



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Genusmedvetenhet i förskolans och skolans vardag
– en studie i att omvandla teoretisk kunskap
till praktisk handling

Mary Mboge & Sara Nilsson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Eva Knuts

Examinator: Kerstin Lökken

Rapportnummer: HT 07-1030-10



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Genusmedvetenhet i förskolans och skolans vardag - en studie i att omvandla teoretisk kunskap till praktisk handling
Författare:	Mary Mboge & Sara Nilsson
Termin och år:	Ht 2007
Kursansvarig institution:	Sociologiska Institutionen
Handledare:	Eva Knuts, Etnologiska Institutionen
Examinator:	Kerstin Lökken, Etnologiska Institutionen
Rapportnummer:	HT 07-1030-10
Nyckelord:	Genus Jämställdhet Genusmedvetenhet Genuspedagogik

Sammanfattning:

Det huvudsakliga syftet med vår studie är att undersöka om en ökad teoretisk medvetenhet kring genusfrågor, påverkar det praktiska arbetet avseende genus och jämställdhet i skola och förskola. Vi kommer att genom intervjuer ta del av andra pedagogers erfarenheter gällande detta. Samt fördjupa oss inom ämnet genom litteraturstudier.

Vi vill även inkludera oss själva och ta reda på hur vi själva i vårt praktiska arbete påverkats av en djupare teoretisk medvetenhet kring genus och jämställdhet.

Vi anser att det är av stor betydelse att utveckla vår kunskap inom ämnet för vår kommande yrkesroll då det enligt läroplanerna ingår i vårt uppdrag att arbeta för att motverka traditionella könsmönster och könsroller.

Våra frågeställningar har under arbetets gång varit dessa:

Hur kan man som pedagog arbeta aktivt med genus?

Behövs teorier för praktiken?

Kan man tala om jämställdhet utan medvetenhet?

Hur agerar vi själva tillsammans med barn och elever sett ur ett genusperspektiv?

Vi kom fram till, utifrån intervjuer, filmstudier och litteraturstudier, att en teoretisk grund är en förutsättning för att utveckla en medvetenhet och ett bra fungerande arbete kring genuspedagogik, genus- och jämställdhetsfrågor. Att använda videodokumentation i arbetet med dessa frågor, har visat sig vara ett utomordentligt bra redskap och något vi starkt kan rekommendera.

Förord

Vi vill här passa på att tacka alla som varit involverade i vår uppsats och gjort det möjligt för oss att genomföra den. Ett stort tack till de pedagoger som ställde upp på att intervjuas under några dagar under hösten 2007. Vi vill också tacka pedagoger och barn på den skola och förskola där vi vid några tillfällen under höstens gång, genomfört vår filmstudie.

Slutligen vill vi också tacka vår handledare Eva Knuts, som stöttat oss genom uppsatsens upp- och nedgångar med tips och idéer på hur vi kunde komma vidare i vår uppsats.

Mary Mboge & Sara Nilsson
Göteborg, Januari 2008

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	6
2. Syfte, frågeställningar, problemformulering och avgränsningar	8
3. Disposition	9
4. Kön och Genus	10
4.1. Arv eller miljö?	10
4.2. Öppen och gratis manual?	11
4.3. Genus påverkas av tid och rum	11
4.4. Det strukturella, det individuella och det symboliska könet	12
4.5. Dåtidens skola sedd ur ett genusperspektiv	12
4.6. Sammanfattning	12
5. Jämställdhet	14
5.1. Vad är egentligen jämställdhet?	14
5.2. Skillnaden mellan jämställdhet och jämlikhet	14
5.3. Vad säger styrdokumentet och skollagen om jämställdhet?	15
5.4. Likabehandlingsplan	15
5.5. Genusmedvetenhetens betydelse för jämställdhetsarbete	15
5.6. Den manliga normen som könsneutral norm	16
5.7. Sammanfattning	17
6. Genuspedagogik	18
6.1. Tidigare forskning inom genuspedagogik	18
6.2. ”Flickor och pojkar i förskolan” mer känt som Gävleprojektet ”Tittmyran/Björntomten”	20
6.3. Elfte steget – vägen dit	21
6.4. Sammanfattning	22
7. Material och metod	23
7.1. Kvalitativa och kvantitativa metoder	23
7.2. Video som metod – teoretisk anknytning	23
7.3. Våra videoinspelningar och hur vi valde att göra dem	24
7.4. Intervjuer som metod – teoretisk anknytning	25
7.5. Våra intervjuer och hur vi valde att göra dem	26
7.6. Presentation av informanter	27
8. Etiska överväganden	29

9. Resultatredovisning	30
9.1. Filmtillfälle 1	30
9.1.1. <i>Oh, vad fin</i>	31
9.1.2. <i>Här finns det tydligen bara killar</i>	29
9.1.3. <i>Femtio kramar till pojkarna och en till flickorna</i>	32
9.1.4. <i>Pojkarna får hjälp medan flickorna får klara sig själva</i>	32
9.3. Intervjuerna	34
9.3.1. <i>Biologiskt kön, socialt genus – olika inställningar bland de intervjuade</i>	34
9.3.2. <i>Den skvallrande, känsliga flickan och den bullriga, tänkande pojken</i>	35
9.3.3. <i>”Team pojkar” och ”Team flickor”</i>	37
9.3.4. <i>Fler män i skolan för att brottas och busa med barnen</i>	38
9.3.5. <i>Behövs det en teoretisk grund att stå på för att kunna arbeta genusmedvetet?</i>	39
9.3.6. <i>Vi är jämställda, alla dockor och bilar är borta nu</i>	41
9.4. Filmtillfälle 2	44
9.4.1. <i>Oh, vad fin</i>	44
9.4.2. <i>Här finns det tydligen bara pojkar</i>	45
9.4.3. <i>Femtio kramar till pojkarna och en till flickorna</i>	45
9.4.4. <i>Pojkarna får hjälp medan flickorna får klara sig själva</i>	46
10. Våra slutsatser	47
Källor, material och litteraturlista	49
Otryckta källor	49
<i>Föreläsningar</i>	49
<i>Internet</i>	49
Tryckta källor	50
<i>Litteraturlista</i>	50
Bilagor	
Bilaga A	52
Bilaga B	53
Bilaga C	54
Bilaga D	55
Bilaga E	56

1. Inledning

Sara står mitt i klassrummet. Runt henne springer fem glada och högljudda pojkar på åtta år. Sara säger med stark, men en aningen uppgiven stämma: "Nämen, hallå! Gå och sätt er killar!" Detta är sjätte tillsägelsen på en halvtimme, alla riktade mot killar. Var finns flickorna?

Mary Mboge är 26 år gammal, bosatt i Göteborg, och har varit intresserad av genuspedagogik sedan några år tillbaka. Ett starkare intresse väcktes när hon kom till sin VFU-förskola som aktivt arbetar med genusmedvetenhet. Men det är inte förrän nu som hon fördjupat sig inom ämnet. Mary har i sin utbildning läst Skapande verksamhet, Barns och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling, Svenska och Matematik– alla med inriktning mot de yngre åldrarna.

Sara Nilsson är 22 år gammal, boendes på landsorten Rävlanda, och har även hon sedan några år tillbaks blivit intresserad av genuspedagogik. Det är, precis som Mary, dock inte förrän nu i slutet av sin lärautbildning, som hon verkligen fördjupat sig inom ämnet. Sara har i sin utbildning läst Svenska, Matematik, It och nätbaserat lärande – alla riktade mot de yngre åldrarna.

Som blivande pedagoger har vi under utbildningen mött en medvetenhet kring genusfrågor. Men att styrdokument påbjuder genusmedvetenhet är inte detsamma som att det faktiskt praktiseras ute på skolorna.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Lpfö 98, § 1

Vi anser oss själva vara genusmedvetna. Vi vet hur vi vill agera i olika situationer men det kan vara svårt att praktisera detta i vardagliga samtal och i möten med människor vilket det inledande citatet visar. Stereotypa könsroller upprätthålls genom subtila signaler. Under en diskussion som vi haft under uppsatsskrivandet började Sara berätta om sin mormor och hur hon styr och ställer med sin man. Utan att tänka sig för avslutar Sara berättelsen med: "En riktigt galen tant!" Ett uttalande som kan tyckas vara oskyldigt. Sara säger det positivt. Men vad ger det uttryck för? Vilket könsrollstänkande uttrycks? Hade Sara sagt samma sak om det varit morfar som styrde och ställde? Antagligen inte då det är ett mer accepterat att män bestämmer och mormor blir här det galna undantaget. Bilaga A på sidan 52 illustrerar även detta problem tydligt, fast en aning extremt. På bilden ser vi en pedagog sittandes vid en kateder ute i det gröna. Framför honom på en rad står hans elever – en fågel, en apa, en fågel till, en elefant, en skalbagge, en guldfisk i en skål, en säl och en hund. Elevernas provuppgift för dagen är att klättra upp i trädet som syns bakom dem. Rättvist? Nej eleverna har här inte samma förutsättningar, en del av dem kan inte ens klättra i träd. Med dessa exempel vill vi visa att det är svårare än vad man vill tro att praktisera genusmedvetenhet.

Vi har båda, som sagt, ett starkt intresse för genusvetenskap och genuspedagogik. Under utbildningen har vi kommit i kontakt med genusvetenskap vid olika tillfällen. Men då vi vill veta mer om hur man rent didaktiskt kan arbeta genusmedvetet har vi valt att fördjupa oss inom ämnet genom denna uppsats. Vi anser att det är av stor betydelse att utveckla vår

kunskap inom ämnet för vår kommande yrkesroll då det enligt läroplanerna ingår i vårt uppdrag att arbeta för att motverka traditionella könsmönster och könsroller. Vi tror nämligen inte att detta är något som man ”bara kan” utan något som måste arbetas med och som kräver tid dels för att studera tidigare forskning men även för att dokumentera samt för reflektion.

2. Syfte, frågeställningar, problemformulering och avgränsningar

Syfte

Det huvudsakliga syftet med vår studie är att undersöka om en ökad teoretisk medvetenhet kring genusfrågor, påverkar det praktiska arbetet avseende genus och jämställdhet i skola och förskola. Vi kommer att genom intervjuer ta del av andra pedagogers erfarenheter gällande detta. Samt fördjupa oss inom ämnet genom litteraturstudier.

Vi vill även inkludera oss själva och ta reda på hur vi i vårt praktiska arbete påverkats av en djupare teoretisk medvetenhet kring genus och jämställdhet.

Frågeställningar

Hur kan man som pedagog arbeta aktivt med genus?

Behövs teorier för praktiken?

Kan man tala om jämställdhet utan medvetenhet?

Hur agerar vi själva tillsammans med barn och elever sett ur ett genusperspektiv?

Problemformulering

Under utbildningen har vi fått en viss teoretisk grund inom genus- och jämställdhetsfrågor.

Att praktisera genusmedvetenhet i vardagliga samtal och i möten med människor kan trots att vi vet hur vi vill agera, vara svårt att genomföra. Då det enligt läroplanerna ingår i vårt uppdrag som pedagoger att arbeta för att motverka traditionella könsmonster och könsroller, anser vi att det är av stor betydelse att utveckla vår kunskap inom ämnet för vår kommande yrkesroll.

Avgränsningar

Vi har tagit del av pedagogers erfarenheter från deras arbete mot en ökad medvetenhet. Genom videodokumentation har vi även valt att undersöka hur vårt eget beteende har påverkats av en ökad teoretisk medvetenhet. Vi är väl medvetna om att våra undersökningar kunnat se annorlunda ut om vi gjort videostudierna på andra förskolor/skolor. Likaså att vi hade kunnat få olika, till och med avvikande svar om vi valt att intervjua andra pedagoger än just de vi intervjuade. Samt att de resultat vi har kommit fram till genom denna studie är påverkade av våra egna erfarenheter och förväntningar och är därmed subjektiva.

3. Disposition

Inledningsvis kommer du som läsare att få ta del av teorier och tidigare forskning kring genus, jämställdhet och genuspedagogik, vilka är uppdelade i tre avsnitt. Vi har valt att lägga dessa tre i just den ordningen, då vi anser att det är viktigt för läsaren att först få en någorlunda förståelse för begreppen *genus*, *miljö*, *kön* och *jämställdhet*. Detta för att sedan bättre förstå och kunna tänka sig in i genuspedagogiken.

Efter teorianknytning och tidigare forskning följer ett kapitel om våra metoder. Där berättar vi kort om intervjuer och filmdokumentation då det är något vi använt oss av under arbetets gång. Vi berättar dessutom hur vi själva valde att göra.

I vår resultatdel har vi valt att först analysera några filmfrekvenser från första filmdokumentationen. Efter det har vi en sammanställning av de intervjuer vi gjort där vi även kopplar till egna tankar samt avsnitten med tidigare forskning och teoretisk anknytning. Sist i resultatdelen analyserar vi åter igen några filmfrekvenser, men denna gång från den andra och sista filmdokumentationen. Vi har valt att förena resultat och diskussion under rubriken ”Resultatredovisning”.

Vi avslutar arbetet med en diskussion kring de slutsatser vi kommit fram till utifrån våra intervjuer, filmstudier och den litteratur vi fördjupat oss i.

4. Kön och Genus

I detta avsnitt kommer vi att behandla begreppet genus, försöka få en klarhet i vad det innefattar och hur det upprätthålls.

4.1. Arv och/eller miljö?

”Man föds inte till kvinna, man blir det” skrev Simone de Beauvoir i boken *Det andra könet* redan 1949 (Beauvoir, 1986). Simone de Beauvoir hävdade att det är miljön som formar könsrollerna. Frågan huruvida det är arv eller miljö (eller kanske både och) som gör oss till män och kvinnor har pågått länge.

I boken *En riktig kvinna – om biologism och könsskillnad* skriver Sara Arrhenius om de biologiska teorier som finns kring vårt kön. Hon skriver att många forskare idag sätter sin tilltro till den genforskning som sker, och som man tror ska kunna motbevisa de teorier om att genus skulle vara något socialiserat (Arrhenius, 1999). Helena Josefson skriver i sin bok *Genus – hur påverkar det dig?* att en biologisk syn på kön innebär en tro på att de egenskaper och förutsättningar som vi idag har är på grund av vårt biologiska kön. Hon skriver vidare att man idag inte har några direkta vetenskapliga bevis på att det finns medfödda skillnader mellan pojkar och flickor, utan det kan lika väl vara invanda beteenden (Josefson, 2005).

Arrhenius menar på att man idag oftast söker efter biologiska förklaringar för det mesta – allt från krig till otrohet (Arrhenius, 1999). Det är bekvämt att slippa stå till svar för orättvisor och dåliga beteenden. Kvinnor blir inte chefer i samma utsträckning som män, de tjänar i genomsnitt mindre, de utför i genomsnitt mer av hushållsarbetet. Om detta kan förklaras med biologiska skillnader behöver ingen känna sig skuldbelagd eller känna ansvar för att upprätthålla ett jämställt samhälle.

Skillnaden mellan kön och genus kan illustreras genom följande dikotomier:

KÖN	GENUS
Biologiskt	Socialiserat
Arv	Miljö
Natur	Kultur

Denna uppdelning mellan kön och genus är allmänt accepterad och fullt gångbar i ett arbete som detta, även om dikotomier av den här typen alltid innebär en förenkling. Kortfattat kan man säga att frågan gäller var vi ska söka förklaringen till de skillnader och orättvisor som finns – i generna eller i samhället?

December 2003 fick Delegationen för jämställdhet i förskolan i uppdrag att utveckla och stärka arbetet med jämställdhet och genus i förskolan eftersom man ansåg att både förskola och skola hade svårt att uppnå jämställdhetsmålen. Juni 2006 presenterade man äntligen ett delbetänkande, ur vilket nedanstående citat är hämtat ur:

Genus är de föreställningar, tolkningar, förväntningar och handlingar som förklarar vad flickor och pojkar, kvinnor och män, sägs vara i kraft av sitt kön. Genus är att göra skillnad där ingen skillnad finns.

SOU, 2006:1100, s.155

Citatet ovan illustrerar hur skolan officiellt ser på genus. Skolutredningen får medhåll från andra genusforskare som Kajsa Svaleryd (2003), Helena Josefson (2005) och Fanny Ambjörnsson (2004), i sin förklaring. När vi föds finns det vissa föreställningar kopplade till det biologiska könet, dessa föreställningar påverkar våra val och vårt beteende. Vad forskningen funnit, enligt Josefson, är att de kulturella och sociala förväntningar som finns på dig som flicka eller pojke är det som ligger till grund för de skillnader som idag finns (Josefson, 2005). Diskussionen mellan essentialister (som anser att genus är biologiskt betingat) och konstruktivister (som ser genus som en social konstruktion) fortgår, men den syn som anammats av de flesta (inklusive Skolstyrelsen) är den senare.

4.2 Öppen och gratis manual?

Samhället har skilda normer för hur pojkar och flickor ska bete sig. Du behöver inte ens gå utanför dörren för att påverkas av dessa normer. Trots att det ändå är stor skillnad från 70-talet, var det ändå över 70 % kvinnor som var mammalediga och stannade hemma med de nyfödda barnen och endast 20 % av männen som gjorde det år 2005, vilket Statistiska centralbyrån [SCB] (2004) visar på. Väldigt många barn möts alltså tidigt av en bestämd manual där mannen arbetar och tjänar pengar och där kvinnan ansvarar för hemmet och barnen. En manual som är öppen, gratis och tillgänglig för alla.

Givetvis kan man gå utanför dessa normer, men det påverkar hur man blir bemött. En tjej och en kille som praktiserar fri sex får ofta vitt skilda reaktioner (Ambjörnsson, 2003). Många av oss har tydliga uppfattningar om vad som är kvinnligt respektive manligt. Ta en titt på Bilaga B på sidan 53 och sätt ett kryss över de rutor som stämmer in på din personlighet. De svarta rutorna är vad många uppfattar som kvinnliga egenskaper och aktiviteter och de vita är vad många uppfattar som manliga egenskaper och aktiviteter. Vad fick du flest av? Det här är inget vetenskapligt test utan bara ett sätt att tydliggöra vad som uppfattas som manligt respektive kvinnligt.

Men varför suddar vi inte ut dessa riktlinjer, kastar dem i soptunnan och börjar om på nytt? Om det ändå vore så enkelt. Enligt Helena Josefson (2005) har vi människor ett behov av att dela upp människor i kategorier som svart/vit, man/kvinna, punkare/snobb. Dessa befästs sedan genom olika attribut, till exempel kläder och många reagerar med motvilja mot personer som inte låter sig placeras i sådana kategorier, till exempel transvestiter. Precis som vi tidigare nämnt är det många som upprätthåller dessa ”regler”, och många just på grund av att de kan tjäna pengar på det. Josefson tar i sin bok upp några av de typiska, men säljande exempel som vi människor matas med varje dag. Ett av dessa exempel är den manliga och den kvinnliga rakhyveln som inte kan användas av det motsatta könet (Josefson, 2005). Olika klädkedjor annonserar ofta ut den söta lilla dressen till flickan och den fräcka klädseln till pojken (se bilagor C och D på sidorna 54 och 55). Detta visar hur marknadskrafterna upprätthåller en ”skillnad där ingen skillnad finns” (SOU 2006:1100, s. 155). Dessa skillnader tar barn och ungdomar med sig in i skolan och därför måste vi som pedagoger vara medvetna om hur de påverkas och vilka normer de formas efter, även utanför skolan.

