



Barbie og bílar, bleikt eða blátt

Kyngervi leikskólabarna og áhrif innra starfs leikskóla

Jóhanna María Þorvaldsdóttir

Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs

Uppeldis- og menntunarfræðideild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Barbie og bílar, bleikt eða blátt

Kyngervi leikskólabarna og áhrif innra starfs leikskóla

Jóhanna María Þorvaldsdóttir

Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræði

Leiðbeinandi: Jón Ingvar Kjarran

Uppeldis- og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2017

Barbie og bílar, bleikt eða blátt

Ritgerð þessi er 14 eininga lokaverkefni til BA-prófs
í uppeldis- og menntunarfræði við uppeldis- og menntunarfræðideild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Jóhanna María Þorvaldsdóttir og Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir
2017

Óheimilt er að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfunda.

Ágrip

Rannsókn þessi er lokaverkefni höfundar til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands. Tilgangur verkefnisins er að skoða hvort leikskólinn stuðli með einhverjum hætti að kynjaðri skiptingu barna. Notast var við etnógrafískt rannsóknarsnið, þar sem framkvæmdar voru vettvangsathuganir á tveimur leikskólum og tekin voru óformleg viðtöl við starfsfólk og börn á vettvangi. Einnig voru tekin tvö hálfopin eigindleg viðtöl við skólastjórnendur. Gengið er út frá mótunarhyggju sem felur í sér að umhverfið móti einstaklinginn. Fjallað er um samfélag og staðalmyndir barna, auk þess sem fjallað er um kynjaðan leik barna og þróun hans. Leitast var við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum: Hvernig getur innra starf leikskóla stuðlað að eða dregið úr kynjaðri skiptingu þegar kemur að leik, leikföngum og viðfangsefnum leikskólabarna? Hvernig birtist kynjuð skipting í leik og útliti leikskólabarna?

Helstu niðurstöður benda til þess að leikskólarnir tveir vinni meðvitað að því að draga úr kynjamun. Leikskólarnir stuðla ekki að kynjamun þegar kemur að efnivið. Efniviður leikskólanna tveggja er þannig gerður að hann henti báðum kynjum og er valinn út frá þroska barnanna, en samt sem áður leika kynin sér á mismunandi hátt með efniviðinn. Leikskólarnir hafa ekki áhrif á mótun kyngervis heldur koma börnin með fyrirfram mótaðar hugmyndir á leikskólana og verða þeir við óskum barnanna þar sem áhrifin eru alls staðar í samfélaginu.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Myndaskrá	5
Formáli	6
1 Inngangur	7
2 Kenningar og fræðileg umfjöllun	9
3 Samfélag barna	14
4 Staðalmyndir og orðræðan um kyngervi barna	19
5 Leikur	23
5.1 Kynjaður leikur barna	23
6 Leikskólinn	27
6.1 John Dewey leikskóli.....	28
6.2 Reggio Emilia leikskóli.....	29
7 Inntak rannsóknar og framkvæmd	31
7.1 Ferli og undirbúningur	31
7.2 Rannsóknaraðferðir	31
7.3 Lýsing á þátttakendum og vettvangi.....	33
7.4 Gögn og gagnagreining	34
7.5 Staða rannsakandanna	35
7.6 Siðferðileg álitamál og rannsóknir með eða á börnum	36
8 Niðurstöður	37
8.1 Innra starf	37
8.2 Útlit barna.....	40
8.3 Leikur	41
9 Umræður	45
10 Lokaorð	48
Heimildaskrá	49
Viðauki 1 Bréf til leikskólastóra á tveimur leikskólum á landsbyggðinni	55
Viðauki 2 Bréf til foreldra elstu barnanna í leikskólanum	56
Viðauki 3 Upplýsingabréf til starfsfólks leikskólans	57
Viðauki 4 Viðtalsrammi	58

Myndaskrá

Mynd 1. Vistfræðikenning Bronfenbrenners (1979)	14
---	----

Formáli

Rannsókn þessi er lögð fram sem verkefni til BA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi verkefnisins er 14 einingar og fór vinnan fram frá nóvember 2016 og fram til maí 2017. Verkefnið ber nafnið: Barbie og bílar, bleikt eða blátt, og er etnógrafísk rannsókn sem gerð var á tveimur leikskólum á landsbyggðinni þar sem hugtakið kyngervi var haft í öndvegi. Leiðbeinandi okkar er Jón Ingvar Kjaran og á hann skilið kærar þakkir fyrir góðar ábendingar og utanumhald.

Áhugi okkar á málefnum kynjanna hafði lengi verið til staðar en hugmynd að verkefninu kviknaði þegar við sóttum saman námskeiðið Menntun og kyngervi vorið 2016, en þá komumst við að því að við bjuggum yfir sameiginlegum áhuga á kynjaðri aðgreiningu barna. Því var þá ákveðið að við myndum skrifa lokaverkefnið okkar saman.

Þetta lokaverkefni er samið af okkur undirrituðum. Við höfum kynnt okkur *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Við vísum til alls efnis sem við höfum sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Við þökkum öllum sem lagt hafa okkur lið með einum eða öðrum hætti en berum sjálfar ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfestum við með undirskrift okkar.

Jóhanna María Þorvaldsdóttir og Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir

1 Inngangur

Börn eyða mörg löngum tíma í leikskólanum í samskiptum við jafnaldra sína og starfsmenn leikskólans. Þar fá þau tækifæri til að prófa sig áfram, meðal annars í hegðun og skoðanaskiptum. Fullorðnir ýta undir ákveðna hegðun og ákveðin áhugamál eftir líffræðilegu kyni barnanna sem getur haft áhrif á kyngerfi þeirra og viðhorf. Með viðbrögðum frá fullorðnum og jafningjum læra börn hver leyfileg kynjuð hegðun er. Undir það falla til dæmis leyfilegir leikir, bækur, leikföng og hvaða myndir horft er á.

Líkami drengja og stúlkna lítur nánast eins út þar til þau ná kynproskaskeiði, því þykir samfélaginu mikilvægt að flokka drengi og stúlkur þannig að auðséð verði um hvort kynið sé að ræða. Reglur samfélagsins geta verið strangar og eru til þess gerðar að aðskilja og greina kynin. Samfélagið setur því kröfur um hvað þykir kvenlegt og karllægt, bæði hvað varðar hegðun og útlit. Þannig eru stúlkur og drengir strax við fæðingu og jafnvel fyrir fæðingu flokkuð í sitt hvort hólfíð (Paechter, 2003; Butler, 1990), meðal annars með því að stimpla að ákveðnir litir höfði betur til annars kyns en hins. Við setjum orð eða nafn á einstaklinga og með því hlutgerum við þá (Macherey og Bundy, 2012). Frá fæðingu ræður kynferðið miklu um hvers konar áhrifum einstaklingurinn verður fyrir og hefur áhrif á hvernig hann þróast (Þórdís Þórðardóttir, 2005). Þegar barn fæðist og líffræðilegt kyn þess er staðfest er það strax flokkað eftir kyni. Gerðar eru væntingar um hegðun og áhugamál barns strax við fæðingu, eingöngu byggðar á líffræðilegu kyni þess. Í þessari ritgerð verður því byggt á hugmyndum mótunarhyggjunnar (e. *constructivism*).

Fyrsta ritið á íslensku sem skrifað var um uppeldi og menntun barna birtist fyrir næstum 240 árum síðan. Þar lýsir höfundurinn Björn Halldórsson að það eigi að undirbúa drengi sérstaklega fyrir landbúnaðarstörf en stúlkur fyrir húsmæðrastörf og uppeldi barna (Þórdís Þórðardóttir, 2012a). Björn var greinilega undir áhrifum frá franska heimspekingnum Rousseau en hann sagði að allt uppeldi og öll menntun ætti að fara fram í samræmi við náttúruleg þróunarlögmál barnsins, áhugamál þess og þroska. Hann taldi að þrír þættir kæmu að uppeldi barna; mennirnir, náttúran og hlutir. Þegar kæmi að hlut náttúrunnar hefði fólk ekkert um þroska þeirra að segja, og í uppeldi barna ætti aldrei að setja sér markmið sem samræmdist ekki markmiði náttúrunnar, sem fæli í sér að ýta undir þá hæfileika sem barnið hefði í sér. Það væri ekki markmið náttúrunnar að móta barnið í ákveðið hlutverk, heldur að gera barnið að sönnum manni (Símon Jóh. Ágústsson, 1963). Rit Björns, sem og hugmyndir Rousseau, endurspeglast af eðlishyggju (e. *essentialism*) þar sem körlum og konum eru falin ólík hlutverk. Því má velta fyrir sér hvort mismunandi

menntun og uppeldi stúlkna og drengja sé enn þann dag í dag ríkjandi þrátt fyrir margvíslegar breytingar í uppeldis- og menntamálum og jafnari stöðu kynjanna.

Þar sem að börn dvelja stóran hluta dagsins á leikskóla vaknaði áhugi á að skoða leik og útlit barna á síðasta ári í leikskóla með hugtakið kyngervi í huga. Rannsóknin sem hér birtist er mikilvæg viðbót í þennan málaflokk þar sem fáar rannsóknir hafa verið gerðar hérlendis á þessu sviði. Auk þess má telja mikilvægt að mæta einstaklingum eins og þeir eru í stað þess að flokka þá eftir líffræðilegu kyni þeirra og setja á börn hömlur sem leyfa þeim ekki að vera þau sem þau vilja vera. Hér verður því leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum: Hvernig getur innra starf leikskóla stuðlað að eða dregið úr kynjaðri skiptingu þegar kemur að leik, leikföngum og viðfangsefnum leikskólabarna? Hvernig birtist kynjuð skipting í leik og útliti leikskólabarna?

2 Kenningar og fræðileg umfjöllun

Hér verður greint frá muninum á eðlishyggju og mótunarhyggju auk þess sem hugtakið kyngervi verður skoðað. Telja má að skilningur á eðlishyggju og mótunarhyggju sé mikilvægur til þess að átta sig á hvernig líffræðilegt kyn og samfélag barna hefur áhrif á mótun þeirra. Litið verður til fræðimanna erlendis og hérlendis sem hafa kynnt sér hugtakið kyngervi.

Eðlishyggja og mótunarhyggja eru oft settar fram sem andstæðar hugmyndir vegna þess hve ólíkar þær eru. Eðlishyggja felur í sér að kynjunum er stillt upp sem andstæðum þar sem þau fæðast með ólíka eiginleika og skapgerð. Þá er innra eðli kvenna og karla aðgreint vegna þess að þau eru í eðli sínu ólíkir einstaklingar og því er ekki hægt að breyta (Berglind Rós Magnúsdóttir, Guðrún M. Guðmundsdóttir, Jóna Pálsdóttir, Kristín Ástgeirsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2010; Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Fylgjendur eðlishyggjunnar gera ráð fyrir að kynin búi yfir ólíkum tilfinningum og sálfræðilegum eiginleikum (Þórdís Þórðardóttir, 2005). Afleiðingar eðlishyggju geta verið varasamar þar sem þær styðja við staðalmyndir og ýta undir fordóma (Rhodes, Leslie og Tworek, 2012).

Mótunarhyggjan leggur áherslu á að einstaklingar fæðist með mismunandi eiginleika óháð líffræðilegu kyni og að þessir eiginleikar breytist og mótist í gegnum lífið í samhengi við uppruna, kyn og stétt svo eitthvað sé nefnt (Francis, 2006). Þeir sem aðhyllast mótunarhyggjukenningar telja því að munur kynjanna sé vegna mótunar samfélagsins á einstaklingnum og sú mótun stjórnist af líffræðilegu kyni þeirra (Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Því er kyn í þessum skilningi mótanlegt og breytilegt en ekki eðlislægt. Þess vegna er mikilvægt að greina á milli kyns (e. *sex*) og kyngervis (e. *gender*). Kyn er því skilgreint sem líffræðilegt kyn eða þeir líffræðilegu þættir sem gera einstaklinga að konum (kvenkyns) eða körlum (karlkyns). Kyngervi er svo skilgreint sem félagslegt kyn (Sernau, 2014), það er að segja menningarbundin merking og væntingar samfélagsins um kvenleika og karlmennsku (Butler, 2004).

Kyngervihugtakið er sett fram sem viðbrögð mótunarhyggjunnar við eðlishyggjunni, það er að kynjamismunur sé eðlislægur og náttúrulegur (Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Butler (2004) segir að einstaklingar komi ekki einir að mótun kyngervis síns heldur sé það lært í gegnum uppeldi þar sem margir áhrifaþættir frá umhverfinu hafi áhrif á mótun þess. Á þann hátt hafi samfélagið áhrif á hegðun, útlit og félagsmótun einstaklingsins (Butler, 2004).

Kyngervi og kyn hefur lengi verið rannsakað og margir fræðimenn hafa ritað um málefni því tengd. Þar má fyrst nefna rannsóknir Margaret Mead mannfræðings sem

rannsakaði kyngervi hjá frumbyggjum frá árinu 1931 til ársins 1933. Rannsóknir hennar snerust í stuttu máli um að skoða þrjá mismunandi ættbálka frumbyggja í Nýju-Gíneu með hugtakið kyngervi í huga. Fyrsti ættbálkurinn var fjallaættbálkur að nafni Arapesh, sá bjó við nokkuð jafna kynjaskiptingu. Bæði kyn voru hæf til að stunda uppeldi og veiði. Næsti ættbálkur sem Mead rannsakaði bar nafnið Mundugumor og bjó hann í suðurhluta Nýju-Gíneu. Þessi ættbálkur var gjörólíkur ættbálkinum Arapesh Mundugumor ættbálkurinn var frekar árásargjarn, en bæði kyn hegðuðu sér á svipaðan hátt. Þau voru sjálfseisk og fylgdu vestrænum samfélagslegum hugmyndum um karlmannlega hegðun. Tchambuli var þriðji og síðasti ættbálkurinn sem Mead skoðaði, hann hélt sig á vesturhluta eyjarinnar og þar var samfélagið töluvert ólíkt hinum tveimur ættbálkunum og vestrænu samfélagi. Karlar og konur sinntu ólíkum hlutverkum innan flokksins og skiptingin var mjög skýr. Það sem var gjörólíkt því sem Mead hafði áður upplifað var að karlmenn sinntu heimilisstörfum og börnum, þeir voru taldir bæði tilfinningasamir og undirgefnir. Á meðan réðu konurnar yfir ættbálkinum en þær voru taldar rökréttar og gáfaðar (Mead, 2001).

Butler segir einnig að hugmyndin um kyngervi geri þeim einstaklingum sem ekki passa inn í þessa skilgreiningu erfitt fyrir í samfélaginu. Hún telur að tvenns konar áhrif séu til staðar sem reyni að halda einstaklingum innan ákveðins kyngervis, og eru það annars vegar áhrif frá stofnunum (e. *institutional powers*) og hins vegar gjörðir (e. *informal practices*) líkt og einelti (Butler, 2011). Mætti því segja að samfélagið og samskipti einstaklinga innan þess agi fólk til þess að fara eftir reglum og viðmiðum samfélagsins um það hvaða hegðun og klæðnaður þyki hæfa einstaklingum út frá kyni. Þá segja Skelton, Francis og Smulyan (2006) að hugmyndir fólks um kynin komi í gegnum þær athafnir sem hafi þann tilgang að greina í sundur karla og konur. Hin félagslegu tilbúnu hlutverk eru þau sem fólk telur vera „karlmannleg“ eða „kvenleg“. Þetta hugtak mótist í menningunni á hverjum tíma fyrir sig, hvað fólki finnst „karlmannlegt“ og „kvenlegt“. Ásta Jóhannsdóttir og Kristín Anna Hjálmarsdóttir (2011) segja að sú hugsun að bleikur sé stelpulitur og blár sé strákalitur sé háð menningu og vísi til þeirra væntinga sem samfélagið hefur sett sér um karla og konur, en samfélagið er stór áhrifavaldur í mótun barna.

Hérlendis hafa þær Þórdís Þórðardóttir og Margrét Pála Ólafsdóttir, stofnandi Hjallastefnunnar, verið fremstar í skrifum og rannsóknum á ungum börnum með tilliti til kyngervis. Skólakerfi Hjallastefnunnar er þannig upp byggt að börnum er skipt á deildir eftir kyni. Í reglum Hjallastefnunnar (2014a) stendur að „Hjallastefnunni er ætlað að mæta hverju barni eins og það er og virða og viðurkenna ólíkar þarfir aldurshópa, kynjanna og einstaklinga. Skólanum ber einnig að virða valfrelsi og ólíkan áhuga barna og hlúa á víðfeðman hátt að velgengni allra“ (Hjallastefnan, 2014a). Unnið er eftir kynjanámskrá þar

sem lögð er áhersla á jafnrétti kynjanna og unnið er gegn staðalmyndum (Hjallastefnan, 2014b).

