

# Interaktion i ord och handling

En studie i förskolan om kommunikation och samspel ur ett  
genusperspektiv

Helm, Tove & Šehović, Edina

Kurs: LAU 390

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer: VT12-2611-203

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Interaktion i ord och handling – En studie i förskolan om kommunikation och samspel ur ett genusperspektiv

**Författare:** Helm, Tove & Šehović, Edina

**Termin och år:** Vårterminen 2012

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

**Examinator:** Elisabeth Hesslefors

**Rapportnummer:** VT12-2611-203

**Nyckelord:** Genus, Kommunikation, Samspel, Interaktion, Jämställdhet Sociokulturellt perspektiv

**Sammanfattning:** I denna studie studeras lärares interaktion genom kommunikation och samspel med barn. Syftet är att kartlägga hur lärares förhållningssätt kommer till uttryck i föreställningar och handlingar ur ett genusperspektiv. Den empiriska datainsamlingen består av observationer och intervjuer där lärarnas föreställningar och handlingar kartlagts, beskrivits och analyserats. Observationer och intervjuer har utförts med fyra lärare på två olika förskolor.

Den tidigare forskningen har bestått av relevant litteratur som behandlar interaktion och genus i förskola och hur man som lärare utifrån dessa ämnen ska förhålla sig till barn. Dessutom ligger ett sociokulturellt perspektiv som grund för studien då interaktion är en väsentlig del i människans utveckling.

Resultatet består av tre delar, observationsanteckningar, intervjusvar och jämförelse av observationsanteckningar och intervjusvar. Observationsanteckningar och intervjusvar har redogjorts för sig men svaren och anteckningarna från de fyra lärarna har sammanställts under samma rubrik istället för att redovisas var för sig, för var svarsperson. Detta för att förhindra upprepning i arbetet då lärarnas förhållningssätt och svar i många fall var snarlika.

Vi anser att det är viktigt att uppmärksamma lärares förhållningssätt ur ett genusperspektiv. Styrdokumenten tar upp hur lärare ska arbeta utifrån genus men med denna studie har vi uppmärksammat att lärares föreställningar och handlingar inte alltid stämmer överens. Det är enligt oss viktigt att studera verksamheten man arbetar i för att kunna synliggöra genusarbetet i förskolan.

## 1. Inledning

*Lärare ska i förskolan arbeta mot traditionella könsroller. I denna studie kartläggs, beskrivs och analyseras lärares föreställningar och handlingar i förhållningssätt till barn ur ett genusperspektiv. Kommunikation och samspel ligger till grund för studiens empiriska materialinsamling där lärares interaktion med barnen ligger i fokus.*

Genus är den ackumulativa benämningen i dagens könsforskning vilken representerar ett system som består av två motsatta och uteslutande kategorier i vilken mänskligheten placeras, man/manligt och kvinna/kvinnligt. Genus syftar till kulturella, sociala föreställningar som kopplas till det biologiska könet (Hedlin, 2004; Svaleryd, 2008:29; SOU2004:115). NE förklarar genus som ett ”begrepp använt för att förstå och urskilja de föreställningar, idéer och handlingar som sammantaget formar människors sociala kön” (www.ne.se). Denna studie har utgått ifrån ovanstående beskrivning av begreppet genus, däremot menar vi även att det finns möjlighet att innefatta fler kön än de två som nyss nämnts.

I Lpfö98 rev 10 står det skrivet om hur lärare ska arbeta för en jämställd förskola där inget barn ska diskrimineras på grund av sexuell läggning, etnisk tillhörighet eller kön (Lpfö98 rev10). Våra erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU) säger oss att föreställningar om kvinnligt och manligt är mer levande än någonsin i dagens samhälle. Går du in i en leksaksbutik ser du tydligt vilka leksaker som är ämnade för pojkar och vilka som är ämnade för flickor. Pojkarnas leksaker är svarta och blåa, färgerna är mörka samtidigt som de benämns med ord som tuffa, snabba medan flickornas leksaker är rosa och ofta i form av hushållsapparater. Deras leksaker är gulliga, mjuka och söta (Svaleryd 2008; SOU2003:115). I denna studie läggs fokus på lärares förhållningssätt till barn utifrån ett genusperspektiv i matsituationer. Vi har valt att utgå ifrån ett förståelseperspektiv där vi vill förstå hur lärarna tänker och gör och även varför resultatet blir som det blir.

I Lpfö98 rev 10 står att ”vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Lpfö 98 rev 10). Lärare måste arbeta jämställt och visa barn att värderingar inte sitter i könet utan i individen. Om lärare inte visar någon skillnad i bemötandet av barnen då gör inte barnen det heller.

Nu är det även dags för oss författare att presentera oss. Vi vill att du som läsare ska förstå var vi kommer ifrån och vilken utgångspunkt vi utgår ifrån. Våra namn är Edina Šehović och Tove Helm och är båda i slutet av lärarutbildningen på Göteborgs Universitet. Som inriktning har vi gått Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (BAUN).

Vi har även stött på lärare som inte tycker att det är viktigt med genusarbete, som medvetet eller omedvetet motverkar det arbete. ”Måste man fokusera på sådana småsaker som hur man uttrycker sig kring barnens kläder? Varför kan man inte få säga att en pojke har tuffa kläder och en flicka har en söt klänning?” Det är ett svar vi fått då vi diskuterat med en lärare om hur man kan undvika att lägga värderande ord i barns kläder genom att istället benämna färger eller symboler. Svaleryd (2008) menar att förändringen börjar i den enskilda individen. ”Varje gång vi frånsäger oss makten att påverka lämnar vi öppet för andra krafter att påverka barnen” (Svaleryd 2008:33). Det räcker inte med en vidareutbildning, en föreläsning eller ett seminarium. Det är viktigt är att lärare aldrig tror sig vara färdigutbildade utan att de hela tiden strävar efter ett fortsatt lärande (a a).

Här nedan har vi förklarat begreppen *kommunikation*, *samspel*, *interaktion* och *jämställdhet* och *förhållningssätt* för att ni som läsare ska förstå hur vi har använt dem i studien. Med kommunikation har vi gått efter förklaringen i NE där begreppet beskrivs som överföring av information mellan människor, djur, växter eller apparater. Kommunikation kräver dels ett språk eller en kod vari informationen uttrycks, dels ett fysiskt medium varigenom informationen överförs. Utifrån NE har vi även förklarat begreppet samspel vilket förklaras som ett gemensamt handlande med deltagande av inbördes olika parter och är synonymt med interaktion. Dessutom ska begreppet jämställdhet redas ut vilket vi kan förklara på följande vis: ”jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och

möjligheter inom alla väsentliga områden i livet. Jämställdhet är närbesläktat med jämlikhet. Medan jämlikhet rör alla människors lika värde är jämställdhet emellertid förbehållet förhållandet mellan könen” (www.ne.se) I studien ämnar vi i vissa sammanhang använda oss av begreppet jämställdhet istället för genus då genus kan kännas krångligt och främmande (Hedlin 2004), detta återkommer vi även till i punkt 4.5. Till sist har vi valt att förklara begreppet förhållningssätt där NE beskriver begreppet som ett ”uttryck för viss inställning” ([www.ne.se](http://www.ne.se)).

## 2. Syfte och frågeställningar

*Här presenteras syftet och hur det ska uppnås. Dessutom presenteras frågeställningarna som studien utgår ifrån.*

### 2.1 Syfte

*I detta avsnitt presenteras syftet.*

Syftet med studien är att jämföra hur lärare beskriver sin interaktion med barnen och hur de använder interaktionen i praktiken ur ett genusperspektiv. Centralt i studien är den verbala kommunikationen och samspelet.

### 2.2 Frågeställningar

*För att uppnå syftet med studien har vi valt att utgå ifrån nedanstående två frågor.*

- Hur *kommunicerar* och *samspekar* lärare med barn vid måltider ur ett genusperspektiv?
- Hur *beskriver* lärarna att de kommunicerar och samspekar med barn vid måltider ur ett genusperspektiv?

## 3 Tidigare forskning

*Här presenterar vi tidigare forskning gällande genusarbete med kommunikation som grund. Här beskrivs även metoder för att samla in och behandla empirisk data. Genus behandlas utefter lärares perspektiv, lärares förhållningssätt samt hur man har sett på genus genom åren.*

### 3.1 Genus genom åren

*I detta avsnitt har vi beskrivit hur genus har behandlats genom åren. Vi har skrivit om uppkomsten av genus i skolan samt hur arbetet har fortgått sedan starten av könsrollsprojektet 1972.*

Wernersson (2006) skriver om hur skolan även innan grundskolereformen 1962 intagit ett könsperspektiv på lärande. Där låg fokus dock på flickornas situation. Frågor om vilka behov det kvinnliga könet har och hur de ska förberedas för rollen som mor och maka uppstod. Även frågor kring ifall flickor utgjorde en begåvningsresurs diskuterades (a a). I och med uppkomsten av grundskolans andra läroplan från 1969 uppstod mål om att förändra stereotypa könsroller. Som grund för att uppnå målen startade dåvarande Skolöverstyrelsen upp

”könsrollsprojektet” 1972. Detta ”skulle ge en översikt över vetenskapliga kunskaper om socialt och biologiskt kön, och hur sådana kunskaper kunde användas i utformningen av skolan” (Wernersson 2006:17). Wernersson (2006) skriver även om att man inte bör använda dikotomin pojke – flicka då det ”snarare bekräftar än ifrågasätter en oönskad genusordning” (a a s 21). Wernersson (2006) lyfter även vikten av att lärare ska fokusera på individen och de individuella behoven istället för att lägga fokus på sociala kategoriseringar (a a).

Genusarbetet i skolorna går långsamt framåt och i samband med den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 69) framkom en likabehandlingsplan där alla barn och unga i bl.a. skola utvecklas till vuxna med lika förutsättningar. Detta lyckades inte tas vid i praktiken (Wernersson 2006). Trots den nya läroplanen (Lgr69) hade flickorna en undanskymd plats i klassrummet samtidigt som pojkarna fick mer uppmärksamhet (Wernersson 2006). Resultatet av alla de undersökningar som Wernersson (2006) tar upp i Genusperspektiv på pedagogik visar att flickor fick mindre uppmärksamhet än pojkarna (a a). I en undersökning som den brittiske läraren Dale Spender (1982) utförde där han bandade sina och andra lärares lektioner visade det sig att pojkarna fick mer uppmärksamhet. Trots att lärarna hade för avsikt att fördela sin tid jämnt fick flickorna som bäst 42 % av uppmärksamheten. I denna situation antydde även flickorna själva att de tyckte det var okej att pojkarna fick mer uppmärksamhet, samtidigt som pojkarna protesterade över att flickorna fått mer uppmärksamhet än de själva (Wernersson 2006).

På 40 år har genusarbetet tagit relativt få framsteg då undersökningar i dagens läge fortfarande visar att pojkar generellt får mer uppmärksamhet i skolan än flickor. Man har dock sett utveckling i flickors prestationer, de har ökat i jämförelse med pojkarnas. Dessutom har elevernas relationer med varandra samt det gemensamma skapandet av kön eller genus fått större betydelse och lärarens roll har tonats ned (Wernersson 2006).

Hedlin (2004) skriver om lärarens uppdrag att arbeta för jämställdhet mellan män och kvinnor. Arbetet har uppmärksamats mycket sedan 1970-talet och lärare arbetar aktivt med jämställdhetsfrågor i skolor. Dock stöter det på motstånd där exempelvis lärare anser att de favoriserar tjejer när de i själva verket ger pojkarna mer tid och uppmärksamhet (a a).

Hedlin (2004) refererar till Wendt Höjer & Åse (1996) om hur språket påverkas av könsnormerna. Genom att använda ord som kvinnofrågor samt kvinnliga politiker snarare lyfter den manliga normen istället för att lyfta jämställdheten. I och med att det manliga är normen idag så måste man tydligt markera om det är en kvinna man syftar på (Hedlin 2004). Hedlin menar att ”jämställdhet är då när män och kvinnor har lika mycket inflytande över normen” (a a s 7).

Till sist refererar Hedlin (2004) till Holmberg (1993), Carstensen (1997) samt Haavind (2000) om hur beteenden och handlingar tillskrivs de olika könen pojke eller flicka istället för individen i fråga. Beteendet/handlingen förklaras, förstås samt tolkas ”på olika sätt beroende på huruvida den agerande personen är pojke/man eller flicka/kvinna” (2004:17).

### **3.2 Genuspedagogik ur ett lärarperspektiv**

*Nedan presenteras lärarens roll ur en genuskontext i skolan där lärare konstant interagerar med barnen. Lärarna måste själva bryta mönster och se till de underliggande normerna.*

Svaleryd (2008) tar upp ämnet genuspedagogik ur ett lärarperspektiv. Det är viktigt att man som lärare arbetar med genus kontinuerligt utan att ha det som ett enskilt ämne vid sidan av den vanliga undervisningen eller de vanliga aktiviteterna. Genusarbetet ska genomsyra hela verksamheten (a a). Ett problem som Svaleryd (2008) tar upp är diskussionen om jämställdhet

som kön. Många diskuterar kvinnlighet och manlighet, och att vi är födda och rustade olika. Istället för att diskutera och argumentera för- och nackdelar med olikheter handlar det om att acceptera och förstå samt värna om olikheterna menar Svaleryd (a a).

Att som lärare arbeta med genus handlar om att våga gå in och rota i det undermedvetna och som Svaleryd (2008) nämner ”de pedagogiska praktikernas yta” (a a s 45). Hon beskriver jämställdhet som ett isberg. Sjättedelen som är över ytan är det mätbara, betyg och tidsfördelning samt läromedelsutformning. De fem sjättedelarna som är under ytan är normer, värderingar, förhållningssätt och attityder. Det är de man måste arbeta med och gå till grunden med. Som lärare måste man våga granska sig själv och sitt eget förhållningssätt. Här lyfts vikten av metakognition där lärarna måste reflektera över sitt eget lärande och förhållningssätt. Viktigt är att man även vågar bryta gamla vanor och mönster och ”stötta barnen i det som de behöver för att de ska se, bryta eller vidga genusstrukturerna” (Svaleryd, 2008:46; Säljö, 2000).

Folkesson, Längsjö, Rosendahl och Rönnerman (2004) skriver om att man som lärare måste använda sina egna kunskaper och erfarenheter i sitt arbete. Ett förtroende för lärare växer då denne med sina kunskaper kan bidra till att barnen ska få ett främjat situationerat lärande (Folkesson, Längsjö, Rosendahl & Rönnerman 2004). Lärarna har som utgångspunkt att nå det mål som verksamheten kräver och det gör lärarna och barnen tillsammans. Det skrivs även om hur de ska nå de mål som är uppsatta, då krävs det att nya metoder synliggörs för att målen ska bli bestående (a a).