4.3. Genus påverkas av både tid och rum

Om vi föds till man och kvinna med alla de egenskaper som vi kopplar till respektive kön så borde män över hela världen och i alla tider vara hyfsat lika. Men att vara kvinna eller man i

dagens Sverige är inte detsamma som för hundra år sedan eller detsamma som att vara man eller kvinna på någon annan plats. Det är inte ens så att kvinnor i Sverige idag föds till att vara kvinna på samma sätt. Tid och rum förändrar de ”regler” som gäller. Förr var det populärt med kvinnor som hade breda höfter, idag råder ett annat ideal som säger att kvinnan bör vara så smal som möjligt (Josefson, 2005). Detta visar att vad som ”är” manligt eller kvinnligt inte är oföränderligt, vilket en essentialistisk inställning antyder. Istället är det något skiftande och kontextberoende.

4.4. Det strukturella könet, det individuella könet och det symboliska könet

Den engelska filosofen Sandra Hardings använder sig av tre olika förklaringar av könskonstruktionen, vilket bland annat journalisten och genuskonsulten Margot Granvik skriver om på hemsidan *Makt, såklart! – ett läromedel om jämställdhet (ref)*. Hemsidan består av ett läromedel om jämställdhet som publicerades i syfte för att lärare och andra intresserade fritt skulle kunna ladda ner och använda sig av det i sitt arbete.

De tre förklaringarna av könets konstruktion har Granvik (1999) sammanfattat i var sitt stycke för att användaren av läromedlet ska förstå uppbyggnaden. Det individuella könet skapas utifrån de värderingar vi möter under vår uppväxt (Granvik, 1999). Precis som vi tidigare skrivit lär vi oss vilket som ”passar” vårt kön bäst och hur vi bäst förhåller oss till detta. Det strukturella könet har fokus på arbetsfördelningen. ”Tjejer och killar lär sig att det sker en arbetsdelning efter kön ~ och att det är män som har de jobb som ger mest makt och inflytande” (Granvik, 1999, sid. 1). De uppfattar i vilka jobb som flickor är mest förekommande och vice versa, och efter dessa fördelningar arbetar sedan många. Det symboliska könet är det som påverkas av de kulturella föreställningarna om manligt och kvinnligt – hur man bör bete sig, se ut och vilka egenskaper man bör inneha (Granvik, 1999).

4.5. Dåtidens skola sedd ur ett genusperspektiv

I *Genuspraktika för lärare* (2006), ett arbetsmaterial skrivet av Lärarförbundet, skriver de om dåtidens skola som enbart var till för männen. Tanken på att kvinnor skulle ha samma intellektuella stimulans som männen skrämde dem och man hävdade att det var fertilitetshämmande och en fara för civilisationen. Inte förrän år 1842 hade flickor rätt att gå i skola. Men vad fick pojkar och flickor lära sig? **H**ade de samma mål eller olika? På den tiden var målen olika för respektive kön. Pojkarna skulle tränas till att klara av en offentlig och avancerad karriär som skulle ge honom gott om pengar för att kunna försörja sin framtida familj. Flickorna däremot fick lära sig om att vara en bra moder och hur man bäst skötte sysslorna i hemmet. Inte förrän 1946 föreslog man att kvinnor skulle ha samma rätt som männen att få läsa vidare till en högre utbildning (Lärarförbundet, 2006). Idag är dock jämställdhet mellan könen ett av läroplanens viktigaste mål.

4.6 Sammanfattning

En förståelse för föreställningar kring kön och genus, tror vi, är grundläggande för en pedagog som vill arbeta genusmedvetet. Vi anser dessutom att det är viktigt att man förstår att det finns en skillnad mellan vad kön representerar och vad genus representerar.

Genus däremot är de förväntningar, ”krav” och handlingar som sägs vara typiska för pojkar respektive flickor (Josefson, 2005). Vi människor är de som ligger till grund för dessa normer och skillnader, och varje dag fortsätter vi att återskapa dem bygga vidare på de olikheter som redan gjorts (Josefson, 2005). De normer som idag finns är inte desamma som för hundra år sedan. De som råder för elever i högstadiet är heller inte exakt desamma som gäller för gymnasieelever. Genus är alltså något föränderligt och situationsbundet (Josefson, 2005).

Med denna förståelse, som vi själva delar, har man en bra början för ett framtida arbete med genusmedvetenhet och jämställdhet.

5. Jämställdhet

I detta avsnitt kommer vi, för er, presentera begreppet jämställdhet och allt vad det innebär. I detta avsnitt gräver vi oss också djupare i styrdokumentet för att se vad de säger om jämställdhet.

5.1. Vad är egentligen jämställdhet?

Jämställdhet handlar inte bara om att få utan även att avstå. Ett jämställt samhälle förutsätter att både kvinnor och män är beredda att avstå makt och privilegier, kvinnor måste till exempel vara beredda att avstå makt i hemmet till männens förmån och män måste vara beredda att avstå makt och inflytande i såväl arbetsliv som i det politiska livet till kvinnors förmån.

Mark, 2000, s.9

I citatet lyfter, *Eva Mark*, fram hur viktigt det är att både män och kvinnor involveras i jämställdhetsarbetet. Det visar också att jämställdhetsarbetet kräver uppoffringar för att kunna lyckas fullt ut. I lathunden för jämställdhet *På tal om kvinnor och män* (SCB, 2004) beskriver man jämställdhet på det sätt som förefaller vara det mest förekommande. Man använder sig av en positiv klang när man förklarar innebörden med jämställdhet, "[...] lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för kvinnor och män [...]" (SCB, 2004, s. 1). Detta är en förklaring som även *Nationalencyklopedin* använder sig av.

På hemsidan *Jämställd skola* skriver Eva-Karin Wedin (2007) om att jämställdhet kan ses som både kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa dimensionen handlar om en jämn könsfördelning och den kvalitativa dimensionen handlar om kvinnor och mäns lika villkor. Man skriver vidare att många enbart arbetar med den kvantitativa typen och tror att det är tillräckligt för en jämställd skola, det vill säga att man har jämt antal kvinnliga och manliga pedagoger, att man har jämt antal pojkar och flickor i klassrummet eller att man läser ett jämnt antal kvinnliga och manliga författare. Här är det viktigt att observera att skollagen och styrdokumentet faktiskt enbart belyser den kvalitativa dimensionen av jämställdhet (Wedin, 2007, ansvarig utgivare Länsstyrelsen Västmanland). I utredningen *Jämställdhet i förskolan* tar man upp denna problematik där man menar på att en jämn könsfördelning inte automatiskt leder till ett bra jämställdhetsarbete utan att det snarare är den pedagogiska skickligheten och vårt genusmedvetna förhållningssätt som bidrar till ett bättre jämställdhetsarbete (SOU 2006:75).

5.2. Skillnaden mellan jämställdhet och jämlikhet.

Många talar om jämställdhet och jämlikhet som om det vore samma sak. I Sverige har dock begreppet jämlikhet en bredare betydelse, då man inte bara tar fasta på kvinnor och män utan även olika samhällsgruppers lika värde oavsett kön, religion, ras, etnisk bakgrund eller social tillhörighet (SCB, 2004). Även om en muslimsk flicka behandlas med respekt för sin religion behöver inte det betyda att det är jämställt i klassrummet, då flickorna i detta klassrum kanske särbehandlas och inte har samma möjligheter och rättigheter som pojkarna. Det kan alltså vara jämlikt i ett klassrum där jämställdhet saknas.

5.3. Vad säger styrdokumentet och skollagen om jämställdhet?

Redan i skollagens andra paragraf slås det fast att den som verkar inom skolan skall ”främja jämställdhet mellan könen” (Skollag 1985:1100). Detta visar tydligt att frågan har hög prioritet och att jämställdhetsarbete inte bara är en möjlighet utan ett krav. I de båda senaste läroplanerna tar Skolverket upp jämställdhet på flera ställen. Bland annat finns det här stycket i Lpfö98:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Lpfö98, § 1

Även Lpo94 har en liknande formulering:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.

Lpo94, § 1

Att både läroplanerna och skollagen tidigt tar upp jämställdhetsarbetets betydelse visar hur viktigt det faktiskt är. Det är en viktig del av vårt arbete som pedagoger att låta jämställdhetsidealet genomsyra undervisningen.

5.4. Likabehandlingsplan.

Varje skola/enskild verksamhet måste göra en likabehandlingsplan som årligen ska följas upp och ses över. [...] För att likabehandlingsplanen ska kunna fungera som ett verktyg för ett konkret utvecklingsarbete i verksamheten behöver du utgå från den egna skolans verkliga förutsättningar och behov.

Jämställdhetsombudsmannen, 2007, s. 1

Varje skola har alltså i uppdrag att årligen se över skolan ur ett jämställdhetsperspektiv. Syftet är att synliggöra eventuella brister i arbetet för att senare kunna åtgärda dem. Exempelvis tittar man på hur undervisningen bedrivs och vilka villkor som finns för pojkar respektive flickor (JämO, 2007). På hemsidan *Jämställd förskola och skola* skriver man att det är mycket viktigt att både elever, pedagoger och föräldrar är involverade i denna likabehandlingsplan.

5.5. Genusmedvetenhetens betydelse för jämställdhetsarbetet.

Världen är inte rättvis och vi lever inte i ett jämlikt samhälle. För att åstadkomma ett jämställt samhälle måste vi självklart påtala missförhållanden och ha bra redskap för att analysera dem. Genusperspektiv i strukturell mening är ett sådant redskap.

Mark, 2000, s. 37

Eva Mark menar i detta sammanhang att ett jämställdhetsarbete främjas av ett genusperspektiv. Hon hävdar att avsaknaden av ett genusperspektiv kan utmynna i att den

manliga normen inte uppmärksammas. Mark poängterar emellertid att ett jämställdhetsarbete inte enbart kräver goda kunskaper om genus utan även kunskaper om didaktik, organisationsteori, samt sociologiska och psykologiska teorier. Följaktligen behöver inte jämställdhetsarbetet vara bra bara för att man är genusmedveten, utan det är mycket andra kunskaper som också spelar roll (Mark, 2000).

I utredningen *Jämställd förskola – om berättelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* står det att man bör jobba med ett genusperspektiv i jämställdhetsarbetet eftersom man hävdar att vår genusmedvetenhet främjar jämställdhetsarbetet (SOU 2006:75, 2006).

En likartad uppfattning har Charlotta John m.fl. som i sin bok *Elfte steget – vägen dit* tar upp vikten av att man är medveten om de könsmönster som råder. Man talar aldrig om genusmedvetenhet i direkta ordalag, men syftet är detsamma (John och von Sabljar, 2004).

5.6. Den manliga normen som könsneutral norm.

Eva Mark tar upp en intressant företeelse i sin bok som man bör tänka på innan arbetet med jämställdhet sätts igång. Hon menar att många som arbetar med jämställdhet ser en manlig norm som den självklara normen som alla bör följa. Den manliga normen blir den könlösa normen (Mark, 2000). Detta är inget nytt och avspeglas redan i många språk. På engelska och franska är ordet för man och människa detsamma. Även i svenskan finns det maskulina med i ordet som betecknar hela vår art. Yvonne Hirdman tar också upp detta med mannen som den könlösa normen och skriver att kvinnan jämförs och bedöms "[...] efter den mätbara människan – en slags manlig prototyp [...]" (Hirdman, 2001, s.59).

I SCB:s lathund för jämställdhet kan man läsa hur "långt" vi kommit med vårt jämställdhetsarbete här i Sverige. Utifrån den kan man avläsa att det i början mestadels handlade om att skapa lika rättigheter för kvinnorna, rättigheter som männen redan besatt. Inte förrän år 1974, enligt deras tabell, finns det något som tyder på att man givit männen en rättighet som de tidigare inte haft. Rättigheten gäller en föräldraförsäkring som ger män och kvinnor rätten att dela på föräldraledigheten (SCB, 2004). Följden blir att en skola som jobbar utifrån en manlig norm som den gällande normen, arbetar egentligen enbart för kvinnorna i den bemärkelsen att det är kvinnornas roll som ska ändras. Alltså har man både förutsatt att den manliga rollen ska eftersträvas och att männen inte behöver någon förbättring av sin situation. Rebecka Walker, en erkänd feminist och aktivist, menar att det tvärtom är mansrollen och maskuliniteten som behöver förändras. Under flera decennier har man arbetat med att förbättra kvinnors rättigheter och kvinnorollen, vad det innebär att vara kvinna, har idag blivit mer flexibel. Mansrollen, vad det innebär att vara man, är däremot mindre öppen och fast i gamla ideal. Walker anser att kvinnor och män tillsammans måste arbeta för att skapa en mer flexibel mansroll vilken tillåter också män att vara lyssnande, empatiska och stödjande. (I: Gens, 2007)

Hur appliceras detta på skolundervisningen? Mark menar att det bland annat handlar om att val av kurslitteratur beaktas, det vill säga att man bör ha en jämn fördelning av manliga och kvinnliga författare att utgå ifrån. Hon skriver vidare att eleverna bör ha både manliga och kvinnliga lärare för att de ska ha både samkönade och olikhetskönade förebilder. Slutligen skriver Mark att lärarnas pedagogik och undervisningsformer bör anpassas efter kvinnor och mäns behov eftersom de tänker olika, ser annorlunda på saker och ting och ställer olika typer

av frågor (Mark, 2000). Sålunda menar hon att det finns en skillnad mellan kvinnor och män, och att man alltså, i arbetet med jämställdhet, bör se till dessa olikheter. Enligt Kajsa Svaleryd är dessa skillnader och likheter som vi tycks se enbart resultat av våra föreställningar och förväntningar på respektive kön (Svaleryd, 2002). Att vi blir det vi påstås vara, det förväntade och att den egentliga psykologiska skillnaden mellan könen knappt är mätbar, hävdar även forskaren Janet Shibley Hyde vid "University of Wisconsin" (I: Gens, 2007). Rebecka Walker går vidare och anser att kanske behöver vi sluta se världen i två läger och istället fundera över vad det innebär att vara människa. Hon menar vidare att de största skillnaderna inte finns att finna mellan kvinnor och män utan inom de bägge könen. Skulle man därför dela upp människor i olika kön så finns det de som påstår att det skulle behövas cirka 19 stycken för att göra en något så när adekvat uppdelning (I: Gens, 2007).

5.7. Sammanfattning

En förståelse för vad jämställdhet egentligen innebär skapar ett bättre jämställdhetsarbete, enligt oss. Jämställdhet handlar om pojkar och flickors lika rättigheter och möjligheter, men också om våra skyldigheter (SCB, 2004). Att jämställdhet är uppbyggt av två dimensioner – den kvantitativa (fokus på en jämn fördelning av manligt och kvinnligt i klassrummet) och den kvalitativa (fokus på män och kvinnors lika rättigheter) – är även en viktig kunskap eftersom vi tror att många verkar ha uppfattningen av att jämställdhet enbart är uppbyggt av den kvantitativa dimensionen. Ett klassrum med tio böcker skrivna av män och tio skrivna av kvinnor gör inte klassrummet jämställt på alla plan, och detta anser vi vara viktigt att beakta (Länsstyrelsen Västmanland, 2007).

Precis som Eva Mark (2000) anser vi att ett genusperspektiv är nödvändigt för att kunna bedriva ett jämställdhetsarbete fullt ut. Utan detta perspektiv finns det risk att den manliga normen blir vår könlösa norm. Istället för att sträva efter en ny gemensam norm har man medvetet eller omedvetet placerat den manliga normen på en piedestal som både män och kvinnor ska följa (Mark, 2000). Att ett genusperspektiv inte skulle vara det enda som krävs för ett bra fungerande jämställdhetsarbete är vi dock väl medvetna om, och precis som Mark (2000) skriver är det självfallet andra kunskaper som också spelar roll, så som sociologi och psykologi.

6. Genuspedagogik

Följande avsnitt handlar om genus och jämställdhetsarbete i skolans och förskolans pedagogiska verksamheter – genuspedagogik. Vad det innebär det att arbeta med genuspedagogik och hur man praktiskt kan gå till väga.

6.1. Tidigare forskning inom genuspedagogik

Att praktiskt arbeta medvetet med genusfrågor i pedagogiska verksamheter handlar om relationer, bedömningsgrunder, maktförhållanden och organisationen av tid, rum och material. Som pedagog behöver man ha en medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar som finns på båda könen. Men det handlar också om ett förhållningssätt och vetskapen om vilken makt man genom sin yrkesroll har att upprätthålla invanda genussystem och könsroller, men också att förändra och skapa nya. ”Forskning har visat att skolan förstärker olikheter, relaterade till genus, på ett sätt som verkar begränsande för både pojkar och flickor” (Svaleryd¹ 2003, s. 30). Det är vi vuxna som sätter normen för hur man umgås mellan könen men också vad det innebär att tillhöra det ena eller det andra könet genom vårt agerande i mötet med andra vuxna och barn (Svaleryd, 2003).

I mötet med en människa söker vi bland annat att kategorisera denna som antingen man eller kvinna, utifrån denna indelning anpassar vi sedan vårt språk. Ingmar Gens² (2007) skriver om hur vi reagerar när vi inte vet vilket kön personen vi möter har. Tänk dig att du får ett litet barn i famnen klädd i ljusgult men du får inte veta om det är en pojke eller en flicka. Hur förhåller du dig till detta barn? Vad säger du för att skapa kontakt? Gens prövade detta med sig själv och kom fram till, att för att kunna använda språket och tala med barnet behöver man veta om barnet är en flicka eller pojke. Han menar att detta bestämmer så gott som allt i vårt förhållningssätt gentemot andra människor. Är det ett litet flickebarn vi får i famnen håller vi henne nära intill oss och talar lite tystare men med en ljus röst. Vi använder en mångfald av ord som är rika på känslor och upplevelser samtidigt som vi tilltalar henne med ord som antyder litenhet, maktlöshet och utsatthet som exempel ”min lilla docka” Är det däremot ett litet gossebarn vi får i famnen, håller vi honom lite stabilare. Vi pratar med en lite högre och mörkare röst och vi använder oss av färre ord. Vi tilltalar honom med ord som antyder makt och storhet exempelvis ”min prins”, ”min kung”. På grund av dessa föreställningar om hur man skall möta en människa på olika vis baserat på vilket kön de tillhör, blir det omöjligt för oss att förhålla oss till en könlös varelse (Gens, 2007). Vi har också förväntningar om hur respektive kön ska bete sig, att flickor och pojkar ska uppträda olika och även ha olika behov (Henkel, 2006).

Att arbeta genusmedvetet handlar bland annat om hur vi talar till barn. Medvetenhet om hur vi använder oss av språket för att upprätthålla invanda könsroller. Hur talar vi till och bemöter barnen i förskolan? Att ha skilda förväntningar på barnen beroende på om det är flickor eller pojkar påverkar barnens aktiviteter i olika situationer under dagen. Kristina Henkel (2006) ger ett exempel på hur en flicka och en pojke bemöts när de kommer på morgonen och hur de introduceras in i lek.

¹ Kajsa Svaleryd är forskollärare och författare. Hon arbetar aktivt med genus- och jämställdhetsfrågor både som föreläsare och handledare för genuspedagogiskt arbete.

² Ingemar Gens är författare, jämställdhetsexpert, debattör och föreläsare i könsrollsfrågor. Förutom sitt författarskap har han även arbetat som frilansjournalist. För mer information hänvisar vi till <www.gens.nu>.

