



Fina flickor och starka pojkar?

- En kvalitativ studie om pedagogers förhållningssätt gentemot barn i förskolan ur ett genusperspektiv

Erika Saklanti

Angelica Ådefjäll

**Examensarbete 15 hp
Förskolläraryrket
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2015**

Arbetets art: Examensarbete 15hp, Förskolläraryrket

Titel: Fina flickor och starka pojkar? – En kvalitativ studie om pedagogers förhållningssätt gentemot barn i förskolan ur ett genusperspektiv.

Engelsk titel: Sweet girls and strong boys? – A qualitative study on teachers' approaches towards preschool children from a gender perspective.

Sidantal: 29

Författare: Erika Saklanti och Angelica Ådefjäll

Examinator: Paula Berntsson

Datum: Juni 2015

Sammanfattning

Bakgrund: Bakgrunden till föreliggande studie har sin utgångspunkt i ett intresse kring att alla människor oavsett könstillhörighet ska ges lika förutsättningar i livet. Då pedagoger enligt förskolans läroplan ska förhindra att traditionella könsroller och könsmonster upprätthålls är det av betydelse att undersöka hur jämställdhetsarbetet kan gestaltas på förskolan. Tidigare studier har visat att pedagoger i många fall tror sig arbeta med jämställdhet men att de i praktiken förstärkt de stereotypa könsrollerna.

Syfte: Syftet med studien har varit att undersöka vilka genuskonstruktioner som skapas och återskapas av pedagoger i förskolan. Två dagligen förekommande vardagsituationer studerades; samlingar och tambursituationer. Fokus var på hur pedagoger bemötte barnen, framförallt på hur de uttryckte sig verbalt gentemot barnen.

Metod: Denna kvalitativa studie bygger på icke deltagande observationer som metod. Som komplement till observationerna samtalande vi med pedagogerna på förskolan. Observationerna genomfördes på en kommunal förskola under fyra dagar.

Resultat: Studiens resultat åskådliggör att pedagogerna mestadels verbalt uttryckte sig på skilda sätt mot flickor och pojkar, de kategoriserade barnen genom sina ordval och reproducerade på så sätt kön. Flickorna uppmärksammades i högre grad än pojkarna för yttre attribut. Pojkarna i studien fick uppmärksamhet för fysiska egenskaper. Ibland bemöttes barnen utifrån individ och inte utifrån sin könstillhörighet, barnen gavs då likvärdiga villkor. Resultatet visade att pedagogerna stundtals kategoriserade barnen utifrån deras ålder, genus var då underordnat.

Nyckelord: Genus, kön, genuskonstruktion, kategorisering, pedagog, förskola, jämställdhet

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Inledning | 1 |
| Syfte och frågeställningar | 1 |
| Bakgrund..... | 1 |
| Genus | 1 |
| Läroplanen för förskolan..... | 2 |
| Forskningsöversikt..... | 2 |
| Normer och kategoriseringar | 3 |
| Ålder relaterat till kön..... | 4 |
| Pedagogers bemötande..... | 4 |
| Positioner | 5 |
| Hjälpröknar och stöddämpare..... | 6 |
| Genusstrukturer..... | 7 |
| Pedagogik och genus..... | 8 |
| Metod | 9 |
| Metodval | 9 |
| Urval | 9 |
| Genomförande..... | 10 |
| Etiska ställningstaganden..... | 11 |
| Bearbetning av data..... | 12 |
| Resultat | 13 |
| Samling och tambur | 13 |
| Könskodade ord | 14 |
| Könade kategoriseringar genom tilltal..... | 17 |
| Överskridanden | 17 |
| Förgivettagande om vårdnadshavarna | 18 |
| Hjälpredor i samlingen..... | 18 |
| Att få hjälp | 20 |
| Ella | 20 |
| Sammanfattning av resultatet i förhållande till syfte och frågeställningar | 21 |
| Diskussion..... | 23 |
| Metodvalsdiskussion..... | 27 |
| Fortsatt forskning | 27 |
| Referenser | 28 |

Inledning

Jämställdhet är något som ständigt debatteras i Sverige. Jämställdhet är betydelsefullt för att alla människor ska leva under samma förutsättningar i samhället. Det finns flera dokument som betonar jämställdhetens betydelse och att ingen människa får diskrimineras på grund av sitt kön, detta går att läsa i bland annat Förenta Nationernas konvention om barns rättigheter (UNICEF, 2009) och förskolans läroplan (Skolverket, 2010). En av statens offentliga utredningar (SOU 2006:75) visar att pedagogers bemötande gentemot barnen är det som har störst betydelse för jämställdhet i förskolan. Kunskap och medvetenhet kring genus och jämställdhet är av stor vikt för att kunna uppnå en jämnare maktfördelning mellan könen (Eidevald, 2009; Heikkilä, 2013 & Arvidsson, 2014). De könsmonster som förekommer på förskolan avspeglar många gånger de könsmonster som finns i samhället i stort (SOU 2006:75).

Vi vill undersöka pedagogers förhållningssätt och bemötande mot barnen på förskolan utifrån ett genusperspektiv. Det är relevant att undersöka pedagogers förhållningssätt i praktiken för att pedagoger enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) har i uppdrag att motverka stereotypa könsroller. Ett flertal studier (Eidevald, 2009; Odenbring, 2012 & Heikkilä, 2013) har däremot visat att pedagoger tror att de arbetar för att motverka stereotypa könsroller, men att de i själva verket förstärker könsrollerna. Ny kunskap om könskonstruktioner kan bidra till att traditionella könsmonster blir synliga och därmed möjliga att förändra (Eidevald, 2009 & Odenbring, 2012). Vår studie kan således bidra till att synliggöra om och hur genus i praktiken konstrueras på en förskola, vilket kan bidra till större insikter och medvetenhet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka genuskonstruktioner som skapas och upprätthålls i vardagen i förskolan. Frågeställningarna som utgår från syftet är följande:

- Hur uttrycker sig pedagogerna gentemot barnen genom sitt talspråk?
- Kategoriserar pedagogerna barnen utifrån kön och hur synliggörs i så fall dessa kategoriseringar?
- Ges barnen likvärdiga förutsättningar från pedagogerna oavsett kön och hur uttrycks detta?

Bakgrund

Nedan beskrivs begreppet genus och vad läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) framhåller om genus och jämställdhet.

Genus

Med genus menas det socialt skapade könet, det som skapas utifrån rådande sociala normer i samhället och därmed ses som korrekt uppträdande för respektive kön (Odenbring, 2014). Hirdman benämner de oskrivna förväntningarna och normerna som gäller för kvinnor och män i samhället som genuskontrakt, genuskontraktet nedärvs vanligen från en generation till en annan men normerna förändras över tid (Odenbring, 2014). Vi föds med ett kön, d.v.s. flicka eller pojke, men inte med genus eftersom genus inte är förutbestämt utan ständigt konstrueras i samspel mellan människor (Connell, 2009). Människor ”görs” därmed till olika genus. Connell (2009) framhåller att det inte enbart är sociala normer som skapar genus utan att människor själva sorterar in sig i genusordningen. Genus och biologiskt kön kan inte existera utan varandra (Hellman, 2010). Kvinnligt och manligt ses i relation till varandra eftersom genus är ett relationellt begrepp (Månsson, 2000). Kvinnligt och manligt är en dikotomi, d.v.s.

de står i motsats till varandra (Odenbring, 2014). Wiklund, Petrusson-Nahlin och Schönback (2011) menar att vuxna bemöter barn olika beroende på kön och därigenom skapas genus.

Makt är det som idag avgör genusordningen i samhället och maskulin hegemoni råder (Wernersson, 2014). Maskulin hegemoni är ett begrepp som innebär en samhällelig struktur där män tillskrivs den största makten och inflytandet i samhället (Connell, 2002, refererad i Wernersson, 2014). Det innebär att den manliga normen avgör vad som ses som värdefullt i samhället, den manliga normen blir normen för alla människor i samhället. Normer om vad flickor och pojkar får bli och göra beroende på genus är skiftande och möjliga att förändra (Arvidsson, 2014). Med hänvisning till Connell (2003) beskriver Odenbring (2014) att "det finns många olika sätt att vara flicka/kvinna och pojke/man på" (s. 29).

Arvidsson (2014) framhåller att arbetet med jämställdhet syftar till att omskapa genusstrukturer och maktrelationer vilket ofta möts av motstånd från olika håll i förskolans kontext. I likhet med Arvidsson menar Odenbring (2014) att jämställdhet innebär att människor oavsett könstillhörighet ska ges likvärdiga förutsättningar och villkor. Hellman (2010) skriver "Trots att kritisk maskulinitetsforskning har som ambition att utmana och förändra stereotypa maskulinitetskonstruktioner, riskerar den därmed att upprepa det som den vill förändra, ett förhållande som uppmärksammas av flera maskulinitetsforskare" (s. 34). Med andra ord kan genusforskning bidra till att, förutom att utmana könsroller, förstärka könsroller genom att uppmärksamma dem. Föreliggande studie behandlar genus och syftar till att synliggöra hur genus konstrueras i förskolan av pedagogerna. Samtidigt är vi medvetna om att genus görs i samspel mellan pedagoger och barn, men vårt huvudsakliga fokus ligger på pedagogerna. Därmed ska genus och genuskonstruktioner ses som centrala begrepp i denna studie.

Läroplanen för förskolan

Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) ingår det i pedagogers uppdrag att arbeta med jämställdhet. Jämställdheten är en del av värdegrunden, vilket är det etiska förhållningssätt som ska präglade förskolans praktik. I läroplanen kan man läsa följande:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket, 2010, s. 5).

Det framgår också i förskolans läroplan att jämställdhet mellan könen ska genomsyra verksamheten och att pedagoger ska arbeta aktivt med jämställdhet med barnen. Läroplanen framhåller att vuxna är förbilder och att deras förhållningssätt inverkar på hur barn uppfattar sina rättigheter och skyldigheter samt normer. Fortsättningsvis finns flera meningar i läroplanstexten som betonar vikten av att arbeta med jämställdhet och den maktfördelning som genus idag representerar. "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för att alla människor har lika värde [...] oavsett kön" (Skolverket, 2010, s. 8). "Arbetslaget ska verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten" (Skolverket, 2010, s. 12).

Forskningsöversikt

För att undersöka om och hur pedagoger arbetar med jämställdhet behöver vi ha kunskap om forskning kring ämnet. Forskningsöversikten berör vilka stereotypa och traditionella könsroller som existerar i förskolan, vilka kategoriseringar som gör av barn beroende på kön, hur genus konstrueras samt vad som förväntas av flickor respektive pojkar.

Normer och kategoriseringar

Med normer avses outtalade regler och förväntningar på människors uppförande. Hellman (2010) beskriver olika positioner som normaliseras för flickor och pojkar. Författaren beskriver hur normerna kring kön är kontextuella, d.v.s. det beror på situation vad som förväntas av flickor respektive pojkar. Hellman menar vidare att normer skapas i olika sammanhang. Gemensamt för alla normer beskriver Hellman är att de skapas genom upprepade handlingar i vardagliga situationer, vilket även Connell (2009) beskriver. Att få syn på de normer som existerar i dagens samhälle där vi människor själva lever är inte helt enkelt (Hellman, 2010 & Dolk, 2013). Dolk (2013) framhåller att makt och normer är sammankopplade. Foucault (1980, refererad i Dolk, 2013) menar att normer gör att människor anpassar sig till dem och därmed gör det som anses vara rätt enligt normen, normen blir därmed starkt relaterad till makt. Dolk beskriver att det finns flera studier som åskådliggör de olika normaliseringar som existerar i förskolans lokaler.

Pojkar och flickor tillskrivs olika egenskaper och förväntas vara på ett visst sätt beroende på sitt kön (Månsson, 2000 & Hellman, 2010). Hellman (2010) kunde se att pojkar tillskrevs bråkighet och att våld, dominans och aggressivitet sågs som pojkigt kodat. Dessa egenskaper blev självklara i förhållande till mansrollen menar Hellman och kan bidra till att makten mellan könen bibehålls. Med makten menas den hegemoni som råder, det manliga tillskrivs en dominans. När Månsson (2000) intervjuade pedagoger fann hon att de gav uttryck för att flickor var självständiga och bestämda och att pojkar var i behov av närhet och kroppskontakt. Författarens observationer visade dock inte att pojkar sökte mer närhet än flickor.

Odenbring (2010) beskriver att pedagoger beskrev flickor som grupp medan pojkar mestadels beskrevs som individer. Enskilda pedagoger ansåg att variationen inom gruppen pojkar var större än inom gruppen flickor. De uttryckte också att flickor sökte mer kontakt och var mindre självständiga än vad pojkar var, vilket kan ses i motsats till Månssons (2000) studie. Månsson fann också att pedagoger kategoriserade pojkars och flickors egenskaper när de talade om dem. Flickorna beskrevs ha förnuftiga karaktärsdrag medan beskrivningar av pojkar mestadels behandlade deras fysiska attribut. Hellman (2010) menar i likhet med Månsson att pojkar gavs uppskattning för olika fysiska egenskaper. Flickor gavs istället uppskattning för utseende och omhändertagande samt att de förväntades sköta sig och vara lugna. Odenbring menar att barn kategoriseras, flickor förknippas med utseende och skönhet och pojkar ska vara kroppsligt aktiva.

Att utseende och skönhet kopplas till flickor kan bero på kläderna som barnen har på sig menar Eidevald (2011). Eidevald beskriver att flickor ofta kom i fina, ljusa, tunna kläder medan pojkarna hade rejäla tjocka kläder. Flickornas kläder var fina men inte till för att leka i på samma sätt som pojkarnas kläder var. Pojkarnas kläder var mer passande för att leka aktivt i då de var mer slitstarka. Flickornas kläder var mer ömtåliga varpå de blev uppmanade att leka mer försiktigt. Hellman (2010) menar att flickorna kunde bli begränsade av sina kläder, kläderna var tigha vilket gjorde att de blev begränsade rent rörelsemässigt.

På förskolorna som Eidevald (2009) och Hellman (2010) genomförde sina studier såg de att det i varje barngrupp fanns en liten grupp bestående av pojkar som både pedagoger och resterande barn mestadels fick rätta sig efter. I Hellmans studie planerades verksamheten utefter dessa barn. I Eidevalds studie blev bl. a. dessa pojkar hjälpta snabbt när de skulle klä på sig ytterkläder. Vidare beskriver Eidevald att dessa pojkar ofta tilläts leka på stora utrymmen, vilket inte alla pojkar tilläts. Månsson (2000) såg i sin studie att det inom gruppen pojkar var några enskilda pojkar som var de mest framträdande. Dessa pojkar var bland de äldsta pojkarna på förskolan. De dominerande pojkarna fick då företräda hela gruppen pojkar och framställde då hela gruppen som dominerande. Månsson benämner detta fenomen som "Herre på täppan".

