



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Flickor, pojkar eller individer?

- En studie om pedagogers förhållningssätt ur ett genusperspektiv på en Reggio Emilia-profilerad förskola

Pernilla Lindsköld

LAU390: Examensarbete

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Serena Sabatini

Rapportnummer: VT11 1120 15



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Flickor, pojkar eller individer? – En studie om pedagogers förhållningssätt ur ett genusperspektiv på en Reggio Emilia-profilerad förskola.

Författare: Pernilla Lindsköld

Termin och år: Vårterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet

Handledare: Bengt Jacobsson, Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs Universitet.

Examinator: Serena Sabatini

Rapportnummer: VT11 1120 15

Syftet med studien var att undersöka pedagogers förhållningssätt till flickor och pojkar vid samling- och måltidssituationer på en Reggio Emilia-profilerad förskola. Dessutom har jag fokuserat på pedagogernas tankar om genus och hur de uppfattar att dessa tar sig uttryck i verksamhetens vuxenstyrda aktiviteter. Den pedagogiska filosofin Reggio Emilia är tydlig med att betona att alla barn är kompetenta, oavsett kön. Jag tyckte därför det var intressant att med hjälp av observationer med observationsschema försöka finna ut om, och i så fall hur, detta tar sig uttryck i verksamheten. Då jag också velat synliggöra pedagogernas tankar kring genus i förhållande till de vuxenstyrda aktiviteterna har jag använt mig av kvalitativa intervjuer. Mitt resultat visar på att trots att flickorna tog mer uppmärksamhet vid måltidssituationerna än vid samlingarna är det fortfarande pojkarna som tar och får mest uppmärksamhet under samtliga observerade tillfällen. Det är också pojkarna som talar mest spontant. Pedagogerna försöker många gånger uppmuntrar flickorna till att prata via frågor och följdfrågor men byter ofta fokus till pojkarnas spontana samtalande. De visade sig också att pojkarna får flest positiva tillsägelser i under de observerade tillfällena. Vad gäller den negativa uppmärksamheten under samlingssituationerna var det pojkarna som fick flest tillsägelser medan det under måltiderna var flickorna.

Nyckelord: Genus, Reggio Emilia, Samling, Måltid, Förskola

Förord

Till och börja med skulle jag vilja rikta ett stort tack till pedagogerna på förskolan där jag utfört studien. Tack för att ni låtit mig observera er i verksamheten samt att ni tog er tid att dela med er av era synpunkter och tankar kring genus. Ett stort tack även till min handledare Bengt Jacobsson som hjälpt mig vidare när det känts motigt. Tack för dina värdefulla kommentarer och råd under studiens gång. Slutligen skulle jag även vilja tacka min sambo, min familj samt mina vänner för att ni stöttat mig genom denna process. Tack!

Göteborgs Universitet, 2011

Pernilla Lindsköld

Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Disposition	6
1.2 Vad säger styrdokumentet?	6
1.3 Syfte och Frågeställning	7
2. Teoretisk anknytning	8
2.1 Begreppen Kön och Genus	8
2.2 Genusarbete i förskolan	9
3. Tidigare forskning	11
3.1 Genus i förskolan	11
3.2 Reggio Emiliias filosofi	13
3.3 Reggio Emiliafilosofin och genus	14
3.4 Samlingen i förskolan	15
3.5 Måltiden i förskolan	16
4. Metod/Material	18
4.1 Observationer	18
4.2 Intervju	19
4.3 Studiens tillförlitlighet	19
4.4 Etiska hänsyn	20
4.5 Källkritik	20
4.6 Urval	21
4.6.1 Förskolan Ädelstenen	21
4.8 Tillvägagångssätt analys	22
5. Resultat och Analys	23
5.1 Resultat Samling	23
5.1.1 Diagramredovisning Samling ett	23
5.1.2 Tilltal och samtal	26
5.1.3 Positiva tillsägelser	27
5.1.4 Negativa tillsägelser	27
5.1.5 Sammanfattning av samlingstillfällena	28
5.1.6 Pedagogernas tankar kring samlingen	28
5.2 Analys Samling	29
5.2.1. Tilltal och Samtal	29

5.2.2 Positiva tillsägelser	30
5.2.3 Negativa tillsägelser	30
5.2.4 Pedagogers tankar kring samlingen	31
5.3 Resultat Måltider	32
5.3.1 Diagramredovisning	32
5.3.2 Tilltal och Samtal	35
5.3.3 Positiva tillsägelser	36
5.3.4 Negativa tillsägelser	36
5.3.5 Sammanfattning av måltidssituationerna	37
5.3.6 Pedagogernas tankar kring måltiden	37
5.4 Analys Måltider	37
5.4.1 Tilltal och Samtal	37
5.4.2 Positiva tillsägelser	38
5.4.3 Negativa tillsägelser	39
5.4.4 Pedagogernas tankar kring måltiden	39
6. Slutord	40
6.1 Didaktiska konsekvenser	41
6.2 Fortsatt forskning	41
7. Referenslista	42
7.1 Tryckta källor	42
7.2 Internetkällor	45
7.3 Muntliga källor	45
8. Bilagor 8.1 Bilaga 1 – Dikt av Malaguzzi	46
8.2 Bilaga 2 – Observationsschema	47
8.3 Bilaga 3 – Intervjufrågor	48
8.4 Bilaga 4 - Medgivande	49

1. Inledning

I lärares uppdrag finns tydligt angivet att man bland annat ska arbeta med att motverka traditionella könsroller i förskola och skola. Under projektarbetet i *LAU270, Allmänt utbildningsområde 2, 2 Vetenskapligt tänkande, vetenskapligt arbete och vetenskapligt förhållningssätt* (Göteborgs Universitet, HT2010), skrev jag tillsammans med en kurskamrat om pedagogers synsätt på genus (Kvist och Lindsköld, 2010). I studien intervjuade vi pedagoger från Reggio Emiliaprofilerade förskolor och pedagoger från icke profilerade förskolor för att sedan se om det fanns skillnader i deras sätt att se på genus. Reggio Emilia är, förutom en stad i norra Italien också en pedagogisk filosofi som under många år inspirerat pedagoger världen över. Vi fann under vårt arbete att pedagogerna från de Reggio Emiliaprofilerade förskolorna hade ett mer reflekterande synsätt då ämnet genus aktualiserades.

Det finns i dag ingen forskning om genussynen inom filosofin Reggio Emilia, då de anser att alla människor är likvärdiga individer, oavsett kön. Jag är därför intresserad av att genom att utföra observationer på en av de profilerade förskolorna, som medverkade i det tidigare projektarbetet, se om och i så fall hur dessa tankar tar sig uttryck i verksamheten. Min tanke är att ta reda på hur barnen blir bemötta av pedagogerna i pedagogiskt styrda aktiviteter. Det vill säga under samlingen och måltidstillfällena och samtidigt få de verksamma pedagogernas syn på sitt eget förhållningssätt i dessa situationer genom kompletterande intervjuer.

1.1 Disposition

Inledningsvis beskrivs vad styrdokumentet anger om ett jämställt arbete i förskolan. Därefter preciserar jag syftet med undersökningen samt min frågeställning för att sedan ge en teoretisk bakgrund till examensarbetet och en redogörelse av tidigare forskning. Under rubriken Metod redogör jag för mitt tillvägagångssätt, vilket material jag använt mig av samt etiska hänsyn. Därpå presenterar jag de resultat jag fått och analyserar dessa. Slutligen kommer ett slutord där jag valt ut de viktigaste resultaten och diskuterar dessa. Under samma rubrik följer även ett stycke med arbetets didaktiska relevans samt förslag till fortsatt forskning.

1.2 Vad säger styrdokumentet?

I det Pedagogiska programmet för förskolan som utfärdades 1987 av Socialstyrelsen finns angivet hur förskolans arbete för jämställdhet ska se ut (Davidsson, 2002, s. 10). Arbetet med att få ett likvärdigt och jämlikt arbete lyfts även fram i både förskolans och skolans styrdokument och är i dag en del av deras värdegrund (Wedin 2009, s. 32). Detta könsperspektiv hävdar Tallberg Broman beror på att debatten om ett mer jämställt samhälle

har växt under 1980- och 1990-talet (2002, s. 12 f.). I Läroplanen för förskolan, som togs an 1998 står bland annat att "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar [...] förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder" (Lpfö98, s. 7 f.).

Liksom Tallberg Broman påpekar ställer detta stora krav på de som är verksamma i förskolan (2002, s. 10). Wedin instämmer och menar vidare att man som pedagog ständigt måste vara aktiv i sitt arbete (2009, s. 33). Eftersom:

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 mot- verka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. [...] Arbetslaget verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten.

(Lpfö98, s. 4, 11)

I Skollagen § 2 står även angivet att alla barn, oavsett kön skall ha rätt till en likvärdig utbildning (Skollagen). I ett slutbetänkande av delegationen för jämställdhet i förskolan av Statens offentliga utredningar, SOU, står även att "Ett viktigt syfte med förskolans jämställdhetsarbete är att det skall bidra till att flickor och pojkar kan välja sin framtid utifrån kunskap, erfarenhet och intresse" (SOU:2004:115 s. 90).

1.3 Syfte och Frågeställning

Mitt syfte är att se hur pedagogerna förhåller sig till flickor och pojkar under samling- och måltidstillfällen. Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande frågeställning:

- Hur tilltalar pedagogerna pojkar respektive flickor vid vuxenstyrda aktiviteter?
- Skiljer sig fördelningen av tal utrymme, och i så fall på vilket sätt?
- Hur uppfattas de initiativ som tas av pojkar och flickor?

2. Teoretisk anknytning

I det följande avsnittet behandlar jag vad framstående genusforskare menar att begreppen kön och genus står för. Därefter beskriver jag vad arbetet med genus innebär i förskolans samt skolans värld.

2.1 Begreppen Kön och Genus

Innan begreppet genus blev ett vanligt förekommande begrepp inom kvinnoforskningen, som det då kallades, användes begreppet könsroll. Tallberg Broman (2002, s. 25) menar att det ofta tolkades som att vi endast har en inlärdd roll. Davidsson (2002, s. 5) hävdar att man genom att se på kön på detta sätt samtidigt ser barnet som passiva mottagare som inte själva är delaktiga i skapandet av sin egen identitet. Ett annat problem med att koppla kön till en roll anser Elwin-Nowak (2003, s. 104) vara att det är något man kan kliva ur, vilket hon hävdar inte är fallet. Hirdman (2002, s. 13) menar att det är en alldeles för enkel förklaring till en så komplex process som skapandet av kön. Hirdman anger istället de två begreppen kön och genus skilda från varandra (ibid. s. 11 f.). På samma sätt beskriver Elwin-Nowak (2003, s. 16) begreppet genus som något som kan kopplas till det kulturella och sociala händelser i skapandet av en identitet. Det vill säga att kön skapas i en ständig process, beroende på vilken miljö vi befinner oss i och att vi inte endast är som vi är på grund av att vi är män eller kvinnor (ibid. s. 11). Tallberg Broman (2002, s. 25) instämmer men förtydligar samtidigt att skapandet sker inom vissa gränser, beroende på vad som anses tillåtet i en specifik situation. I likhet med Tallberg Broman (2002, s. 15,) framhåller även Wedin (2009, s. 44) att genus är föränderligt över tid och att det skiljer sig mellan olika kulturer i olika världsdelar.

Hirdman (2002, s. 84) talar om ”det stereotypa genuskontraktet” som hon beskriver verkar som ett tyst avtal mellan män och kvinnor om hur de båda ska förhålla sig beroende av kön. Samtidigt belyser Hirdman det så kallade genussystemet ur olika perspektiv. I det första perspektivet innebär att könen definieras som motsatser. Där kvinnan är detsamma som icke man (Hirdman, 2002, s. 27). Vidare menar Hirdman (ibid. s. 28) att kvinnan också beskrivits som en avbild av en man, men att det är en del som fattas kvinnan. Hirdman (2002, s. 15, 27) analyserar även genus ur ett maktperspektiv där hon poängterar att mannen tillskrivs det normativa och dominerande medan kvinnan får rollen som den underordnade. Olofsson (2007, s. 32) nämner som exempel fotboll. Hon påpekar att de flesta som pratar om fotboll förutsätter att det är män som spelar då det är det som är normen. Man behöver inte förtydliga genom att säga mansfotboll men är det kvinnor som spelar kallar man det damfotboll. Conell (2007, s. 32), som är sociolog, menar att vi inte enbart konstruerar manlighet och kvinnlighet utifrån sociala normer eller genom tvång, utan att vi i mångt och mycket själva väljer att konstruera oss till kvinnliga eller manliga varelser och på så sett intar en plats i det han kallar genusordningen.

När det gäller begreppet kön påpekar Hirdman (2002, s. 15) att det ofta förknippas med något orent då det kan ha flera olika innebörder. Det kan till exempel förknippas med ordet könsorgan samtidigt som det kan stå för både man och kvinna. Hirdman (ibid. s. 12 f.) hävdar samtidigt att det är svårt att suddas bort den sexuella innebörden i kön som begrepp, medan genus är ett neutralt ord för många och därför fyllt av möjligheter till ny förståelse.

2.2 Genusarbete i förskolan

Det är en vanligt förekommande uppfattning att jämställdhetsarbete innebär att ta bort dockleken för flickorna eller att pojkar ska vägras leka med bilar när det snarare handlar om att lägga till och ge lika möjlighet till alla (Henkel 2006, s. 5, Olofsson, 2007, s. 60). Vidare betonar Wedin (2009 s, 58) att det inte är pojkarna eller flickorna som ska göras om utan istället är det vuxnas förhållningssätt som är det väsentliga och att de bemöter pojkar och flickor på samma villkor. Bjerrum Nilsen och Rudberg (1988, s. 29) förklarar vidare att det inte har lika stor betydelse om vi klär en flickbaby i rosa, som om hon skulle vara i femårsåldern då barnet själv är medveten om kulturens färgsymbolik. Det som får betydelse är om barnet som är klädd i rosa behandlas på ett annat sätt redan som baby och på så sätt bildar sig en grundläggande syn på vem hon är i relation till andra.

För att motverka de traditionella könsrollerna måste man enligt Wedin (2009, s. 60) vara medveten om vilka som existerar i den verksamhet man befinner sig i samt vilka föreställningar man själv har som pedagog om genus. Bjerrum Nilsen & Rudberg (1988, s. 41) framhåller att pedagogerna måste uppmuntra flickors självständighet samtidigt som de måste förstå deras relationsidentitet. Andra forskare instämmer och menar att den vuxne måste ge pojkarna närhet men dessutom ha förståelse för hur viktig deras roll i pojkgruppen kan vara för dem (Nordberg, 2005, s. 129, Wedin, 2009, s. 62).

Vi "bekömar" ständigt vår omgivning genom att vi ger ting och människor olika kön. De egenskaper som tillskrivs personerna och tingen är ofta motsatser, så kallade dikotomier (Wedin, s. 45). I dessa försök att ordna in världen utifrån genus kan man se tillbaka på det antika sättet att ordna upp världen. Där det som tillskrivs det maskulina kan betraktas som normen medan det som representerar kvinnan står i kontrast till denna norm. Det maskulina kan också ses som överordnat det som tillskrivs som feminint (Hirdman, 2008, s. 71f.). Ett exempel som Hirdman ger är god och ond, där god är det maskulina och det onda är kontrasten, det som står för det kvinnliga (idem). Barn möter tidigt budskap och föreställningar om hur de förväntas vara som pojkar respektive flickor bland annat genom böcker och reklam i massmedia. Det är därför viktigt att arbeta även med den aspekten när det gäller genusarbete. Eftersom barnens upplevelser påverkar deras syn på sig själva (Svaleryd, 2005, s. 130).

