



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

Hjälptröknar och pojkpanik

– en kvalitativ studie om pedagogers bemötande av barn i förskolan ur ett genusperspektiv

Socionomprogrammet

C-uppsats

Författare: Johanna Axelsson och Åsa Wennström

Handledare: Eva Landmér

Abstract

Titel Hjälpfröknar och pojkanik – en kvalitativ studie om pedagogers bemötande av barn i förskolan ur ett genusperspektiv.

Författare Johanna Axelsson och Åsa Wennström

Nyckelord genus, förskola, bemötande, flickor, pojkar

Syftet med den här studien var att utifrån ett genusperspektiv studera hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar vid måltider och i tamburen i förskolan. De frågeställningar vi hade var

- Finns det skillnader i uppmärksamheten riktad mot flickor och pojkar i måltidssituationen respektive i tamburen, med avseende på de observerade situationerna?
- Finns det skillnader i intentioner och handlingar hos pedagogerna?

Utifrån en kvalitativ metod intervjuades pedagoger och observationer videofilmades på två olika förskolor i Västra Götaland. Intervjuerna och videoobservationerna bearbetades sedan via en teoritriangulering bestående av genusteori, Skinners inlärningsteori och familjesociologiska begrepp. Resultatet av studien blev att det finns skillnader i bemötandet av flickor och pojkar. Flickor bekräftades positivt oftare än pojkar och pojkar bestraffades oftare än flickor. Det finns skillnader i intentioner och handlingar hos pedagogerna. De pedagoger som hade större kunskap om jämställdhetsarbete visade också på ett mer jämlikt bemötande av flickor och pojkar.

Tack

Det här hade inte blivit någon uppsats om inte pedagogerna på de båda förskoleavdelningarna Hallonet och Gurkan hade ställt upp på intervjuer och om de tillsammans med alla föräldrar tillåtit oss att filma. Tack för att vi fick komma till er och se och hör hur ni har det.

Vi vill också tacka vår handledare Eva Landmér, för allt stöd, kritik och uppmuntran på vägen. Ett speciellt tack tillägnas Elisabeth Axelsson, Charlotte Davidsson och Rickard Persson, för att ni tog er tid att läsa uppsatsen och ger era synpunkter.

Tack också till våra familjer och vänner, som inte tröttnat på vårt eviga tjat om hur ojämnt allt är. Det har varit värdefullt att ni har lyssnat på oss och förmodligen kommer vi inte sluta med det, även om uppsatsen är klar.

Till sist ett stort tack till varandra. Tack för att vi klarade detta och för att vi stod ut med varandra. Tack för att vi inte bråkade och tack för att vi har haft roligt.

1. Inledning.....	1
2. Faktabeskrivning av fenomenet	1
3. Syfte och frågeställning.....	2
3.1 Syfte	2
3.2 Frågeställningar.....	2
3.3 Avgränsningar	2
3.4 Definition av begrepp.....	3
3.5 Vår förståelse.....	3
4. Presentation av förskolorna.....	4
4.1 Förskoleavdelning Hallonet	4
4.2 Förskoleavdelning Gurkan	4
5. Litteraturöversikt.....	4
5.1 Jämställdhetsarbete i samhället	5
5.2 Pedagogers bemötande av förskolebarn.....	6
5.3 Beteende hos förskolebarn	8
5.4 Genusmedveten pedagogik i förskolan	9
6. Metod	10
6.1 Val av forskningsmetod, vetenskapsfilosofiskt synsätt och teoretiskt förhållningssätt ..	10
6.1.1 Kvalitativ metod.....	10
6.1.2 Hermeneutiskt synsätt	11
6.1.3 Deduktiv ansats	11
6.2 Litteratursökning	12
6.2.1 Källorna bakom litteraturöversikten.....	12
6.2.2 Metodböckerna.....	12
6.2.3 Källorna bakom teorierna.....	12
6.3 Datainsamlingsmetod	13
6.3.1 Videofilmade observationer	13
6.3.2 Intervjuer	14
6.4 Urval.....	14
6.5 Genomförande av materialinsamlingen	15
6.6 Analysmodell	16
6.7 Etiska överväganden	16
6.8 Validitetsdiskussion	17
6.9 Reliabilitetsdiskussion.....	18
6.10 Generaliserbarhet	18
7. Teoretisk referensram.....	19
7.1 Genusteorier	20
7.1.1 Nancy Chodorow.....	20
7.1.2 Judith Butler	20
7.2 Skinners inlärningsteori.....	21
7.3 Teoretiskt perspektiv inom familjesociologi.....	24
8. Resultat och analys.....	25
8.1 Synen på könen	25
8.2 Materialitet och performativitet hos förskolebarnen.....	25
8.3 Inlärning i förskolans vardag.....	27
8.4 Förstärkning och bestraffning av flickor och pojkar	28
8.4.1 Social förstärkning	28
8.4.2 Positiv förstärkning	30

8.4.3 Negativ förstärkning.....	31
8.4.4 Negativ bestraffning.....	31
8.4.5 Positiv bestraffning	31
8.4.6 Utsläckning.....	32
8.5 Reflexivitet hos pedagogerna	32
8.6 Förhandling – en del av förskolans vardag	34
9. Diskussion	36
9.1 Resultatdiskussion	36
9.1.1 Frågeställning 1	36
9.1.2 Frågeställning 2	37
9.2 Metoddiskussion.....	38
10. Avslutning	39
11. Källförteckning.....	40
12. Bilagor.....	44
12.1 Underlag för medgivande till videoinspelning.....	44
12.2 Information till personalen	45
12.3 Intervjuguide	46

1. Inledning

Vi har båda två tidigare lutat oss tillbaka på att Sverige en gång blivit utsett till världens mest jämställda land och nöjt oss med det. I dagsläget har vi dock insett, i likhet med Svaleryd (2007), att när folk jämför sig med andra kulturer, för att känna sig tillfreds med sin egen situation är det inte sällan jämförelsen sker med en kultur som har helt andra premisser än sin egen. Det vi har lärt oss under studiens gång är att argument som det ovanstående inte leder till någon vidare utveckling eller strävan efter ett mer jämställt samhälle.

Under vår socionomutbildning så har genusfrågor varit närvarande på ett eller annat sätt. Trots detta har det inte helhjärtat fångat vårt intresse. Vi kan nu i efterhand se att vårt tidigare svala intresse för genusfrågor kan ha grund i att det är ett omfattande ämne. Svaleryd (2002) gör en liknelse mellan jämställdhetsarbete och ett isberg, där toppen av isberget är det lilla som är mätbart, medan resten som är under ytan är mer svår definierat (Svaleryd, 2002). Vi tror ändå att det svala intresset och den kunskap vi har fått under utbildningen har utgjort en bra grund för vår vilja att lära oss mer om genusfrågor. Det var när vi kom i kontakt med boken ”Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra” av Marklund och Snickare (2005), som ett större engagemang väcktes hos oss. Av den boken fick vi konkreta exempel på hur ojämställdhet tar sig uttryck på alla nivåer i samhället. Det blev då mer eller mindre självklart för oss att vår uppsats skulle få ett genustema. Det kändes också viktigt för oss att vår studie kom till nytta för någon och eftersom vi tror att traditionella könsroller förankras redan tidigt i livet, valde vi att förlägga vår studie till förskolans värld.

Under arbetet med uppsatsen har vi fått många frågor kring ämnet, bland annat ”vad ska det här vara bra för?”. Det svar som vi har gett på denna fråga är att vi inte anser att man kan rättfärdiga olika bemötande av flickor och pojkar med de biologiska skillnaderna. Nu när vi har chansen att påverka pedagogers medvetenhet vad det gäller jämställdhetsarbete inom förskolan, vill vi gärna använda den.

2. Faktabeskrivning av fenomenet

Barnomsorgen uppkom bland annat som ett resultat av kvinnors lika rätt till förvärvsarbete. Trots att kvinnors möjlighet förvärvsarbete var ett steg mot jämställdhet så domineras barnomsorgen av kvinnlig personal (Rithander, 1991). Enligt Statistiska Central Byråns undersökning som gjordes 2006 var det då 92 % av pedagogerna som var kvinnor, denna kategori toppar även deras lista på kvinnodominerade yrken (http://www.scb.se/templates/tableOrChart_133975.asp). Rithander (1991) drar detta till sin spets genom att säga att barnomsorgen är en institutionalisering av den traditionella kvinnorollen. I och med den rådande kvinnodominansen så genomsyras det som anses traditionellt kvinnligt vardagen i förskolan (Olofsson, 2007, Odelfors, 1998). Avsaknaden av män kan göra att barnens bild av de traditionella könsrollerna befasts istället för att motverkas (Rithander, 1991). ”Ett tidigt könsstereotypat mönster får förmodligen stor betydelse för hur flickor och pojkar formas sin framtid.” (Svaleryd, 2002, s 16). Det är av stor vikt att personalen är uppmärksam på att de medverkar i identitetsskapande processer (Svaleryd, 2002).

”Man föds inte till kvinna, man blir det” är Simone de Beauvoirs ord från boken ”Det andra könet” (s 162) som skrevs 1949. Redan då fanns tankar kring hur vi formas till män respektive kvinnor. I dagens Läroplan för förskolan, Lpfö98 står 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 skall motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.” (Lpfö 98, s 8). I skollagen står bland annat att: ”Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan /.../ främja jämställdhet mellan könen /.../” (Skollag 1985:1100 §2). I FN:s barnkonvention står det att alla barn har lika rättigheter oavsett etniskt ursprung, hudfärg, kön, språk, religion och social bakgrund (Helén/T Granholm 2007). Det är utifrån denna grund vi har formulerat vårt syfte och våra frågeställningar.

3. Syfte och frågeställning

3.1 Syfte

Syftet med den här studien är: Att utifrån ett genusperspektiv studera hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar vid måltider och i tamburen i förskolan.

När det gäller kvinnoforskning så menar Kvale (1997) att det kvalitativa förhållningssättet har fått en stark position. Huvudvikten läggs på kvinnors vardag och använder sig av metoder som gör det lättare att förstå kvinnans liv. Det finns även ett mål att förändra det undersökta menar han. Denna typ är enligt honom, forskning som utförs av kvinnor om kvinnor. Grunden till detta ligger i att kvinnan är förtryckt och genom att forska om kvinnor kan det ge större mening åt kvinnans liv och hennes erfarenheter. Kvale (1997) citerar Lather och Lather som bland annat menar att när kvinnoforskning bedrivs så ställs den sociala konstruktionen av könet i centrum och detta kan medverka till att den ojämna sociala position kvinnan har undanröjs.

Vi har valt att lägga fokus på ett kvinnodominerat yrke och väljer metoder som kan hjälpa oss att förstå vad som händer inom den valda arenan. Även om vi inte anser oss förtryckta så vill vi se en ändring inom området och detta betyder eventuellt att det finns ett förtryck inom kvinnodominerade yrken. Däremot är vi kvinnor som forskar om kvinnor och vi ställer det sociala könet i rampljuset.

3.2 Frågeställningar

De frågeställningar vi har är:

- Finns det skillnader i uppmärksamheten riktad mot flickor och pojkar under måltidssituationen respektive i tamburen, med avseende på de observerade situationerna?

- Finns det skillnader i intentioner och handlingar hos pedagogerna?

3.3 Avgränsningar

Vi hade från början tänkt oss att göra en jämförande studie, där skillnaderna mellan de olika förskolorna skulle vara deras geografiska belägenhet. Det här upplägget skulle innebära att materialinsamlingen skulle ske på en förskola i stadsmiljö och en förskola på landsbygden. Ganska snart insåg vi dock att ett sådant upplägg skulle bli alltför omfattande, därför vi valde att göra en exemplifierade studie. Den här studien gör därför inga som helst anspråk på att vara generaliserande. Men då tiden inte skulle ha räckt till för en mer omfattande materialinsamling, fick vi begränsa oss till två förskoleavdelningar. Vid en kvalitativ studie är

det naturligt att gör vissa avgränsningar, detta kan man göra genom att fokusera på teman (Larsson, 2005). Hade vi haft möjlighet hade det varit intressant att se på ännu fler situationer som är typiska på förskolan, till exempel samlingen, den planerade eller den fria leken.

3.4 Definition av begrepp

Biologiskt kön – de rent kroppsliga skillnader som finns mellan kvinnor och män (Josefson, 2005).

Doppelt standard – Sammanfattande ord för när pedagogerna förklara samma beteende hos flickor och pojkar, fast med olika ord (Månsson, 2001).

Genus – för att förstå och urskilja de sociala och kulturella faktorer som gör att flickor och pojkar, kvinnor och män förväntas vara på vissa sätt, används begreppet genus (Josefson, 2005). Begreppet används för att belysa hur människor uppfattas som olika på grund av det biologiska könet (Magnusson, 2002).

Genusmedveten pedagogik – ett pedagogiskt förhållningssätt som läggs ovan på den "vanliga" pedagogiken och ska genomsyra hela verksamheten (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

Hjälppfröknar – flickor som tar mer ansvar för att hålla samman aktiviteterna (Olofsson, 2007) Hjälper pedagogerna med verksamheten (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

Jämställdhet – likvärdiga möjligheter för kvinnor och män att klara sig i skola, utbildning, arbetsliv och fritidsverksamhet (Egidius, 2006).

Jämställdhetsarbete – Är det ord vi har valt att använda för att beskriva förskolors mer eller mindre aktiva arbete med att skapa jämställdhet mellan könen. I detta begrepp ligger ingen värdering i hur arbetet utförs, vilka situationer de har valt att fokusera på eller i vilken utsträckning det sker. Genusinspirerat arbetssätt används synonymt med detta begrepp.

Kön – Kan både syfta på det biologiska könet och på det sociala könet, genus (Egidius, 2006).

Pedagog – syftar i den här studien på personal med pedagogisk utbildning, vilket innefattar lärare och förskolelärare.

Pojkpanik – ett förhållningssätt hos pedagogerna som bygger på en omedveten uppfattning att om pojkar inte får som de vill och det snabbt börjar de bråka och skrika (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

3.5 Vår förförståelse

Förförståelsen har en viktig funktion när man arbetar efter det hermeneutiska synsättet, vilket vi avser att göra (Larsson, 2005). Thomassen (2006) menar att före all teori har vi redan en förståelse och en förteoretisk handlingskompetens. Hon menar att denna kunskap grundar sig i liknande situationer som då har gett oss en erfarenhetskunskap. Denna kunskap är förförståelse som är generaliserbar då den har gemensamma drag som grundar sig på antaganden, förväntningar och tolkningar (Thomassen, 2006). Genom denna tanke menar hon att förförståelsen aldrig kan börja vid en nollpunkt. Självklart började inte heller vi vid en nollpunkt. Ingen av oss har själva gått på dagis, som idag heter förskola, vilket innebar att vi befann oss på en ny arena. Vi ansåg oss ha en allmän uppfattning om hur arbetet bedrivs i förskolan. Genom utbildningen har vi fått lära oss att se saker med "genusglasögon" vilket har hjälpt oss att bli mer uppmärksamma på jämställdhetsarbete. Tankegrunden till arbetet, som nämns i inledningen, är Marklund och Snickares (2005) bok. Efter att ha läst denna bok färgades vår syn ännu mer och vår förförståelse baseras på att könsidentiteten formas i sociala sammanhang. Vi anser inte att kön endast är en biologisk konstruktion. Utan vi tror att barnen formas efter de sociala kontexter som råder och att det görs skillnader i bemötande mot barnen. Det vi är intresserade av är på vilket sätt detta tar sig i uttryck på förskolan.

Vårt handlande idag baserar sig på svunna tiders händelser, tankar och handlingsmönster som lever kvar idag (Thomassen, 2006). Detta sammanfattar Thomassen (2006) med att ”/.../ vi inträder aldrig *förutsättningslöst* i situationer.” (s. 37), då historien alltid finns före oss (Thomassen, 2006). Denna tanke belyser hon extra genom att citera Gadamer's ord ”Historien tillhör inte oss, det är vi som tillhör historien”. (Thomassen, 2006, s 96). Hon tar även upp Kuhns teori om förutsättningarna för kunskap som går ut på att vi alltid bär på en social och historisk förförståelse och att denna kombination ger oss vår förståelse (Thomassen, 2006). Den förförståelse vi har, har vi dels fått till oss genom egna upplevda erfarenheter som tjejer. I och med intresset för genus har vi läst material som berör ämnet vilket har gett oss en bredare kunskap. Vår upplevelse är att ju mer kunskap vi har tagit till oss desto mer företeelser uppdagas där könet har en innebörd. Detta har även lett till ett ifrågasättande av den egna uppväxten och på vilket sätt historien har påverkat den. Vår förförståelse baseras även på den rådande samhällssynen på kvinnor i Sverige. Ingen av oss kan säga att vi har vuxit upp under helt fria förhållande utifrån kön men vi har vuxit upp och utbildat oss i ett land där tankar om förändring och lika värde existerar.

4. Presentation av förskolorna

Här nedan följer en presentation av de två förskoleavdelningar, som vi studerat. Båda förskolorna har fått nya namn.

4.1 Förskoleavdelning Hallonet

Hallonet är en del av en större förskola med totalt fyra avdelningar. På Hallonet finns det plats för 20 barn och när vi besökte dem var 19 barn inskrivna. Barnen på den här avdelningen är mellan tre och fem år gamla. Kön fördelningen är ojämnt fördelad över åldersgrupperna, de äldsta barnen är främst pojkar medan de yngsta är flickor. Personalen består av två pedagoger och en medhjälpare, samtliga är kvinnor. Alla tre är fastanställda och jobbar heltid. Pedagogerna har något mer ansvar för den pedagogiska verksamheten än övrig personal och ska verka för att föra verksamheten framåt. Pedagogerna har därför schemalagd planeringstid. Pedagogerna har även ett visst kontaktmannaskap för barnen. En av pedagogerna är även anställd som genuspedagog, vilket innebär att hon har tid avsatt varje vecka för att utveckla jämställdhetsarbetet.

4.2 Förskoleavdelning Gurkan

Gurkan är liksom Hallonet en del av en större förskola, med totalt fem avdelningar. På Gurkan finns det plats för 15 barn i åldern 1-5 år. På avdelningen finns det något fler pojkar än flickor. Personalen består även här av två pedagoger och en barnskötare, samtliga är kvinnor. Alla tre är fastanställda och alla tjänsterna är i grunden heltider men just nu jobbar en av pedagogerna 80 %. Detta innebär att det en dag i veckan kommer in en vikarie i arbetsgruppen. Det finns inget krav på att alla i personalen ska vara pedagoger men det är önskvärt att det ska vara två med pedagogisk utbildning. Personalen har cirka två timmars planeringstid per vecka och person. Alla i personalen har ett visst kontaktmannaskap åt ungefär fem barn var.

5. Litteraturoversikt

Jämställdhet är ett omdebatterat ämne som tas upp både i dagspress, forskning och skönlitterära sammanhang. Vår litteraturoversikt kommer framför allt att lyfta fram flickornas situation. Vi har valt att göra så därför att vi anser att genom de traditionella könsmönstren är flickorna förlorare då det handlar om makt, tillträde till arenor som inte anses vara kvinnliga samt att de traditionellt kvinnliga arenorna har låg status. Pojkar däremot är förlorare när det

handlar om relationer eller som en respondent kallade det ”de mjuka värdena”. Pojkarnas situation kommer också tas upp i litteraturoversikten, men inte i lika stor utsträckning som flickornas.