Flicka:

– Åh vilka fina tofsar du har i håret och vilken fin tröja du har, har mamma köpt den ny till dig? Kom så går vi och ser efter hur dockorna mår, eller så kan vi baka lite kakor i sandlådan.

Pojke:

– Hej Simon! Kom så går vi och tittar om det finns någon cykel ledig, eller så kanske du vill gräva med traktorn i sandlådan?

Henkel, 2006, s. 16

Flickan bekräftas med hennes yttre attribut medan pojken bekräftas mer som individ genom att han hälsas på vid namn. Båda uppmuntras att leka med saker som flickor respektive pojkar förväntas tycka om att leka med. Dessutom används färre ord i konversationen med pojken än med flickan (Henkel, 2006). Att alternativ ges utifrån förväntningar begränsar enligt vår uppfattning valet av aktivitet för barnen. Henkel menar även att när vi styr in barnen i olika aktiviteter beroende av vilket kön de tillhör och ger positiv bekräftelse när de håller sig inom och könsrollerna, lär sig barnen snabbt vad som förväntas av pojkar respektive av flickor. Svaleryd (2003) menar även hon att alla barn har väldigt lätt för att förstå och gör det tidigt, vad som förväntas av flickor respektive pojkar, genom de uttalade och de outtalade signaler som ständigt möter dem. Vilka regler och normer, krav, förväntningar och villkor som är förenade med vilket kön man tillhör. Hon hänvisar till Bronwyn Davies (1989 I: Svaleryd 2003) som menar att det är genom dessa signaler som barn lär sig hur de skall vara och bete sig för att accepteras av omgivningen. De lär sig att de är antingen pojkar eller flickor och vad det ena respektive det andra innebär.

Att flickor gillar det ena, exempelvis rosa och dockor, medan pojkar det andra, som blått och bilar, har därför inte med gener att göra utan med den fostran de får från det att de föds. Fostran i sin tur beror på de föreställningar och förväntningar som vuxna i deras närhet har om hur flickor och pojkar, kvinnor och män skall vara. Henkel (2006) anser att problemet inte ligger i att flickor får höra att de är söta medan pojkar får höra att de är starka. Problemet är de konsekvenser det får för barnens självbild och dess personliga utveckling när de ständigt får höra samma sak. Det påverkar även hur de själva ser på andra pojkar och flickor, män och kvinnor. Något som också påverkar är om budskapet är positivt eller negativt. Henkel menar att det som barn får höra, upp till 85 % har negativt innehåll. Det vill säga tillrättavisningar och förmaningar av olika slag och att det främst är pojkar som är mottagare av dessa. Mycket av den bekräftelse pojkar får är av negativ art och ofta fåordiga. Detta påverkar barnets eget ordförråd och sätt att uttrycka sig men även omgivningens uppfattningar om och relation till barnet ifråga och så småningom blir det en del av identiteten att vara en pojke.

Svaleryd (2003) berättar i förordet om en pojke, Ronny 2 år, som vid flera tillfällen drog undan fatet på blomkrukorna så att dessa åkte i golvet och gick sönder. Detta följdes varje gång av uppmärksamhet av negativ art ifrån pedagogerna. Det vill säga tillsägelser och förebråelser. En dag åkte en större kruka i golvet och när pedagogerna undrade över händelsen svarade alla barnen i kör ”Det var Ronny!”. Ronny var dock ledig just denna dag. Det som denna händelse tydligt visar exempel på är hur barn snabbt lär sig vad som förväntas av de själva, men också vad som förväntas ifrån andra runt omkring dem. Allas förutfattade mening var att det var Ronny som hade sönder krukorna och fick tillrättavisningar för det. Kanske även pedagogerna förväntade sig att det var Ronny som var ansvarig innan de kom på att Ronny omöjligt kunnat vara skyldig. Hur viktigt det är att inse vilken stor inverkan våra signaler och handlingar har och hur våra förväntningar formar barnens syn på sig själv och andra.

Genom ett jämställt arbetssätt möjliggör man för barn att öva på alla roller. Som Henkel (2006) menar handlar det inte om att pojkar ska bli flickor och vice versa utan att båda könsrollerna ska vidgas. Vi skulle vilja påstå att det dessutom handlar om att vidga våra förväntningar och föreställningar som är kopplade till de båda könen. Alla de bra egenskaper som vi fostrar flickor respektive pojkar med bör alla få ta del utav oavsett biologiskt kön. Att lära barn att vara lyhörda inför andras behov som flickor ofta får öva på kontra att känna av sina egna behov och träna på att uttrycka sin vilja som ofta pojkar får öva på, är exempel på kompetens man behöver få tillägna sig som människa oavsett om man är flicka eller pojke.

6.2. "Flickor och pojkar i förskolan" mer känt som Gävleprojektet "Tittmyran/Björntomten"

Jämställdhetsprojektet på förskolorna i Gävle startade hösten 1995 med Ingemar Gens som då var anställd som jämställdhetsexpert vid Länsstyrelsen i Gävleborg. Gens ville starta ett projekt som syftade till att utvidga könsrollerna för Sveriges förskolebarn. Åtta av de tio kommunerna anmälde sitt intresse och lämnade namn på förskoleenheter som ville delta. Länsstyrelsen tog beslutet om att avsätta 400 000kr för externa kostnader till detta och ärendemeningen var då följande:

Syfte med projektet är att vidga flickor och pojkars könsroller för att de senare i livet skall ha större valmöjligheter, inte minst vad gäller skolan och yrkeslivet. Både pojkar och flickor bör få möjlighet att träna samtliga de färdigheter som krävs för att bli en komplett människa. De undersökningar som gjorts visar att de flesta förskolor förstärker de traditionella könsrollerna istället för tvärtom. Pojkarna leker i fri lek utan vuxen inblandning medan flickor tenderar att vara där de vuxna – kvinnorna – finns. Redan i förskolan är mönstren tydliga hur pojkar tar för sig medan flickorna står tillbaka. Att till exempel låta pojkar träna närhet, konversation, lyhördhet och relationer med en i taget är att ge dem möjlighet till ett rikare liv och samma färdigheter kommer näringslivet i framtiden troligen att fråga efter. Flickor kan ges chansen att prova och öva aktiviteter, styrka, att leka efter regler, tävlan, mod och prestationer vilket traditionellt är förbehållet pojkarna och som idag dessutom är uppskattade egenskaper i näringslivet.

Gens, 2007, s. 63-64

Projektet skulle genomföras utan en projektledare då Gens ansåg att pedagogerna som skulle omsätta den nya pedagogiken i praktiken, också skulle vara de som tillsammans utvecklade den.

Pedagogerna fick som upptakt till projektet lyssna till en föreläsning av Susanne Rithander. Hon är författare till boken *Flickor och pojkar i förskolan: hjälpfröknar och rebeller* i vilken hon tydligt beskriver hur olika pojkar och flickor behandlas (Rithander, 1997). På förskolan Tittmyran hade man sedan några år tillbaka diskuterat jämställdhetsfrågor och ansåg sig vara genusmedvetna. Så när man sett den första videoinspelningen kom det som en chock för personalen att inse hur det egentligen var. En tid därefter fick de möjligheten att åka på studiebesök till Hjalli, en förskola på Island där man arbetade utifrån ett pedagogiskt program utformat av Margrét Pála Ólafsdóttir. På förskolan hade man delat upp barnen i stora grupper efter ålder men också efter kön, flickor och pojkar för sig. Pedagogiken var inriktad på att tillägna barnen det som "normalt" inte tillhörde dess könsroll för att ge flickor och pojkar fler egenskaper än de som förväntades. Hela dagen som barnen var på förskolan var det av personalen planerad aktivitet, utan möjlighet till "fri lek".

På Tittmyran och Björntomten började man att arbeta på ett liknande sätt och fick häpnadsväckande resultat. Pojkarna fick bland annat tillgång till ett helt annat språk och började så samtala med både varandra och personalen istället för att som förut bara använda sig av enstaka ord för att få fram sina önskningar. Flickorna kunde exempelvis sluta agera hjälpfröknar och dämpare mellan pojkarna och istället få utrymme att utvecklas själva. Att lära sig att ta för sig i gruppen och träna grovmotorik i lekar de tidigare uteslutits från. På Hjalli låg fokus främst på flickorna medan man på Tittmyran och Björntomten lyckades göra pedagogiken lika effektiv för både flickor och pojkar. Även till skolan avsattes projektpengar för att uppmuntra skolan att arbeta liknande så att barnen även fortsättningsvis får tillgång till fler egenskaper än de förväntade.

Efter att projektet några år senare avslutades och förskolor och skolor själva skulle arbeta vidare upptäckte man att trots att både barn och föräldrar efterfrågade just den här sortens pedagogik såväl som att den ur ett ekonomiskt perspektiv är gynnsam, var det svårt att upprätthålla arbetssättet. Trots att det fortfarande avsätts pengar för att sprida pedagogiken i Gävleborgs län, är det bara förskolorna Tittmyran och Björntomten som fullt ut tillämpar den.

Hela detta avsnitt är hämtat från *Myten om det motsatta könet* av Ingemar Gens (2007). För att läsa mer detaljerat om hur arbetet med genus och jämställdhet genomfördes på dessa förskolor, vill vi hänvisa till Kajsa Wahlströms *Flickor, pojkar och pedagoger. Jämställdhetspedagogik i praktiken* (2003). Wahlström var förskolornas rektor under tiden projektet genomfördes.

6.3. Elfte steget – vägen dit

Elfte steget – vägen dit (John & Sabljar, 2005) är en metabok för jämställdhetsarbete i praktiken som riktar sig till både förskola och skola. Den riktar sig till pedagoger och rektorer verksamma i förskola och skola. Genom att följa boken från pärm till pärm, från steg ett och till slutet, får man ta del av en metod som är utarbetad för att ge ett varaktigt arbetssätt med har goda förutsättningar att fortlöpa även efter projekttidens slut. Arbetslaget får vägledning i att steg för steg, inom jämställdhetsarbete, arbeta fram nya rutiner och förhållningssätt. Boken är skriven så att man med hjälp av den kan sätta igång ett utvecklingsarbete utan särskilda förkunskaper.

Författarna inleder med att berätta om bakgrunden till metoden och beskriver sedan hur villkoren i förskola och skola ser ut idag i förhållande till vårt uppdrag som pedagoger i verksamheten. Efter detta diskuteras vilka förutsättningar som krävs för detta utvecklingsarbete och till sist finner man en metodbeskrivning.

Här följer en kort beskrivning av de tre steg som metoden är uppdelad i:

Steg 1 – Att få jämställdhetsglasögon

I detta första steg handlar det om att bli medveten om vilka genusstrukturer som förekommer i förskola/skola. Att synliggöra för sig själv de förhållningssätt vi har och vilka förväntningar vi har på barn och elever utifrån deras kön. Detta görs bland annat genom observationer vilka det ges råd om hur de kan utföras och sedan analyseras. Här ges även en grund inom genusteori genom litteraturstudier.

Steg 2 – Jämställdhetsarbete hur gör man?

Här fortsätter man med litteraturstudier och övningar för både personalgruppen samt eleverna med målsättning att stärka självkänslan och öka tryggheten i gruppen. Nu introduceras även arbetet med handlingsplanen som metod.

Steg 3 – Att bevara kunskapen och att sprida den till fler

I detta sista steg skall pedagogerna i den lilla gruppen skapa rutiner för att bibehålla kunskapen och arbetssättet samt att dessa sprids bland resterande personal. Det är även i detta skede som en jämställdhetsplan utformas, vilken skall omfatta hela verksamheten. I alla stegen finns det tips och råd om exempelvis förutsättningar och möjliga fallgrovar. Det ges en mångfald av exempel på övningar att utföra samt exempel på hur man kan föra protokoll, lägga upp en handlingsplan etcetera. Vissa sidor får kopieras för att användas som arbetsmaterial.

6.4. Sammanfattning

Som vi tidigare nämnt handlar genuspedagogik om att ett medvetet förhållningssätt och arbete kring relationer, bedömningsgrunder, maktförhållanden och organisationen av tid, rum och material. Medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar som finns på båda könen. Betydelsen av att man som pedagog inser vilken makt man genom sin yrkesroll har att upprätthålla invanda genussystem och könsroller, men också att förändra och skapa nya. Att arbeta med genusfrågor i pedagogiska verksamheter handlar även om medvetenhet kring språket. Hur vi som pedagoger i hur vi samtalar med barnen och hur vi uttrycker oss både i det talade språket och med kroppsspråket.

I vår roll som pedagoger är vi, enligt läroplanerna för förskola och skola, skyldiga att i vår pedagogiska verksamhet motverka traditionella könsroller och könsmonster. Vi skall göra det möjligt för både flickor och pojkar att utveckla sina förmågor och intressen utan begränsningar. För att uppnå dessa krav anser vi att kompetens inom genuspedagogik och vad det innebär är ett måste. Detta för att vi som pedagoger måste få utveckla en medvetenhet kring vår egen omedvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar som finns på båda könen.

Den litteratur som bearbetas i detta stycke, ger tydliga och utförliga exempel på hur ett genusmedvetet arbetssätt kan utföras. Den visar även på vad som krävs för att vi som pedagoger skall uppnå de krav som läroplanerna ställer.

7. Material och metod

7.1. Kvalitativa och kvantitativa metoder

I boken *Etnologiskt fältarbete* skriver Magnus Öhlander om två typer av metoder: de kvalitativa och de kvantitativa metoderna. Enligt Öhlander använder man sig av den kvantitativa metoden när man vill ta reda på information från en stor mängd människor. Den information man får av denna metod är begränsad, och precis som Öhlander själv skriver prioriterar man här bredd före djup (Öhlander, 1999). Trost skriver i sin bok att man ofta använder sig av den kvantitativa metoden när man vill ha reda på hur många, hur ofta eller hur vanligt något är (Trost, 2005). Den kvalitativa metoden, som också de flesta etnologer använder sig av. Metoden går mer in på djupet och man får in mycket information. Man använder sig av så kallade öppna intervjuer där den intervjuade får tala fritt kring olika utvalda teman (Öhlander, 1999). Trost menar att en kvalitativ metod är till fördel om man vill ta reda på hur människor tänker och ser på saker och ting (Trost, 2005). Något som är viktigt att tänka på, enligt både Trost och Öhlander, är att syftet ska ligga till grund för vilken typ av metod man väljer att använda.

I vårt arbete ville vi ta reda på hur pedagoger arbetar genusmedvetet och även ta del av tips och tillvägagångssätt. Vi ville inte se skillnaderna i andras arbete eller se hur många som arbetade genusmedvetet, utan helt enkelt själva lära oss något från andra pedagoger. Vi kom därför fort fram till att den kvalitativa metoden, som går mer in på djupet, var den rätta för oss.

7.2. Video som metod – teoretisk anknytning

Många är de som använt videokamera för filmning av olika situationer som metod till att bli mer jämställd. Genom videokamerans lins kan man i efterhand se sitt eget agerande i barngruppen och få möjlighet att analysera sitt arbetssätt. Svaleryd (2005) anser att det med hjälp av videokameran blir möjligt att synliggöra för sig själv hur man agerar, vad man säger och vilka signaler man sänder med sitt kroppsspråk. Detta är annars en svår uppgift att lyckas med men alldeles nödvändig del i sitt arbete för att kunna utvecklas som pedagog. Att arbeta med videoanalys gör det möjligt för en person att utifrån hur man tror och anser att saker och ting är, gå vidare till att komma till insikt om hur det faktiskt är. Att veta hur verkligheten ser ut är förutsättningen för att något skall kunna utvecklas och beteenden förändras. Enligt Svaleryd (2005) är videoanalys en form av pedagogisk dokumentation. Hon beskriver skillnaden mellan dokumentation och pedagogisk dokumentation så här: ”Dokumentation är *vad* vi gör, medan pedagogisk dokumentation är att arbeta vidare med dokumentationen och förstå *hur* vi gör det” (Svaleryd 2005, s.47). Man går vidare med att planera det fortsatta pedagogiska arbetet utifrån det som är dokumenterat och detta menar hon är nödvändigt att göra när man i praktiken vill arbeta utifrån ett genusperspektiv.

Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999) är båda forskare vid Göteborgs Universitet som även de förespråkar pedagogisk dokumentation för att synliggöra den pedagogiska praktiken för såväl barn och pedagoger som föräldrar, ledningsansvariga och politiker. Att använda sig av videoanalys anser de vara ett utmärkt redskap för att dokumentera pedagogers förhållningssätt gentemot barnen i olika samspelssituationer. Även för att synliggöra barns och pedagogers lärandeprocesser är detta en mycket bra metod. De

framhåller även i enlighet med Hillevi Lenz Taguchi (1997), att det för pedagogens egen utveckling är viktigt att analysera det egna arbetet men även barnens arbeten samt att analysera barnens arbeten tillsammans med barnen.

Hur kan man då gå tillväga? Att använda sig av videoinspelningar som observationsmetod kräver ett stort och tidskrävande efterarbete. Men viktigt är att avsätta tillräckligt med tid åt detta då det är när man analyserar det som filmats som är den viktigaste delen av observationen. Svaleryd (2005) rekommenderar att man hellre filmar kortare partier och ofta så att tiden finns att se och analysera kring materialet än att man filmar långa sekvenser och inte hinner med efterarbetet. När man så är framme vid skedet för analys underlättar det enligt Svaleryd (2005) om man har ett antal frågeställningar att utgå ifrån när man ser filmen. För exempel på frågeställningar se Svaleryd 2005, s.49-51. Utifrån dessa för sedan var och en anteckningar för att efteråt kunna diskutera i gruppen/arbetslaget hur var och en uppfattat den filmade sekvensen och hur man ska gå vidare. Frågor om varför olika saker och ting sker bör enligt Svaleryd (2005) däremot undvikas då de ger utrymme för förutfattade meningar och förväntningar. Det som har hänt är passé och man bör istället fokusera på vad man kan lära sig utav händelsen och hur man skall gå vidare. Observationer är inte till för att döma någon utifrån dess handlingar utan de skall ses som ett verktyg för att synliggöra verkligheten och möjliggöra utveckling.

I Kajsa Wahlström bok *Flickor, pojkar och pedagoger* (2003) beskriver hon hur de på förskolan "Tittmyran" använde sig av videoanalys i sitt arbete att bli mer genusmedvetna. Det första som rekommenderas är att den filmade ser filmen själv i lugn och ro. Detta för att bekanta sig med innehållet för att sen när hela pedagoggruppen tillsammans analyserar videon, kunna koncentrera sig på själva analysen av ens agerande och inte på hur exempelvis kläderna sitter. Efter hand utvecklade pedagogerna en mall med frågor att utgå ifrån i deras videoanalyser (se Wahlström 2003, s.60-61). Detta gjorde det lättare att fokusera på det väsentliga i innehållet och att ingen frågeställning glömdes bort. Wahlström föreslår även, till skillnad från Svaleryd, (2005) att man filmar liknande situationer i långa sekvenser och flera gånger vilket gör det enklare att hitta mönster och skapa innebörd och relevans i situationerna.