Margrét Pála (e.d.) telur að í baráttu fólks fyrir auknu jafnrétti vilji gleymast að mótun kynímyndar barna (e. *gender identity*) fari að miklu leyti fram á öðru aldursári barna, því sé mikilvægt að byrja snemma og því sé eina leiðin til að ná fram jafnrétti að vinna að því í gegnum uppeldið. Samkvæmt Margréti Pálu (1996) öðlast börnin mismunandi færni á kynjablönduðum leikskólum og segir hún að þar læri stúlkur meðal annars að halda sig til hlés, krefjast lítillar athygli, vera kurteisar og bíða rólegar eftir að röðin komi að þeim, á meðan strákar þurfi ekki að bíða eftir að fá athygli, þeir læri að sækjast eftir því sem þeir vilja og séu ekki að eyða tíma í fangi fullorðinna. Hún skrifar að kynjaskiptingin brjóti upp þetta nám sem hefur skapast á kynjablönduðum leikskólum og í sitt hvoru lagi læri kynin nýja færni, sem áður var talin tilheyra hinu kyninu. „Drengirnir æfa sig í umhyggju við vini sína og taka ábyrgð á samskiptum en stúlkurnar fara að taka meira rými og láta heyra í sér“ (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1996). Hún telur að kynjaskiptingin gefi fólki tækifæri til að sjá þá menningu sem kynin búa yfir og það sé margt ólíkt með drengjum og stúlkum, og á hún þá við að þau þroski með sér færni á ólíkum tímum auk þess sem ólíkur áhugi þeirra, leikir og samskiptahættir krefjist ólíkra aðferða. Þá skrifar hún:

Annars vegar þurfa stúlkur miklu meiri tíma og hvatningu en drengir til að styrkja sjálfsmynd sína og einstaklingshæfni eins og hreinskiptni, kjark og þor svo dæmi séu tekin. Drengir þurfa hins vegar að æfa félagsfærni mun meira; góð hegðun, samskipti, vinátta og nálægð (Margrét Pála Ólafsdóttir, e.d.).

Okkar skilningur á hugmyndum Margrét Pálu um kynin er sá að hún gengur að vissu leyti út frá eðlishyggju vegna þess að hún segir kynin vera ólík. Þess vegna þarf að aðgreina kynin til þess að þau efla færni sína á sviðum sem myndu annars ekki eflast í blönduðum hóp. Margrét Pála virðist nota þessa aðferð til að kenna og styrkja ólíka færni út frá kyni barnanna og samræmist það hugmyndum mótunarhyggjunnar, það er að segja að móta börn eftir líffræðilegu kyni en hún fylgir þó ekki staðalmyndum samfélagsins um drengi og stúlkur. Þá leggur hún til dæmis áherslu á að stúlkur fái meiri hvatningu og að drengir æfist í félagslegum samskiptum. Það virðist því vera að Margrét Pála noti mótunarhyggjuna til þess að vinna gegn eðlishyggjunni.

Það væri vel hægt að kenna börnum að bera virðingu fyrir hvert öðru, efla hæfni einstaklinga sem talið er að þurfi að efla óháð kyni og fræða þau um að allur leikur og atferli sé viðeigandi fyrir alla. Þess vegna er ekki hægt að vera fyllilega sammála Margréti

Pálu þegar kemur að aðgreiningu kynjanna. Það er ekki hægt að alhæfa líkt og Margrét Pála gerir þegar hún segir til dæmis að drengir þurfi frekar að læra góða hegðun á meðan stúlkur þurfi meiri tíma og hvatningu. Telja má þessa þætti vera afskaplega einstaklingsbundna og því ætti ekki að móta einstaklinga út frá kyni þeirra heldur mæta þeim eins og þeir eru.

Þórdís Þórðardóttir hefur skrifað bókarkafla, greinar og ritgerðir þar sem hún, ýmist ein eða með öðrum, lýsir rannsóknum sem hún hefur gert á eða með börnum. Hún hefur meðal annars skoðað áhuga þeirra á teiknimyndum og val foreldra á viðfangsefnum fyrir börn sín. Þá vann hún rannsókn að beiðni forseta Menntavísindasviðs, ásamt Guðnýju S. Guðbjörnsdóttur, þar sem þær skoðuðu stöðu kynjajafnréttisfræðslu í kennaramenntun með áherslu á hugtökin þekkingu, áhuga og viðhorf með tilliti til kynjajafnréttis. Samkvæmt niðurstöðum þeirra taldi meirihluti kennaranema að kynjajafnrétti hefði ekki verið hluti af þeirra námi og að þekking þeirra á kynjafræðilegum hugtökum líkt og kyngervi væri ekki góð, enda töldu 50% þátttakenda sig ekki hafa góða þekkingu á hugtakinu. Telja þær Þórdís og Guðný að bæta þurfi kennslu á hugtökum sem tengjast kynjafræði til þess að hægt sé að vinna gegn staðalmyndum kynjanna (Guðný S. Guðbjörnsdóttir og Þórdís Þórðardóttir, 2016).

Etnógrafísk langtímarannsókn sem gerð var inni á leikskólum í Bandaríkjunum með því markmiði að skoða hvernig börn sýna kyn sitt (e. *performed gender*) sýndi að börn skilja og vita hvernig þau eiga að líta út og hegða sér út frá líffræðilegu kyni sínu. Þegar horft var á klæðnað barnanna var augljóst hvernig kynin skiptust. Stúlkur höfðu meira val þegar kom að klæðnaði heldur en drengirnir, en þeir klæddust eingöngu buxum, stuttbuxum og peysum. Þó svo að börn sýndu karlmennsku og kvenleika á mismunandi hátt þótti meirihluta þeirra mikilvægt að sýna kyn sitt á „réttan hátt“ og á fleiri vegu heldur en eingöngu með klæðnaði sínum, til dæmis völdu drengir ekki að vera í pilsum og liturinn bleikur var talinn höfða til stúlkna (Blaise, 2005).

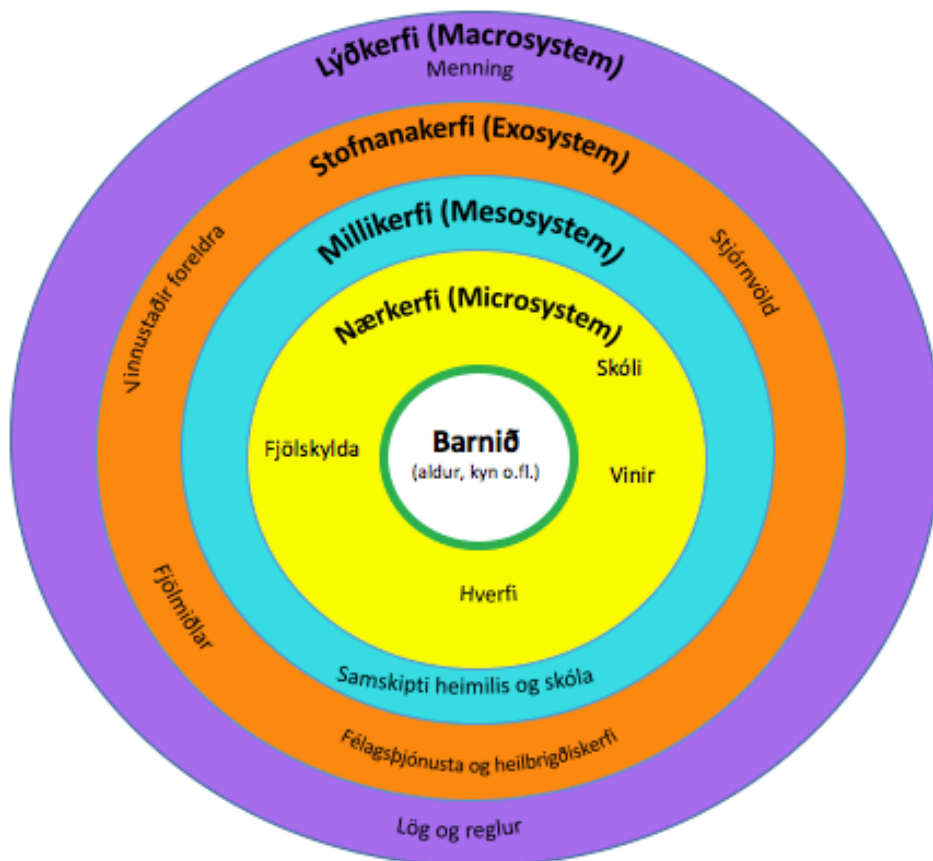
Stúlkurnar lögðu mikið upp úr því að vera snyrtilegar og að subba sig ekki út, þær tóku því ekki eins mikinn þátt í leik þar sem þær gátu átt á hættu að verða skítugar. Drengirnir höfðu ekki áhyggjur af því að verða skítugir líkt og stúlkurnar og var því klæðnaður þeirra ekki hamlandi þegar kom að leik þeirra, til dæmis við að klifra (Blaise, 2005).

Mótunarhyggju og eðlishyggju er stillt upp sem andstæðum hugmyndum vegna þess að hugmyndirnar eru í eðli sínu eins ólíkar og litirnir svartur og hvítur. Mótunarhyggjan felur í sér að einstaklingurinn mótist af umhverfinu en eðlishyggjan felur í sér að kynin séu fædd ólík. Munurinn á kyni og kyngervi er sá að kyn vísar til líffræðilegra þátta sem

aðgreinir kynin en kyngervi er hið félagslega kyn, þar sem það sé mótun samfélagsins sem gerir kynin að annað hvort stúlku eða dreng. Má því segja að líffræðilegt kyn sé frekar tengt eðlishyggjunni en kyngervi mótunarhyggjunni. Hérlandis hafa þær Margrét Pála Ólafsdóttir og Þórdís Þórðardóttir verið framarlega í skrifum á málefnum kynjanna, en margir erlendir fræðimenn hafa einnig skrifað um hugtökin eins og áður hefur komið fram.

3 Samfélag barna

Samfélag barna er stærra og flóknara en flestir gera sér grein fyrir. Barnið sjálft getur verið hluti af mörgum samfélögum og hinir fjölmörgu þættir innan samfélaganna hafa áhrif á mótun barnsins. Þá geta þessir ólíku þættir einnig haft áhrif hver á annan og þekking barnsins færast á milli samfélaga þess. Til eru kenningar sem lýsa ólíkum samfélögum barna, má þar helst nefna vistfræðikenninguna (e. *ecological systems theory*) sem bandaríski sálfræðingurinn Bronfenbrenner (1979) setti fram, en hún er talin ein áhrifamesta kerfikenning sögunnar (Lightfoot, Cole og Cole, 2013). Kenningin miðar að því að skoða barnið í samhengi við umhverfi þess og reynslu, hvernig barnið hefur áhrif á eigin þroska og samspil margra kerfa sem virka saman og hafa áhrif á þroska þess. Þá telur Bronfenbrenner að einungis sé hægt að öðlast skilning á þessu flókna samspili með því að fylgjast með börnum í sínu eðlilega umhverfi (Bronfenbrenner, 1979).



Mynd 1. Vistfræðikenning Bronfenbrenners (1979)

Kenning Bronfenbrenners (1979) sýnir hvernig samfélag barnsins er byggt upp með kerfum í umhverfi einstaklingsins sem talin eru móta þroska hans. Bronfenbrenner líkti kerfunum við babúskudúkku þar sem barnið væri innst og svo röðuðust kerfin utan um innsta kjarnann. Vistfræðikenningin er oft sett fram í myndrænu formi þar sem kerfin fjögur eru sett fram í ákveðinni röð sem sýnir hve mikil áhrif þau eru talin hafa á börn (mynd 1).

Fyrsti hringurinn utan um barnið er það kerfi sem hefur hve mest áhrif á það og samanstendur af þeim þáttum sem standa því næst, og er það kallað nærkerfi (e. *microsystem*). Undir það fellur daglegt líf barnsins eins og heimili, skóli, vinir og fjölskylda. Samskiptin í nærumhverfinu eru gagnvirk, það er að segja að foreldri hefur áhrif á hegðun barnanna sinna og börnin hafa áhrif á hegðun foreldranna. Þegar börnin sýna góða hegðun og gengur vel í því sem þau taka sér fyrir hendur er líklegra að þau fái jákvæð viðbrögð frá foreldrum sínum. Samskiptin í nærkerfinu hafa áhrif á þroska og hegðun einstaklinga í framtíðinni. Þess vegna eru einstaklingar í nærkerfinu í mikilvægum samskiptum og mynda samskiptanet sem kallast millikerfi (Bronfenbrenner, 1979).

Millikerfi (e. *mesosystem*) felur í sér tengsl annarra kerfa við nærkerfi, meðal annars á milli heimilis og leikskóla. Sem dæmi má nefna að árangur barns í skóla stjórnast ekki eingöngu af því sem á sér stað innan veggja skólans heldur líka af samskiptum foreldra við skólann og viðhorfi þeirra til menntamála. Það getur því skipt miklu máli að góð samskipti foreldra við skólann séu til staðar, þau leiða af sér jákvæð áhrif á skólagöngu barna þeirra og öfugt. Þriðja kerfið sem nær utan um nærkerfið og millikerfið er kallað stofnanakerfi (Bronfenbrenner, 1979).

Stofnanakerfi (e. *exosystem*) hefur áhrif á nærkerfi barna en tengist þeim ekki beint. Kerfið stjórnast af félagslegum aðstæðum og umhverfi sem hefur áhrif á nærumhverfi barna. Kerfið snertir barnið á óbeinan hátt en hefur þó áhrif á það í daglegu lífi í gegnum þær stofnanir sem falla undir kerfið, til dæmis vinnustaði foreldra, heilbrigðisþjónustu og fjölmiðla (Bronfenbrenner, 1979).

Lýðkerfið (e. *macrosystem*) er fjórða og síðasta kerfið í kenningu Bronfenbrenners. Það samanstendur af þáttum sem standa börnunum fjærst og eru þeir því í ysta hring kerfisins. Þar eru þættir eins og menning, lög og siðir. Þær ákvarðanir sem teknar eru í lýðkerfinu hafa ósjálfrátt áhrif á hin þrjú kerfin og þar með hafa þær áhrif á barnið sjálft (Bronfenbrenner, 1979).

Samfélag leikskólabarna er eflaust mismunandi en flest barnanna eiga það sameiginlegt að eyða stórum hluta af deginum í leikskólanum og því er hann hluti af

þeirra nærsamfélagi. Samþætting samfélaga barna getur verið misjöfn og ef til vill flókin, það er að segja að barn fær ekki alltaf sömu skilaboðin frá heimili og leikskóla. Til dæmis geta verið ólíkar reglur innan heimilisins og í leikskólanum. Þórdís Þórðardóttir (2015) segir leikskólann vera þann vettvang þar sem börn fá tækifæri til að prófa þá þekkingu sem þau hafi öðlast heima hjá sér og henni sé síðan hafnað, ögrað eða hún samþykkt. Þau læra að staðsetja sig meðal jafningja og lenda annað hvort á jaðrinum, ef þau eru ekki samþykkt, eða þau eru viðurkennd af jafningjum. Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson (2013) segja að það geti verið erfitt að greina barn frá því samfélagi sem það tilheyrir því börn séu hluti af veröld sem þau lifi og hrærist í. Því megi segja að leikskólabörn hér á landi tilheyrir íslensku samfélagi og samfélagi þess leikskóla sem barnið gangi í hverju sinni.

Íbúar á Íslandi eru hluti af íslensku samfélagi og er samfélag íslenskra barna samsett af mörgum þáttum. Ef vistfræðikenning Bronfenbrenners er notuð má segja að fjölskyldan, heimili og skóli standi barninu næst. Samfélag barna á Íslandi er ólíkt vegna þess að nærumhverfi þeirra getur verið mismunandi. Fjölskyldur eru til að mynda ekki allar eins og geta tekið á sig ólíkar myndir. Líkt og fjallað er um í *Kynungabók* (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2010) þá geta fjölskyldugerðir barnanna verið margvíslegar allt frá því að vera „venjulegar“ kjarnafjölskyldur og upp í flóknari stjúp- og fósturfjölskyldur. Þá er hugtakið fjölskylda útskýrt sem „hópur einstaklinga sem á sameiginlegt heimili þar sem þeir deila tómsundum, hvíld, tilfinningum, efnahag, ábyrgð og verkefnum. Meðlimir eru oftast fullorðnar manneskjur af báðum kynjum eða einstaklingur, ásamt barni eða börnum“ (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2010).

Íslenskt samfélag hefur breyst undanfarin ár og eru foreldrar nú báðir útvinnandi í flestum tilfellum. Nanna Kristín Christiansen (2007) segir að foreldrar hafi minni tíma en áður til að verja með börnum sínum vegna vinnu og þá verði stuðningur og umönnun sem börnin fá á leikskólum sífelld mikilvægari í þeirra augum. Vegna þess hve stórt hlutverk leikskólinn spilar í lífi barna má telja að samstarf heimila og leikskóla sé mikilvægt. Í Aðalnámskrá leikskóla segir að samstarf milli þessara tveggja samfélaga skuli einkennast af „gagnkvæmum skilningi og virðingu fyrir viðhorfum og þekkingu hverra annarra“ (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 48). Þar segir einnig að starfsfólki beri skylda til að sýna ólíkum fjölskyldugerðum og menningu skilning og virðingu. Því er ljóst að börnin eru hluti af ólíkum samfélögum í sínu nærumhverfi. Slíkt leiðir til ígrundunar um kynjasamfélög.

Kynjasamfélag er hugtak sem hér verður notað til þess að lýsa þeirri skiptingu sem verður þegar einstaklingar eru flokkaðir eftir líffræðilegu kyni sínu. Kynjasamfélög barnanna eru ólík að því leyti að ákveðin hegðun, klæðnaður og atferli geta verið leyfileg

innan drengjasamfélagsins en ekki innan samfélags stúlkna. Paechter (2007) segir að skipting samfélaganna tveggja sé vel sýnileg innan veggja skólans og að börnunum sjálfum finnist mikilvægt að það séu skýr mörk á milli þeirra. Til þess að vera löggildir þátttakendur í samfélögunum tveimur skipti máli hvert líffræðilegt kyn sé og þá þurfi að uppfylla venjur og staðalmyndir samfélagsins, til dæmis sé ekki viðurkennt innan drengjasamfélagsins að þeir klæðist kjólum. Slíkt geti verið stutt af starfsfólki skólans og öðrum börnum, til dæmis með athugasemdum í garð stúlkna um að vera siðprúðar (Paechter, 2007, 68-71). Því eru viðhorf sem börn mæta í leikskólanum mikilvæg og nauðsynlegt fyrir starfsfólk að vera meðvitað um það.