5.1 Jämställdhetsarbete i samhället

”Feminism handlar inte om sanningen – den handlar om politik, om makt och om möjligheten att få vara en människa mer än en kvinna eller man.” (Björk, 1996, s 68). Sverige utsågs 1995 av FN till världens mest jämställda land. Detta betyder dock inte att vi har nått jämställdhet utan snarare att det i andra länder är ännu mera könsuppdelat (Olofsson, 2007). Jämställdhetsarbetet drivs ofta av eldsjälur eller styrs av direktiv från högre instans och det är för mycket att säga att det finns en inarbetad rutin vad det gäller jämställdhetsarbete i förskolan (Tallberg Broman, 2001). En anledning till att jämställdhetsarbete kan upplevas som svårt är att ju mer medvetna pedagogerna blir desto mer uppmärksamma blir de på ojämställda situationer. Habermas uttrycker detta på följande sätt: ”/.../denna delvis genomförda formella jämställdhet kom sedan den faktiskt ojämlika behandlingen av kvinnor att framträda så mycket tydligare”. (Björk, 1996, s 185).

Jämställdhet är en demokratifråga som borde angå både män och kvinnor (Svaleryd, 2002). Traditionellt sett har jämställdhetsproblemet ansetts som en kvinnoaksfråga (Tallberg Broman 2001). Det finns en osynlig maktmekanism som går ut på att när mannen och kvinnans intressen går isär är det outtalat mannens vilja som gäller och kvinnan får underkasta sig honom (Olofsson, 2007). Även om man anser sig vara jämställd så kan man vara könsblind, det vill säga att man faktiskt inte ser de könsuppdelningar man ingår i (Olofsson, 2007). Även om en längtan finns att göra hushållet jämlikt, måste någon ändå tjäna pengarna (Featherstone, 2006). West och Zimmerman i Odelfors (1998) tar upp ”doing gender” det vill säga de innebörder vi lägger i ordet ”kön” som skapas i det sociala samspelet.

Innebörden av orden flicka och pojke har formats genom generationer. När orden används för att benämna ett barn innebär det att barnet tillskrivs vissa förutfattade egenskaper (Svaleryd, 2002). Barn bemöts som flicka eller pojke och utifrån detta medverkar vi i den kulturella konstruktionen av genus (Torstenson-Ed, 2003). Betydelsen av att vara pojke är främst att inte vara en flicka (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006, Gens, 2002). Detsamma gäller även för män och kvinnor, att könet definieras utifrån skillnaden till det andra (Featherstone, 2006). I västerländsk kultur har ordet flicka/kvinna traditionellt sätt förknippats med att vara till för andra, känna omsorg, bry sig om, lyssna, hjälpa till, ta hand om barn och män, det vill säga att vara altruistisk (Björk, 1996). Gens (2002) menar att klasstillhörighet, ekonomiska resurser och ideal påverkar den uppfostran barnet får. Sociala begränsningar och kulturella normer påverkar den samspelsprocess där intentioner skapas (Odelfors, 1998, Månsson 2001). Denna processen pågår hela tiden och är ständigt föränderlig (Helén/T Granholm 2007).

”Pojkflicka” anses vara tufft, då det drar åt det manliga hållet medan ”flickpojke” är nedvärderande och inte ens finns som ord (Josefsson, 2005, Lagerblad, 2007). En ”flickpojke” är en pojke som har gett upp sin manlighet och uppvisar ett kvinnligt beteende. Ett beteende som kan väcka omgivningens förakt (Olofsson, 2007). Det har visat sig att föräldrar är rädda att deras pojkar skall förvandlas till svaga och feminina personer. Rädslan till detta kan bottna i att feminina pojkar associeras med homosexualitet. Normen för sexualitet grundar sig i den heterosexuella tanken. Så när en pojke är feminin, med ”risk” att vara homosexuell, befinner han sig så långt ifrån ”ursprungs” mannen som möjligt (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006). Det manliga idealet är normen och värderas högre, det är därför mer accepterat att flickor strävar att efterlikna mannen. Detta kan vara en anledning till att flickor

är mer benägna att gå in på den manliga arenan än vad pojkar är för den kvinnliga (Olofsson, 2007). Månsson (2001) ser snarare motsatsen då hon menar att flickor som bryter det traditionella könsmönstret skapar negativa reaktioner bland de vuxna. I historien har mannen främst ansetts som den teoretiska medan kvinnan har stått för det praktiska (Tallberg Broman, 2001). Går man emot rådande normer menar Kjellberg (2004) att man kan uppfattas som onormal och riskera utanförskap. Då omgivningen uppfattar oss främst som flicka eller pojke är det lätt att ta till sig dessa roller då man ofta får positiv bekräftelse genom detta (Kjellberg, 2004).

Använder vi inte makten att påverka barn, ur ett genusperspektiv, kommer någon annan att göra det (Svaleryd, 2002). Förhållningssättet vuxna har till jämställdhet påverkar även barnet och barnets framtida syn på jämställdhet menar Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006). De anser att det största ansvaret för ett förändringsarbete ligger hos de vuxna. Detta gäller både pedagogerna på förskolan och föräldrar, det är därför av stor vikt att förskolans jämställdhetsarbete är förankrat hos föräldrarna (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006). Ansvaret för jämställdhetsarbete kan inte enbart läggas på förskolan, då det vore att överskatta deras förmåga och betydelse (Rithander, 1991).

Även om flickor och pojkar leker med olika leksaker vid till exempel tre års ålder skall inte detta ses som ett bevis på att könsmonster är biologiskt betingande utan snare ett tecken på den könsmaktsordning som råder. I media framställs flickleksaker som gulliga, små och mjuka medan pojkleksakerna beskrivs som snabba, tuffa och spännande (Svaleryd, 2002).

Yvonne Hirdman menar att det finns två grundpelare i genussystemet. Den ena är ”isärhållningen mellan könen” och den andra är ”hierarki där mannen ses som norm” (Kjellberg, 2004, Olofsson, 2007, Torstensson-Ed, 2003) Detta synsätt handlar om ett samhällsmönster och inte om den enskilda individen (Olofsson, 2007). Hirdman menar att det finns en tyst överenskommelse mellan män och kvinnor om vad som är passande för respektive kön, vilket kallar hon för ett genuskontrakt. Detta genuskontrakt gör att isärhållningen och hierarkin behålls från generation till generation (Olofsson, 2007). Vissa motiverar könsuppdelningen med ett biologiskt tänk, särartstänkande, där man utgår från att det finns faktiska skillnader i generna hos flickor respektive pojkar. Dessa gener gör att flickor och pojkar har olika egenskaper samt att de beter sig olika. Motsatsen till detta tänkande är ett likhetstänkande. Där utgår man ifrån att det som kvinnligt respektive manligt är en social konstruktion. De olikheter som finns mellan könen är ett resultat av skilda förväntningar och olika villkor som samhället ställer (Olofsson, 2007).

5.2 Pedagogers bemötande av förskolebarn

Odelfors (1998) tar upp forskning som visar på att pedagoger bemöter barnen olika beroende på kön. Till exempel så har det visat sig att förskolepersonal har större tilltro till flickors egen förmåga att klara sig själv än vad de har till pojkarna. Flickorna uppmuntras att klara sig mer själv medan pojkarna får mer uppmärksamhet från personalen (Månsson, 2001). Som pedagog måste man hela tiden ha i åtanke vem som sätter gränserna och kraven på hur pojkarna och flickorna får bete sig (Svaleryd, 2002). För att till exempel lugna stökiga och bråkiga pojkar används ofta flickor som stötdämpare mellan dem. Genom att använda flickorna på detta sätt stärkers deras roll som ordningshållare (Olofsson, 2007, Rithander, 1991). När det gäller samlingar får pojkarna mer uppmärksamhet (Olofsson, 2007). Rithander (1991) menar att pedagogerna behandlar pojkarna på detta sätt för att de skall hålla sig lugnare under samlingen. Genom att pedagogerna riktar mer intresse till de bråkiga barnen kan de förhoppningsvis fånga deras intresse och samlingen blir lättare att genomföra (Rithander,

1991). Vid matsituationen tar pojkarna också mer utrymme än flickorna, men skillnaderna är inte lika tydliga som vid samlingen (Olofsson, 2007). Genomgående under dagen är det pojkarna som bestämmer i större utsträckning än flickorna (Månsson, 2001).

Olofsson (2007) menar att både flickor och pojkar är vinnare och förlorare. En situation där flickorna är förlorarna är vid av/påklädning i hallen. Flickor anses klara sig mer själva medan pojkarna får mer hjälp (Olofsson, 2007). Gens (2002) menar att för att pojkar skall få hjälp behöver de endast sträcka fram den oknöppta jackan eller den oknutna skon. Hjälper pedagogen redan en flicka när en pojke påkallar pedagogens hjälp får hon oftast stå tillbaka och vänta till pedagogen är färdig med pojken (Gens, 2002). Med denna hjälp får de även mer kroppskontakt av bekräftande kommentarer av pedagogerna. Det kan vara små kommentarer som ”vilken go mage du har Kalle” eller ”vilka fina stövlar du har Anton”, detta är feedback som flickorna går miste om (Olofsson, 2007, Månsson 2001). Ytterligare en skillnad pedagogerna gör är att de använder olika ord då de pratar med flickor och pojkar (Tallberg Broman, 2001). På förskolan Tittmyran i Gävle kunde pedagogerna efter videofilmning i tamburen se att de förde en dialog med flickorna medan de gav pojkarna tillsägelse. De trodde att detta beteende grundade sig i att pojkarna hade bråttom ut och därför hann pedagogerna inte med några samtal med pojkarna. Det visade sig sedan att så länge pedagogerna pratade med pojkarna hade de inte lika bråttom ut som de tidigare trott (Gens, 2002). Då förväntningarna på barnen är olika resulterar det i att de kommunicerar olika med dem. En anledning till att pedagogerna samtalar mer med flickor kan vara att de förväntar sig att flickor skall förstå innebörden av tillsägelsen (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006). Enligt Elisabeth Hurtig är det inget fel att använda olika röstlägen och ord i olika situationer. Dock skall inte barnets kön avgöra pedagogens tonfall eller ordval då detta kan befästa könsrollerna (Billgren, 2007).

Björk (1996) menar att samma handling tolkas olika beroende på ifall den utförs av en man eller kvinna. Det samma har framkommit när intervjuer har gjorts med pedagoger, bland annat av Månsson (2000), att pedagoger använder olika ord för att beskriva samma beteende hos flickor och pojkar. Exempel på detta är när pojkars bus beskrivs som ”trams och hyss” medan för flickor kallar det ”att testa gränser och provocera” (Månsson, 2000). Buset försvaras med att de har ett behov, med andra ord så behöver de busa. Förväntningen på flickorna är dock annorlunda. De förväntas vara lugna och ordningsskapande, denna kompetens är grundad på deras förmåga att klara av att vara lugna (Olofsson, 2007). Detta sätt att beskriva liknande beteende med olika ord beroende av kön beskrivs av Månsson (2001) med de uttryck som Andréson har myntat – en dubbelt standard. Enligt Kjellberg (2004), är det vanligt att när pedagogerna pratar om pojkars beteende klassas det som ”typiskt pojkit”. Hon menar att detta resulterar i att pedagogerna godkänner pojkarnas handlande och då befäster beteendet (Kjellberg, 2004). Pedagogernas egna tankar om barnen påverkar samspelet med dem, och tänkandet kan vara könsbundet. Även om pedagogerna har en intention att arbeta jämställt så är det inte alltid som det stämmer överens med handlingarna, ibland kallat den dolda läroplanen. Denna skillnad är ofta inte något pedagogerna är medveten om (Månsson, 2001).

Odelfors (1998) har genom sin forskning sett att förskolepedagoger associerar ordet ”pojke” med något intressantare än ordet ”flicka”. Hon visar även på annan forskning om förskolan som har pekat på att pedagogerna intresserar sig mer för pojkarna än flickorna (Odelfors, 1998). Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991) har även sett skillnader i bemötande när ett barn ramlar. Är det en flicka tas hon gärna upp i famnen och tröstas är det däremot en pojke uppmuntras han istället till ny lek (Bjerrum Nielsen/Rudberg, 1991).

5.3 Beteende hos förskolebarn

Gens (2002) frågar sig hur länge en person kan hålla ett barn i famnen utan att fråga ifall det är en flicka eller pojke. Hans svar på frågan är: inte så lång tid, troligen ingen alls då vi har svårt att förhålla oss till ett barn utan att veta könet (Gens, 2002). Barn kan bli begränsade på grund av stereotypa könsroller, vilket kan få negativa konsekvenser både när det handlar om lärande och erfarenheter. Då pojkar inte har samma krav på sig att utveckla en känslös sida får detta konsekvenser på bland annat deras språkliga utveckling. För att beskriva känslor kläs de ofta istället in i tidigare upplevda erfarenheter istället för att använda konkreta ord för känslan (Svaleryd, 2002).

Flera författare, bland annat Svaleryd (2002) och Olofsson (2007) använder begreppet ”pojktopanik”. Innebörden de lägger i ordet är när pojkar har bråttom och personalen inte ger dem omedelbar uppmärksamhet. Enligt personalen kan inte pojkar vänta, vilket de inte heller förväntas göra (Olofsson, 2007). Får de inte omedelbar uppmärksamhet vet personalen inte vad pojkarna kan ställa till med (Svaleryd, 2002). Ett annat begrepp som Olofsson (2007) tar upp är ”hjälpfröknar”, de är enligt henne ansvarstagare och ordningsskapare. Hon menar även att personalen ber flickorna att hjälpa dem oftare än vad pojkarna blir tillfrågade (Olofsson, 2007). Flickorna fyller en funktion för personalen, som faktiskt behöver deras hjälp (Månsson, 2000). Dessa flickor lär sig snabbt vad som är accepterat och vad som förväntas av dem (Sundman Marknäs, 2001). Olofsson (2007) skiljer mellan duktiga flickor och duktiga pojkar på följande sätt: de duktiga flickorna bli ofta hjälpfröknar medan de duktiga pojkarna får specialuppgifter.

När pojkar tillåts ta huvudrollen ger detta automatiskt flickorna birollen vilket sänder ett dolt budskap att de är mindre värda (Svaleryd, 2002). Nikell (2001) menar att om man känner sig mer värdefull växer man som person och med detta tar mer plats. Motsatt förhållande råder för den som upplever sig mindre värd. En ond cirkel är skapad och självförtroendet blir mindre och mindre. För flickor innebär det oftast att det får ett begränsat handlingsutrymme (Nikell, 2001). När flickor bli uppmärksammade som grupp leder det till att de uppfattar sig i större utsträckning som någon i en grupp än en självständig individ (Svaleryd, 2002). Dock finns det vissa flickor som är starka individer men dessa flickor ses sällan som en förebild för andra utan de möter ofta motstånd (Olofsson, 2007). Olofsson (2007) har uppmärksammat att dessa flickor förväntas, av andra flickor, att lägga sig på samma låga nivå (Olofsson, 2007). ”Lägger man sig för högt kommer osthyveln fram för att justera höjden.” (Olofsson, 2007, s 68).

Pojkar uppnår självständighet genom att bryta sig loss från kvinnan och stärker då tilltron till sitt jag. Flickor identifieras sig istället med kvinnan vilket leder till bristande självständighet. Av det här kan man se att självständighet är könsbundet och privilegierat till pojkarna (Svaleryd, 2002).

På förskolan Björntomten i Gävle uppmärksammade personalen att pojkarna saknade ordförråd för det som serverades till frukost; gröt, mjölk och sylt. Detta framkom när personalen separerade flickor och pojkar vid måltiden. Flickorna hade däremot ett ordförråd för allt som serverades. Personalen kunde i efterhand förstå att det tidigare var flickorna som hjälpt pojkarna under måltiden, och pojkarna behövde bara peka eller grymta lite för att en flicka skulle se vad han behövde för att sedan ge honom detta (Gens, 2002). Vid måltiden får pojkar mer av samtalsutrymmet, vilket är möjligt eftersom få flickor gör anspråk på leda samtalet. Vanligast är att flickorna börjar prata i slutet av måltiden då de flesta pojkar har gått från bordet (Rithander, 1991). Som ett resultat av att flickor och pojkar får olika utrymme och

villkor skapas könstypiska roller så som den tysta flickan och den busiga pojken (Thorstenson-Ed, 2003). De roller som skapas på förskolan kan ses som en spegling av samhällets könsstruktur (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

5.4 Genusmedveten pedagogik i förskolan

Synen på feminism och jämställdhet har ändrats under åren. Barbro Lennéer-Axelsson citeras i ”Under det rosa täcket (1996) med följande ord: ”– I början av 70-talet när kvinnorna gjorde inbrytningar på manliga områden, tonade de ner sitt biologiska kön för att bli accepterade. I dag när jämställdheten är mer stabil vågar både män och kvinnor betona sina olikheter.” (Björk, 1996, s. 18). Olsson (2001) ser också en utveckling av kvinnorörelsen som idag har lett till en större acceptans i samhället.

Rosa behöver inte vara något negativt (Lagerblad, 2007) inte heller Barbie-dockan menar Olofsson (2007). Istället anser hon att man bör utveckla leken med Barbie genom att tillskriva Barbie andra egenskaper. Barbie kan istället för att shoppa åka på ”tuffare äventyr” eller starta en klubb för modiga Barbie-dockor. En fallgrop som pedagogerna kan riskera att hamna i, är när de enbart fokuserar på att ge flickorna tillträde till pojkarnas arena men glömmer att pojkarna inte har tillträde till flickornas (Olofsson, 2007). Risken är då att det som anses ”flickigt” fortfarande är negativt och det ”pojkgiga” värderas högre (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

För att arbeta med jämställdhet är det viktigt att förskolan kan motivera de metoder som används i det praktiska arbetet, utifrån de mål som finns för förskolan (Tallberg Broman, 2001). Delegationen för jämställdhet i förskolan, (2006) påpekar vikten av att förskolepedagogerna granskar sig själv i jämställdhetsarbetet. Genom att medvetet lyfta fram vilka olika förväntningar som man har på barnen utifrån kön, kan man synliggöra eventuella stereotypa roller (Svaleryd, 2002). Det här är viktigt då flickkulturen ibland kan nedvärderas medan pojkkulturen, trots sina brister upplyfts (Olofsson, 2007). De handlingar man gör grundar sig i egna föreställningar, därför är det viktigt att pedagogerna är medveten om dem (Tallberg Broman, 2001). Om pedagogerna inte granskar sig själva finns risken att de barn som redan har ”makten” lättare får sina intressen tillgodosedda samtidigt som andra barn får stå tillbaka (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

Genom att ta in kunskap får vi möjligheten att synliggöra de traditionella könsmonster som finns kring oss, vilket kan göra oss uppmärksamma på ifall vi är med och upprätthåller dem (Svaleryd, 2002). Det traditionella arbetssättet inom förskolan vidgar inte könsgränserna och ger inte heller flickor och pojkar fler valmöjligheter att utforma sin personlighet (Olofsson, 2007). Därför påpekar Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) vikten att jämställdhetsarbete skall ingå i verksamheten och hänvisar detta till läroplanen. Även Svaleryd (2002) lyfter fram vikten av att jämställdhetsarbetet skall genomsyra hela verksamheten och inte vara en sidotanke. Arbetssättet kallas genusmedveten pedagogik, vilket tas upp i ”Jämställdhet i förskolan” (SOU 2006:75). Olofsson (2007) anser att inget skall tas bort utan att man istället lägger till möjligheter. I praktiken betyder detta att flickor fortfarande kan leka med dockor men de skall även uppmuntras till de traditionella pojklekarna (Olofsson, 2007). Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) har sett att de studerade förskolorna ofta arbetat efter denna tanke. Det är viktigt att pedagogerna jobbar kompensatoriskt för att stärka flick- respektive pojkgruppen. Ett sådant arbetssätt kan motiveras av att det i en könsblandad grupp inte går att ge flickor och pojkar olika budskap utan att de uppfattas fel (Olofsson, 2007, Kjellberg, 2004). När man delar upp barn i pojk- och flickgrupper får de en möjlighet att pröva andra och nya sätt att vara och uppleva sig själv.