Något som Wahlström (2003) men även Svaleryd (2005) tydligt uttrycker är att kameran bara visar det som filmaren väljer att dokumentera. Kameravinkeln visar en utvald del av verkligheten vilket medför att inte hela sanningen går att få med på filmen. Samt att all typ av observation är subjektiv. Denna aspekt av videoobservation som metod lyfter även Lisette Gradén och Lars Kaijser i *Etnologiskt fältarbete* (1999). De menar att arbetet med kameran kan delas in i två delar. Hur man väljer ut det man ska filma alltså ur vilken vinkel man väljer att visa situationen och hur man sedan tolkar det som filmats. Hur, var och vad man väljer att filma innebär alltid att man utesluter andra vinklar av situationen. Detta medför att man förlorar viss information men däremot ges möjligheten att tillsammans med andra se och analysera det inspelade flera gånger och på så sätt genom andras tolkningar uppleva situationen ur andra perspektiv. Det ger också en möjlighet att ställa frågor som inte varit möjliga att lyfta vid inspelningstillfället (Kaijser & Öhlander, 1999).

7.3. Våra videoinspelningar och hur vi valde att göra dem

Under hösten 2007 har vi under två tillfällen videodokumenterat oss själva i interaktion med barn och elever *för att studera hur vi själva påverkats av en teoretisk medvetenhet*. Dessa inspelningar ägde rum i en förskola på en yngrebarnsavdelning, 1-3år, samt på en skola i en

klass 2. Vi har valt att inte nämna dessa skolor vid namn eller hur vi valt dessa eller geografisk placering, för att skydda såväl barnens och elevernas som personalens integritet och ge dem anonymitet.

Det första tillfället ägde rum under det inledande skedet av uppsatsen för att synliggöra för oss själva hur vi bemöter barn och elever ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Efter detta tillfälle fördjupade vi oss i litteratur kring genuspedagogik, genus- och jämställdhetsteorier samt intervjuade verksamma lärare för att få ta del av deras erfarenheter i det praktiska arbetet. Efter detta filmade vi oss själva igen för att undersöka om vårt förhållningssätt gentemot barnen förändrats i och med våra ökade teoretiska kunskaper.

Under filmtillfället valde vi att använda oss av stativ till kameran istället för att filma varandra. Vi var väl medvetna om att barnen/eleverna skulle uppmärksamma videokameran men vi tror att en för barnen främmande person som filmar skulle störa gruppen än mer, där av valet av stativ. Vi var också medvetna om att det faktum att stativet är statiskt medför att bara en del av rummet fångades på videon. Samt att som tidigare nämnts under tidigare avsnitt (7.2.), så är det till följd av hur kameran placerats bara en del av sanningen som visas på filmen. Detta var enligt oss en nackdel, men inte något som övervägde fördelarna med att använda stativ. För att få med så stor del som möjligt av rummet valde vi att placera kameran rätt så högt och på ett sådant sätt att kameran överblickar oss och barnen/eleverna.

Hur länge vi filmade vid varje tillfälle varierade. På förskolan där Mary var filmades det ca 20 minuter vid varje aktivitet, vilket resulterade i sammanlagt nästan två timmars filmmaterial per filmtillfälle. Sara filmade dock hela lektioner vid båda sina filmtillfällen vilket gav lite mer än en timmes material vid varje gång. Aktiviteterna som vi valt att filma är för barnen/eleverna vardagligt förekommande för att till en så hög grad som möjligt skapa en naturlig situation.

Som tidigare beskrivits har det dock inte barnen och eleverna som varit i fokus när vi senare analyserat videoinspelningarna utan vårt eget beteende. Vi är medvetna om att vi är subjektiva i våra analyser av de olika filmsekvenserna och att även de slutsatser vi gör är subjektiva.

Analysen av filmerna har för oss tagit lång tid eftersom det är många timmars material som ska bearbetas. Precis som Svaleryd (2005) och Wahlström (2003) rekommenderar använde vi oss av frågeställningar som vi utgick ifrån när vi tittade på filmerna. Tyvärr hittade vi inte så mycket analysmaterial som vi hade hoppats på i våra filmer, vilket vi tror kan dels bero på att det är svårt och komplicerat att analysera sig själv.

7.4. Intervjuer som metod - teoretisk anknytning

Intervjuer erbjuder *möjligheter att gå in på djupet*, inte bara tematiskt, utan även genom att själva formen tillåter och inbjuder det. Vi kan inte bara ställa frågor, utan kan alltid borra djupare genom följdfrågor, genom att uppmuntra till att berätta mer, förklara tydligare. Intervjun ger människor tillfälle att tala om sig själva och reflektera.

Fägerborg, 1999, s.58

Eva Fägerborg (1999) skriver, i citatet ovan, att intervjuer inbjuder till fördjupningar i ämnena och att en intervju även ger människor tillfälle att reflektera över sig själva. Hon skriver vidare att intervjuerna har en tendens att bli långa delvis därför att den som utför intervjun är uppmärksam och visar intresse för det som sägs. Fägerborg menar på att detta

leder till att människor som blir intervjuade då pratar på mycket mer än vad han/hon trodde från början (Fägerborg, 1999). Även Trost anser att det är viktigt att den intervjuade känner sig trygg under intervjun. Han skriver dessutom att den intervjuade gärna får uppleva intervjun som ett samtal, men att det är viktigt att poängtera att det inte är båda som ska delge sina åsikter, bara den intervjuade (Trost, 2005).

I boken *Från erfarenhet till text* skriver Billy Ehn m.fl. om mötet med ”den andre” som i detta fall innebär informanten, studieobjektet. Han menar att vi alla är den andre för varandra och att det i sin tur betyder att exempelvis intervjuer inte enbart är ett givande för den intervjuade och ett tagande för den som intervjuar, utan även vice versa. Istället för att se sin intervju som en insamling av data menar Ehn alltså att man snarare ska se det som ett socialt samspel (Ehn m.fl., 1994).

Vidare i sin bok skriver Ehn följande: ”Hur mycket man än går upp i de andras liv, gör man ’mentala anteckningar’, och detta räcker för att upprätthålla avståndet.” (Ehn m.fl., 1994, s.32). Vad som menas med detta är att man hela tiden tolkar det som ”den andre” säger utifrån sina egna tankar, erfarenheter och åsikter. Fägerborg är även hon inne på samma spår som Ehn och menar på att resultatet även beror på hur intervjun växer fram och hur samspelet sker mellan parterna (Fägerborg, 1999).

För att skapa mer trygghet för den intervjuade är platsen där intervjun ska äga rum viktig. Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* att den intervjuades hem är en lämplig plats att intervjuas på. Det krävs dock att man kan sitta ostört, och där risken för att telefonen ringer eller där risken för att någon familjemedlem ska komma in inte finns. Trost skriver vidare om andra platser där intervjun kan ske och avslutar med att förklara att det faktiskt inte finns någon plats som inte har både för- och nackdelar. Han skriver även att man kan låta pedagogen välja plats för intervjun, men att man då skall vara försiktigt eftersom pedagogen inte ska känna att han/hon fått ansvaret för det hela (Trost, 2005).

Jan Trost tar i sin bok upp om intervjuaren och den intervjuade ska vara samkönade eller olikkönade (Trost, 2005). Trost menar på att det i vissa sammanhang kan vara bättre att vara samkönade och i vissa sammanhang olikkönade. Det finns till exempel risk att ”självklara” frågor faller bort vid en samkönad intervju.

Hur skall man då dokumentera en intervju? Även här finns det för och nackdelar med de former av dokumentation som finns. Trost skriver att fortlöpande anteckningar kan upplevas som störande och kan skapa oro för den intervjuade: ”Vad sa jag nu, sa jag något dumt?”. Anteckningar har även en tendens att vara oläsliga efteråt eftersom man försökt skriva så fort som möjligt. En fördel med att dokumentera intervjuerna på band är att man kan koncentrera sig fullt ut på frågorna och svaren. Man kan dessutom lyssna upprepade gånger till vad som sägs i intervjuerna – tonfall, etcetera. Det är dock viktigt att först fråga om lov eftersom de finns de som inte vill bli inspelade (Trost, 2005).

7.5. Våra intervjuer och hur vi valde att göra dem

Under hösten 2007 har vi intervjuat tre pedagoger som är verksamma inom förskola och skola. Vi valde att intervjuas en pedagog från skolan därför att vi ville se ifall det fanns någon skillnad i arbetssätt mellan förskollärare och skollärare.

Eftersom vi vill ge de intervjuade anonymitet har vi valt att fingera deras namn. Vi har gett dem namnen Stina, Kerstin och Anna. Vi kommer inte att avslöja på vilken skola eller förskola som pedagogerna arbetar på, utan enbart berätta vilken typ av skola och i vilken miljö de är belägna. För att bevara de intervjuades integritet ytterligare, har även vi valt att redigera citaten för läsbarhetens skull. Vi vill dock poängtera att inga ändringar av åsikter eller liknande har gjorts.

För oss föll det naturligt att visa intresse för det som sades under intervjuerna eftersom vi uppriktigt sagt är intresserade av genus och jämställdhet. Ingen av våra intervjuer varade kortare än två timmar, vilket vi anser visar på att de intervjuade kunde slappna av och föra fram sina åsikter.

I och med att vi ville ha en avslappnad intervju valde vi att inte ställa frågor uppradade efter varandra. Utifrån den intervjuade och situationen lät vi frågorna istället komma av sig själva. Med oss till intervjun hade vi dock ett papper med sådant som vi skulle vilja diskutera, se bilaga E, på sidorna 56-57. Denna lapp låg det dock väldigt lite fokus på, vilket vi tror bidrog till att tona ner spänningen över intervjuerna.

Vi intervjuade pedagogerna på deras arbetsplatser, vilket vi anser fungerade alldeles utmärkt. Ibland kom det in någon som vill ställa en fråga eller lämna något, men det störde inte intervjun alls, anser vi. Verkligheten är inte ett rum, tyst och isolerat från allt annat – varför ska den då vara annorlunda när man intervjuar?

Precis som både Fägerborg (2005) och Ehn (1994) tar upp gör man alltid egna tolkningar utifrån det sagda. Därför kan det vara svårt att helt förlita sig på ett intervjuresultat. Inte nog med att vi själva tolkar de intervjuades åsikter, kan även deras åsikter och svar förändras på grund utav miljön och samspelet oss i emellan. Detta är något som vi under hela resultatskrivandet haft i åtanke, och vi önskar även att det är något som våra läsare beaktar.

Vi valde att dokumentera våra intervjuer med bandspelare eftersom vi anser att det ger det bästa resultatet. Det negativa med denna typ av dokumentation var dock att det tog lång tid att lyssna igenom intervjuerna och sedan skriva ut ordagrant vad som sades. Nästan sex timmars material skulle förmodligen ha tagit oss över en vecka att transkribera. Vi valde därför att enbart skriva ut det som, för oss och arbetet, var intressant.

I slutet av våra intervjuer tackade alla pedagoger för att vi varit där. De upplevde att de själva, tack vare denna intervju, givits en möjlighet att reflektera och diskutera kring ämnet. Precis som Ehn med flera skriver, är en intervju snarare ett socialt samspel där båda ger och tar (Ehn, 1994), vilket vi anser att vi uppnådde med vår intervju.

7.6. Presentation av informanter

Vi, författarna, agerar även som informanter i denna examensuppsats. På sidan 6 inleder vi med en presentation av oss själva, nu följer en presentation av de resterande informanterna.

Kerstin

Kerstin är 50 år och utbildad förskollärare. Hon har också vidareutbildat sig till sociolog och sedan genuspedagog. Hon har totalt arbetat inom barnomsorgen i ca 20 år inom olika områden, öppen verksamhet, ungdomsverksamhet och i ren förskola under ca 10 år. Idag

arbetar Kerstin på en 3-5års avdelning på en förskola belägen i ett ytterområde till Göteborg där många av barnen har olika etnisk och kulturell bakgrund.

Kerstin menar att det är viktigt att inse att en person eller en förskoleverksamhet inte kan bli genusmedveten över en natt. Det är en process som tar lång tid och som kräver ständigt arbete, man blir aldrig ”klar”. Allt arbete med genus och jämställdhet i praktiken, kräver att man ständigt uppdaterar sina teoretiska kunskaper samt att man använder sig av pedagogisk dokumentation.

Om man inte ser de där strukturerna så fortsätter man flytta Barbies från det ena hörnet till det andra utan att det händer något. Det är svårt. Därför måste man ha kunskap.

Kerstin

Anna

Anna är 54 år och utbildar sig just nu till förskollärare. Hon har arbetat inom barnomsorgen i ca 25 år som bland annat dagbarnvårdare med barn i åldrarna 0-12år. De senaste åtta åren har hon arbetat inom förskolan. Hon anser att det händer så mycket på alla fronter inom lärande och utveckling vilket hon tydligt märker genom de studenter som kommer till verksamheten. Detta gör att hon känner att hon vill förkovra sig och därför har hon nu valt att utbilda sig och ta en lärarexamen.

Anna arbetar med 1-3åringar på en förskola som ligger i en av de yttre stadsdelarna i Göteborg där etnisk och kulturell mångfald är stor. I enheten där Anna har sin tjänst, har det aktivt arbetats med genus och jämställdhet sen ett och ett halvt år tillbaka. Hon berättar att det för henne medfört ett uppvaknande av hennes egen förståelse för hur medveten hon egentligen är.

Man trampar på i gamla hjulspår och nu när vi har haft en massa genusföreläsningar ser jag ju det att jag som har lite ålder till... jag trodde att jag var jämställd och sen ser man ju att det egentligen är man är ju inte så himla jämställd som man tror.

Anna

Stina

Stina är 33 år och är utbildad 4-9 lärare. Hon kom för nio år sedan som nyexaminerad lärare till en friskola där hon arbetar som klassföreståndarinna i en fjärdeklass. Friskolan arbetar utifrån ”Freinets”¹ pedagogik vilket innebär att man fokuserar väldigt mycket på gruppen. Hon har ingen utbildning i genuspedagogik och har heller inte läst någon litteratur eller haft någon fortbildning inom ämnet. Hon tror att det finns något som heter likabehandlingsplan på skolan, men det var länge sedan hon hade den framme och kikade på den. De arbetar inte aktivt med genus och jämställdhet på skolan, vad hon själv vet. Hon anser inte att hon behöver läsa på mer om genus och jämställdhetsarbete utan hon ”... har en känsla av vad som är rätt och hur hon ska angripa vissa saker”. Däremot tror hon, om man läser mycket kring ämnet, så skulle man förmodligen bli mer medveten.

Jag vet inte, men vi är fortfarande skolade utifrån våra föräldrar och våran syn på det hela. Så vad som skulle göras långt där bak för att det skulle ändras, kanske på grund utav er tjejer och killar som pluggar som läser och lär er... som gör att folk blir mer medvetna. Då kanske det, om 100 år, sker någon förändring.

Stina

¹ Freinets pedagogik har fått sitt namn efter den franske läraren Celestin Freinet som levde och arbetade i Sydfrankrike 1896 -1966. Pedagogiken är ett förhållningssätt, inte en färdig metod och därför i ständig utveckling i takt med samhällsförändringar. För ytterligare upplysning hänvisar vi till Freinetrörelsen i Sverige, www.freinet.se.

8. Etiska överväganden

På en föreläsning som hölls för alla LAU 370-studenter pratade Peter Waara om de etikregler som gäller i Sverige idag och som vi har valt att här hänvisa till (Waara, 071023). Det som togs upp på föreläsningen är hämtat från de forskningsetiska principer och de fyra huvudkrav som man finner i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990).

Eftersom vi ska filma vid två tillfällen i skolan där många av barnen/eleverna i klassen kan komma att synas på bild är det viktigt att först fråga föräldrarna om lov. Det är dock viktigt att man inte glömmer av att fråga barnen/eleverna själva ifall de vill vara med eller ej. Bara för att förälder tillåter det behöver det inte betyda att eleven eller barnet vill, och då har han/hon sin fulla rätt att säga nej. Det bästa sättet är att skicka ut lappar till föräldrarna som de kan skriva under, vilket vi valde att göra till skolklassen. Lappen förklarar i korthet vårt syfte med arbetet, hur vi kommer att gå till väga när vi filmar och vad som kommer att ske med bandet när arbetet är klart. På förskolan hade föräldrarna redan givit en skriftlig tillåtelse för film, foto samt intervju och informerades därför muntligt vid ett föräldramöte om videoinspelningen.

Precis som Peter Waara uttrycker, är det viktigt att man förhåller sig till de bestämmelser som gjorts eftersom man annars kan dras inför domstol, och i värsta fall få fängelse. Vi har lovat att efter arbetets slut förstöra alla filmdokument, vilket vi också kommer att fullfölja. Banden skall även under arbetets gång konfidentialiseras för att ingen annan skall kunna komma åt materialet.

Peter Waara säger vidare att det är viktigt att man låter barnen/eleverna vara anonyma om de ska nämnas i arbetet. Man ska inte kunna lista ut vilken elev eller vilket barn som sagt vad eller från vilken förskola/skola barnet/eleven kommer ifrån. Vi har valt att inte använda oss av eleverna utan vi kommer enbart att fokusera på oss själva i vår lärarroll, vilket vi också informerade föräldrarna om.

9. Resultatredovisning

Vi inledde vårt arbete med examensarbetet med att filma oss själva i undervisningssituationer. Detta för att efteråt kunna synliggöra för oss själva och analysera hur vi beter oss utifrån ett genusperspektiv. Vid vår första inspelning hade vi ännu inte fördjupat oss i litteratur eller genomfört intervjuerna, detta för att senare åstadkomma en för- och eftereffekt och på så sätt kunna urskilja huruvida vårt förhållningssätt förändrats. Den andra inspelningen ägdes sålunda rum i slutskedet av arbetet. I vår analys knyter vi an till litteratur som behandlar genus, jämställdhet och genuspedagogik, samt intervjuer med verksamma pedagoger.

När vi använder oss av begreppet barn i texten, menar vi de 1-3-åringar som går på den förskola som inspelningen gjordes. När vi använder oss av begreppet elever är det således de som går i klass två på skolan där inspelningen skedde.

9.1. Filmtillfälle 1

9.1.1. Oh, vad fin

Tre pojkar skrattar i ena änden av klassrummet, tar sedan dansanta steg mot tavlan och sjunger ljudligt. Några i klassrummet stönar. Sara uppfattar situationen och bemöter den på följande vis: "Killar, gå och sätt er! Killar, kom igen nu!" Pojkarna lyder och skyndar sig halvt fnittrande till sina platser.

Hur vi använder oss av språket gentemot flickor respektive pojkar är något vi tittat på i analysen av våra filmer. Vad är det vi säger när vi tilltalar barn och elever? Under första tillfället upptäcker vi att det till stor del är tillsägelser och uppmaningar. Dessa märker vi också oftast är riktade till pojkarna i skolklassen, men till barnen i förskolan ser vi ingen skillnad mellan pojkar och flickor. Hur kommer detta sig? Har barnen ännu inte socialiserats in i de stereotypa könsmonster som råder i samhälle och skola eller har pedagogerna i just denna verksamhet lyckats med sitt uppdrag att "[...] motverka traditionella könsmonster och könsroller" (Lpfö 98, §1). Dessa tydliga könsmonster ser vi i skolklassen. I likhet med Kajsa Wahlström ser vi hur eleverna tagit sig an rollerna "snälla flickor och bråkiga pojkar" (Wahlström 2003, s.56) Eleverna uppför sig i enlighet med de förväntningar och föreställningar som samhället idag har på de respektive könen. Det vill säga, på grund av att vi förväntar oss att flickor och pojkar skall bete sig på ett visst sätt och bemöter de utifrån dessa, lever de också upp till förväntningarna.