Börn byrja smátt og smátt að uppgötva hvaða kynjasamfélagi þau tilheyra. Líkt og áður hefur komið fram eru kynin flokkuð í hvorn flokkinn fyrir sig við fæðingu og oft fyrir fæðingu, má því segja að börnin verði ósjálfrátt hluti af kynjasamfélagi. Santrock (2006) telur að fyrsta einkenni kynjaskiptingar á meðal barnanna sé þegar börnin sjálf átta sig á því hvort þau eru stúlka eða drengur og þar með hvaða kynjasamfélagi þau tilheyra. Margrét Pála Ólafsdóttir (2005) segir að frá tveggja ára aldri viti stúlkur og drengir hvernig þau eigi að vera og hvað þau eigi að vera þrátt fyrir að vita ekki muninn á kynjunum fyrr en um sex ára aldur. Þeir Martin og Ruble (2004) segja að það taki tíma að þroska sitt eigið kyngervi en þroskinn fari að mestu fram á milli þriggja og fimm ára aldurs. Þegar börn nái síðan sjö ára aldri eigi þau loks að búa yfir fullum skilningi um kyngervi sitt í samanburði við samfélagslegar staðalmyndir (Martin og Ruble, 2004). Eftir því sem líður á lífskeið barna bera þau sig sífellt meira saman við aðra og meta sjálf sig út frá kröfum samfélagsins, það er þó mest áberandi þegar komið er á unglingsárin (Paechter, 2003).

Það gefur því auga leið að aldur barna á elstu deild leikskóla er viðkvæmur þegar kemur að kyni, kyngervi og staðalmyndum samfélagsins. Kynjaðar hugmyndir samfélagsins geta verið heftandi og hafa áhrif á sjálfsmynd barna ekki eingöngu á ákveðnum tímamarki heldur fylgja þær þeim út lífið. Rannsóknir hafa sýnt að staðalmyndir sem börn læra á leikskólaaldri geta til að mynda haft áhrif á frammistöðu í námi síðar meir (Carlson, Sroufe og Egeland, 2004)

Þegar komið er á unglingsárin getur myndast ákveðin togstreita hjá börnum þar sem að þau fara að bera sig saman við fyrirmyndir sínar. Rannsókn frá árinu 2012 sem gerð var á 10-13 ára börnum sýnir meðal annars að börn vilja tjá sjálfsmynd sína og kyngervi því þeim þykir mikilvægt að vera sönn sjálfum sér. Þau streitast hins vegar á móti eigin sannfæringu til þess að passa inn í venjur og hugmyndir samfélagsins um það hvað þykir samfélagslega rétt. Þau taka þannig þátt í kynjaðri hegðun til þess að forðast neikvæð viðbrögð frá samfélaginu (Brinkman, Rabenstein, Rosén og Zimmerman, 2014).

Samfélag barna er ólíkt og er vistfræðikenning Bronfenbrenners (1979) er góð til þess að átta sig á ákveðnum þáttum, samspili þeirra og áhrifum á barnið, enda geta verið margir þættir úr samfélaginu sem hafa áhrif á mótun þeirra. Börn geta tilheyrt mörgum samfélögum og má þar meðal annars nefna leikskólasamfélagið þar sem þau læra að staðsetja sig á meðal jafningja, og kynjasamfélagið þar sem börn byrja smátt og smátt að átta sig á því hvoru kynjasamfélaginu þau tilheyra.

4 Staðalmyndir og orðræðan um kyngervi barna

Staðalmyndir og fyrirmyndir barna eru í augum sumra svipað hugtak. Fyrirmyndir geta verið þeir aðilar sem viðkomandi lítur upp til og vill líkjast. Bandura (1977) fjallar um að börn tileinki sér hegðun og hugmyndir einstaklinga með herminámi, en þá fylgist þau með einstaklingum sem þau líti upp til og líki eftir atferli þeirra. Einstaklingurinn sem hermt sé eftir sé þá fyrirmynd barnanna. Staðalmyndir vísa hins vegar til þeirra hugmynda sem samfélagið hefur til dæmis um ákveðið útlit stúlkna og drengja.

Margir fræðimenn hafa skilgreint hugtakið staðalmyndir. Seranu (2014) skilgreinir hugtakið sem fyrirfram ákveðnar hugmyndir samfélagsins um vissa hópa innan þess. Kite, Deaux og Haines (2008) stilla staðalmyndum karla og kvenna upp sem ákveðnum andstæðupörum sem vísi til þess að karl og kona séu jafn ólík fyrirbæri og litirnir svartur og hvítur. Þannig telja þeir meðal annars konur vera tilfinninganæmar, skilningsríkar og viðkvæmar en karla sjálfstæða, sterkbyggða og einfaldari en konur. Taka má undir skilgreiningu þeirra að því leyti að vissulega eru kynin ólík, fólk fæðist líffræðilega ólíkt en samfélagslega mótunin aðgreinir kynin í útliti, fasi og hegðun.

Stundum er talað um karlmennsku og kvenleika þegar fjallað er um staðalmyndir, þá telur Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) að karlmennska (e. *masculinity*) og kvenleiki (e. *femininity*) séu samheiti yfir staðalmyndir. Hugtökin séu félagslega mótuð og breytileg eftir stund og stað. Þá telur hann að orðræðan um kvenleika og karlmennsku sé tilkomin vegna þeirra hugmynda sem samfélagið hafi hverju sinni og gefi til kynna hvaða hegðun og útlit sé æskilegt fyrir kynin. Í hinum vestræna heimi eru ákveðnar hugmyndir um hegðun og útlit kynjanna sem þó eru í sífelldri þróun. Dæmi um eftirsóknarvert útlit kynjanna er meðal annars grannar konur og vöðvastæltir karlmenn (McCabe og Ricciardelli, 2001). Þær hugmyndir sem börn hafa um kvenleika og karlmennsku mótast af kynjuðu útliti (klæðnaði og hárstíl) og hegðun. Er það rakið til menningarlegra hugmynda um hvað þykir viðeigandi útlit og hegðun stúlkna, drengja, kvenna og karla (Paechter, 2007).

Samfélagslegar hugmyndir birtast í gegnum staðalmyndir á margvíslegan hátt, meðal annars í fjölmiðlum þar sem þær eru auðsjáanlegar, en svo geta staðalmyndirnar verið vandfundnari, til dæmis inni á heimilum. Til þess að auðvelda skilning á því hvernig staðalmyndir birtast flokka þau Endendijk, Groeneveld, Berkel, Hallers-Haalboom, Mesman og Bakermans-Kranenburg (2013) þær í beinar staðalmyndir (e. *explicit gender stereotypes*) og óbeinar staðalmyndir (e. *implicit gender stereotypes*). Óbeinu

staðalmyndirnar eru þær sem einstaklingur hefur þróað með sér ómeðvitað en beinar staðalmyndir eru þær sem einstaklingur hefur myndað sér skoðun á. Þá eru beinar staðalmyndir taldar stjórnast af þörf fyrir samþykki samfélagsins á meðan óbeinu staðalmyndirnar þróast með einstaklingnum. Sýndi rannsókn þeirra Endendijk o.fl. (2013) að foreldrar hafa áhrif á kynjaðar staðalmyndir barna sinna. Mæður hafa almennt meiri óbein áhrif (e. *implicit*) á börn sín og feður hafa almennt meiri bein áhrif (e. *explicit*) á kynjaðar staðalmyndir barna sinna heldur en mæður. Þá sýndi rannsókn þeirra einnig að þegar foreldrar áttu tvö börn af sama kyni var sá munur sem var á systkinum útskýrður sem mismunandi persónuleiki en þegar foreldrar áttu tvö börn af sitt hvoru kyninu var munurinn á börnunum útskýrður út frá kyni þeirra. Því virðist vera að persónuleiki barnanna skipti eingöngu máli þegar barnið á systkini af sama kyni, en annars sé barnið skilgreint út frá líffræðilegu kyni (Endendijk o.fl., 2013).

Foreldrar stjórna því hvaða efniviður og fatnaður er valinn fyrir barn og vita að það getur reynst erfitt að finna efnivið og fatnað sem er samfélagslega ætlaður báðum kynjum. Nánast hvert sem er litið er allt flokkað eftir kyni líkt og í fataverslunum þar sem er sér fatadeild fyrir stúlkur og sér fyrir drengi. Paechter (2003) og Butler (1990) eru sammála um að flokkun kynjanna birtist meðal annars í fatavali, leikföngum og ólíkri framkomu einstaklinga til ákveðins kyns, og segja að í gegnum þessa þætti hafi foreldrar áhrif á kynjaðar staðalmyndir barna sinna. Val foreldra á barnaefni er einnig dæmi um óbein áhrif foreldra og í rannsókn Þórdísar Þórðardóttur (2013) virtist kyn barnanna ráða því hvers konar efni varð fyrir valinu. Prinsessuævintýri og bækur voru algengari fyrir stúlkurnar en teiknimyndir og ofurhetjusögur algengari fyrir drengina. Val á litum í herbergi barnanna og leikföngum er annað dæmi um óbein áhrif. Niðurstöður rannsóknar sem gerð var á 5-25 mánaða börnum sýndu að herbergi stúlkna og drengja væru gjörólík, jafnvel áður en þau sjálf gætu myndað sér skoðanir. Stúlkusherbergin innihéldu mun fleiri dúkkur, bleik og marglit föt og gul rúmföt. Drengirnir voru með meiri íþróttabúnað, bíla, blá föt og rúmföt í sínum herbergjum. Þá voru bæði kyn með kynjuð leikföng eins og dúkkur og bíla í herbergjum sínum (Paechter, 2007).

Börn byrja snemma að tileinka sér kynjaðar staðalmyndir. Bandarísk rannsókn sýndi að við 10 mánaða aldur gætu börn flokkað eftir kyni. Þá hafa þónokkrar bandarískar rannsóknir sýnt fram á að við 4 ára aldur hafa staðalmyndir þróast meðal barna en við 8 ára aldur verða kynjaðar staðalmyndir flóknari, sveigjanlegri og líkjast staðalmyndum fullorðinna (Endendijk o.fl., 2013). Börn eru oft spurð hvað þau ætla að verða þegar þau eru orðin stór, bæði heima fyrir og í leikskólanum. Rannsókn sem gerð var á meðal 4 og 5 ára barna með því markmiði að skoða hvað þau vildu verða í framtíðinni sýndi að börnin

höfðu myndað sér sterkar skoðanir og fordóma gagnvart störfum sem samfélagslega voru talin höfða til kvenna. Gefur það til kynna að börn af báðum kynjum hafi myndað sér þá skoðun að kvennastörf séu ekki jafn mikilvæg og eftirsóknarverð eins og störf sem samfélagslega eru talin höfða til karla (Care, Dean og Brown, 2007). Því er mikilvægt að foreldrar séu meðvitaðir um þau skilaboð sem þeir senda barni sínu, bæði með atferli sínu og skoðunum. Þar sem mörg börn dvelja löngum stundum innan veggja leikskólans má telja að starfsfólk leikskólans geti auðveldlega haft áhrif á kynjaðar staðalmyndir leikskólabarnanna líkt og foreldrarnir, meðal annars með vali á efnivið. Hins vegar er ljóst að það eru fleiri þættir sem koma að mótun kyngervis.

Fólk á öllum aldri verður fyrir miklum áhrifum á eigið kyngervi, meðal annars af hendi fjölmiðla. Þeir eru ákveðinn mótunaraðili varðandi karlmennsku og kvenleika og hafa hluta skilgreiningarvaldsins um hvað telst eðlilegt og hvað ekki. Þegar áhrifavaldar samfélagsins hafa samþykkt ákveðnar hugmyndir, verður það til þess að almúginn sér sig tilneyddan til þess að fylgja þeim til þess að teljast til ákjósanlegra samfélagsþegna (Andersen, 1993). Karlmennskuímyndir birtast meðal annars í gegnum bíómyndir og leikföng sem drengir leika sér með. Í bíómyndum er augljóst að flestar karlkynshetjur eru vöðvastæltar og eru leikföngin mótuð í sama stíl (Agliata og Tantleff-Dunn, 2004). Barnaefni er áhrifaríkt námsefni fyrir börn og í gegnum það læra börn kvenleika og karlmennsku. Þá má meðal annars nefna kvikmyndirnar *Öskubusku*, *Þyrnirós*, *Hulk* og fleiri sem framleiddar eru af Disney þar sem staðalmyndir kynjanna sjást greinilega. Karlmennskan í barnaefni frá Disney birtist sem virkni og hetjudáðir þar sem aðalpersónur berjast við andstæðinga og sigra. Lýsing á kvenleikanum í Disney-barnaefni felur hins vegar í sér prinsessur sem laða að sér sterka karla með góðmennsku sinni, feegurð og fórnfýsi og er það þeirra sigur (Þórdís Þórðardóttir, 2012a). „Staðalmyndir kynjanna í barnaefni ýta undir kynjaða lærdóma barna í leikskólum en þar er barnaefni rætt og leikið. Samtímis æfa þau kvenleika og karlmennsku sem öðlast menningarbundna merkingu í gegnum leikinn og samræðurnar“ (Þórdís Þórðardóttir, 2012b). Við heyrum börn herma eftir því sem fyrir augu þeirra ber í sjónvarpinu. Foreldrar leikskólabarna þekkja til dæmis vel lagið „Taska, taska“ úr teiknimyndinni *Dóra landkönnuður* (e. *Dora the Explorer*). Það er áhugavert að velta því fyrir sér hvort smekkur barna á barnaefni sé ólíkur eftir kyni þeirra þar sem svo margir sjónvarpsþættir eru til sem frekar eru tileinkaðir öðru kyninu, til dæmis barnaefnið *Skoppa og Skríttla* og *Ben ten*.

Niðurstöður rannsóknar Þórdísar Þórðardóttur (2012a) sem gerð var á tveimur leikskólum meðal fjögurra til fimm ára barna, þar sem reynsla og upplifun barnanna á bókmenntum og afþreyingarefni í sjónvarpi og tölvum fyrir börn var skoðuð, sýndi meðal

annars að drengir sóttust frekar eftir spennu- eða ævintýratengdu barnaefni, og efni sem innihélt sterkar karlkyns staðalmyndir. Stúlkur sóttust frekar eftir barnaefni sem innihélt samskipti og tengsl, þó þær vildu einnig hafa spennuna til staðar í barnaefninu. Efni sem ætlað var drengjum, eins og ofurhetjusögur og fleira, virtist njóta meiri virðingar í leikskólanum heldur en efni sem ætlað var stúlkum. Þá vakti athygli að drengir voru aðeins meðvitaðir um þekkingu annarra drengja á barnaefni en stúlkur voru meðvitaðar um þekkingu beggja kynja á barnaefni (Þórdís Þórðardóttir, 2012a). Þá er áhugavert að velta því fyrir sér hvernig kynjuð skipting birtist í leik barna, en áður en að því kemur verður fjallað almennt um leik þeirra.

Líkt og áður hefur komið fram vísa staðalmyndir til þeirra hugmynda sem samfélagið hefur, til dæmis um viðeigandi útlit drengja og stúlkna. Allir verða fyrir einhvers konar áhrifum á eigið kyngervi, meðal annars frá fjölmiðlum sem er ákveðinn mótunaraðili þegar kemur að mótun karlmennsku og kvenleika. Börn eru mjög ung þegar þau byrja að átta sig á eigin kyngervi og verða auðveldlega fyrir áhrifum meðal annars frá fjölmiðlum og foreldrum. Rannsóknir hafa sýnt fram á að foreldrar hafi áhrif á kynjaðar staðalmyndir barna sinna til dæmis með vali á klæðnaði og efnivið. Barnaefni er oft stútfullt af kynjuðum staðalmyndum sem börnin læra og taka með sér í leikskólann þar sem sá lærdómur er æfður.

5 Leikur

Öll börn leika sér á einn eða annan hátt með eða án efniviðar. Flestir hafa eflaust heyrt að börn læri best í gegnum leik. Því er áhugavert að ígrunda hvað hugtakið leikur felur í sér, en í bókinni *Lærum, leikum, lifum* er hugtakið skilgreint á þessa leið: „Athafnir barna hafa verið skilgreindar sem leikur þegar þau eru virkir þátttakendur sem hafa stjórn á eigin viðfangsefnum og njóta ákveðins frelsis“ (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016, bls. 60), það er að segja frelsi til þess að stjórna því sjálf hvaða viðfangsefni þau velja, hvernig og hvar þau nota það. Talið er eðlislægt fyrir börn að leika sér, börn læra og þroskast í gegnum leikinn. Sýnt hefur verið fram á að leikur og nám sé eðlilegur hluti af lífi barna en aðgreining á námi og leik er oft gerð með ólíku umhverfi og tíma. Leikurinn er það sem barnið velur og áhugahvöt barnsins ræður því hvers konar viðfangsefni verður fyrir valinu. Námið er tengt því starfi sem fullorðnir stýra. Ung börn greina nám og leik ekki í sundur en þegar þau eldast byrja þau að aðgreina nám frá leik. Rannsóknir hafa sýnt að til þess að börnin læri í gegnum leik verði leikurinn að vekja áhuga barnsins til þess að það taki þátt og einbeiti sér að verkefninu. Þess vegna má segja að þátttaka barna í leikskóla feli í sér að börnin sæki sér þekkingu á sama tíma og þau leiki sér, vegna þess að í gegnum leiki læri börnin svo ótal margt, meðal annars að skilja umhverfi sitt og aðstæður annarra, skapa, tjá hugmyndir sínar, að leysa ágreining og þátttöku í lýðræði. Þau læri líka af samnemendum sínum á leikskólanum þar sem aldur, reynsla og áhugi barnanna séu ólík og geti því námið reynst ögrandi (Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016).