”Herre på täppan” förekom mest i situationer som helt leddes av vuxna, såsom samlingar. I vilken omfattning pedagoger leder barngruppen spelar roll för hur genus konstrueras (Månsson, 2000). Månsson beskriver att i situationer som till viss del leddes av pedagoger så var det istället flickorna som blev mer synliggjorda, såsom i tamburen. Pojkar blev mest synliggjorda vid helt vuxenledda situationer. Författaren beskriver att olika kontexter och sammansättningar av barngrupper resulterar i olika genusmönster, genus är situationsbundet, liksom Hellman tidigare beskrivit. Månssons studie visade dock att det varken existerar någon homogen grupp flickor eller homogen grupp pojkar, då det inom varje grupp förekom variationer. Hellman framhåller också att det inte fanns några typiska handlingar för något av könen utan det var färger på barnens kläder och tilltalsnamn som var mer typiska pojkiga och flickiga. Hellman har belyst att barns agerande inte är ständigt utan kontextberoende, trots att de förväntas vara på samma sätt i alla situationer.

Ålder relaterat till kön

Connell (2009) beskriver hur vi i olika faser i livet förväntas göra olika saker beroende på kön. Hellman (2010) beskriver hur kön och ålder samspelar. Barn förväntas veta vad som är kodat till flicka respektive pojke i olika situationer. Detta innebär att äldre barn förväntas kunna agera mer korrekt utifrån sitt kön än vad yngre barn kan. Genom att bli stor är du inte längre en bebis utan en stor flicka eller en stor pojke belyser Hellman.

Att bli stor och stark sågs som ideal för pojkar menar Hellman (2010). Författaren beskriver att vara stor kopplas extra starkt till att vara pojke men det ses också som ett ideal bland alla barnen på förskolan. Därmed blir det att ha en kropp som är svag, liten eller att vara yngre inte lika högt värderat för barnen, speciellt för pojkar. Detta såg Hellman särskilt i matsituationer då pojkarna uppmuntrades att äta upp för att bli stora och starka. Argumenten fanns endast till pojkar och inte till flickor. De yngre barnen på förskolan såg inte sambandet mellan måltiden och att bli stor och stark så som de äldre barnen gjorde. De ansåg istället att de skulle bli stora och starka med åldern. Ålder sett i relation till stor blir därmed en viktig maktfaktor i förskolan (Hellman, 2010). Att vara stor var eftertraktat av alla barn på förskolan men det innebar inte samma sak att vara en stor pojke som det gjorde att vara en stor flicka.

Pedagogers bemötande

Månsson (2000) och Eidevald (2011) beskriver att pedagogers föreställningar om kön har betydelse för hur de i praktiken samspelar med barnen och vad de förväntar sig av dem. Pedagogers föreställningar om flickor och pojkar kan upprätthålla kategoriseringarna mellan könen men också medföra att könen ges nya betydelser (Månsson, 2000). Månsson menar att barn redan från ung ålder är mottagliga för signaler, villkor och förväntningar som gäller för respektive kön. Det är i samspelet med bl.a. pedagoger som barn förstår sin självbild och sin omvärld utifrån kulturella aspekter. Barnen tillägnar sig också hur deras respektive kön är och bör vara. Pedagoger är inte alltid medvetna om hur de samspelar med barnen vilket kan leda till att dessa omedvetna samspelsmönster fortlever (Månsson, 2000). I likhet med Månsson framhåller Bodén (2011) att vuxnas förhållningssätt påverkar hur barn blir. Genom att de förväntar sig olika saker av barnen samt bemöter och talar till barnen olika beroende på kön. I likhet med Bodén menar Eidevald att barnens självuppfattning påverkas av pedagogerna. Pedagogerna kan agera så att barnen inte ser alla möjligheter de har att vara på. Eidevald menar att det är av vikt att pedagoger blir medvetna om hur de bemöter flickor och pojkar samt vad de har för förväntningar på dem. Detta för att inte begränsa dem i sitt handlingsutrymme och identitetsskapande. Författaren menar att pedagoger många gånger bemöter barn utifrån kön och inte utifrån individ vilket ger barnen olika möjligheter till val. Ofta handlar pedagoger utifrån traditionella synsätt på vad som är kvinnligt och manligt kodat. Oftast ses kvinnor och män på skilda sätt och anses ha olika förmågor och uppträdanden (Eidevald, 2011).

Månsson (2000) fann att pedagoger var osäkra på hur de bemötte flickor och pojkar beroende på kön, vilket författaren tolkade som en tendens till att rådande köns kategorier var på väg att upplösas. De flesta pedagogerna i Eidevalds (2009) studie menade att de inte förhöll sig till flickor och pojkar på olika sätt, vilket observationer dock visade att de i praktiken gjorde. Resultatet av Eidevalds studie åskådliggör att pedagoger kategoriserar barnen efter kön, dvs. flickor och pojkar, och bemötte dem stereotyp. I motsats till Månsson och i likhet med Eidevald såg Odenbring (2010) att rådande föreställningar vidmakthållits. Detta menar Odenbring kan leda till att barnen även uppfattar könsordningen på detta vis, d.v.s. den manliga hegemonin. Att barnen då uppfattar den manliga hegemonin som normen de ska leva efter. Således existerar variationer i uppfattningen om hur barn bemöts utifrån ett genusperspektiv. I Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelssons (2009) studie blev det synligt att maskulinitet hade en högre ställning då pojkars samspel var i centrum i högre grad än flickors. Studien visade att i samspel där både flickor och pojkar deltog fanns en benägenhet till att pojkar fick mer gensvar för sina uttalanden och frågor av pedagogerna. I och med att pojkarna ofta var i centrum synliggjordes inte alltid flickorna, bl.a. genom att pedagoger inte alltid uppmärksammade dem och därmed inte heller kunde uppmuntra och stödja dem i olika situationer. Det förekom också att pedagoger inte hörde flickornas frågor (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009).

Eidevald (2009) såg i sin studie att flickorna vid påklädning bad pedagogerna om hjälp oftare än vad pojkarna gjorde. Detta berodde på att pojkarna fick hjälp fastän de inte frågade efter det. Eidevald lyfter fram att pedagoger bemötte och förväntade sig att flickor och pojkar skulle kunna olika moment vid påklädning. Detta utifrån diskurser om att flickor är mer ansvarsfulla än pojkar, trots att det fanns både ansvarsfulla och slarviga flickor och pojkar. Pedagogerna vidmakthöll dessa diskurser genom sitt bemötande. De barn som inte agerade enligt rådande diskurser beskrev pedagogerna ofta som undantag.

Eidevald (2009) fann att pedagoger ställde olika former av frågor till flickor och pojkar. Flickor fick i högre grad frågor som krävde att de svarade mer utförligt medan pojkar oftare fick ja- och nejfrågor. Författaren menar att resultatet inte går att generalisera då det varierade hur pedagoger ställde frågor och pratade med de olika barnen inom grupperna flickor och pojkar. Alla flickor fick inte s.k. öppna frågor utan det var främst ett fåtal av flickorna. Likaväl kunde enskilda pojkar få öppna frågor. Författaren beskriver en konsekvens av att pedagoger pratar med flickor, med föreställningen om att de utvecklar sitt språk tidigare än pojkar, kan bli att pedagogerna skapar skillnader i flickors och pojkars språkutveckling. Skillnaderna skapas bl.a. genom att pedagogers frågor utmanar barnen på olika sätt. Eidevald menar att pedagoger då kan komma att begränsa barns språkutveckling och vidmakthålla rådande föreställning om barns språkutveckling. Hur pedagogerna använder sitt språk i samtal med barn är av stor vikt. Språkbruket är det mest betydelsefulla i jämställdhetsarbete (Connell, 2009; Eidevald, 2009 & Lenz Taguchi, 2011). ”Ord är inte neutrala bärare av information, de gör något med det sätt vi kommer att föreställa oss världen” (Hellman, 2010, s.169).

Positioner

Med position menas att barn intar olika positioner i relation till de normer som existerar i olika sammanhang och miljöer som de befinner sig i (Eidevald, 2009). Position är inte samma sak som roll då en roll kan tolkas som ett beteende vi har med oss i alla situationer. En position ska därmed tolkas som situationsbundet. Eidevald belyser att olika situationer och förväntningar kan påverka vilken position olika barn väljer att inta. Eidevald (2009) beskriver att när flickor och pojkar intog likartade positioner i snarlika vardagssituationer bemöttes deras positioner ofta på skilda sätt av pedagogerna. Under den fria leken hade pedagogerna mer överseende med pojkar, exempelvis så tillrättavisade pedagogerna ibland flickor snabbare än pojkar. Vid

en konflikt förekom hot till en flicka i situationen om att gå ut ur rummet medan pojkarna tilläts vara kvar, fastän de inte heller gjorde som pedagogen sagt. Pedagoger blandade sig inte alltid i pojkars konflikter. Eidevald menar att det kan förstås som att pedagoger överlämnar makten till pojkarna och signalerar att den som är starkast innehar rätten att styra över de andra. Flickans positioner accepterades inte alltid av pedagogerna då hon till synes intog positioner som enbart tycks vara okej för aktiva pojkar att inta i Eidevalds studie.

Hellman (2010) framför att en typisk pojke förväntades vara på ett visst sätt, aktiv och utåtagerande. Att ha egenskaper som att vara aggressiv, dominant, tala högt, ha en bristande impulskontroll och använda mycket grovmotoriska rörelser kopplades också till en typisk pojke. Det är således handlingar som gör att pojkarna syns och hörs som gör att de tillskrivs typiska pojkar. Däremot menar Hellman att de flesta egenskaper som kopplas till pojkighet inte ses som positiva. Dock går de synliga och negativa egenskaperna att se i relation till att pojkarna fortfarande får uppmärksamhet. Hellman menar vidare att bli sedd är en viktig aspekt i att upprätta sociala relationer. Med hänvisning till Butler (1990) menar Hellman att vi blir förstådda först när vi förstått och uppträder efter de flickiga eller pojkiga normer som finns. Det samma gällde pojkarna i Hellmans studie då de tog hand om ett yngre barn. Då uppmärksammades inte omsorgen utan andra saker i situationen istället, som att de lekte Spiderman. Att leka Spiderman benämndes som typiskt pojkigt av pedagogen. Hellman menar vidare att det som ses som pojkigt är föränderligt och kan omförhandlas i olika situationer.

I Eidevalds (2009) studie fick en flicka sin vilja igenom då hon började gråta. Positionen att få sin vilja igenom är möjlig för flickor om man som flicka positionerar sig som man ska enligt den dominerande diskursen, där det feminina är underordnat det maskulina. Vidare beskriver författaren att flickor och pojkar valde att ägna sig åt lugna aktiviteter ensamma. Emellertid tillät pedagogerna i högre grad flickor att positionera sig på detta sätt medan de försökte aktivera pojkar som satt själva. Hellman (2010) belyser i likhet med Eidevald att det vid flera situationer fanns pojkar som ägnade sig åt lugna aktiviteter men att genom att utföra dessa lugna tysta aktiviteter blev inte heller barnen lika synliggjorda för pedagogerna. För att följa det förväntade könsmönstret ville därmed pedagogerna aktivera de "aktiva pojkarna". Pojkarna i dessa situationer blev inte bekräftade som pojkar. Flickorna i Hellmans studie sågs som blyga och tysta. Om flickorna agerade som en typisk pojke blev de inte förstådda utan snarare sågs de som avvikande genom detta beteende. Pojkar förväntades å andra sidan agera utifrån aktiva handlingar och ha typiskt pojkiga egenskaper. Det fanns dock undantag då flickor uppmuntrades till typisk pojkighet beskriver Hellman.

Hjälpröknar och stöddämpare

Odenbring (2010) beskriver att en hjälpröken innebär att ett barn är behjälpligt med de göromål som pedagogerna vanligtvis har hand om i verksamheten. En hjälpröken kan vara både en flicka och en pojke. Författaren beskriver att det är vanligare att flickor agerar hjälpröknar än att pojkar gör det. Hellman (2010) menar att vara en hjälpröken ses som flickigt kodat. En hjälpröken förväntas vara en flicka och ordet är kodat feminint. Författaren menar att pojkar som intar rollen som hjälpröken kan bli kallade för flickiga. Maskulint beteende sågs som överordnat det som sågs som feminint, därav blir feminint beteende negativt för pojkar (Hellman, 2010).

I Odenbrings (2010) studie förekom det att barnen intog rollen som hjälpröken utifrån eget initiativ eller att de blev ombedda att hjälpa till, det förstnämnda var vanligast. Att barnen blir tilldelade rollen som hjälpröken tolkar Odenbring som att ordningen i förskoleklassen ska hållas levande men också att barnen skulle tillägna sig ansvar. När barnen själva intog rollen som hjälpröken kunde det ske genom att de plockade undan saker efter andra barn. De barn som uppförde sig väl kunde också bli tilldelade rollen som hjälpröken, t.ex. belönades några

barn som skött sig i samlingen med att få hjälpa till med att baka. Att vara hjälpfröken ingick också i dagliga rutiner, såsom i morgonsamlingen. Alla barn blev någon gång tilldelade rollen som hjälpfröken.

Odenbring (2010) beskriver att en hjälpfröken kan ha skilda förväntningar på sig och rollen kan vara olika vid olika situationer. Odenbring menar att flickor kan ha förväntningar på sig att vara ansvarsfulla som hjälpfröknar. Författaren beskriver att rollen som hjälpfröken också kan innebära att ett barn hjälper till med att rutiner efterföljs. Rollen kan också innebära att ordna så att alla trivs, t.ex. genom att barnet passade upp och hämtade saker till andra. Vidare beskriver författaren att flickors villighet att hjälpa till inte alltid värdesattes av pedagogerna. I sin studie observerade Månsson (2000) att det främst var flickor som självmant intog rollen som hjälpfröknar. Emellertid såg författaren att en pojke agerade hjälpfröken då vikarierande pedagoger arbetade istället för de ordinarie. Flickor i två- till treårsåldern agerade hjälpfröknar t.ex. genom att påtala för pojkarna att komma till samlingen då pojkarna inte lyssnade på pedagogerna som precis sagt till dem. Månsson framhåller att det i tidigare studier inte förekommer att flickor som är i två- till treårsåldern intar rollen som hjälpfröken utan att de hjälpfröknarna varit äldre. Hellman menar att när pojkarna var en majoritet så intog äldre pojkar ofta rollen som hjälpfröken. Odenbring menar att genus kan ha en underordnad betydelse eftersom att inte enbart flickor agerar hjälpfröknar.

Odenbring (2010) kunde urskilja stötdämpare och blandade grupper i sin studie. Pedagogerna i Odenbrings studie menar att könsblandade grupper har till syfte att alla barn ska få möjlighet att lära känna alla barn. Flickorna fick i uppdrag att blanda barngruppen. Författaren såg att det i de könsblandade grupperna fanns stötdämpare. Stötdämpare innebar att ett barn fick till uppgift att lugna barngruppen. Pedagogerna bestämde att stötdämparen t.ex. skulle sätta sig bredvid eller mellan barn som pratade eller var okoncentrerade. Flickor men också pedagoger fick agera stötdämpare. Flickor fick agera stötdämpare under vardagliga situationer såsom måltider, samlingar och vid läsning. Odenbring fann i sin studie att pedagogerna inte var medvetna om att de faktiskt lät flickorna agera stötdämpare. Genom att pedagogerna tillät flickorna agera stötdämpare menar Odenbring att de fick ta ansvar för att det skulle råda lugn och ordning. I och med att flickor förväntades vara lugna menar författaren att dikotomin mellan könen vidmakthålls.