När man arbetar på detta sätt krävs klara mål, tydlig struktur, positiva förväntningar och tillitsskapande övningar. De är bra att ha i åtanke att det kan finnas större variation inom gruppen flickor respektive pojkar än mellan dessa två grupper (Svaleryd, 2002, SOU 2006:75).

Josefsson (2002) tar upp att det finns biologiska skillnader mellan flickor och pojkar. Hennes exempel är att vi ser olika ut när vi är nakna men hon menar samtidigt att denna skillnad inte är en grund för ett olikartat beteende hos flickor och pojkar. Dessa skillnader beror snarare på kulturella och sociala förväntningar (Josefsson, 2005). Pojkarna kan till exempel behöva lära sig närhet, omvårdnad och att kommunicera. För flickorna däremot kan det handla om att träna självständighet, mod och tuffhet. Detta är egenskaper som de inte förväntas kunna. Det viktigaste med könsuppdelade grupper är att flickor respektive pojkar skall få med sig något som de kan ha användning av och blir stärkta av i den könsblandade verksamheten (Olofsson, 2007). Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) hävdar också att det är viktigt att jämställdhetsarbetet ger en bestående förändring. För att uppnå förändring är det samtidigt viktigt att se skillnaderna mellan individerna. Ingrid Karlsson tar upp, i Carrén/Hermanssons (2008) artikel att individen ibland försvinner för könet. Foucault skriver om hur "vansinniga" människor uppstår under 1700-talet. Då skapar samhället förnuftet och vaksinnigheten blir motsatsen, det negativa. På samma sätt står ordet "kvinna" i relation till "mannen", som är det "rätta" (Björk, 1996).

Genom att bemöta barnet positivt växer det och tilltron på sig själv, sina förmågor och sin motivation ökar. För att utveckla en positiv självbild behövs detta. Barn som är säkra på att de blir positivt bekräftade är trygga och harmoniska (Svaleryd, 2002). För att kunna bemöta alla barn på ett bra sätt krävs det att pedagogerna är öppna för olika typer av familjekonstellationer och inte bara den traditionella kärnfamiljen (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006). En flicka som känner sig stolt vågar sätta sig i respekt gentemot den busiga pojken (Olofsson, 2007).

6. Metod

6.1 Val av forskningsmetod, vetenskapsfilosofiskt synsätt och teoretiskt förhållningssätt

6.1.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning. Vi vill försöka se världen med den andres ögon (Larsson, 2005), det vill säga se hur pedagogernas vardag på förskolan kan se ut. Syftet med att göra en kvalitativ studie är att redogöra för och få kunskap om en annan persons upplevelser i ett visst avseende. Vi kan genom att använda en sådan här metod lära oss något om fenomenets karaktär och dess egenskaper. Frågor som "Vad betyder fenomenet?" och "Vad handlar det om?" är typiska för kvalitativ forskning (Widerberg, 2002). Genom att använda den kvalitativa metoden kan vi studera fenomenet i sitt naturliga sammanhang (Larsson, 2005). Precis som Larsson (2005) tar upp behöver man inte studera alla möjliga aspekter utan man kan avgränsa sig med vissa teman. Våra avgränsningar blir att vi väljer att se på två situationer.

Med en kvalitativ metod har vi fått fram beskrivande kvalitativ data om de intervjuades tankar och känslor samt observerade handlingar. Vi har försökt också genom de ord, uttryck och meningsbeskrivningar som den intervjuade använder lära oss något om individens upplevelser (Larsson, 2005). Kvalitativa studier kan utifrån sociala samspel och interaktionsprocesser ges

oss sociologisk inriktad resultat (Svenning, 2003). En kvalitativ studie fokuserar på arten, hur de man undersöker är beskaffat och inte på mängd (Kvale, 1997).

En kvalitativ undersökning har ett exemplifierande syfte (Svenning, 2003), vilket stämmer väl överens med vår studie som inte gör några som helst anspråk på att vara generaliserande. Däremot kan de exempel som studien visar användas för att dra mer eller mindre långtgående slutsatser (Svenning, 2003).

6.1.2 Hermeneutiskt synsätt

Order hermeneutik kommer från grekiskans hermeneuein som betyder ”tolk” eller ”uttolka”. Det är en sammansatt tradition av teorier som tolkar och förstår texter (Thomassen, 2006). Den muntliga diskursen som framkommer vid forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden. Detta förvandlas senare till texter som då kan tolkas. Genom att arbeta hermeneutiskt behandlas intervjun två gånger. Först genom att fokusera på den dialog som skapar intervjutexten och sedan genom att tolka det textmaterial som samtalet ger (Kvale, 1997). Vår förståelse börjar redan i förförståelsen som grundar sig i den egna uppfattningen om vår existens (Thomassen, 2006). När man arbetar efter det hermeneutiska synsättet har förförståelsen stor betydelse. Förförståelsen ligger som grund för att man skall kunna gå från helhet till delat och pendla här i mellan. Denna pendling kallas den hermeneutiska cirkeln (Larsson, 2005). Redan i vår intervju utgick vi från de situationer vi ville studera. När vi analyserade texten har vi arbetat med enskilda begrepp för att lättare kunna förstå delarna. För att bygga ihop detta till en helhet har vi även återkopplat begreppen till tidigare texter, så som tidigare forskning.

6.1.3 Deduktiv ansats

Redan i studiens syfte är det tydligt att vi har tänkt oss en viss teoretisk inriktning på vår studie. Eftersom vi har valt att se på pedagogernas bemötande av barnen ur ett genusperspektiv, har vi medvetet kommit att styras av detta i studiens utformning och genomförande, det vill säga vi har haft en deduktiv ansats. Det innebär att vi både låtit oss inspireras av teorin när vi utformat våra frågeställningar men vi har också använt teorin när vi har analyserat de svar vi fått fram (Larsson, 2005). En deduktiv ansats är således ett teorinära förhållningssätt, som innebär att vi har valt ut tre teoretiska perspektiv; genusteori, inlärningsteori samt familjesociologi, som vi velat belysa vårt insamlade material med (Widerberg, 2002). Enkel uttryckt kan vi säga att vi genom ett deduktivt förhållningssätt utgått från att teori och tidigare forskning är sann och att vi därigenom kunnat dra slutsatser om det studerade (Thomassen, 2007). Vår studie har velat undersöka hur förhållandena är på de studerade förskolorna och har inte haft som syfte att kontrollera ifall de använda teorierna är sanna, vilket stämmer väl överens med vad Thomassen (2007) skriver om att man i deduktiva system förutsätter att utgångspunkterna är sanna och inte strävar efter att kontrollera dessa. Ett deduktivt system bygger på att man genom teorin, som man hävdar är sann, kan säga något om det man observerat, under förutsättning att teorin säger något om de fenomen man studerat. Om man accepterar teorin samt det observerade måste man också acceptera slutsatsen man kan dra av dessa två (Svenning, 2003). För att göra det mer konkret vill vi exemplifiera systemet med följande:

Teori: Alla barn behöver uppmärksamhet
Observation: Tilda är ett barn
Slutsats: Tilda behöver uppmärksamhet

Om vi går med på att alla barn behöver uppmärksamhet och att Tilda är ett barn, så måste vi således även acceptera att Tilda behöver uppmärksamhet. Det här sättet att få fram kunskap kallas ofta för att bygga kunskap uppifrån och ner, det vill säga att om teori och observationer är sanna så måste också slutsatsen vara sann, under förutsättning att slutledningen är logiskt giltig (Thomassen, 2007).

6.2 Litteratursökning

6.2.1 Källorna bakom litteraturöversikten

Vår litteratursökning började med att vi under våren 2008 medverkade i en undersökning genomförd av studenter på bibliotekarieutbildningen, vid högskolan i Borås. Undersökningen handlade om hur vi söker information och som tack för att vi medverkade gjorde studenterna en sökning åt oss på ett valfritt ämne. Vi valde att de skulle söka på vårt uppsatsämne: jämställdhet och genusarbete i förskolan. Resultatet av detta blev en lista över böcker och artiklar som berörde vårt ämne. Den här listan har utgjort grunden för vår litteraturöversikt. För att komplettera denna lista har vi gjort sökningar i GUNDA på följande sökord: Genus, förskola, jämställdhet och pedagogik.

Under vårt första handledningstillfälle diskuterade vi vårt uppsatsämne och vår handledare kom då med förslag på flera böcker som hon tyckte att vi skulle läsa. Dessa var bland annat *Under det rosa täcket*, *Bitterfittan* och *Bjerrum/Nielsen och Rudbergs* texter.

Vi har också gjort sökningar i *Kvinnsam* och *Social Services Abstracts* och där igenom hittat en bok och en artikel som varit av intresse. De sökord vi har använt i *Kvinnsam* är genus och förskola och de sökord vi har använt i *Social Service Abstracts* är gender, protection samt welfare.

Resterande böcker som använts i litteraturöversikten är böcker som vi hittat hemma i våra privata bokhyllor, böcker som stått bredvid andra böcker vi lånat, i hyllorna på biblioteket samt böcker inom genusvetenskap som vi sedan tidigare varit nyfikna på att läsa.

6.2.2 Metodböckerna

De metodböcker som vi använt i den här studien har vi kommit i kontakt med genom tidigare kurser i vetenskaplig forskningsmetod.

6.2.3 Källorna bakom teorierna

Judith Butler dök upp under tiden som vi höll på att skapa litteraturöversikten och vi förstod att hon var en stor tänkare inom genusteorier. När vi bestämt oss för att använda hennes tankar om genus, gjorde vi en sökning på henne i GUNDA. Vi fann boken *Gendertrouble* och efter lite letade även den svenska översättningen *Genustrubbel*. Då vi förstod att hennes texter var mycket komplexa, sökte vi efter tolkningar av henne. Eftersom en av oss hade boken *Genuspsykologi* hemma, tittade vi i den och hittade där det vi sökte.

Även Nancy Chodorow dök upp under arbetet med litteraturöversikten. Hon var inte helt obekant för oss, eftersom vi läst om henne på en tidigare kurs. Det naturliga för oss blev därför att leta upp *Eva Magnussons Psykologi och kön*, en gammal kursbok, som beskriver Chodorows tankar.

Efter att vi på handledningen hade bestämt oss för att använda oss av inlärningsteori enligt Skinner, gjorde vi en avancerad sökning på hans namn, som författare, i GUNDA. Vi fann då

boken Undervisningsteknologi. När vi hade bläddrat och skumläst Skinners bok, insåg vi att vi förmodligen skulle behöva någon mer källa. Vi ville ha någon som sammanfattade Skinners tankar på ett mer lättfattligt sätt. Vi gjorde då en avancerad sökning på Skinner som ämne i GUNDA och fick fram Jerlang och Fhanérs böcker, där de presenterar Skinners tankar.

Vi hade först tänkt oss att bara använda genusteori och inläringsteori till vår analys, men efter att vi diskuterat frågeställningarna igen på handledningen, insåg vi att vi skulle behöva ett par begrepp från familjesociologin. Dessa begrepp är bekanta för oss, sedan tidigare kurser, vilket fick oss att tänka på Margareta Bäck-Wiklund som vi visste skrivit mycket om dem. Vi gjorde därför en avancerad sökning på hennes namn som författare i GUNDA och fann tre olika böcker som hon varit med och skrivit. Efter att ha läst de Bäck-Wiklund med flera skrivit, ville vi läsa vad mannen bakom begreppen skrivit. Vi gjorde därför en sökning på Ziehe och Giddens och fann texter av dem och om deras tankar.

6.3 Datainsamlingsmetod

Vår empiri har vi fått dels genom intervjuer och även genom videofilmade observationer. Anledningen till att vi valde att använda två metoder var att vi ville se dels hur förskolelärare och barn samspelar, men också vilka tankar som finns bakom handlingarna. För att uppnå en mer detaljerad beskrivning och få ett större djup har vi valt att kombinera intervju och observation (Berg Wikander, 2005).

6.3.1 Videofilmade observationer

Fördelen med att göra observationer är att vi kommer vara på plats och se situationerna med egna ögon och slipper då förlita oss på vad andra återberättar (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2004). Vi vill se hur personalen bemöter barnen och därför passar observationer bra, för att det handlar om socialt samspel som kan vara svårt att endast beskriva i ord (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2004). Viktigt att tänka på är valet av miljön menar Esaiasson, Gilljam, Oscarsson Wängnerud (2004) och säger även att det är bäst om miljön man vill studera är relativt avgränsad. Vi har valt att fokusera på matsituation och tambursituation. Båda är begränsade, antingen kring ett bord eller till det specifika rummet – tamburen. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud (2004) tar även upp vikten av att reflektera hur man själv eventuellt påverkar resultatet genom att man närvarar. Även om vi ser oss själv som utomstående observatörer kan det vara nödvändigt att vara flexibel och ibland inta rollen som en aktiv deltagare (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2004). Även om pedagogerna är vårt fokus så påverkas barnen av vår närvaro vilket kan ha lett till att de har agerat annorlunda. Detta kan i sin tur ha fått pedagogerna att hantera nya situationer. Med detta i åtanke när vi gjorde observationerna så försökte vi vara så neutrala som möjligt.

De observationer vi har gjort har vi valt att filma. Fördelen med videoteknik är att vi kan fånga både ljud och bild (Lilja, 2005). Vi har filmat totalt cirka 100 min, fördelat på båda situationerna. Vi anser, precis som Lilja (2005) att detta tillvägagångssätt gör det möjligt att analysera ett beteende mer i detalj. En riskfaktor med att göra videoobservationer kan vara att det uppfattas som ett sätt att kontrollera pedagogerna (Lilja, 2005). Vi har varit tydliga i samtalen med pedagogerna att vi inte filmar för att kontrollera dem eller deras arbetssätt utan att vi bara vill se hur de arbetar utan att bedöma dem. Vi har förståelse för att det ändå kan uppfattas obehagligt att bli filmad och därför har vi även informerat att filmande är endast till för vår uppsats. Lilja (2005) påpekar vikten av att komplettera videoanalyserna med någon annan metod, då den inte är heltäckande.

6.3.2 Intervjuer

Eftersom videoobservationer inte ger en fullständig bild av verksamheten på förskolan ville vi komplettera vår empiri med intervjuer med personalen på förskolorna. Vi valde intervjuformen för att vi ville nå pedagogernas intentioner bakom sina handlingar.

Då vi bestämde oss för att göra intervjuer med pedagogerna, som tillhör en annan profession än vår egen, visste vi att det kunde bli problem för oss att få respondenterna att öppna sig i intervjun samt att vi skulle ha för svaga kunskaper i ämnet (Kvale, 1997). Vi fann det därför viktigt att tillgodogöra oss så mycket kunskaper som möjligt utifrån tidigare forskning innan intervjuguiden författades och intervjuerna genomfördes.

Vårt mål med intervjuerna var inte att intervjuerna skulle vara identiska. Vi ville istället skapa ett möte mellan respondenten och oss som gav oss unika kunskaper just utifrån detta sammanhang (Widerberg, 2002). För att nå dessa kunskaper är det enligt Larsson (2005) viktigt att intervjuaren kan leva sig in i respondentens upplevelser. Vi fann det därför mycket viktigt att vi verkligen lyssnade på och visade intresse för vad som sades i samtalet, för att kvaliteten på intervjumaterialet skulle bli så bra som möjligt (Larsson, 2005).

Vi valde att använda oss av formen enskilda intervjuer då fokus låg på att få fram åsikter, attityder och faktiska information från respondenterna (Kvale, 1997). Vi ville ta reda på intentionerna och på hur tankarna bakom verksamheten ser ut, för att sedan kunna ställa dem emot hur handlingarna ser ut i verksamheten. Våra intervjuer var upplagda som ostrukturerade intervjuer, där frågorna ställdes på ett systematiskt sätt, men svaren var ostrukturerade (Svenning, 2003). Det här sättet att intervjua innebär att man utgår från en allmän intervjuguide, vilken bygger på att vi har formulerat ett antal teman eller frågeområden som är kopplade till våra frågeställningar. Utifrån frågeområdena har vi formulerat öppna frågor som både vi och respondenten har kunnat förtydliga. Frågorna har inte ställts i någon exakt inbördes ordning utan har mer varit en lista över tema/frågeområden som vi velat samtala om under intervjuens gång (Larsson, 2005).

För oss har det varit viktigt att intervjuguiden speglar våra frågeställningar och vårt syfte. Med detta menas att varje frågeställning har delats upp i underfrågor som kan ge oss svar som även svarar på frågeställningarna och studiens syfte. Och det är också det som Widerberg (2002) beskriver att intervjuguiden ska vara, då hon säger att den ska vara en översättning av det som man med sin studie önskar analysera.

6.4 Urval

Eftersom vi valde att göra en kvalitativ studie, vars syfte var att exemplifiera och inte generalisera, så behövde vi inte göra ett slumpmässigt urval. Vi kunde istället använda ett selektivt urval, som är icke-statistiskt. När man gör ett sådant urval är syftet inte att den undersökta gruppen ska vara ett miniatyr av populationen. För ett selektivt urval, som används i kvalitativa studier, finns det inga speciella regler (Svenning, 2003). Vårt sätt att göra urvalet på kan liknas med det som Larsson (2005) kallar urval av typiska fall, där man försöker hitta fall som är normala eller typiska för dem de representera. Men vi skulle också kunna kalla det för ett selektivt urval av fallstudier, där de som ska studeras väljs ut med anledning av vissa kvaliteter som de besitter (Svenning 2003). En kvalitet som vi, i likhet med Gens (2001) anser är viktig, är förskolans påverkan på barnens jämställdhetssyn. Han menar att förskolan har en möjlighet göra ett bestående avtryck vad det gäller detta (Gens, 2001). Detta är anledningen till att vi valde att studera förskolan istället för någon annan samhällsrelaterad institution. Ytterligare kvaliteter för våra fall var att förskolelärarna ville ställa upp på

intervjuer, att föräldrarna tillät att deras barn videofilmades och att förskolorna ligger i Västra Götaland.

Vid en kvalitativ undersökning skulle det vara en näst intill omöjlighet, då det gäller ekonomiska och tidsmässiga resurser, att genomföra en totalundersökning eller ens en undersökning av en miniatyr av populationen (Svenning, 2003). Att genomföra intervjuer och videofilmade observationer på fler än två förskoleavdelningar såg vi som alltför tidskrävande, med tanke på att vi skulle hinna med att bearbeta och analysera materialet också under de tio veckor som studien skulle pågå. Med utgångspunkt i hur många förskolor vi ville ha kontakt med tog vi hjälp av vänner vars barn går eller har gått på förskolor i Västra Götaland. Vi trodde att chansen att förskolorna skulle vilja ställa upp blev större om någon som pedagogerna kände till kunde rekommendera oss, därför tog vi inte själv kontakt med förskolorna direkt.

På Gurkan fick vi direkt kontakt med en pedagog som tillsammans med en kollega ville ställa upp på intervju samt var villiga att låta oss filma deras samspel med barnen. Pedagogen vi fick kontakt med i den andra kommunen ville också gärna ställa upp, men barnen på den verksamheten var sex år, vilket var lite äldre än vi hade tänkt. Denna pedagog hjälpte oss då att komma i kontakt med Hallonet där barnen är yngre. Även där ville två pedagoger ställa upp på intervjuer och videoobservationer.

För att hinna intervju, bearbeta och analysera allt material valde vi att göra fyra intervjuer och filma i cirka 100 minuter. Men framför allt handlade det om att vi tyckte att det skulle utgöra en bra grund för vår studie.