5.1 Kynjaður leikur barna

Börn byrja snemma að tileinka sér kynjaðar staðalmyndir og birtist það meðal annars í leik þeirra og vali þeirra á efnivið. Goble, Martin, Hanish og Fabes (2012) telja að kynjaður leikur byrji að koma fram við 12-24 mánaða aldur. Þau segja að kynjamunur á leik barna komi einungis fram á nokkrum sviðum á þessum tímabili, þegar drengir fari frekar að leika sér með bolta og kubba og stúlkur með dúkkur og dúkkuföt. Þegar líður á leikskólagönguna verður kynjaskipting leiksins meira áberandi. Þá velja drengir frekar að leika sér með bolta, hjól, kubba og alls kyns farartæki á meðan stelpur velja frekar að leika sér með dúkkur, eldhúsáhöld og í búningaleikjum.

Algengt er að börnin leiki sér við aðila innan síns kynjasamfélags. Paechter (2007) styður það og segir að börn leiki sér nánast eingöngu í kynjaskiptum hópum þar sem þau leggi áherslu á athafnir á ólíkum svæðum. Kynjaskipting á þessum svæðum og ólíkar

athafnir hjálpi báðum kynjum að upplifa völd og öryggi gagnvart sjálfu sér og þannig styrkist val leiksins og mörk samfélaganna verði fjarlægari. Margrét Pála Ólafsdóttir (2005) stofnandi Hjallastefnunnar er sammála Paechter (2007) og bætir við að einokun geti skapast vegna þess að börnin viti hvað þau eigi að gera og hvað það sé sem hæfi þeirra kyni. Það sé þekkt að börn sækji í það sem þau séu „góð í“ og séu treg að prufa ný hlutverk og verkefni, þá sérstaklega ef einhver sem sé betri í ákveðnu verkefni en þau sjálf sé á svæðinu. Afleiðingarnar eru þær að hvorugt kynið þorir að æfa nýja færni eða styrkja eiginleika sem hafa orðið útundan í uppeldi sem tilheyrir hinu kyninu samkvæmt gömlum hefðum. Þess vegna sækja þau í eldri hefðir og kynhlutverk sem styrkjast og verða ýktari.

Sem dæmi má nefna að stúlkur forðast að taka sér réttmætt svigrúm í skólanum þegar hávaðasamir piltar eru til staðar til að ráða ferðinni og á sama hátt forðast drengir að æfa og ná árangri á „stelpulegum“ sviðum eins og í föndri eða söng þegar stúlkurnar eru til staðar. Bæði kyn fælast þannig frá nýjum möguleikum sem þó gætu bætt stöðu þeirra til muna (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2005, bls. 3).

Reglulega má sjá stúlkur sem leika sér í leikjum sem líkja eftir hlutverki móður inni á heimili og drengi leika sér í leikjum sem líkjast hetjudáðum ofurhetja úr sjónvarpi. Paechter (2007) bendir á að drengir hafi sérstaka tilhneigingu til þess að leika sér í ofurhetjuleikjum. Fjölmiðlar styðja hegðun drengja að leika sér í ofurhetjuleikjum, þar sem að nánast undantekningarlaust eru ofurhetjur karlkyns. Það eru þó til nokkrar kvenkyns ofurhetjur, meðal annars Ofurkonan (e. *Superwoman*). Paechter (2007) segir að þegar kvenkyns ofurhetja birtist hundsi drengir kyn hennar.

Paechter (2007) segir að ofurhetjuleikir sýni í eðli sínu ríkjandi karlmennsku og því höfða þeir meira til drengja. Endurtekinn ofurhetjuleikur gerir drengjum kleift að upplifa ítrekað ákveðna tegund af karlkyns krafti og tilfinningalegri vímu sem fylgir slíkri upplifun af þessum völdum. Það þýðir samt ekki að stúlkur hafi ekki áhuga eða vilji ekki taka að sér þetta hlutverk þegar þeim er boðið það á þann hátt sem þeim þykir eftirsóknarverður. Þegar umræða um ofurhetju sem inniheldur jákvæða mynd af konu sem virkri persónu (e. *active agents*) er tekin fyrir meðal barna vekur það áhuga stúlkna á ofurhetjum. Þegar kemur að ofurhetjusögum og hlutverkaleik ákváðu stúlkur að Leðurblökukonan (e. *Batwoman*) væri einhvers konar aðstoðarkona Leðurblökumannsins (e. *Batman*) og í þeim tilfellum þar sem hún var ein að störfum var hún að bjarga börnum og öldruðum konum. Hins vegar minntust drengir aldrei á Leðurblökukonuna og tóku ekki mark á löngun stúlkna til að taka þátt í ofurhetjuleik (Paechter, 2007).

Paechter (2007) segir stúlkur nota heimilisleiki (e. *domestic play*) sem leið til þess að finna fyrir völdum. Hugmyndin um valdamikla konu inni á heimili sé áhrifarík fyrir ung börn, og stúlkur nýti hlutverk móðurinnar í leiknum til að öðlast völd þar sem þær segi börnum sínum og eiginmanni fyrir verkum og sýni þar með að þær séu við völd. Sú reynsla sem þær öðlist í gegnum þennan hlutverkaleik hafi hins vegar neikvæða hlið þar sem það takmarki hlutverk þeirra við umönnun og þær verði undirmenn (e. *subordinate*). Þessir leikir eru einnig varasamir fyrir drengi, þó svo að leikurinn geti verið ánægjulegur fyrir þá. Bent hefur verið á að þeir drengir sem séu öruggir með karlmennsku sína missi ekki stöðu sína með því að taka þátt í slíkum leikjum. Hins vegar séu þessir leikir erfiðari fyrir drengi sem ekki séu í sterkri stöðu (Paechter, 2007). Það má til dæmis sjá á drengjum sem skammast sín fyrir að leika sér með viðfangsefni sem samfélagslega eru talin höfða frekar til stúlkna og því fela þeir sig þegar þeir leika sér til dæmis með dúkkur. Það sýnir einmitt hversu erfitt það getur verið fyrir drengi að leika sér í leikjum sem samfélagslega eru ætlaðir stúlkum.

Nú hefur verið fjallað um hvernig drengir og stúlkur leika sér í ólíkum leikjum, því er áhugavert að velja því fyrir sér hvernig leikurinn getur breyst eftir því hvaða þátttakendur eru hluti af honum. Rannsókn var gerð á leik barna í nokkrum leikskólum í Suðvestur-Bandaríkjunum þar sem þátttakendur voru börn á meðalaldrinum 52 mánaða og starfsfólk leikskólanna. Helstu niðurstöður sýndu að börnin léku sér frekar í kynjuðum leikjum, það er að segja að stúlkur léku sér frekar í kvenlegum (e. *feminine*) leikjum og drengir léku sér áberandi meira í karlmannlegum (e. *masculine*) leikjum þegar þau voru ein að leika. Leikurinn breyttist þegar fleiri tóku þátt. Þá léku stúlkur sér meira í drengslegri leikjum þegar drengir urðu hluti af leiknum, en drengir léku sér frekar í kvenlegri leikjum þegar kennari var hluti af leiknum en ekki þegar stúlkur voru hluti af leik þeirra. Þá léku börnin sér mest í hlutlausum leikjum þegar þau léku sér í kynjablönduðum hóp. Því benda niðurstöðurnar til þess að í gegnum félagsleg samskipti við jafnaldra og kennara taki börnin frekar þátt í fjölbreyttari leikjum heldur en þegar þau leika sér einsömul (Goble o.fl., 2012). Það getur því verið mikilvægt fyrir börnin að leika sér við önnur börn af ólíku kyni og sama kyni. Eins getur þátttaka kennarans í leiknum skipt miklu máli til þess að auðvelda börnunum að taka þátt í mismunandi leikjum.

Reynsla af leik við jafningja og kennara sem eykur þátttöku barna í óhefðbundnum, kynjuðum og hlutlausum leik er mikilvæg. Sýnt hefur verið fram á að fjölbreyttar athafnir (kvenlegar, karlmannlegar og hlutlausar) stuðli að mismunandi færni. Sem dæmi má nefna að stöðug þátttaka drengja í karlmannlegum leikjum getur aukið hættu á takmarkaðri reynslu sem afmarki þekkingu þeirra við það sem talið sé vera karlmannlegt

og takmarki þekkingu á því sem talið sé vera kvenlegt eða kynjahlutlaust líkt og lestur. Samskipti við ólíka einstaklinga geta aukið þátttöku í fjölbreyttum athöfnum. Því er mikilvægt að skoða hvernig kynjaður leikur breytist eftir félagslegu samhengi þeirra, það er að segja hvaða þátttakendur séu hluti af leiknum (Goble o.fl., 2012). Þetta sýnir mikilvægi þess að starfsfólk leikskólans taki þátt í leik með börnunum og sé meðvitað um að hafa fjölbreytta hópa til þess að ýta undir fjölbreyttari athafnir barnanna.

Ljóst er að ólíkir þættir skipta máli innan leikskólans, einn þeirra þátta er efniviðurinn sjálfur en það skiptir miklu máli að efniviður leikskólans höfði til allra barna líkt og fjallað er um í Aðalnámskrá leikskóla (2011). Þar segir að efniviður sem leikskólinn bjóði upp á eigi að vera fjölbreyttur þannig að börn á öllum aldri geti leikið sér með hann. Þá á að vera hægt að leika með hann á marga vegu þannig að börn geti byggt leikinn á reynslu sinni. Efniviður getur verið ólíkur eftir því hvaða stefnur og leiðarljós leikskólinn hefur sett sér og hefur mótandi áhrif á leik barna.

Börn læra og þroskast í gegnum leik en áhugi þeirra stjórnar því hvaða viðfangsefni þau velja sér. Börn byrja snemma að tileinka sér kynjaðar staðalmyndir sem sést á vali þeirra á efnivið og klæðnaði. Börn velja sig gjarnan saman eftir kyni og kynin leika sér á ólíkan hátt. Þá er algengara að drengir velji ofurhetjuleiki á meðan stúlkur velji húsmæðraleiki. Þó svo að ólíkur leikur kynjanna sé í gangi er upplifunin sú sama, það er að segja að bæði kyn upplifa ákveðin völd í gegnum leikinn. Rannsóknir hafa sýnt fram á að fjölbreyttar athafnir (kvenlegar, karlmannlegar og hlutlausar) stuðli að mismunandi færni. Það er nauðsynlegt fyrir börn að ólíkir þátttakendur séu hluti af leiknum og börn leiki sér ekki eingöngu við sama kyn heldur hitt kynið líka. Þá getur þátttaka kennara einnig haft jákvæð áhrif.

6 Leikskólinn

Frá upphafi 20. aldar var sú starfsemi sem nú tilheyrir leikskóla fjölpætt og má sem dæmi nefna dagheimili og leikskóla. Munurinn er að dagheimilin voru hugsuð fyrir fólk sem af félagslegum ástæðum þurfti að hafa börn sín í daglangri vist, en í leikskólum áttu börn að geta verið nokkra tíma á dag til hagsbóta fyrir almennan þroska þeirra og til hægðarauka fyrir foreldrana (Jón Torfi Jónasson, 2008). Fyrstu heilsteyptu leikskólalögin voru sett árið 1991 og voru þau dæmigerð lög um skólastarf þar sem markmið og form ráða ferðinni frekar en ákvörðun um fjármögnun. Þá var ákveðið að leikskóli skyldi ná yfir þær stofnanir sem áður höfðu verið kallaðar dagvistunarheimili og leikskólar. Árið 1994 varð leikskólinn svo formlegur hluti af skólakerfinu eftir að skýrari línur í verkaskiptingu ríkis og sveitarfélaga höfðu verið dregnar og leikskólinn þar með gerður að fyrsta skólastiginu (Jón Torfi Jónasson, 2008).

Leikskóli er því fyrsta skólastigið í skólakerfinu og er hann ætlaður þeim börnum sem ekki hafa náð skólaskyldualdri. Á leikskólinn að sinna uppeldi barna, menntun og umönnun í samræmi við lög og óskir foreldra. Velferð og hagur barnanna skal vera í fyrirrúmi í því starfi sem fram fer á leikskólanum auk þess sem skapa skal örugg náms- og leikskilyrði. Nám skal fara fram í gegnum leikinn og starfið á að vera skapandi. Starfshættir eiga meðal annars að einkennast af lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umburðarlyndi og sáttfýsi. Þar kemur einnig fram að meginmarkmið uppeldis og kennslu í leikskólanum séu meðal annars að stuðla að víðsýni barna og efla siðferðisvitund þeirra og stuðla að því að börnin verði sjálfstæðir, ábyrgir og virkir einstaklingar í lýðræðisþjóðfélagi. Einnig skal rækta hæfileika barna til tjáningar og sköpunar sem geti styrkt sjálfmynd þeirra, heilbrigðisvitund, öryggi og hæfni þeirra til mannlega samskipta (lög um leikskóla nr. 90/2008). Allir leikskólar á Íslandi eiga að vinna eftir lögum um leikskóla (nr. 90/2008) og Aðalnámskrá leikskóla (2011) sem búin er til á grundvelli laga um leikskóla og er hlutverk hennar að vera leiðarvísir fyrir leikskólastarf (Aðalnámskrá leikskóla, 2011). Vegna innleiðingar stefnunnar um skóla margbreytileikans, eða skóla án aðgreiningar, sem hefur verið á öllum skólastigum hér á landi, hefur nemendahópur leikskólanna orðið fjölbreyttari síðustu ár. Stefnan felur í stuttu máli í sér að allir hafi sama rétt til þess að sækja skóla í sínu nærumhverfi (Aðalnámskrá leikskóla, 2011). Innra starf leikskólanna er undir hverjum og einum komið, hver leikskóli velur sér stefnu sem viðkomandi skóli kys að fara eftir. Því geta áherslur þeirra verið mismunandi þó svo að þeir starfi allir eftir Aðalnámskrá leikskóla (2011) og lögum um leikskóla (nr. 90/2008).

Enginn leikskóli er eins, þeir eru ólíkir að því leyti að skólarnir móta sjálfir stefnu og

áhersluatriði sem leikskólinn kýs að fara eftir og hefur mótandi áhrif á leik barna. Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2011) segja frá því að í aðalnámskrá megi finna þá uppeldisstefnu sem Mennta- og menningarmálaráðuneytið mótar. Þá eigi rekstraraðilar og þeir sem starfa á leikskólum að vinna eftir þeim markmiðum og leiðbeiningum sem þar er að finna. Leikskólarnir móta sitt innra starf í skólanámskrá og þar er sagt frá þeirri stefnu sem valið hefur verið að starfa eftir auk þess sem þar eiga þær uppeldiskenningar og uppeldisaðferðir sem leikskólinn fer eftir að koma fram. Í skólanámskránni á einnig að vera hægt að finna upplýsingar um leiksvæði, hvernig efniviðurinn sé og hversu aðgengilegur hann sé. Þá hefur hugmyndafræði John Dewey og Reggio Emilia oftast verið sú sem leikskólarnir vinna eftir (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2011).

Leikskólasamfélagið spilar stóran þátt í lífi leikskólabarna og foreldra þeirra. Þá gegnir leikskólinn miklu hlutverki í uppeldi og mótun barna. Þær Anna Magnea og Jóhanna (2011) segja frá því að innan leikskólans sé hægt að tala um þrjá uppalandur; leikskólakennarann, umhverfið í leikskólanum og barnahópinn. Þykir samspil þessara þátta hafa mikil áhrif á leikskólabarnið þegar kemur að námi og þroska þess.

Leikskólarnir tveir í rannsókninni sem hér birtist starfa eftir ólíkum stefnum, annar leikskólinn starfar eftir hugmyndafræði John Dewey og hinn eftir stefnu Reggio Emilia og eru áherslur þeirra því ólíkar.

6.1 John Dewey leikskóli

Bandaríski heimspekingurinn John Dewey setti fram margar kenningar og má meðal annars nefna kenninguna um reynsluna sem felur í stuttu máli í sér að börnin framkvæmi sjálf, læri af mistökum og reyni aftur. Samfella og reynsla eru lykilhugtök í kenningum Dewey. Hann telur að það sé mikilvægt að samfella sé í reynslu barna, því eigi nám að byggjast á fyrri reynslu (Dewey, 2000). „Dewey lagði áherslu á möguleikana á að láta áhuga ráða för, prófa sig áfram, gera mistök, læra af mistökum og dvelja inni á milli við umhugsun“ (Gestur Guðmundsson, 2012). Þá er lagt upp með að verkefni barna þurfi að vera á þann veg að þau séu ekki of auðveld en samt ekki of erfið, að þau henti þroska, aldri og reynslu barnsins. Því telur Dewey að börnin læri best með því að fá að gera hlutina sjálf (Dewey, 2000).

Dewey telur mikilvægt að þjálfar góðar hugsanavenjur hjá börnum, að skólastarfið eigi að byggjast á tilraunum, tilgátum, hugmyndum og vísindalegum hugsunarhætti. Kennarinn þarf að vekja forvitni barna og stuðla að flæði í hugsun þeirra. Dæmi um þetta er að Dewey telur að það sé slæm kennsluaðferð að segja börnum að þegja ef þau spyrja

spurninga en einnig að láta börn læra námsefni utan að. Það sé betra og hentugra fyrir börnin að fá verkefni þar sem þau geti séð fyrir sér hvað geti gerst næst. Þá geta nýjar spurningar og nýjar hugmyndir litið dagsins ljós (Dewey, 2000).

Annar leikskólinn í rannsókninni hefur framfarastefnu John Dewey að leiðarljósi þar sem lögð er rík áhersla á að börnin fáist sjálf við viðfangsefnin og eru einkunnarorð leikskólans sjálfstæði, virðing og gleði.

