



EXAMENSARBETE
Hösten 2011
Sektionen för lärarutbildning och miljö

Utomhus - en plats för genus?

- En kvalitativ studie av pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor i förskolans utomhusmiljö.

Författare
Titti Hedebris
Carolina Garphorn

Handledare
Charlotte Tullgren

Utomhus - en plats för genus?

– En kvalitativ studie av pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor i förskolans utomhusmiljö.

Abstract

Studien genomfördes med en kvalitativ undersökning på tre förskolor i Skåne med syfte att få synliggjort hur pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor synliggörs i förskolans utomhusmiljö. Det empiriska materialet samlades in genom sex intervjuer på två förskolor och en kompletterande observation på en tredje förskola. Materialet spelades in med hjälp av en ljudupptagare och transkriberades därefter.

Studiens teoretiska bakgrund är det sociokulturella perspektivet samt ett genusperspektiv. Detta med tanke på att barn lär i interaktion med sin omgivning samt att genus är ett av studiens fokus.

Resultatet i studien visar att pedagoger har stora kunskaper inom genus och utomhusmiljö, dock visar resultatet en baksida där pedagogerna säger en sak men gör en annan. I studien dras slutsatsen; att pedagoger är väl medvetna om sin påverkan på barnen samt att utomhusmiljön inte används i arbetet med genus.

Nyckelord: Förskola, genus, kön, pedagogens förhållningssätt, utomhusmiljö

Förord	5
1 Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
1.2 Teoretisk bakgrund.....	7
1.2.1 Sociokulturellt perspektiv	7
1.2.2 Genusperspektiv	8
1.3 Personlig bakgrund.....	9
2 Litteraturgenomgång	10
2.1 Historisk överblick	10
2.1.1 Genus i förskolan	10
2.1.2 Förskolans utemiljö	10
2.2 Aktuell forskning kring genus och utomhusmiljö.....	11
2.2.1 Samhället och genus.....	11
2.2.2 Pedagogens förhållningssätt	12
2.2.3 Utomhusmiljön ur ett genusperspektiv	15
3 Metod.....	16
3.1 Val av metod	16
3.2 Urval och undersökningsgruppen.....	17
3.2.1 Vitsippans Förskola 1 (intervju).....	17
3.2.2 Snödroppens Förskola 2 (intervju)	17
3.2.3 Tussilagons Förskola 3 (observation)	17
3.3 Genomförande	18
3.3.1 Intervjubeskrivning	18
3.3.2 Observationsbeskrivning	19
3.4 Etiska överväganden	20
3.5 Bearbetning	21
3.6 Metodkritik.....	21
4 Resultat och analys.....	23

4.1 Utomhusmiljön skapar genusmedvetenhet?.....	23
4.2 Pedagogiskt förhållningssätt viktigt för genus?	24
4.3 Påverkar samhället?.....	26
4.4 Genusmedvetenhet?	29
4.5 Slutsats	30
5 Diskussion	31
5.1 Finns det könlösa rummet?	31
5.2 Får barn testa könsgränserna?	31
5.3 Ger vi barnen samma möjligheter i genusarbetet?	32
5.4 Hur kan vi se individen före könet?	33
6 Förslag till vidare forskning	34
7 Sammanfattning.....	35
8 Referenser.....	36
9 Bilagor	39
9.1 Intervjufrågor:	39
9.2 Missivbrev	40
9.3 Föräldramedgivande.....	41
9.4 Observationsmall.....	42

Förord

Först och främst vill vi tacka de pedagoger som med stort engagemang ställt upp i vår studie. Vi är djupt och evigt tacksamma att vi fått ta del av såväl era åsikter som era tankar och fått studera ert arbete på förskolorna. Ni har varit underbara!

Vi vill också passa på att tacka de som givit oss mest stöd genom arbetets gång och det är våra fina familjer. Vi vet att vi tidvis har varit distra i både tanke och handling, och att vi inte kan ha varit lätta att leva med under dessa månader. Utan er hade det dock inte fungerat. Tack för att ni finns!

Till vår handledare Charlotte Tullgren vill vi bara säga TACK! Tack för hjälpen med att få ihop arbetet och med den vägledning vi har fått genom krångliga kringelkroksvägar och idétorra.

Vi vill även tacka för stödet som vår handledningsgrupp har gett oss och all den positiva feedback som vi har fått av er.

Kristianstad 2011

Carolina & Titti.

Jag var åtta år när jag första gången fick reda på att det jag gjorde inte var riktigt rätt. Att krypa runt i gräset och brotta ner bästa kompiserna på ängen bakom skolan ansågs inte vara bra. Att klättra längst upp i det höga trädet, ha hästbajskrig eller råka i slagsmål var inte heller något som passade en flicka. Att vara den jag var, var alltså fel. Att min mamma var en stark kvinna som stred mot satta normer och som präglade mitt jag, var också alldeles fel. Jag vet att jag många gånger frågade fröken varför jag ansågs vara fel, men jag fick aldrig något bra svar. Svaret hon gav mig var: så gör inte flickor bara, man skulle kunna tro att du är en pojke (Carolina Garphorn, 2011).

Nu, snart 30 år senare, finns detta förhållningssätt kring genus fortfarande kvar hos många och det är något som präglat många individer i samhället.

1 Inledning

Genus är i dagens samhälle ett omtalat område som det har forskats mycket kring. Den tidigare forskningen är inriktad på bland annat hur personalen på förskolan ska göra för att agera mer genusmedveten samt på hur inomhusmiljön kan bli mer genusinriktad. Ett annat fenomen som har fått stort fäste i dagens samhälle är utomhuspedagogiken som många av de uppstartade utomhusförskolorna utgår ifrån. Allt fler barn har en stillasittande vardag och från pedagogers sida krävs det att arbetslaget tillsammans motiverar och utvecklar barns lust till att använda skogen som en artefakt för lärande samt bättre hälsa (Szczepanski, 2007) Dessa två områden, det vill säga genus och utomhusmiljö, är väldigt aktuella och debatterade idag. Det finns en strävan att åstadkomma ett samhälle där invånarna är mer jämlika oavsett kön men för att uppnå ett jämlikt samhälle krävs det en ökad medvetenhet kring genus och dolda normer. På grund av att människan lär genom hela livet och att barn redan som små kan lära vad samhället förväntar sig av dem, är det viktigt att förskollärare blir mer medvetna kring bland annat vad genus är och vad det betyder samt hur detta uttrycker sig i utomhusmiljön.

Ser vi vidare till hur pedagoger agerar och håller lärandesituationer tillsammans med barn idag, krävs det en del eftertänksamhet. Den didaktiska läran ställer frågor som pedagoger ska förhålla sig till under planering av aktiviteter för barn; vad (vad är det barnen ska lära), hur (hur ska barnen nå målet) och varför (varför ska barnen lära sig detta). Författaren och psykologen Leif Strandberg (2006) lyfter i sin bok *Vygotskij i praktiken* att när en pedagog planerar lärandesituationer för barn, bör pedagogen också se till var barnen befinner sig i sin utveckling samt vad miljön runt omkring dem säger. Vi anser såsom Strandberg att detta

befogar en ytterligare fråga; var (var är bästa platsen för barns lärande). Barn lär inte bara genom böcker utan omgivningen och samhället har också en stor betydelse. I dagens svenska samhälle lär sig barn vad som förväntas och vilka krav som ställs på dem i deras framtid och detta ska enligt Barnkonventionen (Unicef, 29§d) stadgar inte vara så. Barnen ska under sin utbildning förberedas på ett liv där bland annat jämlikhet mellan könen ska finnas i fokus. Detta återkommer i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) som poängterar att en individ oavsett kön ska få samma möjligheter att pröva samt att förmågor och intressen ska utvecklas utan påtryckningar utav stereotypa könsroller.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet låter som följer; Hur pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor synliggörs i förskolans utomhusmiljö.

Studiens frågeställningar är följande:

- Hur förhåller sig pedagoger till genus utomhus?
- Hur förhåller sig de pedagogerna säger, gentemot det de gör i och tillsammans med barngruppen?

1.2 Teoretisk bakgrund

Med denna rubrik vill vi synliggöra vår teoretiska bakgrund som anknyter såväl mot det sociokulturella perspektivet som mot ett genusperspektiv. Vi anser att vi behöver båda för att lättare synliggöra pedagogers arbete kring genus och samspel med omgivningen. Nedan följer korta beskrivningar kring perspektiven som ligger som grund för studien.

1.2.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien byggs bland annat på ett sociokulturellt perspektiv, där Lev S Vygotskij är frontfigur. Vygotskij brann, under sin verksamma tid i början på 1900-talet, för utvecklingspsykologi samt pedagogik och utifrån hans sociokulturella perspektiv lär och upplever barn i samspel med andra människor, symboler samt miljön runt omkring. Vygotskij (2005) menar att barnet skapar en identitet och meningsfullhet i ett samspel med sin omgivande miljö. Barnets miljö är formad utefter sin kultur och historia, och med detta med sig skapar barnet en egen tolkning och förståelse av hur världen fungerar (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Kunskapen att skapa en gryta full av godsaker av en gammal stubbe, eller att se lekmöjligheter i skogens material kräver en förmåga att fantisera. Men för att kunna fantisera

krävs det att barn har erfarenheter, erfarenheter som de vunnit utanför skogens gränser (Vygotskij, 1995).

Säljö (2000) lyfter i sin bok *Lärande i praktiken* att samspel med fysiska redskap, artefakter, är en central punkt i det sociokulturella perspektivet samt att dessa redskap är viktiga för vår dagliga funktion. Utifrån detta perspektiv är det artefakter som medierar världen för människan, vilket menas med att människan inte har en direkt kontakt med omgivningen.

Centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet som kommer att återkomma i studien är *artefakter* och *mediera*. Med artefakter menas olika redskap som kan vara behjälpliga vid ett lärande eller en aktivitet, såsom penna, kikare, miniräknare osv. Mediera kallas den lärandeaktivitet som sker när kunskap förs över via en artefakt (Strandberg, 2006).

1.2.2 Genusperspektiv

Christian Eidevald (2009), förskollärare, genusforskare samt doktorand i pedagogik, beskriver i sin avhandling om genusbegreppet som ett socialt betingat fenomen – något som definierar kvinnligt och manligt. Det är genus och inte själva könet som ger sociala konsekvenser i vårt samhälle. Eidevald lyfter tre feministiska perspektiv om genus och kön, varav ett betonar att genusbegreppet är skilt mellan biologiskt kön och genus.

Judith Butler, amerikansk genusteoretiker samt politiskt aktiv, har i queerteorin utvecklat något som hon kallar performativitet, vilket innebär att kön och genus inte är någonting människan är, utan en handling. Detta betyder enligt Butlers (2005) forskning om genusordningen att vår identitet som man eller kvinna skapas utav de handlingar vi utför. Genusforskaren samt professorn i kvinnohistoria Yvonne Hirdman menar med sin teori, genuskontraktet, att kvinnligt och manligt skapas av vårt samhälle genom dolda värderingar samt normer (2001).

Pedagogen bör se följderna av sitt handlande ur olika perspektiv, och för oss ett viktigt perspektiv är att se det med genusögon. Hur kan följderna för barnet, vårdnadshavaren, det biologiska, det föränderliga och så vidare bli, om vi inte förkastar gamla invanda värderingar och normer. Genom att synliggöra satta könsroller och göra ett försök att förändra dessa skapas hos barnen nya beteenden och förhållningssätt (Tallberg Broman, 2002).

"Kön är något man föds med, men genus är något man formas till."

(Yvonne Hirdman (www.jamstallskola.se))

Centrala begrepp inom genusperspektivet som kommer att användas i studien är *genus*, *kön*, *könsroller*, *könsmönster* och *performativitet*. Genus är ett begrepp som definierar det manliga och kvinnliga medan begreppet kön syftar mot det biologiska könet. Könsroller syftar på de skillnader som är av social och kulturell bakgrund såsom värderingar och beteenden (ne.se) medan könsmönster syftar på de förväntningar och ramar som samhället ställt upp för de olika könen (Hedlin, 2006). Begreppet performativitet definierar däremot att kön och genus är en handling och inte ett beteende (Butler, 2005).

1.3 Personlig bakgrund

Under utbildningens gång har vi fått en inblick i utomhuspedagogiken och dess positiva inverkan på lärandet. Som blivande förskollärare har det uppkommit en del frågeställningar kring ämnet som vi vill undersöka närmre. Det finns en del forskning som beskriver utomhusmiljöns roll för lärandet, men forskningen om utomhusmiljön och de vuxnas förhållningssätt kring skapandet av könsroller är inte lika enkelt att hitta.

Tanken bakom denna studie är att synliggöra hur pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor synliggörs i förskolans utomhusmiljö.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturdelen redogörs kortfattat den historiska forskningen kring genus samt betydelsen av användandet av förskolans utemiljö. Därefter kommer en teorigenomgång med aktuella teorier och forskning inom genus samt teorier om förskolans utemiljö ur ett genusperspektiv.

2.1 Historisk överblick

För att få en djupare förståelse för genus och utomhusmiljöns betydelse vill vi under denna rubrik presentera begreppen ur ett historiskt perspektiv.

2.1.1 Genus i förskolan

Människans syn på vad som är kvinnligt och manligt går långt tillbaka i historien. Stereotypa roller som skapat en föreställning om vad som är det rätta könsmönstret styr fortfarande idag och är väldigt tydligt bland annat i media. Beroende på hur individen tar sig an dessa föreställningar, medvetet eller omedvetet, skapas kvinnliga och manliga roller (Tallberg-Broman, 2002).

Förskolan, till skillnad från skolvärlden, har inte segregat barn efter kön. Barngrupperna har sedan 1700-talets Jean Jacques Rousseau och Friedrich Fröbels tid varit könsblandade, men pojkens intresse och erfarenheter var dock i större fokus än flickans. En förgrundsfigur för svensk förskola var Maria Moberg som i början av 1900-talet poängterade att förskolan skulle vara till för alla barn, oavsett kön eller härkomst. Alva Myrdahls vision var att kvinnor och män ska vara varandras lika vilket också speglas i hennes tankar om barns möjligheter till fria val (Tallberg-Broman, 2006). Trots att förskolan inte har segregat barn efter kön, har majoriteten av pedagoger varit, och är fortfarande, kvinnor. Under 1800- och 1900-talets barntädgårdar användes enbart kvinnor i arbetet med barn, kvinnor som i sin natur är moraliskt överlägsna männen, och alltså passande att fostra barn till att bli goda samhällsmedborgare (Ärlemalm-Hagsér, 2008).

2.1.2 Förskolans utemiljö

Miljöns betydelse vid lärande har sina rötter långt bak i tiden. Aristoteles talade redan på 300-talet f.Kr. om vikten av utomhusvistelse för lärandet och att låta barnen få empiriska upplevelser av verkligheten. Han poängterade att lärandet skedde genom sinnen för att förstå världen; när handen greppar förstår hjärnan (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Någon som också tryckte på sinnenas betydelse för lärandet var Johan Amos Comenius, när han under 1600-talets mitt menade att barn måste få lära om tinget i dess rätta miljö och att

undervisningen skulle vara levande och åskådlig. Under 1700-talet utvecklade Jean Jacques Rousseau Comenius tankar om åskådningsundervisning och metoder för sinnesträning, till en metod som går ut på en aktivitetsinriktad undervisning. En undervisning som ska ge barnen en kontakt med verkligheten. I slutet av 1800-talets och till mitten av 1900-talets Tyskland och USA växte det fram en ny sorts pedagogik, som gick ut på att förena teori med praktik. Frontpersonen för denna reform var John Dewey. Han insåg betydelsen av den sinnerliga erfarenheten som denna pedagogik genomlyses av. Dewey hade under sin tid bra sällskap av likasinnade pedagoger så som Maria Montessori, Célestin Freinet och Ellen Key som alla tog upp naturen som en källa till kunskap och bildning. Dewey och Key menar att barn har ett naturligt behov av att uppleva fenomen där de uppstår. Montessori och Freinet menar att i mötet med naturen vinner barnen kunskap, som de sedan kan knyta samman med det teoretiska. (Szczepanski, 2007) Dessa personer kan anses vara före sin tid, om vi beaktar att dessa tankar idag tas tillvara och vidareutvecklas.

Vi avslutar detta stycke med att presentera en av 1900-talets och dagens största teoretiker inom pedagogiken, Lev S. Vygotskij. Vygotskij menar att miljö inte är ett bestående fenomen utan är föränderlig utefter barnets tankar, känslor och handlade (Strandberg, 2006).

2.2 Aktuell forskning kring genus och utomhusmiljö

Denna rubriks innehåll lyfter genus och användandet av utomhusmiljö från olika perspektiv i dagens samhälle.

2.2.1 Samhället och genus

Samhället och dess strukturer har stor inverkan på människor – både medveten och omedveten inverkan. Jämställdhetsstrategen och genuspedagogen Kajsa Svaleryd var under fem år delaktig i ett jämställdhetsprojekt i Gävleborgslän, och med dessa erfarenheter lyfter hon i sin bok om genuspedagogik att omgivningen både gynnar och hämmar oss människor under livets gång, då vi skapar en bild av vem vi är, till exempel flicka eller pojke (Svaleryd, 2002). Maria Hedlin (2006), doktorand inom genusforskning, betonar i sin bok om jämställdhet att det är dolda normer såsom genus som påverkar oss redan från födseln – när pojkar gråter ses de som arga och när flickor gråter ses de som ledsna. Hon menar att genus är djupt rotat i oss människor och att det krävs att samhället belyses och omdanas för att dessa dolda normer ska kunna brytas. Pedagogikprofessorn Ingegerd Tallberg Broman (2006) poängterar i sin forskning kring genusperspektivet och dess historia om att genus är skapad av

sin omgivning samt människorna i den. Hon menar att trots att de givna rollerna är ombytliga är det en utmaning för samhället att motverka dessa. Det är dock väldigt svårt att motverka mönster, strukturer och gränser, med tanke på att det gäller att ifrågasätta satta normer.

Utän tvekan finns det biologiska skillnader mellan könen, såsom hormonella och fysiska. Dessa skillnader har sedan länge satt spår i hur kvinnor och män behandlas. Det är svårt att se de biologiska skillnadernas relevans i en kultur som behandlar män och kvinnor olika samt har olika förväntningar och krav på dessa (Hedlin, 2006).