Wernersson (2006) skriver om hur skolans värld både ingår i en formell och informell kontext. Trots den planerade verksamheten finns de sociala nätverken där som av lärarna är informella och oplanerade. Lärares roll är stor även i den informella kontexten och Wernersson menar att man som lärare ska vara medveten om sitt förhållningssätt (a a).

Folkesson m.fl. (2004) skriver om den kollektiva kompetensen och ger uttryck om att man i arbetslaget ska ha ett tankesätt om vad lärarnas uppdrag är och hur den kollektiva kvalifikationen kommer i uttryck. Detta har en korrelation till den individuella kompetensen i arbetslaget också. När det skrivs om det kollektiva lärandet för lärarna är det väsentligt och lärorikt att det finns tillfälle till att lyssna på varandra, diskutera om varandras syn på lärande samt att få tid till att observera arbetslagets kompetenser och utföranden. Härigenom kommer även genusbegreppet till uttryck. Folkesson m.fl (a a) skriver även att arbetslaget ska dela med sig av sina erfarenheter för att den enskilda medarbetaren ska kunna appropriera kunskapen till sig egen (Folkesson m.fl., 2004). Här kan vi diskutera den närmaste utvecklingszonen som inte bara handlar om barn utan som även innefattar vuxna människors utveckling. Genom att driva en ständig diskussion och reflektion i arbetslaget utvecklas alla i interaktionen genom bland annat kommunikation och samspel tillsammans med varandra.

Wahlgren (2011) skriver om ett genuspedagogiskt arbete och nämner att det först och främst är de vuxnas förhållningssätt och bemötande som man koncentrerar sig på, sedan är det barnen som blir involverade i genusarbetet. Detta är viktigt då barn imiterar de vuxna och lär av och med dem som medierande redskap (a a). Wahlgren (2011) nämner även att anledningen till att ett genuspedagogiskt arbete genomförs är för att man bland annat vill belysa normer och genus och se hur dessa färgar samspelet i samhället då det kan tillföra en bild av vad som tolkas som ”[...] normalt [...]” (Wahlgren 2011:15) i skolan men också som tidigast i förskolan (a a).

Könsmönster, och genus, formas i uppfostran och kultur, inom ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi. Bakgrunden och människans historia påverkar henne i utvecklingen till hur hon kommer att bli. Mönstren formas genom förväntningarna på hur en man eller en kvinna ska uppträda och de utvecklas också ur de normer som finns om hur en människa från en annan kultur ska vara. I förväntningarna finns ålder och olika generationer som en aspekt (Lykke, KvT, nr 2-3, 2005; Rösing, KvT, nr 4, 2002). För att öka lärarnas medvetenhet om kön och hur målet om jämställdhet mellan könen skulle kunna uppnås i skolorna inträdes år 2002 genuspedagogikutbildningen (Wahlgren 2011:31).

### 3.3 Lärares förväntningar

*Lärare har olika förväntningar på flickor och pojkar, de är medvetna om de båda könen. Här har vi presenterat hur lärares förväntningar påverkar barns utveckling då barn känner av lärares föreställningar om dem.*

En av de tydligaste skillnader mellan flickor och pojkar på förskolan är de förväntningar som lärarna har på respektive kön. I statens offentliga utredningar (2004:115) nämner man att många lärare anser att pojkar är bråkiga, stökiga, högljudda och otåliga. Det blir problem om pojkar inte får som de vill (SOU 2004:115). Flickor däremot är ska vara lugna, tysta, hjälpsamma, empatiska och ansvarsfulla (SOU 2004:115). Dessutom värderades pojkars ord högre än flickornas. När en pojke inte vill hjälpa till med komposteringen utan säger nej, accepterades detta och tilläts leka vidare, men när en flicka tillfrågades samma sak och hon sa nej accepterades inte detta utan fick som gensvar att det är viktigt att maskarna får mat och det är viktigt för miljön (a a). Taguchi, Bodén & Ohrlander (2011) skriver om lärarnas förhållningssätt till båda könen i förskolan och nämner att lärarna till största delen har en intensivare interaktion med pojkarna och mindre med flickorna.

Hedlin (2010) refererar till Wahlström (2003) om hur lärare är medvetna om bemötandet av båda könen. I ett exempel deltog två förskolor som hade gått med på att bli filmade och då låg pedagogens samspel med barnen i fokus. I den verksamheten var pedagogerna övertygade om att de inte gjorde några skillnader i deras interaktion med barnen utifrån ett genusperspektiv. När resultatet av filmen visades upp för förskollärarna blev de förvånade av skillnader i samspelet med pojkar och flickor då de gjorde tydligt samspelade olika med barnen utifrån kön. Lärarna lärde flickorna att agera som hjälpfröknar när behovet fanns hos pojkarna (Wernersson, 2006; Hedlin, 2010).

Barn agerar som de förväntas agera. Lärares förväntningar avspeglar sig på barnen, och påverkar barnens egna uppfattningar om vad som är typiskt för flickor och för pojkar (SOU 2004:115). Taguchi m.fl. (2011) skriver att lärarnas förhållningssätt även ligger i deras språk då det förekommer att läraren talar annorlunda beroende på barnens kön. Språket har en betydelse för barn då det påverkar hur könen konstrueras. Om lärarna har ett annorlunda sätt att kommunicera beroende på könen kan det resultera i att barnen kön konstrueras utifrån lärares förväntningar (a a). Även Taguchi m.fl. (2011) lyfter vikten av att använda ett könsneutralt språk där bemötande och handlande ska vara detsamma oavsett barnens könstillhörighet.

Visar man barn att pojkars ord och handlingar värderas eller uppmärksammas högre/mer än flickors blir konsekvenserna desamma. Pojkar tilläts då mer utrymme på bekostnad av flickornas utrymme (SOU, 2004). För att det ska vara jämställt på förskolan ska flickor och pojkar uppmärksammas lika mycket. Barn ska inte begränsas på grund av sin könstillhörighet (a a).

Trots att läroplanen för förskolan infördes redan 1998 där det står att ”förskolan ska motverka traditionella könsmönster” (Lpfö98 rev 10:5) finns mycket kvar att arbeta med.

Jämställdhetsarbete ska ses som ett långsiktigt projekt och inte något kortsiktigt tema i förskolan (SOU 2004:115).

I SOU (2004:115) kan vi även läsa att språket förändras mycket beroende på vilket kön det är lärare pratar till. Tonläget förändrades och meningsuppbyggnaderna skilde sig beroende på könstillhörighet. Till pojkar var det lätt att lärare använde en kommenderande röst med korta meningsuppbyggnader, samtidigt som man till flickor talade svagare med långa meningsuppbyggnader (a a).

### **3.4 Teoretisk anknytning**

*Den sociokulturella teorin har varit en inspiration i studien. Studien har beskrivits, redovisats och analyserats med inspiration av ett sociokulturellt perspektiv och sociokulturella begrepp och för att förstå vad det står för har vi presenterat teorin här nedan. Vi har valt att använda oss av andrahandskällor när det gäller teorin då ingen av oss har kunskap om det ryska språket. Även översättningar av Vygotskijs böcker är tolkningar av översättaren och av den anledningen valde vi att beskriva teorin utifrån både översättningar samt andra författare som tolkat Vygotskijs böcker.*

I studien har vi valt att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet som till största delen är utvecklat av den ryske psykologen Lev Vygotskij. Vygotskij levde 1896 – 1934 och var enligt Gunilla Lindqvist ”den viktigaste nytänkaren i sovjetisk psykologi” (Vygotskij 1999a:7). Vygotskij ansåg att alla människor inklusive små barn var kreativa och menar att människan skapade artefakter för att tolka och förstå samt konstruera sin föreställningsvärld (Vygotskij 1999a). Han menade även att språk och kommunikation är centrala begrepp i det sociokulturella perspektivet där språkets ”primära funktion är den kommunikativa funktionen” (a a s38). Språket är en medierande artefakt för förståelse av omvärlden samt social samvaro (Säljö 2000). Vidare förklarar Vygotskij begreppet kommunikation, där språk och symboler är av väsentlig karaktär. Kommunikation utan språk, symboler eller någon form av tecken kan inte kallas för kommunikation. Genom interaktion utvecklas och lär vi människor, sociala kontexter är avgörande för en människas utveckling (Vygotskij 1999a). Här kommer språket in som en avgörande faktor vilket är en kollektiv gemenskap som människan använder för att orientera sig med omvärlden (Dysthe 2003).

Säljö (2000) refererar till det sociokulturella perspektivet och menar att kunskapen först och främst finns i samspelet mellan två eller flera individer som sedan förs över till den enskilde och approprieras till ett segment av individens tänkande och handlande. Säljö skriver även att ett lärandetillfälle uppstår i samspelet mellan individer då parterna alltid har med sig tidigare erfarenheter och kunskaper (a a). Det som Säljö definierar som lärande står i centrum för det sociokulturella perspektivet.

#### **3.4.1 Interaktion och kommunikation**

Säljö (2000) skriver om språket och nämner att det är en process för att på bästa sättet samla kunskaper, kännedom samt förståelse både hos individen och i det kollektiva.

För att människan ska kunna handla i en viss kontext krävs det att man använder sig av kommunikationen. ”Kulturella föreställningar och redskap förs vidare genom kommunikation och kommunikationen är också länken mellan kulturen och människors tänkande” (Säljö 2000:105). Säljö skriver även om interaktionen mellan människor och nämner att människan får en lärdom genom att medverka i praktiska och kommunikativa interaktioner med varandra. Interaktionen är viktig för människan för att individen ska kunna rådgöra, kommunicera och uppfatta verkligheten som hen möter i sin omgivning. Denna resurs som människan använder sig av är viktig för att man ska kunna förstå och tolka omvärlden i framtida situationer (a a).



Säljö skriver även om "[...] tänkandet i huvudet och tänkandet i samtal [...]" (Säljö 2000:107) och nämner att människan uppfattar omvärlden via en social interaktion som sedan leder till att människan begriper sina egna tankar och lärande (a a). Språket blir en länk mellan det som Säljö kallar för det yttre som innefattar kommunikation samt det inre vilket innefattar människans tänkande. Han beskriver det sociokulturella perspektivet med att "tänkandet sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse genom kommunikation" (Säljö 2000:111).

Vygotskij (1999b) nämner att människan påverkas av sin uppväxt och formas utifrån "biologiska och sociala villkor och särdrag" (Vygotskij 1999b:19). Han menar att man inte kan bortse från uppväxten men att man med hjälp av sina erfarenheter kan skapa sig nya ståndpunkter trots uppväxten och att det är personliga erfarenheter som "utgör grunden för det pedagogiska arbetet" (Vygotskij 1999B:19).

## 4. Metod

*Studien är en kvalitativ studie som har en sociokulturell inriktning. Via observationer och intervjuer har vi tagit reda på lärarnas föreställningar samt kartlagt deras förhållningssätt utifrån kommunikation och samspel ur ett genusperspektiv. Den sociokulturella teorin har inspirerat oss i studien där kommunikation och samspel ligger till grund för det som studerats. Studien skulle kunna utgå ifrån en teori som har genus som utgångspunkt men i och med att vi ville genomföra en studie baserat på kommunikation och samspel upplevde vi att ett sociokulturellt perspektiv var mest lämpligt för studiens utformning. Nackdelen skulle kunna vara att vi missat vissa genusbegrepp som annars skulle använts om studien utgick ifrån en genusteori, men i och med att studien har interaktion och kommunikation som grund ansåg vi att ett sociokulturellt perspektiv ämnar sig bäst i denna studie.*

### 4.1 Urval

*I urvalet presenteras valet av förskolor, lärare, vilken situation vi har valt att observera samt varför endast kvinnor deltar i studien.*

#### 4.1.1 Valet av förskolor samt lärare

Den empiriska datainsamlingen utförde vi på två förskolor som vi tidigare haft verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på. Första kontakten med förskolorna Ljuspunkten och Lutfisken var genom telefon med respektive lokal lärarutbildare (LLU). Vi förklarade vad studien gick ut på, vilka metoder och artefakter såsom bandspelare som skulle användas och att deltagandet var frivilligt samt att de själva skulle få bestämma plats och tid för observationerna samt intervjuerna. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) framhäver vikten av bandspelare och menar att det är en bra artefakt för att kunna minnas intervjuerna lättare. De lyfter även vikten av att lärarna själva ska välja plats och tid för intervjuer och observationer (Esaiasson m.fl 2007). Det är viktigt att deltagarna är medvetna om att de deltar i en vetenskaplig studie och att de ger sitt samtycke att forskare får använda materialet som samlats in (a a).

Vi valde att observera och intervjua endast lärare då de har en högre utbildning och därför förhoppningsvis har fått med sig ett genusperspektiv från sin utbildning. Lärarna som kunde delta i studien var Agneta och Maria på Ljuspunkten och Jonna, Caroline, Elina och Beata på Lutfisken. Allt som allt var det sex lärare som skulle observeras och intervjuas, det ändrades tyvärr till enbart fyra lärare men detta återkommer vi till i stycke 4.6.

Ljuspunkten bestod av fyra avdelningar. Två avdelningar inhyste barn mellan ett och tre år medan de två andra var avdelningar med barn mellan tre och fem år. Agneta och Maria arbetade på en avdelning med 22 barn där barnen var tre-fem år gamla. Här arbetade även en barnskötare ihop med Agneta och Maria.

Lutfiskens förskola bestod av olika hus där Jonna, Caroline, Elina och Beatas avdelning hade ett eget hus. Barngruppen bestod av en storbarnsgrupp med 42 barn mellan ett till fem år. På avdelningen arbetade även två barnskötare. Vid observationerna på denna förskola medverkade barn på två år.

Vi valde att observera måltiden eftersom den är en social interaktion mellan lärare och barn. Vid en måltid har vi erfarenheten av att se ett samspel mellan lärare och barn där lärare ofta fungerat som medierande stöd för barnen.

Som en röd tråd i studien har vi tagit inspiration från det sociokulturella perspektivet där kommunikation och samspel står till grund för allt lärande även lärandet om genus.

Observationerna och intervjuerna har genomförts på kvinnliga lärare. Anledningen till att studien inte genomfördes på manliga lärare var för att det inte arbetar någon manlig person inom verksamheten som vi befann oss på. Vi hade eventuellt kunnat observera och intervjua manliga lärare vid någon annan verksamhet men vi bestämde oss för att utgå ifrån förskola och inte urvalet av kön, detta på grund av den begränsade tiden som vi skrev om i ovanstående stycke.