Genusstrukturer

Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) fann att genus i förskolan konstruerades av både pedagoger och barn. Det var framförallt barnen som utmanade de genusstrukturer som dominerade medan pedagogerna handlade mer utifrån stereotypa föreställningar om kön. Författarna menar att det fanns flera genusstrukturer som existerade samtidigt i vardagen på förskolan. Dessa strukturer utmanades av barnen genom att de protesterade mot den manliga normen. En pedagog benämnde t.ex. en legofigur ”gubbe” men ett barn menade att ”det är min mamma”. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson tolkade pedagogens kommentar som att maskulinitetens högre ställning finns dold i det verbala språket.

Heikkilä (2013) beskriver att många förskollärare inte verkar vara medvetna om de stereotypa könsmonster och maktförhållanden som de både upprätthåller, skapar och återskapar i förskolan. De tror tvärtom att de arbetar aktivt med jämställdhet. Vidare belyser författaren att det i Sverige har funnits lagar kring jämställdhet sedan 1960-talet, vilket kan vara orsaken till att många pedagoger tror att de arbetar utifrån ett genusperspektiv. Pedagogerna tror att de arbetar med jämställdhet för att det är en självklar del i förskolans läroplan (Heikkilä, 2013). Dessutom för att det funnits jämställdhetslagar under så lång tid att det ses som en självklarhet att arbeta med jämställdhet, men en faktisk kunskap om vad som krävs för att skapa jämställdhet saknas.

Odenbring (2010) såg att pedagoger kategoriserade barnen utifrån kön i samtal med dem. Mestadels kallades barnen vid namn men kategoriseringar såsom ”Tarzan”, ”gumman” och ”fröken” ägde också rum. Författaren tolkar det som att pedagoger inte är medvetna om dessa könade kategoriseringar och att pedagoger återskapar genus i den befintliga kontexten. Författaren beskriver gränsupprätthållanden som att könsgränser vidmakthålls eller stärks genom samspel. Könade kategoriseringar är ett slags gränsupprätthållande. Exempelen med legogubben och könade ord som Tarzan kan ses som tydliga exempel på hur den manliga hegemonin framträder i förskolor i Sverige och hur barn kategoriseras efter kön.

Gränsöverskridanden betyder att flickor och pojkar sysselsätter sig med sådant som det motsatta könet traditionellt gör, genom gränsöverskridanden blir könsmonster utmanade (Thorne 2005, refererad i Odenbring, 2010). Odenbring (2010) beskriver att pedagoger hade som ambition att arbeta gränsöverskridande för att motverka traditionella könsmonster. Författaren fann dock att det i praktiken inte var helt enkelt. Vid ett luciafirande t.ex. strävade pedagogerna efter att barnen inte skulle välja att klä sig efter könsstereotypa roller. De flesta barnen valde trots detta ändå traditionella kläder. Författaren menar att barnens val av kläder bidrog till att upprätthålla traditionella könsmonster. Två barn valde emellertid annorlunda kläder. En pojke valde att vara ninjatomet och en flicka att vara snöflinga, vilket bröt det traditionella mönstret till viss del. Under luciauppträdandet fick barnen stå lite hur som helst, luciorna var inte i centrum som de traditionellt är.

Den manliga hegemonin framträdde tydligt i den forskning vi tagit del av. Chen och Rao (2011) fann att pedagoger på förskolor i Hong Kong, Kina, systematiskt och medvetet delade in barnen efter kön. Barnen på förskolorna var fyra år. De kvinnliga pedagogerna förstärkte traditionella könsroller genom sitt agerande. Pedagogerna särbehandlade barnen baserat på deras kön. Pedagogerna gav pojkar fördelar enbart baserat på att de var pojkar medan flickor var tvungna att uppföra sig väl för att få fördelar. Pojkarna fick ungefär dubbelt så mycket uppmärksamhet från pedagogerna i jämförelse med flickorna. Författarna beskriver t.ex. att pojkar alltid fick hjälp vid toalettbesök vilket flickor inte fick. Flickorna förväntades vara självständiga vid toalettbesök medan pojkar togs om hand. Pedagogerna tog för givet att flickorna uppförde sig väl, t.ex. då de skulle ställa sig i led efter toalettbesök. Efter handtvätt fick pojkarna i regel gå in först i klassrummet och därefter flickorna. Chen och Rao såg att pedagoger inte tolererade att pojkar uppförde sig icke önskvärt. Pojkars icke önskvärda beteende stoppades direkt, pedagogen bad dem då att koncentrera sig på sin uppgift. När flickorna uppförde sig icke önskvärt blev de ignorerade och tilläts därmed att inte delta i undervisningen. När en flicka som satt längst fram under samlingen satt och dagdrömde, satt en pojke i närheten av flickan som också visade ointresse och distraherade andra pojkar i sin närhet. Pedagogen bad upprepade gånger pojken att sluta och ställde frågor till honom. Pedagogen engagerade pojken medan flickan ignorerades under hela samlingen. Författarna såg också att pedagoger belönade pojkar och flickor som grupper när de skötte sig i klassrummet. Barnen belönades således inte individuellt utan utifrån könsgrupper. Forskningen vi tagit del av från Kina visar tydligt att det finns stora likheter med Sverige och Kina. Pojkar fick mycket mer hjälp, de fick mer uppmärksamhet och pedagogerna förstärkte traditionella könsroller. Dessa mönster går att se i den övriga forskningen vi tagit del av från Sverige. All forskning som vi i denna studie tagit del av har varit till stor del likvärdig. Vi fann inga större motsättningar i fältet. Att tidigare forskning kommit fram till så pass liknande resultat kan spela roll för vårt analysarbete och därmed resultatet i föreliggande studie.

Pedagogik och genus

Bodén (2011) beskriver kompensatorisk pedagogik som att barnen får ”kompensationsöva” på det som inte är traditionellt för deras kön. Bodén beskriver att flickor traditionellt får utveckla

att visa känslor medan pojkar inte får det. Pojkar får istället träna på att vara självständiga och obundna. Enligt denna pedagogik ska flickor öva på att vara självständiga och obundna medan pojkar ska öva på att visa känslor. Denna pedagogik har blivit populär i Sverige och finns att se på bl.a. Tittmyran och Björntomtens förskolor som blivit mycket uppmärksammade. Målet med pedagogiken är att barnen ska få utveckla alla sidor, även de sidor som inte är stereotypa eller traditionella för respektive kön. Hur pedagogerna talar med barnen ses som en viktig del i den kompensatoriska pedagogiken.

Könsneutralitet innebär enligt Dolk (2013) att använda samma bemötande mot pojkar och flickor i alla situationer. Enligt Bodén (2011) handlar det om att använda ett könsneutralt språk som att säga barnen istället för flickor och pojkar och föräldrar istället för mamma och pappa.

Metod

I detta avsnitt redogör vi för val av metod, urval av förskola, studiens genomförande, etiska ställningstaganden och hur bearbetningen av datamaterialet har gjorts.

Metodval

Kvantitativa studier görs om man som forskare vill uppge frekvenser, såsom att mäta antal eller hur vanligt förekommande något är (Trost, 2012). Kvalitativa studier är lämpliga då forskaren vill undersöka människors handlingsmönster eller hur de tänker eller för resonemang om särskilda fenomen (Trost, 2012). Föreliggande studie är huvudsakligen kvalitativ men med kvantitativa inslag. Vi har t.ex. räknat på hur ofta ordval förekom och fördelning av ordval mellan pojkar och flickor. Vi valde icke-deltagande observation som metod då vi skulle studera samspelet mellan pedagoger och barn. Icke-deltagande observation innebär att forskaren observerar utan att själv vara delaktig i situationerna (Franzén, 2014). Valet föll på icke-deltagande observation då vi ansåg att det var den lämpligaste metoden för att få svar på studiens syfte och frågeställningar. Genom att studera samspelet i ett utifrånperspektiv var vår ambition att få en så realistisk bild som möjligt av hur pedagoger interagerar med barnen på förskolan utifrån ett genusperspektiv. Patel och Davidsson (2003) belyser att observation är en lämplig metod för att undersöka människors handlande och händelser i det sammanhang människorna naturligt befinner sig. Meningen med att använda sig av en icke-deltagande observation beskriver Franzén (2014) är att inte påverka situationerna. Däremot framhåller Tjora (2011) att forskarens närvaro påverkar de personer som blir observerade. I föreliggande studie visste pedagogerna om att samspelet mellan dem och barnen undersöktes utifrån ett genusperspektiv, vilket kan ha påverkat hur de agerade vid observationerna. Detta har vi tagit i beaktande i föreliggande studie och vill även göra läsaren medveten om att vi som observatörer kan ha påverkat.

Observationerna kompletterades med samtal med pedagogerna för att minska risken för feltolkningar. Under samtalen ställde vi frågor kring sådant i de observerade situationerna som vi upplevde att vi behövde mer bakgrundsinformation om. Detta för att få en så rättvis bild som möjligt av förskolans rutiner och barngrupp. När alla observationer var genomförda bokade vi in ytterligare ett samtal med en av pedagogerna. Detta för att ställa fler frågor kring materialet då pedagogerna inte haft tid alla gånger att svara på våra frågor i anslutning till observationerna.

Urval

För att få en så objektiv studie som möjligt valde vi att utföra studien på en förskola där vi inte var kända sedan tidigare. Detta gjordes dels för att studien skulle bli mer tillförlitlig eftersom vi inte har någon förförståelse om pedagogerna eller barnen, men också eftersom pilotobservationen (se under rubriken "Genomförande") visat att det inte var helt oproblematiskt att känna barnen ifråga som skulle observeras. Vi kontaktade en områdeschef

för att söka efter en förskola som vi kunde få komma till och genomföra vår studie på. Områdeschefen kontaktade en förskolechef som i sin tur kontaktade flera förskolor för att höra om vi kunde utföra vår studie där. Förskolechefen hörde sedan av sig till oss och meddelade att en förskola kunde ta emot oss.

Förskolan där observationerna har genomförts är en kommunal förskola belägen i södra Sverige. Förskolan är mångkulturell och har en avdelning med barn i åldrarna ett till sex år. I förskolans likabehandlingsplan går det att utläsa att pedagogerna har som avsikt att arbeta med genus samt att de reflekterar kring sitt genustänkande. Personalgruppen bestod av fyra pedagoger som hade 3,75 heltidstjänster sammanlagt. Därutöver fanns ytterligare en resurspersonal. Vi har valt att benämna samtliga i personalen, oavsett anställningsform, som pedagoger i denna studie. Dels för att värna om deras integritet. Dels för att studiens syfte var att se hur genus skapas i förskolan av personalen, följaktligen hela personalstyrkan och inte någon specifik yrkeskategori. Personalen är åldersblandad från 20-årsåldern till 60-årsåldern. All personal har olika yrkeserfarenhet och utbildning. Deras utbildning skiljer sig från barnskötare till förskollärare och från ca ett års erfarenhet upp till 26 års arbetslivserfarenhet från förskolan. På denna förskola har ingen av pedagogerna arbetat i mer än fyra år. Vid tidpunkten för observationerna var en av pedagogerna på semester och det var en vikarie närvarande istället. Vikarien deltog därmed i studien.

Barngruppen består av 21 barn i åldrarna ett till sex år. Två av barnen medverkade dock inte i studien. Barngruppen som vi observerat består av tio flickor och nio pojkar. Pedagogernas och barnens namn är fingerade enligt Vetenskapsrådets konfidentialitetskrav (2015). Pedagogerna på förskolan informerade oss om att i och med att förskolan är belägen i en offentlig byggnad var barnen vana vid att människor kom och gick. Troligtvis skulle barnen inte uppleva det som konstigt att vi var där och studerade dem. Pedagogerna upplyste oss om att det fanns många små barn i gruppen. Förskolan hade det senaste året fått in fler och fler barn med utländsk bakgrund vilket bidrog till språksvårigheter stundtals.

Genomförande

Inför observationerna konstruerade vi ett observationsunderlag (se bilaga 1) utifrån den lästa litteraturen. Observationsunderlaget togs fram för att lättare kunna upptäcka de olika genuskonstruktioner som skapas och återskapas i förskolan. Tjora (2011) framhåller att man som observatör behöver ha kunskap om det fenomen man ska observera för att kunna utföra bra observationer. Av den anledningen läste vi in oss på hur genuskonstruktioner kan gestaltas i praktiken för att kunna urskilja dessa. Patel och Davidsson (2003) betonar att det är av vikt att testa observationsschemat innan studien genomförs, för att undersöka om det fungerar i praktiken. Innan vi genomförde våra observationer gjorde vi av den anledningen en pilotobservation på en annan förskola än den som denna studie bygger på. Pilotobservationen genomfördes dels för att öva på att observera och dels för att se om observationsunderlaget fungerade. Vi undersökte också om tekniken för ljudupptagningen fungerade. Efter pilotobservationen justerade vi observationsunderlaget en aning. Då barnen på förskolan var bekanta med en av oss sedan tidigare blev vi under pilotobservationen varse om att det vara problematiskt att inta rollen som observatör. Det blev svårt att ta rollen som icke-deltagande observatör då en del av barnen bad om hjälp och ville ha uppmärksamhet vid pilotobservationen.

För studiens tillförlitlighet valde vi att båda skulle titta efter samma företeelser i situationerna. Olika observatörer kan upptäcka olika företeelser trots att samma situation studeras. Vi valde att observera samlingar och tambursituationer under fyra dagar, dessa vardagssituationer valde vi eftersom att barn och pedagoger vanligtvis samspelar i dessa situationer. Vi observerade

också samspelet mellan pedagogerna och barnen i anslutning till samlingarna. Från början hade vi bestämt oss för att observera tambursituationer och måltider. Första dagen upplevde vi dock att vi var i vägen då matsalen var trång. Detta störningsmoment ledde till att vi emellanåt tappade fokus under observationen då vi samtidigt behövde kontrollera om vi stod i vägen för någon. Därför beslutade vi att istället observera samlingar. Vi observerade två samlingar och två tambursituationer om dagen. Pedagogerna skickade ut barnen i omgångar till tamburen vilket medförde att tambursituationerna och samlingarna överlappade varandra. Överlappningarna gjorde att vi delade på oss och stundtals observerade varsin situation. Dessa överlappningar varade aldrig i mer än ett fåtal minuter. Vi valde att placera oss på olika ställen i rummen när vi observerade, vilket bidrog till att vi kunde uppfatta olika saker i situationen samt att vi hade möjlighet att både spela in och höra så mycket av situationerna som möjligt. Samlingarna var mellan 15-30 minuter långa och tambursituationerna varade som oftast i 10-15 minuter.