I filmsekvensen ovan, hämtad från Saras film, väljer Sara att benämna de tre pojkarna för "killar" istället för att använda deras namn. Detta anser vi medför att hon involverar alla pojkar i situationen, trots att mer än hälften av pojkarna under just denna sekvens sitter lugnt och arbetar. I situationer som denna tycker vi att man bör precisera sig i sina tillsägelser. Dessutom är det viktigt att man inte huggar in på en situation med en arg och bestämd röst med en gång utan börjar med att säga till dem lugnt. Annars bidrar fröken minst lika mycket till det stökiga och högljudda klassrummet som eleverna.

Hos Mary ser vi att hon ständigt avbryter samtal för att rikta uppmärksamheten mot ett annat barn, men vi ser inte att det är olika mellan pojkar och flickor. Samtalen mellan Mary och barnen handlar mest om det de just nu gör och om vad barnet ska göra härnäst. Det förekommer även en del uppmaningar så som till exempel "Var har du dina strumpor? Kan du

hämta dem”, ”Du får gå och kissa först”, ”Hänger du upp jackan på kroken” och så vidare. Dessutom upplever vi det som att Mary talar längst och har mer utvecklade samtal med de barnen som själva gärna pratar och mindre med de allra yngsta och de som inte själva talar så mycket. Under detta tillfället visar det sig att det är pojkarna som som ges mest tid till samtal. Henkel (2006) och Gens (2007) bland andra menar att det oftast är flickorna som stannar kvar till sist med pedagogen och samtalar samt att man i använder sig av fler ord i samtal med flickor, medan pojkarna fort slussas ut med hjälp av kortare uppmaningar. Vi undrar vad det beror på att det visar sig vara tvärtom här. Kan det vara barnens ålder som i likhet med den förra situationen även här spelar in här? Kan den möjligheten att barnen ännu inte formats efter de stereotypa rollerna med allt som de innebär medföra att pojkarna ges en helt annan möjlighet till samtal. Att man inte alltid förväntas vara den som har mest bråttom ut på grund av att man är pojke, medför kanske också en större frihet i vad man väljer. Vill man ut snabbt på gården är det okej, vill man passa på att få ett samtal på tu man hand med pedagogen så är det också okej.

9.1.2. Här finns det tydligen bara killar

Mary sitter vid matbordet tillsammans med fyra barn – två lite äldre pojkar, en lite äldre flicka och en mycket ung flicka. En av de äldre pojkarna och den äldre flickan är mycket pratglada och diskuterar gärna med Mary om funderingar och annat. I början av måltiden får flickan komma till tals mycket, men när pojken väl tagit till orda försöker hon inte hoppa in med egna kommentarer eller ens avbryta, istället sitter hon tyst, lyssnar emellanåt och tittar sig runt omkring i rummet. Likaså gör de andra barnen.

Att avbryta ett samtal är ohyfsat, och sedan man var liten har man fått lära sig att låta den andra prata klart innan man avbryter. Men hur vet man att någon har pratat klart? Hur gör man i de situationer där den andra inte bryr sig om denna regel? Ja, antingen bryter man regeln själv eller så sitter man tyst, lyssnar och väntar på ett klart tecken. Detta var vad flickan gjorde, och kanske är det, precis som Henkel (2006) skriver att vara lyhörd inför andras behov är något som oftast bara flickor fått öva på, medan pojkarna har lärt sig att uttrycka sin egen vilja. Att man bjuder in alla barnen i samtalet kanske ses som en självklar sak att göra. Vad vi nu upptäckt är att även om man upplever att man gör det, betyder inte att det ser ut så i verkligheten. En erfarenhet väl värd att begrundas och ha med sig i framtida samtal.

De flesta pojkarna upptar Saras uppmärksamhet i mycket högre grad än vad flickorna gör. De pratar och skriker rätt ut, springer runt i klassrummet och använder kroppslig kontakt för att få uppmärksamhet när den inte ges omedelbart. Flickorna däremot syns och hörs mycket lite, och när de väl hörs är när de klagar på pojkarnas uppförande. Vi drar här paralleller till Kajsa Svaleryds text ”Hur pojkar blir ’busiga’ och flickor ’duktiga’. Blåmärken och rosetter” (Svaleryd, 2005). Sara bemöter pojkarna genom att bekräfta dem. Denna bekräftelse består till största del av tillsägelser. ”Nämen Kalle, gå och sätt dig. Hur många gånger ska jag behöva säga till dig?” (Sara). Vid denna tillsägelse har Kalle redan varit uppe och studsat utan att egentligen vara på väg någonstans och även fått flera tillrättavisningar. Att vi som pedagoger ständigt belönar ett beteende, positivt som negativt, anser vi medför att beteendet istället för att ändras upprepas.

Vid detta filmtillfälle bekräftas det som Henkel (2006) diskuterar, nämligen att pojkar till största del bemöts av tillrättavisningar och förmaningar. Det blir ett sätt för barnen att söka uppmärksamhet och bekräftas det med just uppmärksamhet från pedagogen, görs det snart till

ett vardagligt beteende samt till en del av identiteten i att vara pojke. Pojkarna i denna klass är ”bara” åtta år, men beter sig redan som ”bråkiga pojkar”. Att vi genom denna studie har uppmärksamats på hur vårt bemötande av barnen påverkar deras beteende, gör det möjligt för oss att ändra vårt sätt vilket i sin tur kan leda till att dessa stereotypa roller kan brytas. Detta blev ett tydligt exempel för oss, i att vi måste bli medvetna om vår egen omedvetenhet, för att kunna uppfylla läroplanernas Lpo94 och Lpo98 krav om att motverka traditionella könsmönster och könsroller.

9.1.3. Femtio kramar till pojkarna och en till flickorna

Sara hjälper en av pojkarna som högljutt stönar och kastar ur sig kommentarer som ”Jag kan inte! Det går inte! Jag orkar inte!” Med en tröstande hand på ryggen förklarar Sara att det visst går och att hon ska hjälpa honom att komma igång. ”Ah, då får du göra allt!” blir pojkens svar varpå Sara skrattar till, skakar på huvudet och rufsar till hans hår. Under denna tid har en flicka kommit fram till bänken. Hon står lydigt bredvid och väntar på att få uppmärksamheten, något som ska dröja ytterligare några minuter. Tillslut vänder sig dock Sara mot flickan och hon får äntligen ställa sin fråga. ”Jo, jag är klar med dikten nu. Jag vet inte om jag tänkt rätt, men ska man klippa ut den nu och klistra på ett färgat papper?” Sara ler och säger att hon tänkt precis rätt, men var är den stöttande armen på ryggen?

Vid första filmtillfället, hos Sara, får pojkarna mer kroppskontakt i olika former. En hand som vilar mot axeln, en hand på ryggen, en kram. Vid endast två tillfällen under denna timmes långa lektion sker detsamma för en flicka. Varför? Kan det vara så att man utgår ifrån att flickor är duktiga och inte behöver någon direkt respons eller tröstande för skolarbetet eftersom det är så busenkelt för dem? I vilket fall som helst är detta något som måste förändras.

Enligt forskaren Jelvéus (1998) är kroppskontakt nödvändigt för barnets utveckling, men också för att de ska överleva. Ylva Ellneby skriver i sin bok *Barns rätt att utvecklas* (2003) om ett barnhem som under tidigt 1900-tal hade en hög spädbarnsdödlighet. De barn som utvecklades mest var de barn, som i sovsalen, sovit närmast dörren där städerskan under sin lunchtimme alltid brukade sitta på en stol och småprata och beröra de barn som var närmast (Ellneby, 2003). Det är visserligen inte spädbarn vi möter i förskolan/skolan, men ovanstående exempel visar ändå hur viktigt kroppskontakten är. Av detta kan man dra slutsatsen att barn, oavsett kön, är beroende av kroppskontakt, och eftersom barn idag befinner sig på förskolan eller i skolan åtminstone sex timmar om dagen bör mycket av denna beröring ske i skolan.

I Marys fall syns ingen tydlig uppdelning av kroppskontakt mellan flickor och pojkar. Vi tror att detta kan bero på barnens ålder, att man i dessa yngre åldrar använder mer kroppskontakt i allt man gör.

9.1.4. Pojkarna får hjälp medan flickorna får klara sig själva

Vid filmtillfälle ett är det pojkarna som får mest hjälp under lektionen hos Sara. Flickorna ber visserligen aldrig om hjälp, men beror det på att de kan allting eller för att de tror att de ändå inte har någon chans att få hjälp?

En filmsekvens som vi fastnade extra mycket för är när en flicka kommer fram till Sara som då står och hjälper en av pojkarna. Hon avbryter inte Sara och pojkens diskussion utan står snällt och väntar vid sidan av. Detta gör hon i nästan tre minuter utan att Sara reagerar. Till slut vänder Sara sig om och upptäcker flickan som då undrar ifall hon har tänkt rätt med uppgiften. Sara svarar ja och skyndar sig iväg till en annan gapande pojke i andra änden av klassrummet. Visst hade flickan fattat uppgiften rätt, och visst var det störande att en annan elev satt och ropade frökens namn, men ska det gå ut över denna stackars flicka? Självständiga och duktiga elever behöver också hjälp, uppmärksamhet och kramar.

Många av pojkarna skriker sina frågor rakt ut. Läraren och några av flickorna i klassen säger åt dem att vänta på sin tur. En pojke vill dock inte ge sig och skriker ändå sin fråga rakt ut. Sara tar då upp det som eleverna dagen innan diskuterat med sin klassföreståndare, nämligen att visa respekt för den som har ordet, och om man vill säga något så ska man istället räcka upp handen. Pojken ser besviken ut, men gör som Sara säger. När Sara inte har pekat på pojken inom tio sekunder blir han dock otålig och hoppar ljudligt med stolen för att komma närmare Sara. Hans hand viftar frenetiskt i luften framför Saras ögon.

Vi vill återigen dra paralleller till Henkel (2006) som diskuterar pojkar och flickors skilda uppfostran. Pojkarna har fått lära sig att ta plats och få sin vilja igenom medan flickorna lärt sig att lyssna och tillfredställa andras behov (Henkel, 2006). Pojkarna i denna klass har lärt sig att ta plats och att få sin vilja igenom. När de inte får det blir de otåliga, arga och ledsna. Vad är det som händer – varför får jag helt plötsligt inte bete mig som jag lärt mig att bete mig? En frustration och en förvirring skapas, men som ändå är nödvändig. Precis som Margét Pála Ólafsdóttirs pedagogik som Rithander (1997) skriver om, är det viktigt att tillägna barn sådant som inte är typiskt för dess könsroll för att ge alla en utökad kompetens. Trots att det kan uppfattas som väldigt jobbigt för några av pojkarna i klassen, anser vi att de måste lära sig att ge plats och se till andras behov. Flickorna, i sin tur, behöver lära sig att våga ta mer plats och visa sin egen vilja, vilket självfallet också kan uppfattas som jobbigt och svårt för vissa.

När det kommer till vilka som får mest hjälp bland förskolebarnen, syns inte heller här någon tydlig skillnad mellan pojkar och flickor. Vi frågar oss om det beror på barnens ålder men även på antalet barn. I skolklassen är det 22 elever samlade medan det på förskolan delas in i mindre grupper om 3-6 barn åt gången. Detta tror vi kan medföra att man ger varje enskilt barn mer uppmärksamhet. Något som vi ser som en anledning till att det inte syns huruvida det är flickor eller pojkar får hjälp först till exempel vid påklädning är att alla barnen inte vistas i hallen samtidigt. Oftast är det bara 2-3 barn åt gången för att man som pedagog skall ha möjlighet att hjälpa och uppmuntra i barnens lärandeprocess.

9.3. Intervjuer

9.3.1. Biologiskt kön, socialt genus – olika inställningar bland de intervjuade

Precis som vi skrev under den teoretiska anknytningen finns det idag olika syn på vad genus och kön är för något – ett socialiserat genus eller ett biologiskt kön. Med det socialiserade menar man, precis som Josefson skriver i sin bok, förväntningar, föreställningar och handlingar som vi tillskriver flickor och pojkar. Med det biologiska menar man istället att vårt biologiska kön ligger till grund för vilka egenskaper och förutsättningar vi har (Josefson, 2005).

Det ska inte finnas manligt och kvinnligt. Det som ses vara manligt och kvinnligt är genus. Det är det sociala och kulturella arvet som har gjort det, den typiska könsrollen. Det som vi har lärt oss av samhället. Det ska vara mänskliga egenskaper, inte manliga och kvinnliga.

Kerstin

Kerstin förespråkar en konstruktivistisk syn på genus och anser alltså att det inte finns någon direkt biologisk skillnad mellan flickor och pojkar utan att det är socialiserat. Vidare i intervjun säger hon även att man inte föds med vissa egenskaper utan dessa får man under livets gång beroende av fostran och kulturell miljö. Detta är även något Anna är villig att skriva under på, men inte när det gäller pistoler.

Jag tror att det där med pistolen är medfött för pojkarna. Det tror jag för att det spelar ingen roll hur små de är, för får de en pinne, från och med att de kan gå i alla fall, så är en pinne en pistol. Jag har hittills inte hittat... jo, någon enstaka flicka som har lekt med pistol. Jag ger mig sjutton på att det är medärvt sedan vi var grottmänniskor. Men det är bara mina tankar.

Anna

Anna ger alltså uttryck för en ambivalent syn på kön/genus. I vissa fall tolkar hon beteenden som ärvda och i andra fall som följd av miljö. Stina förespråkar liksom Kerstin mer konstruktivistisk syn på genus, men tar ändå upp att hon upplever att pojkar och flickor befinner sig i olika mognad när frågan om vad som är socialiserat och vad som är biologiskt dyker upp.

Nej det finns ingen biologisk skillnad. Däremot befinner de sig i olika mognad. Det kan jag se. Killarna ligger oftare ett steg efter, av någon anledning. Det är större skillnad mellan en tjej som är född i januari och en kille som är född i december än mellan en tjej som är född i januari och en tjej som är född i december. Jag vet inte varför, men så är det.

Stina

Efter några sekunders tystnad av reflektion säger Stina dock att det här med mognad även kan bero på hur barnens föräldrar uppfostrat dem. Ett barn som blivit sedd som "liten" av sina föräldrar, släktingar betar sig kanske också lite mer omoget än ett barn som blivit betraktad som ett kompetent barn.

Vi tror att vi människor behöver ha en förklaring till allt som sker, och denna förklaring ska helst även vara så okomplicerad som möjligt. Att säga att pistolen är medfödd och sitter i generna är väldigt bekvämt att hävda. Pistolen är medfödd och inget som vi kan göra något åt, punkt slut. Är det dock så enkelt? Nej det tror i alla fall inte vi. I enlighet med den konstruktivistiska synen på kön anser vi att pistolen är något som socialiserats fram. En tvååring som tar upp en pinne och leker att den är en pistol gör det alltså inte för att det sitter i generna och är något som alla killar gör, utan på grund av andra skeenden runt omkring

honom. Men hur kan en liten tvååring kunnat lära sig vad en pistol är och dessutom själv räkna ut att en pinne kan agera pistol? Det är när denna fråga dyker upp som vi tror att många slutar reflektera och hänvisar till biologin. Det blir helt enkelt för invecklat och krångligt. Vi viker dock inte undan utan ska här försöka förklara hur vi ser på det hela.

Från det att ett barn föds kan barnet faktiskt se och höra, vilket många kanske inte reflekterar över. Runt omkring finns det dock massor av saker som barnen suger åt sig, likt en svamp. När barnet är med och handlar i mataffären kanske en pojke springer förbi med en pistol i handen och skriker pang, pang. När man slötittar på tv en morgon kanske en man stoltserar med sin pistol. Eller när barnet hälsar på hos kusinerna och den sexåriga kusinen visar sin nya, fräcka pistol som låter. Allt detta uppfattar även ett nyfött barn och det påverkar, anser vi, trots att man kanske inte vill inse det. Men varför tar inte lika många flickor upp pinnen och leker pistol?

I vårt kapitel om tidigare forskning hänvisar vi bland annat till Henkel som själv menar på att de aktiviteter och egenskaper som många upplever skiljs åt mellan könen beror på omgivningen. Många styr in barnen i aktiviteter och ger positiv respons för att barnen utövar det. I vissa fall, där en pojke eller flicka, avviker från de ”typiska” aktiviteterna ställer många sig negativt till detta, verbalt och icke verbalt, vilket i sin tur leder till att barnen lär sig vilka aktiviteter som är tillåtna för dem. För vem vill bli sedd på ett negativt sätt och vem vill inte ha uppmärksamhet? Med detta som grund tror vi att flickor inte får den positiva respons som många pojkar får när de leker med pistolen, vilket således innebär att färre flickor gör det eftersom de inte vill bli negativt mottagna.

9.3.2. Den skvallrande, känsliga flickan och den bullriga, tänkande pojken.

Vid ett senare tillfälle i intervjun påstår Stina att flickor gnäller, skvallrar och känner mer medan pojkar löser problem mycket fortare, pratar inte lika mycket strunt och använder hjärnan betydligt mer än vad flickor gör. Hur detta kommer sig kan hon inte svara på, men enligt henne är det så. Anna säger även hon att flickor har en tendens att skvallra mycket. Hon menar på att detta är ett drag som vi kvinnor har.

När vi talar med Kerstin är hon tydligare med att framhålla att egenskaper är socialt skapade av oss vuxna, alltså inget som flickor är födda med eller något som pojkar är födda med. ”Tjejer är lite tillbakadragna fortfarande. Det är för att vi hela tiden tillskriver dem dessa egenskaper. Vi förväntar oss att de ska bete sig på ett visst sätt” (Kerstin). Hon säger vidare att om pojkar nu har ett större intresse för fotboll än vad flickor har beror det snarare på att man uppmuntrat och låtit pojkar träna med bollen, och istället uppmuntrat flickor till annat. Flickorna har helt enkelt inte haft chansen att skapa ett intresse för fotboll.

Precis som vi redan nämnt, anser vi, att miljön ligger till grund för detta, vilket även Svaleryd anser. Vi tror inte på att en flicka skvallrar mer på grund av att hon föddes med ett visst kön mellan benen. Till följd av att människorna runt omkring och utifrån deras föreställningar på kön, har man omedvetet eller medvetet visat och uppmuntrat flickorna till den egenskapen. Vi menar inte att vuxna går och säger till flickorna att de ska skvallra. Nej det behövs inte, för det kommer de själva fram till utifrån hur deras handlingar blir bemötta av omgivningen.

Utifrån de reaktioner och den respons barnen får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner barnet kan inta och vilka positioner som är lämpliga endast för pojkar respektive flickor.

Svaleryd, 2005, s.25

I citatet ovan ser vi att Svaleryd, precis som vi, anser att de egenskaper flickor och pojkar besitter är något som människor i barnens närhet givit dem. Thomas-postulatet, som Olga Dysthe (2003) skriver om i sin bok *Dialog, samtal och lärande*, innebär att man tillskriver människor olika roller och utifrån den rollen behandlar man också personen. Genom att ha en inställning om att flickor skvallrar och att pojkar löser sina konflikter enkelt tillskriver vi också barnen dessa roller och behandlar dem utifrån det. Vi menar inte att alla människor gör på detta vis, men vi tror dock att många gör det – medvetet eller omedvetet.

Man ser ibland de här små prinsessorna som har blivit uppfostrade med silkesvantar. De klappas medhårs medan pojkarna ska ut och bröta. De får leksaker som låter medan flickorna får pysselsaker.