Tallberg Broman (2002, s. 27) påpekar att det är lättare att få syn på det förväntade, det vill säga de som följer normen. Detta menar författaren innebär att man som pedagog måste kunna lyfta blicken och se den breda variation som finns bland en pojk- eller flickgrupp. Om det

exempelvis är en pojke som är högljudd och man en dag skulle lyfta ut honom ur sammanhanget så skulle man kanske inte längre märka av en manlig könsdominans, utan att man då kanske skulle lägga mer märke till flickorna i gruppen. Wedin (2009, s. 43) hävdar å andra sidan att det kan vara svårt att upptäcka ett förväntat beteende hos pojkar och flickor och att man istället lättare uppmärksammar det som upplevs som avvikande. Exempelvis en flicka som är stökig respektive en tillbakadragen pojke. Flickor anses vara mer genusflexibla än pojkar, detta eftersom det ses som mer accepterat om en flicka beter sig som en pojkflicka än vice versa, ordet flickpojke existerar inte heller (Henkel, 2006, s. 24, Wedin, 2009, s. 46). Det anses enligt Nordberg (2005, s. 127) som positivt om en flicka är modig och orädd till skillnad från om en pojke visar sig rädd och svag. Därför menar hon att flickor oftare uppmuntras till att bryta mot stereotypa könsmonster. Detta synliggör återigen den maktstruktur som Hirdman (2002, s. 58) talar om, med de under- och överordningar som vi tillskriver könen och ständigt förhåller oss till. För de pojkar/män som inte följer normen kan det bli ännu mer problematiskt då även de underordnas normen och därmed avviker från beskrivningen av vad pojkar/män anses vara (Tallberg Broman, 2002, s. 27).

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar jag tidigare forskning som har relevans för min studies resultat. Jag tar upp Genus i förskolan, Reggio Emilias filosofi, Reggio Emilia-filosofin och genus, Samlingen i förskolan samt måltiden i förskolan.

3.1 Genus i förskolan

Månsson beskriver i sin doktorsavhandling samspelet mellan kvinnliga pedagoger och flickor och pojkar i tre småbarnsgrupper på tre olika förskolor. Hennes utgångspunkt är barns initiativ till kontakt. Hon visar i sin studie på att pojkar i de vuxenstyrda aktiviteterna ges mer uppmärksamhet och utrymme i form av längre samtal, ögonkontakt och leenden menar att pedagogerna på så sätt stärker deras självkänsla, vilket Månsson (2000, s. 195) hävdar saknas för flickorna i samma situation. Bemötande är avgörande för hur delaktiga barnen är, pedagogerna kan genom bekräftelse visa dem att det är viktigt (Odelfors, 1996, s. 212). Detta blir därmed en fördel för pojkarna i samlingen då bland annat Månssons (2000) studie visar att de tar för sig mer.

Vad är det då som avgör vem som får ordet? Professor Allwood (1981, s. 3) nämner att personer med makt kan göra sig hörda. Detta på grund av att andra inte tar ordet när en tystnad uppstår eller att de ger upp när de avbryts. Det kan också ske genom att den som talar ger ordet vidare (idem). Han påpekar samtidigt att det är den som har ordet också har makten att bestämma vilket ämne som ska tas upp och på vilket sätt (ibid. s. 2 f.). Detta kallas ibland problemformuleringsprivilegiet och innebär även att lösningar på problemen ofta är givna (Gustafsson, 1989).

När Odelfors under sin forskarutbildning studerade tre förskolegrupper noterade hon att pojkar pratade mer spontant och att det de sa fick ta mer plats, medan flickorna uttryckte sig med kortare meningar (Odelfors, 1996, s. 164). I rapporten *Olika Villkor?* hade Odelfors som utgångspunkt att synliggöra de förutsättningar flickor respektive pojkar har att utveckla den kommunikativa kompetensen i vardagliga vuxenstyrda aktiviteter. Hon fann då att flickor tar mer plats vad gäller måltidssituationerna och att detta kan bero på att det finns utrymme att föra in egna samtalsämnen (Odelfors, 2001, s. 22). Odelfors (ibid. s. 26) finner genom intervjuer med pedagogerna att deras syn på och mål med måltiden spelar roll för hur samspelet ser ut. När det gäller samlingen visar hennes resultat att även om flickorna är fler är det pojkarna som tar tillfället i akt genom att göra sig hörda och sedda (ibid. s. 39) och får även en respons på detta från förskollärarna som visar ett större intresse för pojkarna (Odelfors, 2001, s. 72).

Eidevald har i sin avhandling analyserat vanligt förekommande situationer i förskolan, bland annat måltiden och samlingen. Han utgår, liksom de två slutbetänkandena SOU 2004:115 och SOU 2007:75, från att förskolepersonal gör skillnad på flickor och pojkar. Det han fokuserat

på är vad som ses som acceptabelt hos flickor och pojkar, och vilka olika förutsättningar de får att skapa sina identiteter. Under samlingen såg Eidevald (2009, s. 128) hur barnen intar olika positioner. Han lade även märke till att barnen, framför allt flickorna, vid ett flertal tillfällen tillrättavisade andra flickor som ansågs högljudda (ibid. s. 123). De egenskaper barnen tillskrivs är till största del beroende av barnets kön, det vill säga att pojkar är aktiva och tar en dominerande roll medan flickor får stå tillbaka och vänta på sin tur (ibid. s. 128). Att pojkarna avbryter och flickor in kommentarer är inget pedagogerna i studien ser som oväntat (ibid. 129). Samtidigt tar han även upp problematiken som finns hos pedagogerna att tysta pojkarna samtidigt som de vet att de kommer gynnas av det i framtiden då deras sätt att agera i många fall kommer förväntas och även efterfrågas (ibid. s. 139). Detta kan ställas i relation till det Månsson benämner som "Herrar på Tappan" (2000, s. 161). Hon noterade att det på varje förskola finns en pojke som fick extra mycket uppmärksamhet och att pedagogerna var extra "gulliga" mot dessa pojkar vilket hon tolkar som att pojkarna fått ta över den manliga representation som hon konstaterar saknas på förskolorna (ibid. s. 161 ff.). Tallberg Broman (2002, s. 22) menar på samma vis att man som pedagog måste vara medveten om att det egna könet har betydelse för hur man bemöter barnen. På samma sätt beskriver Månsson att "Det finns mycket i denna hemlika atmosfär och i detta mönster som kan framkalla och förstärka den traditionella kvinnobilden: en kvinna som vårdar, fostrar och skapar trivsel" (2000, s. 25).

Under måltiderna beskriver Eidevald (2009, s. 157) att den största skillnaden är att flickorna tillåts och tar mer plats. Flickorna får däremot tillsägelser i form av uppmaningar att sluta med ett beteende, medan pojkarna får frågor om de kommer ihåg vad de pratat om vad gäller hur man uppför sig vid bordet (idem). Han menar att detta tyder på ett förtydligande av en skillnad i positioneringar könen emellan. Han skriver: "Genom diskurser att flickor kan vänta och pojkar inte kan vänta, produceras makt på flera olika sätt. Pojkar kan lättare positionera sig så att de får mycket uppmärksamhet, får välja först och oftare tillåts bryta mot fler regler. Flickor å andra sidan kan lättare positionera sig så de inte hela tiden behöver vara aktiva" (Eidevald, 2009, s. 129).

Nordkvist och Äng har i sitt examensarbete utfört två observationer av matsituationer på en förskola. De fann att pojkarna fick mest uppmärksamhet och ingick i flertalet samtal, men att de negativa tillsägelseerna främst riktades mot flickorna (Nordkvist & Äng, 2010, s. 19). Boman och Åkerholm utförde också observationer av måltidssituationer i en förskola under sitt examensarbete. Deras resultat pekar på att flickorna oftare ingick i samtal om relationer, upplevelser och händelser och att de fick fler följdfrågor (Boman och Åkerholm, 2009, s. 23). I samma studie tar de även upp samlingssituationen i vilka de menar att pojkarna fick mycket negativ uppmärksamhet (ibid. s. 20). Samma resultat visar även Malm och Olsson på i studie de utfört på två förskolor angående fördelningen av barns talutrymme under samlingen i förskolan. Deras resultat visar även på att pojkar tar för sig mer spontant och även får flest följdfrågor (Malm och Olsson, 2010, s.16).

3.2 Reggio Emilias filosofi

Reggio Emilia är en stad i regionen Emilia Romagna som ligger i norra Italien. Staden har med åren blivit allt mer känd världen över då den fått ge namn åt en pedagogisk filosofi som började växa fram i spåren av fascismen och andra världskriget (Grut, 2008, s. 7).

Pedagogen och psykologen Loris Malaguzzi (1920-1994) var med från början, och inspirerades av en grannby vid namn Cella där män och kvinnor hjälptes åt att bygga upp den första förskolan. Han tog därefter med sig detta till Reggio Emilia där så småningom sex förskolor byggdes med hjälp av stadens invånare. Det dröjde dock fram till 1963 innan kommunen Reggio Emilia till slut efter en lång politisk kamp fick sköta förskolorna på egen hand. Under samma tid utsågs Loris Malaguzzi till barnomsorgschef. Ryktet om de kommunala förskolorna i Reggio Emilia började sprida sig runt om i Italien och intresset ökade (Dahlbeck & Johansson, 1986, s. 9). På 1970-talet mötte filosofin ytterligare motstånd, denna gång från den katolska kyrkan som vid denna tid hade en hegemonisk ställning vad gällde styrningen av både förskolor och förskolläroutbildningen. För att möta kritiken bjöd man i Reggio Emilia in katolska kyrkan vid ett flertal tillfällen så också de kunde få inblick i vad filosofin innebar. Efter några månader avtog kritiken från kyrkans håll (ibid. s. 10). Sedan dess har filosofin Reggio Emilias spridit sig utanför Italiens gränser. Brulin och Emriksson (2008, s.12f.) beskriver hur det i förskolorna i Reggio Emilia ständigt sker ett utvecklingsarbete och hur pedagogernas passion för arbetet med barnen fungerar som en inspirationskälla för pedagoger världen över. Man har även byggt ett forskningscentrum som lockar forskare från hela världen (Dahlberg, Moss & Pence, 2006, 184; Grut, 2008, s. 7, Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 52).

Sverige var ett av de första länderna att inspireras av filosofin. Fram till nu har drygt 3000 svenskar besökt Reggio Emilia för att ta del av den pedagogiska filosofin (Jonstoj & Tolgraven, 2001). Varför har då Reggio Emilia blivit så populärt i Sverige? Dahlberg m.fl. (2006, s. 187) menar att en bidragande faktor kan vara att regionen Emilia Romagna och Sverige haft liknande moderniseringsprocesser. Exempelvis började man i Sverige under 1960-talet tala om en förskola där alla barnen var välkomna. Under samma tid gick man även från att tala om barn *med* speciella behov till att prata om barn *i behov av* stöd. Vilket också överensstämmer med Reggios synsätt på barn som en kompetent individ, rik på idéer (ibid. s. 75).

Idag finns det flera tusen förskolor i Sverige som går under beteckningen ”Reggio Emilia-inspirerade” (Richter, 2011, s. 24). Detta då det inom filosofin Reggio Emilia inte finns några utstakade regler eller mål. Det finns heller ingen metod eller modell att överta och omsätta i praktiken. Det är istället en ständig dialog, förhandling och ett reflekterande kring barnet och barnets förmåga och lärande som ligger till grund för filosofin (Dahlberg m.fl. 2006, s. 184 f., Jonstoj och Tolgraven, 2001, s. 24). Loris Malaguzzi menade att man endast kunde ta del av det som skedde på förskolorna i Reggio Emilia, men att detta inte var överförbart från en

verksamhet till en annan (Dahlberg & Göthesson 2005, s. 75). Genom ett bejakande av barnens individuella olikheter, subjektivitet, samarbete och solidaritet utvecklar man istället ständigt filosofin utifrån de förutsättningar som finns i verksamheten och i takt med att samhället förändras (Wikipedia). Malaguzzi skrev på grund av detta aldrig några böcker om småbarnspedagogik eller metodik. Han var kritisk till de framstående filosofer och pedagoger som beskrev barnet på det sätt de själva hade förhoppningar att de skulle växa upp. Malaguzzi hävdade att han inte ägnade sig åt undervisning och var tydlig med att han inte ville välja vilken kunskap barnen skulle ta till sig utan istället stötta det framåt och att de tillsammans skapar och utvecklar förståelse om omvärlden (Barsotti, 2008 s. 53). Malaguzzi menar enligt Dahlbeck och Johansson att: ”Ingen vuxen har rätt att staka ut en framtid för ett barn. [...] Vi vuxna får inte bestämma vad barnet skall bli, vad det ska tycka, eller vilka åsikter det ska ha. [...] Vi måste få barnet att självt tänka och göra ställningstaganden (Dahlbeck och Johansson, 1986, s. 11)”. Vidare tydliggör Malaguzzi att vuxna måste möta barnen med en nyfikenhet inför vad barnen känner, tänker och som Grut påpekar även utmana dem med nya frågor (2008, s. 9).

Enligt Jonstoj & Tolgraven (2001) har läroplanen för förskolan hämtat mycket inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi, bland annat då de gäller kommunikation. Där både läroplanen och Reggio Emilia-filosofin betonar vikten av att inte endast lyfta fram det talade språket som en viktig artefakt, utan även andra kreativa uttrycksformer som exempelvis målning, musik och andra gestaltningsformer (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 23). Loris Malaguzzi skrev bland annat en dikt om barns hundra uttrycksätt ”Tvärtom är det hundra som finns” (se bilaga 1). Självt hämtade Malaguzzi inspiration från många olika filosofer och pedagoger. Lev S. Vygotskij nämns som en av de inspirationskällor Malaguzzi använt sig av. Detta kan man förutom vad gäller fokuseringen på det kommunikativa, även se när det gäller den positiva synen på variation inom en grupp (Brulin & Emriksson, 2008, s. 14). Dahlbeck och Johansson (1986, s. 11) talar bland annat om hur man inom Reggio Emilia inte ser negativt på olika åsikter inom en grupp utan att man istället uppmuntrar barnen till att ha sin egen åsikt. Reggio Emilia-filosofin kallas ibland för *lyssnandets pedagogik* då den betonar betydelsen av dialog i verksamheten (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 28).

3.3 Reggio Emiliafilosofin och genus

Min litteratursökning visar att det inte finns någon forskning från staden Reggio Emilia som behandlar Reggio Emilia-pedagogers förhållningsätt mot barnen ur ett genusperspektiv. Detta kan i sin tur bero på att Malaguzzi var emot att man kritiskt forskade ”om” filosofin Reggio Emilia och endast tillät forskare som kom till staden Reggio att forska med dem om barnens utveckling. Anledningen till detta framgår inte men det är en syn som än idag lever kvar (Nöjd, 2011, s. 38).

Att det saknas forskning inom ämnet kan också bero på att man inom Reggio sägs ha ett synsätt på barn som utgår från att man ser till varje individ och inte utifrån kön. Två slutbetänkande från SOU menar att detta synsätt är felaktigt då man med hjälp av ett

individperspektiv hävdar att jämställdhet sker på automatik (SOU 2004:115, s. 14, 2006:75, s. 157f.). Även Eidevald (2009) kritiserar synsättet. Han refererar bland annat till forskaren Browne (2004) som han menar hävdar att pedagogerna som säger sig se till barnens individer, redan förväntar sig att pojkar och flickor ska vara olika varandra. Eidevald (2009) hävdar vidare: ”Det räcker inte med att se barn som kompetenta och specifika individer utan även som individer som redan är inskrivna i diskurser exempelvis som antingen flickor eller pojkar” (ibid. s. 49).