Vi valde att föra fältanteckningar och ta ljudupptagningar när vi observerade, dessa utgjorde sedan underlaget till analysen. Vi spelade in ljuden i situationerna med hjälp av en diktafon och en mobiltelefon. Patel och Davidsson (2003) betonar att det är av stor vikt att man som observatör i direkt anslutning till observationen nedtecknar en fullständig bild av situationen som observerats. Efter varje observerad situation gick vi tillsammans igenom våra fältanteckningar och observationsscheman. Vi diskuterade vad vi hade sett och sammanförde våra noteringar och minnesbilder för att få en helhetsbild. I fältanteckningarna försökte vi anteckna och skilja på det vi sett ske och det vi tror oss ha sett. Följaktligen har vi försökt att skilja på tolkningar och faktiskt observerade förhållanden, vilket Tjora (2011) menar är av vikt. Detta har vi även försökt att göra tydligt i vår analys då vi skildrar delar av vad vi observerat genom t.ex. citat för att sedan beskriva hur vi analyserat situationen.

Observationerna genomfördes på förmiddagarna och på eftermiddagarna, så nära observationerna som möjligt, transkriberade vi ljudupptagningarna och sammanställde dem med våra fältanteckningar för att få ett så sanningsenligt textmaterial som möjligt. Tjora (2011) menar att fältanteckningar är viktiga men att de aldrig kan bli tillräckligt omfattande. Författaren menar att ljudupptagningar eller videoupptagningar kan komplettera fältanteckningarna. Vi har haft relativt kort tid på oss att genomföra denna studie och därför valde vi att avstå från att göra videoupptagningar då det ger mycket empiri att arbeta med.

Etiska ställningstaganden

I studien har vi följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer (VR, 2015) som består av fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Innan vi påbörjade studien gick vi till förskolan för att presentera oss, vi gav ytterligare information om studien i linje med informationskravet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera deltagarna i studien om studiens syfte, om deltagarnas åtagande i studien och om de gällande villkoren. Villkoren innebär att det är frivilligt att delta i studien och att deltagarna själva har rätt att besluta om de vill avbryta sitt deltagande i studien. Detta informerade vi också pedagogerna om i de missivbrev (se bilaga 2) som vi delade ut i samband med att vi besökte förskolan.

Samtyckeskravet innebär att forskaren ska införskaffa medgivande från deltagarna i studien, detta gjordes via missivbreven. Är deltagarna under 15 år ska även samtycke från deras vårdnadshavare inhämtas, därför gav vi under besöket även pedagogerna missivbrev att ge till barnens vårdnadshavare. Missivbrevet som riktade sig till vårdnadshavarna liknade till stor del missivbrevet till pedagogerna. Emellertid fick vi omformulera det ursprungliga brevet till vårdnadshavarna då pedagogen vi var i kontakt med läst brevet och informerade oss om att brevet behövde formuleras om då de flesta av vårdnadshavarna inte hade svenska som

modersmål. Pedagogen föreslog några ändringar och vi tog till oss kritiken och skrev ett nytt brev (se bilaga 3) som på ett mer kortfattat sätt informerade om studiens syfte och de forskningsetiska principerna. Vi hade inte möjlighet att översätta missivbrevet till olika språk. Resultatet blev ett kortfattat brev utan avancerat språk för att alla vårdnadshavare skulle kunna ta del av informationen. Vi ansåg att det viktigaste var att vårdnadshavarna förstod vad vi skulle göra på förskolan, vad vår studie handlade om och att vi behövde få deras samtycke, enligt samtyckeskravet, om deras barn skulle få medverka. Dock medverkade inte två av barnen på förskolan i studien. Samtliga pedagoger gav sitt samtycke till att medverka i studien. Pedagogerna på förskolan fick information i missivbrevet (se bilaga 2) om hur de skulle kunna ta del av studien när denna var klar, denna information fanns även i vårdnadshavarnas första missivbrev men pedagogerna ansåg att det var bättre att de själva informerade vårdnadshavarna om detta.

När vi kom till förskolan för att genomföra observationerna hade vi i förväg skickat ett informationsblad om oss för vårdnadshavarna att läsa i tamburen. Barnen måste också ge sin tillåtelse till att bli observerade, vi presenterade oss för barngruppen och informerade om vad vi skulle göra på förskolan. Under observationerna försökte vi vara lyhörda för barnens signaler, såsom deras kroppsspråk, om de inte ville medverka.

Enligt konfidentialitetskravet ska forskaren ge deltagare i studier konfidentialitet i så hög grad som möjligt och deltagarnas personuppgifter ska förvaras så att inga obehöriga kan få tillgång till dem. När vi fick tillbaka de påskrivna missivbreven förvarade vi dem så att ingen obehörig skulle kunna ta del av namnen på pedagogerna, barnen och deras vårdnadshavare. Det samma gällde för den empiri vi samlat in under observationerna. Deltagarnas namn har blivit fingerade för att de inte ska kunna identifieras. Enligt nyttjandekravet får de insamlade uppgifterna om deltagarna i studier enbart nyttjas för forskning. I enlighet med de två sistnämnda kraven informerade vi också pedagoger och vårdnadshavare i missivbreven om att deltagarna kommer anonymiseras och att det insamlade materialet enbart kommer att användas i denna studie. Efter att detta arbete har blivit godkänt kommer vi att makulera samtligt material som rör studien.

Bearbetning av data

Vid kvalitativa studier används i regel texter som utgångspunkt vid bearbetningen, text genereras genom transkribering av ljud- eller filminspelningar eller så bearbetas befintliga texter (Patel & Davidson, 2003). Vi transkriberade ljudinspelningarna från både diktafonen och mobiltelefonen och sammanställde sedan dessa till en text. Vi sammanförde sedan våra fältanteckningar och anteckningarna från observationsschemat med texten som genererats från ljudinspelningarna. Detta textmaterial utgjorde sedan grunden i vår analys. Vi läste igenom textmaterialet flera gånger för att hitta kategorier och återkommande mönster i pedagogernas språkbruk gentemot barnen. Vi markerade kategorierna som vi fann med olika färger. Utifrån kategorierna vi fann gjordes en samtalsanalys med stöd av vår forskningsöversikt.

Utgångspunkten i analysen har varit genus, framförallt genuskonstruktioner. Vi har analyserat vårt textmaterial genom att göra en samtalsanalys utifrån ett genusperspektiv. Odenbring (2014) beskriver att forskaren i samtalsanalyser noga undersöker det verbala samspelet, forskarens målsättning är att ordagrant beskriva vad som sagt och likaså redogöra för ljud som uttryckts i samspelet. Det verbala samspelet analyseras därmed på mikronivå (Odenbring, 2014). Genom att studera pedagogers verbala uttryck till barnen har vi studerat hur genuskonstruktioner framträder i samspelet mellan pedagoger och barn. Således har vi i resultatet valt att citera pedagogerna exakt så som de uttryckte sig gentemot barnen. Analysen av tambur- och samlingsituationerna har främst skett genom de ordval pedagogerna använt gentemot barnen. Hultman (2011) beskriver hur barn idag beskrivs som kontextuella men att det ändå existerar ett stort antal ord som gör att vi människor beskriver och kategoriserar barn.

Därtill menar Hellman (2010) och Månsson (2000) att genus är situationsbundet, vilket också ska tas i beaktande i tolkningen av resultatet. Odenbring beskriver att samtalsanalyser vanligtvis genomförs under en längre tidsperiod. Föreliggande studies empiri är inhämtad under en kort tid, emellertid anser vi att samtalsanalys var det analysverktyg som var mest lämpligt att använda oss utav för att få svar på studiens frågeställningar. Anledningen till att vi anser att samtalsanalys är ett bra analysverktyg är att tidigare forskning (Connell, 2009; Eidevald, 2009; Hellman, 2010 & Lenz Taguchi, 2011) belyser att språket är en central del i hur genus konstrueras.

Resultat

Syftet med studien var att undersöka vilka genuskonstruktioner som skapas och upprätthålls i vardagen i förskolan. Resultatet som presenteras nedan ska ses som en ögonblicksbild av förskolan och inte ett generaliserande resultat för förskolan i allmänhet då observationerna endast gjordes på en förskola under en kort tidsperiod. I följande text kommer barnens namn följas av en parentes med deras ålder, barnens ålder skrivs i antal år och månader för tiden då observationerna genomfördes. Citat från observationerna står inom citattecken och pauser då pedagogerna talar i citaten markeras med tre punkter. Tre punkter används oavsett hur lång pausen var. Ord som pedagogerna sagt markeras med *kursivstil* i analysen. Ord som betonats vid observationerna markeras med **fetstil**. Vidare benämns barnen som är två och ett halvt år eller yngre som yngre barn. Först kommer vi presentera rutinerna för samling och tambur samt några generella mönster som gick att se på förskolan, detta för att ge läsaren en bättre förståelse av hur de observerade situationerna såg ut i sin helhet. Därefter analyseras de observationer vi genomfört under olika rubriker och slutligen kommer en sammanfattning av resultatet.

Samling och tambur

Observationerna gjordes under förmiddagen på förskolan. Först var det en samling på morgonen med olika slags aktiviteter såsom att prata om färger, sjunga sånger och mini-röris¹. Samlingen avslutades med att barnen åt frukt och därefter gick barnen till tamburen för påklädning för att sedan gå ut på förskolans gård. Andra tambursituationen för dagen utspelade sig då barnen kom in från utevistelsen, därefter gick barnen återigen till en kortare samling. I den andra samlingen för dagen var det återigen lite skilda aktiviteter beroende på vilken tid de kommit in från utevistelsen och hur lång tid det var kvar till lunchen. Samlingen avslutades vanligtvis med att en hjälpredda fick gå ut i köket för att fråga om maten var klar och vilken mat som serverades för dagen.

I samlingarna som observerats kunde vi urskilja att pedagogerna hade som ambition att det skulle råda ett demokratiskt klimat. Detta var märkbart då pedagogerna ställde frågor till alla barn och lät alla barn välja, t.ex. sånger. Pedagogerna bekräftade på så sätt alla barn under samlingarna. Pedagogerna var tillåtande i samlingarna på så sätt att barnen gavs utrymme då de inte fick tillsägelser direkt. Pedagogerna lyssnade in barnen och gav dem möjlighet att röra på sig runt området där de satt och de behövde inte sitta helt stilla. Barnen hade inte heller bestämda platser vid samlingen, däremot kunde pedagogerna skilja på barn de inte tyckte klarade av att sitta bredvid varandra. Generellt fick pojkar mer tillsägelser i samlingen än flickor. Barnen kunde få tillsägelser om att vara tysta och att de skulle sitta fint. Flickor fick också tillsägelser men inte i lika hög utsträckning. Pojkar var en majoritet i alla samlingar och tambursituationer. I samband med tambursituationerna uttalade sig pedagogerna om barnens kläder. Detta mönster framkom tydligt vid samtliga situationer.

¹ Mini-röris är ett gympapass till musik anpassat för barn i förskoleåldern.

Könskodade ord

Under följande rubrik kommer vi presentera de könskodade ord vi funnit under observationerna. Orden som var mest utmärkande var *fin*, *rosa* och *åh*, därför kommer främst dessa ord behandlas under denna rubrik.

Fin

Pedagogerna använde sig mest av ordet fin i olika böjningar. I tamburen förekom ordet fin i samtliga åtta observerade situationer. Pedagogerna använde ordet fin till både pojkar och flickor. Några av dessa yttranden fokuserade inte på barnens kläder utan på barnens uppförande.

En av kommentarerna var till Magnus (2,4 år) som visade för en pedagog att han hade knäppt sin jacka själv, pedagogen Ulla sa då: ”Titta vad fint”. Ett uttalande var riktat till Amanda (2,6 år) som satt i pedagogen Lisas knä. Medan Lisa klädde på henne sa hon: ”Fina Amanda, fina fina Amanda”. Sedan sjöng Lisa samma mening upprepade gånger för Amanda under tiden som påklädningen pågick. Ytterligare ett uttalande var riktat till två barn, en flicka och en pojke, pedagogen Gun sa: ”Vad fint ni lekt ute” efter en utevistelse. Vid samlingarna använde pedagogerna också ordet fint. Exempelvis sa pedagogen Carina vid en samling: ”Emil (2,1 år), jag vill att du sitter fint där”, då han satt på samlingsmattan och åt frukt. Vid en annan samling så uppmanade pedagogen Gun att barnen skulle lyfta upp sina händer fint då de räckte upp handen för att visa att de ville svara på frågor.

Pedagogens uttalande till Amanda (2,6 år) kan ses i relation till Hellmans (2010) avhandling där flickor fick positiv uppmärksamhet för sitt utseende och Odenbrings (2010) avhandling där flickor kategoriserades utifrån skönhet och utseende. Situationen med Amanda kan liknas vid följande händelse som utspelade sig i samma tambursituation:

Achmed (2,6 år) får hjälp av pedagogen Lisa att klä på sig. Lisa sjunger då hans namn upprepade gånger: ”Achmed, Achmed, Achmed.” I likhet med situationen med Amanda sjunger här pedagogen också Achmeds namn men däremot sjunger hon inte ordet *fina* innan namnet som hon gjorde för Amanda. Tolkningsvis blir det tydligt i denna situation att fin är något som är relaterat till att vara flicka och inte pojke. Amanda blir uppmärksammas för hur fin hon är medan Achmed enbart blir uppmärksammas för sitt namn. Han behöver inte vara fin för att bli uppmärksammas.

I de övriga ovan nämnda situationerna fick däremot barnen höra ordet fint kopplade till sitt uppförande, att de hade gjort något på ett fint sätt. Vid samlingarna styrde pedagogerna i studien och det fanns regler som barnen förväntades följa vilket också Odenbring (2010) kunde se i sin studie. Ordet *fint* kan därmed tolkas som ett uppförande som är önskvärt i förhållande till de regler som finns i anslutning till samlingen. Ordet *fint* användes vid handlingar till både flickor och pojkar. Ordet användes även till hela barngruppen av en pedagog. *Fint* kan därmed ses som ett ord som vid handlingar ses som könsneutralt, att genus då inte konstrueras genom ordet. Ordet *fint* användes för att bekräfta, uppmuntra eller påpeka ett önskvärt uppförande hos enskilda barn eller barngruppen i både tambur och samling.

Barnens huvudbonader, skor och kläder var något som pedagogerna uppmärksammas genom olika kommentarer. Flickor och pojkar fick lika många kommentarer om att de hade fina skor, medan samtliga uttryck om att barnen hade fina huvudbonader var till flickor. Emellertid sa en pedagog att det var *snyggt* när en pojke hade keps på sig. Pedagogerna kommenterade inte alltid flickornas huvudbonader spontant utan vid två tillfällen visade flickor sina huvudbonader och ville till synes få en kommentar vilket de då fick. Ett exempel på detta är Moa (6,2 år) som

visade sin vita solhatt med Hello Kitty² på för pedagogen Johanna och sa "Kolla" varpå Johanna sa: "Jättefin, jättefin!". Därefter sa pedagogen Lisa: "Åh, vad fin hatt du har Svea (1,11 år)", även om Svea till synes inte sökte uppmärksamhet för sin hatt.

Vid en annan situation i tamburen skulle Emil (2,1 år) klä på sig, han höll sina skor i händerna och sprang fram till en pedagog och ropade: "Kooooooooooooor". Pedagogerna sa då: "Ja, skorna, dem ska du ha på dig".