6.5 Genomförande av materialinsamlingen

Materialinsamlingen har genomförts på totalt fyra dagar, två dagar på vardera förskoleavdelning. På Hallonet genomfördes båda intervjuerna på samma dag, medan pedagogerna på Gurkan intervjuades på varsin dag. På Hallonet fick vi möjligheten att göra intervjun i ett avskilt rum, vilket innebar att vi kunde tala ostört. Vid dessa två tillfällen var vi båda två med i rummet, vilket gjorde att den ena av oss fungerade som intervjuare medan den andra var observatör. På Gurkan genomfördes intervjuerna medan barnen sov, dock var två barn, som inte skulle sova, med i rummet. För oss innebar detta att en av oss genomförde intervjun medan den andra underhöll de två vakna barnen, så att den vi intervjuade kunde rikta alls sin uppmärksamhet mot intervjun. Samtliga intervjuer spelades in, efter att intervjupersonerna samtyckt till detta. Eftersom vi ville att alla intervjuer skulle genomföras på ett något sånär liknande sätt, valde vi att låta en av oss genomföra samtliga intervjuer. Den fördel vi såg med detta var att vi fick en viss rutin i intervjuandet, vilket vi inte trodde vi skulle få om vi genomfört två intervjuer var.

De videofilmade observationerna genomfördes på två dagar per förskola. På Hallonet filmades barn och pedagogerna när de kom in i tamburen samt när de åt lunch, under första dagen. Andra dagen filmades förutom det ovannämnda även barnen och pedagogerna när de var på väg ut ur tamburen. På Gurkan filmades barn och pedagogerna när de kom in i tamburen samt vid lunch båda dagarna. Fokus på videofilmerna låg på pedagogernas bemötande av barnen, vilket innebär att det framförallt är pedagogerna tillsammans med barnen som syns på filmerna. Alla observationer filmades av samma person, för att fokus skulle ligga på samma processer i alla observationerna. Vi utnyttjade även fördelen att en av oss är betydligt längre och att vi ansåg att detta skulle ge oss en bättre filmvinkel.

6.6 Analysmodell

För att kunna analysera vårt intervjumaterial var vi tvungna att strukturera det på något sätt. Vi valde att först skriva ut intervjuerna i sin helhet, för att sedan plocka bort sådan som vi fann oväsentligt för studien. Kvale (1997) använder begreppet strukturering för att beskriva utskrifterna och begreppet kartläggning om bortplockandet av det oväsentliga och överflödiga. Vad som är väsentligt beror på syftet men också på de teoretiska antagande som studie lutar sig på (Kvale 1997). Den analysmodell vi valde att använda är meningskategorisering, då vi mer tydligt kan se i fall det förekommer olika bemötande av flickor och pojkar. Enligt Kvale (1997) innebär den här metoden att intervjumaterialet delats in i kategorier. Kategorierna kan enligt Kvale (1997) hämtas från teorin, vilket vi också gjort, eftersom studien har en teorinära ansats. De kategorier vi valt är teoretiska begrepp. För att det inte ska bli några missförstånd har vi definierat varje begrepp, vilket också Kvale (1997) gjort i sin studie. Genom att använda + och – har vi kunnat visa om fenomenet finns (Kvale, 1997), vilket även tydliggör ifall det förekommer på ett positivt eller negativt sätt.

Genom att göra en kategorisering av intervjumaterialet har vi fått en struktur och en överblick på materialet. Den här typen av analys gör det också möjligt att i viss mån kvantifiera resultatet (Kvale 1997). För oss innebär det att vi kan se i hur stor utsträckning olika bemötande av flickor och pojkar sker, med avseende på de observerade situationerna (Kvale, 1997).

Att analysera observationer kan i stor utsträckning likna analysen av intervjumaterial (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson Wängnerud, 2004). Analysen av de videofilmade observationerna har, med hänvisning till det ovanstående, gjorts på samma sätt som intervjuerna. Vi har utgått från samma begreppslista med begrepp hämtade från teorierna. När vi sedan har tittat på filmerna, var och en för sig, har vi gjort anteckningar om hur begreppen yttrat sig. Därefter har vi tittat på filmerna tillsammans och skrivit ner de händelser som vi har kunnat koppla till begreppen. Resultatet av detta blev att varje begrepp/kategori har exemplifierats utifrån flera olika händelser som videoobservationerna visat.

6.7 Etiska överväganden

Det fyra grundpelarna för forsknings etiska principer är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>). För att informationskravet och samtyckeskravet skall uppfyllas skall respondenten vara informerad om det allmänna syftet med studien, att det är frivilligt att delta och att de när som helst kan välja att avbryta samarbetet (Larsson, 2005). Vid den första kontakten med pedagogerna informerades de om syftet med undersökningen och även om att de själva får välja att delta eller ej, samt att de kan välja att avsluta när de vill. Ett problem som kan uppstå som Kvale (1997) lyfter fram när det gäller det informerade samtycket är vem som ska ge sitt samtycke. Risken kan uppkomma när det krävs en överordnads samtycke till en undersökning. Detta kan resultera i att det läggs ett ”tyst krav” på de anställda att delta (Kvale, 1997). Detta var något vi beaktade då vi kontaktade personalen på förskolan. När vi sökte våra respondenter valde vi att ringa pedagogerna personligen för att informera om vår tanke, om de då var positiva valde vi att skicka ett mail med ett informationsblad (se bilaga 2). Detta för att alla pedagoger skulle få samma information om undersökningen och även få tid att fundera över ifall de vill delta eller inte. Då vi även vill observera pedagogernas bemötande med barnen fick vi ytterligare en part att tänka på, nämligen barnen. Kvale (1997) tar upp frågan om vem som skall bestämma när det gäller elever. Är det skolstyrelsen, rektorn, lärarna, föräldrarna eller kanske barnen själva? Då barnen är under 15 år är det förälder/vårdnadshavare som får ge sitt samtycke eller

ej (<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>). Även här fick föräldrarna ett informationsblad (se bilaga 1) för att det skulle bli tydligt vad vårt syfte var. Kvale (1997) tar upp att man även bör ta ställning till hur mycket information som ska ges och när den skall ges ut. Vi valde att ge personalen och föräldrarna samma information men uttryckt på olika sätt. Vi ville inte att informationen till föräldrarna skulle uppfattas som komplicerad då vi eventuellt skulle riskera att de valde att deras barn inte skulle delta, på grund av att de inte riktigt visste vad det gällde. Informationen gavs i god tid innan intervjuerna och observationerna. Som vi nämner ovan var detta för att ge personal och föräldrar tid att tänka igenom sitt beslut.

Då respondenterna kan berätta personaliga saker är det av stor vikt att konfidentialiteten är hög menar Kvale (1997). Genom att ändra namn eller andra identifierande drag i det färdiga materialet kan man skydda respondenten (Kvale, 1997). Vi har valt att inte namnge våra respondenter, utan refererar till dem som pedagogen eller pedagogerna, för att ingen skall kunna identifiera vem som har sagt vad i det slutgiltiga materialet. Oundvikligt är att pedagogerna kallar barnen vid deras riktiga namn så här valde vi att istället ändra namnen på barnen. Att namnge barnen ger mer liv till texten och gör den lättare att ta till sig för läsaren.

Viktigt är att de insamlade uppgifterna endast används för forsknings ändamål. Görs detta på rätt sätt är nyttjandekravet uppfyllt (<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>). Vi har självklart informerat föräldrar och personal om att materialet är till för oss och kommer att förstöras när undersökningen är färdig.

Självklart får en undersökning konsekvenser. De kan både vara av positiv eller negativ art (Kvale, 1997). Enligt honom är det idealiska när det råder en ömsesidighet i vad respondenterna ger och vad de får tillbaka genom att delta i undersökningen. Som forskare har man inte bara ansvar för att tänka på eventuella konsekvenser för de personer som deltar utan även för den större gruppen som dessa representerar (Kvale, 1997). Vi är medvetna om att pedagogerna kan uppleva oss och vår undersökning som ”hotande” och som en av pedagogerna uttryckte det: lite läskigt. Genom att vara tydliga att vi inte var där för att leta rätt eller fel hoppas vi att de inte kände sig lika oroliga. Lilja (2005) tar upp just denna aspekt när det gäller videoinspelade observationer. Han anser inte att upplevelsen av kontroll är ett tillräckligt starkt argument mot att videoteknik inte bör användas. Viktigt är att deltagarna har informerats att de kommer bli videofilmade så att de har en möjlighet att avstå (Lilja, 2005). Denna information och möjlighet fick självklart pedagogerna och barnens föräldrar.

Genom att vi studerar deras arbetssätt får de själv feedback och har då möjlighet att ändra sig i vissa situationer men även känna sig stolt över det arbetet de utför. Barnen har också bra konsekvenser att utvinna genom att pedagogerna förhoppningsvis blir ännu bättre i sitt arbete och då får de ännu mer genusmedvetna pedagoger. Den större gruppen de eventuellt representerar som Kvale (1997) tar upp är i deras fall andra förskolor. Genom att lyfta genusdiskussionen bildar det förhoppningsvis ringar på vattnet som når till andra förskolelärare.

6.8 Validitetsdiskussion

Validiteten har till funktion att se till om intervjuundersökningen undersöker det som var avsett från början att undersöka (Kvale, 1997). Då vi både ville se på bemötandet ur ett genusperspektiv och hur intention och handling hänger ihop ansåg vi det relevant att kombinera intervjuer och videoobservationer för att finna svar på våra frågor.

Patton (i Larsson, 2005) menar att validiteten har större koppling till de informationslika fältbeskrivningarna och förmågan att analysera datan än till urvalsstorleken. Han påpekar även vikten av de öppna frågorna ger svar som är till nytta så man verkligen mäter det som man avser att mäta. Vi kan i efterhand av intervjuerna se att vissa av de frågor som ställdes under intervjuerna inte gav oss några användbara svar, och kunde ha varit utformade på annat sätt för att bättre nå våra två huvudfrågeställningar. De frågeställningar där vi har upplevt detta är: I vilken utsträckning hjälper barnen varandra i tamburen? och Vilka barn hjälper varandra? Däremot anser vi att intervjuerna ändå gav oss svar som vi har kunnat koppla till huvudfrågeställningarna. Vissa av sekvenserna från tamburen i videoobservationerna har inte alla gånger gett oss det information vi önskade. Detta berodde på att ibland så blev bara barnen filmade och då gick vi miste om bemötandet från pedagogen. Dock fanns det en anledning till att vi valde att vinkla bort filmkameran vid vissa situationer, till exempel om en pedagog bytte kläder eller blöja på ett barn. Vi anser däremot att vi ändå hade tillräckligt med videoobservationer för att kunna få svar på våra frågeställningar.

Validiteten i en kvalitativ studie blir högre ju bättre läsarens möjlighet är att skapa sig en bild av det studerade fenomenet. Detta sker utifrån beskrivningarna, kategoriseringarna och den analys som forskaren presenterar (Larsson, 2005). Vi anser att genom att koppla exempel från videoobservationerna med vad som har framkommit i intervjuerna för att sedan förbinda detta med teorierna ger vi läsaren en möjlighet att se en helhet.

6.9 Reliabilitetsdiskussion

För att nå resultatens konsistens och inre logik, vilket reliabiliteten i kvalitativ forskning hänför sig till (Kvale i Larsson, 2005) så valde vi att göra på följande sätt: För att koppla teorierna till intervjuerna och videoobservationerna valde vi att utgå från begrepp från teorierna. Dessa begrepp valde vi att söka efter i de utskrivna intervjuerna samt i våra videoobservationer. Vi valde även att koppla begreppen till vårt material var för sig, för att sedan jämföra och se på vilka begrepp och situationer som båda satte ihop, för att öka vår reliabilitet, i enlighet med Kvale (1997). Vi koncentrerade oss sedan på de begrepp vi hade sett i samma situation. De situationer som vi inte hade knutit till samma begrepp diskuterade vi om och vissa fall föll det sig då självklart för den andre av oss att de hörde samman. Sedan fanns det även begrepp i situationer som vi inte kunde enas om och dessa valdes då bort. Kvale (1997) menar att den enighet som kan uppnås på detta sätt tyder på att andra forskare förmodligen skulle komma fram till samma begrepp i situationerna. Många av de svar från intervjuerna och det bemötandet vi såg kan även kopplas till vad tidigare forskningar om ämnet tar upp. Då det finns fler innan oss som har sett liknande företeelser så tror vi även att andra efter oss skulle ha sett vad vi såg.

6.10 Generaliserbarhet

Möjligheten att generalisera kvalitativa studier kan vara svår och även omöjligt då det oftast handlar om relativt små urval (Patton i Larsson, 2005). Kvale tar upp antalet 15 ± 10 som ett normalt intervjuantal, men påpekar samtidigt att tid och resurser påverkar antalet intervjuer. Han menar att vanlig kritik som ges till intervjuundersökningar är att de inte går att generalisera då ofta antalet intervjuer är för få. Vilket han även sätter i motsättning till psykologins historia som snarare menar att man bör koncentrera sig på få, men intensiva fallstudier för att nå generell kunskap (Kvale, 1997). Det senare är även något som Kvale (1997) hittar stöd i hos Skinner. Skinner menar, enligt Kvale (1997) att stora grupper och statistiska genomsnitt är något som forskare använder sig av när de inte har ansträngt sig tillräckligt för att hitta de specifika personerna som kontrollerar det undersökta beteendet

(Kvale, 1997). Vi har ett litet urval i vår studie, fyra intervjuer och ca 100 minuter videoobservationer, men vi vill även lyfta fram att vi inte hade som avsikt från början att göra en generaliserande studie. Vi skulle kunna luta oss på Skinner och säga att vi har valt det lilla antalet för att vi anser att vi har hittat personerna som upprätthåller fenomenet, men det anser vi inte att vi har gjort.

Det pratas även om extrapolering som går ut på att man kan göra uttalanden om huruvida resultaten går att nå vid andra studier som visar på liknande förhållanden (Larsson, 2005). Larsson beskriver Kvales tre former av generalisering. Dessa är: naturalistisk generalisering, statistisk generalisering och analytisk generalisering (Larsson, 2005). Analytisk generaliserbarhet går ut på att en noga bedömning görs ifall resultaten som studien har gett går att använda för att ge vägledning i vad som kommer att hända i en annan situation. Grunden för bedömningen finns i den teoretiska analysen. Forskaren kan här grunda sig på påståendelogik och argumentationer som finns hämtade i teorin. När forskaren presenterar sina belegg för de olika påståendena så ges läsaren en chans att själv bedöma generaliserbarheten (Larsson, 2005). Trots att vår studie inte syftar till att vara generaliserande så är analytisk generalisering den typ som är mest applicerbar på vår studie. Vi tror att den kan ge vägledning i vad som händer i liknande situationer. Genom att vår studie lutar sig på genusteori, Skinner inlärningsteori och begrepp från familjesociologin så anser vi att det täcker området så pass bra att det även kan ge vägledning i vad som kan hända i liknande situationer.

7. Teoretisk referensram

Vi har i vår studie gjort en så kallad teoritriangulering, som innebär att vi har använt oss av tre olika teoretiska perspektiv i tolkningen av vårt material (Larsson 2005). Detta har gett oss olika infallsvinklar på det insamlade materialet. Anledningen till valet av flera teorier är att vi har två frågeställningar som skiljer sig ganska markant åt. Den första frågeställningen, ”finns det skillnader i uppmärksamheten riktad mot flickor och pojkar i måltidssituationen respektive i tamburen, med avseende på de observerade situationerna” syftar främst till att se hur bemötandet av barnen sker. Den andra frågeställningen, ”finns det skillnader i pedagogernas intentioner och handlingar, handlar mer om hur tankarna bakom verksamheten, både medvetna och omedvetna, ser ut hos pedagogerna”. Vi tyckte inte att en och samma teori kunde hjälpa oss att svara på dessa frågor, som är relativt olika.

Redan i vårt syfte uttrycker vi att vi vill ha ett genusperspektiv på uppsatsen. Det var därför självklart att vi skulle ha med teorier om genus. Att det blev just Chodorows och Butlers tankar berodde på att de båda två är framstående inom genusvetenskapen, Chodorow som kritiker till psykoanalytisk teori och Butler som en av de mest framstående inom queerteorin.

Inlärningsteori är en av världens största psykologiska teorier och berättar för oss hur individer tillgodo gör sig kunskap. Eftersom vi har studerat förskolan som på många sätt syftar till att utbilda barn, låg inlärningsteorin nära till hands. Inläringen i förskolan handlar om kunskaper i hur vi ska uppföra oss och hur vi förväntas vara. Begreppen inom inlärningsteorin blev därför mycket applicerbara på våra observationer.

Den tredje teorin eller de teoretiska begrepp som vi valt är hämtade från Ziehe och Giddens, men är även flitigt använda av Bäck-Wiklund, Bergsten och Johansson. Dessa begrepp, reflexivitet och förhandling, ansåg vi vara användbara att utgå ifrån då vi ville ha svar på hur tankarna bakom verksamheten ser ut, hur riktlinjerna bestäms samt hur bra dessa stämmer överens med handlingarna.

7.1 Genusteorier

7.1.1 Nancy Chodorow

I "Psykologi och kön" (Magnusson, 2002) står det skrivet om Chodorow, som är en feministisk psykoanalytiker som kritiserar den psykoanalytiska teorin, med andra ord så är hon en inifrånkritiker. Hon anmärker på att teorin är generaliserande och att den inte ser individualitet och olikheter mellan personer av samma kön. När studier gjorts om män och kvinnor, ur ett psykoanalytiskt perspektiv, har resultatet ofta generaliserat de två könen. När detta görs menar Chodorow att man går miste om att se variationerna inom de båda könen (Magnusson, 2002).

Chodorow menar också att psykoanalysen bortser från den kulturella påverkan som finns på könsförståelsen. Psykoanalytiker med stark tilltro till Freud kritiseras av Chodorow för att de ser på könet som oundvikligt eller starkt önskvärt vad det gäller utvecklingsstadier och om självfallen femininitet/maskulinitet. Könet ses inte heller som unikt för varje person och det finns inga nyanser utan en individ är kvinna eller man. Det innebär att psykoanalytikerna, i motsats till Chodorows synsätt, ser könet som medfött och inte konstruerat. Hon anser att maskulinitet och femininitet är mångsidigt och varierande, istället för att, som traditionellt psykoanalytiskt synsätt ser på det: att könsrollen är endimensionell och förutbestämd (Magnusson, 2002).

I Magnusson (2002) står det skrivit att andra feministiska psykoanalytiker tillsammans med Chodorow har ifrågasatt varför det läggs stor vikt vid det kroppsliga könet när psykologisk könsuppfattning och själv diskuteras. De ställer sig istället bakom den feministiska postmoderna teorin, som beskriver psykologiskt kön som individuellt, varierande, instabilt och mångfaldigande. Genom detta sätt att se på könet menar Chodorow att man inte låser sig vid att endast se det biologiska könet som synonymt med det psykologiska. Kropp och begär har dock fortfarande en viss betydelse för aspekter som relationer, tänkande och känslor (Magnusson, 2002).

Chodorow menar att barn traditionellt sett socialiseras på olika sätt beroende av könet. Flickan identifierar sig med mamman medan separationen från mamman blir det väsentliga för pojken. Detta resulterar i att närhet blir viktigt för flickan och självständighet blir centralt för pojken. När barn socialiseras på det nämnda sättet blir de automatiskt insocialiserade i rådande maktskillnaden som finns mellan män och kvinnor (Magnusson, 2002). Chodorow anser att traditionell uppfostran av flickor går ut på att lära dem att bli en god mor, i detta ingår lyhördhet, lydighet och finmotorik (Gens, 2001).