Ytterligare finns Samuelsson som i sitt examensarbete kritiskt granskat en text från Reggio Emilia. Texten som hon analyserat ur ett genusperspektiv beskriver ett temaarbete på en förskola i Reggio Emilia. Samuelsson (2010, s. 2) ställer sig frågande till den könsneutrala bild filosofin Reggio Emilia sägs ha. I studiens analys pekar hon på att pedagogerna redan har förväntningar på barnen. Hon problematiserar de beskrivningar pedagogerna ger i texten av pojkar och flickors beteende som varandras motsatser och hävdar att det även går att finna likheter, om man väljer ett annat synsätt (ibid. s. 27). Hon tar även upp det faktum att Reggio Emilia talar om alla barn som kompetenta och intelligenta (ibid. s. 5), men frågar sig om man anser att barn är kompetenta, fast på olika sätt beroende på om de är flickor eller pojkar (ibid. s. 43).

3.4 Samlingen i förskolan

På de flesta förskolor i Sverige förekommer det dagligen ett moment där alla samlas, oftast i en ring på golvet, detta kan ha olika namn men är mest känt som samlingen.

Samlingen är endast en liten del av det pedagogiska arbete som sker inom en förskolas vardag, men den uttalas ändå som viktig för verksamheten (Rubinstein Reich, 2005, s. 9). Davidsson (2000, s. 6) menar att den är så pass omtalad då den bryter mot den annars fria verksamhet som förknippas med förskolan och istället påminner om skolan i både struktur och innehåll.

Samlingen har, enligt Rubinstein Reich (2005, s. 27), sina rötter i den pedagogik som den tyska pedagogens Friedrich Fröbel utvecklade i början på 1800-talet. Fröbel var mycket intresserad av naturen. Han ansåg att den gudomliga skapelsekraften tydligt uppenbarades där och att naturen kommunicerade med människan. Barnen såg Fröbel som ömtåliga växter som skulle behandlas med varsamhet. Matematiken, naturen och hans religiösa tro avspeglades i hans pedagogiska arbete med de yngre barnen (Fröbel, 1995, s. 105, Vallberg Roth, 2002, s. 32). 1837 startade Fröbel sin första uppfostringsskola, som han några år senare valde att kalla för Kindergarten. Att man under samlingen sitter i en cirkel menar Rubinstein Reich (2005, s. 30). kommer från Fröbelpedagogiken. Fröbel ansåg, enligt Rubinstein Reich (idem), att cirkeln symboliserade en samhörighet mellan människan och naturen. Cirkeln blir också ett sätt att mötas där alla kan vara jämlika. Eftersom alla har möjlighet att se varandra samt att alla, både barn och vuxna, sitter lika nära mitten (Davidsson, 2000, s. 6).

Samlingen som fenomen fick kritik i bland annat Barnstugeutredningen (BU) som kom år 1972. Man hävdade att stillasittandet och turtagandet och lyssnandet kunde verka hämmande på barnets talutveckling och att man istället skulle arbeta med barnet individuellt (Davidsson, 2000, s. 7). Trots detta fortsatte förskoleverksamheterna att ha samling. Under 1980-talet blev samlingar återigen väldigt populära. Varför vet man egentligen inte. Rubinstein Reich (2005, s. 42, 44) menar att en anledning kan vara det ökade barnantalet och bristen på personaltätthet då man inte längre kunde föra ett individuellt pedagogiskt arbete med så få personal.

Pedagoger kan även ha olika syn på vad samlingarna har för inverkan på barnen. Vissa förskollärare hävdar att samlingen är ett verktyg för att förmedla kunskap medan andra hävdar att det ger social träning då barnen kommunicerar med och lyssnar på varandra (Rubinstein Reich, 2005, s. 14). Inom Reggio Emilia filosofin används samlingen ofta som en introduktion i ett tema där olika åsikter och funderingar yttras och sedan behandlas genom lek och arbete (ibid. s. 70).

Liksom under måltiden kan det även i samlingen bildas en rytm. Samlingen kan på många förskolor också ses som en ritual då den sker vid samma tid, på en speciell plats och med specifika regler (Rubinstein Reich, 2005, s. 52, 54). Det finns även olika inslag som ofta återkommer i en samling. En av dessa som Rubinstein Reich (ibid. s. 15 f.) tar upp är upprop av barnens namn. Detta menar hon stärker känslan av att det enskilda barnet är en del av en gemenskap på ett positivt sätt. Det befäster också idén om att alla som inte deltar måste ha en giltig anledning till detta exempelvis sjukdom eller ledighet. Andra aktiviteter som enligt Rubinstein Reich (idem) ofta återkommer är rim, ramsor och sånginslag, i många fall är även samtalen centralt.

3.5 Måltiden i förskolan

Måltiden är på många sätt ett viktigt inslag i vardagen för barnen och de vuxna i förskolan. Bland annat eftersom: "Måltiden ger möjlighet till samvaro, en stund att ta det lugnt och bokstavligt talat fylla på energi" (Andersson, 2007 s. 20). En trygg pedagogisk måltid kan även ge ytterligare möjlighet till lärandetillfällen genom att barnen får kommunicera med varandra samtidigt som de lär sig att vänta på sin tur då det inte alltid kan vara samma barn som får mat först. Om barnen ges möjlighet att servera sig själva får de även tillfälle att utveckla sin motorik samt bilda sig en uppfattning om vad som för dem är lagom mycket mat (Andersson, 2007, s. 20). Johansson och Pramling Samuelsson (2001, s. 88) anser att de ofta möter pedagoger som utifrån erfarenheter beskriver måltidens dubbla funktion nämligen ett tillfälle för gemenskap samt att lära sig bordsskick. I Läroplanen för förskolan, står att "Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande." (Lpfö98, s. 4) Att barnen äter leder i sin tur också till att de får mer energi att orka med både inplanerade lärandeaktiviteter och lek, där de lär sig (Andersson, 2007, s. 6).

Måltiderna blir som ett rytmiskt inslag i förskolans vardag då de återkommer på bestämda tider. Både barn och vuxna i förskolans verksamhet är i behov av lugn under måltiden. För de

barn som lätt blir oroliga och har svårigheter att koncentrera sig om det händer mycket runt omkring sig kan det vara bra att minska sinnesintrycken, låta dem sitta vid ett bord med mindre antal barn samt att, som pedagog, se till att de får sitta vid samma bord, med samma barn och vuxna runt sig (Andersson, 1991, s. 38 f.).

Det är viktigt med lugn och ro vid måltiderna, samtidigt påpekar Andersson (1991, s. 32) att harmoni inte är något som kan tvingas fram. Genom att vägra äta, eller äta på ett sätt som de vet är opassande kan barnen använda mat som ett medel för att utöva makt mot de vuxna i verksamheten eftersom det väcker starka känslor inom oss (ibid. s. 31 f.). Johansson och Pramling Samuelsson (2001 s. 88) menar att en orsak kan vara att måltidssituationen på många sätt är starkt förknippad med omsorg. Detta då mat i sig är en nödvändighet för livet då vi alla behöver äta men också på grund av den etiska aspekten att den är nära förknippad med känslor och närhet (idem).

Människor har en naturlig nyfikenhet till att prova ny mat, barn kan dock ofta vara skeptiska till okänd mat, denna rädsla för det som är nytt kallas neofobi. Dessa barn behöver i vissa fall mer än femton tillfällen på sig att vänja sig vid en smak. Uppmuntran till att smaka på det som serveras, men ingen ska tvingas till att äta det han eller hon inte vill. Barnen kan då få en negativ uppfattning av maten (Andersson, 2007, s. 20 f.). På samma sätt menar Andersson (1991, s. 66) att man heller inte bör hota barnen med straff om de inte vill smaka. Man riskerar då att barnen kopplar ihop måltiden med straffet. Om pedagogerna sitter med vid bordet och äter samma rätt och dricker detsamma som barnen kan det underlätta för barnen att våga äta allt som står på bordet.

4. Metod/Material

För att få svar på min frågeställning har jag använt mig av både observationer och intervjuer. I detta avsnitt beskriver jag hur jag gått tillväga.

4.1 Observationer

Då min frågeställning rör pedagogernas förhållningsätt till barnen under samlings- och måltidstillfällena har jag valt att observera dessa på en av de Reggio Emilia-profilerad förskolorna som var med under ett projektarbete jag och en kurskamrat utfört tidigare under utbildningen (Kvist & Lindsköld, 2010). Mitt val av observationer grundar jag på Stukat som beskriver att det med hjälp av observationer får syn på det som görs och sker och inte endast det som sägs (2005, s. 49). Jag har totalt observerat sju måltidssituationer, varav tre var frukoststillfällena och fyra luncher samt fyra samlingar. Utifrån dessa situationer har jag valt ut de delar jag funnit relevanta för min studie. Då jag från början visste vad jag ville synliggöra i de olika situationerna har jag utfört strukturerade observationer, där jag använt mig av ett observationsschema (se bilaga 2). Observationsschemat är till viss del hämtat ur Henkels bok *En jämställd förskola* (2006, s. 49), men jag fick ändra vissa punkter för att de skulle passa till min studies syfte. Jag skilde bland annat på hur många huvudfrågor som ställdes och hur många följdfrågor. Med huvudfrågor menar jag när pedagogen vände sig till ett annat barn eller när de bytte ämne på frågan. Många gånger föll det sig så att pedagogen bytte ämne när de ställde frågor till ett ”nytt” barn. När jag sedan sammanställde resultaten i de diagram jag redovisar under resultaten har jag valt att räkna ihop frågorna och följdfrågorna. Jag var även nyfiken på vilka utav barnen det var som svarade på frågorna och la därför till ett tema som jag kallade ”Barnen svarar”.

Jag har under mina observationer varit i en barngrupp som totalt består av tjugo barn i åldrarna fyra till fem år. Under observationstillfällena har antalet skiftat mellan sex barn vid måltidssituationerna till sexton barn som mest vid en samling. Under samlingsstillfällena har jag suttit en bit bort, bredvid gruppen och samtidigt fyllt i schemat. Under måltiderna har jag valt att fokusera på ett bord i taget. Jag har suttit vid kanten av det bord som jag observerat och gjort anteckningar i mitt schema under tiden. Det kändes som det bästa sättet eftersom jag tror att jag annars dragit onödigt mycket uppmärksamhet till mig om jag suttit en bit ifrån. Trots att jag suttit vid sidan av bordet har jag försökt att minska påverkan av min närvaro. Bland annat genom att inte delta i några konversationer eller försökt att inte titta pedagogen i ögonen när de pratat för att inte visa någon reaktion på det som sades (Bjørndal, 2002, s. 39). Jag har också tagit till mig, liksom Bjørndal (ibid s. 23) hävdar att en observation inte säger hela sanningen. Man kan enligt honom endast registrera det som sker och aldrig få med känslan.

4.2 Intervju

Då jag också velat få syn på pedagogernas tankar om kön, genus och deras synpunkter kring måltiden och samlingen tyckte jag att kvalitativa intervjuer var det bästa tillvägagångssättet. Detta då det är ett bra sätt att nå bakom det som sägs samtidigt som man kan få mer utförligare svar då man kan ställa följdfrågor och problematisera det som sägs (Esaiasson m.fl. 2010, s. 283 ff.). Utförandet har skett i samband med observationerna i verksamheten vilket Stukát (2005 s. 40) anser vara positivt, då de lättare kan uppfattas som en lugn miljö för respondenterna. Jag valde att genomföra intervjuer med två pedagoger då de var de som förekommit i observationstillfällena. Intervjuerna varade tjugo minuter vardera. Genomförandet av dem var semistrukturerade då jag redan på förhand hade bestämda frågor och under de båda intervjuerna utgick från samma frågeguide (se bilaga 3). Däremot ändrades ordningen på frågorna samt att följdfrågor tillkom beroende på de svar jag fick (Stukát, 2005, s. 39).

I mina intervjuer har jag använt mig av frågor inspirerade och till viss del även direkt tagna från Boman och Åkerholm (2009), Malm och Olsson (2010) samt Månsson (2000). Under intervjuerna använde jag mig av en diktafon för att spela in vad som sades. Sedan transkriberade jag materialet och gick igenom de båda för att finna likheter och skillnader. Mitt syfte är alltså inte att värdera det pedagogerna säger utan istället försöka finna centrala teman i de svar som angivits (Trost, 2005, s. 7, Esaiasson, Giljam, Oscarsson, Wängnerud 2010, s. 258).

4.3 Studiens tillförlitlighet

Det i min undersökning som skulle kunna minska reliabiliteten är att jag genom observationsschemat som jag använt mig av inte lyckats registrera allt som skett vid samlingarna och vid måltiderna. Jag kan exempelvis ha gått miste om ytterligare händelser under tiden jag fört anteckningar. Samtidigt har schemat varit till stor hjälp för att fokusera på och göra resultatet möjligt. Det måste också tas hänsyn till att studien endast utgår från mina egna tolkningar av de intryck jag fått ute i verksamheten. Jag har därför, liksom Stukát (2005, s. 126) rekommenderar, utfört ett antal observationer för att öka reliabiliteten. Det ska här också tilläggas att några av de utförda observationerna är genomförda under påsklovet vilket medfört ett visst bortfall och på så sätt inneburit att gruppstrukturer som annars skulle framträtt kan ha uteblivit eller ändrats (Stukát, 2005, s. 126).

Observationsschemat var, enligt min mening, även till hjälp för att öka validiteten på studien på så vis att den ramade in det som jag avsatt att undersöka. För att öka validiteten på synliggörandet av pedagogernas tankar kring genus använde jag mig av kvalitativa intervjuer vilket jag anser vara ett adekvat verktyg.

Det en del forskare väljer att kalla extern validitet, benämner andra som generaliserbarhet är, vad gäller min studie låg. Detta eftersom jag endast kan uttala mig om pedagogernas

förhållningssätt till barnen på den avdelningen jag varit ute och observerat på. Utöver det kan jag inte dra några generella slutsatser (Esaiasson m.fl. 2010 s. 64, Stukát, 2005 s. 129).

4.4 Etiska hänsyn

Enligt Vetenskapsrådet (2002, s. 6) finns i huvudsak fyra forskningsetiska principer att förhålla sig till. Dessa är:

Informationskravet vilket innebär att man som forskare måste upplysa deltagarna om de villkor som gäller bland annat att medverkan är frivilligt och att de närsomhelst ska kunna avbryta, utan negativa följder (ibid. s. 7 f.).

Enligt *Samtyckeskravet* (ibid. s 9 f.) behöver man ha samtycke från de som ska ingå i studien. Om de som ska medverka är under 15 år krävs ett godkännande från vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om de som medverkar i studien måste avidentifieras så att deras identitet förblir skyddad från utomstående (ibid. s. 12 f.).

Det sista kravet som nämns benämns som *Nyttjandekravet* (ibid. s. 14), vilket slår fast att de uppgifter som framkommit under studien inte får spridas eller på andra sätt användas för andra ändamål.