Stina

Av citatet ovan kan man se att Stina ändå anser att det finns de som uppfostrar sina barn annorlunda, beroende på ifall det är en flicka eller en pojke. Hon menar på att många anser att flickor ska sitta och pyssla medan pojkarna ska ägna sig åt brötiga aktiviteter. Stina berättar om en fyraårig flicka i hennes närhet, som har leksaker, vilka hon kan använda när hon leker med sina ”killkompisar”? Det är bland annat en radiostyrd bil, som är röd. Här verkar det som om Stina egentligen menar att det är mycket jämförbart för denna flicka och att man absolut inte gör någon skillnad mellan pojkar och flickor, utan även hon har leksaker som är typiskt pojkiga. Men vem leker hon med när hon tar fram radiobilen? Pojkar. Här har man ändå undermedvetet gjort en skillnad mellan pojkar och flickor genom att säga att när man umgås med pojkar då leker man med de leksakerna och när man umgås med flickor leker man med de leksakerna.

Stina berättar om en pojke som ägnar den största delen av sin fritid med att spela dataspel, fick frågan om det inte fanns något annat han kunde hitta på. Efter att han tänkt efter sa han att han fått ett broderi utav sin mormor för länge sen, kanske skulle han pröva på det. Nästa dag berättar han för Stina att det varit jätteroligt att brodera och att hans mamma frågat om han gjort något dumt i skolan eftersom att fröken sagt att han skulle gå hem och brodera. Vilka signaler reaktioner liknande den här sänder ut till barn, bör man kanske reflektera lite kring. Förmodligen var det något som mamman sa, omedveten om vad hon egentligen förmedlade. Pojkar broderar inte om de inte ”straffas” för något rackartyg. I just det här fallet slutade lyckligtvis inte pojken att brodera utan bad om fler broderier från sin mormor.

Anna anser att många skyddar flickor från fysiskt jobbiga situationer, exempelvis att gå upp för branta backar. Istället hjälper många dem, vilket i sin tur leder till att de aldrig blir utmanade eller får chansen att lära sig hantera ”fysiskt jobbiga” situationer. Å ena sidan anser Anna att även pojkar blir daltade med ibland. När föräldrarna kommer för att lämna och hämta sina barn på förskolan har hon märkt vid flera tillfällen att föräldrarna ofta hjälper pojkarna att klä på och av sig till, skillnad från flickorna som förväntas klara sig själva. På denna punkt håller vi med Anna eftersom vi själva sett det. Att många skyddar flickor kan i vissa situationer, exempelvis när man leker utomhus där det är smutsigt, bero på att man upplever flickornas kläder som finare och därför inte bör smutsas ner. En flicka i strumpbyxor och klänning håller fröknarna ett vakande öga på medan en pojke i jeans och en tjocktröja får leka fritt. Vi säger inte att det är så över allt, men vi tror dock att det förekommer. Att många

hjälp pojkar med olika saker kan vi också hålla med om. Vi tror dock att man hjälper pojkar respektive flickor i de situationer som man anser vara den motsattes köns typiska egenskaper.

9.3.3. "Team pojkar" och "Team flickor".

Pedagogen Stina har en klass på 22 elever, med ojämn könsfördelning. Hon säger: "Det är en utmaning att ha en klass med 18 killar och 4 tjejer". Stina förklarar här även att det är en extra stor utmaning just på grund utav att klassens flickor är mycket tysta, kloka och smarta, men tysta. Hon poängterar dock att det även finns tysta pojkar i klassen, men att majoriteten är så kallade buffliga pojkar (pojkar som hörs och syns). Hon tror inte att flickorna är mer tillbakadragna på grund utav att klassen består av fler pojkar. Hon tror att flickorna hade varit lika tysta i en klass med 50/50.

Om vi ska se oss som mänskliga, då ska det inte vara intressant över huvud taget om en klass består utav en kille och 15 tjejer. Det ska inte spela någon roll!

Kerstin

Att döma av citatet ovan kan man tydligt se att Kerstin är av en annan åsikt än Stina. Varför ska det vara annorlunda att ha en klass med en kille och 15 tjejer än att ha en klass med 10 killar och tio tjejer? Kerstin menar på att man ska ta bort begreppen manligt och kvinnligt för att ersätta dem med det gemensamma namnet mänskligt. Precis som hon tidigare nämnt har vi inte kvinnliga eller manliga egenskaper, vi har mänskliga egenskaper.

Ett större problem än att det är fyra flickor är parkonstellationen. Jag försöker få dem att se att vi fem kvinnor, som jag brukar säga, är ett team. Men de ser sig själva som par.

Stina

Stina gör här en skillnad mellan killar och tjejer genom att säga att tjejerna är ett team, vilket underförstått också kan betyda att killarna är ett team. Klassen blir uppdelad i två lag, i två läger – de manliga mot de kvinnliga. Syftet tycks vara att stärka flickorna som grupp, vilket görs genom att markera skillnader mot killarna. Ingmar Gens (2007) menar att flickors tendens till pargruppering och att umgås i parrelationer, är något som socialiseras in från det att de föds. Han förklarar att den första parkonstellationen ett barn har är med sin mamma. För de flesta pojkarna splittras denna duo vid ca tre års ålder och pojkarna hänvisas till andra pojkar som också genomgått denna "skilsmässa" och grupper om fler än två bildas. De flesta pojkar upplever ingen ny duorelation förrän de gifter sig. För flickor är det i de flesta fall annorlunda. Deras duo med mamman upplöses inte utan finns kvar ofta långt upp i vuxen ålder, hela livet för många. Detta medför att flickor har en tendens att även i vänskapsrelationer söka duokonstellationer (Gens, 2007).

Stina säger även vid ett tillfälle att flickorna känner sig tryggare tillsammans när de åker iväg till andra platser än deras skola. Hon säger även att killar är cykelkillar och tjejerna busstjejer. Med det menar hon att de fyra flickorna åker buss till skolan medan de flesta pojkarna cyklar. Delar hon då upp flickorna i två grupper, när de exempelvis ska till en annan skola för att ha slöjd, och en blir sjuk får den andra flickan åka själv. Vi anser att vi förstår Stinas resonemang, men vi ifrågasätter samtidigt om det inte på samma gång förstärker uppdelningen mellan könen i klassen. På rasterna har eleverna ansvar för att inget barn skall behöva leka ensam. Är inte detta ansvar något som även kan uppmuntras vid tillfällena som dessa oavsett kön.

9.3.4. Fler män i förskolan för att brottas och busa med barnen

Behöver barnen både manliga och kvinnliga förebilder? När denna fråga dyker upp knyter Kerstin an till det hon tidigare sagt – det är inte manliga och kvinnliga egenskaper utan mänskliga egenskaper. Hon anser att det inte skulle göra någon skillnad om förskolan/skolan skulle bestå av enbart ”manliga” förskollärare eller vice versa. Vi bidrar inte med något utifrån vårt kön utan utifrån oss som individer. Detta är även något Anna håller med om. Stina är till en början inne på samma spår, men efter en stunds diskussion ändrar hon sig. Hon anser att det är nyttigt för barnen att ha en mix av både manliga och kvinnliga förebilder på skolan. Vad är det då som en manlig lärare kan bidra med som inte en kvinnlig lärare kan, undrar vi? ”Han kan bidra med sitt sätt att vara, sitt kön. Han kan bidra med att vara kille.” (Stina). Hon understryker även här att den manliga förebilden inte bara är nyttig för pojkarna utan också för flickorna. Här slår alltså Stina fast att det finns en väsentlig skillnad på manligt och kvinnligt och att vi besitter olika egenskaper beroende på kön. Senare i intervjun när vi frågar om inte kvinnliga lärare kan bidra med samma egenskaper som männen säger dock Stina följande:

Jo, det tror jag absolut. Men jag tror ändå att det behövs båda sorter för vi är ju olika personligheter. Även våra manliga kolleger i vår ålder har ju också blivit fostrade precis som våra små pojkar. För att då kunna se saker ur olika perspektiv... fast det är klart, vi skulle kunna vara två tjejer i en klass och ändå låta barnen se det i olika perspektiv. Absolut! (Tystnad) Vi kan lika väl vara två tjejer... men i slutändan behövs det ändå en blandning.

Stina

Det här visar på att Stina fortfarande är tveksam till vad hon tror och vad det grundar sig i. Det behövs manliga förebilder i skolan, å ena sidan kan kvinnliga bidra med det, men eftersom vi ändå är fostrade på olika vis behövs de ändå. Resonemanget är intressant och visar på att det här med manligt och kvinnligt är ett komplext fenomen som är svårt att förstå sig på.

I *Kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) menar man att personalgrupper bestående av både män och kvinnor ger en större bredd av kunskaper och erfarenheter. Det i sin tur leder till ökade möjligheter i diskussioner och utveckling av verksamheten. Av den orsaken är det eftersträvarvärt med fler manliga pedagoger. Men, betydelsen av den pedagogiska skickligheten och förhållningssättet gentemot barn och genusaspekten hos all personal oavsett kön, är definitivt den viktigaste faktorn. Vidare resonerar delegationen att uppfattningar som att män behövs i förskolan i egenskap av just man och inte pedagog, kan bidra till det låga antalet män i förskolan.

Att det skulle vara bra med mer män i förskolan och även skolans yngre åldrar, är inte något vi avfärdar utan tvärtom. Men vi sluter oss till uppfattningen att man oavsett kön skall ses utifrån sina kvalifikationer som pedagog först och främst. Om man tillskriver män och kvinnor olika arbetsuppgifter utifrån deras kön anser vi att man i allra högsta grad redan där har misslyckats i sitt uppdrag att motverka traditionella könsroller och könsmonster. Däremot ser vi, i enlighet med delegationen (Skolverket, 2005), att ökat antal män i förskolan även kan medföra att barn får erfara att män och kvinnor kan utföra samma sorts uppgifter. I detta fall omvårdnad och alla de aktiviteter som äger rum i en förskoleverksamhet. Emellertid ser vi inte att män kan tillföra något som inte kvinnor kan bara i egenskap av att vara man utan att både kvinnor och män tillför olika förmågor och kunskaper i egenskap av individer.

9.3.5. Behövs det en teoretisk grund att stå på för att kunna arbeta genusmedvetet?

När vi varit ute och intervjuat har vi undersökt hur pedagoger gått till väga för att bli mer genusmedvetna. Vi ville även ta reda på hur pedagogerna resonerade kring nödvändigheten av att ha en teoretisk grund att stå på.

Vid starten av arbetet kring genus har två av de intervjuade pedagogerna fått ta del av föreläsningar, bearbetat litteratur och även haft diskussionsgrupper i olika konstellationer. I dessa möten berättar pedagogerna om hur de upplevt aha-upplevelser och att de i olika situationer känt igen sig. Pedagogerna berättar hur de började med små steg genom att analysera exempelvis bilder, hur skildras pojkar respektive flickor, skiljer det sig åt och så vidare. De undersökte också bland annat hur det ser ut i leksaksaffärer och klädaffärer, allt för att få upp ögonen för genusfrågor. Anna menar att det som egentligen var svårt i början av arbetet, det var att acceptera att hon inte var så jämställd som hon trodde att hon var. En stund in i intervjun betonar Anna att det tar tid att bli genusmedveten i sitt arbete och att "Man måste ta ett trappsteg i sänder, det går inte att ändra på sig över en natt!", säger Anna med eftertryck.

Kerstin som är genuspedagog framhåller att man inte ska förhastat genusarbete. Hon menar att det är svårt till en början att försona sig med insikten om att man själv är med och skapar de traditionella könsrollerna och man behöver få tid att smälta detta. Det kan vara svårt att hantera för någon som anser att man gjort sitt bästa och/eller menar att de är jämställda i sitt arbete. "Det här är inga lätta frågor och det räcker inte med att bara läsa en bok för att bli genusmedveten." (Kerstin) Men hon framhåller även teorins betydelse för det praktiska arbetet.

Annars risken är så att... man har alltid åsikter, att hur det är, åsikter att hur det är. Men, genusarbete handlar om att komma till insikten till att se, hur det är. För att kunna göra detta du måste ha teoretiska kunskaper till en viss nivå. Alla behöver inte vara doktorander i just det här ämnet, men någon viss teoretisk kunskap behövs.

Kerstin

För att upprätthålla en fortsatt god genusmedvetenhet och inte falla in i gamla hjulspår är pedagogerna Kerstin och Anna överens om att det krävs ständig fortbildning. Man måste alltid vara "à jour" med sin egen medvetenhet, vilket de anser att man bara kan upprätthålla genom att dokumentera sitt arbete, utvärdera resultatet och planera det fortsatta arbetet. De poängterar betydelsen av att vara medveten om att arbetet kring genus och jämställdhet är en ständig pågående process och något man aldrig blir klar med. Kerstin menar att jämställdhetsarbete inte kan vara statiskt då förskolan med dess pedagoger, barn och föräldrar ständigt påverkas av samhällets förändring. Därför kan man aldrig tänka att nu har jag gjort mitt och det räcker, utan man måste ständigt arbeta med genus och jämställdhet i en oavbruten process. Detta avser även arbetet med sin egen medvetenhet.

Det är mode också att prata om jämställdhet. Alla pratar om att de ska genusglasögon med vad är det för slags glasögon, detta vet vi inte kanske [...] Det är viktigast att man ska vara självmedveten och i arbetslaget alla måste prata samma språk [...] När man säger genusglasögon, ni måste prata om samma sak, vad betyder för mig, vad betyder för dig. Ni ska inte prata fyra olika saker då gör alla fyra olika. Vad betyder könsmaktsordning? Vad betyder könsroll? Vad betyder traditionella könsroller? Etcetera.

Kerstin

Pedagogerna menar att det är viktigt att kontinuerligt diskutera och reflektera, kring hur genusmedvetenheten gestaltar sig i verksamheten. Detta bör ske inom arbetslaget på den

enskilda förskolan, men också större konstellationer där alla förskolor i enheten möts. Det ges då en möjlighet att få dela med sig av men även ta del av andras erfarenheter i arbete och på så sätt inspireras av varandra. ”Det är viktigt att personalen analyserar sina egna föreställningar om manligt och kvinnligt och diskuterar hur den pedagogiska miljön kan utformas för att stärka jämställdhetsarbetet” (Skolverket, 2005, s.29) Att även få ta del av senaste forskningsrön kring genus, genuspedagogik och jämställdhetsarbete är av stor vikt. Under tiden vi fördjupat oss inom genus, genuspedagogik och jämställdhetsarbete, har även vi fått en förståelse för att detta är en ständigt pågående process och inget man kan bli ”klar” med.

Stina är den av de tre pedagogerna som inte har utbildning i genuspedagogik. Då det inte arbetas aktivt med genus och jämställdhet på skolan där hon har sin tjänst, har hon heller inte fått någon fortbildning inom ämnet. I nuläget anser Stina inte att hon behöver läsa på mer om genus och jämställdhetsarbete då hon finner att hon är tillräckligt insatt i ämnet. Däremot menar hon att man förmodligen får en ökad medvetenhet om man läser mycket kring ämnet. Hon betonar även betydelsen av att diskutera det man läser och jämföra med andras tolkningar.

När man läser så blir man ju mer medveten om saker och ting [...] Det är nog min uppfattning oavsett hur jag är, att ju mer man läser men också inte bara läser, folk, lärare eller människor i allmänhet ska inte bara läsa. Man behöver diskutera, man behöver prata, man behöver reflektera över vad det är man har läst och anknyta det... förena teori och praktik. Det går inte att ta bara det ena eller det andra.

Stina

Stina lyfter dessutom värdet av att diskutera utanför lärarkollegiet med exempelvis föräldrar och andra som inte befinner sig i barngruppen för att få olika infallsvinklar.

I både läroplanen för skolan, Lpo94, och i läroplanen för förskolan, Lpo98, står det i första kapitlet skrivet att: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster”. (Lpo 94) respektive ”Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller”(Lpfö 98). Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) gjorde en utredning *Den könade förskolan - betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* där man bland annat undersökte varför det var problematiskt att arbeta med jämställdhet i förskolan. En av de möjliga faktorerna men även den mest avgörande till detta var ”Brist på kunskap om hos personal och hos ansvariga för jämställdhet, demokrati och värdegrund i förskolan”(SOU 2004:115, s. 9). För att jämställdhetsarbete skall kunna utvecklas inom förskolan, måste bristen på kunskap inom området åtgärdas. Det framkom att intresset hos pedagogerna fanns men att de saknade teoretisk kunskap samt verktyg för att omsätta den i praktisk pedagogik (SOU 2004:115).

Denna brist på kunskap var något som även påträffades hos lärarstudenter, rektorer och andra som är kopplade till förskolan. Därför är en kunskapshöjning nödvändig på alla nivåer då jämställdhetsarbete inte är något man kan prioritera bort på grund av olika förutsättningar för genomförandet. Kravet på kompetens inom området ställs delvis på personalen i verksamheten. Men för att kunna uppfylla de krav som Lpfö 98 ställer, krävs det också att personalen får vidareutbildning. Även kommunen måste prioritera de resurser som fordras för att personalen får stöd i att genomföra ett professionellt arbete. Vidare hävdar delegationen att det krävs en vetenskaplig grund för att kunna integrera ett genusperspektiv i pedagogiken (SOU 2004:115).

Att genus och jämställdhetsfrågor är något man skall arbeta med som pedagog inom förskola och skola, ser vi som självklart. I alla lagar och styrdokument så som Lpo 94, Lpfö 98, Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter (2006) etcetera, går att läsa, med olika formuleringar, att jämställdhetsarbete ingår i vårt uppdrag som pedagoger. Att arbeta jämställt och genusmedvetet är inte något vi själva kan välja att göra eller inte göra. Det är vår skyldighet som pedagoger gentemot barn och elever i förskola och skola. Vi har även kommit till insikt med att en teoretisk grund att stå på, är en förutsättning för att lyckas omsätta vår medvetenhet i praktiken. Detta är något som växt sig starkare ju mer vi fördjupat oss i ämnet och genom att lyssna till verksamma pedagogers erfarenheter och resonemang kring ämnet.

9.3.6. Vi är jämställda, alla dockor och bilar är borta nu!

Miljö och material

Miljön i förskolan/skolan kallas många gånger för den ”Tredje pedagogen”, ett uttryck hämtat från ”Reggio Emiliens” pedagogiska filosofi¹. Att tillskriva miljön en titel som denna är för att poängtera hur stor roll miljön spelar in i det pedagogiska arbetet med barn. Det betyder att man även behöver reflektera över hur miljön är utformad och hur den används utifrån ett genus- och jämställdhetsperspektiv.

Man säger att flickor ska snickra och att Barbie-dockor ska bort, sådana enkla saker, det handlar inte om det. Pojkar ska laga mat och flickor ska leka med byggklossar, det handlar inte om det. Du kan ta bort alla leksaker och helt enkelt göra fyrkantiga saker, men de kan ändå leka de traditionella lekarna. Rekviriten kan vara vad som helst. Det är hur de leker, sättet de leker på, strukturen som behövs ändras på. Och visst, det är svårt.

Kerstin

Kerstin menar här att det egentligen inte är leksakerna i sig som man bör ändra på utan det väsentliga är *hur* barnen leker. Hon säger även att det är viktigt att tänka på vart man placerar leksakerna. Enligt Kerstin, vilket även Anna och Stina menar, bör man ta bort de traditionella ”lekhörnorna” som dockvrån, byggvrån, etcetera och istället till exempel sammanföra dem i nya konstellationer. När man tar bort begränsningarna som namnen medför skapas större möjligheter att leka gränsöverskridande. Kerstin anser att man exempelvis ska blanda barbiédockorna med bilarna för att underlätta okonventionell lek.