## **4.2 Bortfall**

*Nedan förklaras bortfallen i denna studie där två av sex lärare ej kunde medverka i studien.*

Vi hade fått klartecken att sex stycken lärare kunde medverka i vår studie, två på Ljuspunkten och fyra på Lutfisken. I interaktionen över telefon fick vi reda på att alla sex ”gärna” var med på både observationerna samt intervjuerna. Först genomfördes observationer och intervjuer på Ljuspunktens förskola men sedan när vi besökte Lutfiskens förskola blev vi informerade om att vi endast kunde genomföra två av fyra observationer och intervjuer. Elina och Beata kunde inte medverka i studien då de inte hade någon möjlighet att lämna barngruppen på grund av personalbrist. Jonna och Caroline som hade möjlighet att vara med i studien lät oss intervjua dem efter arbetstid då de båda slutade tidigt den dagen och kunde på så vis medverka i intervjuerna.

## **4.3 Pilotintervjuer**

*Nedan presenteras de två svarspersoner som deltog i pilotintervjuerna samt hur materialet har använts i studien.*

### **4.3.1 Intervju**

Pilotintervjuerna genomfördes på två nyutexaminerade lärare som arbetade inom två olika förskoleverksamheter. Dessa lärare valdes framförallt för att vi redan hade en relation med dem samt att vi visste att de var pålitliga svarspersoner. Till en början hade vi för avsikt att använda oss av både manliga och kvinnliga lärare som svarspersoner. Detta fanns dock inte tid till då vi hade en begränsad tid för studien. Vi valde att använda oss av de kontakter vi hade för att spara tid till studien.

Resultaten av materialet från pilotintervjuerna finns varken med i resultat eller diskussion då svaren inte var väsentliga för denna studie. Pilotintervjuer användes för att få svar på om variablerna fungerade, om de var lätta att förstå, om de gav svar på frågeställningarna samt att de låg i rätt följd. Det är en fördel att använda sig av provintervjuer då de kan vara en vägledning till att se om frågeställningarna har ett samband med studiens syfte (Esaiasson m.fl. 2007). Det är då viktigt att svarspersoner till pilotintervjuerna liknar de svarspersonerna man har till de riktiga intervjuerna (a a) just för att resultaten ska bli så lika som möjligt. Med hjälp av resultatet av pilotintervjuerna kunde vi göra eventuella nödvändiga justeringar inför de riktiga intervjuerna.

I och med att två pilotintervjuer hade genomförts visste vi på ett ungefär hur lång tid intervjuerna skulle ta och kunde förmedla det till deltagande lärare. Esaiasson m.fl. (2007) framhäver även vikten av att hålla sig till tidsramen och att inte dra över tiden. Detta för att svarspersonerna skulle ha kontroll samt känna sig trygga och bekväma i situationen.

## 4.4 Datainsamling

*I detta avsnitt presenteras de empiriska forskningsmetoder som vi använt oss av för att uppnå syftet med studien samt hur vi har förhållit oss till den i resultatet och diskussionen.*

### 4.4.1 Genomförande

Studien är en kvalitativ studie där empirin inhämtades via samtalsintervjuer samt direktobservationer. Bjørndal (2005) skriver om att en samtalsintervjuundersökning kan vara en av de bästa metoderna för att ta del av personers funderingar och erfarenheter. Det är då man som forskare kan få en inblick i den andres perspektiv. I intervjuer har man även möjlighet till uppföljning vilket kan vara nödvändigt i denna studie då det kan uppkomma frågor vid senare tillfälle som skulle behöva följas upp. Vi har även valt att tillsammans utföra observationerna och intervjuerna då Bjørndal (2005) skriver om talesättet, fyra ögon ser mer än två. Detta talesätt beskriver Bjørndal med att flera personers observation och tankar kan bidra till ett bättre resultat (a a). Kvalitativa metoder används då man vill få fram kvaliteten i observationer och intervjuer där svarspersonernas åsikter och tankar ligger i fokus. I kvantitativa studier vill man ofta ha likvärdiga svar som kan redovisas procentuellt och i tabeller (Esaiasson m.fl. 2007). Då denna studie bygger på lärares föreställningar har vi använt oss av kvalitativa metoder där lärarnas åsikter, erfarenheter och föreställningar ligger i fokus.

Här presenteras enbart de variabler som har redovisats och jämförts i resultatdelen (se punkt 5.4) samt analyserats i diskussionsdelen (se punkt 6.2). Variablerna 1-5 samt 8 finns presenterade i Bilaga 1 men har inte tagits med i jämförelsen i punkt 5.4. Där har enbart variablerna 6-7 samt 9 jämförts. Anledningen till det är att vi i jämförelsen (se punkt 5.4) ville jämföra eventuella likheter och skillnader i deras föreställningar och handlingar gentemot barn utifrån ett genusperspektiv. Bakgrunden till lärarnas förhållningssätt behövde inte jämföras i resultatet då det inte var syftet med studien. De variabler som inte är med i resultatjämförelsen redovisades i punkt 5.3 (Intervjusvar), där redovisades bakgrunden till lärarnas förhållningssätt till genus. Variabel 11 (se bilaga 1) redovisades varken i resultatdelen eller i diskussionen då lärarna inte hade något mer att tillägga. Variabel 2 redovisades inte i resultatet men diskuterades i diskussionen (se punkt 6).

Dessa variabler har redovisats i resultatet.

- Vad är kommunikation, samspel samt interaktion enligt dig samt hur ser du på de tre begreppen?
- När utbildade du dig till förskollärare?
- När du genomförde din utbildning, vad fick du lära dig om kommunikation och samspel utifrån rådande könsroller i förskolan?
- Har du deltagit i vidareutbildning kring detta innehåll?
- Hur har dina egna erfarenheter påverkat ditt sätt att förhålla dig till barn ur ett könsrollsperspektiv?
- Beskriv med exempel på hur du kommunicerar och samspelar med barnen vid måltiderna?

- Beskriv hur du kommunicerar med pojkar respektive flickor vid måltiderna?
- Vad grundar du ditt förhållningssätt/strategier på?
- Hur kommer förhållningssättet/strategierna till uttryck i ditt arbete med barnen?

För att underlätta läsningen valde vi att använda begreppet ”rådande könsroller” i variablerna istället för ”genus”. Genus kan ibland kännas främmande och invecklat (Hedlin 2004).

I jämförelsen i resultatet (punkt 5.4) redovisades vår tolkning av intervjuvaren samt observationsanteckningarna. Ett resultat redovisas alltid utifrån författarens/författarnas egna tolkningar av anteckningar, inspelningar, transkriberingar samt iakttagelser (Kvale 1997). Vi har även tagit i beaktning att det kan finnas andra orsaker till det vi ser, hör och läser. Dessutom har vi tagit i beaktning att allt inte kan analyseras ur ett genusperspektiv och sedan vara färdiganalyserat utan att det även kan ha funnits andra aspekter som spelat in i lärarnas handlande vid observationerna. Lärare kan ha haft anledningar till sitt förhållningssätt som vi inte vetat om och som kan ha grundat sig i något annat än genus och även det har vi tagit i beaktning. Det har diskuterats vidare i punkt 6.

I studien observerades lärarna innan de intervjuades av den anledningen att vi inte ville avslöja genusinriktningen i studien. Om de vid observationen visste om att vi observerade deras interaktion utifrån genus kanske vi hade fått ett annorlunda resultat. Lärarna skulle kanske göra sig till och av den anledningen lade vi observationerna före intervjuerna. Vi har fortsatt skriva i studien, observationer och observationsanteckningar ligger alltid före intervjuer och intervjuvar. Dessutom har vi i studien valt att använda ordet lärare istället för förskollärare, vi kände att det inte var nödvändigt att kontinuerligt upprepa lärarnas specifika inriktning.

#### **4.4.2 Observation**

I studien användes begreppet observationer istället för direktobservationer av samma anledning som vi använde intervjuer istället för samtalsintervjuer (se punkt 4.5.1). Bjørndahl (2005) skriver att observationen bör registreras på ett sätt som är enkelt att blicka tillbaka till, det skulle kunna vara att man för fullständiga anteckningar. Observatören ska även försöka hinna registrera det mesta och det väsentligaste för studien (a a). Observationerna i denna studie bestod av visuella iakttagelser och anteckningar fördes med penna och papper. Innan vi anlände till förskolorna förberedde vi oss och försedde oss med allt material vi kunde tänkas behöva vid observationerna. Bjørndahl (2005) skriver även att ens observation ska vara väl planerad och att man har allt material till förfogande (a a). Det skrivs även att man ska tänka över sin observation innan man går ut till verksamheten (a a). Vad man även ska ha klart för sig är om man ska ta rollen som deltagande eller fullständig observatör (a a). Vi antog rollerna som fullständiga observatörer för att kunna fokusera på observationen. I och med att vi ville kartlägga hur lärarna handlar ur ett genusperspektiv är observationer en användbar metod då man lätt ser vad de gör utan att störas av deras föreställningar (Esaïasson m.fl 2007). Esaïasson skriver även om fördelen med observationer då den person man ska observera själv inte alltid vet hur den handlar och det är precis det vi hoppades att se (a a).

Vid observationerna antecknade vi allt som sas, ibland användes stödord för att hinna med. Av den anledning satte vi oss direkt efter observationerna och tydliggjorde det som eventuellt behövde tydliggöras för att vi vid ett senare tillfälle kunna utläsa vad som hände. Detta gjordes för att få en stark validitet i anteckningarna. Vid varje observationstillfälle observerades endast en lärare under ca 30-40 minuter. Alla lärare observerades en gång var.

#### **4.4.3 Intervjuer**

Samtalsintervjuer baseras på att svarspersonen svarar med egna ord och att intervjun kan liknas vid ett samtal (Esaiasson m.fl., 2007). Anledningen till att vi använde kvalitativa metoder och inte kvantitativa var för att kunna ta reda på svarspersonernas egna åsikter och ord. I en kvantitativ metod används ofta enkätundersökningar där svarspersonen får välja mellan färdiga utarbetade svar (a a). En sådan undersökning är användbar då man vill få svar på hur ” [...] *frekvent* olika kategorier förkommer, dels hur stort *utrymme* i tid och rum som olika kategorier får” (a a s 223). Intervjuer däremot är användbara då man vill höra förskollärarna uttrycka sina föreställningar kring det egna handlandet och det var det vi ville åt (a a). Vid samtalsintervjuer kan man vid behov även följa upp intervjun vid ett senare tillfälle vilket vi eventuellt skulle behöva göra (a a). Esaiasson m.fl. (2007) skriver även att en intervjuundersökning syftar till att klargöra människors inställning till ett specifikt område för att kunna framställa och precisera det som är avgörande för intervjun (a a). Fördelen med att använda sig av en intervju är att vi kunde kartlägga förskollärarnas föreställningar, i en kvantitativ metod hade vi gått miste om denna möjlighet. Liksom i Esaiasson m.fl. (2007) har vi valt att använda begreppet variabler istället för frågor när vi skriver om intervjufrågorna. I stället för begreppet samtalsintervjuer har vi använt intervjuer då vi upplever att det ger ett bättre flöde i texten och att läsningen uppfattas lättare.

Variablerna har grundligt arbetats fram och intervjusvaren från pilotintervjuerna gav en klar bild över svarspersonernas föreställningar kring det egna arbetet i verksamheten. Av den anledningen hade vi kvar variablerna såsom de såg ut vid pilotintervjuerna, de gav oss svar på frågeställningarna och på så vis kunde syftet med studien uppnås.

#### **4.4.4 Följdfråga**

När vi hade utfört intervjuerna märkte vi att vi inte hade tagit reda på hur lärarna själva tolkade begreppen kommunikation, samspel och interaktion. Av den anledningen valde vi att kontakta dem igen via telefon för att be dem via mejl svara på variablerna.

- *Vad är kommunikation, samspel samt interaktion enligt dig?*
- *Hur ser du på de tre begreppen?*

Vi skulle inte kunna analysera och diskutera intervjusvaren innan vi visste hur lärarna själva såg på begreppen då de kan tolkas på flera olika sätt. Vi bad alla fyra lärare att svara via mejl då vi ansåg att det skulle vara onödigt att åka ut till de båda förskolorna igen för två variabler. Dessutom hade de då möjligheten att sätta sig i lugn och ro när de svarade på variablerna till skillnad från om vi skulle be dem svara på variablerna via telefonen. I resultatet av intervjusvar har vi i inledningen redovisat dessa två variabler för att du som läsare redan från början ska kunna förstå vad lärarna menade när de berättade om kommunikation, samspel och interaktion.

### **4.5 Analys**

*I metoanalysen presenteras hur vi har analyserat empirin samt hur vi har tagit stöd från litteraturen och teorin. I resultatet har vi valt att kursivera fyra grundläggande begrepp, kommunikation, samspel, interaktion samt genus, detta för att tydliggöra de sociokulturella begreppen för läsaren. Vi har i studien antagit ett induktivt synsätt där empirin har stått som grund för litteraturen. Vi har sökt relevant litteratur utifrån empirin och genom det kunnat analysera och diskutera resultatet av studien.*

#### **4.5.1 Metodpraktikan och Det värderande ögat**

I analysen har litteratur såsom Metodpraktikan eller Det värderande ögat plockats bort då de enbart har varit till hjälp vid den empiriska datainsamlingen och hur man utför en sådan.

Böckerna har inte varit med i analysen då de inte bidrog till information som skulle behandlas där.

#### **4.5.2 Observationsanteckningar, intervjusvar och jämförelse**

För att kunna analysera empirin har vi enskilt läst och analyserat den fler än en gång. Esaiasson m.fl. (2007) menar att en text måste läsas både ”snabbt och översiktligt som långsamt och fundersamt” (Esaiasson m.fl., 2007:237) för att man som läsare ska förstå vad som står. Det var viktigt att vi förstod vad empirin sa och för att kunna ta fram det väsentliga i analysen. Esaiasson m.fl (2007) lyfter detta förhållningssätt och menar att en analys kan utföras först när det väsentliga innehållet är framtaget genom ”noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår” (Esaiasson m.fl., 2007:237). Man måste kunna urskilja viktiga egenskaper i en kvalitativ text (Bjørndal (2002). Allt i observationsanteckningarna och intervjusvaren har inte varit relevanta för studien vilket har resulterat i att detta inte analyserats. För att kunna utföra en bra analys måste man kunna identifiera det väsentliga i empirin (a a).