6.2 Reggio Emilia leikskóli

Seinni leikskólinn í rannsókninni starfar eftir hugmyndafræði Reggio Emilia, þar sem rík áhersla er lögð á ímyndunarafli barnanna. Það er meðal annars gert með því að notast við opinn efnivið sem felur í sér að börnin nýti hugmyndaflug sitt í leiknum. Einkunnarorð leikskólans eru virðing, leikur og upplifun.

Hugmyndasmiður Reggio Emilia stefnunnar er Loris Malaguzzi, en stefnan á rætur sínar að rekja til Norður-Ítalíu (Marbakki, e.d.). Í Reggio Emilia stefnunni er lögð áhersla á að börn séu sterkir einstaklingar, fullir af þrá og getu til að byggja upp sína eigin þekkingu. Börnin eiga rétt á samskiptum hvert við annað sem og við umhyggjusaman, fullorðinn einstakling (Loris Malaguzzi: Founder: The Reggio Emilia Approach—believe in the power of the child, 2001) og lögð er áhersla á að rökræða við börnin og sýna hugmyndum þeirra og verkum virðingu (Guðrún Alda Harðardóttir, 2001). Í stefnunni er talað um hundrað tungumál barna, en þá er átt við þörf og rétt barnanna til að tjá sig á margvíslega vegu til þess að skilja, túlka og eiga í samskiptum. Hið flókna ferli hugsunar og sköpunar gengur aðeins upp þegar börnin fá ótakmarkaðan tíma, frekar en að hann sé lítill eða skammtaður. Mikilvægt er að börnin fái nægan tíma til að rannsaka og skoða hugsanir og hugmyndir sínar og á barnið að fá að ráða sínum vinnuhraða sjálft. Tími sem varið er með börnunum á að vera heilagur og því á ekki að trufla hann með símtölum eða bjöllum (Wexler, 2004).

Ljóst er að leikskólarnir tveir vinna eftir sitt hvorri hugmyndafræðinni, annars vegar er framfarastefna John Dewey höfð að leiðarljósi og hins vegar hugmyndafræði Reggio Emilia. Líkt og áður hefur komið fram fara allir leikskólar eftir Aðalnámskrá leikskóla (2011) og lögum um leikskóla (nr. 90/2008), en hver skóli fyrir sig velur sér svo ákveðnar stefnu sem þeir kjósa að tileinka sér. Samfélag leikskólans skiptir börn miklu máli í ljósi þess hve miklum tíma þau verja innan veggja skólans og kemur því leikskólinn að miklu leyti að uppeldi og mótun barna.

7 Inntak rannsóknar og framkvæmd

Hér verður fjallað um ferli og undirbúning rannsóknarinnar, þær rannsóknaraðferðir sem voru notaðar, rannsóknarsniðinu lýst og rök færð fyrir valinu. Eins er vettvangi, þátttakendum, gögnum og gagnagreiningu lýst. Að lokum er fjallað um stöðu rannsakenda og siðferðileg álitamál.

7.1 Ferli og undirbúningur

Undirbúningur þessarar rannsóknar hófst í lok árs 2016. Byrjað var á því að fá samþykki hjá tveimur leikskólum. Það var gert með því að senda tölvupóst á stjórnendur tveggja leikskóla á landsbyggðinni þar sem að gerð var grein fyrir umfangi rannsóknarinnar og beðið var um leyfi fyrir rannsókninni og upptöku á viðtali við skólustjórnendur (sjá viðauka 1). Útbúið var sérstakt upplýsingabréf fyrir foreldra elstu barnanna á leikskólanum þar sem rannsóknin og markmið hennar voru útskýrð, en bréf þetta sendu stjórnendur leikskólanna í tölvupósti til foreldra elstu barna leikskólans (sjá viðauka 2). Þá voru foreldrar beðnir um að láta vita ef þeir væru á móti rannsókninni og beðnir um að hafa samband hefðu þeir spurningar. Eitt foreldri hafði samband og vildi ekki að barnið sitt yrði hluti af rannsókninni. Það kom rannsakendum nokkuð á óvart, en samkvæmt siðferðilegum reglum var tekið tillit til þess og því voru engar vettvangsnótur skrifaðar um það barn.

Útbúið var upplýsingabréf fyrir starfsfólk leikskólans þar sem rannsóknin, markmið og tilgangur hennar var útskýrt. Þar kom einnig fram áætlaður tími á vettvangi og að rannsakendur myndu taka óformleg viðtöl við starfsfólk (sjá viðauka 3). Tekið var skýrt fram í bréfunum þremur að rannsóknin væri með öllu nafnlaus, að ekki yrði hægt að rekja svör eða gögn til barna, starfsfólks eða leikskóla. Leikskólunum tveimur voru gefin dulnefni, annars vegar leikskóli A og hins vegar leikskóli B, til þess að uppfylla skilyrði um nafnleynd. Upplýst samþykki er mikilvæg forsenda þess að rannsóknin geti farið fram enda er lögð áhersla á það í siðareglum í félagsvísindalegum rannsóknum (Schutt, 2015).

7.2 Rannsóknaraðferðir

Rannsakendur ákváðu að gera eigindlega rannsókn (e. *qualitative*), en sú aðferð er mikið notuð þegar upplýsingum er aflað um ákveðið efni sem hefur lítið eða ekkert verið rannsakað. Þessi aðferð er talin góð til að skoða upplifun, reynslu og aðstæður einstaklinga (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Flick (2006) segir að í eigindlegum rannsóknum

séu aðstæður ekki sviðsettar heldur skoðaðar í sínu raunverulega umhverfi þar sem fylgst sé með daglegu lífi. Sú eigindlega nálgun sem hér er notuð er etnógrafísk og byggir annars vegar á vettvangsathugunum og hins vegar viðtölum.

Hugtakið etnógráfía er samsett úr orðunum menningarhópur (e. *ethno*) og skrif (e. *graphy*) en hugtökin koma upphaflega úr grísku. Hugtakið vísar því oft til texta mannfræðinga um rannsóknir sínar (Kristín Loftsdóttir, 2013). Aðferðir innan etnógrafíu fela í sér margvíslegar nálganir og einkennast meðal annars af vettvangsathugunum og viðtölum við gagnaöflun (Atkinson og Hammersley, 1994).

Vettvangsathugun er aðferð þar sem rannsakandinn í vettvangsrannsóknum er „mennskt rannsóknartæki“ eins og mannfræðingurinn Hortense Powdermarker orðaði svo vel. Gögnum rannsóknarinnar er safnað á vettvangi og koma þau frá þátttöku rannsakandans í lífi og starfi þeirra sem rannsóknin snýst um (Kristín Loftsdóttir, 2013).

Viðtöl geta verið mismunandi, til dæmis opin eða hálfopin. Viðtölin hafa það að markmiði að komast nær skilningi og upplifun viðmælenda á rannsóknarefniinu. Umræðuefnið er ákveðið fyrirfram og rannsakandi leggur sig fram við að mæta viðmælenda á jafningjagrundvelli í samræðum. Samanborið við megindlegar rannsóknir þá geta eigindleg viðtöl orðið persónulegri og tengsl geta myndast. Þá er mikilvægt fyrir viðmælenda og rannsakanda að leggja sig fram við að virða og viðurkenna ólík sjónarhorn til þess að auka skilning beggja aðila. Viðmælendur geta stundum tjáð sig óskýrt og geta breytt frásögn sinni, líkt og í daglegu lífi. Þá á ekki að líta á það sem veikleika heldur taka með í úrvinnslu gagna (Helga Jónsdóttir, 2013). Þegar notuð eru hálfopin viðtöl er stuðst lauslega við spurningaramma sem rannsakendur hafa búið til. Það veitir sveigjanleika til þess að spyrja viðmælenda nánar út í efnið. Þegar viðmælendi er spurður er orðið frjálst og hann mætir ekki hindrunum í svörum sínum (Kvale, 1996). Rannsakendur útbjuggu því spurningaramma (sjá viðauka 4) fyrir viðtölin við tvo skólustjórnendur. Þá var lagt upp með að ramminn væri aðeins hafður til hliðsjónar og viðmælendi væri ekki þvingaður til þess að svara heldur hafði hann frelsi og gat komið með dæmi úr sínum persónulega reynslubanka. Rannsakendur skoðuðu hvaða rannsóknir hafa verið gerðar á sviðinu þar sem notast var við svipaðar aðferðir.

Erlendis hafa verið gerðar margvíslegar rannsóknir á og með leikskólabörnum. Þá má meðal annars nefna etnógrafíska langtímarannsókn þar sem fylgst var með því hvernig börn sýna kyn sitt (e. *performed gender*) á leikskólanum. Sú rannsókn stóð yfir í níu mánuði, þar sem rannsakandi fór í fyrstu einn dag í viku á vettvang í þrjá mánuði. Næstu sex mánuði fór rannsakandi á vettvang þrisvar sinnum í viku, tvisvar sinnum fyrir hádegi og einu sinni allan daginn. Þá fylgdist rannsakandi með því þegar börnin komu í

leikskólann ásamt leik þeirra og samræðum yfir daginn. Þá voru tekin upp myndbönd og hljóðupptökur þar sem börnin áttu í samræðum sín á milli og léku sér. Tekin voru viðtöl við starfsfólk og börn á leikskólanum og einnig skoðaði rannsakandi listaverk og minjar eftir börnin. Þá var rannsakandi stundum hluti af leikskólastarfinu, hann tók að sér verkefni leikskólakennara til dæmis með því að fylgja þeim í hádegishlé (Blaise, 2005).

Etnógrafískt rannsóknarsnið þótti henta vel þar sem að rannsakendur tóku hálfopin eigindleg (e. *semi-structured*) viðtöl við skólastjórnendur leikskólanna tveggja, fóru í vettvangsheimsóknir þar sem þeir fylgdust með og voru stundum þátttakendur í leikskólastarfinu. Rannsakendur settu sig á sama plan og börnin til þess að nálgast þau betur, til dæmis með því að kubba með þeim og tala við þau á sama tíma. Þá voru rannsakendur stundum í hlutverki leikskólakennara, meðal annars með því að aðstoða börnin við margvísleg verkefni.

7.3 Lýsing á þátttakendum og vettvangi

Þátttakendur í þessari rannsókn voru börn og starfsfólk á elstu deild tveggja leikskóla á landsbyggðinni. Notast var við hentugleikaúrtak við val á þátttakendum, valið var út frá nálægð rannsakenda við þátttakendur. Það var talið henta best í ljósi þess að farið var á vettvang alls 8 sinnum. Kosturinn við þessa aðferð er hversu auðvelt er að nálgast þátttakendur og lítill tími fer í að finna þá.

Meðal þátttakenda voru 70 börn, 46 drengir og 24 stúlkur. Fjöldi starfsmanna var alls 15. Þátttakendur á leikskóla A voru alls 24 börn, 18 drengir og 6 stúlkur. Þar af voru 18 börn fædd árið 2011 og 6 börn, allt drengir, fæddir frá janúar-apríl árið 2012. Starfsmenn á deildinni voru 5 í mismunandi starfshlutföllum, 4 konur og 1 karlmaður, ásamt aðstoðarleikskólastjóra og leikskólastjóra sem voru báðar konur en þær komu reglulega inn á deildina og tóku þátt í starfinu. Þátttakendur á leikskóla B voru alls 46 börn fædd árið 2011, 28 drengir og 18 stúlkur. Starfsmenn á deildinni voru 10 samtals, 9 konur og 1 karlmaður í mismunandi starfshlutföllum. Af þessum 10 starfsmönnum voru 2 í stuðningsstöðu og fylgdu þeir sitt hvoru barninu.

Leikskóli A hefur verið starfræktur í sama húsnæði frá árinu 1978. Framfarastefna John Dewey er höfð að leiðarljósi í leikskólastarfinu, leikskólalæsi hefur verið áhersluatriði frá árinu 2011 og stefnan Leiðtoginn í mér (e. *The Leader In Me*) frá árinu 2013, jafnframt er leikskóli A heilsueflandi leikskóli. Leikskólinn er þriggja deilda skóli í stóru húsi á einni hæð. Á vinstri hlið byggingarinnar er falleg skólalóð sem er afmörkuð með girðingu.

Leikskóli B hefur verið starfræktur frá árinu 1998 og byrjaði að starfa eftir Reggio

Emilia stefnunni árið 2006. Leikskólinn hefur sett sér að starfa eftir orðunum virðing, leikur og upplifun. Í janúar 2017 opnaði sér 5 ára deild þar sem elstu nemendur af tveimur leikskólum komu saman. Annars vegar eru á deildinni nemendur af Reggio Emilia leikskóla og hins vegar af Hjallastefnuleikskóla. 5 ára deildin er undir stjórn skólustjóra Reggio Emilia leikskólans, en er sem áður í öðru húsnæði í bænum og nýtir útisvæði með grunnskóla bæjarins.

7.4 Gögn og gagnagreining

Gögnum var safnað með vettvangsathugunum, farið var í vettvangsathugun á hvorn leikskóla í fjögur skipti, þrjár klukkustundir í senn á tímabilinu 25. janúar til 13. febrúar 2017. Farið var tvisvar sinnum fyrir hádegi og tvisvar sinnum eftir hádegi í vettvangsathugun á báða leikskólana. Rannsakendur fylgdust með umhverfi leikskólans og leik barna. Voru þeir stundum þátttakendur í leiknum með börnunum og í hlutverki leikskólakennara, til dæmis með því að aðstoða börnin við að klæða sig í útiföt. Þá tóku rannsakendur óformleg viðtöl við starfsfólk á vettvangi og skrifuðu niður nótur jafnóðum. Að loknum vettvangsathugunum voru tekin hálfopin eigindleg viðtöl við stjórnendur leikskólanna tveggja. Þau viðtöl voru tekin upp á snjallsíma og skrifuð niður orð fyrir orð. Eftir að viðtölin höfðu verið afrituð og nótur frá vettvangi skrifaðar á tölvutækt form var hafist handa við að lesa þau og greina með þemagreiningu.

Þemagreining (e. *thematic analysis*) er aðferð sem notuð er til þess að greina, flokka og finna ákveðin mynstur í gögnum (Braun og Clarke, 2006). Gögnin sem greind voru námu 47 blaðsíðum. Rannsakendur lásu báðir yfir öll afrit gagnanna þar til fullum skilningi var náð, síðan flokkuðu þeir gögnin eftir sínu höfði í sitt hvoru lagi. Rannsakendur notuðust því við margprófun (e. *triangulation*). Sú leið er talin auka réttmæti og trúverðugleika eigindlegra rannsókna. Margprófun felur í sér að rannsakandinn les margoft og gaumgæfilega yfir gögnin því hann þarf að þekkja söguna vel áður en hann dregur fram það mikilvægasta í gögnunum. Oft eru gögnin löng og víðtæk og því er hlutverk rannsakandans að vinna úr þeim og draga fram það helsta. Það skiptir miklu máli að rannsakandinn setji gögnin fram á réttan hátt en samt sem áður þarf rödd þátttakanda að heyrast, því þarf að huga vel að þeim dæmum sem valin eru til þess að birta orðrétt í niðurstöðum (Hafdís Ingvarsdóttir, 2013).

Gögnin voru síðan lesin yfir í sameiningu og komust báðir rannsakendur að svipuðum niðurstöðum við úrvinnslu þeirra, í sumum tilfellum var orðalag þemagreiningarinnar mismunandi en meiningin var sú sama. Rannsakendur voru sammála um að nokkrar

tilvísanir tilheyrðu fleiri en einu þema, því voru fundin voru sameiginleg orð yfir þemun. Sameiginleg þemu voru: Innra starf, útlit og leikur. Þemun þrjú voru svo skoðuð með tilliti til kyns barnanna. Innra starf leikskólans felur í sér það skipulag sem leikskólinn hefur, það er að segja skipulagða matmálstíma, útiveru, hópastarf og ríkjandi viðhorf og stefnur leikskólanna. Undir útlit fellur fatnaður og hárstíll, þá lýsir leikurinn athöfnum og hegðun barna í leik og notkun þeirra á efniviðnum. Þegar gögnum er aflað frá fleirum en einum aðila og niðurstöður sýna svipaðar niðurstöður styrkir það áreiðanleika rannsóknarinnar (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Eftir að gögnin höfðu verið greind var skoðað hvað fræðin höfðu að segja. Rannsakendum þótti mikilvægt að fara með opinn hug á vettvang og koma sjálfir auga á þemu, því voru fræðin skoðuð eftir að gagnaöflun og þemagreiningu lauk.

7.5 Staða rannsakendanna

Að vinna þátttökurannsókn (e. *insider research*) getur verið erfiðleikum háð vegna smæðar samfélaga. Í litlum bæjarfélögum er í flestum tilfellum einhver tenging, samband eða kunningskapur milli fólks sem gerir rannsóknarvinnu erfiðari. Rannsakendur og viðmælendur þekkjast lítillega í ljósi þess að báðir rannsakendur búa í litlum bæjarfélögum og hafa tengingu við leikskólana tvo þar sem að þeir eru með sín eigin börn á leikskólunum eða hafa verið með börn þar. Rétt er að taka fram að börn rannsakenda voru ekki á deildum leikskólanna þar sem rannsóknin var framkvæmd. Það reyndist því stundum erfitt að vera hlutlaus aðili því starfsfólk á leikskólunum tveimur kannaðist við rannsakendur.

Að vinna þátttökurannsókn í litlu bæjarsamfélagi er vandasamt verk þar sem rannsakendur geta komist að viðkvæmum upplýsingum um þátttakendur og þær geta ógnað þátttöku þeirra og þar með skaðað rannsóknina. Etnógrafískt rannsóknarsnið hefur samt sem áður lengi verið notað í rannsóknum í menntakerfinu á öllum skólastigum og nýtur það virðingar í auknum mæli. Lítið hefur verið rætt um þau vandkvæði sem rannsóknarsniðið hefur þróað með sér á sviði formlegrar menntunar (e. *professional education*) (Humphrey, 2013).