Alla människor har sedan tidigare olika erfarenheter och vardagsföreställningar, dessa är helt olika beroende på vem vi är och var vi kommer ifrån och det är utifrån dessa som ett könsstereotypt mönster formas för flickor och pojkar. Med andra ord kan dessa erfarenheter och vardagsföreställningar leda till att flickors och pojkars framtid begränsas. Ser vi ur ett genusperspektiv, skapar samhället individer vilka ges givna platser utifrån dess kön och den givna normen (Svaleryd, 2002; Hedlin, 2006). Samhället borde formas för att kunna tillåta fler och samma möjligheter oavsett kön. Pojkar och flickor, män och kvinnor ska ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter i samhället (Hedlin, 2006). Eidevald (2009) anser att förskollärare har lätt att tala om att barn ska ha lika möjligheter, att de ska ha rätt till samma material och att jämställdhet är ett självklart inslag på förskolan. Han lyfter vidare att pedagoger har en svårighet att konkret beskriva hur just deras förskola ska uppnå jämställdhet. Utifrån hans avhandling om vuxnas bemötande av barns skapande av könsidentitet kan det utläsas att vårdnadshavare har en stor oro kring jämställdhetsarbetet på förskolorna vilket spelar en stor roll i barnens skapande av genus. Tallberg–Broman (2006) anger att om det är samhället som först skapar normer och värden, så tar barn till sig dessa och gör om dem till sina egna. Vygotskij (1995) menar att människan lär i samspel med andra, genom symboler och av miljön runt omkring, och att allt detta påverkar barnen i deras skapande av sin identitet. Detta synliggörs i barns förhållningssätt då deras agerande speglas utav samhällets strukturer och normer (Granberg 2007).

2.2.2 Pedagogens förhållningssätt

Förskolan ska aktivt ifrågasätta förlegade könsrollsmönster och ska visa fram nya roller för barnen. Men det är inte spegelbilden man först kan ändra på när man tycker att den är "ful" och pinsam. Det är snarare själva originalet, dvs. den faktiska verklighet vi alla lever i och som alla är med och påverkar. Barnens lek är lika konservativ som en saga och är troligen den värld som förändras sist. (Norén-Björn, 1999:127)

Pedagoger i dagens samhälle ska vara medvetna samt ha kunskap om vilka signaler kön ger. Människor bemöter varandra olika beroende av vilka medvetna och omedvetna förväntningar de har. Att inneha denna kunskap bildar för framtiden en pedagog som ser personligheten före könet (Svaleryd, 2002). Barn möts inte könsneutralt när en pedagog tror sig ha ett jämlikt förfaringssätt. Först när en pedagog har ett könsneutralt beteende överförs pedagogens invanda normer över till barnen. Detta är något som är viktigt att en pedagog är medveten om. I mötet med barnen måste pedagogen vara professionell och lägga sina egna personliga tankar och föreställningar åt sidan. Det är vidare av vikt att inte sätta namn på könet utan rikta sig till individen i fråga (Hedlin, 2006; Tallberg-Broman, 2006).

Britta Olofsson, förskollärare och författare till *Modiga prinsessor & ömsinta pojkar* (2007) tar upp bland annat de skillnader som vi vuxna gör på pojkar och flickor, och hon vill med denna bok belysa fyra utgångspunkter som är en central del i en genusmedveten pedagogik. Olofsson anser att dessa kan vara till stor hjälp för att öppna upp genusfrågan i arbetslagen. Punkterna är något som författaren anser ska falla naturligt för alla som jobbar med barn.

Vi ska tillföra, inte ta ifrån.

Vi ska möta barnen där de befinner sig.

Vi ska fokusera på det positiva och förstärka det.

Vi ska göra inläringen lustfylld och effektiv genom att använda oss av leken.

(Olofsson, 2007:57).

Detta visar på hur pedagoger ska tillhandahålla barnen flera olika valmöjligheter och inte ta ifrån barnen de erfarenheter de bär med sig. När en pedagog ser ett visst genusmönster i barnens lek, ska pedagogen istället för att avbryta, gå in i leken för att ge barnen fler möjligheter och andra synsätt. På detta sätt skapar pedagogen tillsammans med barnen nya lekar baserade på barnens gamla och nya erfarenheter. Genom att möta och se barnens erfarenheter på ett positivt sätt kan vi förstärka individens roll istället för könets. Författaren menar också på att när barn överskrider satta könsroller ska de uppmuntras och få bekräftelsen att de alla är lika oavsett kön (Olofsson, 2007). En pedagog ska vilja och kunna möta barn efter dess bakgrund och erfarenheter – inte kön, men barnen ska ges möjligheter att göra egna val kring utformningen av sin könsidentitet (Svaleryd, 2002).

Alla har vi olika syn på individen och beroende av vilken syn pedagogen har på barnet, medveten eller omedveten, kommer denna färga pedagogens förhållningssätt, vilket kommer

att visa sig i dennes ledarroll. Förskolläraren och författarinnan Ann Åberg har tillsammans med genusforskaren Hillevi Lenz Taguchi skrivit i sin bok *Lyssnandets pedagogik* (2005) att med hjälp utav arbetslag och ledning kan vi synliggöra det omedvetna handlandet och pedagogen kan utveckla sitt professionella förhållningssätt till att bli mer genusrätt. Detta är en svårighet då det handlar om att bryta invanda normer, traditioner samt trångsynt sätt att tänka, men enligt Monica H Sträng är det av vikt för en pedagog att bryta dessa värderingar för att styrka läraryrkets professionalitet (Sträng, 2005). Genom ett medvetet handlande kan pedagogen ge ett bestående avtryck i barnens skapande av värden och normer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Pedagogen ska inte söka likhet i jämställdhetsarbetet mellan könen utan istället ska pedagogen ge barnen fler möjligheter att själva göra olika val. Detta kan vara svårt då pedagoger, vilka till övervägande del består av kvinnor, oftast känner sig mer trygga i sitt eget köns lekvärld och på så sätt stöttar den mer än det motsatta könets. Detta kan leda till att pedagogerna delar upp lekarna efter kön (Olofsson, 2007). Om du som pedagog har ett professionellt förhållningssätt som har sin tyngd i såväl vetenskap som forskning kring arbetet med genus kan du bryta detta traditionella synsätt (Hedlin, 2006). Detta är något som också genusforskaren Eva Ärlemalm-Hagsér (2006) poängterar med sin forskning om genus i naturlig miljö, där hon menar att pedagoger ska ha en medvetenhet kring barns skapade av könsroller samt stereotypa föreställningar för att kunna våga bryta dessa. Genom att använda sig av genus i planerade lärsituationer kan pedagoger synliggöra problematiken kring genus samt avdramatisera den och göra den till ett naturligt inslag på förskolan.

En pedagogs arbete på förskolan blir roligare och mer givande om det tillåts att könsrollerna går över gränsen, låt flickorna stöka och pojkarna ta det lugnt. Kanske får pedagogen då en förmåga att se saker som de haft förutfattade meningar om, till exempel att vi möjligen placerar våra barn i fack för att vi är uppfostrade till att tro att det är där de ska vara och inte för att deras individuella person behöver det. Som kvinnlig pedagog ser du kanske hellre att barn leker de lugna rollekar som du själv lekt som barn. Genom att medvetandegöra detta förhållningssätt skapas en förskola för alla (Norén- Björn, 1999). I ett arbetslag där pedagogerna ser till barns lärande, utveckling och möjligheter krävs ett gott samarbete och öppenhet för att kunna bryta upp gamla invanda mönster och normer (Strotz & Svenning, 2004).

2.2.3 Utomhusmiljön ur ett genusperspektiv

Utemiljön har sina speciella kännetecken som inlärningsmiljö som inte finns någon annanstans. Där lär vi oss viktiga saker om livet, om orsak och verkan, om tid och rum. (Norén-Björn, 1999:127).

I skogen, på en äng eller ute i vår närmiljö finns det inga rätt eller fel när det gäller genus. Den oplanerade utomhusmiljön skapar en könslöshet som i sin tur skapar en jämlikhet mellan flicka och pojke eller barn och vuxen. Ett barn kan ha spring i benen, en filosofis tankar, två vänsterfötter eller vara frökens hjälpreda utan att ha synliggjort något kön. I skogen finns inga rosa träd för flickor och blå för pojkar. Psykologen och författaren Eva Norén-Björn (1999) anser, i sin studie om pojkar och flickors utevistelse, att utomhusmiljön suddar ut kända könsroller och mönster samt ger en unik lärandemiljö. Men det räcker inte med att gå ut på förskolegården utan barnen måste ut i skogen för att kunna få mer jämställdhet. En förskolegård inte är tillräckligt ”fri” och medför lätt att valet av lekar och material får en könstraditionell tanke (Norén-Björn, 1999). Anders Szczepanski, svensk utvecklare för ett internationellt magisterprogram för lärare i utomhuspedagogik, anser att i en naturligt skapad utomhusmiljö har barn fler möjligheter att välja lek utefter behov och känsla. Platsens rymd gör fler val möjliga och leken blir mindre stereotyp (Szczepanski, 2007). Naturen bidrar också till utveckling av personlig och social kunskap hos barnen (Ärlemalm-Hagsér, 2009; Granberg, 2007).

Författaren till *Småbarns utevistelse* (2007) Ann Granberg lyfter utomhusmiljöns betydelse för barns lek och utveckling. Då naturen är en neutral lekplats utan några könsspecifika artefakter kan barnen själva bestämma användandet av miljön. Detta ger barnen större rörelsefrihet i naturen, vilket utvecklar ett samspel mellan miljö och individ (Dahlgren, 2007). Barn- och ungdomsprofessorerna Jane Brodin och Peg Lindstrand håller med om denna uppfattning i sin artikel *Utelek i ett mångkulturellt perspektiv* (2008), men menar även att utomhusmiljön har en positiv inverkan för barns utveckling av sociala samspel.

3 Metod

Under denna rubrik redovisar vi val kring metod för vår empiriska studie. Här lyfter vi bland annat upp hur informanterna valdes och vilka etiska överväganden vi gjort. Avslutningsvis diskuteras hur metoddelen innehåll kan ha påverkat bland annat resultatet av studien. Metoddelen vetenskapliga innehåll är kopplat till studier av författarna och professorerna Jan Trost och Martyn Denscombe samt av docenten och språkinlärningsforskaren Birgitta Kullberg.