Först när man är klar över vad empirin säger kan man börja använda sig av stöd utifrån tidigare forskning samt teorier. Under studiens gång har vi liksom med empirin enskilt läst och analyserat litteratur som behandlat genus. Detta för att kunna tolka författarens text och sedan använda den som stöd i analysen. I studien har vi fokuserat på att grundligt läsa och förstå den litteratur som använts för att i diskussionen analysera och förstå resultatet. Kvale (1997) menar att forskare har ett perspektiv på vad som undersöks och tolkas som sedan analyseras utifrån de tolkningarna (Kvale, 1997). Som vi skrivit tidigare har en tolkning gjorts av observationsanteckningarna och intervjusvaren och denna tolkning har sedan använts i analysen av resultatet.

Både litteratur och teori och stått som stöd för analysen då vi använt det för att kunna förklara vissa företeelser i analysen. Den tidigare forskningen har varit ett stöd då den har styrkt slutsatserna i analysen. För att underlätta läsningen har vi delat upp analysen i tre delar. Först analyserades observationsanteckningarna, därefter intervjusvaren och till sist följer en jämförelse av de föregående delarna.

## **4. 6 Etiska principer**

*I etiska principer förklaras Vetenskapsrådets forskningsetiska fyra principer. Vi har beskrivit hur de har behandlats i studien och hur lärare och förskolors namn fingerats för att garanteras total anonymitet.*

Vi har valt att använda oss av fiktiva namn på både lärare och förskola för att kunna garantera total anonymitet. Detta har vi gjort för att skydda de personer som är inblandade och vi har därmed valt att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) där begrepp som sekretess, tystnadsplikt, konfidentialitet och anonymitet behandlas. Sekretess är uppgifter som hamnat under en paragraf i sekretesslagen, tystnadsplikt innebär att man som lärare har skyldighet enligt lagen att inte föra vidare viss information som föräldrar eller kollegor berättat. Konfidentialitet innebär att uppgifter såsom journaler, klasslistor osv. stannar hos ägaren. Ingen obehörig ska kunna ta del av de uppgifterna. För att kunna garantera anonymitet gäller det att man som forskare eliminerat all koppling till svarspersonerna. Den kopplingen ska varken av forskaren eller andra individer kunna återupptas ([www.vr.se](http://www.vr.se)). I denna studie har endast principen om anonymisering och sekretess gällt då svars personer och barn inte skulle kunna identifieras. Det har inte framkommit information som skulle hamnat under tystnadsplikt eller konfidentialitet.

Under intervjuerna har förskollärarna nämnt namnet på deras arbetsort samt i vilken stadsdel de arbetade i. Vi har valt att beteckna deras ortnamn och stadsdelsnamn till begreppen stad

respektive stadsdel. Anledningen till att vi väljer att inte skriva ut deras verkliga arbetsorter och stadsdelar är för att vi återigen vill försäkra den totala anonymiteten.

Vi har även valt att ändra i vissa citat från lärarna då de ibland har använt sig av barns namn och som vi skrev ovan vill vi kunna garantera total anonymitet. Med detta som grund har vi ändrat namnen till begrepp som *pojken*, *flickan*, *han* eller *hon*.

## **4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

*I tre delar här nedan presenteras hur studien har förhållit sig till validitet, reliabilitet samt generaliserbarhet. Begreppen förklaras, beskrivs samt ställs emot studiens innehåll och trovärdighet.*

### **4.7.1 Validitet**

Validitet enligt Kvale (1997) är när man studerar det som ämnats studeras och för att vi skulle kunna göra det anpassades intervjuvariabler efter syftet (Kvale 1997). Genom det stämde studiens innehåll överens med syftet. I resultatet presenterades endast de observationsanteckningar och intervjusvar som var relevanta för att kunna få validitet i studien. Med hjälp av resultat och analys av noggranna observationsanteckningar och transkriberingar har vi kunnat garantera att studien har undersökt det som skulle undersökts och att syftet har uppnåtts. För att kunna skapa validitet i studien har även en teori som utgår ifrån syftet som använts. Att ständigt kontrollera att studien utgår ifrån syftet ger arbetet god validitet (Kvale 2000).

För att öka validitet i studien transkriberades intervjusvaren ordagrant. Detta för att inte tappa viktig information och för att kunna återge svarspersonernas ord sanningsenligt utan missförstånd. Även teorin har valts med studiens syfte som bakgrund. Vi hade kunnat välja en teori som behandlade genus men i och med att studien utgår ifrån interaktionen mellan lärare och barn valde vi att ha en teori som grundar sig i kommunikation och samspel människor emellan.

### **4.7.2 Reliabilitet**

För att få reliabilitet i en studie ska det finnas möjlighet att kunna utföra studien igen på exakt samma sätt och få exakt samma resultat (Kvale 2000). I intervjusituationer ska man undvika ledande variabler vilket kan påverka svaret från svarspersonerna (a a). Vi har strävat efter att inte använda ledande variabler då vi sökte svar som inte påverkades av hur variablerna formulerades. Reliabilitet handlar även om hur noggranna man har varit under studiens gång för att kunna få en trovärdig studie. Vi har kontinuerligt läst igenom och studerat arbetets utformning för att studien ska vara reliabel. Dessutom valde vi att höja reliabiliteten genom att fråga lärarna själva hur de tolkade begreppen interaktion, samspel och kommunikation. Genom att göra det kunde vi analysera deras svar utifrån deras egna tolkningar och genom det höja reliabiliteten.

### **4.7.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet betyder att man ska kunna applicera resultatet av studien på andra personer än de som studerats i denna undersökning (Esaiasson m.fl., 2007). Detta kräver då att studien har en hög validitet och reliabilitet. Genom att se denna studie som en fallstudie kan man utifrån det generalisera. Studien ses då som ett enskilt fall där lärare kan känna igen sig i studiens resultat och utifrån det kan en generalisering göras. Det går dock inte att dra alla lärare över en kam och säga att alla lärare fungerar så här enbart utifrån denna studie. För att kunna generalisera resultaten av en studie behövs ett högt antal analysenheter (a a). Med denna studie har vi först och främst haft för avsikt att kartlägga eventuella skillnader i lärares föreställningar och handlande. Denna studie skulle kunna ligga till grund för en vidare studie kring ämnet vilket kan leda till en generaliserbarhet.

## 5. Resultat

*I resultatavsnittet redogörs den empiriska datainsamlingen och vad den resulterade i. Resultatet är uppdelat i tre delar. I del 1 har vi presenterat observationsanteckningarna och våra intryck, de svarar på första frågeställningen. I del 2 har vi presenterat intervju svaren vilken svarar på andra frågeställningen. I del 3 infinner sig en jämförelse av observationsanteckningar, intryck och intervju svar. Där har vi tolkat och jämfört lärarnas föreställningar om interaktionen med barn samt deras handlade i praktiken. Här fick vi svar på syftet.*

### 5.2 Hur kommunicerar och samspelar lärare med barn vid måltider ur ett genusperspektiv?

Nedan har vi presenterat tolkningar av observationsanteckningarna vilka svarade på första frågeställningen i syftet. Vi har kommit fram till tre olika sätt som lärare interagerade med barnen och dessa har presenterats i tre olika delar, I Distinktioner i lärares interaktion med barn märkte vi att vissa lärare genom interaktionen bemötte barnen olika, I Kommunikation i den närmaste utvecklingszonen kunde vi se hur en del lärare stöttade barnen i det de tog för sig vid matbordet och i Fördelad styrning i interaktion såg vi hur kommunikationen mellan lärare och barn skiftade. Ibland styrde läraren samtalet och ibland barnen då lärarna satt tysta. Måltiderna på Lutfiskens förskola utspelade sig i en matsal dit barn och lärare gick för att äta. Innan måltiderna hade man en kort samling där man antingen sjöng sånger eller något liknande. På Ljuspunktens förskola åt man inne på avdelningen och innan måltiderna hade barnen varit på gården och lekt. De gick direkt till handfatet för att tvätta händerna och sedan till borden för att äta.

#### 5.2.1 Distinktioner i lärares interaktion med barn

När Maria och barnen hade satt sig ned vid bordet för att äta lunch medverkade till en början alla i flerstämmigheten där alla samtalade med varandra. När barnen talade med Maria uppmärksammade hon vad de sa och bekräftade med nickningar, leenden eller svar. Maria frågade om alla barnen hade fått mat. En pojke började prata samtidigt som en annan flicka vid bordet. Flickan fortsatte inte prata efter att hon hade fått en blick av Maria och Maria började samtala med pojken. Flickan var tyst resten av lunchen fram till slutet av måltiden då Maria och flickan förde en gemensam diskussion. Vad som även bör synliggöras är att det vid bordet satt en pojke som pratade oavbrutet, vilket Maria kontinuerligt uppmärksammade med samspel.

Vid Jonnas bord kunde vi se en distinktion i hennes interagerande, men med två pojkar.

Vad vill du äta eftersom du inte gillar maten? (Observation av Jonna, 19 april, 2012)

Jonna frågade pojken vad han ville äta och bad sedan pojken att på sin tallrik hämta sallad som fanns vid ett annat bord och när pojken kom tillbaka till matbordet bekräftade hon hans handling genom att säga: ”Bra” (Observation av Jonna, 19 april, 2012). En annan pojke som satt vid matbordet hade en tom tallrik och detta såg Jonna då vi kunde se att hon blickade ned på hans tallrik. Jonna frågade pojken varför han inte hade tagit någon mat och sa sedan.

Du måste ta mat för att smaka för att du ska kunna avgöra ifall du gillar maten eller inte.  
(Observation av Jonna, 19.0.2012)

Jonna förklarade för honom att han måste smaka för att veta om maten är god eller inte. Här kunde en distinktion av Jonnas *interaktion* urskiljas där Jonna lät en pojke slippa maten samtidigt som en annan pojke var tvungen att smaka på den.

Vid Agnetas bord pratade en flicka rakt ut till alla vid matbordet och sa ”Nu har alla fått mat”. Vid denna situation såg vi att Agneta inte reagerade utan hon fortsatte dela ut mattrinerna



till barnen. Någon sekund efter flickans kommentar uttryckte en pojke sig likadant om att alla hade fått mat och då bekräftade Agneta pojkens yttrande med att säga.

Nu kan alla börja äta (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

Vid ett senare tillfälle ville en pojke dela sin kyckling men kunde inte och då sa Agneta.

Kycklingen behöver inte alls delas, du kan äta den som den redan är (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

En likadan situation infann sig när en flicka sa att hon behövde dela sin kyckling som var lika stor som pojkens. Agneta ställde sig upp och gick bort till flickan och hjälpte henne att dela maten. Både pojken och flickan var fyra år gamla. Vid samma stund bad en annan flicka om mera kyckling men fick svaret.

Du måste äta upp riset innan du kan få mera kyckling (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

Agneta förklarade för flickan att hon skulle få mer kyckling ifall hon åt upp allting på sin tallrik först. Flickan åt upp riset och fick sedan mer kyckling. Efter en stund orkade hon inte äta mer och sa detta till Agneta. Agneta svarade då att hon var tvungen att äta upp. Samtidigt bad en pojke om att få mer mat vilket han fick, utan att skrapa ihop riset på sin tallrik. Flickan behövde alltså äta upp först samtidigt som pojken slapp. Liksom vid Marias bord satt här en pojke som samtalande mycket med Agneta. Hon uppmärksammade detta genom motfrågor och fortsatta dialoger.

Vi har under dessa situationer som beskrivits ovan kunnat urskilja att den verbala kommunikationen låg i fokus där interaktionen till stor del var vuxenstyrd. Lärarna samtalande med barnen om och kommenterade mängden mat på tallrikarna.

Senare sa flickan återigen att hon inte orkade äta upp. Agneta gav henne en blick och vände sedan ifrån huvudet. Samtidigt var det en pojke som sa att han inte ville ha mer mat och då svarade Agneta genom att säga.

Bra, känner du dig färdig? (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

Vid ett senare tillfälle tappade en pojke mat på golvet och i samma stund plockade han upp maten från golvet. Agneta uppmärksammade händelsen och sa.

Bra att du plockade upp maten från golvet (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

En flicka hjälpte pojken med att plocka upp maten och talade om för Agneta att hon hade hjälpt honom. Genom att ha observerat situationen såg vi att hon inte fick ett svar från Agneta. Vi kunde dock se att flickan fungerade som en mediering för pojken. Pojken befann sig även i den närmaste utvecklingszonen då han klarade av att plocka upp maten från golvet samtidigt som han fick hjälp av flickan. Detta kunde vi se då flickan själv hjälpte pojken att plocka upp maten trots att han kunde göra det själv.

Här gjorde vi en tolkning av att Agneta *samspelade* med barnen på varierande sätt då hon först bad en flicka att äta upp maten samtidigt som hon lät en pojke slippa. Flickorna fick mindre uppmärksamhet av Agneta. Hon varken startade en konversation eller frågade dem något. Flickorna satt mestadels tysta förutom då de frågade om maten, kommenterade pojkarnas diskussion eller när någon pojke frågade dem något. Agneta uppmärksammade

pojknas kontinuerliga flerstämmighet och samtalade med dem. När pojkarna frågade Agneta något gav hon dem svar med ord och när flickorna sa något gav Agneta dem en nickning, blick eller ett leende. Dialogen Agneta förde mellan sig och pojkarna utvecklades till nya samtal samtidigt som dialogen med flickorna uteblev.

Vid situationerna med Maria, Jonna och Agneta kunde vi se att de gjorde skillnader i *interaktionen* med barnen. De *kommunicerade* annorlunda beroende på vilket barn de pratade med. Här har vi kunnat se att de tre lärarnas agerande svarade på frågeställningen: Hur *kommunicerar* och *samspelar* lärare med barn vid måltider ur ett genusperspektiv?

### **5.2.2 Kommunikation i den närmaste utvecklingszonen**

Vid matbordet med Caroline nämnde en pojke ordet gurka. Caroline uppmärksammade det och frågade pojken om han tyckte om gurka. I samma stund försökte en flicka öppna och stänga ett mjölkpaket och detta såg Caroline och bekräftade försöken genom att säga.

Vad duktig du är som både kan öppna och stänga paketet. (Observation med Caroline, 20 april, 2012)

Caroline var närvarande i kontexten och uppmärksammande barnen i det de tog för sig. Hon samtalade med alla barn som satt vid matbordet och gjorde inga skillnader i sitt samspel eller i flerstämmigheten i gruppen. Alla behandlades lika och vi kunde se att barnen fick lika mycket uppmärksamhet av Caroline. Här kunde vi urskilja att Caroline *samspelade* och *kommunicerade* med barnen utan några skillnader i genus där hon ibland själv startade en *interaktion* då barnen satt tysta vid bordet. Liksom situationen ovan med mjölkpaketet. Likt föregående situation med Caroline uppmuntrade Jonna ett barn när han strök smör på sitt knäckebröd.