En förändring som skett på avdelningen är införandet av ansvarsbarn. Varje barn har ett område som man själv eller tillsammans med någon, ansvarar för att se till att det blir städat och att där är ordning. Det kan vara pennor och papper, köksredskapen, utklädningskläderna, datorerna etcetera. Barnet själv ska inte städa efter någon annan utan se till så att den eller de personerna som lekt med exempelvis byggklossarna plockar undan efter sig. Vem som har ansvar för vad har bestämts gemensamt i barngruppen. Sedan de började med detta system ser pedagogerna en tydlig skillnad från förut. Detta i kombination att leksakerna nu är blandade menar pedagogerna gör att alla hjälper till med städningen. Innan var det lätt att säga till en flicka ”Kan inte du hjälpa till och städa här” (Kerstin) trots att hon inte varit där och redan

¹ Reggio Emilia är en stad i norra Italien som givit namn åt den pedagogiska filosofin som under femtio år har utvecklats i stadens kommunala förskolor. Loris Malaguzzi hette den man som grundade filosofin bakom en pedagogik som ständigt förnyas och utvecklas, med barnens behov som utgångspunkt och som förändras i takt med det moderna samhället. Det finns därför ingen klar metod att följa utan ett förhållningssätt att inspireras av. För vidare information hänvisar vi till Reggio Emilia institutet i Stockholm, www.reggioemilia.se.

städat undan sin egen aktivitet. Detta är en typisk kommentar som inte längre sägs då alla har ansvar för något men även ett sätt att undvika att flickorna blir hjälpfröknar.

Vid ett tillfälle då barnen skulle måla vägrade en pojke att ta på sig det sista förklädet för att det var rosa och rosa är en tjejfärg. Detta ledde till att pedagogerna bytte ut alla förkläden och hängde upp enbart rosa. Kerstin menar att det är viktigt att vi inte tillskriver könen olika färger och att vi framhåller för barnen att alla kan använda alla färger, oavsett om man är pojke eller flicka.

Stina, som är klasslärare för en fjärdeklass, anser att det egentligen inte finns så mycket mer att göra i ett klassrum för att få det könsneutralt. Hon ser sig runt omkring i klassrummet och granskar miljön noga och säger sedan åter igen att hon faktiskt inte tror att det finns något mer att göra. Klassrummet är utformat som ett vilket klassrum som helst. Ett whiteboardtavla, ett bord till läraren, fem gruppbord till elever och bokhyllor med böcker och barnens lådor. På golvet ligger en stor, rund, mjuk och röd matta vilket kanske inte är helt vanligt i en fjärdeklass.

Språket

När vi frågar pedagogerna vad de gör i de situationerna då barnen upplevs leka ”typiska” pojk- och flicklekar är både Anna och Kerstin överens om att man ska gå in och vägleda eller helt enkelt bryta leken. De båda poängterar dock att det är viktigt att barnen får använda sin kreativitet och att det i sådana fall måste vara extrema fall om de ska avbryta leken.

Vi har haft för vana, de här tre enheterna, att när vi ska lära ut en sång eller en ramsa... alltså om ni tittar på barnvisor och ramsor så är det nästan alltid en kille som vi sjunger om. Bä bä vita lamm är en han och Mors lilla Olle är en han. Jag kan räkna upp hur många som helst. Ja, som Pelle plutt, plutt, plutt tog ett skutt, skutt, skutt. Då har vi medvetet gjort såhär att antingen har vi en ramsa med Pelle och en med ett namn som passar i respektive ramsa. Ja, vi gör alltså två stycken, en pojke och en flicka. Det finns alltid en av varje representerande. Ser vi dessutom att Pelle tar ett skutt och Lisa ålar, då byter vi ut så att det är Pelle som ålar och Lisa som skuttar.

Anna

Att visa på för barnen att flickor och pojkar kan inneha samma roller och göra samma saker, gör att barnens uppfattning om vad de olika könsrollerna innebär vidgas och därmed blir möjligheten att utvecklas som individ större.

Anna tar också upp att det är viktigt att fånga ögonblicken. Hon drar här paralleller till en händelse på förskolan där hon jobbar.

Vi hade en flicka för ett och ett halvt år sedan som sa såhär till mig: ”tjejer kan inte köra bil”. Jaha, varför inte det? ”Nej, mamma kan inte köra bil. Hon sitter där bak och vi sitter där fram.” Jaha, ska inte du köra bil när du blir stor? ”Nej, det kan inte tjejer göra. Jag måste ha en pojke som kör eller pappa som kör”. Men jag kan köra bil, sa jag. ”nej!” Jo, sa jag. Kerstin kör bil. Då arbetade vi aktivt i två veckor med att plocka fram bilder och allting och visade att vi hade körkort och allting.

Anna

Anna menar här att det är viktigt att vara uppmärksam på liknande kommentarer som med flickan här ovan, och göra något av det istället för att enbart säga: ”jo, tjejer kan visst köra bil.” Det gäller att fånga ögonblicket och konkret använda sig av ett undersökande arbetssätt i verksamheten. Att barnen får möjlighet att forska kring sina funderingar och frågor, är ett

arbetssätt som barnen inspireras till vilket vi även finner inom ”Reggio Emilias” pedagogiska filosofi (Wallin, 2003).

Stina använder sig mycket av samlingar på den runda mattan som finns i klassrummet. Hon anser att eleverna har lättare att ta för sig där. Vissa elever har annars en tendens att gömma sig på sin plats. Vid en samling kommer du närmare eleverna och alla ser alla. Hon brukar även, vid vissa tillfällen där hon ställer frågor till eleverna, ställa frågan först till tjejerna för att de ska få en chans att besvara den. Hon anser att killarna har en tendens att skrika ut svaret utan att de har fått ordet, och eftersom just dessa tjejer i den här klassen, är tysta av sig brukar hon därför ställa frågan först till tjejerna. Stina påpekar i nästa stund att flickorna inte alltid kan få förtur eftersom att de ”bara” är fyra individer i en klass på 22. Hon poängterar dessutom att hon arbetar mycket med de tysta eleverna (både pojkar och flickor) för att de ska våga ta för sig mer i klassrummet. Hon anser att man inte hela tiden ska förvänta sig att få hela tiden utan ibland måste man faktiskt ta för sig. Men med de elever som tar för mycket plats?

I boken *Ett hjärta i jeans* (Ambjörnsson m.fl., 1997) finns en text om en tjej som heter Kristina och som en dag i fjärdeklass blir inkallad på rasten för att ha ett samtal med tjejerna i klassen och deras klassföreståndarinna. Deras lärare förklarade att flickorna i klassen upplevde det som om Kristina styrde för mycket över klassen och att det på grund utav detta förstörde stämningen eftersom de andra tyckte att hon körde över dem. Kristina hade efter detta gråtande sprungit där ifrån och hädanefter tänkt på att inte ta så mycket plats genom att inte räkna upp handen i klassrummet, trots att hon visste svaret och trots att hon hade något att säga. Hon försökte helt enkelt smälta in och tänkte på vart enda ord som rörde hennes läppar (Ambjörnsson m.fl., 1997). Vi anser att denna lärare gjorde fel i att försöka tysta ner eleven. Här skulle hon istället haft ett samtal med de andra eleverna och arbetat med dem för att få dem att våga ta mer plats.

Vi håller med Stina om att samlingar på mattan är ett bra sätt att få en överblick över alla elever och även komma dem närmare. I *Vägar in i skriftspråket* skriver Maj Björk m.fl. om vikten av en samlingsplats i klassrummet där man kan diskutera, ha högläsning och annat för att lättare kunna styrka varje elev, och som tidigare nämnts, komma dem alla närmare (Björk m.fl., 2003). Att flickorna ska få ordet först känns inte rätt för oss. Självfallet är det viktigt att både pojkar och flickor får ordet i klassrummet, och att det gärna får vara jämt fördelat. Vi tror dock att man i detta fall, där klassen består av fyra tjejer och resten pojkar, snarare behöver se till individerna, vilket Stina även nämner vid ett tillfälle i intervjun. Det är viktigt att se till så att alla har chans att yttra sig, då det i en klass med många pojkar även finns pojkar som inte tar för sig.

9.4. Filmtillfälle 2

När vi hade läst in oss på genus, jämställdhet och genuspedagogik, samt intervjuat pedagogerna gick vi åter igen ut i våra respektive skolor och filmade oss själva. Hade vi lärt oss något eller var vårt bemötande mot barnen/eleverna densamma som vid filmtillfälle 1?

Saras filmtillfälle skedde under andra lektionen en onsdagsmorgon. Denna lektion var det dags för eget arbete vilket innebar att eleverna själva fick bestämma vad de skulle göra. En del elever satt med matematik, en del med engelska och en del med svenska.

Marys andra filmtillfälle sträcker sig över två dagar där samma slags situationer filmas som vid det första tillfället, nämligen matsituationer, på- och avklädningsstillfällena i hallen.

9.4.1. Oh, vad fin

Denna gång upplevde Sara att hon var mer uppmärksam på vad hon sa till eleverna, och till vilka elever hon sa så och så. Vid filmtillfälle 1 fick pojkarna oftast tillsägelser och de flesta var negativt betonade. Av denna film kan man se att Sara tonat ner en aning i tillsägelseerna. Självfallet förekommer det tillsägelser, men de flesta i en mildare form och absolut inte riktade mot ”killarna” utan mot de som tillsägelsen gäller.

Vi uppmärksammar även vid detta filmtillfälle att Sara använder sig av ett mer blandat ordförråd när hon möter eleverna. Fin, vacker, söt, snäll och tjusig är ord som inte längre bara rör flickorna utan även pojkarna. Ord som busig, snygg och fräck är således ord som även rör flickorna denna gång. I denna klass är det ingen som verkar observera Saras förändrade språk till eleverna utan sväljer orden helhjärtat, precis som om det alltid varit så. Vi anser att det är viktigt att flickor har rätt att känna sig fräcka, modiga och busiga, samtidigt som pojkarna har rätt att känna sig tjustiga, vackra och snälla.

En flicka sitter och färglägger en så kallad Mandala (ett svartvitt mönster på ett A4-papper) och granskar den då och då själv. Sara kommer fram till flickan och kikar på hennes målning. ”Oj, vilken fräck bild! Det var fräckt att du blandade svart och gult där!” Flickan nickar förtjust och fortsätter sedan ivrigt att måla.

Under intervjun med Kerstin säger hon att man inte bör kategorisera olika egenskaper som manligt respektive kvinnligt utan man ska se på dem som mänskliga egenskaper som alla har rättigheter till. För oss betyder det bland annat alltså att en flicka inte bara kan vara söt, vacker och snäll utan också busig, fräck och snygg, samma gäller pojkarna.

Språket, kommunikationen, vid detta andra tillfälle upplevs som förändrat. I bemötandet av varje barn när de kommer till förskolan syns också en förändring. Pojkar och flickor bemöts till exempel av en större variation i adjektiven. En pojke som varit hos frisören får höra att hur fin han ser ut i sin nya frisyr, något som förut kunde bemötas med hur tuff han är i håret. En flicka visar Mary sin rosa kjol och säger ”Titta på min fina kjol!” och får då till svar ”Wow, vad fräck den är!” Båda barnen ser efteråt lite fundersamma ut och inte helt nöjda. **B**eror det på att kommentarerna de får inte är vad de förväntade sig få? Mary tar sig tid att lyssna klart när något barn pratar och avbryter inte. Vi ser även att samtalen sträcker sig längre än bara

uppmaningar till om vad barnen skall göra och vi ser att även de ”tysta” barnen uppmuntras till att delta i diskussioner.

9.4.2. Här finns det tydligen bara pojkar

I Saras klass fick pojkarna mest uppmärksamhet under filmtillfälle 1. Denna gång är det annorlunda. Denna gång riktas även mycket av Saras uppmärksamhet mot flickorna, och deras ögon lyser av glädje. Vi anser att det är viktigt att uppmärksamheten fördelas mellan eleverna. Ge inte bara uppmärksamhet till de elever som har svårt att koncentrera sig, har svårt för uppgiften eller som är högljudda, utan bry dig även om dem som sitter tysta och arbetar för fullt. För som sagt, de behöver också sin beskärda del av uppmärksamhet.

Sara kikar runt i klassrummet. I ett hörn sitter en flicka och arbetar flitigt, vilket hon också gjort under hela lektionen. Runt om i klassrummet hörs lite fniss och prat, men istället för att ställa sig och gapa att det ska vara tyst fokuserar Sara istället på flickan som hittills inte gjort något väsen av sig i klassrummet. ”Hur går det för dig?” säger Sara när hon lägger en värmande hand på flickans axel. Flickan svarar och får äntligen chans att visa vad hon åstadkommit under lektionen, får äntligen chans att stjäla lite av lärarens uppmärksamhet som hon verkligen är värd.

Vi själva har upplevt flera gånger att man måste lägga fokus på att få ett klassrum så tyst som möjligt, men vi har faktiskt insett att det alltid inte är det viktigaste. Självfallet får inte ljudnivån vara för hög eftersom det inte ger någon arbetsro, men ett ljudlöst klassrum är inget som man bör sträva efter. Arbetsron skapas nämligen inte enbart ur tystnad utan påverkas av andra faktorer också, bland annat uppmärksamhet från läraren – ett litet tecken som visar att man vet att hon/han finns.

9.4.3. Femtio kramar till pojkarna och en till flickorna

I filmtillfälle 1, hos Sara, får pojkarna mer kroppskontakt i olika former. Även detta är något Sara har sett till att förändra. Flickorna, som tidigare upplevdes som mogna och inte behövde några kramar eller uppmärksamhet, kramas nu lika mycket som pojkarna. Sara upplevde denna gång att flickorna vågade ta för sig mer och de vågade visa sina behov – behov av uppmärksamhet och närhet.

Sara sitter hukad vid en pojkes bänk och går igenom en matematikuppgift med honom när en flicka smyger fram mot Sara. Istället för att ignorera flickan vänder sig Sara mot flickan, lägger en hand på hennes arm, och förklarar att hon sett flickan, och att hon kommer till henne när hon hjälpt klart pojken. Flickan nickar med ett litet leende på läpparna och skyndar sig tillbaks till sin bänk.

Vi anser att det är viktigt att man inte avbryter sin hjälp hos en elev för att hjälpa en annan. Däremot behöver man inte ignorera dem som söker hjälp utan istället kan man kort visa att man uppmärksammat eleven och förklara att man kommer så fort man hjälpt klart den andra, vilket Sara gjorde under filmtillfälle 2. Vi tror också att, i och med Saras lilla beröring, gav man flickan en tydlig och fysisk bekräftelse på att hennes behov har betydelse för läraren. Leendet på flickans läppar, anser vi, visar på att flickan också uppskattat Saras svar. Här vill vi dra paralleller till filmtillfälle ett där Sara hamnade i en liknande situation, men där flickan fick vänta en längre stund, och där Sara sedan kort gav svar på tal utan beröring. Flickan från

filmtillfälle 1 gick inte vidare med något leende på läpparna, och detta anser vi kan bero på att hon inte upplevde sig sedd av Sara. Det är något som vi tycker är otroligt viktigt - barn ska inte behöva gapa sig till uppmärksamhet, de ska få den ändå.

Inte heller vid detta tillfälle ser vi i Marys filmsekvenser någon markant skillnad i uppdelning av kroppskontakt mellan pojkar och flickor. Som vi tidigare nämnt tror vi att detta är sammankopplat till barnens åldrar och att man med yngre barn generellt använder mer kroppskontakt i allt man gör oavsett kön.

9.4.4. Pojkarna får hjälp medan flickorna får klara sig själva

Vid filmtillfälle ett är det pojkarna som får mest hjälp under lektionen hos Sara. När det var dags att filma igen var detta något som Sara försökte tänka på extra mycket. Istället för att hjälpa pojkarna efter uttalande som: ”jag kan inte, jag vet inte hur man gör!” frågade Sara dem ifall de hade gett det en chans, försökt. Självfallet var det inte alla som klarade sig utan hjälp på grund utav detta, men antalet minskade i alla fall. Flickorna som däremot kom fram och frågade om de hade tänkt rätt fick lite mer uppmärksamhet än bara ett ja. Vi anser att det är av yttersta vikt att eleverna får den hjälp de behöver, varken mer eller mindre. Trots att det kan upplevas som något busenkelt, tror vi att det är en svår balansgång som stundtals väger över åt båda hållen. Är man dock medveten om detta blir man bättre på att balansera, tror vi.

Vid första filmtillfället upptäckte vi inte någon tydlig skillnad mellan pojkar och flickor om vem som får mest hjälp bland förskolebarnen och det andra filmtillfället visar samma resultat. Mängden hjälp styrs snarare av åldern på barnet men också hur mycket barnet kan klara av på egen hand. Ofta säger barnen ”Jag kan inte...”, pojkar i lika stor utsträckning som flickor. De uppmuntras då oftast till att försöka själva i första skedet för att sedan med stöttning av pedagogen lyckas med sysslan. Det som dock skiljer sig från det första filmtillfället är att samtalen mellan Mary och barnen fått ett större innehåll och att även flickorna ges tid till längre samtal.

10. Slutdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka om en ökad teoretisk medvetenhet kring genusfrågor påverkar pedagogers praktiska arbete avseende genus och jämställdhet i skola och förskola. I slutskedet av detta examensarbete har vi kommit till insikt att detta bara är början på vårt fortsatta arbete med vår jämställdhets- och genusmedvetenhet. Med hänvisning till de pedagoger vi intervjuat och den filmdokumentering vi gjort av oss själva, inser vi att det är en pågående process, och alltså inget man lär sig över en natt. Precis som Kerstin säger räcker det inte att bara läsa en bok och sedan vara en fulländad genuspedagog. ”Och visst, det är svårt” (Kerstin). Detta är vi båda villiga att skriva under på efter våra egna erfarenheter av att praktiskt arbeta genusmedvetet i förskola/skola. Trots att du hela tiden tänker på det och är medveten slipper ändå ”typiska” kommentarer ur din mun. Idag reagerar vi dock på våra kommentarer, vilket vi oftast inte gjorde innan arbetets början.

Som blivande pedagoger har vi, enligt vårt uppdrag, ansvar för att alltid förebygga stereotypa könsmodeller. Att arbeta jämställt och genusmedvetet är därför inte något vi själva kan välja att göra eller inte göra. Arbetet med genus och jämställdhet är något som sker varje dag, varje minut. Det är inget projektarbete som har en början och ett slut eller något som kan vila på hyllan under en period, vilket Kerstin och Anna förklarar under sin intervju. Vår andra frågeställning var: *Behövs teorier för praktiken?* Vi har kommit till insikt med att en teoretisk grund att stå på, är en förutsättning för att lyckas omsätta vår medvetenhet i praktiken. Som Eva Mark (2000) påstår kan man utan en genusteoretisk grund hamna i ett arbete som enbart utgår ifrån den manliga normen som den rådande och könsneutrala. Detta medför att inte båda könen får möjlighet att utveckla en mångfald av egenskaper.