3.1 Val av metod

För att få en djupare förståelse och insikt i våra informanternas tankar och handlingar valde vi att göra en kvalitativ studie i form av intervjuer och en observation. Denna mixform av metoder synliggör våra informanternas verklighet och genom att jämföra det de sagt med det vi ser i observationen får vi ett grundmaterial att utgå ifrån (Trost, 2010). För att synliggöra för oss hur pedagogers förhållningssätt är till pojkar respektive flickor i förskolans utomhusmiljö, krävdes det att ta reda på vad informanterna svarar samt gör i praktiken. Vi upplever att detta är två skilda ting; vad vi tror vi gör och vad vi verkligen gör.

För att kunna få ett resultat med fokus på två perspektiv har vi valt att göra en metodkombination som kallas triangulering av Denscombe (2009). Författaren poängterar att forskaren kan stärka det empiriska materialet bättre genom att använda fler metoder, att det kan ge studien en mer fullkomlig och komplett bild samt att forskaren kan få ett bättre grepp om studiens resultat. Detta är något som Kullberg (2004) kallar etnografi. Etnografi är när en forskare med hjälp av intervjuer, fältanteckningar och observationer beskriver och tolkar olika sociala mönster. Etnografi kan vara ett sätt att förklara teorier med hjälp av verkliga händelser. En etnograf vill studera situationerna som de är i vardagen med egna ögon, vilket är enligt Denscombe (2009) fokus i etnografen. Vi kommer att använda denna metod för att tolka data i resultatet.

Vi valde att göra observationen och intervjuerna tillsammans, eftersom två personer kan tolka och se helt skilda ting. Materialet vi har samlat in är dock detsamma, men vi ser det med olika ögon. Trost (2010) anser att två intervjuare ger en bättre insamling av material då de kompletterar varandra samt får större mängd information och en bättre förståelse för vad det som sagts. Observationen och intervjuerna kompletterades utav fältanteckningar, något som Trost (2010) och Denscombe (2009) menar kan i intervjuernas fall vara ett störande moment

för informanterna. Detta då de dels blir nyfikna på vad det är vi koncentrerar oss på, dels att de kan känna att de inte har all vår fokus under hela intervjun.

3.2 Urval och undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen till studien valdes genom ett subjektivt urval, där informanterna, intervjuades och observerades. Valet gjordes utifrån informanternas professionalitet kring användandet av utomhusmiljö (Denscombe, 2009). Informanterna är till viss del kända för oss sedan tidigare och vi valde dem medvetet för att vi upplevde att de kunde ge oss värdefull data till studien. Vi antog även att det kunde vara en fördel att intervjua någon som vi redan hade en viss kännedom till sedan tidigare, dels för att informanten inte skulle känna sig obekväma, dels för att kunna närma oss informanten med mer ingående frågor utan att det skulle hämma samtalet. Förskolorna valdes delvis även på grund av sitt geografiska läge.

Denna studie bygger på empiri från tre stycken förskolor, varav två förskolors pedagoger intervjuades samt en förskolas pedagoger observerades. Förskolorna ligger i tre olika kommuner i Skåne län, och alla har någon form av utomhusinriktning. Sammanlagt intervjuades sex pedagoger och utöver dem observerades två pedagoger. Pedagogerna som intervjuades och observerades har fått fingerade namn.

3.2.1 Vitsippans Förskola 1 (intervju)

Förskolan ligger på en skola i en liten by och består av två avdelningar, en barngrupp som har sin bas inomhus och en med sin bas utomhus. De som har utomhusinriktning går iväg tre dagar i veckan och befinner sig oftast i skogsområden och på en idrottsplats. På denna avdelning arbetar två pedagoger med en barngrupp på 11 barn.

3.2.2 Snödroppens Förskola 2 (intervju)

Mitt i ett område med mycket skog och ängsmark ligger denna förskola, och den består av tre avdelningar med barn i åldrarna 3-5 år. Alla tre avdelningar arbetar efter utomhuspedagogikens teori och är utomhus fyra och en halv dag i veckan. Platser som de befinner sig på under veckan är skog, ängsmark och på förskolegården. På denna förskola arbetar 15 pedagoger med 67 barn.

3.2.3 Tussilagons Förskola 3 (observation)

Denna förskola ligger utanför en liten by och har tillgång till skogs- och lantmiljöer. Förskolan har inriktning ”ur och skur” och alla de sju pedagogerna och de 25 barnen på förskolan är mer utomhus än inomhus.

3.3 Genomförande

De empiriska undersökningarna utfördes under sammanlagt tre dagar – en dag per förskola. Innan vi utförde intervjuerna och observationen tog vi kontakt med förskolorna via telefon, besök och e-post för att överlämna missivbrev samt föräldramedgivandeblankett. Intervjuerna genomfördes avskilt från barngruppen och i något fall utomhus, beroende av vad som passade pedagogerna bäst. Intervjuernas längd varierade mellan 5 till 20 minuter och varje intervju dokumenterades genom inspelning på två mobiltelefoner samt med fältanteckningar.

Observationen gjordes under en förmiddag där vi följde pedagogerna och barngruppen från förskolan ut i terrängen och tillbaka till förskolan. Under observationen deltog vi inte i de planerade aktiviteterna utan vi försökte hålla oss på ett visst avstånd, för att vi inte skulle påverka observationen med vår närvaro.

3.3.1 Intervjubeskrivning

Intervjuerna har inslag av vad Denscombe (2009) kallar semistrukturerade samt personliga intervjuer men också intervjuer ansikte mot ansikte. Intervjufrågorna (bilaga 1) var breda, öppna samt flexibla för att kunna låta informanten utveckla sina tankar. För att kunna komplettera intervjun med följdfrågor måste forskaren vara flexibel och låta informanten att ta den tid som den behöver. Vi kom till intervjuerna väl förberedda och med ett positivt förhållningssätt, vilket gjorde att intervjuerna upplevdes naturliga och fria från tvång (Trost, 2010).

Vi valde att spela in intervjuerna på grund av att det ger en bättre dokumentation av det som faktiskt uttalas med informantens egna ord. Detta medför att forskaren lättare kan bearbeta materialet och att andra kan kontrollera att uppgifterna stämmer. Trost (2010) anser att genom att använda sig av en ljudupptagare kan intervjuaren koncentrera sig på vad informanten ger för svar och lättare ställa bra följdfrågor. Nackdelen med inspelade intervjuer enligt Trost (2010) är att det tar lång tid att transkribera det inspelade materialet, samt att lyssnare av det inspelade inte kan se och utläsa informantens kroppsspråk. Vi anser att vi genom att blanda både inspelning och fältanteckningar under intervjun kunde få ett välorganiserat och användbart material (Denscombe, 2009; Trost, 2010).

På den ena förskolan genomfördes intervjuerna i ett arbetsrum. På den andra förskolan i skogen. Intervjuerna genomfördes avskilt. Detta medför en direkt kontakt mellan forskare och informant, vilket gör att forskaren kan få en mer detaljrik och djup empirisk data. Informanterna fick själva bestämma plats för intervjun, vilket Trost (2010) anser kan få

informanten att känna ett högre förtroende för oss. Vi anser att valet av intervjuplats inte hade någon negativ inverkan på studien, då platserna gav informanterna en trygghet.

För att kunna genomföra intervjuer på ett korrekt och etiskt sätt krävs det ett samtycke från de berörda informanterna. I samband med när vi tog kontakt med personerna som vi ville ha med i vår studie åkte vi ut till förskolorna och lämnade ett missivbrev (bilaga 2) till informanterna. I missivbrevet beskrev vi syftet med vår studie samt vilka etiska överväganden vi utgått ifrån, bland annat att inga identiteter kommer att redovisas samt att materialet kommer att förstöras efter studiens godkännande.

3.3.2 Observationsbeskrivning

Observation som insamlingsteknik för en empirisk studie är ett tydligt sätt att samla in material på, på grund av att det helt och hållet bygger på vad ögat registrerar. Observationen vi utförde var en observation av naturliga miljöer. Detta betyder enligt Denscombe (2009) att göra en observation av vardagen, något som hade inträffat även utan observationen. Författaren lyfter att det är av vikt att försöka få miljön att inte påverkas av forskarens närvaro, utan att behålla det naturliga i situationen. Genom att vara med under en vardaglig situation hoppades vi på att kunna se och urskilja pedagogers förhållningssätt till genus utomhus. Under observationen var vi deltagande i gruppen men stod vid sidan om för att observera och få möjlighet till reflektion samt för att få tillfälle att föra anteckningar (Kullberg, 2004).

Observationerna dokumenterades med hjälp av fältanteckningar och som stöd ett observationsschema (bilaga 4), för att kunna hålla observationen inom ramarna för studien. En etnografisk studie måste göras noggrant, och det gäller att under eller snart efter en observation nedteckna de fenomen som synliggjorts (Kullberg, 2004). Det är av vikt att diskutera fram punkter att fokusera på till exempel i ett observationsschema med tanke på att det är omöjligt att dokumentera allt forskaren ser, vidare måste allt som framkommit under observationen dokumenteras direkt efter. Detta med tanke på att forskaren lätt kan förbise viktig data (Denscombe, 2009). Författaren lyfter även att två forskare ofta inte ser samma situation på samma sätt, vilket beror på dels individens kompetens samt på minnet. Utifrån detta valde vi att båda borde delta i observationen och därefter diskutera och dokumentera helheten.

För att kunna genomföra observationen på ett korrekt och etiskt sätt skickade vi ut missivbrev till såväl de berörda pedagogerna samt de vårdnadshavare vars barn skulle delta i

observationen. Trots att vi endast ska observera pedagogernas förhållningssätt krävs vårdnadshavarnas medgivande med tanke på att barnen är med under observationen. Därför kompletterade vi missivbrevet med en föräldramedgivandeblankett (bilaga 3) där vårdnadshavarna fick ge sin tillåtelse. Även här beskrev vi syftet med studien samt vilka etiska överväganden vi har utgått ifrån.