I situationen med Svea (1,11 år) och solhatten blir Svea uppmärksammas för hur hennes solhatt ser ut utan att hon sökte bekräftelse från pedagogerna. Emil (2,1 år) å andra sidan sökte uppmärksamhet kring sina skor, av pedagogerna fick han bekräftelse men inte på utseendet på skorna utan på vad skorna skulle användas till. Flickor och pojkar blir således uppmärksammade på olika vis för materiella ting. I situationerna ovan med Moa (6,2 år) och Svea samt Emil får barnen olika bemötande från pedagogerna, vilket kan tolkas som att pedagogerna bemöter barnen olika utifrån kön. Hellman (2010) och Månsson (2000) beskriver genus som kontextuellt beroende. Att genus är kontextuellt går att se i ovan nämnda situationer då ordet *fint* i vissa situationer kods till flickor och i andra situationer inte kods till något av könen.

Färgen rosa

Nedan följer ett exempel på hur pedagogerna kunde uttrycka sig till barnen i tamburen:

Pedagogen Lisa frågade Ella (2,8 år) om hon behövde hjälp, vilket hon svarade att hon ville ha. Under tiden som pedagogen knäppte Ellas jacka frågade hon henne: "Var är dina fina skor Ella... Var är de?" Ella frågar efter sin keps. Pedagogerna Lisa: "Åh, vad fin, den är så fin (om kepsen). Här, i med foten... Fina, är det fjärilar på dem... Här du får försöka".

Ellas (2,8 år) skor är rosa i olika nyanser med glitter och med en stor fjäril på varje sko. Vid ett annat tillfälle sa pedagogen Ulla till Ella: "Åååh va fina, det glittrar ju i dem". Ingen pojke i datamaterialet blev uppmärksammas för något glittrigt eller rosa. Pojkarna på förskolan hade inte på sig rosa särskilt ofta och om de hade den färgen var det endast i detaljer på kläderna och inte den huvudsakliga färgen. Ella fick flera gånger kommentarer av flera olika pedagoger om sina rosa skor med fjärilar. I en annan situation (se första exemplet under rubriken "Könade kategoriseringar genom tilltal") blev inte Ellas skor kommenterade för hur de såg ut utan fokus var på hur skorna skulle tas på, vilket kan ses i skillnad från flera gånger då hon fått beröm för sina skors utseende.

Under observationerna såg vi också att andra flickor fick kommentarer kring kläder de hade på sig som var rosa. Många av flickorna hade ofta rosa kläder. När Ella skulle ta på sig sina ytterkläder en dag sa en pedagog: "Ska vi se om du har mössa eller keps, mössa, rosa, rosa rosa" och vid ett annat tillfälle sa en annan pedagog till en flicka: "Var är dina fina skor? ... Titta, rosa fina skor... Va fina de var". Vid ytterligare ett tillfälle benämndes en flickas skor som *rosa skor*. Barnen blir således uppmärksammade för vilken färg de har på sig. I materialet förekommer det inte att någon annan färg än färgen rosa benämns av pedagogerna.

Åh

Uttrycket *åh* förekom ofta till flickor i samband med att pedagogerna uppmärksammade deras yttre. Pedagogernas röst var ofta mjuk, ljus och med ett högt tonläge då de sa *åååh*. Detta röstläge användes främst till flickor och yngre barn. Ordet *åh* kan därmed kods till flickor då äldre flickor också kunde bli bemötta av detta ord men inte äldre pojkar. När pojkar tilltalades med typiskt pojksamt kodade ord som stark och stor (se under rubriken "Starka pojkar") användes

² Hello Kitty är en tecknad katt som har rosa kläder och en rosa rosett på huvudet.

å andra sidan ett röstläge som var djupare och användes med mer kraft. Rösterna på pedagogerna blev mörkare och pedagogerna lät ofta imponerade av pojkarna då de utträttat något som gjorde att de sågs som starka eller stora. Stor var i dessa fall en benämning på att de klarade av att utföra något, vilket kan relateras till Hellman (2010) som menar att stor var extra önskvärd att vara som pojke. Denna traditionella syn på pojkar blir reproducerad genom pedagogernas röst då det är tydligt i röstläget att det är positivt att vara stor och stark för pojkar. Orden i sig är inte kodade till flickor eller pojkar men de blir kodade genom röstläget till barnen, en ljus röst används till flickorna och en mörkare röst används till pojkarna. Hellman beskriver hur barnen i sin studie uppfattat att ljus röst sammanlänkas med flickor och mörk röst med pojkar. Författaren beskriver vidare hur flickig röst kopplas samman med löjlighet medan pojkelig röst kopplas samman med fräckhet. I denna studie kan vi se hur manlighet och kvinnlighet gestaltas i röstläget hos pedagogerna.

Starka pojkar

I anslutning till en samling då barnen skulle städa fick en pojke höra: ”Oj vad du är stark Magnus (2,4 år)” då han bar en låda med leksaker i. Han får höra av två olika pedagoger att han är *stark* då han bär leksakslådan. Achmed (2,6 år) fick också höra att han var *stark* i samma situation då han plockade undan leksaker. I en annan situation i skötrummet fick även Lars (1,10 år) höra att han var *stark*. För att se kontrasten mellan könen ska vi också analysera följande situation i relation till ordet stark:

Svea (1,11år) klättrar upp för stegen till skötbordet, Svea blir ombedd av en pedagog att gå *försiktigt*. När hon sedan går ner igen börjar en annan pedagog sjunga: ”Försiktigt, försiktigt, försiktigt, gå ner försiktigt”. I sekunden efter kommer Magnus (2,4 år) in till toaletten och blir upplyft av en pedagog till skötbordet samtidigt som hon säger: ”Oooåååh... Ojjoj, vad stark du är, jättestark jättestark” till Magnus.

Pedagogerna använde endast ordet *stark* till pojkar i våra observationer vilket kan tolkas som att pedagogerna tillskriver egenskapen stark till pojkar. Detta kan ses i relation till Hellman (2010) och Månssons (2000) avhandlingar där pojkar fick uppskattning för fysiska egenskaper.

I situationen med Svea (1,11 år) och Magnus (2,4 år) vid skötbordet blir det tydligt att pedagogerna har olika förväntningar på flickor och pojkar. Svea är yngre än Magnus men förväntas ändå klara sig mer själv, vilket kan ses i relation till Månssons (2000) och Chen och Raos (2011) studier där flickor ansågs vara mer självständiga än pojkar. I likhet med Chen och Raos studie fick pojken i situationen hjälp av pedagogen vid toalettbesöket. Emellertid fick flickorna i Chen och Raos studie ingen hjälp alls vid toalettbesök, vilket Svea dock fick i denna studie. Dock är Svea betydligt yngre än barnen i Chen och Raos studie. När Magnus kom in till toaletten fick han genast hjälp upp till skötbordet utan att ens få försöka själv. Svea får försöka själv men hon blir å andra sidan tillsagd att vara *försiktig*, vilket upprepas till henne av två pedagoger och dessutom sjunger en av pedagogerna *försiktig* till henne. Pedagogen säger *oooåååh* då hon lyfter pojken. Rösterna är tillgjord, går upp i volym och sägs med sammanbitna tänder som om att pedagogen tar i. Under observationerna tolkade vi detta som att pedagogen låtsades att Magnus var tung. Han blir sedan kommenterad om hur *stark* han är. Detta kan ses i relation till att pojkar enligt Hellmans (2010) studie ska vara stora, vara större i kroppen än flickor och ha mer muskler än flickor. Hellman beskriver hur äldre barn hade en föreställning om att pojkar skulle ha mer muskler än flickor och att yngre barn anser att de blir starkare ju äldre de blir.

Övriga ordval

Andra ordval som förekom i tamburen var *vänta*, *duktig*, *försöka*, *bra* och *jättebra*. Orden *vänta*, *duktig*, *bra* och *jättebra* användes i förhållandevis jämn fördelning till både flickor och

pojkar. När pedagogerna använde dessa ord till barnen kan det tolkas som att pedagogerna inte kategoriserade barnen utifrån kön eftersom att orden användes till båda könen. Tolkningsvis konstruerade inte pedagogerna genus vid dessa situationer. Ordvalet *försöka* förekom till en flicka och en pojke, emellertid fick flickan fler tillsägelser om att *försöka* (se exempel under rubriken "Ella"), pojken fick endast en tillsägelse.

Könade kategoriseringar genom tilltal

Vid ett tillfälle i tamburen försökte Ella (2,8 år) ta på sig sina skor, en pedagog hjälpte flera barn samtidigt och när hon såg att Ella försökte ta på sig sina skor utan att först ha knäppt upp dem sa hon: "Ella gumman, det är ju en fördel om du öppnar skon". Sedan visade pedagogen Ella hur hon ska göra för att ta på sig skon: "Titta, så kan man göra med din sko, då får man upp den lite så här".

Vid en annan situation i tamburen sprang Amanda (2,6 år) omkring i korridoren, en pedagog sa till henne flera gånger att komma så att hon kunde hjälpa henne med att ta av sig sina ytterkläder. När Amanda fick hjälp av pedagogen fick hon frågan: "Varför lyssnar du inte gumman?". Amanda svarade inte på frågan. Pedagog och Amanda gick sedan till toaletten.

Det språkliga uttrycket *gumman* kan förstås som att pedagogen kategoriserade Ella (2,8 år) och Amanda (2,6 år) utifrån kön. Under en annan situation innan en samling sa en pedagog till en flicka: "Denna här damen ska alltid ha sin snutte", vilket också kan tolkas som en könad kategorisering. Med utgångspunkt i Odenbrings (2010) studie där kategoriseringar som *Tarzan och gumman* förekom kan uttrycken i våra observationer, *gumman* och *damen*, tolkas som att pedagogen reproducerar kön genom sina språkliga uttryck till barnen. Könade kategoriseringar förekom enbart vid dessa tre situationerna, mestadels tilltalades barnen med sitt förnamn, både i tamburen och vid samlingarna.

Barnen tilltalades som grupp fyra gånger. En gång innan en samling då en pedagog sa: "Kom igen nu tjejer och killar" då de skulle städa. Under en samling med mini-röris sa en pedagog: "Kom hit till mattan, barnen" och under en annan samling "Är alla barnen här?". I anslutning till en samling blev två pojkar tillsagda: "Pojkar, vi ska börja städa". Vid två tillfällen kategoriserades följaktligen pojkar och flickor som olika grupper och vid två tillfällen benämndes hela barngruppen som en grupp. I de flesta fall när pedagogerna tilltalade barnen använde de dock deras tilltalsnamn, vilket kan förstås som pedagogerna mestadels tilltalade barnen utifrån ett individperspektiv. Detta kan tolkas som att pedagogerna vanligen motverkade könsåtskillnad genom att de i regel tilltalade barnen med sina förnamn.

Överskridanden

I anslutning till en samling utspelade sig följande situation:

Barnen befann sig i förskolans lekrum där de var sysselsatta med olika aktiviteter. Achmed (2,6 år) tog på sig utklädningskor i form av damstövlar med klack på, sedan gick han runt med en dockvagn inne på förskolan. En pedagog sa då till Achmed: "Åh, vad fin du blev". Nadim (3,4 år) tog också på sig damstövlar varpå pedagogen sa: "Du har också fina stövlar". När Achmed körde dockvagnen sa pedagogen: "Så snygg du är Achmed".

Denna situation kan ses som att pedagogen genom sitt språkbruk uppmuntrade pojkarna till könsöverskridande då både damstövlar och att köra dockvagn kan ses som flickigt kodat. Pojkarna i denna situation fick mycket uppmärksamhet från pedagogen för sitt utseende vilket Odenbring (2010), Hellman (2010) och Månsson (2000) belyser att pedagogerna ofta ger flickor uppmärksamhet för. Under observationerna förekom det att pedagogerna använde uttrycket *åh* i samband med att de samspelade med flickor, i denna situation använde de *åh* till en pojke. I likhet med situationen där en pedagog uttryckte att det var *snyggt* när en pojke hade

keps så kopplas återigen ordet snyggt till en pojke då pedagogen uttrycker ”Så snygg du är Achmed”. Att ordet *snyggt* enbart användes till pojkar kan tolkas som att ordet är pojkgigt kodat. Hellman såg i sin studie att det kan vara lättare för flickor än för pojkar att könsöverskrida. Pedagogerna i denna studie uppmuntrade till synes pojkar då de agerade könsöverskridande. Pedagogerna kategoriserade därmed inte pojkarna i denna situation.

Förgivettagande om vårdnadshavarna

Ett annat språkligt uttryck som förekom i en tambursituation var: ”Har mamma köpt nya skor åt dig?”, detta till en flicka under tiden som hon fick hjälp med att få ny blöja inne på toaletten. Barnet i fråga lever tillsammans med båda vårdnadshavarna. I samtal med en pedagog (personlig kommunikation, 29 april 2015) beskrev hon att: ”Det är nog så att barnen säger att mamma har köpt”. Pedagogen sa att hon hade yrkeserfarenhet av att barnen i huvudsak pratar om mamma och inte om pappa. Pedagogen uttryckte att detta kan bero på att barnen är nära mamma den första tiden i livet trots att det i Sverige blir vanligare att pappor också är föräldralediga. Barnen nämner oftast mamma menar pedagogen. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) ska pedagoger motverka traditionella könsroller. I denna situation kan det förstås som att pedagogen inte motverkar traditionella könsroller då pappan utesluts i samtalet. Detta språkliga uttryck var inget generellt mönster i studien, snarare ett undantag.

Hjälpredor i samlingen

Förskolan i denna studie hade varje vecka en av pedagogerna utnämnd hjälpreda. Att vara hjälpreda var i likhet med hjälpfröknar i Odenbrings (2010) studie en rutin på förskolan. Flickan som blivit tilldelad rollen som hjälpreda under veckan som observationerna genomfördes var endast hjälpreda en dag då hon inte var på förskolan resten av veckan. Detta resulterade i att pedagogerna hade olika hjälpredor under de olika dagarna och samlingarna istället för flickan som var ordinarie. Det förekom också att barnen på förskolan agerade hjälpredor på eget initiativ.

Av pedagoger utvalda hjälpredor

När det gällde vem som blev tilldelad att vara hjälpreda av pedagogerna var fördelningen följande (i kronologisk ordning): Rachel (4,7 år)(ordinarie hjälpreda under veckan), Malin (6,1 år), Malin, Nadim (3,4 år), Nasir (5,5 år) och Nasir. Även en pojke (se exemplet med Alex i situationen nedan) blev hjälpreda men inte uttalat på samma vis som de dagliga hjälpredorna. Fördelningen mellan könen gällande vem som blev hjälpreda under veckan var jämn. Flera av de äldre flickorna var frånvarande på förskolan denna vecka. Det var uteslutande barn över tre år som blev tilldelade rollen som hjälpreda, vilket kan tolkas som att ålder är viktigare än kön i valet av hjälpreda. Pedagogerna beskrev för oss att barnen fick vara hjälpredor med jämna intervaller, dock inte de yngre barnen eller de barn med språksvårigheter, då de inte hade språket för att hjälpa till med en av uppgifterna som var muntlig och krävde att barnen kunde berätta för resten av gruppen.