Genom den litteratur vi bearbetat under framställandet av detta examensarbete har vi fått en teoretisk grund att utgå ifrån i vårt fortsatta pedagogiska arbete. Med det sagt vill vi påpeka att det ”bara” är en grund, väggarna är under konstruktion och taket läggs aldrig på! Man måste alltid vara å jour med ny forskning och kontinuerligt utvärdera sitt eget arbete genom analys och diskussion inom personalgruppen, vilket alla tre pedagoger som vi intervjuade poängterade. Detta är även något Mark (2000) förespråkar då hon anser att ”Genusforskning ger en fördjupad förståelse av jämställdhetsproblematiker och jämställdhetsarbete” (Mark, 2000, s. 21). Vi tror, i enlighet med Mark (2000), att litteraturstudier av genus och genuspedagogik är en nödvändighet för att på bästa sätt kunna arbeta mer jämställt i skolan. För oss är ett arbete utan kunskaper om genus samma som att åka Vasaloppet utan att valla skidorna först.

Vi ser även positivt på att få handledning utanför det egna kollegiet, till exempel genom genuspedagoger, utan koppling till den egna verksamheten. Detta har vi kommit fram till dels utifrån våra egna samt andra pedagogers erfarenheter av att man lätt förblindas i sitt eget arbete.

Det första steget man, som pedagog, måste ta är att bli medveten om sin egen omedvetenhet. Med andra ord kan man ej tala om jämställdhet utan medvetenhet, vilken var vår tredje frågeställning. Vi anser att det bästa redskapet för denna process är videodokumentering av sig själv i verksamheten. Detta har gjort det möjligt för oss att se hur vi själva agerar i samspel med barn och elever ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv, vår fjärde frågeställning. Med hjälp av en videospelning ges möjlighet att återge exakta händelseförlopp, vilket inte är genomförbart vid skriftlig observation. Man kan då analysera utifrån olika perspektiv varje gång man ser på inspelningen. En skriftlig dokumentation i kombination med

videodokumentation, kan dock vara ett bra komplement. För oss har denna metod tydliggjort var vi står i vår medvetenhet, samt med vad vi behöver arbeta vidare med.

Något vi reflekterat över i samband med analyserna av inspelningarna är att man bör ha en ödmjuk inställning till det man ser. Om personen som filmas känner sig utsatt för enbart negativ kritik av sina handlingar, tror vi i enlighet med Kajsa Wahlström (2003) att det bara mynnar ut i bortförklaringar. – Jag gjorde sådär bara för att... eller: – Barnen var så trötta just då... Att hitta förklaringar till varför man gjort eller sagt på ett visst sätt leder inte processen framåt och bör enligt Svaleryd (2005) undvikas. Detta och att man istället ska fokusera på hur man skall arbeta vidare utifrån det man sett, är något vi sätter vår tilltro till. Videoinspelningen, som vi tidigare nämnt, skall användas som ett verktyg för att synliggöra hur man faktiskt gör i förhållande till hur man tror och upplever att man gör och inte för att döma någons handlingar. Vi upplevde inte detta själva men tror att det kan vara annorlunda när man analyserar film i storgrupp.

Vi anser det vara bra att man skriftligt dokumenterar arbetslagets gemensamma syn på genus och jämställdhet samt genuspedagogik och vad dessa begrepp innebär. Hur man applicerar teorin i praktiken och hur utvärderingen av detta skall ske. Dokument som dessa är bra för personalen att gå tillbaka till men även för vikarier och studenter att ta del av. Denna idé fick vi av pedagogen Kerstin som under intervjun berättade om problematiken kring vikarier som inte arbetade genusmedvetet. Hon berättade för oss om en pojke som kom gråtandes fram till en av vikarierna. En flicka hade tagit dockan som han lekte med och nu ville han ha hjälp med att få den tillbaks, men istället för att hjälpa honom svarade vikaren med följande kommentar: ”Men du, ska vi inte leta upp en bil istället, för dockor är ändå bara tjejleksaker!” (berättat av Kerstin). En kommentar som förmodligen sårade och gjorde denna pojke förvirrad. Vi tror att händelser liknande denna skulle kunna minskas om man på förskolan/skolan dokumenterade verksamhetens syn på genus, jämställdhet och genuspedagogik och kort hur man kan arbeta med det praktiskt. Ett dokument som i sådana fall, likt andra dokument, skulle vara obligatoriskt för alla vikarier att läsa innan de började jobba.

Genom intervjuerna med verksamma pedagoger, videodokumentationen av oss själva och litteraturen kring genuspedagogik har vi fått exempel på hur man, i praktiken, kan omsätta sin genus- och jämställdhetsmedvetenhet i det pedagogiska arbetet, vår första frågeställning. Detta har för oss varit mycket värdefullt. Precis som pedagogen Anna sa under intervjun handlar det mycket om att fånga ögonblicken. Detta är dock bara ett av många sätt att praktiskt arbeta genusmedvetet.

Grunden för vårt fortsatta arbete kring genuspedagogik, genus- och jämställdhetsfrågor är nu lagd, men som vi tidigare nämnt: Det är ”bara” grunden, väggarna är under konstruktion och taket läggs aldrig på!

Källor, material och litteraturlista

Otryckta källor

Föreläsningar

Waara, Peter (071023). *Forskningsetik och forskareetik*.

Internet

Freinetrörelsen i Sverige. Hämtat från <www.freinet.se>. Hämtat 2008-01-17.

Granvik, Margot (1999). *Makt, såklart! – ett läromedel om jämställdhet*. Hämtad från <www.jamstalldhet.nu>. Hämtat 2007-12-27

Integrations- och jämställdhetsdepartementet (2005) *Jämställdhetslagen*. Reviderad upplaga. Hämtad från <www.jamombud.se>. Hämtat 2007-11-05.

Länsstyrelsen Västmanland (2007). *Jämställd förskola och skola*. Hämtad från <www.jamstalldskola.se>. Hämtat 2007-11-04.

Nationalencyklopedin. *Genus*. Hämtad från <www.ne.se>. Hämtat 2007-11-05.

Nationalencyklopedin. *Jämställdhet*. Hämtad från <www.ne.se>. Hämtat 2007-11-05.

Regelsamling för studier vid Göteborgs universitet. Hämtad från <www.utbildning.gu.se/digitalAssets/707085_regelsamling.pdf>

Regeringskansliet (2006). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*. Reviderad upplaga. Hämtad från <www.bo.se>. Hämtat 2007-11-20.

Reggio Emilia institutet i Stockholm. Hämtat från <www.reggioemilia.se>. Hämtat 2008-01-17.

Riksdagen (1985). *Skollagen 1985:1100*. Senast granskad 2007-07-04. Hämtad från <www.skolverket.se>. Hämtat 2007-11-05.

Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*, Skolverkets allmänna råd. Hämtad från <www.skolverket.se/publikationer?id=1397>. Hämtat 2007-11-10.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98. Hämtad från <www.skolverket.se>. Hämtat 2007-11-04

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Hämtad från <www.skolverket.se>. Hämtat 2007-11-04

Tryckta källor

Litteraturlista

Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag AB.

Ambjörnsson, Fanny, Ambjörnsson, Siri, Jönsson, Maria, Janke, Emma, Sörensson, Erika (1997) *Ett hjärta i jeans och andra texter av tjejer om tjejers grejer*. Stockholm: Alfabetabokförlag AB.

Arrhenius, Sara (1999). *En riktig kvinna*. Stockholm: Atlas.

Beauvoir, Simone de (1986). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedts förlag.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Carle, Jan & Svensson, Lennart (2007). *Att genomföra examensarbete*. Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen. Tillhandahålls i uppdaterad version av kursansvarig i pappersform och/eller via kursportalen.

Delegationen för jämställdhet i förskolan, SOU 2004:115 (2004). *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

– 2006:75 (2006). *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ehn, Billy och Klein, Barbro (1994). *Från erfarenhet till text*. Stockholm: Carlssons.

Ellneby, Ylva (2003). *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.

Gens, Ingmar (2005). *Från vagga till identitet. Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran*. Fjärde utgåvan. Jönköping: Seminarium

– (2007). *Myten om det motsatta könet. Från förskolepedagogiken vid Björntomten och Tittmyran till det maskulina samhällets undergång*. Stockholm: Idéimperiet KHL AB

Henkel, Kristina (2006) *En jämställd förskola, teori och praktik*. Falun: Scandbook AB.

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

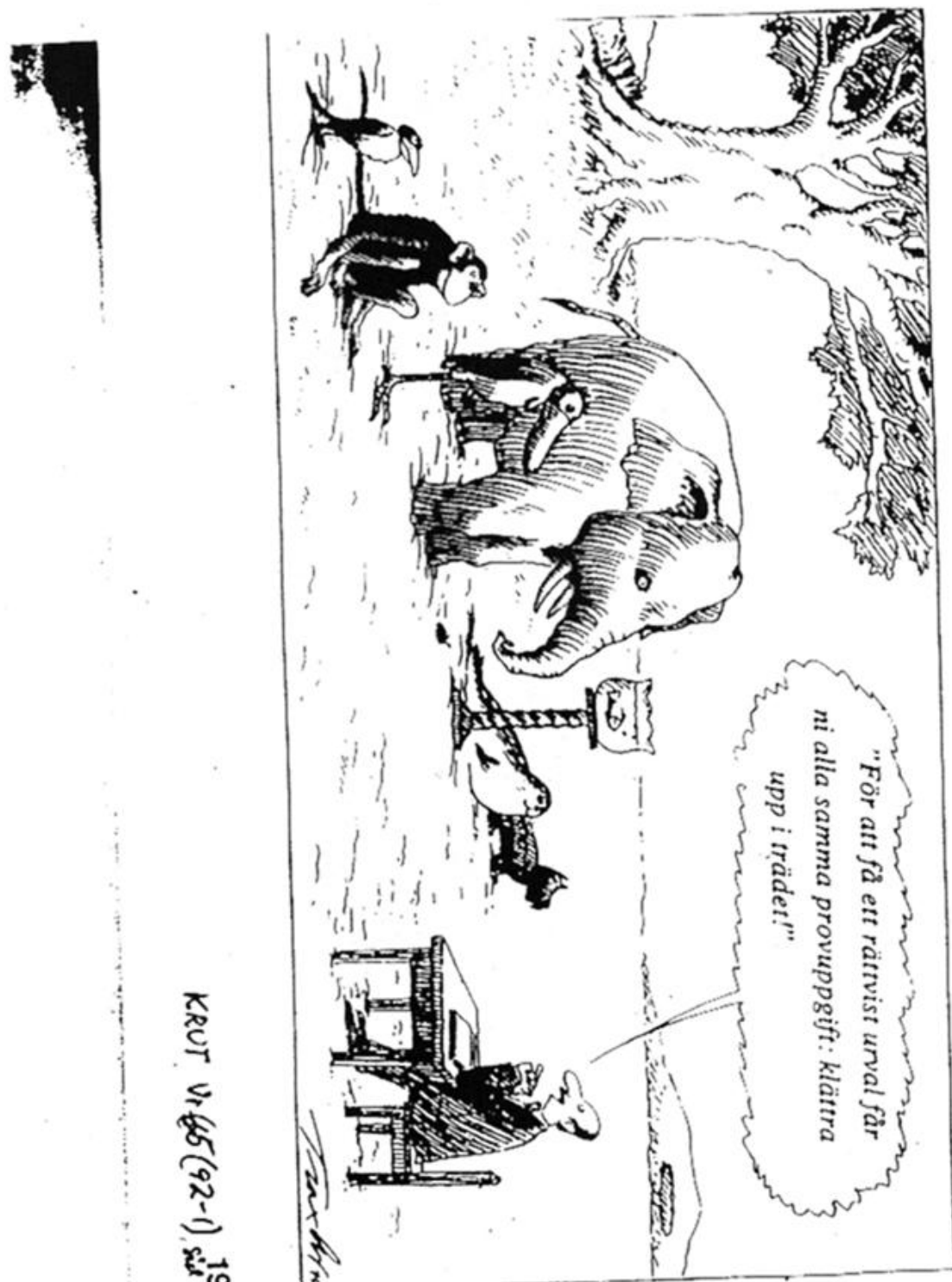
Jelvéus, Lena (1998). *Berör mig! Massage för små och stora barn*. Oskarshamn: Tryckeri AB Primo.

- Johansson, Bo och Svedner (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- John, Charlotta & Sabljar, Pamela Von (2005). *Elfte steget – vägen dit. En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Tredje upplagan. Lund: Svenska EFS-rådet i Skåne län.
- Josefson, Helena (2005) *Genus – hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur och kultur
- Kajiser, Lars och Öhlander, Magnus (red.) (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Läraryrket (2006). *Genuspraktika för lärare*. Farsta: Grafisign Nordiska AB.
- Mark, Eva (2007). *Jämställdhetsarbete – Teorier om praktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rithander, Susanne (1997) *Flickor och pojkar i förskolan: hjälpfröknar och rebeller*. Stockholm: Liber.
- Statistiska centralbyrån (2004). *På tal om kvinnor och män – Lathund om jämställdhet 2004*. Örebro: SCB-tryck.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik, en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Svenska Språknämnden (2000). *Svenska Skrivregler*. Andra upplagan. Stockholm: Liber AB
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger. Jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.
- Wallin, Karin (2003). *Pedagogiska Kullerbyttor*. Stockholm: HLS förlag.

Bilagor

Bilaga A

Bilaga A är hämtad ur ett häfte från LAU250, Göteborgs universitet.



Bilaga B

Hämtad ur Helena Josefsons bok *Genus – hur påverkar det dig?* 2005.

intuition	logisk	osäker	bra lokal- sinne	inkänn- ande	teknisk	mjuk	principfast
auktortär	gråta	krigare	ta hand om	hävda din rätt	trösta	dejta och betala	krama sin kompis
ha kjol	köra snabbt	vara varm	slåss	vara rar	tuff	laga mat	självssäker
boxas	gilla blommor	praktisk	fnittra	ha släps	noppa ögon- brynen	bygga mus- kler	söt
barnkär	gilla spänning	duka vackert	ha sex med många	banta	tävla	gå i hög- klackat	själv- ständig
aggressiv	omtänk- sam	ta initiativ	ha nagel- lack	bära kniv	visa känslor	bygga saker	tvivla på sig själv
sentimen- tal	ta för sig	visa omsorg	spotta	empatisk	rapa	ha en bästis	vara en hjälte
påhittig	använda mascara	bestämma	krav på att vara snygg	aktiv	pluta med läpparna	makt och status	prata problem

Vit färg: Vad vi ofta uppfattar som "manliga" egenskaper/aktiviteter.
 Svart färg: Vad vi ofta uppfattar som "kvinnliga" egenskaper/aktiviteter.

Bilaga C

Hämtad ur H&M:s julkatalog 2007.

For girls

GE HENNE KLAPPAR SOM GLITTRAR
MER ÄN SJÄLVASTE JULGRANEN,
OCH RÄKNA MED ATT FÅ EN STOR
TACKKRAM.

B. TSHIRT 129:-



A. TOFFLOR 98:-



C. STRUMPBÛXA 59⁵⁰



D, E. TSHIRT 129:-



F. SKO 79⁵⁰



G. SKÄRP 49⁵⁰

Bilaga D

Hämtad ur H&M:s julkatalog 2007.

For boys

ÄVEN SMÅ KILLAR ÄR FÅFÅNGA.
I NYA KLÄDER BLIR HAN SNYGGAST
I PLUGGET EFTER JULLOVET.

A. TRÖJA 149:-



C. TRÖJA 149:-



B. TRÖJA 129:-



B. TRÖJA 6950



C. TRÖJA 129:-

Bilaga E

Intervjufrågor

Våra intensioner är att få intervjun till att likna ett samtal mer än en frågestund. Vi vill ta del av verksamma pedagogers erfarenheter och kunskaper inom området genuspedagogik.

- Namn och ålder
- Hur länge har du arbetat i förskolan?
- Vad har du för utbildning?
 - ~ In gick det genuspedagogik i utbildningen eller har du vidareutbildat dig i efterhand?
- Hur ser din tjänst ut idag? Heltid i barngrupp eller annat?
- Hur länge har du arbetat medvetet med genus?
 - ~ Hur gick det till när du/ni ”började”?
 - ~ Vem fattade beslutet att börja?
 - ~ Använde ni er av något särskilt material? Föreläsningar, litteratur, observationsstudier etc.
 - ~ Vilka dilemman ställdes ni inför och hur hanterade ni de?
- Anser du att genusmedvetenhet i praktiken är kopplad till teoretiska kunskaper?
 - ~ Är utbildning och fortbildning inom området en förutsättning för ett medvetet arbete?
 - ~ Ser du att ni har utrymme att utveckla och arbeta med genusmedvetenheten i förskolan/skolan (lärarlag, fortbildningskurser mm)?
- Upplever du att det finns skillnader mellan flickor och pojkar? I så fall hur gestaltar de sig?
 - ~ Tror du att flickor och pojkar föds med olika kompetenser och därmed olika förutsättningar för lärande knutna till könet?
 - ~ Lär sig flickor och pojkar på olika sätt?
 - ~ Har de behov av att lära sig olika saker beroende av kön?
- Upplever du att ditt förhållningssätt gentemot barnen påverkats sen du blev genuspedagog?
 - ~ Hur har det påverkats?
 - ~ Vilka förändringar har du märkt?
 - ~ Har ditt förhållningssätt gentemot förskolan påverkats?
- Många författare som skrivit om genuspedagogik diskuterar mycket om hur man talar till pojkar respektive flickor. Tycker du att ditt språk ändrats i och med att du blev genuspedagog?
 - ~ Har du märkt att du talar annorlunda till barnen nu?
 - ~ I så fall i vilka sammanhang och hur?
 - ~ Märker du någon skillnad i barnens reaktioner på hur du talar till dem?
 - ~ Är det någon skillnad på pojkars respektive flickors reaktioner?
 - ~ Ser du någon skillnad på barnens uttryck (tal, gester, blickar etc.) mellan varandra?

- Upplever du att ditt och dina kollegers gemensamma förhållningssätt förändrats gentemot den pedagogiska verksamheten? Hur?
 - ~ Arbetar ni annorlunda nu?
 - ~ Kan du berätta hur ert arbete ser ut ur ett genusperspektiv i olika situationer:
 - ~ Mat
 - ~ På- och avklädning
 - ~ Inne- och utelek
 - ~ Etc.
 - Skiljer det sig från tidigare?
- Tycker du att klimatet i barngruppen blir annorlunda när pedagogerna medvetet arbetar med genus?
 - ~ Hur uttrycker det sig?
 - ~ Påverkar det barnens samspel i gruppen?
 - ~ Maktpositioner och hierarkin i gruppen?
 - ~ Rollfördelning i lekar?
- Berätta hur ni arbetar med miljön på avdelningen/förskolan?
 - ~ Har ni förändrat den? Hur? Varför?
 - ~ Hur använder barnen sig utav miljön?
 - ~ Skiljer användandet sig mellan pojkar och flickor?
- Att vara genusmedveten handlar ju också om vilka typer av läromedel man använder sig av. Hur har du/ni arbetat med olika material på avdelningarna/i klassrummet? Ex:
 - ~ Litteratur
 - ~ Leksaker
 - ~ Annat
- Finns det situationer där du anser att det är extra viktigt att arbeta genusmedvetet?
Om JA:
 - ~ Kan du nämna några exempel?
- Har ni en likabehandlingsplan?
 - ~ Kan du beskriva hur ni använder den?
- Vad ser du som grunden i ett bra jämställdhets arbete?
 - ~ Vad krävs för att upprätthålla arbetet och inte falla tillbaka i ”gamla” hjulspår?
- Har du några goda råd som du vill dela med dig av till oss?! =)