3.4 Etiska överväganden

När en undersökning görs så är det viktigt att forskaren är medveten om de etiska principerna som finns. Vetenskapsrådet (2002) menar att det finns fyra huvudkrav forskaren bör utgå ifrån när en undersökning av något slag genomförs; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att den som gör intervjun ska informera informanterna om syftet med undersökningen och att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas närhelst de känner för det. Då informanterna blev intervjuade samt observerade menar vetenskapsrådet på att det fodras någon form av förhandsinformation. (Vetenskapsrådet, 2002). I vår information till pedagogerna och föräldrarna, via missivbrev, föräldramedgivandeblankett samt fysisk kontakt, har vi informerat syftet med studien samt förklarat möjligheten att avbryta sitt deltagande. Informanterna informerade barnen om vår närvaro vid observationen och varför vi var där. Detta upprepade även vi för barnen vid besöket.

Samtyckeskravet innebär att forskaren skall erhålla informanternas samtycke. Informanterna i studien skall ha rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De ska utan några negativa påföljder kunna avbryta sin medverkan. De barn vars föräldrar givit oss ett medgivande för observation fick också vetskap om att de själva fick bestämma om och hur de ville medverka i studien (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om informanterna i intervjun omöjliggör identifiering och personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att utomstående inte kan få tag på eller kunna ta reda på vem personen ifråga är (Vetenskapsrådet, 2002). Detta gäller även platsen där intervjun sker. Namn eller förskolans område får inte nämnas. I vår studie har vi tagit hänsyn till denna princip genom att alla informanter, barn, förskolor samt avdelningar har fått fingerade namn.

Nyttjandekravet handlar om att uppgifter som inhämtas genom intervju enbart ska användas i syfte för forskningen och får inte användas för kommersiella syften

(Vetenskapsrådet, 2002). När vår studie är avklarad och godkänd kommer allt insamlat material att förstöras så det inte kan användas av andra.

Denscombe (2009) lyfter att en forskare ska utgå från forskningsetik vid insamling av empirisk data. En forskare ska se till deltagarnas intresse, deras rättigheter samt deras värdighet. Forskaren ska även se till att deltagaren inte råkar ut för någon skada vid deltagandet i studien samt att forskaren ska arbeta på ett rättfärdigt och ärligt sätt och undvika falska förespeglingar. Trost (2010) talar om i sin bok *Kvalitativa intervjuer* att det är av vikt att informera informanterna om studiens innehåll. Detta för att informanterna ska förstå vad de tackar ja till och vad de involveras i. Trost poängterar också att i studien får forskaren endast lägga in de uppgifter om informanten som är relevanta.

3.5 Bearbetning

Empirin från intervjuerna transkriberades rakt av efter genomförandet, empirin bestod av totalt 22 sidor inspelat material samt 2 sidor observationsanteckningar. Vi valde att göra detta moment var för sig på grund av mängden av inspelat material. Tillsammans kategoriserade och sorterade vi empirin för att få grepp om dess innehåll. Innehållet från det inspelade materialet kompletterades med fältanteckningarna.

Vid observationens slut satte vi oss ner tillsammans och diskuterade det vi observerat och förde samman det med våra anteckningar till en dokumentation. När dokumentationen var färdig kopplade vi vad vi sett till pedagogernas svar under intervjuerna, för att kunna se om svaren och intervjuerna överensstämde eller inte.

3.6 Metodkritik

Vi avslutar metoddelen genom att kritiskt se på våra val under studiens gång, finns det något vi hade kunnat göra annorlunda?

Vår studie krävde intervjuer, med tanke på att vårt syfte är att se hur pedagoger förhåller sig till pojkar respektive flickor i förskolans utomhusmiljö, och vi valde att använda oss av ljudinspelning och fältanteckningar, detta för att få ett helhetsperspektiv över intervjun. Dock hade vi kunnat göra en videoinspelning för att få en djupare och mer komplett bild av intervjun. Detta hade resulterat i att bara en av oss hade behövt närvara. Vi anser dock att en videokamera skulle ta bort den personliga känslan mellan forskare och informant och att vår tvåsamhet skapade trivsel. Trots att detta kan tänkas vara negativt för intervjun och resultatet kände vi endast tillit från våra informanter. Denscombe (2009) lyfter att det empiriska

materialet kan påverkas utav informanten föreställningar av forskarens personlighet, vilket författaren kallar intervjuareffekten. Vi hade en viss kännedom till de informanter som deltog i våra intervjuer, vilket kan ha medfört att resultatet kändes okonstlat och ärligt.

Observationen vi utförde var innehållsrik och gav studien en betydelsefull tyngd. Vi känner nu i efterhand att vi skulle ha behövt ytterligare en observation för att kunna ställa dessa mot varandra. En annan tanke kring observationen är att vi hade behövt vara mer osynliga vilket även Denscombe (2009) trycker på. En videoinspelning kunde tillföra oss mer empiri och kanske hade detta även kunnat minska kontakten mellan informant och forskare. En observation är svår att dokumentera i efterhand med tanke på att minnet inte registrerar allt, en videokamera hade kanske varit ett bra hjälpmedel då empirin hade blivit enklare att registrera.

4 Resultat och analys

För att kunna synliggöra studiens syfte kommer vi att nedan presentera resultatet av intervjuer och observation samt analysera dessa. Vi kommer att ställa intervjuerna mot dels varandra samt mot observationen för att kunna få svar på våra frågeställningar.

4.1 Utomhusmiljön skapar genusmedvetenhet?

Samtliga intervjuade pedagoger menar på att skogen och utomhusmiljön inte påverkar barnens val av lekar. Lekens innehåll speglar samhället och skogens material är bara en artefakt i lekens utförande. Några pedagoger poängterar att barnen oftare väljer att leka gemensamt när de är utomhus, i könsblandade grupper.

[...]de är inte påverkade av skogen i sig för där finns det samma möjligheter men det är ju redan så inkörda på lekarna de har inne och hemma. [...] Lekarna ter sig ändå olika, men då är det inte för att det finns olika leksaker utan där har man i alla fall samma utgångspunkter. Där är det lika från början. Men som sagt så ser man ganska ofta en skillnad på vad de väljer att göra med samma material (Dagny).

Då Dagny poängterar att barnen inte påverkas av skogen i sig kan vi vidare se till vad Bettan poängterar:

[...] här får man använda naturens material och skapa och använda sin fantasi. De hittar pinnar och har dessa till kvastar, harvar och till att röra omkring i grytorna [...] här kan man ju inte direkt påverka (Bettan).

Här ges skogens material olika roller beroende på lek och pedagogerna anser att samhällets påverkan avspeglas i lekarna.

Vidare var pedagogerna överens om att barnen använder sin fantasi mer utomhus och att influenser från tidigare erfarenheter synliggörs i barnens lekar.

Jag tycker att barnen leker mer utifrån sin egen fantasi när vi är ute, för då förvandlar de materialet de har ute till det de behöver i leken [...] och där ser man att pojkar och flickor kan välja olika typer av lekar, men att de också är tillsammans (Fia).

Pedagogerna menar på att de gränslösa rummen i utomhusmiljön skapar ett könlöst område där barnen sätter sin egen prägel. Detta gränslösa rum uppmuntrar även barnen att uttrycka och använda miljön oberoende av kön.

Detta är ett könlöst område. [...] Barnen deltar på sitt sätt. Det är ju deras identitet som skapas ju kan man säga. Barnen ser att man kan vara lika (Carla).

Carla lyfter att det könlösa området gör att barnen kan få en mer jämlik roll.

Analys

Pedagogerna trycker på att barnen använder sin fantasi i stor utsträckning för att kunna framföra sina lekar dock avspeglar dessa barnens erfarenheter utav samhället. Med tanke på detta verkar skogens material endast vara en artefakt i barnens värld. Pedagogerna anser att det inte är skogen i sig som påverkar barnens lekar utan att denna ger barnen en mer gränslös plats där de uppmuntras till att gemensamt utveckla sina tankar och fantasier. Dessa fantasier uppkommer enligt det sociokulturella perspektivet från barnets verklighet samt deras tidigare erfarenheter. Barnen kan trots påverkan av de tidigare erfarenheterna få en mer jämlik roll med tanke på att de är tillsammans samt har samma tillgång till samma material i naturen. Utifrån genusperspektivet kan vi utläsa att barngruppen skapar med sin jämlikhet genus.

4.2 Pedagogiskt förhållningssätt viktigt för genus?

Pedagogerna erkänner att de ofta kan falla tillbaka till de traditionella mönstren, vilket synliggörs i observationen. Pojkarna har lätt för att påbörja lekar självständigt medan flickor grupperas runt pedagogerna. Flickorna får mer uppmärksamhet när de är ledsna eller upprörda, och pojkarna får kommentarer, såsom *Upp igen, det var väl inte så farligt*, när de slår sig (Observation av Gullan och Hilda).

Anja är medveten om att det är lätt att göra skillnader mellan barnens kön.

... vi ska vara lika i mötet med barnen, oavsett pojke eller flicka, eller oavsett vem det är [...] Sen trillar vi säkert ofta dit. Speciellt i sådana här lite mer omsorgssituationer... tröstandesituationer... eller tillsägelser tror jag att det är ibland så att man har ett annat sätt och en annan röst till flickor än till pojkar. Fast att man tänker på det (Anja).

När Gullan och Hilda arbetade med planerade aktiviteter, kunde vi se att de delade upp barngruppen efter barnens behov och inte kön, att det fanns en tanke bakom uppdelningen.