Nedan följer ett exempel från en samling:

Det är förmiddag och dags för samling, under samlingen är det mini-röris som står på schemat och pedagogen säger till barnen: ”Nu blir det så att de stora barnen får hjälpa de små”. Att pedagogen säger så kan tolkas som att pedagogen förväntade sig att det är flera av de äldre barnen som ska hjälpa till och vara förebilder för de yngre. Alex (5,6 år) är dock det barn som pedagogen vänder sig till under hela samlingen. Alex är också det äldsta barnet som närvarar. Pedagogen säger upprepade gånger till Alex att visa de yngre barnen hur man ska göra och hur det ska se ut när man gör vissa rörelser korrekt, t.ex. sa pedagogen till Alex: ”Alex, du som är stor får visa de andra” och ”Alex, ta tag i Ella (2,8 år) och dansa runt... Så ja”.

Pedagogen kategoriserade barnen utifrån ålder då barnen benämndes som *stora* och *små*. Att barnen benämns som *stora* och *små* kan även tolkas som att ålder är överordnat kön i denna situation och att det är de *stora* barnen som får förväntningar på sig att klara av att följa instruktionerna under mini-röris.

Självutnämnda hjälpredor

Efter att barnen haft mini-röris ska de sätta sig för att äta frukt. Förskolan har en fruktskål med delad frukt som barnen får välja en bit ur. Skålen skickas ofta runt i en ring som barnen sitter i. Alex (5,6 år) som fått mycket uppmärksamhet vid mini-röris håller i fruktskålen och ska skicka den till nästa barn men det sitter ett barn mellan som inte vill ha frukt och som inte heller skickar skålen vidare som gör det problematiskt för Alex att skicka skålen till nästa barn. Pedagog Carina säger till honom: "Alex kan gå runt...", med vilket pedagogen troligen menar att han ska gå runt barnet som är i vägen för att kunna skicka vidare skålen. Alex uppfattar dock troligen detta som en invit till att vara hjälpreda vid denna samling. Han ställer sig upp och håller hårt i fruktskålen och börjar gå runt och bjuda barnen på frukt. Han visar tydligt att han vill gå runt och bjuda på frukt till de övriga barnen, när något barn försöker ta skålen från honom drar han den mot sig och bänder loss barnets händer från skålen samt protesterar verbalt. Pedagog Frida säger till Alex att han kan *skicka frukten* istället och sätta sig ner. Alex skickar vidare skålen och sätter sig motvilligt ner.

Till skillnad från Alex (5,6 år) fick Malin (6,1 år) vid en annan samling agera hjälpreda på eget bevåg då hon blev ombedd att hämta en fruktskål och sedan gick och hämtade ytterligare skålar med frukt utan att pedagogerna bett henne. Till synes skulle pedagogen be något annat barn hämta resterande skålar men sa "Jaja" när hon såg att Malin hämtade de andra skålarna också.

Achmed (2,6 år) är ett annat barn som agerar hjälpreda på eget initiativ. Några av barnen sitter och låter som tutor högt i samlingen vilket pedagogen inte uppskattar och därmed ber dem att sluta genom att hålla pekfingeret för munnen och säga "Scch". Achmed säger därefter "Tuut tut" och skakar på huvudet. Sedan gör han samma gest som pedagogen gjort mot barnen och skrynklar ihop ögonen och tittar först på barngruppen och sedan på pedagogen som sagt till barnen. Pedagog har dock gått vidare i samlingen och även om hon tittar åt Achmeds håll är det svårt att se om hon ser vad han gör. Hon uppmärksammar inte synbart det Achmed gör utan fortsätter med samlingen.

I situationen med fruktskålen visar Alex (5,6 år) tydligt att han vill agera hjälpreda och enligt hans tolkning har han troligtvis också fått den rollen. Pedagogerna märker att han vill bjuda på frukten men tillåter honom inte att agera hjälpreda. Achmed (2,6 år) visar även tydligt att han vill hjälpa till. Pojkarna i situationerna ovan visar sig omhändertagande och förståndiga. Alex visar till synes omsorg då han vill bjuda sina kamrater på frukten. Achmed visar sig förständig då han vet att man inte får låta i samlingen utan man ska vara tyst, detta visar han också tydligt med sitt kroppsspråk. Månsson (2000) beskriver flickor som förnuftiga och Hellman (2010) beskriver dem som omhändertagande. Achmed och Alex visar här att dessa egenskaper inte gäller för endast flickor. Odenbring (2010) framför att vara en hjälpreda kan innebära att se till så att alla regler och rutiner följs som brukligt. Achmed visar att han följer reglerna och ser till så att de andra barnen också gör det. Achmed visar därmed att även yngre barn kan agera hjälpreda. På förskolan utses dock inte yngre barn till hjälpredor.

Sammanfattningsvis var det var en jämn fördelning mellan flickor och pojkar gällande vilka som blev tilldelade rollen som hjälpreda. Ålder spelade en större roll än könstillhörighet och de äldre barnen var de som pedagogerna valde som hjälpredor. Både pojkar och flickor var självutnämnda hjälpredor men pojkarna uppmuntrades inte av pedagogerna att inta denna roll.

Att få hjälp

Observationerna i tamburen har skett vid både på- och avklädning och det var olika pedagoger som närvarade. Pedagogerna turades om att vara den som gick ut först samt vem som gick in först och förberedde inför lunchen. Generellt för tambursituationerna var att de yngre barnen fick mer hjälp med av- och påklädning och i de flesta situationerna inte blev tillfrågade om de behövde hjälp utan de fick hjälp direkt av pedagogerna. Många av de äldre barnen blev också tillfrågade om de ville ha hjälp annars fick de försöka klä på och av sig själva

Det var främst en flicka (Ella; 2,8 år) som kom och bad pedagogerna om hjälp med sina ytterkläder, vilket kan ses i relation till Eidevalds (2009) studie där flickor oftare bad om hjälp än pojkar. I Eidevalds studie var orsaken till detta att pojkar fick hjälp ändå, i denna studie fick emellertid både flickor och pojkar hjälp utan att de efterfrågade det. Endast en äldre pojke bad om hjälp med påklädning och det skedde endast en gång under alla situationer som vi observerat. Däremot så frågade de äldre barnen ibland om vilka kläder de skulle ha eller om de t.ex. satt skon på rätt fot. Ibland då de frågat om sådant fick de hjälp att ta på sig sin sko eller liknande även fast de inte bett om det. De yngre barnen och de barn som inte talade svenska flytande visade ofta med sitt kroppsspråk att de ville försöka själva, det var inte alltid pedagogerna såg att de ville försöka själva utan de hjälpte barnen ändå. Vi kunde se att detta var beroende på vilka pedagoger som närvarade i tamburen då en del lät barnen försöka själva medan andra hjälpte dem utan att reflektera kring om de kunde själva. Till synes fick barnen hjälp utifrån individ och kön var underordnat. Det kan tolkas som att barnen gavs likvärdiga förutsättningar gällande hjälp i tamburen.

En anledning till att barnen fick mycket hjälp med sina ytterkläder är troligtvis ålder, barnen var mellan ett och sex år och därmed hade inte alla barn den motorik som krävs för att kunna alla moment vid av- och påklädning. En annan orsak till att pedagogerna mestadels var snabba med att hjälpa barnen kan vara att barnen gick in och ut i tamburen i omgångar vilket gjorde att pedagogerna ofta hade möjlighet att hjälpa dem med en gång. Det är troligt att pedagogerna emellanåt hjälpte barnen för att det skulle gå fortare, en viss stress från pedagogernas sida kunde urskiljas i vissa situationer. Exempelvis nämnde en pedagog att hon skulle gå in på avdelningen och bädda under tiden hon hjälpte ett barn. Vid observationerna var det märkbart att pedagogerna såg tambursituationen som en övergångssituation mellan två olika aktiviteter, vilket också kan vara en anledning till att barnen fick mycket hjälp och inte fick utrymme att träna på att t.ex. klä på sig i så stor utsträckning.

Ella

I empirin framträdde flickan Ella (2,8 år) ofta. Ella sökte mycket uppmärksamhet från pedagogerna, vilket hon fick och hon tilläts ta mycket talutrymme. Tidigare i resultatet beskrivs att Ella fick uppmärksamhet för sina skor. Ella fick även uppmärksamhet av flera pedagoger för sina nya regnkläder. Ella fick följaktligen mycket uppmärksamhet för sina kläder, vilket kan ses i relation till Hellman (2010) och Odenbrings (2010) forskning som belyser att flickor får uppmärksamhet för sitt yttre.

Ella bad ofta om hjälp i tamburen, dock fick hon sällan hjälp direkt av pedagogerna utan hon blev uppmuntrad att *försöka* själv först. Månsson (2000) beskrev att flickor uppmärksammades mer vid delvis vuxenledda situationer. Tamburen ser vi som en delvis vuxenledd situation. I tamburen på denna förskola var det främst flickan Ella som synliggjordes. Ella kunde mestadels både klä sig och klä av sig själv men sökte ändå uppmärksamhet och hjälp från pedagogerna. Hon fick ofta hjälp efter en stund då pedagogerna hjälpte andra barn emellan och sedan gick tillbaka till Ella. Ella stod ibland stilla och försökte inte själv. Nedan följer ett exempel från en situation i tamburen:

Ella (2,8 år) bad om hjälp med att ta på sig sin sko, hon fick inte hjälp utan blev tillsagd av pedagogen att försöka själv. Ella började då gråta och lät gnällig på rösten samtidigt som hon fortsatte att förklara med gnällig ton för pedagogen att hon inte klarade av att ta på sig skon själv. Pedagogens sa då till Ella: ”Ella, Ella, jag hjälper dig om du pratar **ordentligt** med mig”. Att Ella (2,8 år) blir tillsagd att prata ordentligt kan i relation till Eidevald (2009) förstås som att pedagogen har föreställningen om att Ella, i egenskap av flicka, ska utveckla sitt talspråk tidigt och att pedagogen förväntar sig av hon ska prata ordentligt. Att Ella använder gråten för att få hjälp kan i likhet med Eidevalds forskning tolkas som att hon som flicka positionerar sig på rätt sätt enligt de normer som existerar. I en annan typisk situation såg det ut så här:

Ella (2,8 år) höll i sin jacka och sa till pedagogen Lisa: ”Kan du hjälpa mig?”. Till svar fick Ella: ”Ella, nu håller jag på och tar på Lars (1,10 år) så du får vänta en liten stund och du får försöka tills dess om du kan”. Ella gick runt i tamburen och gick sedan fram till Lisa som nu satt på en bänk i tamburen och hjälpte Lars. Lisa sa då till Ella: ”Du får försöka Ella”.

I relation till Eidevald (2009) studie där pedagogerna förväntade sig att flickor tog mer ansvar än pojkar vid påklädning kan pedagogens Lisas bemötande gentemot Ella (2,8 år) i denna situation förstås som att hon har förväntningar på Ella att kunna klä på sig själv.

I samtal med en pedagog (personlig kommunikation, 29 april 2015) sa hon att Ella (2,8 år) ska *försöka* ta på sig själv då pedagogerna vet att hon kan det, de vill inte ta ifrån henne den förmågan som hon har genom att hjälpa henne. Pedagogens uttryckte att Ella ofta tittar när de små blir klädda istället för att själv klä på sig. Enligt pedagogen är Ella i en utvecklingsperiod då hon testar, pedagogen menade att alla barn kommer in i den utvecklingsperioden. Pedagogens berättade att Ella nästan är som en fyraåring, att hon är duktig och kan mycket. Utifrån pedagogens resonemang om Ella kan det tolkas som att pedagogerna bemöter Ella utifrån ålder men även utifrån individ, i och med att hon ska försöka själv då pedagogerna vet att hon kan. Ella bemöts därmed utifrån sina förmågor och kunskaper. Ålder blir relevant då de benämner henne som en *nästan fyraåring* men samtidigt irrelevant då hon inte är fyra år, hon är yngre men behandlas utifrån sina egenskaper som hon förväntas ha först vid fyra års ålder.

De observerade samlingarna var oftast demokratiska gällande hur pedagogerna ställde frågor till barnen och t.ex. lät dem välja låtar som de skulle sjunga. Alla barnen fick frågor av pedagogen som höll i samlingen, emellertid fortsatte pedagogerna ofta att resonera kring Ellas (2,8 år) frågor, vilket gjorde att hon emellanåt gavs mycket talutrymme. En anledning till detta kan vara att Ella också sökte uppmärksamhet från pedagogen, vilket inte alla barnen gjorde. Då barnen på förskolan var i olika åldrar kunde de också uttrycka sig verbalt i olika hög grad.

Fördelningen mellan flickor och pojkar i samlingen var skiftande, emellertid var det fler pojkar än flickor närvarande vid varje samling. I motsats till Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelssons (2009) och Chen och Raos (2011) forskning så var det mestadels en flicka, Ella, och inte pojkar, som tilläts vara i centrum och få uppmärksamhet i denna studie. I Månssons (2000) studie fick pojkar mest uppmärksamhet från pedagogerna vid just samlingar. I motsats till Månsson kunde vi då se att det var en flicka som gavs mest uppmärksamhet i samlingarna men även i tamburen.

Sammanfattning av resultatet i förhållande till syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka vilka genuskonstruktioner som skapas och upprätthålls i vardagen på förskolan. Frågeställningarna var följande:

- Hur uttrycker sig pedagogerna gentemot barnen genom sitt talspråk?

- Kategoriserar pedagogerna barnen utifrån kön och hur synliggörs i så fall dessa kategoriseringar?
- Ges barnen likvärdiga förutsättningar från pedagogerna oavsett kön och hur uttrycks detta?

Precis som Hellman (2010) kunde vi inte se någon större skillnad i beteendet hos pojkar och flickor. Det som skiljde grupperna flickor och pojkar åt var de kläder de bar och hur de blev bemötta av pedagogerna. Det fanns skillnader mellan flickor och pojkar men skillnaderna mellan grupperna var, i likhet med Månssons (2000) studie, inte större än skillnaderna mellan barnen inom grupperna. Ändå kunde vi se att barnen ibland blev bemötta på olika sätt. Detta kan tolkas som att pedagogerna befäster traditionella könsroller genom hur de uppmärksammar barnen, således konstrueras genus. Detta innebär således att barnen inte ges likvärdiga förutsättningar oberoende på kön.

Pedagogerna konstruerar genus genom sitt talspråk och ålder var i många situationer överordnat kön. Yngre barn var t.ex. de som oftast fick hjälp i tamburen och äldre barn blev tilldelade rollen som hjälpreda. Resultatet är inte entydigt då pedagogerna genom sitt talspråk emellanåt kategoriserade barnen utifrån kön men också bemötte barnen likvärdigt i en del situationer då ord såsom vänta och duktig användes i ungefär lika stor utsträckning till både flickor och pojkar. Pedagogerna kommenterade barnens kläder, såsom skor och huvudbonader. Ordet fint blev vid handlingar könsneutralt då ordet användes till båda könen men gällande utseende blev ordet något som kopplades till flickor. Dock var kommentarerna om att barnens skor var fina jämt fördelade mellan könen. Ordet stark yttrade pedagogerna enbart till pojkar. Både flickor och pojkar sökte uppmärksamhet kring sina kläder men de blev bekräftade på olika sätt av pedagogerna. Då flickor bar rosa kläder kommenterades detta ofta av pedagogerna. Pedagogerna hade olika röstläge då de samtalande med barnen. Uttrycket åh användes mestadels till flickor.