Utifrån dessa principer har jag varit noga med att informera pedagogerna om att jag ville observera dem. Innan jag utförde observationerna åkte jag ut till förskolan för att dela ut *tillståndsförfrågningar för observation* till föräldrarna där de fick intyga att deras barn hade rätt att medverka i observationen (se bilaga 4). I förfrågingen angav jag till barnen samt att all information skulle anonymiseras. Vid endast ett citat har jag valt att benämna en pojke för X. Jag har annars inte gått in på enstaka individer genom att nämna deras namn, utan anger endast om det är flickor eller pojkar som säger eller gör något. Det material jag fått in via intervjuer och observationer kommer endast att användas för denna studies syfte och inte på annat sätt spridas. Vad gäller pedagogernas medverkan i både observationer och intervjuer har jag fått ett muntligt godkännande.

4.5 Källkritik

Både pedagogerna och barnen var medvetna om att jag var där för att observera dem. Hur min närvaro påverkat de som blivit observerade är också det något jag reflekterat över under varje situation. (Bjørndal, 2002, s. 39). Detta då jag märkte skillnad på pedagogernas och barnens agerande under den första observationsdagen, jämfört med den sista. De agerade både nyfiket och sökte mycket ögonkontakt vid den första observerade situationen, vilket de inte gjorde under de senare observerade situationerna. Vad gäller intervjuerna kan det liksom Stukát (2005, s. 126) hävdar vara svårt att utifrån pedagogernas svar bedöma deras objektivitet till ämnet. Speciellt om de, som i detta fall, visste om syftet. Detta menar han kan leda till att pedagogerna svarar det som de tror att jag som intervjuare vill höra eller svarar de det de verkligen menar. Detta är något jag tagit hänsyn till. Respondenternas svar kan också skifta på

grund av dagsform och möjlig feltolkning av de frågor som ställts samt eventuella störningar som uppstått (Stukát, 2005, s. 39).

4.6 Urval

Då jag velat titta på pedagogers förhållningssätt till genus på en Reggio Emilia-profilerad förskola föll valet av verksamhet på de förskolor jag tidigare i utbildningen utfört mitt projektarbete på. Redan under det pågående projektarbete i tidigare kursen gavs en förfrågan till de medverkande om att tanken för en fortsatt studie fanns. När jag sedan hörde av mig inför denna studie var det endast en förskola som visade intresse att medverka. Jag avgränsade mig därutöver till en av avdelningarna med de äldre barnen 4-5 år och skickade därefter ut blanketter för att låta vårdnadshavarna avgöra vilka utav barnen de ville skulle medverka, samtliga vårdnadshavare gav sitt medgivande.

4.6.1 Förskolan Ädelstenen

Förskolans namn är fingerat, jag använder mig av samma namn som i den tidigare studien (Kvist & Lindsköld, 2010). Namnet är valt utifrån typiska Reggio Emiliaprofilerade förskolors namn. Förskolan Ädelstenen ligger i utkanten av en större stad i Västsverige och har fem avdelningar, varav ett flertal är Reggio Emiliaprofilerade. Tre avdelningar är så kallade småbarnsavdelningar där ett- till treåringar går. På de andra två avdelningarna går fyra- till femåringar. Samtliga avdelningar har tre pedagoger. Förskolan har varit Reggio Emiliaprofilerade i drygt två år. Utav de tre pedagoger som arbetar på avdelning är det två som förekommer i studien, dessa två har jag i intervjuerna valt att benämna som Pedagog A och Pedagog B. De båda pedagogerna är utbildade förskollärare och började arbeta på förskolan efter att den blev Reggio Emilia-profilerad.

Samlingen på förskolan Ädelstenen är innehållsligt som en traditionell samling, (se ovan nämnda beskrivningen om samlingen i förskolan). Den är dock en aning kortare och har varierande inslag beroende på planerna för dagen. Vad gäller måltiderna har jag observerat både frukostarna och lunchen. Pedagogerna på förskolan äter så kallade pedagogiska måltider vilket innebär att de sitter ner med barnen och äter samma mat som barnen äter. Till frukost är det en pedagog som går och äter med de barnen som kommit medan den andre stannar kvar på avdelningen tillsammans med de som ätit frukost hemma. Under lunch är gruppen utspridd på tre bord där barnen har bestämda platser, vid bordet sitter en pedagog. Jag har utav dessa tre bord.

4.8 Tillvägagångssätt analys

För att komma fram till ett resultat har jag granskat de observationsscheman jag fått fram. Utifrån dem gjorde jag beräkningar för att få fram om det var pojkarna eller flickorna som till största del fick pedagogens uppmärksamhet. Hänsyn har tagits till hur många flickor/pojkar det var i gruppen (jfr Henkel, s. 50). Intervjuerna har jag läst igenom efter transkriberingen och därefter försökt finna likheter och skillnader i pedagogernas svar.

5. Resultat och Analys

Nedan presenteras det sammanställda resultatet av vad jag observerat vid observationstillfällena. Jag har valt ut de områden där jag upplevt skillnader för att sedan beskriva dessa närmare. Dessa områden är Tilltal och samtal, Positiva tillsägelser samt Negativa tillsägelser. Utifrån dessa teman presenterar jag det som framkommit under samlingsituationerna och sedan måltidsituationerna. Måltidssituationerna som redovisas är endast tagna från de fyra lunchsituationerna, då jag ansåg att frukostsituationerna inte var relevanta för studien eftersom barnantalet som högs var tre barn. Som avslutning till båda avsnitten ger jag en kort sammanfattning samt beskriver pedagogernas syn på genus utifrån de två intervjuer jag utfört. Frågorna under intervjun visar inte på pedagogernas uppfattning av de specifika situationerna som jag observerat. Min intention under intervjuerna var istället att se hur pedagogerna uppfattar att de förhåller sig i samlings- och måltidssituationerna i generella drag.

5.1 Resultat Samling

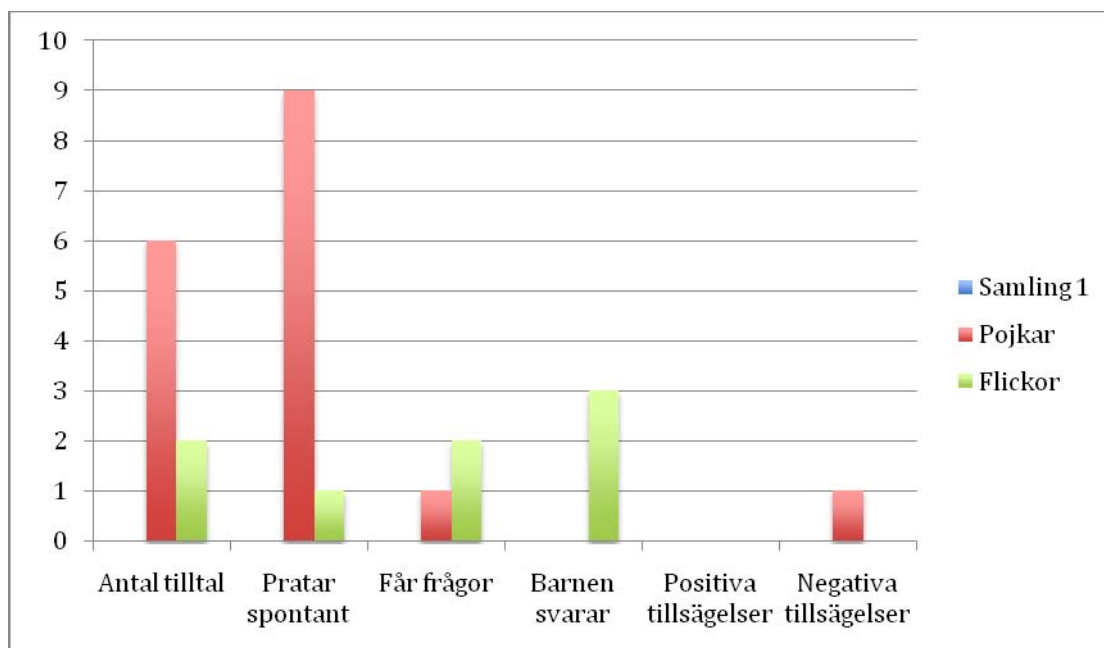
Här nedan redovisar jag det jag fick fram utifrån mina observationer av samlingarna. Under samtliga samlingarna medverkar de två pedagoger som också förekommer i intervjuerna.