Vegna nálægðarinnar í litlum bæjarfélögum getur reynst erfitt að setja skil á milli hversdagslífsins og rannsóknarinnar, en talið er að það geti haft áhrif á rannsóknina (Humphrey, 2013). Rannsakendur eru því að vissu leyti svokallaðir innanbúðarmenn (e. *Insiders*) þar sem að rannsóknin fór fram í litlum bæjarfélögum. Það var að vissu leyti kostur þar sem að rannsakendur þekktu starf leikskólanna áður en þeir komu á vettvang,

könnuðust við starfsfólkið og jafnvel börnin sem auðveldaði samskipti við fólk á vettvangi. Rannsakendur reyndu eftir fremsta megni að skilja að hversdagsleikann og rannsóknina, með því móti að þegar rannsakendur fóru á vettvang þá voru þeir þar í þeim eina tilgangi að afla gagna fyrir rannsóknina. Þannig reyndu rannsakendur að gera sjálfa sig að utanaðkomandi aðila (e. outsiders) með því að gera skýr skil á milli rannsóknarinnar og hversdagsleikans.

7.6 Siðferðileg álitamál og rannsóknir með eða á börnum

Leitast var við að uppfylla þær siðferðilegu kröfur sem aðferðafræðin krefst. Þegar unnar eru rannsóknir með börnum er margt sem þarf að hafa í huga og upp koma álitamál sem miklu skiptir að vinna vel úr. Mikilvægt er í öllum rannsóknum að uppfylla siðferðilega þætti sem tengjast upplýstu samþykki, trúnaði, leynd, vernd, tengslum og samskiptum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006; Schutt, 2015). Eins og áður hefur komið fram var í upphafi gerð grein fyrir því að viðtöl yrðu tekin upp, að þátttakendur eða leikskóli yrðu ekki nafngreindir, að gögnum yrði aðeins haldið til haga við gerð rannsóknarinnar og einungis rannsakendur kæmu til með að sjá gögnin.

Þegar þessir þættir eru uppfylltir í rannsóknum með börnum styrkir það þær. Jóhanna Einarsdóttir (2006) fjallar um að í rannsóknum þar sem mikil samskipti eigi sér stað geti þau orðið nán og það geti verið flóknara þegar unnið sé með börnum. Börnin finni fyrir valdaójafnvægi sem geti orðið til þess að þau segi og geri það sem þau telji að rannsakandi vilji að þau segi og geri en ýmsar aðferðir og leiðir hafa verið settar fram til þess að reyna að koma í veg fyrir að það gerist. Rannsakendur geta reynt að falla inn í hópinn, verða hluti af hópnum og aðrir hafa reynt að kynnast börnunum og verða vinir þeirra og minnka þannig valdaójafnvægið. Þá hafa aðrir bent á að valdaójafnvæginu sé ekki hægt að breyta. Rannsakendur reyndu því eftir fremsta megni að vera hluti af hópnum með því að taka þátt í starfinu um leið og gögnum var aflað fyrir rannsóknina.

Eftir að samþykki fékkst frá leikskólunum tveimur var farið á vettvang með það í huga að forðast að hafa áhrif á börnin, vegna viðkvæmrar stöðu þeirra gagnvart rannsakendum sem fullorðnum einstaklingum. Reynt var eftir bestu getu að vera hlutlaus, þar sem rannsakendur búa í litlum bæjarfélögum var reynt eftir fremsta megni að leggja kunningskap til hliðar og einblína á rannsóknina sjálfa.

8 Niðurstöður

Í þessari rannsókn var sjónum í fyrsta lagi beint að því hvernig innra starf leikskólans stuðlaði að eða drægi úr kynjaðri skiptingu þegar kæmi að leik, leikföngum og viðfangsefnum leikskólabarna. Í öðru lagi var skoðað hvernig kynjuð skipting leikskólabarna birtist í leik og útliti þeirra. Hér á eftir verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar út frá þemagreiningu og lykilmeytum í rannsóknarspurningum.

Gögnin voru flokkuð í innra starf, útlit og leik (kafla 7.4). Í kaflanum um innra starf er varpað ljósi á stefnur, sjónarmið leikskólanna í heild og skipulag þeirra eins og hópatíma, valkerfi og fleira. Í útliti var fatnaður og hárstíll barnanna skoðaður. Að lokum var fylgst með leik og atferli barnanna í leiknum, vali þeirra á viðfangsefnum og notkun þeirra á efnivið. Þessar þrjár lykilmeytur voru einnig flokkaðar eftir kyni barnanna. Kaflanum er því skipt niður í þrjá undirkafla út frá þessum þremur meytum.

8.1 Innra starf

Stefnur leikskólanna tveggja eru ólíkar, leikskóli A hefur kenningu John Dewey að leiðarljósi og leikskóli B starfar eftir Reggio Emilia stefnunni. Báðir leikskólar eru meðvitaðir um málefni kynjanna og þá flokkun sem samfélagið gerir á milli stúlkna og drengja strax við fæðingu. Þá eru leikskólarnir einnig meðvitaðir um ýmsa þætti sem koma að mótun kyngervis barna, þar á meðal áhrif fjölmiðla og frá heimili. Börnin koma með ólíkan bakgrunn inn á leikskólann og fá mótun frá mörgum stöðum. Þá reyna báðir leikskólarnir eftir bestu getu að draga úr kynjamun meðal annars með því að stöðva kynjaða umræðu meðal barnanna.

Leikskóli A er með kynjuð leikföng eins og dúkkur og bíla, en það er ekki hugsun starfsfólks leikskólans að efniviðurinn sé kynjaður og að ákveðinn efniviður sé frekar ætlaður öðru kyninu. Þegar rannsakandi spurði leikskólastjóra A hvort leikskólinn væri með kynjuð leikföng þá svaraði hann: „Það fer bara eftir því hvernig þú hugsar, við erum bara með fjölbreyttan efnivið af leikföngum og leikefni“. Leikskóli B er ekki með kynjuð leikföng heldur er notast við skapandi efnivið til þess að ímyndunarafli barnanna njóti sín í leiknum.

Fram kom í báðum viðtölum við skólastjórnendur að efniviður leikskólanna tveggja er þannig gerður að hann henti báðum kynjum. Efniviðurinn er keyptur inn á leikskólann eftir þroskastigi barnanna. Hann er ekki keyptur með því markmiði að hann henti frekar öðru kyninu en hinu. Hins vegar kom fram í óformlegu viðtali við starfsmann á vettvangi að

hann ætti það til að beina stelpum í eina átt og strákum í aðra, vegna þess að það væri algengt að börnin veldu ólík viðfangsefni eftir kyni þeirra. Þá bætti starfsmaðurinn við: „Við reynum að ýta þeim ekki út í eitthvað. Þau velja sjálf viðfangsefni sem þau sjálf vilja. Þetta með ofurhetjurnar er komið heiman frá og við verðum við óskum barnanna“. Þá hefur leikskóli A til dæmis prentað út ákveðnar myndir til að lita að ósk barnanna.

Börnin á leikskólunum koma frá ólíkum heimilum með ólíka sögu á bakinu, því má áætla að samfélag leikskólans sé það sem þau eiga öll sameiginlegt en það eru fleiri og enn stærri þættir sem koma að mótun þeirra. Í viðtali við leikskólastjóra á leikskóla B kom fram að „þá hafa til dæmis fjölmiðlar mjög mikil áhrif og oft í barnabókum og svoleiðis. Ég held að það sé miklu stærri þáttur heldur en í leikskólanum. En við erum alveg meðvituð í leikskólanum að víkka sjóndeildarhringinn“.

Því má segja að það sem börnin upplifi frá öðrum stöðum en í leikskólanum sé þekking sem þau taka með sér þangað, sem birtist meðal annars í vali þeirra á efnivið. Þegar börnin í leikskóla A eiga afmæli fá þau sjálf að velja lit og prentaða mynd á afmæliskórónuna sína. Leikskólinn hefur ekki áhrif á hvaða mynd eða litur verður fyrir valinu líkt og kom fram í sama viðtali:

Við erum ekki hérna, eins og fyrir stelpur, komiði með rautt eða gult hvort viltu, þau bara fá að velja sér litinn og þau fá að velja sér hvað þau vilja hafa á kórónunni og við erum ekki að binda það eitthvað fast, þú átt að velja úr þessum myndum eða þessu eða eitthvað svona heldur er það val barnsins.

Má því draga þá ályktun að stefnur leikskólanna stuðli því ekki að kynjamun þegar kemur að efnivið, heldur verði starfsfólk við óskum barnanna. Leikskólarnir hafa ákveðið skipulag sem felur í fyrsta lagi í sér val þar sem börnin geta valið viðfangsefni sjálf og í öðru lagi eru þeir með hópastarf þar sem börnunum er skipt í hópa og starfsmaður stjórnar hvaða viðfangsefni verður fyrir valinu hverju sinni. Börnunum er skipt í hópa eftir því hverjir geta verið saman, svo er einnig haft í huga að jöfn kynjaskipting sé til staðar í hópunum. Þá segir leikskólastjóri B um hópastarf:

Þau eru að blandast í hópum. Það var reynt að horfa í vini auk þess sem það þarf líka að hugsa út í hverjir geta verið saman og hverjir geta ekki verið saman. Svo er kannski ekki hægt að setja öll börn sem þurfa aðstoð í sama hópinn, þannig að það er kúnst að blanda þeim vel þannig að allir séu sáttir. Þau líka eru ekki alltaf bara í þessum hópum. Þetta er bara í hópastarfinu.

Á báðum leikskólum er meirihluti leikskólabarna á elstu deild drengir, því er erfitt að hafa jafna kynjaskiptingu í hópastarfi því ef það ættu að vera stúlkur og drengir í öllum hópum þá væru svo fáar stúlkur í hverjum hóp miðað við drengina. Því er einn hópur á báðum leikskólum sem eingöngu er skipaður drengjum. Að öllu jöfnu er þó unnið að kynjablöndun á báðum leikskólum. Til dæmis segir leikskólastjóri A: „Við blöndum yfirleitt alltaf og pössum líka að það sé ekki einn strákur með fimm stelpum og öfugt, þannig að það sé blandað“. Því má draga þá ályktun að innra starf leikskólanna tveggja vinni meðvitað gegn aðgreiningu kynjanna bæði með vitund um málefni kynjanna og með því að hafa sem jafnast kynjahlutfall í hópastarfi. Þó svo að hóparnir væru kynjablandaðir urðu báðir rannsakendur varir við að stúlkurnar drógu sig saman og drengirnir sig saman innan hópsins.

Á báðum leikskólum er notast við myndrænt valkerfi þar sem börnin velja sér svæði og efnivið sem þau leika sér með í ákveðinn tíma. Þá er ákveðinn hámarksfjöldi leyfilegur á hverju svæði sem getur orsakað að börnin verði óvirk vegna þess að þau fá ekki að leika með það sem þau vilja, eða vegna þess að þau geta ekki valið sig saman með vinum þar sem hvert rými leyfir aðeins ákveðinn fjölda. Þá segir til dæmis í vettvangsnótum frá leikskóla B: „Þriðja stelpa er fyrir utan hópinn og er ein að kubba. Ég spyr hana hvort hana langi ekki að vera með, og hún segir að hún vilji ekki vera í kubbum, hana langi að leika sér með vinkonum sínum en það var allt orðið fullt í þeim hópum“.

Leikskólarnir tveir virðast báðir vera með fyrirbyggjandi aðgerðir í gangi til að auka kynjajafnrétti. Þá kemur hópastarfið sterkt inn sem hluti af því þar sem reynt er eftir fremsta mótí á báðum leikskólum að hafa jafnt kynjahlutfall í hópastarfi. Starfsfólkið er upplýst og meðvitað um staðalmyndir samfélagsins og reynir að stuðla að breyttum viðhorfum barnanna. Samt sem áður virðast báðir leikskólarnir taka hlutlausu afstöðu þar sem börnunum er leyft að ráða, þó innan ákveðins ramma. Því mætti segja að þeir séu fyrirbyggjandi og hlutlausir á sama tíma.

Innra starf leikskólanna tveggja er ólíkt að því leyti að þeir hafa tileinkað sér sitt hvora hugmyndafræðina. Í báðum skólum er litið svo á að leikföng séu til staðar sem henti báðum kynjum. Brugðist er við kynjaðri umræðu og skoðanaskiptum barnanna. Starfsfólk er meðvitað um stöðu og aðgreiningu kynjanna og er unnið meðvitað að því að blanda kynjunum saman í hópastarfi þar sem lagt er upp með jafnt hlutfalli kynjanna eftir bestu getu. Notast er við valkerfi þar sem börnin velja sér viðfangsefni og efnivið. Þrátt fyrir að starfsfólk leikskólanna sé meðvitað um viðhorf barnanna leyfir það þeim að ráða upp að vissu marki, til dæmis með því að prenta út ákveðnar myndir. Því má segja að starfið sé fyrirbyggjandi og hlutlaust á sama tíma. Ljóst er að leikskólinn er sá staður þar sem að

börnin fá tækifæri til þess að prófa þekkingu sem þau hafa öðlast annars staðar, til dæmis inni á heimilum sínum og í gegnum fjölmiðla.

8.2 Útlit barna

Fatnaður barnanna á leikskólunum var mjög kynjaður, drengir klæddust frekar bláu, gráu og svörtu, þá var algengt á meðal drengjanna að þeir bæru myndir af ofurhetjum framan á peysum sínum. Þá klæddust stúlkurnar frekar bleikum og ljósum litum. Eingöngu stúlkur klæddust kjólum og pilsum á leikskólunum tveimur en drengirnir klæddust eingöngu buxum. Sömu litir voru ríkjandi á útifatnaði barnanna. Útifatnaður var frekar kynjaður eftir litum, útifatnaður stúlkanna var frekar bleikur og fjólublár og útifatnaður drengjanna blár og svartur. Þá voru litirnir grænn og rauður hlutlausir, þessir litir sáust í fatnaði beggja kynja. Hárstíll barnanna var ólíkur eftir kyni, algengara var að stelpur væru með sítt hár greitt í tagl eða fléttu en drengirnir snöggklíptir.

Börnin virtust vera með á hreinu hvaða litir ættu að höfða til hvors kyns. Þau gerðu sér grein fyrir því að bleikur væri litur fyrir stelpur og þætti ekki viðeigandi fyrir drengi. Á leikskóla A kom upp umræða um litaval á fatnaði. Þá voru stelpa og strákur, bæði fimm ára, sammála um að bleikt væri litur fyrir stúlkur og að blátt væri litur fyrir drengi. Það kom einnig fram í viðtölunum við skólastjórnendur að þegar börnin mættu koma í grímubúningum í leikskólann væri algengara að stúlkurnar mættu í prinsessubúningum og drengirnir í ofurhetjubúningum. Þá töluðu þeir einnig um að minna mál væri fyrir stúlkur að mæta í búningum sem samfélagslega væru frekar taldir tilheyra drengjum eins og ofurhetjubúningum. Þá voru nokkrar stúlkur sem mættu í ofurhetjubúningum í leikskólann á öskudaginn, meðal annars sem Hulk, Batman og Spiderman.

Það virðist vera mun meira mál fyrir drengina að klæðast fötum sem samfélagslega eru frekar talin höfða til stúlkna en drengja vegna þess að börnin eru dugleg að gagnrýna hvert annað. Leikskólastjóri B sagði: „Ég hugsa að það yrði ekkert auðvelt að koma í kjól hingað sko. En það var einu sinni strákur hérna sem fannst rosalega gaman að fara í kjóla og hann var orðinn alveg 4-5 ára. Og við þurfum alveg að passa upp á að það yrði ekki gert grín að honum. Honum fannst þetta bara æðislegt“. Þá sagði leikskólastjórinn einnig að börnin upplifðu gagnrýni frá hvert öðru ef þau ætluðu að gera eitthvað eða klæðast einhverju sem ekki þætti hæfa þeirra kyni. Stúlkurnar virðast þó meira en drengirnir þegar kemur að útliti þeirra. Leikskólarnir hafa það sjónarmið að það þyki ekki „tabú“ að drengir mæti í kjólum og stúlkur í ofurhetjubúningum. Það getur verið erfitt að breyta mótuðum hugmyndum barnanna og það sem er leyfilegt innan eins barnahóps er ekki endilega leyfilegt innan annars. Það getur verið breytilegt eftir ólíkri menningu og

bakgrunni barnanna. Þá hafa líka fjölmiðlar og heimili áhrif á hugmyndir barnanna líkt og kom fram í viðtali við leikskólastjóra A. Því er hægt að segja að val foreldra á fatnaði fyrir börn sín sé ákveðinn lærdómur sem þau taka með sér að heiman yfir í leikskólann. Skilar það sér á leikskólann í aukinni aðgreiningu kynjanna þegar kemur að klæðnaði.

Ljóst er að útlit barnanna er ólíkt eftir kyni og börnin sjálf eru meðvituð um það hvaða litir og útlit eru viðeigandi fyrir kynin. Þá virðist vera að stúlkur megi meira en drengir þegar kemur að útliti og strangari reglur gildi um það hvað sé leyfilegt fyrir drengi. Leikskólarnir reyna að vinna að því eftir bestu getu að draga úr kynjuðum hugmyndum og orðræðu barnanna þegar kemur að útliti.

