Det faktum att barnen i våra observationer var snabba med att sortera in leksaker och annat material utifrån kön, tror vi dock kan medföra att det uppstår svårigheter i att finna könsneutralt material som accepteras av dem. Likväl finns problematiken kring genusstrukturer fortfarande kvar utanför förskolans verksamhet, där det enligt oss finns risk för att barnen ändå hamnar i könstereotypa mönster. Vi menar att det kan bli förvirrande för barnen om allt inom förskolan plockas bort som är könskodat, medan det ute i samhället fortfarande ser likadant ut med föremål och annat som tillskrivs vardera kön. Vi anser att ett könsöverskridande arbetssätt därmed skulle vara ett mer djupgående sätt att angripa denna problematik med traditionella könsmonster. Det vi avser med könsöverskridande är inte enbart att byta plats på vilka material som ska erbjudas flickor respektive pojkar, utan vi menar att alla barn ska få tillgång till allt material oavsett kön. Att plocka bort föremål som redan är kända för barnen med anledning av att de är könskodade, anser vi är att "sopa problemet under mattan". Om pedagoger istället arbetar aktivt för att erbjuda barnen tillgång till allt material inom verksamheten, oavsett vilket kön vi i grund och botten tillskriver det, skulle det på längre sikt enligt oss innebära att dessa traditionella könsmonster utmanas. Vi anser att det är ytterst nödvändigt att dessa mönster utmanas eftersom resultatet av vår undersökning pekar på en hegemoniska maskulinitet, som tydligt avvisar eller tillåter olika sätt att vara för vardera kön. Den hegemoniska maskulinitetsstruktur som vi menar förekommer tillåter flickor i större utsträckning att verka mer könsöverskridande än pojkar. Här värderas alltså enligt oss vad som är accepterat och önskvärt, vilket bidrar till att barnen utvecklas utifrån kön och inte utifrån sina egna intressen.

Vi anser att ett könsöverskridande arbetssätt skulle kunna bidra till att barnen med hjälp av pedagogernas stöd och medvetenhet, får välja fritt bland det material som finns på förskolan utan att begränsas av förväntningar utifrån sitt kön. För att detta ska vara möjligt anser vi att det krävs ett stort engagemang från pedagogernas sida, samt ett medvetet arbete som står i relation till vad som uttrycks i våra styrdokument. I läroplanen för förskolan står det att: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen." (Lpfö98 rev. 2010:6). Även om det som vi tidigare har nämnt kan vara svårt att omtolka läroplanen till praktiken, kan det förhållningssätt som

uttrycks där i om lika värde och jämställdhet mellan könen bilda en gemensam grund att utgå ifrån. Eidevald problematiserar att om det inte finns ett givet mål med det arbetssätt som präglar verksamheten, finns det stor risk att fokus riktas mot att endast byta namn på exempelvis dockvrån eller att välja bort könskodat material. Han menar att detta inte gagnar en förändring i genusarbetet på längre sikt (Eidevald 2011:195-196).

Vi håller med Eidevald i ovanstående resonemang och anser att det är av största vikt att alla inom arbetslaget är överens om hur arbetet med genus på förskolan ska se ut och vad fokus ska ligga på, för att det ska kunna fortsätta utvecklas. Precis som Eidevald diskuterar, menar även vi att det inte hjälper att exempelvis döpa om dockvrån till familjerummet eller lägenheten och på så vis mena att ett genusarbete har inletts. Även om rummet får ett nytt namn, ligger fortfarande värderingar och föreställningar kvar om vem som förväntas leka där, om inte pedagoger i arbetslaget reflekterar och diskuterar kring detta. Att arbeta genusmedvetet handlar enligt oss inte om att byta namn på rum eller skifta vem som ska leka med vilka leksaker eller liknande. Det som borde stå i fokus är att diskutera rådande könsnormer för att utmana dessa och bygga upp nya värderingar som inte sorterar in individer i fack utifrån kön. Även om barnen själva är med och upprätthåller rådande könsnormer, är det enligt oss upp till vuxna i deras närhet att se sin egen roll i det hela och visa barnen ett förhållningssätt som är öppet inför individers olikheter. Wahlström belyser att pedagoger inte kan få barnen att avstå ifrån att anpassa sig efter framträdande normer i vårt samhälle. Pedagoger kan dock föra fram nya normer och värderingar som de handlar utifrån, för visa barnen fler möjliga sätt att vara på. Hon menar vidare att genom att erbjuda barnen mångsidiga och alternativa roller att röra sig inom, kan det medföra att de inte fastnar i invanda och stereotypa könsnormer (Wahlström 2003:106).