5.1.1 Diagramredovisning

Samling ett

Antal pojkar: nio

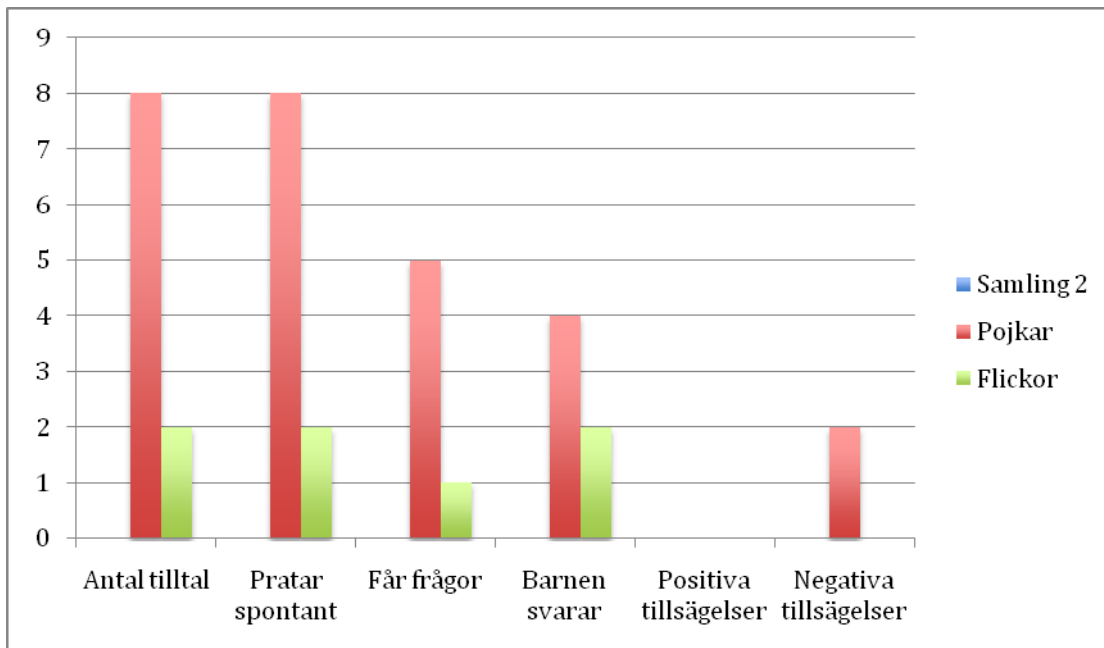
Antal flickor: sju



Samling två

Antal pojkar: åtta

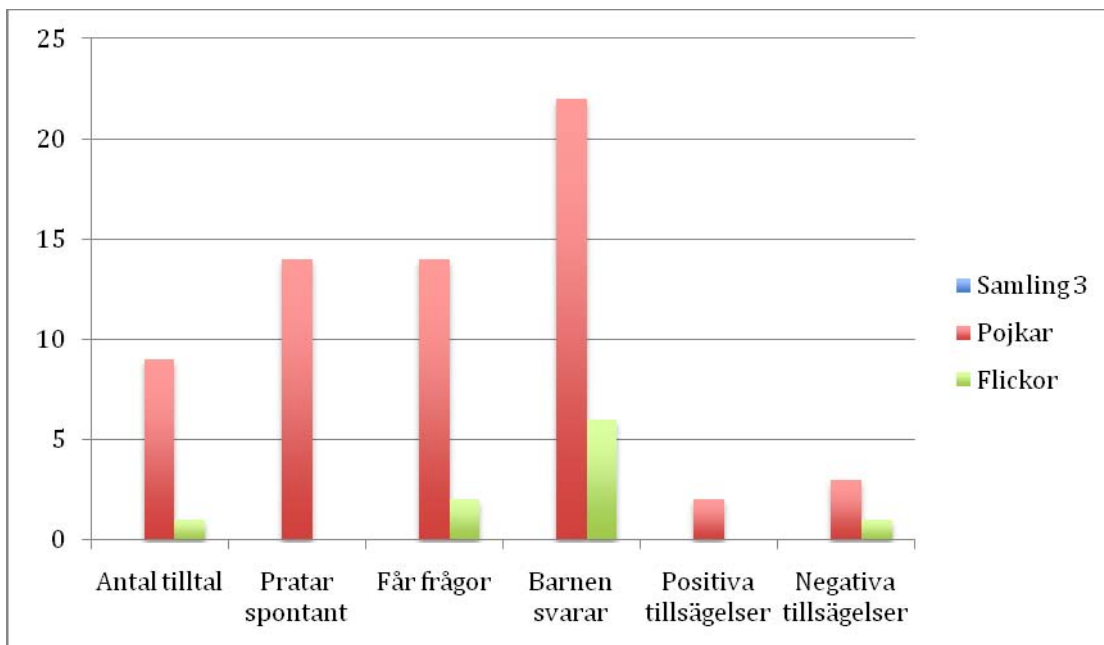
Antal flickor: sex



Samling tre

Antal pojkar: sju

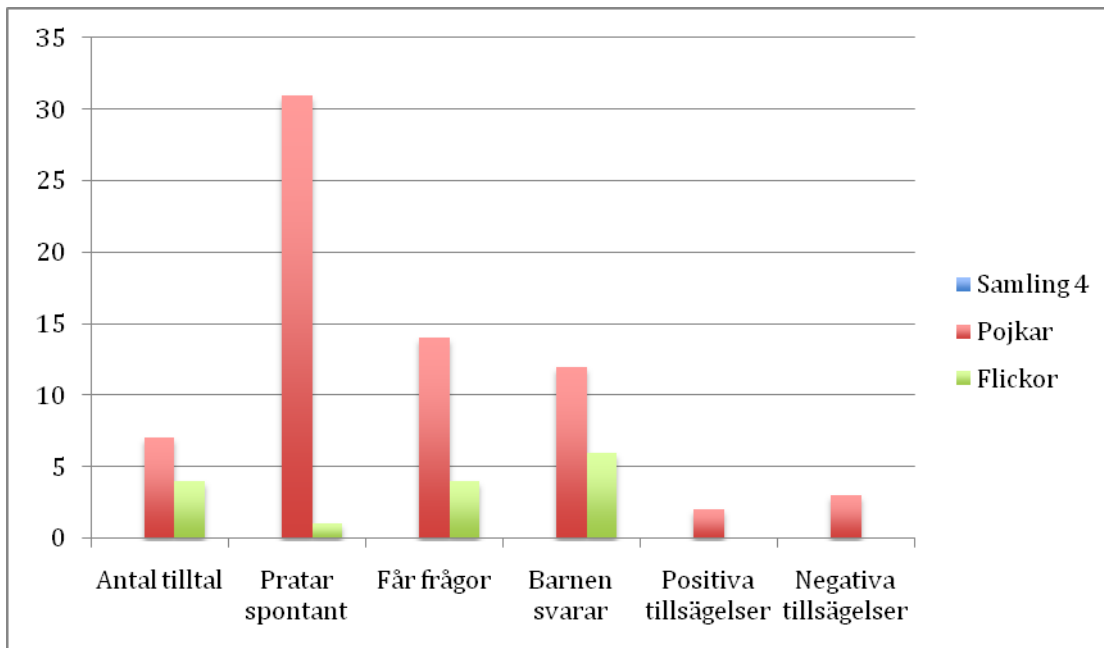
Antal flickor: fyra



Samling fyra

Antal pojkar: åtta

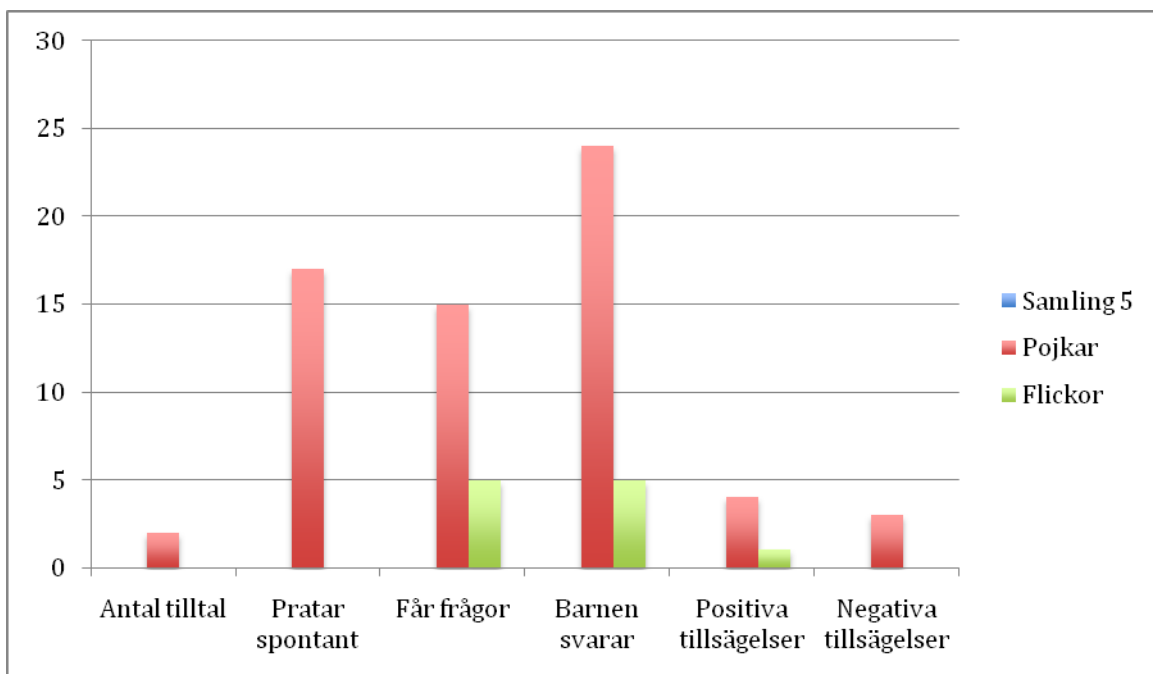
Antal flickor: fyra



Samling fem

Antal pojkar: fem

Antal flickor: tre



5.1.2 Tilltal och samtal

Barnen får under den första samlingen i uppgift att berätta för mig vad de heter och om de har ett specifikt intresse. En del av barnen, speciellt en grupp pojkar, pratar oavbrutet och flamsar när de ska säga vad de tycker om, de hittar även på fantasinamn som de skrattar åt. Flickorna säger sina namn och får ibland upprepa då det inte hörs. När en grupp pojkar sagt färdigt sina namn pratar de istället om kalas och vilka de ska bjuda. En flicka räcker upp handen när frågorna ställs och talar när hon får ordet samma flicka svarar på en fråga som är riktad till en av pojkarna.

Innan samling tre börjat kommer jag in på avdelningen efter att ha observerat en frukost. Barngruppen som inte varit med vid frukosten sitter i en ring på golvet i ett lite mindre rum, de som kommer från frukosten samlas i samma rum. Två av flickorna sätter sig i ett hörn i en säckosäck och lutar sig mot varandra. I andra hörnet sitter två andra flickorna också lutade mot varandra. Några av pojkarna sitter på knä längs med väggarna och reser sig emellanåt när de pratar och har då ögonkontakt med pedagogen. I mitten av ringen står en av pojkarna, samtalsämnet är kampsport. De pratar om hur man slåss, att man kan slå ut tänder. Pedagogen säger att man måste vara försiktig och frågar om vilka skydd de har. Pojken berättar. Samtalsämnet fortsätter och kommer in på vad man har inuti kroppen, framförallt i magen. Pojkarna ropar ut olika organ. Flickorna sitter tysta och tittar på.

I början av samling fem när barnen är på väg att sätta sig ner frågar en pedagog en av pojkarna om han är kär i någon. Pojken svarar inte. Pedagogen riktar då sin uppmärksamhet till alla pojkar och frågar om de inte är kära i någon. Hon får ett högt och ljudligt nekande till svar från gruppen. Efter en stund säger en pojke rakt ut att han är kär i sitt spel, Star Wars 3. ”Jaha”, svarar pedagogen. Vilket följs av att fler pojkar börjar ropa upp ting de är kära i. Pedagogen bekräftar dem på samma sätt och fortsätter sedan samlingen med tänkt innehåll.

Vid observationen av fjärde samlingen har en av pedagogerna med sig en pappersbunt med bilder på. Hon sätter sig ner i ringen. ”Men, vad är det här för liten barnaskara? Vilka saknar vi?” säger hon förvånad. Barnen börjar räkna upp kompisar som inte är där och pedagogen frågar om det är någon som vet varför det är så många lediga. Barnen är tysta en stund och en flicka räcker upp handen medan en av pojkarna säger att det är för att det är påsk och berättar att han också ska vara ledig. Pedagog bekräftar och fortsätter. Pedagogen förklarar att de ska lära sig en sång och först ska de tillsammans försöka utskilja vad bilderna föreställer. Samtliga bilder har påskmotiv. En större del av pojkarna protesterar ljudligt och konstaterar att det är tråkigt. När pedagogen sedan börjar visa upp bilderna och fråga vad det är visar det sig att pojkarna är aktiva genom att de ger svaren. De säger vad bilden föreställer och tillslut behöver pedagogen inte fråga dem längre, de säger i kör vad bilden föreställer. En av pojkarna börjar även härma de djur som visas upp, exempelvis en tupp. Pedagogerna skrattar och ber honom göra det igen, vilket han gör. Några utav flickorna säger vad bilden föreställer, när de blir tillfrågade. Därefter fortsätter de med bilderna och sjunger sången.

5.1.3 Positiva tillsägelser

Under den tredje samlingen tar en pedagog fram bilder, bland annat en på Nattvarden, Jesus sista måltid. Barnen har tidigare fått uttala sig om vad som sker på bilden och vad de tycker påsk är. Pedagogen frågar om de kommer ihåg vad de sagt och läser sedan upp vad var och en berättat. Hon förställer rösten lite annorlunda för var gång. Två gånger vänder hon sig till två pojkar som sitter och pratar om annat och ber dem vara tysta.

När hon läst klart barnens citat utbrister en annan pedagog som också sitter med i samlingsringen ”Vad mycket ni hade att säga!” och söker ögonkontakt med samtliga barnen. Flickorna sökte ögonkontakt medan pojkarna fortsatte prata om en rolig kommentar någon sagt om påsken. Barnen får avslutningsvis under en av samlingarna välja om de vill gå ut eller sitta kvar och visa leksaker de tagit med sig. Alla fyra flickor sitter kvar medan pojkarna rusar ut. Några återkommer med sina leksaker som de får berätta om. Pojken bredvid pedagogen får börja och visar sin bil som åker framåt när man drar den bakåt. Pedagogen tackar pojken för att han visade de andra barnen hans leksak och går vidare till nästa.

5.1.4 Negativa tillsägelser

När pedagogen under samma situation som i föregående stycke kommer till en flicka som har med sig en stor nalle ställer pedagogen frågor för att få flickan att berätta om den. Detta är snabbt avklarat då nästa pojke är ivrig att berätta om sin leksak. Flickorna tar tag i nallen och fnissar samtidigt som de närmar sig pojken och för nallen mot honom. ”Nä, nu tycker jag ni förstör lite. Nu är det X tur”. Flickorna backar tillbaka till sina platser och sätter nallen mellan sig igen. När alla visat sina leksaker går gruppen ut.

Under första samlingstillfället när barnen inte sitter vända mot mitten av ringen korrigerar den ena pedagogen dem genom att krypa fram till dem och beröra dem lätt, samtidigt som hon lugnt ber dem att vända sig rätt i ringen. Många gånger vänder hon tillbaka mot sin plats utan att barnen vänt sig om. Hon fortsätter samlingen och bortser från många av de tillfällen då pojkarna pratar. Pojkarna hörs prata med varandra under de flesta samlingssituationer och får då och då tillsägelser. Pedagogen försöker att inte uppmärksamma de pojkar som pratar utan fortsätter istället den pågående samlingen.

Pojkarna retas med varandra innan fjärde samlingens början. En pedagog frågar vad de gör. En av pojkarna berättar missnöjt att de andra kallar honom för en ”nakenfis”. Han som fått smeknamnet protesterar. Pedagogen ifrågasätter varför de gör så och går till var och en av pojkarna som då håller med den andra. Pedagogen frågar då ”Är det så man uppför sig mot en kompis?” och leder därefter in samtalet på det tänkta temat.

5.1.5 Sammanfattning av samlingstillfällena

Pojkarna är under samtliga samlingsituationer de som är mest aktiva, då de pratar spontant under större delen av tillfällena vilket också bekräftats genom tilltal från pedagogerna. Flickorna uppmärksammas med flest frågor i två av de fem observationstillfällena och pojkarna i de resterande tre. Vad gäller de positiva tillsägelseerna får pojkarna mest beröm under två av fem samlingsituationer. Under de övriga tre tillfällena förekommer inga positiva tillsägelser. Pojkarna får dessutom flest negativa tillsägelser vid tre av de fem observationstillfällena och flickorna i de två ytterligare situationerna.

5.1.6 Pedagogernas tankar kring samlingen

På frågan om pedagogerna kan se några mönster i beteendet hos flickor respektive pojkar i samlingen svarar den ena pedagogen att: ”Några av pojkarna i den gruppen jag har nu pratar ju väldigt högt och länge och pockar på uppmärksamheten och flyger upp om de inte får de. [...] Men det är inte lika många flickor som pratar rätt ut och kräver att bli lyssnade på som pojkar tycker jag.” (Pedagog A)

Pedagog B uttrycker på liknande vis att:

Ja, kanske att de tar för sig mer, pratar rätt ut och så, om man har en hållning att man ska räcka upp handen och så... Men, nej jag kan inte säga att det är pojkar som är så. Det är ju vad vi säger många gånger, att de tar för sig mer: [...] Men killar är lite mer ja de tar generellt för sig lite mer och hörs mer eller så. Det kan bli väldigt tydligt när man jobbar med en femårsgrupp som vi gör nu; jag tycker här att jag kan märka lite mer flicka/pojke känsla och då gäller det att man jobbar så man kommer förbi det.

(Pedagog B)

På frågan om hur detta ska gå till svarar hon att ”Det är nog att försöka då, när jag hör. [...] Så försöker jag möta det på ett sånt sätt att de får med sig en annan tanke. Det hoppas jag ju liksom att jag gör. Jag har inte tittat på mig så riktigt men alltså att man försöker få dem att tänka i ett annat steg eller så” (Pedagog B). Hon tillägger därefter att hon själv tänker på att se barnen och inte kläderna när barnen kommer på morgonen hon menar: ”det är viktigt att visa att man kan tycka olika och att det inte finns någon färg för flickor och en annan färg för pojkar. Men tittar man rent kommersiellt så är det ju redan så präglat från födseln” (Pedagog B). Hon hänvisar även till Reggio Emilias individperspektiv och menar att: ”Just när vi jobbar inom den här filosofin så är den så generös i sin människosyn och det innefattar att vi har ett likavärde och jag i mitt förhållningssätt visar det. Det finns där redan, det borde det göra för alla. Men att man kanske inte tänker på det. Att man vågar lyfta sin egen del i det” (Pedagog B).

Pedagog A uttrycker att hon skulle vilja att samtliga i verksamheten skulle behöva vara med

och diskutera hur arbetet skulle kunna utformas. Pedagog B uttrycker att hon skulle vilja att arbetslaget arbetar tillsammans för att främja jämställdheten bland annat genom videoobservationer. Pedagog A hävdar samtidigt att hon inte tror att samlingar i stora grupper är bra ur en genussynpunkt. Detta eftersom hon hävdar att det befäster de tendenser som finns. Hon visar också på en medvetenhet då det gäller hur hon ser på sitt eget handlande under samlingsituationen:

Jag tror jag är hårdare mot, eller nej, jag är ganska säker på att jag är hårdare mot flickorna faktiskt. Fast jag vet, eller, jag tror jag är medveten om det. Fast ändå så kan jag märka att jag kan snäsa till ordentligt om en flicka får ett spel en gång och då får det effekt, då tystnar ju hon. Medan en pojke som hela tiden håller på och liksom pratar jättehögt och flyger upp, det är nästan som man, inte ger upp men man pratar med dem hela tiden. Man försöker på andra sätt liksom få dem att lugna ner sig. Ja, man spelar ju med i det, man är ju så enkel att man gör det som fungerar, det är ju som ett slags ömsesidig förhandlande som man har en jättestor del i som vuxen och som pedagog. Jag vet inte, det är jättesvårt att förändra sitt beteende där tycker jag men jag har märkt när jag gjort så flera gånger liksom att jag i alla fall sagt till flickorna. Men det är som att man ”jag orkar inte att du också börjar såhär nu” liksom ”nu lugnar ni er”.

(Pedagog A)

5.2 Analys Samling

5.2.1. Tilltal och Samtal

Tydliga exempel på att pojkarna tar och får mer uppmärksamhet än flickorna går att se i de inledande beskrivningarna av mitt resultat (Wedin, 2009, s. 154). Månsson (2000, s. 195) konstaterar vidare att pojkarna ges mer utrymme ju mer vuxenstyrd en aktivitet är. Detta, beskriver hon, tar sig uttryck i fler dialoger mellan pojkar och pedagoger, som exempelvis när pedagogerna pratar om kampsport eller vilka de är kära i. Att sedan interaktionen förlängs genom ögonkontakt, frågor och leenden stärker barnets självuppfattning. Det har också att göra med vilka föreställningar de vuxna har på barnen. Eidevald (2009 s. 129) påpekar att pedagogerna inte förväntar sig att pojkarna ska kunna vänta på sin tur eller ha tålmod, vilket i sin tur leder till att de ges mer utrymme. När pedagogerna då bekräftar ett barn som avbryter genom att svara eller ställa en fråga befäster de samtidigt dessa beteenden (SOU 2004:115, s. 17). Som exempelvis i situationen då pedagogerna frågar om påsken och en flicka räcker upp handen men det är pojken som talar rätt ut som får ordet och bekräftelsen.

När pojkarna i en samling början får pedagogens uppmärksamhet genom att tala om kampsport verkar den som står i mitten trivas. Odelfors (1996 s. 212) menar att pojkar verkar tycka om att stå i centrum och tillägger att det kan bero på att de vant sig vid det. Samtliga pojkar är under denna situation engagerade i samtalet. Samma grupp pojkar är det som under en tidigare observation ska presentera sig för mig och då istället säger nonsensnamn och skrattar åt sig själva och de andra pojkarna. De gör på liknande sätt flera gånger under observationerna och ger på så sätt uttryck för vikten av att tillhöra en grupp (Nordberg, 2005, s. 129, Wedin, 2009, s. 62). Under mina observationer blev det också tydligt att pojkarna ofta

svarade i kör på frågor som pedagogen ställde till någon utav pojkarna. När pedagogen i en av de ovan nämnda situationer berättar att de ska lära sig en ny sång hävdar pojkarna sin vilja genom att tillsammans protestera. Månsson (2000, s. 199) tillägger att detta är ett vanligt beteende hos pojkarna i samlingsituationer medan flickorna sällan visar samma beteende.