Viktiga begrepp:

- Psykologiskt kön – individuellt, varierande, instabilt och mångfaldigande, enligt Chodorow (Magnusson, 2002)

7.1.2 Judith Butler

Butler ställer sig frågan "Om genus är konstruerat, skulle det då kunna konstrueras annorlunda, eller innebär dessa egenskaper av konstruktion någon form av social determinism som utesluter möjligheten att påverka och förändra?" (Butler, 2007 s.57) Butler (2007) fortsätter med att ifrågasätta konstruktionen av genus, hur och var den sker.

Vi har valt att använda Butlers tankar kring förhållandet mellan kön och genus. Hennes tankar är relativt nya och ses även som svåra att förstå menar Stainton Rogers och Stainton Rogers

(2002), författare till boken "Genuspsykologi". De förklarar det med att nya idéer sällan är lätta att ta till sig (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002).

Butler menar att kvinnan skapas av de handlingar vi utför, hur vi rör oss, hur vi talar, klär oss mm. Vi blir kvinnor genom att följa de koder som är skapade för kvinnan. Butler ser könsidentiteten som ett resultat av våra handlingar istället för att se våra handlingar som ett resultat av vår könsidentitet (Björk, 1996).

Butler, enligt Stainton Rogers och Stainton Rogers (2002), påpekar att genusbestämmdhet alltid är närvarande. Vi har en möjlighet att ändra på genusbestämmdheten till viss grad. Dock har vi inte möjligheten att välja vårt genus. Butler väljer att se på två aspekter av våra kroppar. Dessa två är: materialitet och performativitet. Materialitet syftar på våra kroppars fysik, det vi i stort sett inte kan påverka eller ändra. I viss mån går det dock att påverka och ändra genom träning och kosmetisk kirurgi. Med performativitet syftar hon på vad vi gör med våra kroppar, på vilket sätt vi använder dem för att framställa oss själva. Detta är en del av den sociala roll vi spelar. Butler använder dessa två begrepp i relation till varandra men menar att det inte finns ett enkelt samband mellan dem. Materialiteten ger oss en grund för vem och vad vi är, och vad vi kan och inte kan göra. Dock menar Butler att vår kropps materialitet inte är det enda, eller ens den viktigaste beståndsdel för vem vi är. Hur vi blir som personer bestäms också av vad vi strävar efter att bli och vara och hur vi behandlar våra kroppar. Enligt Butler är genus performativt, vilket menas att genusbestämningen skapar könet (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002). "Utan kön skulle genus inte ha någon betydelse, och det är betydandet som ger en konstruktion mening." (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002, s 294). För att göra det mer lättbegripligt exemplifierar Stainton Rogers och Stainton Rogers (2002) med följande: att skillnader i hudfärg inte skulle ha någon betydelse om inte rasism fanns. Det är rasismen som skapar färgen. Konstruktioner så som kön och sexualitet är en ständigt pågående process som aldrig är perfekt (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002).

Viktiga begrepp:

- Materialitet – våra kroppars fysik, det vi i stort sett inte kan påverka eller ändra. Ger oss en grund för vem vi är, vad vi kan och inte kan göra, dock inte den enda eller ens den viktigaste beståndsdel för vem vi är (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002).
- Performativitet – vad vi gör med våra kroppar, på vilket sätt vi använder dem för att framställa oss själva. Det som är föränderligt hos oss (Stainton Rogers och Stainton Rogers, 2002).

7.2 Skinners inlärningsteori

I "Utvecklingspsykologiska teorier" (Jerlang, 2008) presenteras Skinner som skaparen av inlärningsteorin. Han har representerat vetenskapen om mänskligt beteende. Beteende klassificerar han som all den aktivitet som man kan observera. Enligt honom är beteendet i huvudsak grunden till alla psykologiska fenomen. Genom samspel med omgivningen utvecklar vi oss som människor, i det ingår det att få erfarenheter och förbättra språket. Det är en pågående process som gör att vi människor ständigt utvecklar nya beteenden (Jerlang, 2008).

För att uppnå en mycket effektiv kontroll av ett beteende, menar Skinner (1968), att man kan använda sig av förstärkningsbetingelser, vilket är relationen mellan beteende och följderna av detta beteende. Det viktigaste för inlärningsprocessen är operant betingning som går ut på att nya önskvärda beteendemönster förstärks eller att oönskade beteende bestraffas när de sker.

Detta kan ske på fyra olika sätt enligt Skinner. Det första är positiv förstärkning, vilket innebär att ett positivt stimuli ges när önskat beteende infinner sig (Jerlang, 2008). Det andra är negativ förstärkning vilket innebär att ett negativt stimuli avlägsnas när önskat beteende infinner sig. Negativ bestraffning innebär att ett negativt stimuli ges när ett oönskat beteende visar sig, medan positiv bestraffning innebär att ett positivt stimuli avlägsnas när ett oönskat beteende infinner sig (Fhanér, 1985).

Vare sig det gäller positiv eller negativ förstärkning så är det motsatsen till bestraffning. Om ett önskvärt beteende förstärks varje gång det sker kallas detta kontinuerlig förstärkning (Jerlang, 2008) eller att beteendet har ett permanent förstärkningsschema (Fhanér, 1985). Ett beteende som inte förstärks har en tendens att försvinna (Jerlang, 2008) och detta gäller i synnerhet de beteende som i vanliga fall alltid förstärks. I motsats till det permanenta förstärkningsschemat står intermittent förstärkningsschema. Ett intermittent förstärkningsschema innebär att förstärkningen endast erhålls ibland (Fhanér, 1985). En typ av den här förstärkningen är periodisk förstärkning som infaller efter en fastställd period till exempel en gång i veckan eller månaden. Förstärkningen kan även ske orgelbundet till exempel var tredje gång eller var tionde gång. Denna typ av förstärkning är den mest effektiva (Jerlang, 2008) men också mycket destruktiva enligt Skinner (Fhanér, 1985)

Jerlang (2008) beskriver hur Skinner skiljer mellan yttre och inre förstärkning. Den yttre förstärkningen delas upp i materiell och social förstärkning. Exempel på materiell förstärkning är poängsystem, pengar eller godis. Fördelen är att förstärkningen kan ges som direkt respons på beteendet, vilket är mycket effektivt. Social förstärkning kan ges positivt, i form av kärlek, uppmärksamhet och beröm. Den kan även ges negativt, i form av ignorering. Den inre förstärkningen handlar om de känslor man känner för till exempel jobb eller den leken man utför. Dock får det inte glömmas att denna inre förstärkning har sitt ursprung i den yttre förstärkningen. Med detta menas att den positiva känslan för sitt arbete grundar sig i att omgivningen har visat uppskattning till exempel i form av bra betalt eller beröm (Jerlang, 2008). Skinner förespråkar att man använder positiv förstärkning då det ger bäst resultat, vilket även är det mest skonsamma för individen (Fhanér, 1985) samt att det är kontrollerbart. Han menar att alla personer går in med en viss grundförutsättning, till exempel att alla personer inte kan lära sig lika fort. Inlärningsprocessen spelar även en roll för hur utvecklingen kommer att ske. Utveckling anser Skinner vara synonymt med inläring, därför kan operant betingning förklara allt (Jerlang, 2008).

Skinner (i Jerlang, 2008) skiljer mellan enkel och komplicerad inläring. Den enkla inläringen är när redan befintligt beteende förstärks. Inläring av ett helt nytt beteende sker genom att det förstärks då det uppstår. Med tanke på att det är ett nytt beteende som skall läras in kan man få vänta på att beteendet infaller. Vissa beteenden uppstår inte alls. När det gäller komplicerad inläring väljer man att se på det önskvärda resultatet och ser vilka olika moment som ingår för att uppnå det önskade. Momentet delas upp i olika delmoment som lärs in var för sig. När personen klarar av alla delmomenten länkas de samman till en helhet och personen kan utföra hela processen (Jerlang, 2008).

Skinner, i motsättning till andra beteendepsykologer, anser att man även skall ta med de inre aspekterna, som våra känslor. Han menar att de ”inre” utvecklas som en följd av vårt beteende. Individen påverkar även sin omgivning genom att utföra ”operationer” på den, detta görs när det egna såväl som andras beteende förstärks. Med andra ord påverkar vi varandras beteende och ”inre” upplevelser (Jerlang, 2008).

När barnet lär sig skilja sin kropp från resten av världen börjar det forma sin identitet. Identitetsskapandet sker, enligt Skinner, på samma sätt som övrig inläring. Barnet kan forma olika typer av identiteter som används beroende på i vilket sammanhang barnet befinner sig. Barnet kan bete sig på ett sätt hemma och på ett annat på förskolan. Blandas dessa två situationer samman kan det uppstå identitetsproblem för barnet (Jerlang, 2008).

I beteendeterapi väljer man att se på beteendet som önskvärt eller icke önskvärt beteende. Detta synsätt skiljer sig från den traditionella sjukdomsmodellen som ser till normalt och onormalt beteende. Ett oönskat beteende kan uppstå på samma sätt som ett önskat, det vill säga genom inläring. Detta kan ske genom att ett oönskat beteende förstärks positivt. Ett exempel är när busiga och bråkiga pojkar får höra att de är typiskt grabbiga. För att ta bort ett oönskat beteende kan man använda sig av "utsläckning". "Utsläckning" är till exempel när det oönskade beteendet ignoreras, med andra ord så tar man bort förstärkningsbetingningen. För att uppnå bästa resultat, menar Skinner, att det bör kompletteras med positiv förstärkning (Jerlang, 2008). Utsläckning kan också beskrivas som att ett beteende inte följs av det väntade konsekvensen. Om ett beteende som tidigare förstärks, inte längre gör det, kommer tillslut att försvinna (Fhanér 1985).

Skinner såg att inläringsteorin var applicerbar även på undervisningen inom skola och förskola. Han motiverade detta med att lärarna genom att förstärka elevernas önskade beteenden påskyndar inlärningsprocessen (Jerlang, 2008). Han menade att den befintliga undervisningen snarare byggde på straff och löjeväckande, istället för förstärkning av beteende (Wood, 1999). Han menar att barnen eventuellt hade lärt sig samma saker i sin naturliga miljö, dock hade processen varit betydligt långsammare eller så hade beteendet aldrig uppstått. För att uppnå mål inom undervisningen, kan man använda sig av komplicerad inläring. Viktigt är att det finns ett tydligt mål, som ger ett resultat som kan iakttas och mätas (Jerlang, 2008).

Viktiga begrepp:

- Positivförstärkning – ett positivt stimuli ges när önskat beteende infinner sig (Jerlang, 2008)
- Negativförstärkning – ett negativt stimuli avlägsnas när önskat beteende infinner sig (Fhanér, 1985).
- Negativbestraffning – ett negativt stimuli ges när ett oönskat beteende visar sig (Fhanér, 1985).
- Positivbestraffning – ett positivt stimuli avlägsnas när ett oönskat beteende infinner sig (Fhanér, 1985).
- Social förstärkning – Positivt, i form av kärlek, uppmärksamhet och beröm, eller negativt, i form av ignorering (Jerlang, 2008)
- Inre förstärkning handlar om de känslor man känner för till exempel jobb eller den leken man utför (Jerlang, 2008)
- Enkel inläring – när ett redan befintligt beteende förstärks (Jerlang, 2008)
- Komplicerad inläring – väljer man att se på det önskvärda resultatet och ser vilka olika moment som ingår för att uppnå det önskade. Momentet delas upp i olika delmoment som lärs in var för sig. När personen klarar av alla delmomenten länkas de samman till en helhet och personen kan utföra hela processen (Jerlang, 2008).
- Utsläckning – är när ett beteende inte följs av de väntade konsekvenserna. Om ett beteende som tidigare förstärks, inte längre gör det, kommer det tillslut att försvinna (Fhanér, 1985).

7.3 Teoretiskt perspektiv inom familjesociologi

Ordet reflexivitet står för ”människors förmåga att i vardagliga samspel med andra /.../ i för dem välkända situationer använda sig av sina kunskaper om hur den sociala verkligheten är konstruerad.” (Bäck-Wiklund, 2003, s. 25). Hermanns (2004) tolkning av Giddens förklaring av reflexivitet är följande: vad som anses vara viktigt, vad som anses rätt och fel, de vanor och trosuppfattningar som man har kan ändras då ny information tillförs. Sociala tillvägagångssätt kan också ändras då nya förhållanden råder. ”Enligt Giddens kan inget rättfärdigas med hänvisning till tradition /.../” (Hermann, 2004 s.231) Ziehe (i Nørgaard, 2004) uppfattar förmågan till reflexivitet som ett villkor för pedagogen. För att arbeta med de brister som finns måste man som pedagog ha en hög grad av reflexivitet, enligt Ziehe (Nørgaard, 2004).

Dagens samhälle är inte lika traditionsbundet och alternativen för sitt levnadssätt är oändliga, vilket ställer krav på individen på att vara reflexiv (Ziehe, 1993). På ett liknande sätt beskriver Bäck-Wiklund (2001) samma fenomen: i det senmoderna samhället är kraven annorlunda och vi tvingas till ständig reflexivitet. Tidigare var rutin, det vill säga inövade vanor vanligare men hon menar att vi idag istället anpassar vårt beteende till den aktuella situationen (Bäck-Wiklund, 2001). Den tidigare rutinen och förutsägbarheten gjorde oss trygga men idag kan vi uppleva osäkerhet och ambivalens inför olika situationer. Denna ambivalens tvingar oss till att reflektera och vi lär oss då att handskas med vardagens osäkerheter (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997). Bäck-Wiklund och Bergsten (1997) tar upp Giddens syn på ambivalensen. Han värderar den inte som positiv eller negativ utan ser ambivalens och mångfalden som en drivkraft till människors ökade reflexivitet. Detta skapar sedan bakgrunden till självuppfattningen och ens livsstil menar han (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997). Även dagens familjekonstellationer ser annorlunda ut och för att klara av förändringarna som sker krävs en hög flexibilitet anser Larsson Sjöberg (2003). Det krävs även en öppen dialog mellan mannen och kvinnan. Detta kan ställa dem inför nya utmaningar där det krävs ett samarbete och att de möts på lika villkor. Det är en ständigt pågående process mellan det individuella – det gemensamma, beroende – autonomi och mellan det traditionellt könsspecifika – modernt icke-könsspecifika. Här uppstår den tidigare nämnda ambivalens men resultatet blir att nya innebörder skapas (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997).

Förhandling sker på olika arenor och familjen är en av dessa. Olika värderingar, förställningar och viljor flätas samman i den moderna familjens vardag (Bäck-Wiklund/Bergsten 1997). Förhandling är något som sker mellan förälder och barn och förälderns makt kan ifrågasättas och påverkan riktas istället till jämnåriga (Larsson Sjöberg, 2003). Den drivande viljan, till förhandling, är att hitta bra lösningar genom ett ömsesidigt hänsynstagande. Denna förhandling är ofta ordlös och leder till en formning av fungerande regler skriver Bäck-Wiklund och Sjöberg (1997).

Reflexivitet och förhandling kopplas samman då en person sätter verkligheten i relation till det tidigare upplevda samtidigt som de egna erfarenheterna sätts i relation med andra personers upplevelser. I denna process skapas, den tidigare nämnda frustrationen och ambivalens. Resultatet som framkommer är de nya förutsättningarna för förhandling som man kommer fram till (Bäck-Wiklund/Bergsten 1997).

Viktiga begrepp:

- Reflexivitet – anpassningsbarhet till det senmoderna samhället, där det inte längre finns lika starka rutiner och traditioner, därför måste individen vara beredd på att agera olika beroende på hur situationen ser ut (Bäck-Wiklund/Bergsten 1997).

- Förhandling – olika värderingar, föreställningar och viljor flätas samman till en helhet (Bäck-Wiklund, Bergsten 1997)

8. Resultat och analys

Vi har valt att sammanfoga materialet från intervjuerna och videoobservationerna med aspekter från tidigare forskning och de teoretiska perspektiven som studien stödjer sig på. Dessa är, som vi tidigare tagit upp, genusteori enligt Nancy Chodorow och Judith Butler, B.F Skinners inlärningsteori samt familjesociologiska begrepp. Anledningen till detta upplägg är att vi anser att det tydliggör likheter eller skillnader i pedagogernas uttalande i intervjuerna med deras handlingar i videoobservationerna. Teorierna hjälper oss att förstå uttalandena och handlingarna, medan aspekter från tidigare forskning kan sammanfläta vår studie med andra liknande undersökningar.

8.1 Synen på könen

Att alla ska ha samma möjligheter, oavsett kön eller annan olikhet är en genomgående tanke på de båda förskolorna. Att se till det individuella hos en person, istället för det biologiska könet är något Chodorow förespråkar (Magnusson, 2002). En pedagog menar dock, att det kan vara svårt att både se individen och arbeta efter ett genusperspektiv samtidigt. Det hon menar är att när man känner ett barn så finns risken att man inte vidgar barnets arena när man redan vet vad barnet tycker om. Risken med detta är att flickor och pojkar som tidigt i uppfostran har fått lära sig de traditionella könsrollerna blir förstärkt i denna roll av förskoleläraren. Enligt Chodorow socialiseras barn olika beroende på könet och om förskoleläraren inte ser barnet på andra sätt än efter könet så stärks denna socialisation (Magnusson, 2002). Svaleryd (2002) och Delegationen för jämställdhet (SOU 2006:75) påpekar vikten av att se individen då det kan finnas större skillnader i grupper med flickor eller pojkar än mellan dessa två grupper. I samma anda lyfter pedagogerna flera gånger fram att de väljer att se individen framför könet, och att det är varje individs mognadsmässiga nivå som avgör vilka krav de ställer på barnet. Att pedagogerna ser varje individ kan kopplas samman med Chodorow tanke att inte låsa sig vid att se det biologiska könet synonymt med det psykologiska könet (Magnusson, 2002). Trots att pedagogerna menar att de ser till individens nivå så påpekar i alla fall en pedagog att det ibland sker saker slumpmässigt, utan en vidare tanke, till exempel i vilken ordning barnen går in.

8.2 Materialitet och performativitet hos förskolebarnen

Alla fyra pedagogerna menar, i intervjuerna, att en del av deras uppgift är att hjälpa de mindre barnen, då dessa inte kan göra allt själv på grund av deras fysiska förutsättningar. De små barnen placeras närmast lärarna vid måltiden, för att de behöver mest hjälp. Även i tambursituationen får de minsta barnen mest hjälp då de inte kan klä på sig själva i samma utsträckning. Pedagogerna kan inte se att flickor eller pojkar har olika hjälpbehov vid dessa situationer. Att barnen inte kan utföra dessa saker själv kan kopplas till Butler begrepp ”materialitet” som går ut på de fysiska förutsättningarna vi har, vilka är näst in till oföränderliga. Däremot menar Butler att genusbestämmdhet alltid är närvarande. Materialiteten ger oss en grund för vem och vad vi är och vad vi kan och inte kan göra (Stainton Rogers/Stainton Rogers, 2002). Ett exempel på detta, som har framkommit från intervjuerna är att de äldre får högre krav då de kan göra fler saker. Om man inte klarar en uppgift, till exempel hänga upp sin jacka, då man är för kort så får man vänta tills personalen hjälper till.

Ett exempel på hur det kan se ut fick vi av de videofilmade observationerna där Simon, på förskoleavdelningen Gurkan, får uppmaningen att hänga upp sina kläder därför att han är så lång.

Pedagogerna menar, i intervjuerna, att de som är äldre lättare gör sin röst hörd och tar sig fram bättre, då de både har ett mer utvecklat språk och oftast är större till växten. Det som däremot är föränderligt hos oss, vad vi gör med våra kroppar och på vilket sätt vi använder dem för att framställa oss själva kallar Butler för performativitet (Stainton Rogers/Stainton Rogers, 2002). Genom att använda sig av den materialitet som barnen besitter ökar deras möjligheter att uttrycka sig och på vilket sätt de framstår, det vill säga performativt. Exempel som personalen ger på detta är att flickor framställs som lugnare, hjälpsamma, är envisa och kan klä av sig i lugn och ro.