Vad duktig du är som kan smöra ditt knäckebröd (Observation av Jonna, 19 april, 2012).

Likadant berömde hon en annan pojke genom att säga.

Vad bra att du äter din mat (Observation av Jonna, 19 april, 2012).

Strax innan måltiden med Caroline skulle avslutas bad en flicka om mer mjölk men vi såg att Caroline inte reagerade på flickans fråga. Vid denna situation tittade Caroline åt ett annat håll än flickans. Flickan upprepade frågan genom att säga ”mera mjölk” och då reagerade Caroline. Hon gav flickan mjölkpaketet och lät henne hålla upp själv.

Under måltiden med Agneta förekom en kontinuerlig *kommunikation* och ett *samspel* mellan Agneta och pojkarna. Genom att *interagera* med pojkarna och finnas där för barnen i deras närmaste utvecklingszon visade Agneta att hon var aktivt närvarande och hjälpte dem vid behov. Detta kunde vi se genom att hon kontinuerligt svarade på pojkarnas tilltal och hon ställde själv frågor till dem. Agneta samtalade med en av pojkarna ifall han kunde äta upp all mat som han hade tagit. Hon frågade pojken när han tappade lite mat på bordet.

Ska jag hjälpa dig med serveringen av maten (Observation av Agneta, 12 april, 2012).

Agneta frågade pojken om han ville ha hjälp med uppläggningsen och hjälpte honom därefter med att lägga upp maten.

Jag hjälper dig med att hålla upp. (Observation av Agneta, 12 april, 2012)

Vid ett senare tillfälle när pojken återigen skulle ta mat hjälpte Agneta pojken med att lägga upp den på tallriken. Här har vi kunnat se att både Caroline och Agneta har funnits där för barnen i deras utveckling som medierande stöd. De har låtit barnen försöka ta mat och dricka själva men har funnits där som hjälp om de skulle behövas. Vi har däremot sett en distinktion i Agnetas *interaktion* med barnen. Hon samtalade mer med pojkarna och svarade bara flickorna när det handlade om maten.

### **5.2.3 Fördelad styrning av interaktion**

Maria började fråga ett barn i taget vad de hade för planer i helgen. Hon visade sitt engagemang genom att lyssna, svara, fråga och ha ögonkontakt med dem. Alla barn svarade och deltog i en gemensam kontext. När de hade diskuterat färdigt om eventuella planer inför helgen påbörjades en ny diskussion om en pojkes specialkost.

Pojken äter korb istället eftersom han inte tål den maten som vi äter (Observation av Maria, 13 april, 2012).

Istället för att prata med pojken pratade Maria om honom med alla andra barn som satt vid matbordet. Detta såg vi då hon hade ögonkontakt med alla barn förutom honom. Pojken satt tyst under denna situation och sa ingenting. Här infann sig dock ett situerat lärande för de andra barnen då de lärde sig om pojkens specialkost och kunde jämföra sin mat med hans.

Maria riktade sin uppmärksamhet till de barn som började prata med henne. Flickan som tidigare fått en blick av Maria och som sedan var tyst uppmärksammades inte av Maria. Maria pratade inte med henne förutom i slutet av måltiden då flickan sa något som vi inte uppfattade. Maria svarade då flickan och fortsatte ett samtal med henne.

Likadant var det under måltiden med Agneta där det satt en flicka som inte uttryckte sig särskilt mycket under måltiden. Liksom vid Marias situation ovan gav inte Agneta flickan någon uppmärksamhet förrän vid slutet av måltiden då hon frågade flickan hur det gick med ätandet.

Vi har i Marias och Agnetas *interagerande* med barnen sett skillnader i deras fördelning av uppmärksamhet till barnen. Maria däremot började sin måltid med att samtala med alla barn runt bordet, men har sedan en bit in i måltiden fördelat sin uppmärksamhet ojämnt mellan barnen. Lärarna startade sällan samtalen utan överlät det till barnen. Här har vi kunnat se att *interaktionen* i början av måltiderna var lärarstyrda men att den övergick till att vara styrd av barnen.

## **5.3 Hur beskriver lärare att de kommunicerar och samspelar med barn vid måltider ur ett genusperspektiv?**

*Inledningsvis i resultatet av intervjuvarna redogörs för den följdfråga som behandlade begreppen kommunikation, samspel och interaktion därför att kunna förstå hur lärarna själva tolkar begreppen. På så vis har vi kunnat analysera intervjuvarna utifrån deras tolkningar. Därefter följer en bakgrundsbeskrivning av svarspersonernas utbildning och vidareutbildning. Det resultatet är nödvändigt för analysen och presenteras därför nedan, men är inget resultat som svarar på syftet. Vidare följer två olika avsnitt, Jämställd kommunikation mellan könen och Förhoppningar om interaktion med barn, som beskriver lärarnas interaktion och samspel med barnen och de två avsnitten besvarar den andra frågeställningen.*

### **5.3.2 Tolknings av begreppen kommunikation, samspel och interaktion**

**Kommunikation** Agneta och Maria tolkade begreppen likartat och menade att *kommunikation* är något som uttrycks verbalt. Caroline menade att *kommunikation* kan ske både verbalt och icke verbalt, både hon och Jonna förklarade att *kommunikation* är ett *samspel*

människor emellan. Caroline berättade även att en god *kommunikation* är en byggsten för att skapa ett gott *samspel* och *interaktion*.

**Samspel** Även här har Agneta och Maria liknande tolkningar av begreppet *samspel*. *Samspel* är möten mellan människor som utbyter erfarenheter med varandra i ett socialt sammanhang. Caroline menade att ett gott *samspel* behövs för att kunna ha en god *interaktion*.

**Interaktion** Begreppet enligt Maria och Jonna är när barn *samspekar* med varandra. När man *interagerar* tar man kontakt med en person och utbyter antingen verbala eller fysiska erfarenheter. Agneta tolkar begreppet *interaktion* som ett likartat begrepp som *samspel*.

### 5.3.2 Utbildningsbakgrund

På första variabeln (se bilaga 1) som handlade om när lärarna tog sin examen fick vi spridda intervjusvar. Agneta hade varit lärare sedan 1980 och berättade själv att lärarutbildningen var mycket annorlunda från vad den är nu. Hon nämnde att ”det var väldigt flummigt” (personlig kommunikation med Agneta 12 april, 2012). När vi frågade om hon kunde förklara då svarade hon.

Vi hade inga tentor, vi blev godkänd eller icke godkänd. Vi fick liksom inga betyg, det var ingen betygssättning på något sätt. Så det, ja. Det kändes väldigt flummigt alltihop” (personlig kommunikation Agneta 12 april, 2012).

Vi har tolkat det som att Agneta menade att man varken hade tentor eller betygssättningar på uppgifter. Man fick godkänt eller icke godkänt på kurser. Varken Agneta eller Jonna ansåg att genusämnet berördes under utbildningen.

Det är ingenting jag kommer ihåg att vi överhuvudtaget... Det kändes inte som att det var något vi berörde specifikt så (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Jonna kom inte ihåg att genus behandlades under utbildningen. Hon nämnde även att förskolans första läroplan, lpfö98, kom ut samtidigt som hon studerade men att den inte bearbetades av universitet.

Det är väldigt intressant därför att den kom ju 98, och den behandlades i princip ingenting. Jag tänker att jag är osäker, den kom väl i januari 98, jag är lite osäker på det. Och jag gick ut juni 99 och så lite som vi var involverade i den är (tyst). Vi fick ju läsa förlagan, eller vad heter det som kommer innan, någon form av sådan bok som jag inte kommer ihåg vad den hette nu. Men den fick vi ju läsa men annars var det pedagogiskt program för förskolan som vi läste (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Maria och Caroline som utbildade sig senare än Jonna och Agneta nämnde att de behandlade ämnet genus.

Könsroller, ja. [...] jobbar mycket med... läste böckerna om genusperspektiv och hur man behandlar pojkar och hur man behandlar flickor. Hur de blir utifrån det. Vi har faktiskt läst ganska mycket om det (personlig kommunikation med Maria 13 april, 2012).

Maria berättade att de hade en hel kurs som hette Kommunikation och att de hade läst ganska mycket om genus och könsroller. Caroline berättade att hon vet att ämnet har behandlats i utbildningen men att de inte hade någon enskild kurs för varken *kommunikation*, *samspel* eller *genus*.

På variabel 4 (se bilaga 1) då vi frågade om lärarnas vidareutbildningar fick vi varierande intervjuvar. Caroline berättade att hon var nyutexaminerad och att hon inte hunnit gå någon vidareutbildning. Jonna, Agneta och Maria hade dock alla gått någon form av vidareutbildning. De pratade om föreläsningar och enstaka studiedagar där ämnet *genus* behandlades. Jonna berättade att man i stadsdelen där hon arbetade fokuserade mycket på genusutbildningar. Alla som arbetade som lärare i stadsdelen skulle få den utbildningen och man var noga med att alla skulle delta. Hon berättade att likabehandlings- och genusutbildningen pågick under en bestämd tid, när den var färdig var man klar. Jonna påpekade dock att man som lärare aldrig är färdigutbildad även om utbildningen tar slut. Hon berättade att man kontinuerligt ska reflektera över det egna lärandet. Jonna ger här uttryck för fenomenet metakognition. Maria berättade hur hon hade varit med i ett genusarbete på sin gamla arbetsplats. Där utgick man från en bok om genus som behandlades i personalens månadsmöten.

Agneta var inte säker på hur de hade gått igenom *genus* under hennes vidareutbildning. Kanske var det föreläsningar eller seminarier, hon var inte säker men hon visste att det hade behandlats på något sätt.

#### **5.3.4 Jämställd kommunikation mellan kön**

På variablerna 5 och 8 (se bilaga 1) fick vi relativt lika svar från tre av lärarna. Olika barndomskontexter hade haft inverkan på deras *genustänk*, både från skoltiden samt från familjeförhållanden. Maria berättade hur hon växte upp i sitt hemland där könsrollerna var fördelade i sysslor. Kvinnorna och flickorna skulle laga mat samtidigt som männen och pojkarna skulle vara tekniska och tuffa. Normerna var annorlunda än i Sverige. Maria påpekade dock att hon överdrev lite, men att det fortfarande är lite skillnad i jämställdheten jämfört med hur det är i Sverige.

Det är mycket mer tydlig gräns hur man uppfostrar pojkar och hur man uppfostrar flickor i mitt land. Här var jag faktiskt tvungen att tänka om och gå utifrån de här ramar som jag är (personlig kommunikation med Maria 13 april, 2012).

Hon berättade att hon har fått tänka om i sitt *genustänk*. En vändning blev när hon själv fick barn och hon nämnde vid ett senare tillfälle att hon säkert har en del kvar att arbeta med när det gäller *genus*, men att hon har sinnet öppet. Även hon gav uttryck för metakognitionen i sin utveckling och menade att det är viktigt att reflektera över sitt eget lärande.

Jag har läst mycket, jag gillar att läsa böcker och jag gillar filmer och gillar att reflektera å andra sidan. Jag är en sådan som pratar och vill utbyta och vill prova på saker. Jag är inte instängd i min egen värld där jag känner mig trygg. Jag gillar att gå lite utanför och prova på, fast man har sin trygga bas så man kan gå tillbaka om det inte passar. Men ändå, jag är ju lite äventyrlig av mig själv. Annars skulle jag inte vara här (personlig kommunikation med Maria 13 april, 2012).

Maria menade att hon tycker om att ta till sig ny kunskap och att hon gärna provar på nya arbetssätt, men att hon alltid kommer ihåg var hennes trygga bas är ifall hon känner att något inte passar. Även Jonna berättade att hon läser och har dels fått grunden från forskning och teorier men att grunden är en blandad kompot av utbildning och arbetserfarenheter. Hon menade att grunden finns men att hennes förhållningssätt varierar beroende på vilket barn hon är med och i vilken kontext. Detta förklarade hon med att man ska se barnen som de individer de är och att man måste möta dem där de själva är i den närmaste utvecklingszonen. Caroline tar liksom Jonna upp utbildningen och arbetslivserfarenheter som grund.

Från andra ställen jag varit på där man sett att så här vill jag inte bete mig till exempel och från utbildningen där man läst om, alltså de här sakerna och blivit mer medveten om det, hur man ska agera och hur man ska handla (personlig kommunikation med Caroline 20 april, 2012).

Caroline berättade att hon uppmärksammat hur andra arbetar med barn och att hon gör en bedömning om hur hon själv skulle vilja arbeta i framtiden. Maria och Agneta berättade att jämställdheten är viktig och att alla ska behandlas lika. Alla ska få möjlighet att prova på saker så att de själva kan bestämma vad de vill utan att bli påtvingade något. Alla är lika och ska behandlas därefter.

Jag är ju så pass gammal så, där var det ju så. Där var vi två flickor och fyra pojkar. Men vi tjejer skulle vara hemma och hjälpa mamma och städa och pojkarna de skulle hjälpa pappa och han körde mjölkbil (personlig kommunikation med Agneta 12 april, 2012).

Agneta berättade att sysslorna var uppdelade mellan könen i hennes familj. Kvinnorna skulle städa och männen köra mjölkbil. Hon berättade att trots uppdelningen av sysslor mellan könen kunde hennes mamma ändå snickra och tapetsera då pappan hade ”tummen mitt i handen” (a a). Vidare berättade Agneta att hon också kunde sätta upp en lampa samt byta däck på bilen och att hon hoppades att hon hade fört över detta på sina barn.

[...] och det hoppas jag att jag har fört över på mina egna barn. Så hoppas att man tänker lite grann på det här också. Att alla kan ju (a a).

Jonna berättade om hur det var när hon var barn på 80-talet, då det fanns ett multipelt seende där flickor skulle vara ”söta och tysta” (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012). Hon beskrev sig själv som lite annorlunda då hon som barn var gapig och tog plats. Detta påverkade hennes sätt att själv förhålla sig till barnen ur ett *genusperspektiv*. Hon nämnde att hon inte minns hur det var i skolan eller hur lärarna behandlade henne ur ett *genusperspektiv* förutom att de påpekade att hon var en tjej. Det färgade hennes bemötande av flickor i början av hennes arbetstid. Jonna gjorde ett aktivt val om att inte appropriera det bemötandet till sin egen yrkesroll.

Det tror jag, det har ju färgat mig oerhört mycket i mitt bemötande av flickor från början (a a).

Vidare berättade Jonna.