8.3 Leikur

Leikur barnanna var skoðaður á vettvangi út frá ólíku vali þeirra á viðfangsefnum og leik með sama efnivið. Þá var atferli þeirra í leiknum einnig haft til hliðsjónar. Leikur barna var einnig flokkaður eftir því hvort um var að ræða drengi eða stúlkur. Rannsakendur tóku eftir því að leikur barna var ólíkur eftir kyni hvað varðaði atferli og efnivið. Skólustjórnendur leikskólanna tveggja voru sammála um að kynjaður leikur stigmagnaðist eftir því sem aldur hækkaði. Þá sagði leikskólastjóri A:

Ég sé alveg þennan kynjaða leik stigmagnast, hann er minnst áberandi á yngstu deildinni, svo verður það alveg greinilega áberandi þegar þau fara upp á miðjudeildina. Svo þegar þau fara á elstu deildina þá fara þau að spotta sig út frá kyni, þá sjá þau hverjir eru búnir að velja hvað og vilja komast í það val því að vinurinn er í því vali. En það er ekki alltaf hægt.

Valið sjálft er hluti af innra starfi leikskólans líkt og áður hefur komið fram, en vissulega er það líka hluti af leik barnanna þar sem að vinir reyna að velja sig saman. Þá tóku rannsakendur greinilega eftir því að börnin spáðu mikið í því hvar væru laus pláss fyrir sig og vini sína og völdu viðfangsefni eftir því. Á báðum leikskólum var leikur barna misjafn eftir kyni, drengir voru frekar í ofurhetjuleikjum og æstari leikjum á meðan stúlkurnar kusu frekar rólegri leiki.

Í vettvangsathugunum tóku rannsakendur eftir því að börnin virtust leika sér í leikjum sem líktu eftir þeim staðalmyndum sem þau höfðu séð í sjónvarpi. Drengirnir litu sérstaklega upp til ofurhetjufyrirmyndanna og lifðu sig inn í það hlutverk, þá sagði til dæmis starfsmaður á vettvangi: „Þá eru strákarinnir ofurhetjur og þeir lifa sig 100% inn í

það hlutverk og þeir ætla sko að verða Batman eða Superman og hvað þetta allt heitir, þegar þeir verða stórir“.

Skólastjóri leikskóla A sagði frá því í viðtali að hann spyrði börnin reglulega að því hvort þau ætluðu ekki að verða leikskólakennarar þegar þau yrðu stór, þá tæki hann sérstaklega eftir því að drengirnir mótmæltu því vegna þess að þeir ætluðu sér að verða löggætt, slökkviliðsmaður og svo framvegis. Þeim þætti það svolítið merkilegt að sami aðilinn gæti verið lögregla og leikskólakennari:

En þegar þau vita að ég hef verið í löggætti þá finnst þeim það nú nokkuð merkilegt, já okey það er bæði hægt að vera löggætti og leikskólakennari, sama manneskjan já, það er svoldið gaman. En ég segi þetta oft sko ef þetta berst í tal þá er ég oft sko að ýta í þau og segi já sko Jói hann ætlar örugglega að verða leikskólakennari og ég fæ oft alveg neijj, en það er líka út af okkar samfélagi en það er sem betur fer að breytast núna að karlmenn eru meira farnir að koma inn í leikskólana sem kennarar og þá vonandi breytist sú staðalmynd eitthvað.

Rannsakendur urðu varir við einokun leiks á vettvangi þar sem annað kynið fann sig ekki í leik með hinu kyninu eða börnin fengu ekki sömu tækifæri til að leika sér í ákveðnum leikjum, því það þótti ekki viðeigandi samkvæmt börnunum. Sem dæmi má nefna vettvangsnótur frá leikskóla B, en þar kemur fram:

Inn í herbergið kemur strákur sem hafði verið í leirnum og tekur stóra reiknivél úr einni hillunni og fer að leika sér með hana. Stelpan segir að hann eigi ekki að leika sér með hana því hún eigi að vera í hárgreiðslukassanum. Ég spyr hana hvort hún haldi að hann vilji kannski fara í hárgreiðsluleik og hún segir: Strákar vilja örugglega ekki vera í hárgreiðsluleik. Þeir eru bara með stutt hár og geta það ekki.

Það getur því verið mikilvægt fyrir starfsfólk að taka þátt í leik með börnunum til þess að útrýma fyrirfram ákveðnum hugmyndum barnanna um að ákveðinn efniviður sé meira viðeigandi fyrir annað kynið. Sem dæmi um það má sjá áhrif þátttöku rannsakanda á leikskóla A þegar hann tók þátt í smíðaleik og stúlka sem annars hefði ekki valið smíðaleik ákvað að vera með:

Anna hættir í salnum og kemur til mín og segir hissa: Ert þú að smíða? Ég segi já, af hverju ert þú svona hissa á því? Hún svarar: Af því að það eru bara

strákar að smíða. Ég segi viltu ekki vera með? Hún svarar: Jú, af því að þú ert að smíða.

Efniviður á leikskólunum er ólíkur að því leyti að leikskóli A er með kynjuð leikföng eins og dúkkur og bíla en leikskóli B er með skapandi efnivið eins og kubba og fleira. Á þeim tíma sem rannsakandi á leikskóla A var í vettvangsheimsókn var ekki verið að nota leir þó svo að vissulega sé hann til staðar á leikskólanum.

Leikur með sama efnivið var ólíkur eftir kyni barnanna á báðum leikskólunum. Til dæmis var algengara á báðum leikskólunum að drengirnir væru frekar að búa til byssur og bíla en stúlkurnar ís og hús úr kubbum. Á leikskóla B voru drengir frekar að leira persónur og stelpur að baka úr leirnum. Á leikskóla A er svokallaður „búó“-krókur þar sem alls kyns búsaðhöld eru notuð í leik. Þar var leikur mjög ólíkur milli kynja. Þegar starfsmaður á vettvangi var spurður hvort að hann tæki eftir ólíkum leik kynjanna í „búó“ þá sagði hann meðal annars: „Ég myndi segja að það væri jafn algengt en stelpurnar þær tolla betur í „búó“-leiknum heldur en drengirnir. [...] Drengirnir eru samt meira í hasarnum, taka dúkkurnar upp á hárinu á meðan stelpurnar eru meira í týpískum „mömmó“-leik“. Þá kom einnig fram í viðtölum við skólastjórnendur á báðum leikskólum að þeim fyndist leikur barna með sama efnivið vera ólíkur eftir kyni.

Á báðum leikskólunum var algengara í val tímum að drengirnir vildu frekar velja salinn og kubba en stúlkurnar perlur og föndur. „Búó“-krókurinn á leikskóla A var vinsælli hjá stúlkunum en drengjunum og á leikskóla B var algengara að stúlkurnar veldu leir frekar en drengirnir. Rannsakendum fannst vera minnstur kynjamunur á leik þegar börnin voru í útiveru auk þess sem blöndun kynjanna var meiri þar heldur en í valinu. Allir léku þar með sama efniviðinn og tóku þátt í leikjum eins og eltinga- og feluleik.

Þá tóku rannsakendur eftir því að drengirnir voru opnari fyrir því að hleypa stúlkum inn í leikinn sem þeir voru þegar í heldur en stúlkurnar að hleypa drengjunum inn í leik sinn. Þá töluðu stúlkurnar á leikskólunum um að það væri ekki hægt að leika við drengina því það væru svo mikil læti í þeim. Dæmi um þetta má sjá í vettvangsnótum frá leikskóla B: „Þær segjast ekki eiga neina strákavini vegna þess að það sé bara ekki hægt að leika við þá vegna þess að þeir eru með svo mikil læti“.

Leikur barnanna var ólíkur eftir kyni og með sama efnivið, bæði hvað varðar efnivið og atferli í leik. Drengir völdu frekar æstari leiki á meðan stúlkur völdu rólegri leiki. Leikur kynjanna með sama efnivið var einnig ólíkur, til dæmis þegar börnin notuðu kubba voru drengirnir að búa til byssur og bíla á meðan stúlkurnar bjuggu til hús og ís. Kynjamunur var minnstur í útiverunni en þar tóku bæði kyn jafnan þátt í leikjum á borð

við eltinga- og feluleik og notuðust við sama efniviðinn, auk þess sem blöndun kynjanna var töluvert meiri þar heldur en í val tímum þar sem börnin völdu sig saman eftir kyni. Þá voru drengir opnari fyrir því að hleypa stúlkum inn í leik sinn heldur en stúlkur gagnvart drengjum.

9 Umræður

Stefnur leikskólanna eru ólíkar, leikskóli A hefur hugmyndafræði John Dewey að leiðarljósi og leikskóli B starfar eftir hugmyndafræði Reggio Emilia. Því er innra starf leikskólanna ólíkt. Þá má meðal annars nefna að leikskóli A er með kynjuð leikföng í boði, hinn ekki. Þó svo að leikskóli A sé með kynjuð leikföng þá er sú hugsun ekki ríkjandi að ákveðin leikföng séu ætluð öðru kyninu, heldur er efniviður valinn út frá þroska barnanna. Má því álykta að innra starf leikskólanna stuðli ekki að aðgreiningu kynjanna. Báðir leikskólarnir eru með hópastarf þar sem gætt er að jöfnu kynjahlutfalli eftir bestu getu en það er ein leið þeirra til að draga úr kynjaðri skiptingu.

Starfsfólk leikskólanna tveggja hefur ekki áhrif á kynjamun, það er ekki að ýta börnunum að ákveðnum efnivið út frá kyni þeirra. Börnin koma með fyrirfram mótaðar hugmyndir á leikskólann sem þau fá í gegnum aðra þætti samfélagsins líkt og kom fram í viðtali við leikskólastjóra á leikskóla A. Starfsfólkið verður að óskum barnanna til dæmis með því að prenta út myndir til að lita og því leyfir það börnunum að ráða upp að vissu marki. Starfsfólkið er meðvitað um að börnin séu með ákveðnar skoðanir og bregst við kynjaðri umfjöllun barnanna, til dæmis þegar þau segja að hárgreiðsluleikur sé ekki fyrir drengi og svo framvegis. Slík atvik eru alltaf rædd og börnunum er gert ljóst að kyn skiptir ekki máli þegar kemur að leik eða útliti. Má því segja að starfið sé fyrirbyggjandi og hlutlaust á sama tíma, vegna þess að kynjuð umræða barnanna er fyrirbyggð en þeim samt leyft að ráða upp að vissu marki.

Þó svo að starfið sé fyrirbyggjandi að vissu leyti eru margir aðrir áhrifaþættir til staðar í samfélaginu, þá er til dæmis að finna í fjölmiðlum og inni á heimilum barnanna. Foreldrar hafa mikil áhrif á mótun kyngervis barna sinna bæði með beinum og óbeinum hætti líkt og Endendijk o.fl. (2013) hafa bent á. Foreldrar velja efnivið og klæðnað fyrir börn sín og í gegnum þessa þætti hafa foreldrar áhrif á kynjaðar staðalmyndir þeirra (Paechter, 2003; Butler, 1990). Má sjá það á ólíkum klæðnaði kynjanna og vali þeirra á svæði og efnivið.

Leikskólabörnin eru gjörn á að leika sér við vini af sama kyni og velja þau sig samkvæmt því í valstund á leikskólunum þar sem ólík viðfangsefni kynjanna urðu fyrir valinu hverju sinni. Paechter (2007) segir að börn leiki sér nánast eingöngu í kynjaskiptum hópum þar sem ólíkar áherslur og athafnir eigi sér stað á ólíkum svæðum. Starfsfólk leikskólanna tveggja virðist vera meðvitað um málefni kynjanna og leggur mikla áherslu á að blanda kynjunum saman þegar það er hægt, eins og í hópastarfi vegna þess að börnin eru gjörn á að velja sig saman eftir kyni í valstund.

Ólíkur leikur kynjanna á leikskólunum birtist meðal annars í því að stúlkur völdu frekar rólegri leiki eins og heimilisleiki þar sem stúlkurnar voru í hlutverki móður. Drengir völdu frekar leiki sem innihéldu meiri hasar og hamagang og þeir lifðu sig inn í hlutverk ofurhetja. Paechter (2007) segir að ofurhetjuleikir höfði frekar til drengja vegna þess að slíkir leikir sýni ríkjandi karlmennsku. Drengir leiki ofurhetjuleiki vegna þess að í gegnum þá upplifi þeir völd. Stúlkur noti heimilisleiki til þess að upplifa völd þegar þær noti hlutverk móðurinnar til þess að skipa öðrum fjölskyldumeðlimum fyrir.

Þórdís Þórðardóttir (2015) hefur bent á að leikskólinn sé sá vettvangur þar sem börnin prófa þá þekkingu sem þau hafa öðlast annars staðar. Þá má segja að börnin í leikskólanum öðlist þekkingu meðal annars í gegnum sjónvarp og samskipti við foreldra. Þau flytja þá þekkingu með sér yfir í leikskólann þar sem þau framkvæma ákveðna hegðun og atferli. Það sést til dæmis í ofurhetjuleik drengja og heimilisleikjum stúlkna.

Þegar kom að vali í leikskólunum var algengara að drengir veldu kubba og bíla en stúlkur föndur og „búó“. Leikur með sama efnivið var ólíkur á milli kynjanna, til dæmis í kubbum var algengara að drengir byggju til farartæki og byssur en stúlkur hús og ís. Mögulega er það sökum þess að börnin sækja í það sem þau eru „góð í“ og eru ekki viljug til þess að prófa ný verkefni, sérstaklega þegar börn með betri færni í viðfangsefninu eru á staðnum líkt og Margrét Pála Ólafsdóttir (2005) hefur bent á. Því er mikilvægt að leikskólakennarinn taki þátt í öllum leikjum innan leikskólans og sé meðvitaður um að bjóða börnum að vera með í leiknum. Goble o.fl. (2012) sýndu fram á að reynsla af leik við samnemendur og kennara sem yki þátttöku barna í óhefðbundnum, kynjuðum og hlutlausum leik væri mikilvæg vegna þess að fjölbreyttar athafnir (kvenlegar, karlmannlegar og hlutlausar) stuðluðu að ólíkri færni, líkt og þegar stúlka hóf að taka þátt í smíðaleik af því að rannsakandi var hluti af leiknum. Það getur líka reynst gagnlegt að ræða ólík framtíðaráform barnanna, líkt og skólastjórnandi á leikskóla A gerði reglulega. Það vekti alltaf undrun þegar börnin kæmust að því að sami aðilinn gæti verið lögregla og leikskólakennari þar sem að þau hefðu oft myndað sér sterkar skoðanir og fordóma gagnvart störfum sem samfélagslega væru talin höfða frekar til kvenna (Care o.fl., 2007).

Kynin klæddu sig ólíkt, þá voru bleikir og ljósir litir ríkjandi hjá stúlkum og bláir og dökkir litir ríkjandi hjá drengjum. Algengt var á meðal drengjanna að þeir bæru myndir af ofurhetjum framan á peysum sínum og eingöngu stúlkur klæddust pilsu og kjólum á meðan drengirnir klæddust buxum. Hárstíll barnanna var einnig ólíkur. Kynjuð skipting barnanna á leikskólunum var því vel sýnileg þegar kom að útliti þeirra. Paechter (2003) og Butler (1990) eru sammála um að samfélagið sjái sig knúið til þess að aðgreina kynin með ólíku útliti þar sem stúlkur og drengir líti svipað út líkamlega þar til á kynþroskaskeiði.

Börnin viti hvað það þýði að vera stúlka eða drengur og þar með hvaða hegðun og útlit þyki hæfa þeirra kyni (Blaise, 2005).

Val foreldra á efnivið og klæðnaði fyrir börn sín (Paechter, 2003) er ákveðinn lærdómur sem þau taka með sér að heiman í leikskólann. Það sama má segja um kynjaða lærdóma í barnaefni, börnin læra það sem fyrir augu þeirra ber í sjónvarpinu og prófa sig svo áfram á vettvangi, meðal annars í leikskólanum (Þórdís Þórðardóttir, 2012b). Það má meðal annars sjá á klæðaburði barnanna í leikskólanum, á ólíkum leik kynjanna og mismunandi leik þeirra með sama efnivið.

Fram hefur komið að fyrsta einkenni kynjaskiptingar er þegar börnin átta sig á því hvort þau eru stúlkur eða drengir og uppgötva hvoru kynjasamfélaginu þau tilheyra um tveggja ára aldur (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2005; Santrock, 2006). Þá kemur einnig fram í fræðunum að kynjaður leikur byrji hjá börnum á aldrinum 12-24 mánaða og verði meira áberandi eftir því sem líður á leikskólagönguna (Goble o.fl., 2012). Leikskólastjórnendur beggja leikskóla voru sammála um að kynjaður leikur stigmagnaðist eftir því sem liði á leikskólagönguna og vettvangsathuganir leiddu í ljós að börnin völdu sig frekar saman eftir kyni og erfitt var að hleypa einstakling af hinu kyninu inn í leik þar sem meðlimir í leiknum voru allir af sama kyni. Þar sem að börnin vita hvaða kynjasamfélagi þau tilheyra og hvaða leikur tilheyrir þeirra kyni getur reynst erfitt að prófa ný viðfangsefni sem samfélagslega eru talin höfða frekar til stúlkna en drengja og öfugt. Þess vegna er hætta á að þau sæki frekar í viðfangsefni sem samfélagslega eru talin tilheyra þeim til þess að upplifa ekki höfnun frá þeim sem sjá til. Það getur því aukið hættu á einokun (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2005). Líkt og vettvangsathuganir leiddu í ljós gagnrýndu börnin hvert annað þegar kom að því að velja viðfangsefni eða fatnað sem ekki þótti henta þeirra kyni. Þá þurfti til dæmis starfsfólk á leikskóla B að passa að börnin gerðu ekki grín að dreng sem hafði gaman af því að klæðast kjólum. Paechter (2007) segir að reglur kynjasamfélagsins séu mjög skýrar og til þess að vera fullgildur meðlimur þess verði að fylgja þeim. Reglur samfélaga snúa að hegðun, atferli og klæðnaði og er til dæmis ekki viðurkennt innan samfélags drengja að klæðast kjólum.