Men när barngruppen skulle delas upp spontant brast denna rutin och pedagogerna utgick efter kön – *Pojkarna behöver ju springa av sig* (Gullan).

I intervjun av Bettan och Carla bekräftades detta.

Men som pedagog försöker man... alltså... möta barnen på lika villkor, ge samma möjligheter. Vi försöker i alla fall och sen... eh... så är det ju inte alltid man gör det. Man faller ju tillbaka ibland till det traditionella (Bettan och Carla).

Utifrån citaten och observationen ovan kan vi utläsa att det inte är enkelt att frånga de traditioner och erfarenheter som sitter kvar sedan barnsben. Vidare lyfter pedagogerna att barnen ska stöttas i deras val för att de ska få en mångfald av nya erfarenheter.

Jag tycker att man ska hjälpa barnen att skapa sin identitet, att man får lov att vara pojke och flicka men samtidigt också stötta dem i att få hela bredden. Att synliggöra för dem till exempel som en enkel grej med färgerna, att det är något som vuxna har hittat på, det att det finns olika pojk- och flickfärger för det finns det inte egentligen (Fia).

Pedagogerna vill att barnen ska få chans att upptäcka och uppleva andra möjligheter som kan berika deras framtida liv. Barnen får också möjligheter att se genusperspektivet med kritiska ögon då de ges en förklaring, då pedagogerna problematiserar exempelvis färger och beteenden. Pedagogerna ser sitt handlande som en artefakt i barnens problematiserande av omvärldens genusperspektiv.

... har jobbat en del med mig själv [...] och ett av mina sätt har varit att jag fyller på när jag pratar, det har fått hjälpa mig. Om jag skulle råka säga "mamma tvättar ju dina kläder när du kommer hem... och pappa" kommer det sen då. Då påminner jag mig själv (Fia).

Genom att självkritiskt syna sina egna handlanden synliggörs det även för pedagogerna, vilket är till stöd för deras kompetensutveckling.

[...] en del av oss pedagoger är kanske starkare i vissa mönster än vad vi andra kan vara och då får man ha en dialog kring detta och försöka närma sig varandra. "Varför är det så viktigt för dig och varför är det så viktigt för mig

och vems behov är det som vi behöver tillgodose” och då får man hitta fokus igen att det faktiskt är barnen det handlar om (Fia).

Informanterna var överens om att det är av vikt att arbetet med genus genomsyrar barnens vardag på förskolan såväl som hemma. De lyfter att det är viktigt att hålla diskussioner och reflektioner om genus levande, trots att fokus kan komma att ligga på andra faktorer.

Analys

Vi kan utifrån resultatet tolka att pedagogerna är medvetna kring att det är enkelt att falla tillbaka till de gamla värdena och normerna, vilket ytterligare styrks av observationen. Genusperspektivet pekar mot att genus är ett handlande, en performativitet, som skapas i samspelet. När pedagogerna känner sig stressade, utav till exempel stökiga barn eller krav från arbetsledning, faller planeringen och medvetenheten kring genusperspektivet. Detta resulterar i att pedagogerna prioriterar enklare lösningar. Pedagogerna är dock väldigt medvetna om att deras handlande och förhållningssätt påverkar barnens val och utveckling. De ser sitt handlande som en medierande artefakt, där de försöker nå sitt mål men inte kommer hela vägen fram, till exempel när samhällets satta normer kommer emellan. När pedagogerna har en medvetenhet om sin roll kring detta synliggörs det för barnen.

4.3 Påverkar samhället?

En av förskolorna ansåg att könsmonster är en föränderlig process som skapas utav samhället och kan omformas om samhället tillåter.

Åtminstone här på förskolan tycker jag att det är föränderligt, och sen kan man ju inte veta hur det är i deras hem och så. Men överhuvudtaget i samhället så tycker jag att det är föränderligt. Inte sjuttsingen tvättade min pappa såsom pappor gör idag (Carla).

Den andra förskolan som intervjuades ansåg dock att denna företeelse är en kombination, av både biologisk och föränderlig. De poängterade att människan föds i ett kön men att detta förstärks utav samhället.

Man föds ju så till kille eller tjej så, uppenbarligen, men sen är det ju ändå miljön som påverkar vissa grejer som blir killigt och tjejigt [...] tycker jag är skittramsigt att dockis är för tjejer och fotboll är för killar (Dagny).

Fia håller med Dagny om detta, men hon trycker mer på omgivningens betydelse för skapandet av genus.

... olika saker man redan kan se på barnen när de är små att de har olikheter beroende på kön tycker jag. Men också sen har ju omgivningens, hur det sociala fungerar, hur man är mot varandra, vad man lär sig av varandra, av sina föräldrar, sina kompisar och på förskolan, det spelar också in (Fia).

Pedagogerna trycker på att samhället är under förändring och att dagens normer styr hur vi ska agera gentemot varandra. De poängterar att barn blir påverkade från det att de föds och att det är pedagogens skyldighet att synliggöra dessa normer och visa på att olikheter inte är en belastning utan en tillgång.

Jag märker det på vad de leker hemma, vad de spelar för spel på dator och tv och så vidare. Som man sedan bearbetar i sin lek när man är här, och det försöker vi också motverka på olika sätt, medvetandegöra föräldrar via utvecklingssamtal eller på annat sätt. Det är viktigt att barnen får hela mångfalden och tillgång till allt liksom (Fia).

I citatet ovan trycker Fia på att tillföra leken mer material, för att barnen ska kunna bredda sina lekar. Hon fokuserar på det positiva i leken och förstärker med att tillföra ytterligare artefakter för att utmana barnen i deras utveckling av identiteten.

I följande citat menar Dagny att det är av vikt att uppmärksamma och belöna barnens val utav otraditionella mönster i deras lekar.

Att man försöker att uppmuntra till det som inte är det traditionella utan att när det är killar som leker i dockis [...] då uppmuntrar man den leken, kanske lite extra liksom, för att visa att det är okej och likadant tvärtom om tjejer vill leka med bilar så är man med och stöttar lite extra liksom för att visa att det verkligen är okej (Dagny).

Fia är verksam i en central arbetsgrupp som arbetar med ett jämställdhetsarbete i kommunens förskolor och skolor. Hon lyfter att det är svårt att möta alla samt att diskussionen om genus tagits emot med ett visst motstånd. Frågor som; *Behöver vi detta? Kan det inte vara som det är?* är vanligt förekommande. Carla poängterar att motverka genus är en långsam process på grund av att det är ett invariant mönster och blir därför svårt att bryta. Utifrån observationen kan vi tolka att pedagogerna säger en sak men gör en annan.

Gullan och Hilda har tidigare under dagen berättat att de lägger upp arbetet utefter genustänk, där alla ges samma möjligheter. Situationen utspelar sig i en dunge och involverar fem pojkar som leker. Mitt i dungen finns en grop där ett nerfallet träd ligger över. På detta träd balanserar, hänger och klättrar pojkarna, pedagogen står bredvid och observerar. Vid ett tillfälle hänger en pojke upp och ner under trädet, vilket han får respons från Gullan att han ska ta det försiktigt för det finns vassa stenar under. En stund senare hänger en annan pojke upp och ner under samma träd varpå han inte får någon respons alls. (Observation)

I ovanstående observation ges inte barnen samma förutsättningar. Pojkarna i observationen tolkar vi att de ses som ”olika slags” pojkar, en som ses som mer känslig – flickpojke och en som ses som mer stökig – pojkpojke.

Analys

Förskolorna har kommit fram till olika slutsatser i diskussionerna kring genus som biologiskt eller föränderligt könsmönster. Förskolorna lyfter att genus är föränderligt och påverkas av vår omgivning, vilket bekräftas av Hirdmans teori att kvinnligt och manligt är skapat av samhället och dess normer och värden. Pedagogerna anser vidare att dessa satta normer kan omformas om samhället beviljar det, men de menar att det är en långsam process. Ser vi detta utifrån det sociokulturella perspektivet uttrycks det att barnets miljö är konstruerad och med barnets tidigare erfarenheter gör barnet en tolkning som sedan blir sanningen.

Några pedagoger trycker på att könsmönster är biologiskt, då människan faktiskt föds i ett kön, vilket gör att vi får olika förutsättningar. De lyfter också samhällets roll som förstärkare av könet. När vi utgår från genusperspektivet ser vi att genus och kön är en handling och ett socialt betingat fenomen. Utifrån observationerna gör vi bedömningen att pedagogen tror sig arbeta på ett sätt men kan genom en omedveten handling agera motsatsvis, vilket gör att det som sägs inte görs.

En pedagog lyfter att det är av vikt att förstärka barnens lekar genom att tillföra material, som minskar de skapade könsstereotypa rollerna. Hemmen har stor betydelse för skapandet av genus och detta är något som pedagogerna är medvetna om, att det påverkar både barnen och den dagliga verksamheten. Samhället tar emot jämställdhetsarbetet på olika sätt, ibland genom godtagande och ibland motstånd vilket resulterar i att pedagogernas arbete med genus blir än viktigare.

När barnen leker otraditionella lekar ska detta uppmuntras och belönas vilket lyfts utav empirin. Genusperspektivet lyfter att det är av vikt att se till de konsekvenser som handlandet för med sig.

4.4 Genusmedvetenhet?

Pedagogerna på samtliga förskolor har liknande tankar kring betydelsen av genus samt hur viktigt det är att genusfrågorna lyfts till ytan. Pedagogerna lyfter begrepp under intervjuerna såsom förhållningssätt, jämlikhet, könsmönster, manligt/kvinnligt och skillnader mellan könen.