Jag tror att den kunskapen som jag har fått kring de här ämnena har jag fått i min egen praktik liksom. Att jag har fått vidareutbildning, kurser, man läser artiklar, tidningar så. Vi har ju aldrig haft någon genuspedagog men vi har liksom läst mycket om det att det hela tiden är pågående diskussioner så (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Jonna menade hon har fått kunskapen om *genus* via vidareutbildning, artiklar och tidningar osv. Caroline började analysera sina föräldrar och menade att de nog trodde att de var mer könsneutrala än vad de faktiskt var. Hon menade att hennes bror alltid haft verktygslådor samtidigt som hon och hennes syster lekte med Barbies och dockskåp. Hennes *genustänk* väcktes till liv under lärarutbildningen då *genus* behandlades.

Just de här underliggande normerna som man inte tänker till om, som man inte vet om. Som bara är så naturliga för oss [...]. Jag tror nog att lärarutbildningen har fått mig mer att tänka på det. Att försöka vara mer könsneutral än vad min egna, alltså min uppväxt eller

så. Ifall jag inte hade läst den här genuskursen tillexempel, då tror jag att jag hade kunnat vara lite mera, kanske lite mera... nej inte tänka riktigt likadant på hur jag säger (personlig kommunikation med Caroline 20 april, 2012).

Caroline menade att utbildningen har öppnat upp hennes *genustänk* och att hon eventuellt inte hade reflekterat likadant kring *genus* om hon inte hade fått med sig det i utbildningen.

### 5.3.5 Förhoppningar om interaktion med barn

På variabeln 6 (se bilaga 1) skulle lärarna ge exempel på hur de *kommunicerade* och *samspelade* med barnen vid måltiderna. Då svarade både Caroline och Jonna att de försöker se barnen och deras behov. Barnens röst ska höras och *samspelet* ska ligga i fokus. Caroline fokuserade på hur killarna gör sig hörda och hon gjorde en distinktion på hur pojkar och flickor kan bete sig.

[...] att försöka motverka detta som man läst om så många gånger att killarna bara sitter och: 'Ööh!' och så får de mjölken. Och medan tjejerna kan sitta: 'Snälla fröken, kan jag få mjölken?' Och man knappt hör dem ändå (personlig kommunikation med Caroline 20 april, 2012).

Med detta menade Caroline att pojkar ibland bara gör ljud ifrån sig för att få det de vill ha, men att flickor sitter och ber läraren snällt om mjölken. Hon ville medverka till att alla får sitt talutrymme. Jonna förklarade begreppet scaffolding och menade att hon ville fungera som en stötspelare i barnens samspel samt att hon ville lyfta språkets relevans i barnens utveckling.

Man vill ju också få tid för liksom att samtala, prata, lyssna, höra vad de säger (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Vi tolkade hennes uttalande som att hon försökte samtala och ha en *interaktion* med barnen. Agneta hoppades på att hon inte gör någon distinktion på barnens kön. Hon vet att det har pratats om att man skulle filma för att se hur man arbetar, men att hon inte stod bakom det förslaget då hon skulle känna sig tillgjord då. Hon tror att hon skulle göra sig till då bara för att en kamera filmar henne och att det riktiga innehållet i kontexten skulle gå förlorad. Maria började prata om att hon behövde kolla över barngruppen då alla ville ha uppmärksamhet av henne och alla ville prata med henne istället för att samspela och kommunicera med varandra. Alla skulle få sin röst hörd och inte bara ett barn.

Alla vill berätta just till mig. [...] Det är ofta jag säger: 'Ja, men kan inte du berätta det för honom eller honom istället?' Allt ska berättas till mig (personlig kommunikation med Maria 13 april, 2012).

Alla barn ville gärna berätta sina historier för Maria men inte för varandra. Detta ville Maria motverka och försökte få barnen att prata mer med varandra. Även här synliggjordes metakognitionen då Maria reflekterade över sin egen lärarroll och att det kanske är något hon måste ändra på hos sig själv.

När vi i variabel 7 (se bilaga 1) istället frågade om hur lärarna *kommunicerade* och *samspelade* med flickor och pojkar vid måltiden gav alla lärare liknande intervjusvar. De hoppades att de inte gjorde någon skillnad i *interagerande* och *kommunikation* med barnen utifrån genus. Jonna reagerade på att vi hade en likadan variabel som nummer 6 (se bilaga 1), förutom att vi bytte ordet barn till pojkar och flickor. Hon menade att det var bra att vi hade barn i och med att de är ju barn.

Det tyckte jag var ganska bra i och för sig, man hoppas ju att man ser dem som barn faktiskt (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Hon hoppades att hon *kommunicerade* och *samspelade* med barnen på samma sätt, oavsett könstillhörighet. Även Maria nämnde detta och menade att hon inte gör någon skillnad på pojkar och flickor, men kanske att hon skulle göra det när hon satt med de små barnen.

[...] kanske med de som är yngre att man kanske hjälper mer pojkar (personlig kommunikation med Maria 13 april, 2012).

Hon påpekade flera gånger under intervjuens gång att hon skulle tänka på sitt arbetssätt och att hon är en reflekterande människa som vill bättra sig hela tiden. Maria synliggjorde metakognitionen då hon reflekterade över sitt eget tänkande och lärande samt sin förståelse.

På variabeln (9) om hur lärarnas förhållningssätt kommer till uttryck i arbetet med barnen svarade Jonna och Caroline att man måste möta barnen där de är och att det är viktigt att lyssna på barnen. Agneta gjorde en differentiering mellan hur hon arbetade förut och hur hon arbetar nu och menar att hon tänker mer på hur hon pratar med barnen.

Förut tror jag man var mer så. Åh vad söt, och tjejer de hade så söta... 'Åh vilken söt och fin tröja'. 'Vilken tuff tröja du har' till killar då. Nej, det gör jag inte längre, det hoppas jag verkligen inte att jag gör. Att man ändå försöker vara mer neutral (a a).

Maria berättade att hon ville låta barnen försöka själva och välja saker själva men att man måste ha sin ståndpunkt som lärare och hålla på sin auktoritet ibland. Alla lärare är överens om att alla barn ska behandlas lika och att man inte ska göra skillnad på dem utifrån ålder utan att man se till kontexten och individen.

## **5.4 Hur ser förhållandet mellan lärares beskrivning av interaktionen med barn och deras reella handlingar ut?**

*Här redogörs svaret på syftet i tre jämförande avsnitt. Där har lärarnas föreställningar och handlingar i interaktion och samspel ställts emot varandra och jämförts.*

### **5.4.1 Skillnader i föreställning och handling i interaktion med barn**

Under intervjun hoppades Agneta på att hon interagerade likadant med pojkar och flickor samtidigt som hon nämnde att man aldrig kan veta hur man själv agerar. Hon berättade även hur annorlunda hennes *interaktion* med pojkar och flickor har varit under tidigare år men att hon förhoppningsvis behandlade alla lika. Utifrån de situationer som presenterats vid Agnetas måltid har vi kunnat dra slutsatsen att Agneta *interagerade* olika med barnen beroende på vilket kön de tillhörde. Agneta uppmärksammade pojkarnas kontinuerliga samtal genom att lyssna på vad de sa samt själv förde en dialog med dem. När flickorna pratade kunde vi se att Agneta gav dem nickningar, leenden eller andra blickar. Hon svarade dem inte med ord utan enbart med kroppsspråk. Agneta *kommunicerade* olika med barnen utifrån könen då hon var mer tillmötesgående med pojkarna samtidigt som hon förde en mindre verbal *kommunikation* med flickorna. Utifrån denna jämförelse kunde vi se skillnader i hennes föreställningar och handlande gentemot pojkar och flickor ur ett *genusperspektiv*. Vid matbordet fanns det tecken på att Agneta deltog i konstruktion av traditionella könsmonster då pojkarna yttrade sig och fick bekräftelse i form av uppmärksamhet och samspel. Flickornas kön konstruerades genom Agnetas förhållningssätt till dem där de inte behöver synas eller ta plats samt att de bara fick uppmärksamhet när de behövde hjälp. Under måltiden försökte en pojke att lägga upp mat på sin tallrik men maten hamnade utanför. Agneta frågade om pojken orkade äta upp all mat.



Då Agneta *interagerade* med pojkarna och bara fanns där för flickorna i den närmaste utvecklingszonen vid hjälpsituationer såg vi skillnader i Agnetas föreställningar och handlande.

Vid Marias bord satt flickorna tysta förutom när de pratade med varandra. Vid intervjun berättade hon om sina förhoppningar om att *interagera* likadant med alla. Till en början samspelade Maria med alla barn då hon ställde frågor till var och en men en bit in i måltiden kunde vi dock se distinktioner i hennes *interagerande*. Vid situationen då en flicka och en pojke började prata samtidigt såg vi att Maria endast gav flickan en blick för att sedan vända sig till pojken och samspele med honom. Maria pratade mindre flickorna och det är där distinktionen i hennes *interaktion* syns. Flera gånger startade hon samtal med pojkarna men mer sällan med flickorna. Maria hade en förhoppning om att hon *kommunicerade* likadant med alla barn, men gjorde det inte i praktiken.

En skillnad vi såg hos Jonna var då hon lät ett barn undgå maten samtidigt som ett annat barn var tvunget att smaka. Vi kunde inte säga ifall Jonna *interagerade* olika beroende på kön då det bara satt pojkar vid hennes bord, men vi såg en skillnad i *interaktionen* med barnen. Hon berättade att hon hoppades att hon inte *kommunicerade* olika med barnen utifrån *genus* men att det är svårt att säga då det även beror på vad det är för individ och kontext. Vi tolkade det som att det kan se ut som att hon *interagerar* olika beroende på kön men att det kan finnas en bakomliggande tanke på vad det är för individ hon *interagerar* med.

Det är svårt att göra någon generalisering egentligen för det beror lite på vad det är för typ av måltid, alltså vad det är för barn, liksom (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Vid intervjun med Jonna sa hon att hon alltid äter med de yngsta barnen och att hon då lägger största fokus vid att hjälpa och stötta dem. Vid situationen med de två pojkarna som inte ville äta kunde vi se en skillnad i interaktionen med barnen. Jonna frågade ena pojken om han ville smaka på maten samtidigt som hon bad den andra pojken att smaka på maten. Här syns en tydlig distinktion i Jonnas *interagerande* med barnen och kan jämföras med vad Jonna sa i intervjun. Hon hoppades att hon inte gjorde skillnader i samspelet men som tidigare visat så fanns där skillnader i Jonnas interaktion.

#### **5.4.2 Förhoppningar om likabehandling i kommunikationen**

Caroline berättade att hon ständigt försökte se barnen och deras behov. Hon ansåg att barnen skulle vara i fokus och att de alltid skulle bli hörda. Här kunde vi se en likhet med hur Caroline *kommunicerade* med barnen då hon höll sig nära barnen i den närmaste utvecklingszonen och hon stöttade barnen i det de tog för sig. Hon tydliggjorde även i samtalet vid intervjun att alla barn skulle be om saker likadant.

[...] jag försöker väl liksom, alla ska få sitt talutrymme och de ska be om saker på samma sätt (personlig kommunikation med Caroline 20 april, 2012).

Hon ville motverka situationer som hon hade läst om där pojkar uttryckte sig högre och mer verbalt än vad flickorna gjorde. Vi kunde i observationen se att alla barn uttryckte sig likadant när de bad om något, detta styrker Carolines uttalande om hur hon ville motverka skillnader i barns språk.

Jonna berättade att hon inte tyckte det fanns några stora skillnader i hennes *interaktion* gentemot pojkar och flickor eftersom barnen var så små som två år. Med det menade hon att man formas in i en mall utifrån de normer som finns i samhället och så små barn har inte hunnit formas än.

Inte säkert att man lyckas alla gånger men jag vill ju tro att jag kommunicerar med alla på samma sätt (personlig kommunikation med Jonna 20 april, 2012).

Jonna förklarade dock att man aldrig kan vara säker utan att hon enbart kunde hoppas på att hon *interagerade* likadant med alla barn.

#### **5.4.3 Likheter i interaktionen med pojkar och flickor**

I intervjun berättade Caroline om sina förhoppningar om att hon *interagerade* likadant med alla barn. Hon fortsatte och berättade att hon försökte se barnen och inte könen.

Jag hoppas på att jag inte gör några skillnader i mitt samspel och i min kommunikation till könen (personlig kommunikation med Caroline 20 april, 2012).

Genom att jämföra observationsanteckningarna och intervjusvar från Caroline kunde vi se tecken som visade på att Caroline *kommunicerade* och *samspelade* likadant med alla barn utifrån *genus*. Två företeelser som kan styrka detta var då en pojke vid matbordet sa gurka, då reagerade Caroline och frågade pojken om han gillade gurka. Hon uppmärksammade honom direkt. Vid en annan händelse försökte en flicka öppna och stänga ett mjölkpaket. Caroline såg detta och berömde flickan för hennes försök. Caroline uppmärksammade barnen och *interagerade* med dem under hela måltiden.

För det mesta fanns det endast likheter i vad både Caroline och Jonna ansågs göra då vi under observationen kunde se att båda förskollärarna till största delen arbetade på ett sådant sätt som de uttryckte att de gjorde. Utöver incidenten med de två pojkarna *samspelade* Jonna lika mycket med alla barn.

Maria berättade under intervjun att hon försöker låta barnen försöka och låta dem välja saker själva. Likadant gjorde hon under observationstillfället då hon lät barnen försöka ta mat själva, välja grönsaker själva osv. Hon befann sig i barnens närmaste utvecklingszon ifall de behövde men lät dem försöka själva i första hand.

## **6. Diskussion och analys**

*I diskussionen förs en analys av relevant empiri med stöd från teorin samt litteratur som presenterats i punkt 3. Först analyseras observationsanteckningar, därefter följer en analys av intervjusvar och till sist en jämförelse av observationsanteckningar och intervjusvar.*

### **6.1 Observationsanteckningar**

*I denna del av arbetat har vi beskrivit analysen med hjälp av de observationsanteckningar som vi förde under måltiden samt de visuella och hörbara intrycken vi intog. Analysen behandlar första frågeställningen i syftet.*

#### **6.1.1 Frånvaron av interaktion med flickor**

Under Agnetas lunchmåltid kunde vi tydligt se att hon mest interagerade med pojkarna som satt vid bordet. Flickorna hjälpte hon mest när de var vid behov av hjälp. Vid situationen då en pojke tappade mat på bordet frågade Agneta om han behövde hjälp. Svaleryd (2002) skriver om att lärare har ett exklusivt tillfälle att bemöta barnet utifrån dess egna förutsättningar. Även i Lpfö 98 rev 10 står det att "förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin motoriska utveckling". (Lpfö 98 rev 10:11). Vi kunde se att Agnetas förhållningssätt till pojken stämde överens med vad Svaleryd och styrdokumentet skriver om. Hon såg att pojken försökte och mötte honom sedan i den närmaste utvecklingszonen. Av våra egna erfarenheter vet vi att man som lärare oftast vill barnen väl när man stöttar och hjälper till med något som de eventuellt är i behov av.