6.6 Slutord

Vår undersökning har varit lärorik på många sätt, då vi har fått möjlighet att skriva om ett ämne som är av oerhört stort intresse, samt fått fördjupa oss och tillägna oss ny kunskap inom det. Observation som metod har enligt oss varit ett bra verktyg för att få syn på de aspekter av ämnet som vi valt att fokusera på. Även om vi är medvetna om att det vi har sett är en bild utifrån vår egen tolkning, anser vi att observationerna har bidragit till att få fram ett så genuint resultat som möjligt. Det vi eventuellt skulle vilja utveckla undersökningen med såhär i efterhand, är kompletterande barnintervjuer. I och med de citat som barnen uttrycker i våra observationer, hade det varit intressant att även genomföra intervjuer med barnen för att få ytterligare en dimension i arbetet. Vi anser att det skulle vara intressant att jämföra svaren från dessa intervjuer med det som framkommit i våra observationer. Ytterligare något som skulle kunna utvecklas med arbetet är att genomföra observationer på fler förskolor. Det menar vi troligtvis hade gett en bredare bild av vårt undersökningsområde, samt ökat generaliserbarheten. Ännu en intressant infallsvinkel att utveckla arbetet med, skulle kunna vara att genomföra observationer på en genusprofilerad förskola. Detta för att få en bild av hur deras arbete ser ut och om förekomsten av traditionella könsmonster där skiljer sig från en ordinär förskola.

Då en hegemonisk maskulinitet har varit det centralt framträdande i vårt resultat, anser vi att vår uppgift som pedagoger är att reflektera kring detta och vad det innebär i praktiken. Vi menar att vi behöver bli medvetna om att flickor och pojkar i förskolan bemöts olika och därmed får olika förutsättningar. Det pedagoger enligt bör ställa sig frågande till, är om det ska vara accepterat att vi i verksamheten indoktrinerar barnen i stereotypa könsmonster.

Det vill säga att en pojke inte förväntas ha egenskaper som associeras med det motsatta könet, eller att en flicka får relatera sig själv till det som anses tillhöra det motsatta könet för att värderas högre i samhället. I inledningen nämnde vi begreppet "pojkflicka" och dess betydelse som av samhället värderas positivt. Att detta begrepp värderas positivt är enligt oss ett resultat av en hegemonisk maskulinitetsstruktur där mannen värderas högre än kvinnan. Ett begrepp som exempelvis "flickpojke" finns däremot inte, vilket vi menar även det har att göra med en rådande norm där det inte är önskvärt att en pojke innehar egenskaper som anses vara flickaktiga. Vi anser att alla individer ska få vara fria att forma sin identitet utan att präglas av normer och förväntningar som skapats i samhället. En människa ska få utvecklas just till människa och inte till ett kön.

7. Referenslista

Tryckta källor:

- Ambjörnsson, Fanny (2011). *Rosa - den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Askland, Leif & Sataøen, Svein Ole (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber AB.
- Beauvoir, Simone de (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Björk, Nina (1996). *Under det rosa täcket - om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Caine, Barbara & Sluga, Glenda (2003). *Europas historia 1780-1920 - ett genusperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Eidevald, Christian (2011). "Anna bråkar!" - att göra jämställdhet i förskolan. Stockholm: Liber AB.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fausto-Sterling, Anne (2000). *Sexing the body - gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Gens, Ingemar (2002). *Från vagga till identitet - hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män*. Jönköping: Seminarium Utb. & Förl. AB.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus - om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Odelfors, Birgitta (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv - att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur AB.
- O'Regan, Christopher (2005). *En bädd av dun: livet vid Gustav III:s hov*. Stockholm: Forum.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.

Styrdokument:

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Reviderad 2010.
<http://www.skolverket.se>

Utbildningsdepartementet. *Skollagen och andra lagar, Skollag (2010:800)*.
<http://www.skolverket.se>

Övriga källor:

HSFR Etikregler (2 rev. uppl. 1999). Tillgänglig 2012-05-07,
www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf

Nationalencyklopedin (2012). Nationalencyklopedins Internettjänst. Tillgänglig 2012-04-27,
2012-05-07, 2012-06-01 <http://www.ne.se>

8. Bilagor

8.1 Observationsmall

Följande frågor ligger till grund för det som ska undersökas:

- Kan vi se något särskilt könsmönster barnen emellan?
- Finns det några egenskaper eller föremål som är särskilt laddade?
- Kan vi tydligt se vad barnen påverkas av?

Plats/datum:

.....

Deltagare:

.....

Miljö:	
Händelse:	
Citat:	
Egna reflektioner:	

8.2 Tillståndsmall

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2012. Examensarbetets syfte är att observera barnen i verksamheten ur ett genus perspektiv. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är om vi kan se några traditionella könsfördelningar i verksamheten och i sådana fall hur dessa ter sig. Samt hur man i fortsättningen kan arbeta mer genusmedvetet.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom observation.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden mars- april. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt ger det till någon av förskollärarna på ert barns avdelning. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Annelie Karlsson
guskaranaw@student.gu.se
tele:

Emelie Krak
gusdinem@student.gu.se
tele:

Handledare för undersökningen är Ninni Trossholmen.

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.