*När jag hör genus och genuspedagogik så är det förhållningssätt [...]
Förhållningssätt mellan de olika könen (Carla).*

Detta håller Fia med om.

*Genus för mig är jämlikhet i alla lägen, både barn och vuxna oavsett var du
befinner dig i samhället (Fia).*

Utifrån citaten går det att utläsa att pedagogerna har en förståelse för vad begreppet genus betyder och att det är av vikt att få samhället mer jämlikt än vad det är idag.

*Att genus är viktigt att lyfta fram i dagens samhälle och göra det mer jämställt
(Eivor).*

Pedagogerna vi intervjuade säger sig arbeta aktivt för att synliggöra i arbetslaget och för vårdnadshavare vikten av genus och jämställdhet bland såväl barn som vuxna.

Analys

Under intervjuerna och observationen märktes en genusmedvetenhet hos pedagogerna. De var belästa inom ämnet och vi kan se att detta är en kontinuerlig diskussion i arbetslaget och med vårdnadshavare. Ett gott samspel i arbetslagen skapar en artefakt som pedagogerna kan använda i arbetet med genus. Enligt sociokulturellt perspektiv skapar barnet en identitet genom samspel mellan individer i miljön som barnet vistas i.

Pedagogerna ser att genus är en viktig faktor att arbeta med i verksamheten, dels för att barnen ska få en mer jämlik grund att stå på, dels för att motverka samhällets riktlinjer och uppfattningar. Då genus synliggörs inom verksamheten skapas en öppenhet som avlägsnar dolda normer och värderingar.

4.5 Slutsats

Vår slutsats är att pedagogerna ser skogens material som en artefakt i barnens fantasifulla lekar. De ser alltså skogen som en transportsträcka till den valda aktivitetens mål och inte som ett hjälpmedel i genusarbetet. Pedagogerna anser att barnens lekar är en spegelbild utav deras erfarenheter av samhällets satta normer, och det är upp till dem som pedagoger att visa på en större mångfald. Skogen och dess möjligheter uppmuntrar, enligt pedagogerna, barnen att tillsammans i fantasin skapa nya erfarenheter och får på så sätt en mer jämlik gruppdynamik.

Det är inte skogen som påverkar barnens skapande av genus. Genus ses som ett skapande i samspel mellan individer och samhället. Pedagogerna menar att deras agerande avspeglas på barnen, vilket vi kan se vid de medvetna lärsituationerna. Men när pedagogerna ställs mot stressade stunder prioriteras den enkla utvägen.

Genusperspektivet lyfter att pedagogen bör se följderna av sitt val, och därför planera sitt agerande. Några av pedagogerna trycker på att tillföra leken nya aspekter, medan andra menar att den otraditionella leken barnen väljer bör uppmuntras.

Synen på genus som biologiskt eller föränderligt betingat skiljs mellan pedagogerna, någon betonar föränderligheten andra en kombination av de bägge begreppen. De anser också att det krävs en öppenhet och ett gott samspel i arbetslagen för att belysa problematiken kring genus. Ett sådant arbetsklimat kan undanröja dolda normer och värderingar.

5 Diskussion

5.1 Finns det könlösa rummet?

Pedagogen får en utmaning då hon kan ge barnen fler synsätt och valmöjligheter genom att använda barnens erfarenheter och intressen samt tillföra nya (Olofsson, 2007). Empirin talar om skogen som ett könlöst rum, vilket barnen använder som en artefakt i utomhusvistelsen. Samhället och barnens tidigare erfarenheter följer dock med barnen ut, vilket gör att det könlösa rummet kan ifrågasättas. För om skogen är ett område som inte påverkar, och samhället följer med borde pedagogernas ansvar ligga i att vidga barnens lärande och deras lekar. Pedagoger bör använda skogen och dess material för att kunna frångå de gamla normerna och skapa nya synsätt och perspektiv för barnen och ta hjälp av utomhusmiljön.

En bra artefakt för att bryta könsroller är utevistelse i naturlig miljö, där könsroller och mönster är mindre synliga. Szczepanski (2007) menar att naturen bidrar med att suddas ut satta könsroller och låter barnen utvecklas individuellt och socialt. Enligt det sociokulturella perspektivet skapar barn en egen tolkning utav samhället genom sina tidigare erfarenheter (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Pedagogerna i studien håller med Szczepanski i att utomhusmiljön är ett gränslöst rum utan satta normer och värderingar där barnen uppmuntras till att uttrycka sin egen personlighet. Vidare menar pedagogerna att barnen har i utomhusmiljön samma grunder att utgå ifrån och ett helt hav av fantasiskapande material, vilket kan, enligt pedagogerna, vara en faktor som stödjer det könlösa rummet. Utav detta tolkar vi att de menar att den naturliga miljön inte påverkar barnen på något sätt. Dock följer barn de erfarenheter som de anskaffat sig genom samhällets dolda värden och normer och detta påverkar lekarna barnen utför i naturen, då barnen genom lekarna testar och bearbetar dessa (Hedlin, 2006).

5.2 Får barn testa könsgränserna?

Pedagogerna i studien anser att de ska vara lyhörda för barns val av lekar och berömma barnen när de bryter mot de traditionella mönstren, vilket även bekräftas av Olofsson (2007) då hon menar att en pedagog ska bekräfta barnen när de överskrider satta normer och värden. En pedagog ska vara öppen och bekräfta barnen, men bör en pedagog verkligen visa en tydlig förtjusning när barn överskrider gränserna? Med andra ord, ska vi jubla när till exempel en pojke kommer klädd i prinsessklänning och när en flicka leker med bilbanan? Olofsson (2007) trycker på en genusmedveten pedagogik där pedagoger ska förstärka barnens roll genom att se deras erfarenheter på ett positivt sätt. Detta resulterar i att könets roll försvagas

och pedagogen kan fokusera mer på den enskilda individen. Ska vi uppmärksamma händelser som visar barnen en markant brytning från det normala eller ska vi ta tillvara på detta tillfälle som en lärandesituation där pedagoger ser konsekvenserna av sitt agerande? I vårt tycke ska barn få korsa vilka könsgränser de än behöver för att kunna skapa sin egen identitet men som pedagog bör vi inte uppmärksamma det avvikande. Norén-Björn (1999) menar att det är mer givande att låta barn själva testa gränserna. Med tanke på att samhället påverkar oss under hela livet och att normer och värderingar är djupt rotade i oss (Hedlin, 2006; Svaleryd, 2002), borde dessa normer och värderingar lyftas till ytan för att vi ska komma vidare mot ett mer jämlikt samhälle. Barn speglas nämligen av vuxenvärldens förhållningssätt och dessa barn är vår framtid, ska inte barnen få en möjlighet att få leva i ett jämlikt samhälle? Vygotskij (2005) lyfter att barnet alstrar en identitet och en meningsfullhet när barnet samspelar med sin omgivning. Får barnen möta pedagoger som låter dem testa könsgränserna och att barnen blir bemötta som en individ bör detta bli ett meningsfullt lärande som kan hjälpa samhället att nå målet.

5.3 Ger vi barnen samma möjligheter i genusarbetet?

Då medvetenheten ökar kring skapandet av genus och vi i större utsträckning tänker oss utanför förskolans gränser, varför skapar vi då inte barnens miljöer på ett mer genusrätt sätt? Ett professionellt förhållningssätt hos pedagogen kan skapa en medvetenhet hos barnen vilket i sin tur bryter stereotypa föreställningar kring genus samt ger barn möjligheter att göra olika val (Ärlemalm-Hagsér, 2006; Olofsson, 2007).

Pedagogerna har olika uppfattningar kring vad könsmonster är och detta kan bero på att förståelsen för begreppet skiljer sig åt, och att detta påverkas av pedagogernas syn på hur samhället är. Några av pedagogerna anser att könsmonstret är föränderligt om samhället tillåter detta och de övriga pedagogerna anser att det är en kombination mellan biologiskt och föränderligt. Blir pedagogens bemötande olika beroende på om de ser genus som biologiskt eller föränderligt? Enligt Hedlin (2006) finns biologiska skillnader mellan könen, men att dessa skillnader inte ska särskilja det sätt som kvinnor och män möts på. Alla är vi människor, oavsett kvinna eller man och denna biologiska skillnad bör inte synliggöras i våra rättigheter och skyldigheter i samhället (a.a.). Nästa generation kan inte få ett mer jämlikt samhälle om vi idag fortsätter att göra skillnader mellan könen – skillnader som är skapta av samhällets dolda normer (Hirdman, 2001).

5.4 Hur kan vi se individen före könet?

I förskolans värld finns många kvinnliga pedagoger och därför ställer vi oss undrande om de många kvinnorna i yrket skapar en ensidighet i barnens livsvärld samt kanske begränsar barnens valmöjligheter? Skapas det hos barnen en jämlikhet om de enbart möter kvinnor? Lpfö98 (Skolverket, 2010) trycker på att förskolan ska vara jämställd och att flickor och pojkar ska ges samma möjligheter och inte styras av stereotypa könsroller. Utifrån empirin tolkar vi att en pedagog ska hjälpa barnen i skapandet av identiteten och att förskolans fokus ska vara barnen, samt vikten av att arbeta med sitt eget förhållningssätt kontinuerligt, både enskilt och inom arbetslaget, för att hålla sin professionalitet färsk.

Pedagogerna anser sig ha en skyldighet att synliggöra för barnen satta normer och värderingar samt att lyfta att det är okej att vara olika och våga trotsa samhället. Samhället och dess förutfattade meningar om individen skapar en falsk bild av hur vi ska bemöta andra. Under observationen fick vi upp ögonen för två sådana situationer där pojkar och flickor blev behandlade olika, detta trots att pedagogerna hade ett grundläggande genustänk. Vi anser att genus inte enbart bör innefatta skillnader mellan de biologiska skillnaderna, pojkar emellan och flickor emellan bör också få samma bemötande. Norén-Björn (1999) menar att om vi vill förändra samhället måste vi först se till oss själva, då vi är en del av helheten. Genom denna självinsikt får vi en medvetenhet kring att barn gör som vi gör, inte vad vi säger.