Under en observation svarar en av flickorna på en fråga som är riktade till pojkarna utan att räkna upp handen, detta visar på att det finns undantag bland de båda grupperna (Tallberg Broman, 2002, s. 27). Det är därför viktigt, tillägger Tallberg Broman (idem), att man som pedagog ser till variationen som finns bland flickor och pojkar. Två andra forskare är inne på samma spår och menar att när man beskriver pojkar eller flickor, beskriver man endast en grupp som utmärker sig och att dessa grupper kan skifta beroende på vilket kontext de befinner sig i (Eidevald, 2009, s. 130, Månsson, 2000, s. 196).

Odelfors (1996, s. 211) menar att just den informella form som samlingen ofta har kan vara tvetydig. Å ena sidan kan det faktum att pedagogerna ställer frågor till barnen i turordning ge samtliga barn chans att få yttra sig. Samtidigt nämner Odelfors (idem) att det kan leda till att flickorna blir mer verbalt passiva och att det är just pojkar som svarar utförligt och är aktiva, främst när de gäller de äldre barnen i förskolan (jfr, Rubinstein Reich, 2005, s. 15). Pojkarna tillåts dessutom ta mer plats av flickorna (Olofsson, 2007, 49). Conell (2002, s. 15) beskriver det som att flickorna väljer själva att i denna stund rätta sig efter den genusordning som han menar ständigt existerar. Odelfors (1996 s. 213) drar utifrån sina liknande resultat slutsatsen att flickorna intar den passiva positionen eftersom de tror att det är vad som förväntas av dem i just den situationen.

5.2.2 Positiva tillsägelser

Det mesta som pedagogerna säger under samling uttrycks med en positiv ton vilket Boman och Åkerholm (2009 s. 19) också framhåller. De positiva tillsägelseerna sker under mina observationer mestadels i form av kollektiv beröm som när de får beröm för det de sagt om påsken. Därutöver är det främst pojkarna som får ta del av individuell bekräftelse i form av beröm. Olofsson (2007, s. 49) benämner pojkarna som *vinnare* i de vuxenstyrda situationer då de får den positiva bekräftelse de ber om. Flickorna får dessa i andra sammanhang som exempelvis när de pysslar. Eftersom hon gör gällande att de gärna väver, ritar eller pärlar i närheten av där pedagogen befinner sig. Nordberg menar att dessa föreställningar är överdrivna. Hon hävdar att barnen till stor del gör samma sak och att den skillnaden som ständigt lyfts fram kan ses som ett ”kategoriuprätthållande arbete” (Nordberg, 2005, s. 126).

5.2.3 Negativa tillsägelser

I den första observerade samlingen varvar pedagogen sitt bemötande av pojkarnas prat med att krypa fram till de som pratar och beröra dem med att ignorera deras beteende. Det sistnämnda har Malm och Olsson (2010, s. 17) också registrerat under sina observationer.

Under mina andra observerade samlingsituationer noterade jag att pedagogerna fortfarande bortsåg från en stor del av pojkarnas pratade. De gavs dock fler tillrättavisningar. Henkel (2006, s. 19) menar att det faktum att pojkarna är aktiva under samlingen även leder till att de får mer negativ uppmärksamhet. Detta då de oftare avbryter eller talar utan att ordet tilldelats dem och på sätt bryter mot de oskrivna regler som finns i en samlingsituation. Dessa regler kan, enligt Davidsson (2000, s. 6), liknas vid en lektion i skolan, både vad gäller struktur och innehåll. Att pojkarna även väljer att förbise pedagogernas tillsägelse resulterar i en högre andel negativ uppmärksamhet (Henkel, 2006, s. 19). Medan flickorna i större uträkning räcker upp handen och håller sig till ämnet vilket Wedin (2009, s. 154) beskriver som vanligt förekommande.

Pedagogers reaktion på flickornas beteende när de för nallen mot pojken i en utav samlingsarna och de får därför en direkt tillsägelse som de dessutom följer. Enligt Odelfors (1996, s. 212) tolkas det icke-önskvärda beteende som flickorna uttrycker som en ”icke flick-position” och därför korrigeras den.

5.2.4 Pedagogers tankar kring samlingen

Komplexiteten av begreppet genusmedvetenhet tar sig uttryck i intervjuerna. Pedagogerna visade sig vara medvetna om mönster som finns under samlingen. Dessutom vet pedagogerna med sig att de inte alltid följer det de intentioner de har med genusarbetet. I SOU 2006:75 (s. 125) nämns att det är viktigt att man som pedagog har en genusmedvetenhet för att ett jämställdhetsarbete ska vara möjligt. Det räcker dock inte att vara medveten om sina egna tankar kring det då jämställdhetsarbete, enligt Henkel (2006, s. 60) kräver ett konstant arbete och reflekterande. Pedagogerna visade sig i intervjuerna vara medvetna om detta och efterfrågade även fler gemensamma fortbildningar inom ämnet. En av dem nämnde dock att hon trodde det skulle vara lättare på grund av den tillåtande människosynen som Reggio Emilia-filosofin ger uttryck för där varje individ ses som kompetent. Eidevald (2009, s. 170) menar att det krävs att verksamheten är enad och att man vågar titta på sitt eget förhållningssätt till barnen. Pedagogerna i min studie att detta är ett område de skulle vilja utveckla. De båda pedagogerna hade flera idéer om hur de skulle kunna arbeta vidare för att bli mer medvetna, bland annat genom videoobservationer.

Något som pedagogerna i min studie också talade om var deras del i barnens skapande av genus, men konstaterade även att samhället spelar en stor roll. Enligt Hirdman (2008, s.12) är genus något som konstrueras och förändras beroende på osynliga kontrakt som förekommer i olika kontexter. Även Henkel (2006 s. 17) talar om hur förväntningar styr hur barnen betar sig och menar vidare att barnen sedan ser detta som en positiv bekräftelse på att de håller sig inom könsrollen och väljer därför att handla utefter dessa. Det får också konsekvenser, hävdar hon, för hur de sedan kommer att uppfatta sig själva och det andra könet. Det framkom under mina intervjuer att pedagogerna försöker komma ifrån detta vad gäller att man inte välkomnar barnens kläder utan individen men pedagogerna uttrycker att det är svårare när det kommer

till förskolans miljö vilket det också finns belägg för i tidigare forskning (Svaleryd, 2005, s. 130).

5.3 Resultat Måltider

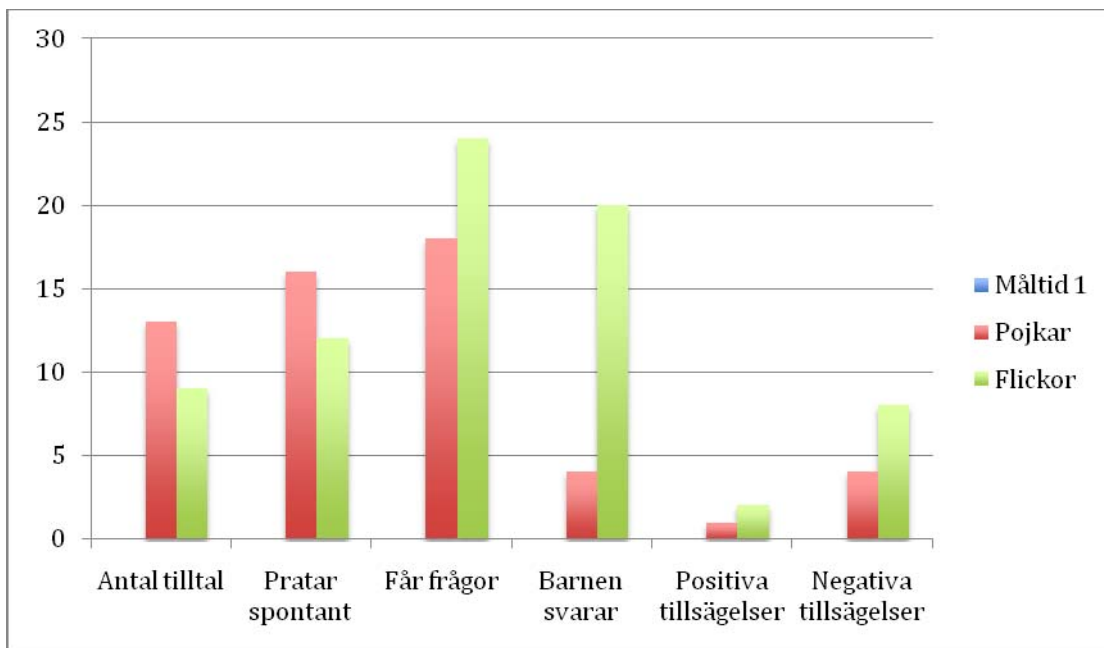
Under måltiderna observerade jag totalt två bord, varav ett bord i taget och vid samtliga tillfällen satt endast en pedagog med vid bordet och fick fram följande resultat.

5.3.1 Diagramredovisning

Måltid ett

Antal pojkar: tre

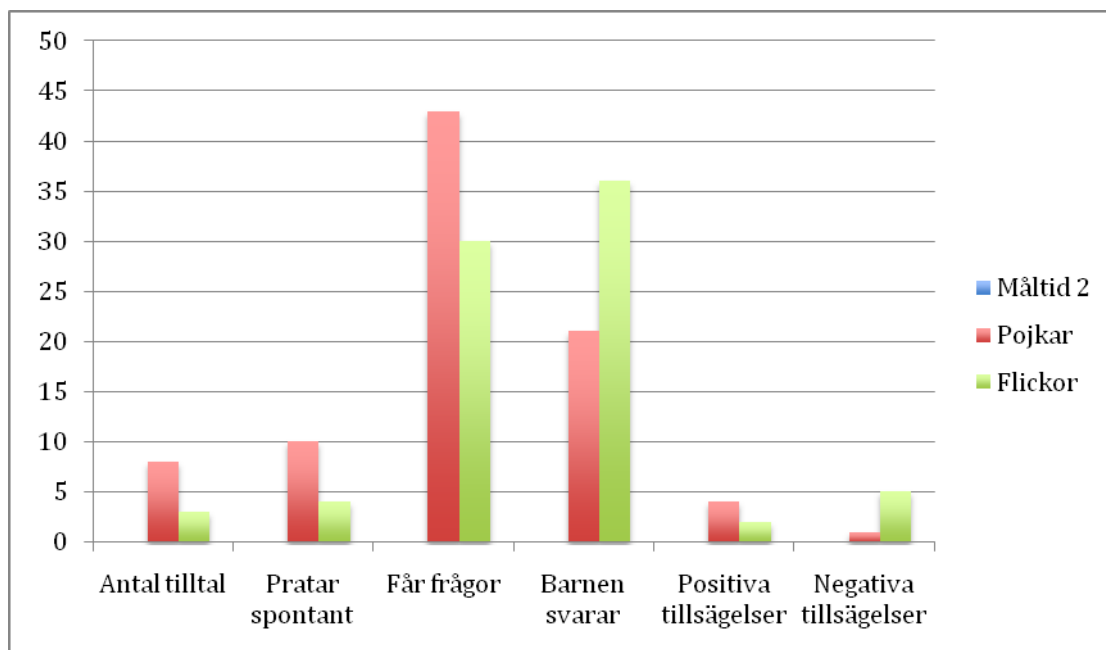
Antal flickor: två



Måltid två

Antal pojkar: tre

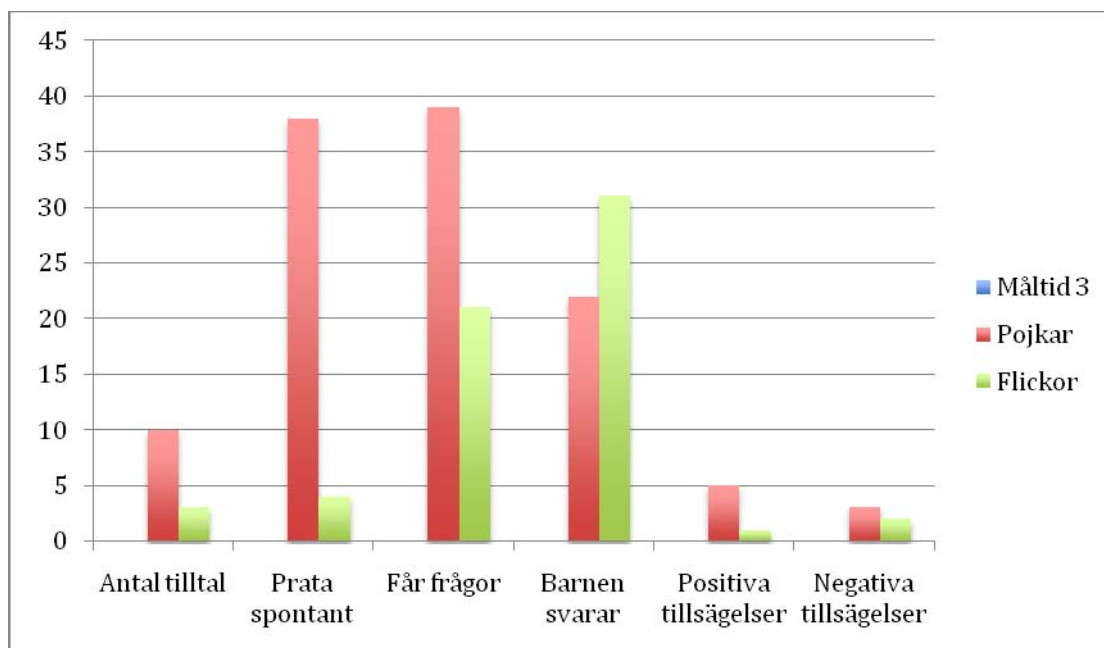
Antal flickor: tre



Måltid tre

Antal pojkar: tre

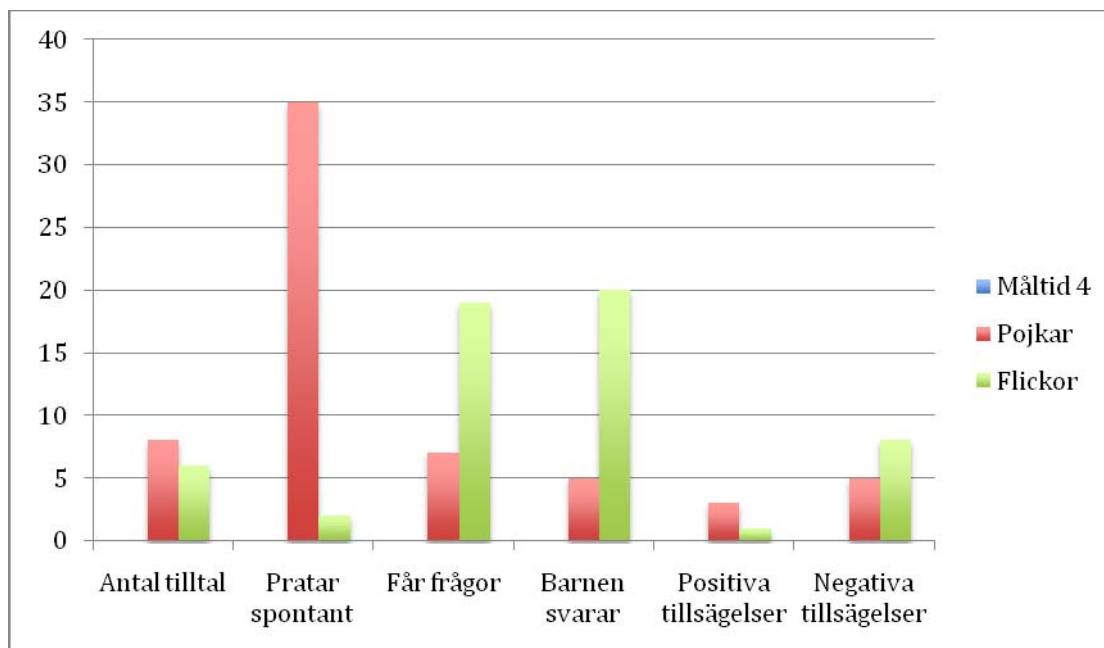
Antal flickor: tre



Måltid fyra

Antal pojkar: tre

Antal flickor: tre



5.3.2 Tilltal och Samtal

När det gäller att tilltala barnen under måltidsituationerna blev pojkarna tilltalade oftare. Pedagogerna talar mjukt och vänligt till barnen och ställer mycket direkt riktade frågor med hjälp av att benämna barnens namn. Pedagogerna signalerar med sitt kroppsspråk att de är öppna och intresserade av de svar barnen ger till de frågor som ställs. Vid det ena bordet, som observerades vid måltid ett och fyra ställdes fler frågor till flickorna medan det såg annorlunda ut då det vid det andra bordet var pojkarna som fick flest frågor. Flickorna var noga med att svara på de frågor som ställdes till dem en och en. Vad som också framkom under observationerna var att flickorna oftare svarade på frågor som var riktade till pojkarna då pojkarna valde att ignorera pedagogernas frågor. Pojkarna svarade ofta i kör på samma fråga om pedagogen exempelvis frågade: "Ska ni verkligen inte smaka?" "Nä!!" Svarade två pojkar. "Ni äter som ettåringar." Tillade pedagogen och ler. "Nä hä!" gapade pojkarna i kör.