10 Lokaorð

Fólk á öllum aldri verður fyrir áhrifum á eigið kyngeri og staðalmyndir birtast fólki úr ólíkum áttum, þar á meðal í barnaefni og efnivið sem ætlaður er börnum. Því skiptir máli fyrir kennara, foreldra og aðra sem vinna með börnum að vera meðvitaða um möguleg áhrif staðalmynda á kyngeri barna.

Börn dvelja löngum stundum innan veggja leikskólanna en samt sem áður virðast þau verða fyrir meiri áhrifum á kyngeri sitt frá öðrum þáttum í samfélaginu. Því skiptir miklu máli að stjórnendur og starfsfólk leikskólans sé meðvitað, upplýst um málefni kynjanna og kunni að bregðast við kynjuðum skoðunum barnanna á réttan hátt. Það er einnig mikilvægt að starfsfólk taki virkan þátt í leik barnanna til þess að gera leikinn sýnilegri gagnvart börnunum, það er að segja að ákveðinn leikur sé ekki bundinn við kyn. Það má til dæmis framkvæma með því að karlar á leikskólum taki þátt í búsaðaldaleik og að konur taki þátt í smíðaleik þar sem að börnin virðast flokka leiki eftir kyni.

Það þarf að auka fræðslu um málefni kynjanna innan menntakerfisins, þá sérstaklega þegar kemur að börnum, vegna þess að börnin læra það sem fyrir þeim er haft. Því er mikilvægt að leyfa börnunum að vera þau sjálf þar sem það eru mörg börn sem passa ekki inn í hugmyndir samfélagsins um að stúlkur og drengir eigi að hegða sér og klæðast á ákveðinn hátt.

Telja má að rannsókn sú sem hér birtist sé mikilvæg viðbót í þennan málaflokk til þess að auka umræðu um málefni kynjanna, aðgreiningu þeirra og mikilvægi þess að kennarar séu meðvitaðir um að ýta börnum ekki að ákveðnum viðfangsefnum eftir kyni. Áhugavert væri að taka rannsóknina upp á næsta stig og búa til handbók fyrir starfsfólk leikskóla þar sem farið væri yfir hvernig hægt væri að draga úr kynjaðri skiptingu. Þá væri einnig áhugavert að gera aðra rannsókn þar sem lögð væri áhersla á að skoða sérstaklega áhrif frá foreldrum.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá leikskóla 2011 /2011.

Agliata, D. og Tantleff-Dunn, S. (2004). The impact of media exposure on male's body image. *Journal of social and clinical psychology*, 23(1), 7-22.

Andersen, M. L. (1993). *Thinking about women – Sociological perspectives on sex and gender* (3. útg.). New York: Macmillan.

Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2011). Ólíkar áherslur í leikskólastarfi: Rannsókn á starfsaðferðum fjögurra leikskóla. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 29-51. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?issId=353678&pageId=%20%20%20205610590&lang=%20%20is&q=%D3I%EDkar%20%E1herslur%20%ED%20leiksk%F3lastarfi

Atkinson, P. og Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. Í Y. N. Denzin (ritstjóri), *Handbook of Qualitative Research* (bls. 248-261). London: SAGE.

Ásta Jóhannsdóttir og Kristín Anna Hjálmarsdóttir. (2011). Skaðleg karlmennska? Greining á bókinni Mannasiðir Gillz. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005/005.pdf>

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berglind Rós Magnúsdóttir, Guðrún M. Guðmundsdóttir, Jóna Pálsdóttir, Kristín Ástgeirsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2010). *Kynungabók*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/kynungabok-vefutgafa.pdf>

Blaise, M. (2005). A Feminist Poststructuralist Study of Children "Doing" Gender in an Urban Kindergarten Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85-108. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>

Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Sótt af http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf

Brinkman, B., Rabenstein, K., Rosén, L. og Zimmerman, T. (2014). Children's gender identity development: The dynamic negotiation process between conformity and authenticity. *Youth and society*, 46(6), 835-852. Sótt af <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0044118X12455025>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2011, 6. júní). Judith Butler: Your Behavior Creates Your Gender [myndband]. *Big Think*. Sótt af <https://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc>
- Care, E., Dean J. og Brown, R. (2007). The realism and sex type of four- to five-year-old children's occupational aspirations. *Journal of early childhood research*, 5(2), 155-168. Sótt af <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X07076681>
- Carlson, E. A., Sroufe, A. og Egeland, B. (2004). The construction of experience: a longitudinal study of representation and behavior. *Child development*, 75(1), 66-83. doi:10.1111/j.1467- 8624.2004.00654.x
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Endendijk, J., Groeneveld, M., Berkel, S., Hallers-Haalboom, E., Mesman, J. og Bakermans-Kranenburg, M. (2013). Gender stereotypes in the family context: mothers, fathers, and siblings. *Sex Roles*, 68(9), 577-590. Sótt af <http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-013-0265-4>
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Francis, B. (2006). The nature of gender. Í C. Skelton, B. Francis og L. Smulyan (ritstjórar), *The SAGE Handbook of gender and education* (bls. 7-17). London: SAGE.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Goble, P., Martin, C., Hanish, L. og Fabes, R. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex roles*, 67(7), 435-451. Sótt af <http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-012-0176-9>
- Guðný S. Guðbjörnsdóttir og Þórdís Þórðardóttir. (2016). Kynjajafnrétti og kennaramenntun. Ákall kennaranema um aukna fræðslu. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/10_ryn_arsrit_2016.pdf
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2001). *Í leikskóla lífsins*. Akureyri: Textasmiðja.

- Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2013). Þátttaka barna í ákvarðanatöku í leikskólastarfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/003.pdf
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2013). Lífssaga sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 337-345). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137-153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Humphrey, C. (2013). Dilemmas in doing insider research in professional education. *Qualitative Social Work*, 12(5), 575-286. Sótt af <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1473325012446006>
- Hjallastefnan. (2014a). Börn og foreldrar. Sótt af http://www2.hjalli.is/Upplýsingar/meginreglur/Born_og_foreldrar/
- Hjallastefnan. (2014b). Kynjanámskrá. Sótt af <http://www2.hjalli.is/Upplýsingar/kynjanamskra>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: aðferðir, áskoranir, álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII : félagsvísindadeild* (bls. 765-777). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/8638/23476/1/F%C3%A9lagsv%C3%ADsindab%C3%B3k_2006.pdf
- Kite, M. E., Deaux, K. og Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. Í F. Denmark og M. A. Paludi (ritstjórar), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (bls. 205-236). Westport, Connecticut: Praeger.
- Kristín Loftsdóttir. (2013). Vettvangsrannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 327-336). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Lightfoot, C., Cole, M. og Cole, S. (2013). *The development of children*. (7. útgáfa). NY: Wadsworth Thomson Learning.

- Jón Torfi Jónasson. (2008). Innland stefnumið og alþjóðleg viðmið. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 254–269). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Loris Malaguzzi: Founder: The Reggio Emilia Approach—believe in the power of the child. (2001). *Scholastic Early Childhood Today*, 15(8), 46. Sótt af: <http://search.proquest.com/docview/217923768/fulltextPDF?accountid=150764>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Macherey, P. og Bundy, S. (2012). Judith Butler and the althusserian theory of subjection. *Décalages* 1(2). Sótt af <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=decalages>
- Marbakki. (e.d.). Um Reggio Emilia. Sótt af <http://marbakki.kopavogur.is/um-skolann/um-reggio-emilia/>
- Margrét Pála Ólafsdóttir. (e.d.). Endurskilgreining kvenleika og karlmennsku með börnum frá 18 mánaða aldri til 9 ára. Sótt af https://www.althingi.is/radstefnur/vestnorraenakvennaradstefnan/17_MPO.pdf
- Margrét Pála Ólafsdóttir. (1996). Kids are both girls and boys in Iceland. *Women's studies international forums* 19(4), 357–369. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0277539596000209>
- Margrét Pála Ólafsdóttir. (2005). Hvers vegna kynjaskipting? um leik- og grunnskóla Hjallastefnunnar. *Skíma* 28(1), 25–35. Sótt af <http://www.hjalli.is/hjallastefnan/skjalasafn/hjallastefnan194.pdf>
- Martin, C. L. og Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues, cognitive perspectives on gender development. *Current directions in psychological science*, 13(2), 67–70. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x
- McCabe, M. P. og Ricciardelli, L. A. (2001). Parent, peer, and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 36(142), 225–240.
- Mead, M. (2001). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Harper Collins.
- Nanna Kristín Christiansen. (2007). Hver á eiginlega að ala börnin upp, foreldrar eða kennarar? *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/006/index.htm>

- Paechter, C. (2003). Masculinities and femininities as communities of practice. *Women's Studies International Forum*, 26(1), 69-77. Sótt af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277539502003564>
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Rhodes, M., Leslie, S.-J. og Tworek, C. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 109(34), 13526-13531. Sótt af <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3427061/>
- Santrock, J. W. (2006). *Life – span development* (10. útg.). New York: McGraw – Hill.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016). Flæði í leik og námi leikskólabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lífum - Um grunnþætti menntunar í leikskólastarfi* (bls. 57-76). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Schutt, R. K. (2015). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sernau, S. (2014). *Social inequality: in a global age* (4. útg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í meginlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211-227). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Símon Jóh. Ágústsson. (1963). Jean-Jacques Rousseau. *Andvari* 88(1), 3-25. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageld=4308593
- Skelton, C., Francis B. og Smulyan L. (2006). *The SAGE Handbook of gender and education*. London: SAGE.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art education* 57(6), 13-19. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/199410815?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=150764>

- Þorgerður Einarsdóttir. (2004). 'Hið vísindalega er pólitískt': femínismi sem fræðikenning andófs og breytinga. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnlaugsson (ritstjórar), *Íslensk félagsfræði: landnám alþjóðlegrar fræðigreina* (bls. 200-225). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þórdís Þórðardóttir. (2005). Hlutverk kynjafræðinnar í kennaramenntun. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 33-34). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/10844/26837/4/Kynjamyndir_3prof-Des_2005.pdf
- Þórdís Þórðardóttir. (2012a). Að læra til telpu og drengs: Kynjaðir lærdómar í leikskóla. Í Gretar L. Marinósson, Ólöf Garðarsdóttir og Róbert Berman (ritstjórar), *Ráðstefnurit Netlu - Menntavika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/016.pdf>
- Þórdís Þórðardóttir. (2012b). *Menningarlæsi: Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun telþna og drengja í tveimur leikskólum* (Doktorsritgerð). Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/13408/32131/1/Menningarl%C3%A6si.pdf>
- Þórdís Þórðardóttir (2013). Barnaefni og fjölskylduhabitusar: Aðgengi 4–5 ára leikskólabarna að barnabókum og stafrænum miðlum á heimilum sínum. *Tímarit um menntarannsóknir* 10, 162-183. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=001352838
- Þórdís Þórðardóttir. (2015). Virðingarsess leikskólabarna. Þekking á barnaefni, kynjun og lagskipting í tveimur leikskólum. *Netla - veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/001.pdf>

Viðauki 1 Bréf til leikskólastóra á tveimur leikskólum á landsbyggðinni

Góðan daginn.

Við erum nemendur í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands og erum við að gera lokaverkefni til BA gráðu sem felur í sér að framkvæma etnógrafíska rannsókn á leik barna inni á leikskóla. Við förum þess á leit við þig að fá að heimsækja þann leikskóla sem þú ert í forsvari fyrir í 4 skipti, 3 klukkustundir í senn. Þá myndum við fá að fylgjast með börnunum á elstu deild í leik, skrifa niður punkta og ef til vill taka óformleg viðtöl við starfsfólk. Við óskum einnig eftir því að fá að taka stutt viðtal við þig. Óskað er eftir því að fá að kveikt á upptökutæki á meðan viðtali okkar stendur.

Rannsóknin er að sjálfsögðu með öllu nafnlaus, nöfn barna, starfsfólks eða nafn leikskóla mun hvergi koma fram. Við óskum eftir því að fá að koma á vettvang sem fyrst sé það möguleiki.

Með bestu kveðju

Jóhanna María og Kristín Guðbjört

Viðauki 2 Bréf til foreldra elstu barnanna í leikskólanum

Heil og sæl kærur foreldrar

Ég, ásamt öðrum nemanda í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands, erum að gera lokaverkefni til BA gráðu sem felur í sér að framkvæma etnógrafíska rannsókn á leik barna inni á leikskóla. Rannsóknin felur í sér að fylgjast með börnum á elstu deild leikskólans í leik og er markmið rannsóknarinnar er að komast að því hvort að leikur barna sé breytilegur eftir kyni.

Farið verður á tvo leikskóla á landsbyggðinni og er ykkar leikskóli annar tveggja leikskóla sem hefur orðið fyrir valinu.

Áætlað er að heimsækja leikskólann ykkar í fjögur skipti, þrjár klukkustundir í senn. Rannsóknin er með öllu nafnlaus, ekki verða teknar myndir af börnunum og ekki verður hægt að rekja svör til starfsfólks, barna eða leikskóla. Gögnum sem við munum afla á vettvangi verða í formi nótna sem við skrifum niður, þeim gögnum verður einungis haldið til haga við gerð rannsóknarinnar.

Hafir þú einhverjar spurningar geturðu haft samband við mig. Ef þú vilt ekki að þitt barn sé hluti af rannsókninni væri gott ef þú kæmir því áleiðis til leikskólastjóra sem getur þá látið mig vita.

Kveðja

-Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir, kgg13@hi.is

- Jóhanna María Þorvaldsdóttir, jth71@hi.is

Viðauki 3 Upplýsingabréf til starfsfólks leikskólans

Heil og sæl.

Við erum nemendur í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands og erum við að gera lokaverkefni til BA gráðu sem felur í sér að framkvæma etnógrafíska rannsókn á leik barna inni á leikskóla. Rannsóknin felur í sér að fylgjast með börnum á elstu deild leikskóla í leik. Markmið rannsóknarinnar er að komast að því hvort leikur barna sé mismunandi eftir kyni og ef svo er, að hvaða leyti.

Rannsóknin verður framkvæmd á tveimur leikskólum á landsbyggðinni.

Áætlað er að heimsækja leikskólann ykkar í 4 skipti, þrjár klukkustundir í senn.

Etnógrafísk rannsókn felur í sér vettvangsathugun þar sem rannsakandi er stundum hluti af starfinu.

Þá munum við skrifa niður punkta og önnur gögn sem okkur þykir mikilvæg fyrir rannsóknina. Öllum gögnum verður einungis haldið til haga við gerð rannsóknarinnar og er rannsóknin með öllu nafnlaus þ.e.a.s. það verður ekki hægt að rekja svör eða gögn til barna, starfsfólks eða leikskóla.

Tekin verða óformleg viðtöl við starfsfólk á elstu deild leikskólans á meðan vettvangsathugun stendur, þ.e.a.s. létt spjall, og dæmi um spurningu er: Hver finnst þér vera helsti munur á leik stelpna og drengja?

Hafið þið einhverjar spurningar er ykkur velkomið að hafa samband við okkur.

Kveðja

- Kristín Guðbjört Guðmundsdóttir, kgg13@hi.is

- Jóhanna María Þorvaldsdóttir, jth71@hi.is

Viðauki 4 Viðtalsrammi

1. Fyrir spjall: kynna sér stefnu leikskólans.
2. Létt spjall fyrst -
3. *Þæling: Hvað veldur því að stelpur verða "stelpur" og strákar verða "strákar"*
4. Hvernig telur þú að kyn barna hafi áhrif á leik þeirra?
5. Eru þið með einhver kynbundin leikföng á leikskólanum?
þ.e.a.s. leikföng sem oft eru talin henta öðru kyninu frekar en hinu? t.d. bílar og barbie
6. Stuðlar leikskólinn að því með einhverju móti að stelpur velji sér efni sem ætlað er fyrir stelpur og að strákar velji sér efni sem ætlað er fyrir stráka?
7. Hvernig mótast kyngervi barna á leikskóla?
8. Tekur þú eftir því að kynin blandist í leik eða hópa þau sig frekar saman eftir kyni?
9. Hvenær byrjar það að stelpur leika bara við stelpur og strákar leika bara við stráka?
10. Hvernig birtist kyngervi leikskólabarna í leik þeirra?
11. Er leikur barnanna mismunandi eftir kyni? og ef svo er þá hvernig?
Eru stelpurnar frekar að perla heldur en strákarnir? Eru strákarnir frekar í ofurhetjuleikjum heldur en stelpurnar?
12. Er meðvitað unnið að því að blanda kynjum saman? Þar er að segja er unnið að því í leikskólanum að draga úr kynjamun?
13. Er hegðun barnanna mismunandi eftir kyni? t.d. eru strákarnir æstari en stelpurnar?
14. Finnst þér oft að börnum lendi upp á kant við önnur börn af sama eða gagnstæðu kyni?
15. Lendir stelpum frekar saman við aðrar stelpur frekar en drengjum lendir saman við aðra drengi?
16. Eru drengir frekar líklegri til þess að mæta í ofurhetjugrímubúning frekar en stelpur?

17. Eru stúlkur líklegri til þess að mæta í prinsessubúning frekar en drengir?
18. Hvernig er því tekið ef strákur vill vera í prinsessubúning? En ef stelpur vilja vera í ofurhetjubúning?
19. Mega stelpurnar meira en strákarnir? er það meira tabú ef strákur mætir í prinsessubúning frekar en ef stelpa mætir í ofurhetjubúning?

takk fyrir okkur-