På Hallonet har vi kunnat se i de videofilmade observationerna att flickorna framstår som mer självständiga och klara mer själva. Ett exempel på detta är att de i tamburen klär av och på sig utan hjälp och stöd från vuxen i större utsträckning än pojkar. Pojkarna däremot får mer hjälp, vilket får dem att framstå som mer beroende av stöd från vuxna.

Hjälpförknar är vanligt förekommande på förskolor menar Olofsson (2007). Detta är flickor som är ansvarstagande, ordningsskapande, lär sig snabbt vad som är accepterat och vad som förväntas av dem (Sundman Marknäs, 2001). Även pedagogerna vi har intervjuat har erfarenhet av flickor som upplevs som hjälpförknar, ett beteende som inte nämns hos pojkarna. De uppfattas istället som snabba på att komma ut då de är tävlingsinriktade, dominerande och ger lättare upp än flickor. Olofsson (2007) benämner pedagogernas uppfattning om pojkar som pojkanik. Pojkaniken går ut på att pedagogerna inte förväntar sig att pojkarna kan vänta och därför oftast hjälper dem först. Vilket leder till att pojkarna tar förgivet att de blir hjälpta direkt (Olofsson, 2007). Pedagogerna upplever även en skillnad i flickors och pojkars förmåga att fokusera. Flickor upplevs som att det kan göra flera saker, exempelvis klä på sig och diskutera samtidigt. Pojkarna är däremot inte lika bra på det menar pedagogerna i våra intervjuer. Detta går i linje med vad Olofsson (2007) beskriver om tambursituationen där flickor upplevs klara mer själv än pojkar. Detta är exempel på sociala roller som barnen spelar, vilket Butler menar är en del av performativiteten (Stainton Rogers/Stainton Rogers, 2002). På förskoleavdelningen Hallonet beskrivs ett starkt gäng pojkar på fem år som är högljudda och tar mycket plats. Här ser vi materialiteten i form av deras ålder och språkförmåga, som de använder för att ta platsen i besittning. Genom att utnyttja materialiteten kan de ta viss makt och spelar en social roll utifrån denna maktposition. Som vi redan nämnt är de sociala rollerna och hur vi framställer oss en del av performativiteten (Stainton och Rogers/Stainton och Rogers 2002). Dessa pojkar framställer sig som en grupp som är starka och högljudda. Det är svårt att inte märka av dem, samtidigt som de blir befästa i sin roll ”som de stökiga killarna” då det är på detta sätt de uppfattas och benämns som. Genom att de benämns på ett visst sätt menar Kjellberg (2004) att pedagogerna godkänner pojkarnas handlande samt att de befäster deras beteende. Även ett oönskat beteende kan ha uppstått genom inläring. Detta har då skett på samma sätt som inläring av ett önskat beteende, det vill säga positiv förstärkning (Jerlang, 2008). Den positiva förstärkningen i detta exempel är att de benämns som ett ”grabbigt och dominerande gäng”.

Under intervjuerna uttrycks det flertalet gånger att både flickor och pojkar skall få ta del av samtalsutrymmet, och sker inte detta är det upp till pedagogerna att fördela ordet. I observationerna från båda förskoleavdelningarna har det förekommit att samtalet vid matbordet har dominerats av pojkar, dock aldrig av flickor. När pojkar tillåts ta

handlingsutrymmet förmedlas (tagit bort då) ett dolt budskap. Det dolda budskapet sänder signaler om att pojkar är mer värda då det får mer plats vilket leder till att flickor är mindre värda (Svaleryd, 2002). På Hallonet sitter det tre flickor och tre pojkar runt bordet, men det är nästan bara pojkarna som pratar. Rithander (1991) anser att flickorna inte tar något anspråk på samtalsutrymmet medan killarna då automatiskt får det. Den här uppdelningen leder lätt till könsstereotypa roller så som den tysta flickan och den busige pojken (Thorstenson-Ed, 2003). Det vi ser här är att pedagogernas intentioner inte alltid stämmer överens med deras handlande, vilket Månsson (2001) definierar som den dolda läroplanen. Hon påpekar även att det oftast är omedvetet från pedagogernas sida. Vi har dock sett tillfällen när pedagogen är medveten och försöker bryta traditionella könsmonster.

När Oscar säger att killar har killspel och tjejer har tjejspel, avbryter pedagogen honom. Hon säger att på Hallonet spelar väl alla barn samma spel.

8.3 Inläring i förskolans vardag

Då förskolan tillhör skolväsendet ingår inläring i deras vardag. Vi väljer att se på den utifrån Skinner syn på inläring i form av enkel- och komplicerad inläring. Genom att förstärka beteende som redan finns använder man sig av enkel inläring menar Skinner (Jerlang, 2008). Den enkla inläring som har framkommit, utifrån ett genustänk, är att killar som visar på mjuka värden uppmuntras till det. De stora flickorna upplevs som duktigare på att hänga upp efter sig och förstärks i detta genom till exempel beröm. En enkel inläring kan också ske utan att det finns en tanke på att det faktiskt är detta som barnet ska lära sig.

Exempel som vi har sett på detta är när Simon på Gurkan, bara behövde be om hjälp en gång för att få det, utan att ens försöka själv först. Pedagogen hjälper honom direkt.

Gens (2002) anser att pojkar nästan alltid får hjälp genom att bara sträcka fram den oknäppta jackan eller den oknutna skon. Vårt exempel ovan visar på liknande beteende, dock har vi bara sett det vid fåtalet gånger.

Den komplicerade inläring går ut på att lära barnen ett helt moment genom att dela upp det i mindre delmoment (Jerlang, 2008).

Att lära sig hur man delar köttbullar består av många delmoment. Simon, på Gurkan, får hjälp med hur han ska använda kniv och gaffel för att göra det på bästa sätt. Ytterligare ett exempel är när Sara, på Gurkan, får uppmaningen att ta av sig stövlarna först och vänta med att ta av sig jackan tills hon kommit in i tamburen. Hon blir därefter positivt förstärkt när hon gör som hon blir tillsagd.

Ett exempel som gavs på komplicerad inläring, i intervjuerna, är vid matsituationen då både flickor och pojkar behöver hjälp med att bedöma hur mycket mat eller dricka som är lagom. Detta beteende beskrivs dock olika för flickor och pojkar. En av pedagogerna uttrycker det i intervjun att ”flickorna behöver hjälp med att lära sig hur mycket de ska lägga upp på tallriken” medan beteendet hos pojkar kallas att ”de ska lära sig att hejda sig”. Månsson (2000) ger ett liknade exempel när barns bus beskrivs olika är när det heter att flickor testar gränser medan pojkarna hittar på hyss. Något som kan kopplas till begreppet en doppelstandard, vilket går ut på att pedagogerna använder olika ord för samma beteende beroende på kön (Månsson, 2001).

Den komplicerade inläringen har alltid ett mål att sträva mot. Då målet kan vara svårt att klara direkt, därför bryts processen dit ner i delmoment som barnen får lära sig först. När barnen sedan har lärt sig de olika delarna länkas dessa samman och de kan nå resultatet (Jerlang, 2008). I jämställdhetsarbete är det viktigt att kunna motivera de metoder som används utifrån de mål som finns för förskolan (Tallberg Broman, 2001). Båda förskolorna har en tanke om att alla barn skall få öva sig på alla kompetenser. På Hallonet yttrar detta sig bland annat genom flick- och pojkgrupper, för att flickor skall få öva sin grovmotorik medan pojkarna skall få öva finmotorik. Detta är en del av den komplicerade inläringen som har till mål att alla, i stor grupp, skall ha väl utvecklad grov- och finmotorik. På Gurkan har man valt att stärka kompetenserna hos barnen genom att fokusera på olika typer av leksaker. Målet i denna komplicerade inläring är att alla, oavsett kön, skall ha lika stor frihet att välja leksaker oberoende av den traditionella synen. Viktigt att nämna är att de på båda förskolorna påpekade att inga leksaker ska bannlysas, exempelvis ska flickor få leka med dockor och pojkar få leka med bilar om de vill det, bara valet blir deras. Detta går i linje med Olofssons (2007) åsikt om att det inte handlar om att ta ifrån någon något utan att istället tillföra möjligheter.

På Gurkan har man uppmärksammat att det oftast är flickor som vill hjälpa till med att duka bordet, inför mellanmålet. Genom att de tillåts att göra detta, förstärks de i en roll som hjälpfröken, vilket är en inläring av ett redan befintligt beteende, en enkel inläring (Jerlang, 2008). På Hallonet har man valt att ha ett "duk barn" varje vecka. "Duk barnets" uppgift är att hjälpa till att duka fram maten tillsammans med en vuxen. Dukningen kan här ses som ett inlärningsmoment som kan delas upp i flera delmoment. Alla barn oavsett kön ska efterhand lära sig att behärska denna process, det vill säga en komplicerad inläring.

På frågan om det fanns några märkbara förändringar i barnens beteende till följd av det genusinspirerade arbetssättet, svarade alla pedagoger utom en att de inte kunde se några förändringar ännu, eftersom de inte har arbetat med det så länge. En pedagog kunde däremot skönja en viss, enligt henne positiv, förändring hos flickorna. Hon menade att flickorna blivit tuffare och vågade ta för sig mer. Med tanke på det som sagts ovan om stärkandet av olika kompetenser kan det tänkas vara ett resultat av en komplicerad inläringen, vars mål var att få flickorna att bli tuffare. En anledning till att flickor har lättare för att bli tuffare kan kopplas med Olofssons (2007) tanke om att det anses mera accepterat för kvinnor att inta den manliga arenan än för män att bli mer kvinnliga.

8.4 Förstärkning och bestraffning av flickor och pojkar

8.4.1 Social förstärkning

Det som pedagogerna benämner som viktigt är att alla barnen ska få komma till tals, alla ska uppmuntras till att prata, alla som behöver hjälp ska få det, samt att barnen inte ska avbryta varandra. Att alla barn ges uppmärksamhet är ett tecken på en social förstärkning, vilket gör att alla barn blir bekräftade. När uppmärksamheten ges som en direkt respons på ett beteende är den mycket effektivt (Jerlang, 2008). Extra respons ges, enligt en pedagog i intervjun, när pojkarna visar mjuka värden och flickorna visar sig tuffare. När barnet bemöts positivt leder det till att barnet växer som person och får en ökad tilltro till sig själv, vilket behövs för att utveckla en positiv självbild (Svaleryd, 2002). Ett bemötande som detta, enligt Svaleryd (2002) leder till att barnen blir harmoniska och trygga.

I motsats till vad pedagogerna sagt i intervjuerna förekommer det att barnen avbryter varandra och ett tydligt exempel på detta är när Julia, på Gurkan, får frågan om hon tyckte

att maten var god. Hon hinner inte svara, för att Joel svarar i hennes ställe. Pedagogen svarar Joel med att upprepa det han har sagt och visar inte någon mer uppmärksamhet mot flickan.

Den uppmärksamhet som pedagogerna här ger pojken är vad Skinner (i Jerlang, 2008) kallade positiv social förstärkning. Bemötande Joel får från pedagogerna kan tänkas grunda sig i Hirdmans begrepp genuskontraktet, där det finns en tyst överenskommelse mellan mannen och kvinnan vad som är passande för respektive kön. En av de två grundpelare som finns i genusystemet, enligt Hirdman, är hierarki där mannen ses som norm (Olofsson, 2007). Detta kan vara anledningen till att pedagogerna utan vidare tanke svarade Joel istället för att fortsätta lyssna till Julia.

Vid ett annat måltidstillfälle börjar Joel hosta väldigt, under tiden som Simon får lära sig hur man delar köttbullar. Joel har hela tiden koll på att pedagogerna har uppmärksamheten riktad mot Simon och slutar inte hosta förrän hon är klar med Simon. Då får Joel frågan om han satte köttbullen i halsen, men det gjorde han inte.

Det pedagogerna gör här, kan liknas vid negativ social förstärkning i form av ignorering (Jerlang, 2008). Det vill säga hon bryr sig inte om Joels hostningar så länge hon är upptagen med att hjälpa Simon.

Här har vi ytterligare ett exempel på den dolda läroplanen som Månsson (2001) beskriver då pedagogernas intentioner och handlande inte följer samma linje. Pedagogerna menar, i intervjuerna, att de försöker få alla barn att prata under måltiderna genom att uppmuntra de tysta att prata och dämpa de högljudda. Om samtalsämnet spårar ur, så brukar pedagogerna gå in och påverka vad man pratar om. Vanligast är dock, vilket framkommit i intervjuerna, att valet av samtalsämnen blir vad barnen tycker är roligt att samtala kring. Om de tysta barnen uppmärksammas när det tar plats är det vad Skinner kallar en positiv social förstärkning, medan en negativ social förstärkning kan vara om de högljudda barnen emellanåt ignoreras (Jerlang, 2008).

Vi har dock sett i de videofilmade observationerna att det inte alltid fungerar så som pedagogerna menar att de gör. Viktigt är att pedagogerna granskar sig själva då risken finns att de ger vissa barn, oftast de som redan har mycket inflytande, mest uppmärksamhet (Delegationen för jämställdhet i förskolan, 2006).

Ett exempel på detta är när Joel, som vi nämnt tidigare, vid ett annat tillfälle påkallar uppmärksamhet. Han gör det genom att gå in och avbryta när pedagogerna ger Julia beröm vid matbordet för att hon äter bra. Pedagogens reaktion blir att hon vänder sig mot Joel och bekräftar honom. Joel fortsätter med att dra uppmärksamheten till sig när Julia ber om att få mer mat. Joel ber då om mer vatten, som står alldeles bredvid honom, vilket innebär att ingen behöver hjälpa honom med det. Under hela processen, från att han ber om vattnet, tills att han har druckit upp och berättat om hur törstig han var, försöker han få kontakt med pedagogerna, vilket också lyckas då hon bekräftar honom genom att upprepa det han sagt. När hon ger sin uppmärksamhet till Joel innebär det att den påbörjade interaktionen med Julia avbryts, det vill säga Julia får ingen mer uppmärksamhet. Joels kamp om uppmärksamheten slutar inte här, utan när pedagogerna vänder både blick och tal mot Stina och frågar om hon vill ha mjölk svarar pojken att han inte gillar mjölk. Pedagogerna bekräftar då honom med att upprepa det han precis sagt. En lång diskussion följer sedan om vilka runt bordet som gillar

mjölk. Joel, som börjat prata om det, nämner flera gånger, utan att han har ordet att han inte tycker om mjölk.

Att Joel får bestämma vad som ska pratas om kring matbordet, tyder på en viss maktposition. När ett beteende, i det här fallet att vilja ha uppmärksamheten hela tiden, förstärks oregelbundet, blir det en mycket effektiv form av förstärkning (Jerlang, 2008). Skinner (i Fhanér, 1985) menade att oregelbunden förstärkning även är mycket destruktiv.

Arash på Gurkan, blir ledsen vid matbordet och får då pedagogens hela uppmärksamhet. De andra barnen sitter lugnt och äter medan Arash får höra sitt namn flera gånger. Samtalet med Arash är hela tiden en förhandling mellan förskolelärarens vilja att pojken ska sitta på en egen stol och äta och Arash vilja att inte äta eller lugna sig.

Genom att Arash får höra sitt namn flertalet gånger ges han stor uppmärksamhet och förstärks socialt (Jerlang, 2008). I videoobservationerna har vi kunnat höra att pojkar får höra sitt namn oftare än flickor, dock är det inte en dominerande skillnad men det väger ändå över till pojkarnas fördel.

Även i tamburen är positiv social förstärkning flitigt förekommande. Av det vi har observerat har det främst förekommit att flickor fått uppmärksamhet och beröm för något de kan eller för sina yttre attribut.

Följande tre exempel är hämtade från förskolan Hallonet och visar alla på flickor som förstärks socialt. Sanna har problem med att knäppa jackan. Efter att ha försökt själv ett tag får hon hjälp av en vuxen. När jackan är knäppt bekräftar personalen flickan genom att säga att "det är svårt att knäppa dragkedjor" och att hon är "ganska duktig ändå". Tilda vill ha uppmärksamhet från pedagogen eftersom hon har fått nya vantar. Pedagogen tittar upp från det hon håller på med och säger att de är fina. Lite senare kommer en annan pedagog in och då visar Tilda även henne vantarna. Pedagogens reaktion blir "vad tuffa och fräcka de var".

Olofsson (2007) samt Månsson (2001) lyfter fram motsatsen och menar att flickor i mindre utsträckning får bekräftelse i form kommentarer, vilket går emot vad vi har sett.

När Saga beklagar sig för att Kalle har knuffat henne så säger pedagogen att "det var väl bra att du inte ramlade, du har ju så starka ben".

Genom detta får Saga en positiv social förstärkning, men samtidigt så rättfärdigas Kalles beteende inför flickan. Då pedagogen inte flyttade sitt fokus från Saga till Kalle kan det tyda på ett försök till en utsläckning av Kalles beteende (Jerlang, 2008).

8.4.2 Positiv förstärkning

Vi har sett att positiv förstärkning till största del riktas mot flickorna. Att få positiv förstärkning är till exempel när beröm ges för ett önskat beteende (Jerlang, 2008). Ungefär två tredjedelar av de förekommande positiva förstärkningarna i videoobservationerna är tillägnade flickorna. Vi har valt att visa två exempel på positiv förstärkning hos flickor och ett exempel när det ges till en pojke. Fördelningen av exempel representerar den vi har sett i videoobservationerna.

När Sara, på Gurkan, klarat av att själv hänga upp sina ytterkläder, får hon positiv förstärkning i form av beröm. Anna, på Hallonet, säger att hon inte tyckte att kycklinggrytan

var god. Pedagogen säger att hon kan ta mer pasta till istället och berömmar henne samtidigt för att hon smakade på den. Peter, på Hallonet, sträcker sig efter mjölken men når den inte. Pedagoger ser vad som händer men gör ingenting förrän Peter ber henne om hjälp. Då ger hon honom mjölken som ett positivt stimuli på ett önskat beteende.

8.4.3 Negativ förstärkning

Kasper, på Hallonet, vill först inte äta upp sin mat, men efter att pedagoger har sagt att han måste äta för att orka simma på eftermiddagen, så fortsätter han att äta ändå.

När ett barn ges negativ förstärkning innebär det för barnet att gå den vuxne till viljes för att själv undslippa en negativ konsekvens (Fhanér, 1985). Att han fortsätter äta kan vara ett tecken på att han vill slippa fortsatt övertalning eller tillsägelse.

8.4.4 Negativ bestraffning

I videoobservationerna har negativ bestraffning förekommit något oftare mot pojkarna än mot flickorna. Situationer där det har förekommit negativ bestraffning har bland annat sett ut som följer:

På Hallonet uppstod följande situationer: Kasper vill ha hjälp med att knäppa byxorna och avbryter därför pedagoger i det hon gör. Hon svarar honom att hon just då håller på att hjälpa Tilda och att han får vänta på sin tur. Oscar tar mycket av såsen till maten och får då en tillsägelse av förskoleläraren att han måste spara lite till de andra också. Sofia får en tillsägelse om att hon ska använda besticken när hon äter istället för att äta med händerna.

Att äta med händerna kan ses som ett oönskat beteende och tillsägelsen som ett negativt stimuli (Fhanér, 1985). Dessa tre exempel speglar den fördelning av de negativa bestraffningar som vi har kunnat se i videoobservationerna. Vid vissa beteende har vi observerat att det är samma form av tillsägelse oavsett om barnet är en pojke eller flicka.