På förmiddagen innan den första lunchen har barngruppen varit på en teater och pedagogen ställer frågor till samtliga om vad de tycker om teatern. Flickorna vid bordet försöker hålla kvar samtalet kring teatern genom att berätta vad de tyckte var bra. De blir dock avbrutna av pojkars inflikningar om att de ätit mer än någon annan, prat om att det är fint att rapa i Japan och andra samtalsämnen som pockar på pedagogens uppmärksamhet. Ett exempel på detta är när en pojke under måltid tre frågar en annan om de är lika långa. Pojken som fått frågan svarar att han inte vet. Pojkarna ställer sig då upp på stolarna. Den ena håller i knäckebrödssockan och tar en tugga. "Är vi lika långa?" frågar han pedagogen som just ställt en fråga till en flicka. "Ni får ställa er på golvet med ryggarna mot varandra." Vilket pojkarna också gör. Den ena pojken tuggar fortfarande på sin macka." Mitt ögonmått säger att pojke X är lite längre, ungefär en sån bit." säger pedagogen och håller upp ena handen för att visa. *Lite senare vid samma måltid talar en pedagog återigen med en av flickorna om vad hon gjort i helgen. Pedagogerna byter fokus efter en pojke som plötsligt konstaterar att: "Zlatan är rik!" "Jaså. Varför är han rik då?" undrar pedagogen och pojken svarar "För han har gjort massa mål." "Är det fotbollsspelare man ska bli då?" "Ja!" svarar flera av pojkarna. "Vem är bäst i världen då?" Frågar pedagogen "Jag!" säger pojken skrattande. Pedagogerna återgår därefter inte till den tidigare konversationen med flickan utan reser sig och börjar duka av bordet.*

Pojkarna pratar mer spontant än flickorna under samtliga observerade måltidssituationer. Under den tredje måltidssituationen utspelar sig flera händelser som visar på detta. Bland annat då en pojke plötsligt rapar ljudligt och utbrister: "Ett poäng till mig!" "Äckligt som en bajs-korv," säger en annan och brister ut i skratt. "Karl Gren har rakade ben", ropar en "Vem vågar äta rapad mat?" frågar han sedan. Medan detta samtal utspelar sig är det en annan pojke som pratar om hur han brottats under helgen med en flicka som går i samma barngrupp. "Jag vann såklart", säger han stolt och tittar leende på flickan och sen på pedagogen. "Ja ha, vad har du för skydd?" undrar pedagogen. "Jättehårda." svarar pojken snabbt "Har du de med dig till lekparken då?" frågar pedagogen lugnt. "Ja." svarar pojken som sedan går över till att prata med kompisarna. Pedagogerna tystnar och fortsätter äta medan hon följer deras samtal.

5.3.3 Positiva tillsägelser

De mesta utav det som sägs under måltiden sägs med en positiv och lugn samtalston. Pedagogerna visar på att hon är intresserad av det barnen säger genom att ha ögonkontakt och ställa frågor. Barnen får även ta mat själva. En pojke fattar under den andra måltiden tag om tillbringaren med vatten som står på bordet. ”Klarar du av att hålla ur den stora? Den är jättetung”, säger pedagogerna. Pojken tar tillbringaren utan att svara på pedagogernas fråga. Han håller den mot kroppen med båda händerna och håller upp medan han koncentrerat biter sig i tungan. Pedagogerna följer honom med blicken och berömmar honom när han lyckats.

Pojkarna beröms ofta för att de skickat vidare, vilket inte uppmärksammas lika mycket hos flickorna som också skickar vidare vid ett flertal tillfällen. Trots att det är pojkarna som tilltalas flest gånger på ett positivt sätt ställde pedagogerna fler frågor och följdfrågor till flickorna.

5.3.4 Negativa tillsägelser

Pedagogerna ber under måltid fyra en av pojkarna vid bordet sätta sig ordentligt, vilket han gör utan att avbryta samtalet han är inne i. Efter en stund sitter han likadant igen. Hon ber då vänligt men bestämt att han sätter sig ner. Pojken sätter sig utan att titta på pedagogerna med ställer sig på knä snart igen. Pedagogerna säger: ”Vad sa jag precis till dig?”

Under den första observerade måltiden börjar en utav pojkarna hoppa upp och ner bredvid bordet, efter en stund frågar pedagogerna vad han gör, han konstaterar då att han måste gå på toaletten vilket han då får tillåtelse att göra och springer iväg medan han gör brummande ljud med munnen. Vid samma bord sitter en flicka och leker med en pojke. Pedagogerna säger vid ett tillfälle till henne att lugna ner sig och konstaterar att det är väldigt flamsigt kring bordet just då.

Som jag nämner innan får barnen ta mat själva, under två skilda situationer får två flickor tillsägelser om att inte ta så mycket. Vid ett annat tar en kille alldeles för mycket ketchup. Pedagogerna frågar om han tänkt äta ketchup hela veckan. En annan flicka blir vid andra måltiden tillsagd att sitta still på sin plats samt att låta bordsgrannen vara: ”Hallå! Nä, jag tycker inte detta är förenligt med hur vi sitter.” säger en pedagog bestämt och får till svar ”Men han sitter ju...” Pedagogerna avbryter med att konstatera för flickan att: ”Du ska inte bry dig om hur han sitter. Du kan säga att ”jag gör inte så”. När man äter så äter man och nu äter vi.” Ett liknande scenario utspelar sig den sista måltidssituationen där en flicka sitter och pillar på en pojke som inte klagat pedagogerna ser detta och säger: ”Nu vill jag inte att du pillar mer på honom.” Efter en stund har flickan en fot på pojkens stol och pedagogerna säger då: ”Ta ner dina fötter” (från hans stol). Flickan får lämna bordet efter att ha blivit tillsagd och flyttas till ett annat bord.

5.3.5 Sammanfattning av måltidssituationerna

Genom de utförda observationerna går att se ett mönster vad gäller tilltal. Pojkarna tilltalades i högre grad. De pratade även mer spontant vid samtliga måltider. De frågor pedagoger ställde var till karaktären olika beroende på om de var riktade till flickor eller till pojkarna, flickorna fick exempelvis fler öppna frågor. Samma sak vad gäller följdfrågorna då flickorna fick fler. De flesta positiva tillsägelseorna riktades mot pojkarna medan de negativa tillsägelseorna i högre grad var mot flickorna.

5.3.6 Pedagogernas tankar kring måltiden

Båda pedagogerna nämner samvaron som det mest värdefulla vid måltiden. Den ena pedagogen uttrycker: "Det viktigaste för mig är egentligen att man kan föra ett samtal om nått som är intressant. Mer än tillrättavisningar om att skicka maten hit och dit. Att få komma fram till någonting och diskutera" (Pedagog A). På samma vis uttrycker Pedagog B att "Samvaron är viktigast. Att det är en trevlig samvaro för vi äter så himla mycket i vårt samhälle eller vi samlas mycket kring mat. Och då tycker jag det är viktigt att man har ett gott klimat runt bordet, att man kan samtala och så. Det är det som är viktigt för mig att förmedla också" (Pedagog B).

När jag frågar pedagogerna om de upplever ett mönster i flickors respektive pojkars beteende vid måltiden nämner de båda att de har en pojke vid sina bord som framhäver sig extra tydligt. Pedagog A försöker komma på vilka flickor hon har runt bordet just för tillfället men kommer inte på det, vilket hon undrar vad det kan bero på för att sedan konstatera att "Ah, det är möjligt att flickorna väntar mer på att bli tilltalade" Pedagog B beskriver att hon försöker lyssna in flickorna, ställa frågor till dem, så en specifik pojke inte tar över helt.

5.4 Analys Måltider

5.4.1 Tilltal och Samtal

Under måltiderna delades gruppen in i tre mindre grupper med en pedagog vid varje bord. Under dessa situationer fick flickorna en mer framträdande roll jämfört med under samlingsituationerna (jfr Månsson, 2000, s. 201). Med hjälp av observationsschemat gick att uttyda hur pojkarna med sina spontana samtal oftare fick längre samtal med pedagogen. Odelfors (2001, s. 22) har under sina observationer registrerat att det tvärtom är flickornas kommentarer som lyfts och utvecklas till längre samtal och dialoger vid måltiderna. Som anledning till detta anger hon att det finns större utrymme för dem att föra in egna samtalsämnen (Odelfors, 2001, s. 74).

Boman och Åkerholm (2009, s. 29) studie visar, liksom denna studie, att det ställs fler frågor till flickorna vilka de anser har som karaktär att locka dem in i samtalen. Många gånger avslutas samtalen om en pojke inflikar något. De ämnen som togs upp i samtalen skiftade

karaktär. Frågorna som ställdes till flickorna behandlade ofta en händelse som utspelats sig under dagen eller helgen de kunde också vara frågor om vad de hade för intressen. Detta beskrivs även av Boman och Åkerholm (2009, s. 23) i deras studie. Under mina observationer visade det sig att flickorna verkade mer beroende av en vuxens uppmärksamhet för att fortsätta samtala medan pojkarna pratade vidare och på så sätt också fångade pedagogens uppmärksamhet vilket ledde till ett samtal. Odelfors (1996, s. 212) visar i sin studie på att pedagogernas förhållningssätt till barnen spelar en avgörande roll vad gäller barnens deltagande. Månsson (2000 s. 199) hävdar på samma sätt att pedagogens föreställningar om barnet spelar stor roll för samspelet med dem.

Under måltidssituationerna har jag också sett det Eidevald (2009, s. 123) påpekar, nämligen att det främst är flickorna som rättar andra. Det kan exempelvis handla om hur många smörgåsar någon tagit. Flickorna hjälper oftare till att duka och skicka vidare maten (jfr Wedin 2009, s.155). Det som dessutom framkom under mina observationer var att flickorna svarade på pojkarnas frågor om de undvek att svara. Att det ofta förekommer ”hjälpfröknar” på förskolan är ett ämne som Henkel behandlar (2006, s. 19). Månsson (2000, s. 25) hävdar att det kan bero på den kvinnodominerande personal som arbetar på förskolan och att flickorna identifierar sig med de omvårdande kvinnorna.

5.4.2 Positiva tillsägelser

Vid måltiderna förekom aldrig att pedagogerna tvingade barnen att prova något de inte ville. Enligt Andersson (2007, s. 20) är detta bra eftersom att detta kan ha en motsatt effekt på barns naturliga nyfikenhet på ny mat. Däremot ska barn uppmuntras att prova, vilket de båda pedagogerna var flitiga med. Barnen får också ta mat själva vilket enligt Andersson (idem) är bra för deras uppfattning om vad som är lagom mycket mat för dem.

Henkel (2006, s. 19) beskriver att flickor ofta får uppmärksamhet för att de är duktiga. Utifrån det jag sett när bland annat gällde att skicka vidare var det främst pojkarna som bekräftades positivt vad gällde detta. Även om det oftast var flickor som var snabba med att skicka vidare. Man kan istället se dessa händelser utifrån de föreställningar om barnen, både medvetna och omedvetna som finns hos pedagogerna och som formar bemötandet av barnen (Tallberg Broman, 2002, s. 11). Där flickornas identifierar sig med kvinnorna på förskolan som vårdar och ser till att barnen mår bra (Månsson, 2000, s. 20). Det blir då det som avviker från de stereotypa förväntningar som uppmärksammas (Wedin, 2009, s. 43). De vuxnas förväntningar och krav lyfts även i Lpfö98 (s. 4) som en viktig aspekt som spelar in i formandet av pojkar och flickors uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt.

Hirdman (2008, s. 58) påpekar att det är mer accepterat att vara pojkflicka än en ”flickpojke”. Även Nordberg menar att det i många fall ses som positivt för en flicka att ta för sig och vara orädd (2005, s. 127). Vad gäller måltiden kan man enligt mina resultat tvärtom finna att det är de gester som tillskrivs feminina som anses eftersträvansvärda. Pojkarna uppmuntras och bekräftas om de agerar på ett sätt som inte förväntas vilket då också premieras då det, enligt Wedin är lättare att upptäcka det avvikande (2009, s. 43).

5.4.3 Negativa tillsägelser

Tidigare forskning går isär vad gäller vilka utav flickorna och pojkarna som får flest negativt uppmärksamhet vid måltidssituationerna. De negativa tillsägelsena har, utifrån vad jag erfarit, i största mån tilldelats flickorna. Detta visar Nordkvist och Ängs (2010) samt Månssons (2000) studier. Wedin (2006, s. 155) talar om en skillnad i pedagogers uttrycksätt vad gäller tillsägelsena då hon menar att flickor får frågor istället för tillsägelser. Månsson (2000, s. 25 f.) och Eidevald (2009, s. 157) hävdar motsatsen då deras studier visar på att det är pojkarna som får frågor om de exempelvis inte kommer ihåg vad man kommit överens om är ett uppskattat beteende medan flickorna får direkta uppmaningar med att sluta med ett visst beteende. Vilket också visat sig vara fallet i resultatet av min studie. Bland annat när barnen tog för sig för mycket utav mat, flickorna fick tillsägelser att det var alldeles för mycket medan en pojke hade tagit ketchup för hela veckan. Det blev också tydligt att flickorna uppfattades som att de störde pojkarna. Detta går att urskilja i en av situationerna där pedagogen menade att flickan inte skulle bry sig om pojken och säga till honom att man inte betar sig så, vilket skulle kunna återknyta till Odelfors (1996, s. 212) resonemang om att pedagogerna har förväntningar på hur flickor ska bete sig och inte bete sig.