Då en flicka ville uppmärksamma alla på att samtliga hade fått mat reagerade inte Agneta. Hon uppmärksammade inte flickan varken med blickar eller ord. Wernersson (2006) refererar till Einarsson och Hultman (1983) och nämner flickor får kortare tid till samtal och mindre uppmärksamhet av läraren än vad pojkar får. Att Agneta inte gav flickan någon uppmärksamhet behövde inte betyda att hon ignorerade flickan. Hon kan ha haft sin uppmärksamhet på något annat just då. Strax efter att flickan hade uttryckt sig sa en pojke princip samma sak som flickan och då sa Agneta att alla kunde börja äta. ”Empiriska studier visade att flickor hade en jämförelsevis undanskymd plats i klassrummet, medan pojkar både tog sig och tilldelades mer plats och uppmärksamhet” (Wernersson, 2006:30). Att Agneta sade varsågod precis i samma stund som pojken yttrade sig kan vara en ren slump utan vidare betydelse.

Vid matbordet med Maria förekom ett aktivt samtal mellan henne och barnen som satt vid matbordet. Hon fanns till hjälp som ett medierande stöd för barnen när de var i behov av hjälp. Till en början samtalade Maria och barnen endast kring det som hade med maten att göra. Maria talade med alla barn som frågade Maria någonting och hon svarade barnen med nickningar och verbala ord. Vid ett tillfälle frågade Maria barnen om alla hade fått mat på deras tallrikar och vid samma stund var det en pojke och en flicka som båda skulle säga något. Flickan fick en blick av Maria och då tystnade flickan. Vi tolkade situationen som att Maria ignorerade flickan eftersom Maria inte gav henne någon uppmärksamhet efteråt. Vårt antagande har stöd från Taguchi m.fl. (2011) som menar att pojkar får den största uppmärksamheten. Denna förklaring kan ligga till grund för Marias agerande då hon främst pratade med pojkarna. Däremot kan Maria haft en intention om att återuppta samtalet med flickan senare men att hon glömde det då samtalet med pojken fortsatte en längre stund.

Under måltiden med Agneta var flickorna mindre aktiva i den sociala dialogen som fördes vid matbordet. De få tillfällen som flickorna kom till uttryck var när de behövde hjälp eller när de kommenterade pojkarnas konversation. Vi kunde under observationen se att Agneta samtalade mest med pojkarna genom en verbal kommunikation. Flickorna fick mest nickningar och leenden som bekräftelse att Agneta hade hört dem. Taguchi m.fl. (2011) säger att pedagogernas språk är ett avgörande redskap för att arbetet i förskolan ska bli jämställt. Anledningen till att pojkarna var mer verbala kan grunda sig i deras tidigare erfarenheter (Vygotskij 1999b). Wernersson (2006) skriver om hur pojkar tar fler initiativ samt själva skapar och tar större utrymme (a a). Här har vi sett likheter med måltiden med Agneta. Vi kunde se att pojkarna var mer verbala och intresserade till att samtala. Det kan även ha grundat sig i att det satt dubbelt så många pojkar än flickor vid matbordet. Antalet pojkar kan ha gjort att flickorna kände sig underlägsna. Det kan ha funnits tendenser till att Agneta inte samtalade med flickorna eftersom de själva inte verkade vara lika pratglada som pojkarna. Att Agneta endast tog initiativet till att samtala med de som samtalade med henne kan även vara anledningen till att måltiden såg ut som den gjorde gällande kommunikationen. Pojkar tar även till sig lärarnas uppmuntran på ett större sätt än vad flickorna gör (Wernersson 2006). Wernersson (2006) refererar till Dale Spender (1982) och skriver att pojkar oftast för dubbelt så mycket dialoger än vad flickor gör (a a). Under måltiden såg vi att pojkarna tog till sig mer uppmärksamhet än vad flickorna gjorde.

Vi har tidigare nämnt Einarsson och Hultman (1983) i Wernersson (2006) som gjort studier om att lärarna talade mjukare till flickor och att det talades på ett mer vuxet sätt till pojkarna. Vid måltiden med Maria kunde vi se att hon fördelade sin uppmärksamhet till alla barnen när hon ställde en specifik fråga till dem. Hon svarade barnen med eventuella nickningar och verbala svar. Det som vi däremot inte kunde se som Wernersson (2006) skriver om är att lärarna till största del pratar olika med könen (a a). Det gjorde inte Maria, hennes språk till

könen var likadan. Det som vi däremot kunde se var att Maria inte talade med en flicka som inte pratade frivilligt. Maria gav inte flickan någon uppmärksamhet. När flickan kom till uttryck såg vi att Maria gav henne uppmärksamhet med en gång. Vi fick inte någon känsla av att Maria ignorerade flickan utan bara lät henne äta ifred. Wernersson (2006) refererar till (Bjerrum Nielsen och Larsen, 1985), dessa författarna genomförde en studie och fokuset låg i att jämföra den sociala interaktionen i ett klassrum. De fann att flickorna var mer passiva i deras kommunikation jämfört med pojkarna (Wernersson 2006). Studien kan i detta fall jämföras med det som vi under måltiden såg då pojkarna hade en mer social dialog än vad flickorna hade.

### **6.1.2 Verbal kommunikation med barn**

Vi hörde och såg att Jonna kommunicerade olika med pojkarna som inte ville äta maten. En pojke var tvungen att smaka samtidigt som en annan kunde äta grönsaker istället. Svaleryd (2002) skriver i sin bok om jämlikhet och jämställdhet, det förstnämnda begreppet handlar bland annat om att båda könen är fria till att fatta egna beslut utan att det ska påverkas av några könsroller. I det sistnämnda begreppet ska båda könen ha likadana förutsättningar samt att de ska behandlas lika. ”En viktig tanke med jämställdhet är att den inte ska praktiseras vid sidan av och som något man lägger till, utan ska infogas i verksamhetens huvudfråga” Svaleryd (2002:17). Svaleryds beskrivning av jämställdheten och jämlikheten stämmer överens med situationen vid Jonnas matbord. I denna kontext kunde vi inte skilja på jämställdheten när det gällde pojkar och flickor eftersom det endast satt pojkar vid lärarens bord. Det som vi däremot kunde se var att Jonna inte hade samma villkor för båda pojkarna och det resulterade i att hon inte hade en jämlikhet mellan barnen. Vi kunde inte förstå varför Jonna agerade som hon gjorde vid situationen då vi inte har varit med om någon liknande händelse förut. Förklaringen till Jonnas agerande kan ligga i hennes tidigare erfarenheter av pojkarna där hon kan ha vetat någonting som vi inte vet. Vår förhoppning är att man som lärare ständigt har en tanke kring genus i sitt dagliga arbete då det både gynnar barn och medarbetare.

Vid interaktionen samtalande Caroline med barnen och lyssnade även till vad barnen hade att säga. Inga skillnader gjordes i Carolines samspel och kommunikation med varken pojkar och flickor. Barn ska känna tilltro till den egna förmågan att tänka och handla själva (Lpfö98 rev 10). Genom att vi observerade Carolines samspel och kommunikation med barnen kunde vi se att hon förhöll sig till styrdokumentet när hon fanns där för barnen i den närmaste utvecklingszonen och lät barnen försöka ta mat själva. Vid måltiden infann det två händelser som Caroline uppmärksammade och då gav hon både pojken och flickan beröm för deras utföranden. Vi kunde även under Jonnas måltid se att Jonna berömde två pojkar för deras utföranden då hon nämnde att de äter bra. Taguchi m.fl. (2011) nämner begreppen duktig och fin och att de orden istället bör ersättas med bra då fokus inte läggs i de värderande orden när man berömmar någon. Här ställer vi oss kritiska till Taguchi m.fl. (2011) då ordet bra är extremt värderande enligt våra erfarenheter. Problemet ligger istället i fördelningen av begreppen duktig och fin utefter könstillhörighet.

Under måltiden kunde vi höra att Maria frågade barnen vad de hade för planer inför helgen. Maria verkade vilja att barnen individuellt skulle berätta. Maria gav vartenda barn en kort uppmärksamhet med ögonkontakt och eventuella svar. I Lpfö 98 rev 10 står det att barnen i förskolan ska utmanas och stimuleras i sin språk- och kommunikationsutveckling. Vi tyckte att Maria försökte med sitt kroppsspråk och verbala språk visa att hon försökte utmana barnen till att kommunicera. Under måltiden med Maria samtalande hon med barnen om en pojkes specialkost.

”Verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter”. [...] (Lpfö 98 rev 10:9)

Vi kunde under observationen se att Maria riktade sin uppmärksamhet till alla barnen förutom pojken med specialkost. Här kunde vi se att det framkom ett situerat lärande samt en överföringsmetafor då Maria överförde sin kunskap i den sociala kontexten till barnen för att de skulle förstå varför pojken åt annorlunda mat. Situationen kunde även visa på att det framkom en intersubjektivitet vid kontexten då Maria utbytte sina erfarenheter till barnen.

### **6.1.3 Kommunikation och samspel ur ett genusperspektiv**

Vid situationen då en pojke och en flicka ville dela sina kycklingbitar fick endast flickan hjälp. Agneta hjälpte flickan omedelbart när hon ville ha hjälp, utan att de behövde diskutera om bland annat storleken på kycklingbiten. ”Ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag”. (Lpfö 98 rev 10:11). Vi kunde under observationen se att Agneta förhöll sig till det som nämns i styrdokumentet eftersom hon hjälpte flickan som hade svårigheter med att dela sin mat. Däremot lät hon bli att hjälpa pojken. Wernerssons (2006) skriver om studier som har gjorts i flertal kontexter och nämner att pojkar får den mesta uppmärksamheten och hjälpen av lärarna. Agneta agerade här tvärtom mot vad studierna visade. Agnetas agerande kan ha ett flertal anledningar till varför hon hjälpte flickan men inte pojken. Några av anledningarna skulle kunna vara att Agneta sedan tidigare vet att pojken kan dela och att flickan inte kan dela kycklingen. En annan anledning skulle kunna vara att hon ville att pojken skulle lära sig och att hon möjligtvis har större förväntningar på pojken. Att Agneta agerade som hon gjorde behöver inte heller betyda att hon favoriserade något av könen eller att hon ville utmana pojken till att försöka. Detta är dock bara hypoteser och vi kan inte helt klart förklara varför Agneta handlade som hon gjorde. För att kunna förklara det skulle vi behövt fråga Agneta där och då.

Det som tidigare nämndes om att pojkar får den mesta uppmärksamheten av lärarna kan finnas en koppling till både Agnetas och Marias måltid då det vid båda borden satt en pojke som fick väldigt mycket uppmärksamhet av lärarna (a a). Båda pojkarna var väldigt verbala och talade direkt till lärarna vilket gjorde att de båda besvarade samtalen och fortsatte dialoger med dem. Vi ansåg inte att Agneta och Maria gjorde något misstag i deras aktiva interaktion till dessa pojkar då det inte fanns någon anledning till att tysta ner barnen.

Då en flicka vid Agnetas bord bad om mer kyckling fick hon till svar att hon var tvungen att äta upp riset först samtidigt som en pojke fick kyckling direkt även om han också hade ris kvar på tallriken. Liksom Wernersson (2006) skriver Taguchi m.fl. (2011) att pojkarna får den största uppmärksamheten och samtalstiden i barngruppen. Vid detta tillfälle gav Agneta uppmärksamhet till båda könen fast på olika sätt. Agneta var mer tillåtande mot pojken till skillnad från hur hon var mot flickan. När flickan sedan inte orkade äta upp sin mat fick hon till svar att hon var tvungen. Vid denna tidpunkt förklarade en pojke för Agneta att han inte heller orkade äta upp sin mat. Agneta frågade pojken om han kände sig nöjd och lät honom sedan slippa äta upp. Här såg vi att Agneta gjorde en distinktion i interagerandet med flickan och pojken då de fick olika svar när de båda var mätta. Situationen kan jämföras med vad SOU (2004:115) skriver där pojkars ord värderas högre än flickors. När en pojke talar om att han inte vill vara delaktig i situation accepterar läraren det men när en flicka säger likadant får hon ofta till svar att hon måste (SOU 2004:115). Pojken i detta fall hade tagit en normal portion som han möjligtvis brukade äta. Begreppet multipelt seende innebär att samhället har särskilda föreställningar och förväntningar på både pojkar och flickor. När vi jämför begreppet med den ovan nämnda situationen, finns det en koppling till vad som framkom vid

den kontexten. Även Wernersson (2006) säger att människan förväntar sig att flickor ska ta ett större ansvar i sitt handlande. Wernersson (2006) menade alltså att man som lärare i detta fall förväntar sig att tjejer ska ta ett större ansvar än vad pojkar förväntas göra (a a). Med situationen här ovan som stöd skulle Agneta kunna ha haft den omedvetna föreställningen om flickor.

#### **6.1.4 Lärares förväntningar på genus**

Vid Agnetas bord plockade en pojke upp maten som han tappade. Agneta berömde honom samtidigt som hon inte gav någon uppmärksamhet till flickan som hjälpte pojken. Flickan berättade för Agneta att hon hade hjälpt pojken men Agneta svarade inte. I Lpfö 98 rev 10 står det att verksamheten ska strida efter att varje barn utvecklar potential till att visa hänsyn till andra samt förstå andra människors situation. Barnen ska även få möjlighet till att utveckla viljan till att vara hjälpsamma. Vi undrade varför Agneta inte berömde flickan för hennes hjälpsamhet. En anledning kan ha varit att Agneta inte uppfattade flickans hjälpsamhet eller att Agneta inte valde att berömma henne. Wernersson (2006) skriver om en studie kring mönster i interaktionen i förskolan av (Kärrby, 1987, Månsson, 2000, Davies, 2003). Det sägs att flickorna är "[...] hjälpfröknar [...]" (Wernersson, 2006:43) och att de hjälper pojkarna vid behov eftersom pojkar anses behöva mer hjälp än flickor (a a). Det skrivs även att förväntningarna på flickor är att de vara hjälpsamma, empatiska och ansvarsfulla (SOU 2004:115). De mönster som skapas hos individen påverkar deras utveckling och i samhället förväntas det oftast att flickor och pojkar ska vara på ett visst sätt (Wahlgren, 2011). Vi kan till en viss del hålla med om vad Wernersson (2006) samt SOU (2004:115) skriver om då vi under Agnetas måltid såg att flickan ville hjälpa pojken. Agneta kan ha förväntat sig att flickan skulle hjälpa pojken och därför inte bekräftade hjälpsamheten (Wernersson, 2006). Även Svaleryd (2002) skriver om en omedveten föreställning om att det är flickor som oftast hjälper pojkar. Detta kan även styrkas i vad vi såg under måltiden.