Exempel på detta är när Martin och Olof, på Hallonet, sparkar på varandra i tamburen när de ska gå ut. Beteendet följs av en omedelbar tillsägelse från pedagoger. En liknade händelse uppstår när barnen är på väg in i tamburen. I det senare fallet handlar det om Malin och Nadja som bråkar och puttar på varandra. Pedagoger drar isär dem och ger även dem en tillsägelse. Axel och Sara, på Gurka får en tillsägelse för ett oönskat beteende, Axel för att han kastar sin mössa på golvet och Sara för att hon inte hängt upp sina kläder.

8.4.5 Positiv bestraffning

Även när det gäller positiv bestraffning så har det förekommit något oftare mot pojkar än mot flickor, i videoobservationerna.

Ett samtal om bordsplaceringen förs under måltiden, vid ett av borden på Hallonet. Theodor pratar och får uppmärksamheten. För att alla ska delta i samtalet vänder sig pedagoger till Anna och frågar henne om vad hon tycker om bordsplaceringen. Hon berättar och pedagoger lyssnar. Peter försöker då flera gånger att avbryta deras samtal med vad han tycker om bordsplaceringen.

Pedagoger fortsätter dock att lyssna på Anna, vilket kan ses som en positiv bestraffning på ett oönskat beteende, där det oönskade beteendet är att han avbryter och den uteblivna stimulien är hennes uppmärksamhet (Fhanér, 1985).

Sanna på Hallonet, säger att hon är mätt och inte orkar äta upp sin mat. Pedagoger säger att hon inte tror att hon är så mätt redan och att om hon inte orkar äta upp maten så får hon inte heller någon frukt till efterrätt. Då fortsätter Sanna att äta.

Vad som här beskrivs är ett tydligt exempel på positiv bestraffning, där ett oönskat beteende bemöts med en utebliven positiv stimuli (Fhanér, 1985). För Sannas del innebär det dock inte ett uteblivet positivt stimuli, då hon väljer att fortsätta äta.

8.4.6 Utsläckning

När ett beteende inte följs av något stimuli kan det leda till att beteendet upphör. Ett beteende som tidigare förstärkts, men inte längre gör det, kommer så småningom att försvinna (Fhanér, 1985).

Joel, på Gurkan, som tidigare omnämnts som uppmärksamhetssökande ignorerades slutligen när han återigen försökte avbryta konversationen mellan pedagogen och Julia. När barnen på Hallonet, var på väg att gå ut, klättrade Kalle på en möbel medan flera flickor stod runt omkring och uppmärksammade det. Pedagoger däremot ignorerade beteendet och fortsatte att hjälpa Anna.

Detta kan tolkas som att hon genom att inte bryr sig försöker att släcka ut beteendet, men det kan också bli en signal för Kalle att eftersom hon inte säger något är det ett önskat beteende. Dock är det inte bara negativa beteende som kan försvinna på det här sättet.

Ett exempel som vi har observerat är när Kemal, på Gurkan, klär av sig ytterkläderna lugnt och ordentligt, men ingen uppmärksammar honom. Han får ingen bekräftelse på att han har varit duktig.

Risken för att beteendet ska släckas ut finns här, då det önskade beteendet inte följts av väntade konsekvensen (Fhanér, 1985). En ond cirkel kan skapas där självförtroendet blir mindre och mindre vilket kan leda till minskat handlingsutrymme (Nikell, 2001). Nikell (2001) lyfter dock fram denna tanke tillsammans med bemötandet av flickor men i videoobservationen har det även visat sig bland pojkar.

Alla dessa tre exempel visar på pojkar vars beteende släcks ut. Vi har inte kunnat se något liknanden i videoobservationerna när det gäller flickor. Det vi däremot har sett är att flickor emellanåt har fått stå tillbaka när en pojke vill ha uppmärksamhet istället. Att flickorna blir avbrutna när de pratar med en pedagog eller får hjälp med något kan möjligen också ses som en utsläckning. Följden av att pedagogen riktar uppmärksamheten mot pojken istället för flickan, leder till att hon ignoreras och pojkens intresse kommer i första hand (Jerlang, 2008).

8.5 Reflexivitet hos pedagogerna

En av pedagogerna anser att det är noga att flickor och pojkar får prata lika mycket och att de vuxna lyssnar lika mycket på dem. Enligt henne är detta ett försök att motverka traditionella könsmönster och viktigt med tanke på jämställdhet. Hennes sätt att resonera är reflexivt, med tanke på att hon vill anpassa sitt sätt att bemöta barnen till det senmoderna tänkandet, där det blivit allt viktigare att kunna vara flexibel i sitt arbetssätt och ta in nya tankar och metoder för att utveckla arbetet (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997). Att arbetet kan upplevas som svårt kan bero på att ju mer insatta pedagogerna bli desto mer medvetna bli de om den rådande könsskillnaden (Björk, 1996). Trots att det finns riktlinjer i läroplanen för jämställdhetsarbete inom förskolan, är det mer eller mindre, enligt pedagogerna, upp till varje avdelning att

avgöra hur mycket det vill jobba med jämställdhet. Detta går emot vad Delegationen för jämställdhet (2006) presenterar då de menar att det finns tydliga riktlinjer i läroplanen vad det gäller utformandet av genusinspirerat arbetssätt. Både Hallonet och Gurkan har ett uttalat jämställdhetsarbete, vilket tyder på att personalen på båda avdelningarna har en förmåga till att anpassa sitt arbete till de nya krav som ställs på att förskolan ska arbeta jämställt. Att göra denna anpassning tyder på en viss reflexivitet (Bäck-Wiklund, 2001). Genom att ta in kunskap om jämställdhet kan vi lättare synliggöra de traditionella könsmonster som finns omkring oss och om vi är del i dem (Svaleryd, 2002). Då Hallonet har kommit längre i sitt jämställdhetsarbete, kan vi se en högre grad av reflexivitet hos dem. De har tagit in mer information utifrån i form av böcker och till viss del föreläsningar om hur man kan arbeta med jämställdhet i förskolan. Denna kunskap har de sedan tagit tillvara då de har utformat sin genusmedvetna pedagogik. Gurkan har framförallt koncentrerat sitt jämställdhetsarbete till att inte uppmuntra barnen till könsstereotypt lekande.

När barnen på Hallonet kommer in i tamburen efter att ha varit ute är många mycket smutsiga. En av pedagogerna hjälper Nadja av med kläderna och flickan påpekar att vantarna är leriga. Pedagoggen svarar att mamma får tvätta dem sen.

Vår första reaktion på uttalandet förknippade vi med den traditionella synen på kvinnans ansvarsområden. Vi kan koppla ihop exemplet med den traditionella kvinnoynen inom psykoanalytiskt synsätt, där könsrollerna ses som endimensionella och förutbestämda (Magnusson, 2002). Den aktuella pedagoggen tog senare upp detta med oss och berättade att det i just det här fallet är mamman som förskolan har mest kontakt med och att det var de hon hade haft i tanken när hon sa så till Nadja. Det kan tyda på att pedagoggen, i likhet med Chodorow, anser att könsrollerna inte behöver vara förutbestämda (Magnusson, 2002). Man kan även se det som en slags reflexivitet, där hon måste anpassa sig efter vilket barn hon bemöter (Bäck-Wiklund, 2003).

En metod för att lugna stökiga pojkar kan vara att placera dem mellan flickorna. Risken är dock då att flickorna förstärks i deras roll som ordningsskapare (Olofsson, 2007, Rithander, 1991). Vi har sett i våra videoobservationer att barnen sitter varannan flicka varannan pojke, vid det ena bordet på Hallonet. I intervjuerna har vi frågat pedagogerna om bordsplaceringen och de har då tagit upp det sättet att sitta som något negativt. Pedagoggen, precis som Olofsson (2007) och Rithander (1991) menar att flickorna ofta bli stöttdämpare för pojkarna, vilket gör att det är mycket förvånansvärt att se att det ändå förekommer.

Bäck-Wiklund och Bergsten (1997) tar upp den ambivalens och osäkerhet som man kan uppleva då man ställs inför nya situationer. Ett tydligt exempel på detta fick vi av två pedagoger som båda kände en osäkerhet inför hur man kan socialt förstärka barnen utan att fastna i traditionella könsroller. Får man uppmuntra flickorna att leka i dockvrån och får man säga att en flicka är fin, var exempel på sådant de funderade över. En tanke har väckts och de har börjat fundera över hur de kan arbeta med jämställdhet. De försöker hitta nya metoder, då en medvetenhet finns om att alla barn ska erbjudas möjligheter till alla arenor istället för att bara få tillgång till några. Det som pedagogerna förmodligen är rädda för är det som Delegationen för jämställdhet (2006) varnar för: att det som anses traditionellt flickigt blir negativt medan det pojkiga värderas högre. Den tidigare ambivalens har gjort att de tvingats reflektera över hur situationen ser ut och hur den kan förändras, vilket Bäck-Wiklund och Bergsten (1997) menar skapar nya sätt att handskas med osäkerheten. En pedagog ger oss ett exempel på hur de praktiska arbetet kan se ut utifrån en genusmedveten pedagogik. Hon menar att det är okej att pojkarna leker med Batman, men Batman kan lika gärna vara i köket

som på äventyr. Detta sätt att tänka kring barns lek är precis det som Olofsson (2007) förespråkar när hon menar att Barbiedockan inte skall bannlysas. Barbiedockan kan istället framställas som tuff och modigt (Olofsson, 2007).

8.6 Förhandling – en del av förskolans vardag

En av pedagogerna benämner sitt arbetssätt som en förhandling som skett inom henne från uppväxten, med de tankar och värderingar som fanns då, till utbildning, litteratur och seminarier i vuxen ålder. Detta är en förhandling, där olika värderingar och föreställningar kopplas samman, som har lett fram till ett reflexivt handlande i förhållande till hur dagens situation ser ut (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997). Förhandlingen sker inte enbart inom personen utan också inom personalgruppen. Ett exempel på detta, som ges i intervjuerna, är när arbetsgruppen håller på att utveckla en arbetsmetod, med fokus på jämställdhet. För att underlätta för den genusmedvetna pedagogiken sker även en förhandling med föräldrarna där deras viljor, föreställningar och värderingar ska kombineras med personalens. På båda förskoleavdelningarna har ett sådant utbyte skett. Det ansvar som finns för jämställdhetsarbete kan inte endast förknippas med förskolan, Rithander (1991) menar att det är att kräva för mycket av dem. För att nå ett bra resultat måste även föräldrarna ta sitt ansvar (Delegationen för jämställdhetsarbete, 2006).

Pedagogerna har berättat om att det ständigt sker förhandlingar mellan personal och barn. Exempel på dessa förhandlingar är vilket samtalsämne det ska vara kring matbordet, bordsplaceringen, vem som ska få hjälp först i tamburen, samt hur mycket barnet bör klara själv i tamburen och att varje barn måste försöka själv först. Bäck-Wiklund och Sjöberg (1997) beskriver den här typen förhandling som en vilja att hitta bra lösningar som passar alla i gruppen och att man måste visa ett ömsesidigt hänsynstagande för att nå lösningarna.

Trots att pojkar tidigare beskrivits som snabba att klä på sig, kan de ibland behöva stöd för att komma igång med påklädningen, då viljan att busa runt i tamburen med de andra pojkarna är större.

Här sker en förhandling mellan pojkarnas vilja att busa runt och personalens vilja att gå ut. Trots att barnet upplever förhandlingen med den vuxne viktigt kan trycket från kompisarna bli större, vilket kan leda till att barnet följer grupptricket framför den vuxnes tillsägelser (Larsson/Sjöberg 2003).

Gens (2002) lyfter fram att på Tittmyran i Gävle kunde man se att pedagogerna förde en dialog med flickorna medan pojkarna fick tillsägelser. Månsson (2001) däremot menar att pedagogerna har mer tilltro till flickors förmåga att klara sig själv utan samtal med pedagogerna, i till exempel tamburen. Hon menar även att pojkarna får mer uppmärksamhet från pedagogerna (Månsson, 2001). Detsamma har vi sett i våra videoobservationer, det vill säga att det sker mer förhandlingar med pojkar än med flickor. Därför har vi valt att visa på fler exempel med pojkarna än med flickorna.

Simon på Gurkan, vill ha mer köttbullar, men pedagogen säger att han måste äta upp makaronerna först. Simon godtar detta och äter upp makaronerna. Senare när han har ätit upp sina makaroner, frågar han igen om han får ta mer köttbullar och får då ett ja. Simon ber om hjälp lite senare, i tamburen, men möts då av uppmaningen att han klarar det själv, vilket han också gör. När han har klarat av att ta av sig kläderna själv och hänga upp dem får han positiv förstärkning genom beröm.

Ofta har barnen en vilja medan pedagogen har en annan, vilket leder till att mycket av pedagogens vardag genomsyras av förhandlingar med barnen. Genom att viljorna flätas samman uppnås ett visst mål (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997). Vid flera tillfällen sker det förhandlingar i tamburen mellan barn och vuxna.

Ett exempel på detta är när barnen på Hallonet ska gå ut och alla barn utom Kalle redan är klara. Kalle som är sist kvar vill hellre vara inne och busa medan pedagogen vill ha med honom ut.

Bådas viljor måste då flätas samman till en för att de ska nå ett gemensamt mål (Bäck-Wiklund/Bergsten 1997).

Tilda undrar om det räcker att ha på sig en fleeejacka när de ska gå ut. Pedagogen svarar henne med att hon måste ha mer kläder på sig eftersom det är kallt ute. Tilda tycker att hennes andra jacka är för varm, vilket får pedagogen att gå med på att hon inte behöver ha fleeejackan under jackan.

Här kan vi se viljan från båda parter att hitta bra lösningar som leder fram till en kompromiss (Bäck-Wiklund/Sjöberg, 1997), i detta fall att hoppa över fleeejackan.

När barnen på Gurkan kommit in i tamburen ska de antingen gå på toaletten eller byta blöja. Leo som inte har fått en ren blöja, blir uppmanad att hämta en ren sådan så att han kan få hjälp att ta den på sig. Han bryr sig inte om vad pedagogen sagt och hon blir tvungen att säga till honom igen. Då går han och hämtar blöjan.

Larsson Sjöberg (2003) beskriver hur barnet bitvis ifrågasätter den vuxnes makt och förmåga att bestämma åt barnet. Ibland väljer barnet att motsätta sig den vuxne till förmån för kamraternas värderingar. Här kan vi se hur Leo först ignorerar pedagogens uppmaning men sedan så väljer han att lyssna på henne.

Ytterligare en förhandling som sker är när Kasper, på Hallonet, efter att varit ute och blivit blöt om byxorna ska välja nya kläder att ha på sig. Tillsammans med pedagogen väljer han ut de byxor som är bäst lämpade.

För att nå fram till detta resultat har en förhandling mellan båda parter genomgått, båda har fått komma till tals och en gemensam lösning kan skapas. Pedagogen och Oscars viljor går isär men genom en förhandling kan de länkas samman till ett konkret resultat (Bäck-Wiklund/Bergsten, 1997).

Oscar säger att han inte har några regnkläder med sig. Pedagogen säger då att han kanske har termobyxor med sig istället, vilket Oscar bestämt hävdar att han inte har. Pedagogen ber då pojken att gå och kolla igen bland sina extra kläder.

Vi väljer att avsluta förhandlingsstycket med ett citerande exempel från tamburen. Oscar behöver hjälp med stövlarna. Den förhandling som uppstod såg ut så här:

Oscar: Nu är det jag, Kalle du får vänta.

Pedagogen: Nä jag håller på med Kalle här. Du fixar ju det själv tror jag, jättebra där Oscar.

Oscar: Nä, jag får inte på mig dem

Pedagogen: Men du kan ju prova

Oscar: Jag har redan provat fem gånger
Pedagogen: Då har du snart provat sex gånger
Oscar: Nu har jag provat igen
Pedagogen: Ja, det är bra
Oscar får hjälp av pedagogen att ta på sig stövlarna.

9. Diskussion

9.1 Resultatdiskussion

9.1.1 Frågeställning 1

Finns det skillnader i uppmärksamheten riktad mot flickor och pojkar i måltidssituationen respektive i tamburen, med avseende på de observerade situationerna?

Utifrån våra intervjuer och videoobservationer har vi kunnat se att det förekommer skillnader i uppmärksamheten riktad mot flickor respektive pojkar. De situationer där vi har sett att det finns skillnader är vid förhandling som främst sker med pojkar. Pojkarna har också visat sig vara i större behov av stöd från vuxna. Medan flickorna både framställs av pedagogerna och visar sig vara i observationerna, mer självständiga, hjälpsamma, bättre på att fokusera och envisa. Vi har också kunnat se i videoobservationerna att flickorna i större utsträckning än pojkarna blir socialt förstärkta. Detta resultat står i motsats till vad Månsson (2001) och Olofsson (2007) tidigare beskrivit om att det snarare är pojkar som oftare blir socialt förstärkta. Även positiva förstärkningar är vanligare när det gäller flickor än pojkar, i videoobservationerna. Ungefär två tredjedelar av de positiva förstärkningarna tillägnas flickorna. Något som däremot tillägnas pojkarna i större omfattning är den negativa bestraffningen. Likaså sker utsläckning i förstahand mot pojkarna. Däremot kan vi se det sker en indirekt utsläckning mot flickorna. Denna indirekta utsläckning sker då pojkar tillåts avbryta flickor eller när pedagogens uppmärksamhet bryts och riktas mot pojken istället för mot flickan. Detta kan leda till att flickans intresse för att söka pedagogens uppmärksamhet försvinner. Detta kan också leda till en enkel inlärning, som lär flickor att pojkar är mer värda att uppmärksamma än flickor. Vi har sett i videoobservationerna att det finns vissa beteende som inte är accepterat, oberoende av kön. Exempel på detta är slagsmål och sparkar.

I videoobservationerna har det varit tydligt att samtalsutrymmet vid måltiden till största del är tillägnat pojkarna. Vi har sett att pojkarna får makt över samtalstiden och samtalsämnet. Vid tillfällen när flickor deltagit i samtalet har det upprepade gånger hänt att pojkar tillåtit avbryta dem. Vi vill dock inte lägga skulden för detta beteende på barnen utan istället anser vi att det är upp till pedagogerna att inte förbise när barn avbryter varandra. Vi har däremot inte sett några exempel på flickor som avbrutit någon pojke.

Vi kan inte se någon skillnad i uppmärksamheten mot pojkar och flickor då det gäller att hjälpa till före och efter måltiden på Hallonet. Genom att de använder sig av veckans ”dukarn”, så får alla barn hjälpa till med samma sysslor kring måltiden. Utöver detta har alla barn ett eget ansvar för att plocka fram sin egen tallrik, glas och bestick. Vi tror att detta sätt att arbeta motverkar traditionella könsroller, där kvinnan har blivit starkt förknippad med hushållsarbete, eller som Svaleryd (2002) uttrycker det ”Pojkar föds med intresse för motorer och flickor med ett obotligt intresse för disktrasor.”(s 39) Däremot kan vi inte säga något om ifall kraven på flickor och pojkar som ”dukarn” ser olika ut, eftersom vi bara var på Hallonet under två dagar. Möjligheten finns att pojkar får lägre krav på sig eftersom hushållsarbetet, som vi tidigare nämnt, traditionellt sett har ansetts kvinnligt.

På Gurkan har man valt att fokusera det genusinspirerade arbetet på barnens lek. Vi ser en risk med ett sådant upplägg, då man kan missa viktiga delar av den genusmedvetna pedagogiken, om man väljer att endast lägga tyngdpunkten inom ett område. I de två situationerna som vi valt att studera har Gurkan inget uttalat jämställdhetsarbete och då har vi sett att det inte skapas en neutral zon med avseende på skillnader i bemötandet av flickor och pojkar. Risken är istället att de traditionella könsrollerna förstärks.