När pedagoger kritiskt ser på sitt handlande och synliggör problematiseringen för barnen, kan vi få individer i vår värld som kan utveckla ett mer jämlikt samhälle. En pedagog med en förmåga att kritiskt granska sitt eget handlande är ovärderlig i arbetslaget. Detta är något som Svaleryd (2002) menar när hon trycker på att en medveten pedagog ska se individen före könet och att en pedagog ska ha ett professionellt förhållningssätt som har sin grund i vetenskap och forskning (Hedlin, 2006).

6 Förslag till vidare forskning

Vi skulle finna det intressant att undersöka vidare hur barn upplever genus i förskolans värld. Barn har redan i unga år en syn på vad kön är och drar egna slutsatser kring vad pojkar gör och vad flickor gör.

Studier kring utomhuspedagogiken skulle kunna vidareutvecklas genom att studera hur barn upplever sin roll i utomhuspedagogiken och vad pedagogerna egentligen vill använda utomhusmiljön till.

7 Sammanfattning

Genus och utomhusinriktad pedagogik är två aktuella begrepp inom förskolevärlden idag och dessa ligger som grund för studien. En förskollärare bör arbeta efter de tre didaktiska frågorna; vad, hur och varför. En ytterligare didaktisk fråga lyfts i studien; var, då detta är relevant för vår studie samt för dagens samhälle.

Studien undersöker på ett djupare plan hur pedagoger använder utomhusmiljön i arbetet med genus och då framkom det att forskningen kring detta är väldigt tunt. Syftet med studien är att synliggöra hur pedagogers förhållningssätt till pojkar respektive flickor synliggörs i förskolans utomhusmiljö. Den teoretiska grunden är byggd utefter det sociokulturella perspektivet samt ur ett genusperspektiv, då dessa är relevanta för studien.

Det empiriska materialet bygger på sex intervjuer av pedagoger samt en kompletterande observation, på sammanlagt tre stycken förskolor i Skåne. Intervjuerna spelades in med hjälp av en ljudupptagare för att sedan transkriberas.

Pedagoger har enkelt att tala om att barn ska ha lika möjligheter, rätten till samma material och att jämställdhet är ett självklart inslag på förskolan. Naturen ses som en neutral lekplats utan några könsspecifika artefakter där barnen själva kan bestämma användandet utav miljön. En pedagogs arbete på förskolan blir roligare och mer givande om det tillåts att könsrollerna går över gränsen, låt flickorna stöka och pojkarna ta det lugnt. Kanske synliggörs saker som pedagogerna haft förutfattade meningar om, att barnen kanske placeras i fack för att pedagogerna är uppfostrade till att tro att det är där barnen ska vara och inte för att deras individuella person behöver det. Kvinnliga pedagoger ser kanske hellre att barn leker de lugna rollekar som de själv lekt som barn. Utifrån resultatet ser pedagogerna utomhusmiljön som en artefakt i barnens lekar, men inte som ett hjälpmedel i arbetet med genus. Genom att medvetandegöra detta förhållningssätt skapas en förskola för alla.

8 Referenser

- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2008). Utelek i ett mångkulturellt perspektiv. I. A, Sandberg. (red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner*. Stockholm: Natur & kultur.
- Dahlgren, L-O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dahlgren, L-O. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I. L-O. Dahlgren; S. Sjölander; J.P. Strid, & A, Szczepanski. (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Länsstyrelsen Västmanland. Hirdman, Y. (2010). <http://www.jamstalldskola.se/vad-ar-jamstalldhet/genus-genusteori.shtml> [Hämtat 11-12-05 kl. 10:41]
- Nationalencyklopedin. *Genus, kön, könsroller*. <http://www.ne.se/sok?q=genus> <http://www.ne.se/sok?q=k%C3%B6n> <http://www.ne.se/sok?q=k%C3%B6nsroll> [Hämtat 12-01-18 kl. 20:30]
- Norén-Björn, E. (1999). Att vara utomhus – en befrielse för pojkar och flickor. I: Skolverket (red): *Olika på lika villkor – en antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor & ömsinta killar*. Malmö: Lärarförbundet.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts.

Strotz, H. & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I I. Lundegård; P-O. Wickman & A. Wohlin, (red.), *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, M.H. (2005). *Samspel för lärande – didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.

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

Szczepanski, A. (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I L-O. Dahlgren; S. Sjölander; & J-P. Strid A. Szczepanski (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

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

Tallberg Broman, I. (2006). Om betydelsen av kön i svensk förskolehistoria. I. Statens offentliga utredningar. (red.). *Jämställd förskola om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* (SOU 2006:75). Stockholm: Edita.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Unicef (1989). *Barnkonventionen*. Stockholm. <http://unicef.se/barnkonventionen> [Hämtat 11-11-29 kl. 18:55]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se> / http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/H0014.pdf [Hämtat 11-11-02 kl. 12:07]

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2007). *Lyssnandets pedagogik – Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2006). Gender, Culture and learning. I J, Brodin. & P, Lindstrand (2006) *Interaction in outdoor play environments*. Stockholm: Lärarhögskola Stockholm. URL: http://www.buv.su.se/content/1/c6/03/42/48/TKH_47.pdf [Hämtat 11-11-14 kl. 09:55]

Ärlemalm-Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.

Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan*. Pedagogisk forskning i Sverige. Vol. 14, No. 2 URL: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/aerlpram14_2.pdf [Hämtat 11-11-28 kl. 11:38]

9 Bilagor

9.1 Intervjufrågor:

- 1) Vad betyder genus för dig?
- 2) Är genus ett biologiskt (stillastående) eller föränderligt könsmönster? På vilket sätt?
- 3) Hur ser du på de traditionella könsmönstren?
 - a) Synliggörs dessa på din arbetsplats?
 - b) Om svar ja, hur påverkas barngruppen?
- 4) Vad blir pedagogens roll ur ett genusperspektiv?
- 5) På vilket sätt medverkar du som pedagog i barnets identitetsskapande?
- 6) Vilken roll spelar miljön in under bildandet av barnens identitetsskapande?
- 7) Finns det något du skulle vilja tillägga?

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Carolina och Titti

Om ni har frågor rörande studien är ni välkomna att kontakta oss.

Carolina Garphorn, 073-xx xx xxx.

Titti Hedebris, 072-xx xx xxx.

9.2 Missivbrev

Vi är två lärarstudenter vid namn Titti Hedebris och Carolina Garphorn och vi läser vår sista termin till förskollärare vid Högskolan Kristianstad. I denna slutfas av utbildningen ingår det att skriva ett examensarbete på 15 högskolepoäng, vilket vi gör nu under i hösten och vintern 2011.

Genom detta missivbrev vill vi nu informera er, lite kort, om vår studie. Vårt syfte med studien är att synliggöra hur pedagoger i förskolan förhåller sig till pojkar och flickor i förskolans utomhusmiljö.

I resultat av vår studie kommer vi att ändra alla uppgifter så att de som läser uppsatsen inte kommer kunna identifiera förskola, barn, pedagoger eller ort. Vi kommer naturligtvis att utgå från de forskningsetiska principerna som gäller angående informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet (www.vr.se). Ett informationsblad samt en blankett kommer även att gå ut till föräldrarna där de måste godkänna att deras barn deltar i studien.

Det godkända examensarbetet kommer att vara en officiell handling som kan läsas av offentligheten och vi kommer skicka ut studien till de berörda pedagogerna.

Vi ser fram emot att träffa och samarbeta med er.

Vi vill på förhand tacka för all er hjälp med vårt examensarbete och om ni har några frågor angående vår studie så går det bra att kontakta oss:

Carolina Garphorn, 073-xxx xx xx

Titti Hedebris, 072- xxx xx xx

9.3 Föräldramedgivande

Vi är två studenter som läser till förskollärare på Högskolan Kristianstad. Tisdagen den xx november 2011 kommer vi att vara på ditt/dina barns förskola under några timmar, för att observera pedagogerna i deras arbete samt föra minnesanteckningar kring dessa observationer. Barnen kommer att vara med i observationerna, men vår fokus kommer att ligga på pedagogerna och deras förhållningssätt gentemot genus i utomhusmiljö.

Vi kommer att diskutera observationen med vår handledare på högskolan. Men när väl vårt examensarbete är godkänt kommer allt material att förstöras så att obehöriga inte kan komma att använda det. I studien utgår vi från de forskningsetiska principerna, vilket menas med bl.a. att utomstående inte kommer att kunna koppla vem/vilka som deltagit i studien och inte heller på vilken förskola vi valt att göra den. Vi kommer inte att använda oss av barnens-, förskolans-, pedagogernas eller platsens namn.

Fyll i uppgifterna nedan!

Tack på för hand!

Titti Hedebris och Carolina Garphorn.

Barnets namn:

Tillåts ditt barn att delta i observationen?

Ja

Nej

Vårdnadshavares underskrift:

Namnförtydligande:

9.4 Observationsmall

	Flicka	Pojke	Blandat
Hur är barngruppen uppdelad under aktiviteter samt leken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vems namn kommer fram mest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vem får mest hjälp av pedagog?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vem ber om hjälp från pedagog?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vem får flest tillsägelser av pedagog?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vem riktar sig pedagogerna mest till?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vem uttrycker sig mest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skapande	Naturliga	Blandat
Vad leker barnen med ute?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Övriga observationer:			