Det förekom att flickor blev kategoriserade utifrån kön genom tilltal, så som *gumman*, vilket inte pojkarna blev. Genom pedagogernas språkbruk tillskrevs flickor egenskapen fin och pojkar egenskapen stark. Både flickor och pojkar blev vid enstaka tillfällen benämnda som grupper dock var det vanligast att pedagogerna tilltalade barnen vid namn. Resultatet synliggjorde också att pedagogerna i samspelet med barnen hade olika förväntningar på flickor och pojkar, vilket gjorde att barnen emellanåt bemöttes på skilda sätt och på så sätt kategoriserades.

Dock fanns det tillfällen när barnen inte kategoriserades utifrån kön utan gavs likvärdiga förutsättningar. Då barnen tilltalades vid namn kan det förstås som att barnen inte kategoriserades utan gavs likvärdiga villkor. Detta uttrycktes också då både flickor och pojkar blev tilltalade med samma slags ord av pedagogerna. Då pedagogerna accepterade och uppmuntrade pojkars gränsöverskridande begränsades de inte utan gavs likvärdiga förutsättningar. Då pedagogen uttryckte ”har mamma köpt nya skor åt dig?” begränsades barnet däremot i sina förutsättningar gällande genus. Utifrån kön gavs barnen likvärdiga förutsättningar då pedagogerna valde hjälpredor, dock kategoriserades barnen utifrån ålder i dessa situationer. I tambursituationerna då pedagogerna hjälpte barnen med av- och påklädning fick både flickor och pojkar till synes hjälp utifrån sina behov som individer vilket kan förstås som att barnen gavs likvärdiga förutsättningar. Emellertid tilläts en flicka ta mycket talutrymme av pedagogerna både i tamburen och under samlingarna, vilket gjorde att andra barn inte blev synliggjorda i så hög grad. Resultatet visar att genusmönster är beroende av kontexten, vilka barn och vilka pedagoger som närvarade hade betydelse för hur genus konstruerades.

Diskussion

Syftet med studien var att ta reda på vilka genuskonstruktioner som skapas och hur de upprätthålls i vardagen i förskolan. Föreliggande studie visar exempel på hur genus skapas på en förskola i Sverige. Resultatet av studien visade att pedagoger verbalt uttryckte sig tämligen olika mot flickor och pojkar. Flickor fick mycket uppmärksamhet kring sitt yttre, de blev ofta bemötta med ord som *ååh* och *fin* i relation till sitt utseende. Pojkar fick däremot uppmärksamhet för sin styrka. Genom att pedagogerna bemötte barnen olika baserat på kön gavs de inte likvärdiga förutsättningar och genus reproducerades genom att traditionella könsmönster då vidmakthölls. Odenbring (2012) framhåller att det är av stor vikt att veta varför vi kategoriserar barn som vi gör. Det blir därmed betydelsefullt att reflektera över varför vi människor tenderar att kategorisera efter kön. Finns det en anledning till att dela upp människor i könsgrupper eller sker det omedvetet? Hur barnen i studien bemöttes av pedagogerna var dock situationsberoende, ibland bemöttes de utifrån individ och inte utifrån kön. Många gånger visade pedagogerna att de inte kategoriserade barnen utan de bemötte dem likvärdigt utifrån individuella egenskaper och kunskaper.

Det framkom i studien att pedagoger har olika förhållningssätt och föreställningar om hur barn ska vara beroende på kön men att det skiftar vad som förväntas av barnen i olika situationer. Pedagogernas föreställningar om respektive kön blev synligt i deras bemötande mot barnen vilket följaktligen befäster stereotypa könsroller. Då människor handlar efter sin förförståelse är det av vikt att pedagoger blir medvetna om sina egna föreställningar om vad de anser är kvinnligt respektive manligt. Genom att bli medvetna om sina egna föreställningar kan pedagogerna få en förståelse för hur dessa påverkar deras samspel med barnen. Detta i sin tur kan medföra ett mer jämställt förhållningssätt gentemot barnen.

Ett exempel på en situation då pedagogen hade kunnat agera annorlunda om hon varit medveten om sina egna föreställningar är då pedagogen sa till en flicka: ”Har mamma köpt nya skor åt dig?”. Detta kan signalera att det är mammor som ska sköta inköp av skor och andra kläder, vilket kan bidra till att flickan uppfattar att det är kvinnor och inte män som ska sköta denna syssla. Eidevald (2011) framhåller att pedagoger har berättat att de nämner både barnets mamma och pappa när de pratar med barnen om hushållssysslor, detta för att undvika förgivettaganden om vårdnadshavares fördelning av ansvar av hushållssysslor. Pedagogen i denna studie kanske visste att det var barnets mamma som hade köpt skorna men hon kan genom att inte fråga om det var mamma eller pappa som hade köpt skorna, sända signaler till barnet om att det är kvinnor som borde göra detta. De traditionella könsrollerna skulle kunna förstärkas istället för att motverkas. Detta kan kopplas till Connell (2009), Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) och Eidevald och Lens Taguchi (2011) som framhåller att pedagogers språkbruk är en viktig faktor i hur genus konstrueras. Genom att ställa denna fråga kan pedagogen konstruera genus, vilket kan leda till att flickan i fråga begränsas i sin identitetsutveckling.

Pedagogerna reproducerade främst genus genom sina ordval till barnen, vilket troligtvis sker omedvetet från pedagogernas sida. Heikkilä (2013) framhåller att pedagoger ofta är omedvetna om sin delaktighet i genuskonstruktionen, av den anledningen är det av stor vikt att få en medvetenhet och kunskap kring hur genus konstrueras i förskolan. Genuskonstruktioner blir relevant att diskutera i arbetslag på förskolor då det i tidigare studier (Eidevald, 2009; Odenbring 2012 & Heikkilä, 2013) framkommit att pedagoger trots medvetenhet om genus ändå befäster stereotypa könsroller. Om genus kommer upp till diskussion kan det generera en fördjupad förståelse om vad som krävs för att skapa en mer jämställd förskola. Den maskulina hegemonin skulle då i högre utsträckning kunna utmanas i de mindre sammanhangen, såsom i vardagssituationer på förskolan. En av statens offentliga utredningar framhåller att

könsmönster som existerar i förskolan också ofta existerar i samhället (SOU 2006:75), vidare går det att läsa i en annan utredning att för att traditionella och stereotypa könsmönster som existerar ska kunna utmanas måste arbetet starta tidigt med de yngsta barnen (SOU 2004:115). Detta innebär att ett aktivt jämställdhetsarbete redan i förskolan är av stor betydelse för att könsmönstren i samhället på sikt ska kunna förändras. Om pedagoger medvetet och aktivt arbetar med genus, genom att t.ex. regelbundet reflektera kring sitt förhållningssätt, kan det komma att få stor betydelse för förskolebarn när de växer upp i samhället. På så sätt skulle barnen kunna få fler valmöjligheter i livet och inte begränsas i sin identitet.

Genom att pedagoger är tillåtande till gränsöverskridanden begränsas inte barn i sin identitetsutveckling. Huruvida det var lättare att gränsöverskrida för något av könen har denna studie för lite underlag för att kunna urskilja men två pojkar blev till synes uppmuntrade till att leka med dockvagnar och damskor. Pojkarna fick mycket uppmärksamhet för sitt gränsöverskridande men en problematisering kan vara om en pojke fick höra *åh* för att han sysselsatte sig med en aktivitet som flickor traditionellt aktiverar sig med? Följaktligen har vi tolkat ordet *åh* som ett flickigt kodat ord i denna studie.

Flickor menas ha förnuftiga karaktärsdrag menar Månsson (2000), vilket kan tolkas som att Svea i situationen på toaletten, behöver vara försiktig då hon klättrar upp på en stege till skötbordet. Vid samma situation får Magnus å andra sidan hjälp och blir kommenterad om hur stark han är. Svea får ingen kommentar om att hon är stark då hon klättrar upp utan hon får förmaningar. Pedagogerna kan förstärka synen på pojkar som starka genom sitt bemötande i denna situation. I flera situationer, då pedagogerna använde ordet stark till pojkar, kan pedagogernas kommentarer signalera till barnen att pojkar bör vara starka, vilket därigenom skapar genus.

Rosa omnämndes enbart i relation till flickornas kläder vilket kan bidra till att pedagoger vidmakthåller rådande föreställning om att rosa är en flickig färg. I Hellmans (2010) studie kopplade barnen färger starkt till kön och det blev ett sätt att bl.a. veta vilka leksaker som hörde till vilket kön och färger på kläder kunde avgöra vem som fick vilken roll i leken. Den flickigt kodade färgen rosa var den enda färgen som nämndes av pedagogerna i studien. Detta kan bero på att pojkar till synes inte förväntades lägga fokus på utseende. Färger kan kopplas till utseende. Ingen pojke i datamaterialet blev uppmärksammas för något rosa vilket skulle kunna bidra till att rosa ses som flickigt kodat. Däremot hade inte pojkarna rosa kläder på sig så ofta. Pojkarnas färger blev inte uppmärksammas utan förblev osynliga i situationerna på förskolan. Eidevald (2011) menar att en orsak till att utseende sammankopplas med flickor är flickors kläder. Detta kan i denna studie innebära att då pedagogerna ständigt uppmärksammas barnen när de haft en könsstereotyp färg på sig kommer barnet att även förstå att det är den färgen hen ska ha på sig för att få uppmärksamhet. Uppmärksamhet som gör att barnet blir sett och kan bli bekräftat i sin identitet. Följaktligen kan barnet utveckla sin identitet i den kodade färgen.

Flickorna på förskolan sökte ibland kommentarer om materiella ting, varpå det kan vara en orsak till att de fick fler kommentarer om detta än vad pojkarna fick. Hur kommer det sig att flickor sökte pedagogernas uppmärksamhet för sina klädesplagg, kanske för att de brukar få uppmärksamhet för detta? I en situation fick Svea (1,11 år) en kommentar om att hennes hatt var fin då Moa (6,2 år) sökte uppmärksamhet för sin hatt. Pedagogerna kan ha kommenterat Sveas hatt för att det inte skulle bli orättvist gentemot Moa, alternativt kan pedagogerna ha sagt det helt oflekterat. Svea är knappt två år gammal och utifrån Hellmans studie (2010) kan det tolkas som att Svea troligen inte lärt sig vad som kategoriseras som flickigt och pojkigt. Barn lär sig vad som förväntas av dem och deras person utifrån kön med åldern (Hellman, 2010). Månsson (2000) menar att små barn påverkas av pedagogernas förväntningar på dem, vilket senare kan leda till att deras självbild påverkas. I situationen som vi observerade Svea är det

möjligt att hon lär sig att hon får uppmärksamhet för materiella ting och kan koppla det till att vara flicka. Det kan vara så att Svea så småningom börjar söka uppmärksamhet för materiella ting då hon märker att detta är ett sätt för henne, som flicka, att få uppmärksamhet.

Odenbring (2012) menar att sättet att kategorisera genom tilltal och samtal ofta görs i vardagen utan att någon reagerar på vad som sagts. Eftersom att tidigare forskning (Connell, 2009; Eidevald, 2009 & Eidevald & Lenz Taguchi, 2011) visat att pedagogers språkbruk är av stor vikt för hur genus konstrueras är det av betydelse att pedagoger blir medvetna om hur de verbalt uttrycker sig till barnen på förskolan och vad det kan medföra för barnens identitetsskapande. Som föreliggande studie visat kan både pedagogers ordval och röstläge påverka och medföra kategoriseringar och normaliseringar av kön. Ett förslag för att pedagoger själva ska kunna få syn på hur genus skapas i förskolan är att pedagogerna filmar sig själva för att få syn på det osynliga genusskapandet. Filmen kan sedan fungera som underlag för reflektion i arbetslaget. Att reflektera blir ett medel för att få syn på sitt eget förhållningssätt, vilket är av stor vikt eftersom läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) framhåller att pedagogers förhållningssätt är centralt i arbetet med genus. Det framgår dock inte i läroplanen hur pedagoger bör arbeta med jämställdhet rent konkret. Ett annat förslag är att pedagogerna tar ljudupptagningar i verksamheten. Att ta ljudupptagningar kan vara ett bra alternativ om pedagogerna vill fokusera på hur de uttrycker sig verbalt gentemot barnen.

En hjälpfröken har olika förväntningar från pedagogerna beroende på situation menar Odenbring (2010). Alex (5,6 år) blev hjälpreda vid samlingen med mini-röris. Det finns flera variabler som kan spela in i denna situation som gör att just Alex blir hjälpreda. Blir Alex hjälpreda för att pojkar ses som aktiva, därför blir just Alex hjälpreda i en samling med mycket rörelse i; är det en produkt av att de äldre flickorna inte är där? Hellman (2010) beskriver att äldre pojkar ofta tar rollen som hjälpreda då flickorna är en minoritet; är det för att Alex brukar vara duktig på mini-röris och då ska visa de yngre barnen vad han kan; är det för att motivera de yngre barnen då de kanske ser upp till de äldre barnen och vill göra som de gör? Eller är det ett sätt att motivera Alex att vara med, då han i samlingen tilldelas rollen som det stora barnet som ska visa alla andra. Alex fick höra att han var stor vilket kan kopplas till Hellmans avhandling där att vara stor var idealet för pojkar. Genom uttalandet om att Alex är stor är det möjlighet att pedagogen förstärker könsrollen om att pojkar ska vara stora.

Hur kommer det sig att Malin (6,1 år), vid en annan samling, tilläts agera hjälpreda på eget initiativ? Är det för att pedagogerna förväntar sig att hon ska vara ansvarsfull, i likhet med flickorna i Odenbrings (2010) studie, då hon är en flicka? Förväntade sig inte pedagogerna att de pojkar som agerade hjälpredor, skulle ta ansvar och därför till synes inte accepterade att de intog rollen? Hade pedagogerna olika förväntningar på barnen utifrån kön? I motsats till Odenbrings studie, där flickors som på eget initiativ hjälpte till inte värdesattes, så värdesatte till synes pedagogerna Malins agerande som hjälpreda. Utifrån Hellman (2010) studie skulle pojkarnas hjälpbeteende kunna förstås som ett negativt beteende då det ansågs flickigt kodat att inta rollen som hjälpfröken, varpå det kan vara en anledning att pedagogerna inte uppmuntrade pojkarna då de intog rollen som hjälpreda. Det är möjligt att andra faktorer, såsom tid och andra barns behov, spelade in i hur dessa situationer fortlöpte.