Utifrån intervjuerna på båda förskolorna har det framkommit att det nivåer och krav som ställs på barnen utformas till stor del beroende på barnets ålder. Självklart tycker vi att äldre barn ska ha högre krav på sig än de yngre, men vi tror att det finns en risk att ålderskillnader överskuggar könsskillnader. Vi tror att om kraven också ställdes efter barnets kön, det vill säga olika krav på pojkar och flickor som bryter de traditionella könsrollerna, kan man lättare uppnå en ökad jämställdhet.

Även om båda förskolorna har en genusmedvetenhet går det att skönja traditionella sociala roller. Flickor omnämns och upplevs som hjälpfröknar och pojkar som otåliga och livliga. Pedagogernas sätt att beskriva pojkarna visar på att det upplever ett visst mått av pojkpanik. Ytterligare ett exempel på att pojkar anses otåliga och livliga är när deras beteende vid måltidssituationen beskrivs som att de måste hejda sig. Samma beteende för flickor beskrivs som att de måste lära sig, vilket är en tydlig skillnad i hur flickor och pojkar framställs. Detta är alltså ”en dubbelt standard”.

Till skillnad från vad tidigare studier har visat har vi inte kunnat se en tydlig skillnad mellan antalet gånger flick- respektive pojknamn används på förskolan. När vi har räknat namnen, på videoobservationerna, så har pojkars namn förekommit något oftare men skillnaden är inte signifikant. Det har också förekommit skillnader i hur ofta enskilda pedagoger använder flick- respektive pojknamn, men observationerna är alldeles för korta för att vi skall kunna se tydliga mönster hos varje pedagogs användande av namnen.

Eftersom vi genom tidigare forskning, fått veta att det förekommer att pojkar har större handlingsutrymme än flickorna, ville vi ta reda på om en genusmedveten pedagogik har lett till några märkbara förändringar av de traditionella rollerna. Endast en av pedagogerna tycker sig kunna se en förändring till det bättre hos flickorna. Utifrån våra observationer och intervjuer kan vi inte bedöma ifall detta är riktigt eller ej, eftersom vi bara träffat barnen under två dagar. Men vi har heller ingen anledning att misstro pedagogen i det hon säger.

9.1.2 Frågeställning 2

Finns det skillnader i intentioner och handlingar hos pedagogerna?

För att kunna besvara den här frågan har vi intervjuat pedagogerna om deras tankar kring verksamheten, men också videofilmat deras interaktioner med barnen. Genom att väga samman materialet har vi sett att intentioner och handlingar ibland skiljer sig åt. Det finns även en viss åtskillnad mellan pedagogerna i hur väl deras intentioner och handlingar stämmer överens. Hos de pedagoger som i intervjuerna har visat en större kunskap om hur genusmedveten pedagogik bör utformas, har vi också sett att deras handlingar i mindre grad upprätthåller de traditionella könsrollerna. I situationer där detta har varit tydligt är i fördelandet av ordet vid samtal kring matbordet. De pedagoger som inte har visat på så stor kunskap om den genusmedvetna pedagogiken i intervjuerna agerar också annorlunda i praktiken. Ett exempel som vi har sett är att de tillåter pojkarna att avbryta flickorna under

samtalet i större utsträckning än de pedagoger med en mer utvecklad kunskap om genusmedveten pedagogik.

Som vi tidigare nämnt har Hallonet en egen genuspedagog som har tid avsatt för att utveckla den genusmedvetna pedagogiken. Det är därför naturligt att de har kommit längre i sitt arbete. Vi har uppfattat det som att deras arbetssätt syftar på att se varje individs behov oberoende av könet. Även om det finns en hög medvetenhet om lämplighet i arbetet med att bryta traditionella könsroller, har vi dock sett en tydligt motsatts i en situation. En av pedagogerna på Hallonet uttalade, som vi tidigare nämnt, att det är olämpligt att placera barnen varannan flicka varannan pojke, då flickor riskerar att bli stötdämpare åt pojkarna. I videoobservationerna har vi däremot kunnat se motsatsen. På Gurkan har arbetet kring jämställdhetsfrågor fokuserats på leken. Det vi har sett är att det inte finns en lika stor kunskap och medvetenhet vad det gäller den genusmedvetna pedagogiken, då den syftar till att genomsyra hela verksamheten. Vi ser Gurkans jämställdhetsarbete som ett steg mot att uppnå en genusmedveten pedagogik.

Som vi tidigare nämnt är det inte vår avsikt att generalisera resultaten från vår studie. Vi har fångat ett ögonblick av hur två förskolor i Västra Götaland såg ut hösten 2008. Fördelen med detta lilla material anser vi vara att vi har kunnat se de små detaljerna, som vi tror annars lätt kan försvinna i en större materialinsamling.

9.2 Metoddiskussion

Vi tror att vi hade fått en djupare insyn i förskolans vardag om vi hade gjort studiebesök på Hallonet och Gurkan, innan datainsamlingen påbörjades. Frågorna i intervjuguiden var baserade på den uppfattning om förskolan som vi fått genom våra litteraturstudier. Om vi däremot hade besökt både Hallonet och Gurkan innan datainsamlingen skulle ske, hade vi haft möjlighet att formulera frågeställningar som varit mer anpassade efter deras verksamhet. Hade vi gjort på detta sätt hade pedagogerna förmodligen kunnat relatera till frågorna i större utsträckning och därför kunnat ge mer utförliga svar. Ytterligare en fördel med att ha besökt förskolorna tidigare hade varit att vi då hade känt till deras schema och därför då kunnat planera in en bättre tidpunkt för intervjuerna. Som vi tidigare nämnt så kunde vi inte vara i ett avskilt rum när intervjuerna genomfördes på Gurkan. Vi tror att om intervjuerna hade gjorts i ett avskilt rum skulle de ha gett intervjuaren och pedagogen bättre förutsättningar för att koncentrera sig. Det hade också varit önskvärt att vi även på Gurkan hade kunnat medverka båda två vid intervjuerna.

När vi gjorde de två första intervjuerna kände vi oss relativt ovana, men vid de avslutande två så kände vi oss tryggare i intervjuarrollen. Vi tror därför att vi borde ha övat oss på att intervjua mer än vad vi gjorde. Om vi hade känt oss tryggare med intervjuandet, hade vi förmodligen vågat använda intervjuguiden mer som en grund. Då kanske vi även hade kunnat fånga upp pedagogernas svar, med följdfrågor som inte redan var formulerade på frågeformuläret.

Innan vi började filma var vi rädda att barnen skulle tycka att kameran var för intressant och därför inte göra som de brukar. Vi märkte av ett visst intresse för kameran i början, men efter en stunds filmande uppfattade vi det som om de flesta barnen glömde bort att vi var där. För att undvika denna företeelse ännu mer kunde vi ha inlett observationerna med en ”fejk” filmning, när vi bara låtsats att vi filmat. Även om vi inte uppmärksammade ett nervöst beteende hos pedagogerna innan videofilmningen, tror vi att det hade känts naturligare för dem om vi hade filmat under längre perioder. De hade då blivit mer vana vid att ha oss där.

Dock hade länge inspelningar inte varit ett alternativ för oss, eftersom tiden för studien varit så pass knapp.

Vi kunde ha kombinerat en kvalitativ metod med en kvantitativ, där den kvantitativa metoden hade syftat till att ge svar på hur mycket uppmärksamhet som ges till flickor respektive pojkar, i form av tid. Vi skulle också kunna ha lagt större fokus på hur flickors och pojkars namn används samt hur ofta flickor respektive pojkar får höra sina namn.

När det gäller vårt val av teori så kan vi i efterhand se att inlärningsteorin och de familjesociologiska begreppen var mycket användbara till våra frågeställningar och det insamlade materialet. Genusteorierna var även applicerbara, men i jämförelse med de andra perspektiven så är genusteorierna relativt nya tankar. Nackdelen som vi upplevde med detta var att det fanns inte lika mycket material att tillgå, både vad det gäller deras egna texter men också tolkningar av andra forskare.

10. Avslutning

Vi har sett i våra intervjuer och observationer att det finns en stor variation i hur man arbetar med att uppnå jämställdhet mellan könen. Oavsett hur jämställdhetsarbetet ser ut tycker vi att det viktigaste är att det finns en medvetenhet hos pedagogerna om att det råder ojämställdhet mellan könen redan i förskoleåldern. För att återgå till den tidigare liknelsen mellan jämställdhetsarbete och ett isberg, så hoppas vi att medvetenheten hos pedagogerna kan få isberget att börja smälta.

Vår förhoppning är att vi med denna uppsats har vi väckt tankar hos de verksamheter vi har besökt, hos läsaren och de i vår omgivning. Vår önskan är att de besökta förskolorna tar sitt jämställdhetsarbete ytterligare ett steg, med hjälp av den här uppsatsen. Vi har bara haft möjlighet att titta på en bråkdel av förskolans vardag, men vi skulle tycka att det vore intressant om vidare studier utfördes. Om vi fått möjlighet att studera förskolan igen skulle vi valt att utforska övriga situationerna, det vill säga den fria och den organiserade leken. Ytterligare studier av intresse skulle vara att titta på detaljer i bemötandet av flickor och pojkar, så som hur ofta namnen nämns, i vilka sammanhang barnen får höra sina namn samt om det ställs samma krav på barnen inom de uppgifter som är obligatoriska för både pojkar och flickor. Även en jämförande studie skulle vara av intresse där skillnaderna mellan förskolorna skulle kunna vara deras geografiska belägenhet eller deras pedagogiska upplägg.

Arbetet med uppsatsen har öppnat upp våra ögon, för hur ojämställdhet mellan könen kan ta sig i uttryck på andra arenor utanför förskolan. Ett exempel på detta är att vi under arbetet med uppsatsen blivit uppmärksamma på hur strängt könsstereotyp barnklädesavdelningarna i olika klädaffärer är. Vi har också börjat uppmärksamma att många av de leksaker som finns syftar till att förbereda barnen för det kommande vuxenlivet. De leksaker som riktar sig till flickor består oftast av saker som syftar till att öva upp flickornas omvårdande kompetenser, exempelvis dockor, matvaror eller hushållsmaskiner. Leksaker som riktar sig till pojkar syftar däremot till att öva upp kommande yrkesroller, så som polis, brandman, snickare eller om någon tänker sig en karriär som superhjälte. Även om dessa roller ses som traditionella anser vi, i likhet med Giddens, inte att traditioner kan rättfärdiga ett ojämnt bemötande av flickor och pojkar (Hermann, 2004).

11. Källförteckning

Böcker:

Berg Wikander, Birgitta (2005): *Exempel på forskning ur ett multidimensionellt perspektiv* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur

Bjerrum Nielsen, Harriet/Rudberg, Monica (1991): *Historien om flickor och pojkar – könsocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Björk, Nina (1996): *Under det rosa täcket*. Stockholm: Wahlström och Widstrand

Butler, Judith (2007): *Genustrubbel – feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Bäck-Wiklund, Margareta/ Bergsten, Birgitta (1997): *Det moderna föräldraskapet - en studie av familj och kön i förändring*. Stockholm: Natur och kultur

Bäck-Wiklund, Margareta (2003): *Familj och modernitet* i Bäck-Wiklund, Margareta/ Johansson, Thomas (2003): *Nätverksfamiljen*. Stockholm: Natur och Kultur

Bäck-Wiklund, Margareta (2001): *Senmodernt familjeliv och barns vardag* i Bäck-Wiklund, Margareta/Lundström, Tommy (2001): *Barns vardag*. Stockholm: Natur och kultur

Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006): *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*. Stockholm: Fritzes

Egidius, Henry (2006): *Termlexikon i psykologi och psykiatri*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P./Gilljam, M./Oscarsson, H/Wängnerud, L. (2004): *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik

Fhanér, Stig (1985): *Bilder av människan*. Stockholm: Natur och Kultur

Gens, Ingemar (2002): *Från vagga till identitet – hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män*. Jönköping: Seminarium

Helén, Eva/Granholm T, Magdalena (2007): *På genusäventyr: metodbok drama och genus i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur

Hermann, Stefan (2004): *Anthony Giddens* i Gytz Olesen, Søren & Møller Pedersen, Peter (2004): *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv – en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe och Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur

Jerlang, Espen (2008): *Beteendepsykologisk teori: Pavlov, Watson, Thorndike och Skinner*. i Jerlang, Espen (2008): *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber

Josefsson, Helena (2005): *Genus – hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur och kultur

Jämställdhet i förskolan – om betydelse av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete (2006). (SOU 2006:75). Stockholm: Fritzes

Kjellberg, Karin (2004): *Genusmaskineriet – om tänkandet kring kön*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*: Lund: Studentlitteratur

Larsson, Sam (2005): *Kvalitativ metod – en introduktion* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur

Larsson Sjöberg, Kristina (2003): *Mamma, pappa, styvpappa – barn. Föräldraskap i länkande familjesystem* i Bäck-Wiklund, Margareta/ Johansson, Thomas (2003): *Nätverksfamiljen*. Stockholm: Natur och Kultur

Lilja, John (2005): *Videoanalyser som metodstrategi* i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan, Lpfö98 (SKOLFS 1998:16) Stockholm: Fritzes

Magnusson, Eva (2002): *Psykologi och kön – från könsskillnader till genusperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur

Marklund, Liza/Snickare, Lotta (2005): *Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra*. Stockholm: Pirat förlaget

Månsson, Annika (2001): *Flickor som bestämmer och pojkar som behöver närhet. i Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning – några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola

Nørgaard, Britta (2004): *Thomas Ziehe* i Gytz Olesen, Søren & Møller Pedersen, Peter (2004): *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv – en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe och Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur

Odelfors, Birgitta (1998): *Förskolan i ett könsperspektiv – att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, Britta (2007): *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Malmö: Lärarförbundets förlag

Rithander, Susanne (1991): *Flickor och pojkar i förskolan*. Stockholm: Liber

Skinner, Burrhus Frederic (1968): *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Stainton Rogers, Wendy/Stainton Rogers, Rex (2002): *Genuspsykologi – kön och sexualitet*. Lund: Studentlitteratur

Sundman Marknäs, Anna (2001): *En skolvardag sedd ur genusperspektiv*. i *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning – några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola

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

Sveland, Maria (2007): *Bitterfittan*. Stockholm: Månocket

Svenning, Conny (2003): *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag

Tallberg Broman, Ingegerd (2001): *Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg*. i *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning – några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola

Thomassen, Magdalene (2007): *Vetenskap, kunskap och praxis – Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Torstensson – Ed, Tullie (2003): *Barnslivsvärld*. Lund: Studentlitteratur

Widerberg, Karin (2002): *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Wood, David (1999): *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur

Ziehe, Thomas (1993): *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Artiklar:

Billgren, Cecilia (2007): *Pedagogik i blått och rosa* i *Skolledaren* nr 7-8/07

Carrén, Cajsa/Hermansson, Inga-Bodil (2008:2): *Med genusglasögon på verksamheten i Genus pedagogik*.

Featherstone, Brid (2006): *Why gender matters in child welfare and protection*. i *Critical Social Policy* 26; 294

Gens, Ingemar (2001): *Projekt: Tittmyran – Ett konkret arbete för att bryta könsroller på dagis* i *KRUT* nr 100.

Lagerblad, Anna (2007): *Tittmyran var ingen hjärntvätt* i *Svenska Dagbladet* 2007-09-17

Nikell, Eva (2001): *Att skapa kvinnor – skapa män* i *KRUT* nr 102.

Olsson, Daniel (2001): *Att bryta genus* i *KRUT* nr 102

Internet:

Statistiska Central Byrån: 30/10 -2008

http://www.scb.se/templates/tableOrChart_133975.asp

Svensk författningssamling: 7/12-2008

http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100

Vetenskapsrådet, Forskningsetiska principer: 31/10 -2008

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

12. Bilagor

12.1 Underlag för medgivande till videoinspelning

Hej!

Vi är två socionomstudenter från Göteborgs universitet som skall skriva en uppsats om bemötande på förskolor. Vi vill se på ifall personalen bemöter barnen olika beroende på ifall de är flickor eller pojkar. Under vecka 46 kommer vi att intervjua personal om detta, vi kommer också att filma personal i samspel med barnen. De situationer vi är intresserade av är hur personalen hjälper barnen under måltider och den hjälpen de får i hallen, till exempel vid påklädning. Vi tänker filma varje situation max fem gånger, 5 minuter per tillfälle. Filmen kommer att förstöras när uppsatsen är klar. Inga barn kommer att nämnas eller ”studeras” utan det är personalens bemötande vi kommer att skriva om. Lappen lämnas till personal **senast måndag den 20 oktober**.

Tack på förhand

Åsa Wennström och Johanna Axelsson

Jag.....målsman till.....

Godkänner att mitt barn får medverka i filminspelning

Godkänner ej att mitt barn får medverka i filminspelning

12.2 Information till personalen

Vi är två socionomstudenter på Göteborgs universitet som går sista terminen och skall skriva vår C-uppsats. Vi har valt att skriva om genusperspektiv på förskolor. Vi vill intervjua två i personalen och även göra observationer av personalen i samspel med barnen. För att vi skall kunna se så mycket som möjligt vill vi filma dessa tillfällen. Inga personer, varken personal eller barn, kommer att finnas med i den färdiga texten. Ni behöver inte ha ett uttalat genusperspektiv då vi bara vill se hur ”en vanlig dag” ser ut hos Er. Vi vill se på två specifika situationer: hjälp i vid matsituationer och hjälp med till exempel påklädning i hallen. Vi vill gärna filma varje situation några gånger, men max 5, 5min/filmtagning.

Vi måste följa vissa etiska riktlinjer när vi genomför vår uppsats och därför behöver vi föräldrars samtycke innan vi kan filma personal där deras barn är med. Vi bifogar ett brev till föräldrarna där det står lite information och där man får samtycka eller ej. Vi hoppas att detta inte skall vara något problem för Er och att föräldrarna samtycker. Sista inlämning av lappen är onsdag den 22 oktober. Vi hör av oss under torsdagen för att se hur föräldrarna ställer sig till detta. Vi är glada att vi får komma till Er! Har ni några frågor är det bara att Ni hör av Er.

Mvh

Johanna Axelsson jago42@hotmail.com

Åsa Wennström asa.wennstrom@spray.se

12.3 Intervjuguide

Tambur

- 1:1 Vad ställer ni för krav på barnen när det gäller att ta av/på sig ytterkläder?
- 1:2 I vilken utsträckning hjälper barnen varandra i tamburen?
- 1:3 Vilka barn hjälper varandra?
- 1:4 Hur avgör ni vem som skall få hjälp först i tamburen?
- 1:5 Vad klarar flickor bäst av att göra själv i tamburen?
- 1:6 Vad klarar pojkar bäst av att göra själv i tamburen?

Måltiden

- 2:1 Vad för tanke finns det kring bordsplaceringen vid måltiden?
- 2:2 Vem bestämmer samtalsämnet vid matbordet?
- 2:3 Vilka barn hjälper till före och efter måltiden?
- 2:4 Hur väljer ni som personal att placera er vid måltiden?
- 2:5 Om en flicka behöver hjälp vid matbordet, vad tror du då att hon främst behöver hjälp med?
- 2:6 Om en pojke behöver hjälp vid matbordet, vad tror du då att han främst behöver hjälp med?

Intentioner och handlingar?

- 3:1 Vilka riktlinjer arbetar ni efter för att uppnå jämställdhet?
- 3:2 I läroplanen står 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 skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.” Hur förankrar ni detta i pedagogiken?
- 3:3 Vilka följder har detta fått för barnens beteende?