5.4.4 Pedagogernas tankar kring måltiden

På frågan om vad pedagogerna ansåg viktigast med måltidssituationerna svarade båda att de ville att måltiden skulle vara en trevlig stund där samvaron var i fokus (jfr Andersson, 2007m s. 20). Odelfors (2001, s. 73) beskriver att vid de bord där pedagogerna har samtalet i centrum utvecklar barnen mer kompetens inom detta än om de sitter vid ett bord där pedagogen anser att bordsskick är det viktigaste.

De båda pedagogerna beskriver även en pojke, som Månsson (2000 s. 161) benämner som ”Herre på täppan”. Det vill säga en specifik pojke som tar och ges mycket uppmärksamhet och bekräftelse. Han avbryter och inflikar kommentarer och tar ofta över samtalet och för in ämnen som han själv är intresserad av, detta menar Allwood (1981, s. 2f.) är ett slags utövande av makt, där de som tystnar underordnar sig (jfr Hirdman, 2002, s. 15, 27). Pedagogerna beskriver också att de är medvetna om att de har olika förväntningar på pojkar respektive flickor. Enligt Henkel (2006, s. 15) avspeglas detta ofta i pedagogers bemötande med barnen. De visar även en medvetenhet om att flickorna oftare tar på sig rollen som hjälpfröknar och medger att det är ett beteende de vill få bort. Månsson (2000, s. 20) belyser att pedagogerna i dagens förskola till större delen består av kvinnor och att detta påverkar förhållningssättet. Olofsson (2007, s. 49) framhåller att det är just förskolans täta kvinnokultur som gör att pojkarna får mer uppmärksamhet ju mer styrd en aktivitet är som en kompensation för avsaknaden av det maskulina.

6. Slutord

En uppfattning som jag tror finns hos många är att pojkar får majoriteten av tillsägelseerna i förskolan och att det är flickorna som är söta och får positiv uppmärksamhet för det. Det var därför väldigt intressant att se att under min studies gång se att detta inte alltid stämde. Vad gäller samlingen hade pojkarna pedagogernas uppmärksamhet större delen av tiden och tilldelades både majoriteten av den negativa och positiva uppmärksamheten. Vid måltidssituationerna fick pojkarna även fler positiv uppmuntran, bland annat när de skickade vidare. Flickorna fick förvånande nog flest negativa kommentarer trots att pojkarna talade mer spontant och fick mer utrymme. En av pedagogerna berättar att de vill få bort rollen som hjälpfröken som de beskriver att flickorna ofta tar på sig framför allt vid måltidssituationerna. Det är här, enligt min mening, viktigt att se till allas styrkor och exempelvis inte ge mer beröm till en kille för att han hjälper till att duka bordet eller skicka vidare maten utan att även flickorna får samma bekräftelse när de gör det. Å ena sidan kan man tänka sig att detta förstärker kvinnan som den vårdande men samtidigt handlar jämställdhetsarbete, liksom Henkel (2006, s. 5) hävdar, inte om att ta bort utan att lägga till (jfr Olofsson, 2007, s. 60). Om en flicka gillar att hjälpa till måste det därför ses som lika positivt som det gör när en kille ”bryter mot förväntningarna”. Detta anser jag relevant då barnen enligt Läroplanen för förskolan ska ges ”samma möjligheter att utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” (Lpfö98, s. 11)

Det framkom under intervjuerna att båda pedagogerna ansåg att samvaron var viktig under måltidssituationen. De visar samtidigt i de observerade måltidstillfällena att det i stor utsträckning även är viktigt med bordsskick då barnen, och då framför allt flickorna, får tillsägelse om att ta ner fötterna eller att det är viktigt att sitta ordentligt på stolen. Det är också intressant att tillsägelseerna under en måltidssituation leder till att en flicka får lämna bordet. Man kan här ställa sig frågan varför ingen flyttade på pojkarna som störde de andra utan dessa ignorerades istället. En av pedagogerna uttrycker det under intervjun som att ”man gör det som fungerar. Hon uttrycker också att det oftast fungerar att säga till flickorna och medger att hon har mindre tålamod vad gäller dem. Det blir i denna situation klart att det är de förväntningar som pedagogen har på barnen som spelar in.

En tanke som växt är om tankar om det kompetenta barnet där det fria och kreativa tänkandet som uppmuntras inom Reggio Emilias filosofi också ger en fördel till pojkarna. Detta upplevde jag eftersom pojkarna på förskolan Ädelstenen var mest aktiva (jfr Samuelsson, 2010, s. 44f.). Detta skulle kunna bero på det Odelfors (1996, s. 212) lyfter fram, nämligen att barnen har erfarenheter med sig som säger att de får vara det. Genusaspekten blir ett perspektiv som man inte kan bortse ifrån. Jag menar inte att det enbart behöver bero på filosofin utan att det, liksom Tallberg Broman (2002, s. 21) skriver, finns många förskolor som tror sig vara medvetna (jfr SOU 2004:115, s. 14). Det är därför viktigt, som pedagogerna

i min studie nämner, att man vågar granska sig själv och sitt arbetssätt för att kunna utvecklas vidare.

Det finns, som jag tidigare nämnt, inte mycket forskning inom Reggio Emilia ur ett genusperspektiv. Denna studie är också för liten för att dra generella slutsatser om filosofins genussyn. Min mening är inte att peka ut eller kritiskt värdera de pedagoger som deltagit. Däremot har jag en förhoppning om att den ska väcka tankar hos läsaren om huruvida ett genusmedvetet arbete sker per automatik eller inte.

6.1 Didaktiska konsekvenser

Ett jämställdhetsarbete är enligt min mening viktigt för verksamheten. Det är också, som jag nämner tidigare, en del av förskolans och skolans läroplan, Lpfö98. Jag har under denna studie fått en klarare insikt i vad det innebär att vara genusmedveten men att vägen till att få ett jämställt arbete i förskolan inte är lika lätt. Det krävs att arbetslaget är eniga och att man ständigt reflektera över sin egen verksamhet och vilka förväntningar man själv som pedagog har på barnen. Detta då det under studiens gång visat att det spelar en viktig roll. Detta tar jag med mig och min förhoppning är att kunna föra det vidare till mina framtida kollegor.

6.2 Fortsatt forskning

Då jag i min studie endast fokuserat på en förskola med Reggio Emilia-inriktning hade en mer omfattande studie där flera Reggio-profilerade förskolor medverkat varit av intresse. Det hade också varit spännande att utöka studien genom att låta förskolor med andra inriktningar, exempel med genusprofil eller oprofilerade delta. Ytterligare skulle det vara intressant att se om, och i så fall hur, manliga pedagogers interaktion med pojkar respektive flickor skiljer sig från kvinnliga pedagoger.

I min studie har jag inriktat mig på två typer av vuxendominerande aktivitetstyper hade det varit intressant att vända fokuseringen på barnens interaktion med varandra, t.ex. vad gäller den fria leken. En annan spännande inriktning hade varit att observera hur barnen löser konflikter ur ett genusperspektiv; det vill säga om Lösingsstrategierna skiljer sig beroende på om de är pojkar eller flickor.

7. Referenslista

7.1 Tryckta källor

Andersson, Inger (red). (2007). *Bra mat i förskolan. Råd för förskolan och familjedaghem*. Malmö: Elanders Berlings.

Andersson, Nils (1991). *Mötas vid maten - Om sådant som händer kring maten i barnomsorgen*. Malmö: Almqvist & Wiksell förlag AB.

Barsotti, Carlo (2008). "Möten med Loris Malaguzzi." (översättning Barsotti, Anna) I Grut, Katarina (red.) (2008). *Exemplet Reggio Emilia. Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.

Bjerrum Nilsen & Nordberg (1988). "Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar." *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 1988, 9(1), s. 28 – 42.

Bjørndal, Cato R.P. (2002). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Boman, Siri och Åkerholm, Fatima (2009). *Genusmedvetenhet – En studie om pedagogers förhållningssätt och bemötande av flickor och pojkar i förskolan*. Examensarbete i pedagogik. Örebro: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro Universitet

Browne, Naima. (2004). *Gender Equity in the Early Year*. Berkshire: Open University Press.

Brunlin, Göran & Emriksson, Birgitta (2008). "En pedagogik för regional utveckling" I Grut, Katarina (red. 2008). *Exemplet Reggio Emilia. Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.

Conell, Robert W (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

Dahlbeck, Per & Johansson, Åsa (1986). "Reggio Emilia." Holm, Anne-Marie (red.) (1986). *Vad kan vi lära av Reggio Emilia?* Stockholm: Pedagogik och Kultur.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2006). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Davidsson, Birgitta (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr. 8: 2000. Borås: Högskolan i Borås

- Davidsson Birgitta (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans läroplaner 1980-1998*. Skrifter från Institutionen för pedagogik, Nr 7:2002. Högskolan i Borås.
- Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University Dissertation No 4. Jönköping: Jönköping universitet.
- Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003). *Att göra kön Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonnier.
- Esaiasson, Peter m.fl. (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts.
- Fröbel, Friedrich (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Grut, Katarina (2008). Vad är Reggio? I Grut, Katarina (red.) (2008). *Exemplet Reggio Emilia. Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.
- Gustafsson, Lars (1989). *Problemformuleringsprivilegiet. Samhällsfilosofiska studier* Stockholm: Nordstedts Förlag.
- Havung, Margareta (2000). *Anpassning till rådande ordning, en studie manliga förskollärare i förskoleverksamheten*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 145.
- Henkel, Kristina (2006). *En jämställd förskola teori och praktik*. Skärholmen: Scannbook AB.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Igland, Mari-Ann & Dysthe, Olga (2010). "Mikhali Bakhtin och sociokulturell teori." I Dysthe, Olga (red.) (2010). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg - en central aspekt av förskolepedagogiken: exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2001 årg. 6 (nr 2), s. 81-101.
- Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001). *Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Utbildningsradion
- Kvist, Madelen och Lindsköld, Pernilla (2010). *Det händer någonting när de fyller tre - En kvalitativ jämförelse mellan pedagogers syn på genus i Reggio Emilia profilerade och oprofilerade förskolor*. Projektarbete. Göteborg: Instruktionen för historiska studier. Göteborgs Universitet.

Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet

Malm, Helena & Olsson, Jennie (2010). *Pojkars och flickors talutrymme under samlingsituationer i förskolan*. Examensarbete i pedagogik. Eskilstuna/Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, UKK, Mälardalens Högskola.

Månsson, Annika (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan i Malmö. Malmö: Malmö lärarhögskola

Nordkvist, Christina & Äng, Kristin (2010). *Skiljer sig pedagogers förhållningssätt gentemot barnen i matsituationen beroende på om de är pojkar eller flickor?* Examensarbete inom pedagogik. Lärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Nöjd, Maria (2011). Kulturvarning – eller kulturell injektion. *Förskolan, 2011* (Nr 4), s. 36 – 39.

Odelfors, Birgitta (1996). *Att göra sig hörd och sedd – om villkoren för flickor och pojkars kommunikation på daghem*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Odelfors, Birgitta (2001). *Olika villkor? Vardagskultur i förskolan för flickor och pojkar*. (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, nr 62, 2001). Pedagogiska Institutionen: Stockholms universitet.

Olofson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar – genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundet.

Richter, Elisabet (2011). Reggio stort i Sverige. *Förskolan 2011* (nr 4), s. 24.

Rubinstein Reich, Lena (2005). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

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

Statens offentliga utredningar (SOU 2006:75). *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

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

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin Eva-Karin (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Nordstedts Juridik.

7.2 Internetkällor

Skollagen 2 §. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>.

Hämtad 110429.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf Hämtat 2011-05-02.

Wikipedia. Regio Emilia-pedagogik. [http://sv.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_\(pedagogik\)](http://sv.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_(pedagogik))
Hämtad 11-05-16.

7.3 Muntliga källor

Pedagog A (2011-05-03). Intervju mellan klockan 9.30 - 9.50

Pedagog B (2011-05-03). Intervju mellan klockan 10.10 – 10.35

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1 – Dikt av Malaguzzi

Tvärtom, det är hundra som finns! (Malaguzzi, 1981)

Ett barn är gjort av hundra.
Barnet har
hundra språk
hundra händer
hundra tankar
hundra sätt att tänka
att leka och att tala på
hundra alltid hundra
sätt att lyssna
att förundras att tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar
att uppfinna
hundra världar
att drömma fram
ett barn har hundra språk (och därtill hundra)
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen skiljer huvudet och kroppen.
Man ber barn:
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala
att begripa utan glädjen i
att hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul.
Man ber dem: att bara upptäcka den värld
som redan finns
och av alla hundra
berövar man dem nittionio.
Man säger dem:
att leken och arbetet
det verkliga och det inbillade
vetenskapen och fantasin
himlen och jorden
förnuftet och drömmarna är företeelser
Som inte hänger ihop.
Man säger dem:
att det inte finns hundra
Men barnen säger:
tvärtom, det är hundra som finns.
(Jonstoj & Tolgraven, 2001 s.)

8.2 Bilaga 2 – Observationsschema

Observationsschema

Datum: _____

Tillfälle: Frukost/Möte/Tema/Lunch

Antal pedagoger: _____

Antal pojkar: _____

Antal flickor: _____

Pojkar

Flickor

Antal tilltal från pedagog		
Antal följdfrågor		
Pratar spontant		
Får höra sitt namn		
Negativ uppmärksamhet		
Positiv uppmärksamhet		

Observationsschema från Henkel (2006, s. 49)

8.3 Bilaga 3 – Intervjufrågor

Intervjufrågor

Inledningsfrågor

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur ser din utbildning ut?

Hur länge har du arbetat på ett Reggio Emilia-inspirerat sätt?

Genus

Vad innebär begreppet genus för dig?

Kan du se något mönster hos pojkar respektive flickor när det gäller att prata spontant i samlingen/måltiden?

Kan du se något mönster vid tillrättavisande när det gäller pojkar och flickor vid samlingen/måltiden?

Hur arbetar du med att motverka de traditionella könsmodellerna, i samlingen/ vid måltiden? Kan du ge exempel

Hur arbetar du med att vidga de stereotypa könsmodellerna, framförallt då i samlingen? Exempel.

Hur upplever du pojkars och flickors medverkan i samlingen?

Vad anser du vara det viktigaste vid en måltidssituation?

Är det något du känner att du vill utveckla hos dig själv rörande genusarbete i förskolan?

Finns det något du vill utveckla i verksamheten rörande arbetet med genus?

8.4 Bilaga 4 - Medgivande

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

Mitt namn är Pernilla Lindsköld och jag utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Under höstterminen 2010 skrev jag och en studiekamrat vår B-uppsats om pedagogers syn på genus i förskolan, där intervjuade vi bland annat pedagoger på XXX förskola. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som ger mig min lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och sträcker sig från början av april till slutet av maj. Mitt syfte med examensarbetet är att ta reda på hur flickor respektive pojkar bemöts i förskolan. En av de frågor jag söker svar på är: Skiljer sig fördelningen av talutrymme mellan flickor och pojkar ut vid vuxenstyrda aktiviteter, och i så fall på vilket sätt? För att kunna besvara denna fråga behöver jag samla in material genom observationer i ert barns förskolegrupp. På er förskola kommer undersökningen ske i mitten av april.

Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationen. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. Inte heller verksamheten kommer i undersökningen att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjlig att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, närsomhelst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Vad jag behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och *så snart som möjligt* skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaren vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....

.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....

elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta mig på nedanstående adress eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Pernilla Lindsköld

0738 191943, pernilla_lindskold@hotmail.com

Handledare för studien är Bengt Jacobsson, forskare, Göteborgs universitet, Institutionen för kulturvetenskaper. 031 786 5385

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, 031 786 4792.