Sammansättningen av barngruppen kan ha påverkat hur könsmönstren såg ut vid samlingarna. De äldre flickorna var inte på förskolan mycket denna vecka och pojkarna var en majoritet i samtliga samlingar, vilket kan ha inverkat på situationerna. Pojkarna blev kanske därmed valda till hjälpredor oftare än vad de skulle blivit om fler av de äldre flickorna närvarat? En pojke, Alex (5,6 år) dominerade vid en samling. Vid denna samling var inte Ella (2,8 år) närvarande, hade det sett annorlunda ut om hon varit där? Hade Alex blivit lika synliggjord om Ella hade närvarat? Att olika barn, t.ex. Ella och Alex, tilläts inta en framträdande position vid

samlingarna kan ses som att genusmönster ändras beroende på vilka barn som närvarar. Månsson (2000) belyser att olika sammansättning av barn kan generera olika genusmönster. I studien var pojkarna i majoritet, trots detta fick Ella (2,8 år) ofta mycket uppmärksamhet av pedagogerna, vilket kan ses i motsats till Chen och Raos (2011) studie där pojkarna fick mer uppmärksamhet än flickorna. Dock fick inte alla flickor på förskolan merparten av pedagogernas uppmärksamhet utan flickan Ella fick den mesta av uppmärksamheten. Ella är dock inte det typiska exemplet på hur en flicka i denna barngrupp agerar utan snarare ett undantag. Att vi då lagt stort fokus på denna flicka i resultatet beror på att hon tog och fick mycket plats verbalt. Att Ella fick mycket utrymme kan bero på att hon hade ett väl utvecklat talspråk. Ella synliggörs mycket och det kan problematiseras då de andra flickorna och pojkarna i studien får stå tillbaka i resultatet. Att de andra barnen får stå tillbaka kan innebära att bilden som ges av Ella inte är representativ för hela gruppen flickor på förskolan. Ella kan ses i relation till tidigare forskning (Eidevald, 2009) om att flickor förväntas ha ett bättre utvecklat språk än pojkar. Ella fick mycket frågor och blev utmanad i talspråket vilket ledde att övriga barn i barngruppen fick mindre talutrymme. Samtidigt kan detta ses i relation till att flera barn i gruppen inte har svenska språket som modersmål och det är möjligt att pedagogerna lät Ella prata mycket för att vara en förebild för andra barn.

Tidigare forskning (Månsson, 2000; Eidevald, 2009; Odenbring 2009 & Hellman, 2010) som vi behandlat har visat att flickor förknippades med utseende och förnuft och pojkar med aktivitet, vilket även föreliggande studie visat. Likaså har vi sett att genus och ålder samspelar samt att ålder blir en viktig faktor relaterat till makt. Att ålder och genus samspelade gick att se i flera situationer, t.ex. när en pedagog beskrev att Ella (2,8 år) nästan är som en fyraåring och i situationerna när hjälpredorna valdes ut. Åldern var då en viktig faktor och genus var underordnat. En likhet vi kunde se med Odenbrings (2010) studie var att könade kategoriseringar genom samtal förekom till barnen. En skillnad vi såg i jämförelse med tidigare forskning var att självutnämnda hjälpredor var övervägande pojkar i motsats till Månssons (2000) studie där barnen som på eget bevåg agerade hjälpredor var övervägande flickor. Däremot uppmuntrade inte pedagogerna pojkarna när de intog denna position.

Vad kan ha påverkat studien? Eftersom vi själva inte valde vilken förskola vi skulle genomföra studien på finns det en möjlighet att förskolechefen valde en förskola där pedagogerna hade mer fokus på genusarbetet, vilket då hade kunnat påverka studiens resultat. Det är också möjligt att pedagogerna påverkades av vår närvaro vid situationerna och därmed blev extra fokuserade på deras förhållningsätt gentemot barnen ur genussynpunkt. Emellertid uttryckte en pedagog att hon inte ville agera annorlunda under observationerna utan att situationerna skulle återspegla förskolans vardag. Beträffande hjälpredorna i studien så frågade vi pedagogerna, efter att ha observerat fyra samlingar, om hur hjälpredorna valdes ut. Efter att vi hade ställt denna fråga så märkte vi att pedagogerna började förklara för barngruppen varför respektive hjälpreda blev vald. Troligen påverkade vi pedagogerna genom vår fråga. Frågan borde istället ha ställts när alla observationer genomförts. Barnen kan också ha påverkats av att vår närvaro på förskolan även om pedagogerna uttryckt att de är vana vid att det vistas mycket människor i lokalerna. Pedagogernas utbildning kan också ha påverkat hur de bemötte barnen. Pedagogernas utbildning, erfarenhet och ålder skiljde sig åt markant. Olika sammansättningar av barngruppen, vilka pedagoger som närvarade samt i vilket sammanhang situationerna inträffade påverkade sannolikt hur de olika genusmönstren framträdde i förskolan. Det finns många faktorer som kan påverka hur genus skapas. Genus ska dessutom ses som kontextuellt, om det ska uppmärksammas bör även likheter och inte enbart skillnader mellan könen belysas. Genus återskapas genom att vi människor uppmärksammar skillnaderna mellan könen. Som vi sett i denna studie är det ofta pedagoger som skapar genus. Barn har från födseln ett biologiskt kön men inte ett genus. Barn blir tillskrivna en genusidentitet genom samspel i sin vardag. Det

som kan ses som problematiskt är att barn dagligen befinner sig i olika kontexter och påverkas av dem alla. Barn påverkas således av personer i sin omgivning, leksaksaffären, fritidsaktiviteter, olika medier m.m., och i alla dessa olika kontexter skapas genus. Problematiken ligger i att personer i dessa kontexter oftast inte har i uppdrag att arbeta aktivt med jämställdhet och att motverka traditionella samt stereotypa könsmonster. Vilken verkan får få pedagogers genusarbete på förskolor? Hur mycket konstrueras genus utanför förskolans kontext? Hur mycket genuskonstruktioner tar barnen med sig till förskolan från sin fritid?

Att olika faktorer kan påverka hur genusmonster framträder kan ses i likhet med tidigare studier (Månsson, 2000 & Hellman, 2010) om hur kontextberoende det är hur genus skapas. Eftersom genus är kontextberoende och denna studie enbart behandlar en förskola så hade studiens resultat sannolikt blivit annorlunda om en liknande studie skulle genomföras igen. I några av situationerna hade dock säkerligen liknande mönster gått att återse. Då vi gjort en kvalitativ studie med icke deltagande observationer och dessa är öppna för tolkning menar vi att våra kunskaper, upplevelser och känslor påverkar hur vi har tolkat dessa. Vi har samma utbildning och ser därför säkerligen på situationer i förskolan med samma slags glasögon.

Avslutningsvis vill vi i likhet med Bodén (2011) påpeka att för att jämställdhetsarbetet ska lyftas i förskolan pekas det ut som skiljer pojkar och flickor åt. Åtskiljningen mellan flickor och pojkar kan bidra till att förstärka dikotomin mellan flickor och pojkar. Bodén menar att genom att fokusera på skillnaderna mellan de två könen skapar vi dikotomier då vi, för att motverka dessa, behöver se på likheterna för att skapa jämställdhet mellan könen. Eller finns det fler än två kön?

Metodvalsdiskussion

Vi valde att genomföra studien med icke deltagande observationer som metod, ljudupptagningar gjordes och vi förde fältanteckningar och följde ett observationsschema. Att välja observationer som datainsamlingsmetod var för att det mest troligt skulle förse oss med den empiri vi behövde för att kunna svara på våra frågeställningar. Det var värdefullt för studiens tillförlitlighet att båda observerade samma situationer. Våra reflektioner kring observationerna medförde att vi upptäckte att vi ibland hade uppfattat olika saker, vilket gjorde att vi kunde tolka situationerna utifrån flera olika synvinklar. Däremot gav observationerna en enorm mängd material som skulle transkriberas för att sedan analyseras. Detta arbete blev tidskrävande men var nödvändigt för att kunna undersöka studiens syfte.

Att göra videoupptagningar istället för att spela in ljud hade varit lämpligt för att inte förbise eller misstolka pedagogernas bemötande gentemot barnen, vilket hade kunnat göra studiens tillförlitlighet ännu större. Dock fick vi välja bort videoinspelning då vi hade en begränsad tid på oss att göra studien. Att däremot göra observationerna utan ljudupptagningarna hade gjort tillförlitligheten till materialet än mindre då man som observatör inte hinner skriva ner allt som sägs och görs av pedagoger och barn. Då föreliggande studie främst utgått från det verbala språket och endast ljudupptagningar har gjorts kan detta ha påverkat vilka barn som synliggjorts i resultatet.

Fortsatt forskning

Förslag på fortsatt forskning är att undersöka hur barn i förskolan påverkas av pedagogers ordval, hur barnen själva använder orden och hur de kategoriserar varandra utifrån ett genusperspektiv. En annan tanke som väckts under arbetets gång är att forska om hur pedagogerna ställer sig till genus. Vad gör pedagogerna då de anser att de arbetar med jämställdhet? Man hade även kunnat se på fler situationer än tambur och samling för att se fler och mer övergripande mönster som kan existera i förskolans praxis.

Referenser

Arvidson, C. (2014). *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Doktorsavhandling, Mittuniversitetet, Avdelningen för utbildningsvetenskap.

Bodén, L. (2011). Könneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I H, Lenz Taguchi., L, Bodén. L. & K, Ohrlander. (Red.) *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1. uppl., s. 35-47) Stockholm: Liber.

Chen, E., & Rao, S. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Sex Roles*, 64(1), 103-116. doi: 10.1007/s11199-010-9873-4.

Connell, R. (2009). *Om genus*. (2., utvidgade och omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation.

Eidevald, C. (2011). *"Anna bråkar!": att göra jämställdhet i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I H, Lenz Taguchi., L, Bodén. L. & K, Ohrlander. (Red.) *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1. uppl., s.19-31) Stockholm: Liber.

Franzén, K. (2014). De yngsta barnen – exemplet matematik. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (1. uppl., s.58-68). Stockholm: Liber.

Heikkilä, M. (2013). Challenges and areas of interest when developing gender mainstreaming teaching. *He Kupu, The Word*, 3(3), 75-88.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Från <http://hdl.handle.net/2077/22776>.

Hultman, K. (2011). Materialet och subjektskapande. I H, Lenz Taguchi., L, Bodén. L. & K, Ohrlander. (Red.) *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1. uppl., s. 160-170) Stockholm: Liber.

Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Institutionen för pedagogik.

Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Från <http://hdl.handle.net/2077/22144>.

Odenbring, Y. (2012). Könade kategoriseringar i samtal: könskonstruktioner på mikronivå i förskoleklassen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(06), s. 453-464. Från http://www.idunn.no.ezproxy.server.hv.se/file/pdf/58151188/knade_kategoriseringar_i_samta_l_-_knskonstruktioner_p_mi.pdf

- Odenbring, Y. (2014). *Barns könade vardag: Om (o)jämställdhet i förskola, förskoleklass och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- SOU 2004:115 (2004). *Den könade förskolan: Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete: Delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://data.riksdagen.se/fil/46BC9209-4676-4FDF-9DAA-2953643588BE>
- SOU 2006:75. *Jämställdhet i förskolan: Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete: Slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/72/88/1a5ba502.pdf>.
- Tjora, A. (2011). Observationsstudiets sötma och de ibland lömska fältanteckningarna. I K. Fangen & A. Sallerberg (Red.), *Många möjliga metoder* (1. Uppl., s.145-170). Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. (4., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Wernersson, I. (2014). Genusordning och utbildning: förr och nu. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg., s. 449-470). Stockholm: Natur & kultur.
- Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I. och Schönback, H. (2011) Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogers språkbruk- en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande. I H, Lenz Taguchi, L, Bodén. L. & K, Ohrlander. (Red.) *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1. uppl., s. 90-100) Stockholm: Liber.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(2), s. 89-109. Från http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/aerlpram14_2.pdf.

Bilaga 1

Observationsschema

Datum:

Antal pojkar/flickor: Antal pedagoger: Situation:

| | pedagoger | flickor | pojkar | övrigt |
|----------------|-----------|---------|--------|--------|
| Hjälp | | | | |
| Könsmönster | | | | |
| Uppmärksamhet | | | | |
| Ignoreras | | | | |
| Ordval | | | | |
| Överskridanden | | | | |

Bilaga 2

Hej, vi heter Angelica Ådefjäll och Erika Saklanti.

Vi är studenter från Högskolan Väst och vi läser sjätte terminen på förskolläraprogrammet. Vi skriver just nu vårt examensarbete där vi vill undersöka samspelsmönster mellan pedagoger och barn utifrån ett genusperspektiv. Vi vill undersöka detta genom observationer i verksamheten. Vi kommer att dokumentera observationerna genom att spela in ljud och genom att föra anteckningar. Om du väljer att medverka i studien innebär det att vi får lov att observera dig i verksamheten. Enligt de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet behöver vi då få ditt samtycke till detta. Studien är frivillig att medverka i och du har rätt att avbryta din medverkan när du helst önskar. I studien kommer alla namn att anonymiseras, även förskolans namn. Obehöriga kommer inte att kunna ta del av uppgifterna och det insamlade materialet kommer enbart nyttjas i denna studie.

Är ni intresserade av att ta del av den färdiga studien så kan ni kontakta oss via mail så meddelar vi var och när resultatet finns tillgängligt. Om ni har några frågor eller om något skulle vara oklart hör gärna av er till oss.

Med vänliga hälsningar

Angelica Ådefjäll och Erika Saklanti

Kontaktuppgifter

Angelica Ådefjäll: mailadress@student.hv.se

Mobil: 0700-000000

Erika Saklanti: mailadress@student.hv.se

Mobil: 0700-000000

Jag godkänner att medverka i denna studie

Namn

.....

Underskrift

.....

Bilaga 3

Hej!

Vi heter Angelica Ådefjäll och Erika Saklanti. Vi läser till förskollärare på Högskolan Väst. Vi ska skriva en uppsats om hur pedagoger samspelar med barnen.

Vi behöver tillåtelse från er vårdnadshavare att ditt barn får vara med i vår observation. Det är frivilligt att vara med och barnen kan avbryta sin medverkan när som helst.

Barnen och förskolan kommer vara anonyma. Det är bara vi två som kommer att ta del av det vi observerar. Det vi observerar kommer enbart användas i denna studie.

Med vänliga hälsningar

Angelica Ådefjäll och Erika Saklanti

Jag godkänner att mitt/mina barn medverkar i denna studie:

Vårdnadshavarnas namn
(samtycke från alla vårdnadshavare krävs)

Barnets/barnens namn

.....

.....

.....

.....

Underskrift vårdnadshavare

.....

Underskrift vårdnadshavare

.....

Bilaga 4

Beskrivning av individuella bidrag

Erika Saklanti har: Bearbetat främst Hellman och Arvidsson, ringt områdeschefen, transkriberat större delen av samlingen.

Angelica Ådefjäll har: Bearbetat främst Eidevald, Månsson och Odenbring, kontaktat en förskola för pilotobservation, transkriberat större delen av tamburen.

I övrigt har båda läst artiklar och vi har bearbetat materialet tillsammans. Texten är producerad av båda. Övriga delar av arbetet som inte nämnts här är fördelade jämt mellan författarna.

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
www.hv.se