#### **6.1.5 Jämställdhet i samspelet med barn**

När måltiden började närma sig sitt slut vid Carolines bord uttryckte en flicka att hon ville ha mer mjölk. Caroline reagerade inte när flickan pratade och vid den situationen såg vi att Caroline tittade åt ett annat håll. I och med att Caroline inte gjorde några skillnader i interaktionen med barnen drog vi slutsatsen att Caroline inte hörde flickan. Hennes kropp och blick var helt fokuserad åt ett annat håll och när flickan upprepade sig vände sig Caroline direkt. Taguchi m.fl. (2011) samt Wernersson (2006) nämner att flickor får mindre uppmärksamhet än pojkar. En flicka ska få lika mycket uppmärksamhet som en pojke, lärares bemötande ska inte påverkas av barnens kön (SOU 2004:115). Under måltiden interagerade Caroline likadant med alla barn och vi såg inte denna händelse som något genusrelaterat utan att det handlade om att Caroline hade fokus på annat håll.

## **6.2 Intervjusvar**

*I detta avsnitt har vi presenterat en analys av våra tolkningar gällande intervjusvaren som har framkommit under intervjun med samtliga lärare. Analysen avser andra frågeställningen i syftet.*

### **6.2.1 Lärarnas bakgrund av genus**

Agneta utbildade sig på 1970- och 1980-talet vilket resulterade i att där inte fanns någon läroplan avsedd för förskolan att följa. Agneta själv beskrev sin utbildning som "flummig". Jämställdhetsarbetet ökade markant först i slutet av 1990-talet vilket kan ha varit en anledning till att varken Agneta eller Jonna berörde genus i sina utbildningar (Taguchi m.fl., 2011). Den utbildning de fått gällande genus har varit genom vidareutbildning i yrket samt genom egenhämtad information. Jonna nämnde att hon fick ta del av förlagan till Lpfö98 men att den aldrig bearbetades på varken seminarier eller föreläsningar. Caroline berättade att begreppet genus behandlats i hennes utbildning men till skillnad från Maria var det svävande i

hela utbildningen och inte i en speciell kurs. Utbildningarna har varierat mellan dessa fyra lärare och vi kunde höra en viss skillnad i deras föreställningar om barns lärande, dock kunde vi även höra att uppväxt, vidareutbildning och eget intresse har spelat en stor roll i deras vidareutveckling i lärarrollen. Ur en utbildningsaspekt kan vi även se att svarspersonerna har gått tre olika utbildningar. Agneta gick en tidigare utbildning som inte behandlade Lpfö98, Jonna hade möjlighet att läsa och tolka förlagan till Lpfö98 och både Maria och Caroline behandlade läroplanen i utbildningen. Caroline gick dessutom en annan lärarutbildning än vad de andra tre gjorde. Caroline gick en utbildning där man kunde välja inriktning i sin utbildning, och därigenom hade man möjlighet att välja genusinriktning. Detta kan ha haft inverkan på lärarnas förhållningssätt till genus, dock är det inget vi bara kan anta då det inte är analyserbart i denna studie. Det skulle i så fall få bli en annan studie. Vi måste trots de olika utbildningarna och uppdrag för förskolan ta i beaktning att tre av lärarna har haft möjlighet att ta del av vidareutbildning genom sitt yrke. De är alla även medvetna om vikten av genusarbete i förskolan. Alla lärare förutom Caroline som inte hunnit än har gått vidareutbildning i genus genom sin arbetsplats. Vi märkte dock av skillnader i deras intresse när de berättade om vidareutbildningarna. Jonna menade att man aldrig blir färdig i sitt lärande, även om en utbildning är färdig så blir man aldrig färdig som lärare. Det är viktigt att man som lärare ser sig själv som en lärande individ, precis som man ser barnen. Först när man har vågat granska sig själv och sitt arbete kan man sedan ”försöka bryta mönster och stötta barnen i det som de behöver för att de ska se, bryta eller vidga genusstrukturerna” (Svaleryd 2002:46). Vi fick känslan av att både Jonna och Maria pratade mycket passionerat om vidareutbildningarna samtidigt som Agneta inte lade så stort intresse i att berätta för oss hur det gick till eller vad de gick igenom. Hon visste att genus hade behandlats men att hon inte visste hur. Kanske var det seminarier, kanske föreläsningar, hon visste dock att det hade behandlats på något sätt. Läroplanen för förskolan styrker arbetet kring lärares arbete med genus.

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de kvar och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö98 rev 10:5).

I detta utdrag kan vi se lärarens uppdrag att försöka motverka traditionella könsroller i förskolan. Alla ska ha lika rätt och möjlighet till utveckling, oavsett könstillhörighet. Vad vi dock kan se i dagens läroplan så finns där bestämda könsroller i form av flickor och pojkar. Lärare ska motverka traditionella könsroller och könsroller, men samtidigt ligger ett underförstått påstående om att det enbart finns två kön. Maria berättade att man under hennes utbildning läste om hur man skulle behandla pojkar och flickor, men inte några andra kön, alltså är det redan förutbestämt att det enbart finns två kön och dessa ska man finna en jämställdhet emellan. Man tar inte upp andra könskonstruktioner såsom pojkar och flickor som är annorlunda än vad de förväntas till att vara. Svaleryd (2002) skriver om hur risken med verksamhetens fokus på genusperspektivet hamnar på ett starkt särtänkande. Att pojkar och flickor är av naturen olika. Hon menar att fokus hamnar på dessa två grupper av barn istället för arbetet med den övergripande strukturen. Vi menar att detta fokus har fått en felriktad vinkling i läroplanen. Där står riktlinjer om genus skrivna och hur man ska behandla pojkar och flickor men inte barn i sig, oberoende av könen pojke-flicka. Svaleryd (a a) skriver om jämställdhet och menar att man i ett jämställdhetsarbete ska arbeta med relationen mellan könen istället för att fokusera på det ena eller det andra. Hon menar med detta att man då behöver problematisera båda könen. Vi menar att man som lärare måste vara uppmärksam på

de roller som finns i samhället, men att vi inte får blunda för andra könskonstruktioner än flicka och pojke. Könskonstruktionerna innefattar även de kön som utmärker sig annorlunda. Taguchi m.fl (2011) menar att man lätt fastnar i könen flicka-pojke. Flickor ska kunna vara som pojkar och pojkar ska kunna vara som flickor, och det är här man menar att genusarbetet fastnar. Det syns inga tecken på nya könskonstruktioner, man överskrider inte tanken om flicka-pojke (Taguchi m.fl., 2011). Wernersson (2006) menar att ”dikotomin flicka-pojke inte bör användas. Detta på grund av att uppdelningen i sig snarare bekräftar än ifrågasätter en oönskad genusordning” (Wernersson 2006:21) Varje barn och elev ska uppmuntras i sina förmågor och beaktas i undervisningen oberoende av könstillhörighet (Hedlin, 2004; Svaleryd, 2002). Svaleryd (2002) menar även att skolan ska ge barn möjlighet att utveckla ”icke könstypiska intressen och färdigheter” (Svaleryd 2002:61).

### **6.2.2 Medvetna lärare ur kommunikation och samspel**

Att uppväxt har varit en stor påverkan på lärarnas förhållningssätt till genus har vi fått bekräftat. Vygotskij (1999b) beskriver ett barns utveckling såsom att det sociala samspelet formar framtida personligheter hos barnet. Ett barn ”kan bli det ena, den andra eller den tredje” (Vygotskij 1999b:30). Han menar att uppfostran skapar ”ett socialt urval av den utvärtas personligheten” (Vygotskij 1999b:30). Vi tolkar detta som att människan är en social konstruktion av olika kontexter som utvecklas i relation med andra människor. Utifrån detta utvecklas vi till fungerande människor. Här vill vi dra in lärarens roll i barns utveckling och Svaleryd (2002) menar att ”ett gott självförtroende är en nödvändig förutsättning för ett kreativt och lustfyllt lärande” (Svaleryd 2002:53). Denna förutsättning är väsentlig för att elever ska kunna ”utveckla sina individuella förutsättningar, utan att stoppas av stereotypa tänkande” (Hedlin 2004:3). Lärare måste ha kunskapen av vad begrepp som genus och kön har för betydelse i flera olika sammanhang.

Hedlin refererar till Gothlin (1999) och förklarar att genus inte enbart handlar om ett individuellt subjekts könsidentitet utan även om konstruktionen och symboliseringen av könsskillnader. Könsskillnader präglar och uttrycks i olika sociala kontexter såsom relationer, institutioner, språk o.s.v. (Hedlin 2004). Med detta menar vi att man som barn automatiskt analyseras och kategoriseras utifrån vilket kön man fötts in i. Samhället konstruerar ett barns kön, föräldrar, media, institutioner osv. Detta skriver även Wernersson som menar att sociala institutioner skapats för att ”medvetet påverka, fostra och undervisa, eller om man så vill ’konstruera’, individer på ett socialt eller kulturellt önskvärt sätt” (Wernersson 2006:15). Det är viktigt att man som lärare oavsett bakgrund känner till förskolans läroplan och uppdrag. Maria berättade att könsskillnaderna var stora i det land hon växte upp i och att hon var tvungen att tänka om när hon flyttade till Sverige. Här var det viktigt att hon som individ och blivande lärare kände till Lpfö98 som var i bruk då hon utbildade sig. Där stod att ”inget barn skall i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön [...]” (Lpfö98). Även Maria underströk detta och menade att hennes medvetande om genus växte ännu mer när hon födde sina barn här i Sverige. Vi tolkade det som att hon menade att hon blev mer medveten om samhällets och sina egna normer när hon själv fick barn. Här framhåller Hedlin (2004) återigen vikten av att lärare känner till vad kön innebär, inte bara i skolan utan i samhället i stort. Detta berättade både Maria och Jonna om och även de poängterade vikten av att läsa och att hålla sig uppdaterad kring genus. Att hela tiden hålla sig uppdaterad om det senaste och om genus är en viktig del i läraryrket och att hela tiden skapa sociala kontexter i förskolan där man som lärare kan hjälpa barn att komma vidare i utvecklingen utan att kategoriseras (a a). För att kunna arbeta för ett könsneutralt samhälle är det viktigt att använda ett könsneutralt språk, handlande och bemötande av barnen, varje dag. En sådan pedagogisk strategi ”kan överbrygga de oenigheter som kan uppstå när man diskuterar orsakerna till att flickor och pojkar som grupper och individer framstår som olika” (a a s22).



### **6.2.3 Tillåtande och förbjudande förhållningssätt ur ett genusperspektiv**

Agneta berättade att hon försökte få in flickorna i pojkarnas lekar och detta var en taktik som användes mycket på 1960- och 1970-talet. Männerna utgjorde normen och i skolorna uppmuntrades flickorna att ta större plats och söka sig till de manliga yrkena. Man ville uppmuntra tjejer att anta ett mer maskulint beteende för att kunna hävda sig mot pojkarna. Här handlade det inte om att pojkar skulle anta ett kvinnligare beteende, man strävade inte efter ett könsneutralt tänkande, att inget kön utgjorde en norm. På grund av att flickorna skulle anta en manligare roll i samhället kvarstod det maskulina beteendet som normen i samhället (Taguchi m.fl., 2011). Detta synsätt bekräftades av Agnetas kommentar om att flickorna skulle leka mer pojklekar. Agneta var färdig lärare 1980 och genom det kan vi kartlägga att Agneta var barn på 1960-1970-talet. Männerna utgjorde normen under hennes uppväxt vilket kan ha präglat hennes synsätt på genus och att hon fokuserade på att få in flickorna i pojkarnas lek men inte tvärt om.

Vi tror på ett tillåtande förhållningssätt där det ska finnas leksaker i alla färger, dockor och bilar. Vi tror inte på att ta bort rosa, dockor och blå bilar och verktygslådor som svarspersonerna givit som förslag för flickiga och pojkiga leksaker. Våra erfarenheter när vi har haft VFU på olika förskolor har varit att man har tagit bort namn såsom dockvrån och verkstaden och istället bytt ut namnen till könsneutrala namn. Taguchi m.fl. (2011) bekräftar detta och menar att lärare har försökt göra leksaker och rum i förskolan mer könsneutrala, men vi tror mer på att bemötande och förhållningssätt ändrar den könsuppdelning som råder i samhället idag mer än leksakers färg och namn. Taguchi (2011) menar en jämställd förskola är en förskola där barn leker tillsammans med samma material utan att begränsas ”av de förväntningar som finns på pojkar och flickor” (Taguchi m.fl., 2011:38).

Agneta, Caroline, Jonna och Maria berättade alla fyra att de försökte behandla alla barn lika och att de ville att alla barn ska ha samma möjligheter till utveckling. Barn ska möta vuxna som ser varje individs möjligheter och som engagerar sig i dess utveckling genom samspelet med både det enskilda barnet och hela barngruppen (Lpfö98 rev 10). Caroline berättade att hon hade fått upp ögonen för de underliggande normer och Svaleryd (2002) och Folkesson m.fl. (2004) menar att man som lärare måste våga ifrågasätta och ”dyka under föreställningarnas och de pedagogiska praktikernas yta” (Svaleryd 2002:45) och detta tolkar vi som att man måste våga gräva lite djupare för att synliggöra de underliggande normer i samhället. Det är först då man kan börja bena ut problemen i genusfrågorna (Svaleryd 2002). Svaleryd (a a) förklarade vidare och jämför jämställdhet med ett isberg. Fem sjättedelar ligger under ytan och gestaltar normer, värderingar, förhållningssätt och attityder, det är dessa man måste börja arbeta med för att få ett jämställt samhälle (a a). I förskolan ska lärarna arbeta med ett jämställdhetsprojekt på lång sikt (SOU 2004:115). Barnen på förskolan ska dessutom behandlas lika för att ett jämställdhetsarbete ska kunna fungera i verksamheten (a a). Även Lpfö 98 rev skriver om att det ska finnas en jämställdhet på förskolan.

Wahlgren (2011) skriver att ett genusedagogiskt arbete som drivs i verksamheten, de illustrerar de normer och genus och hur dessa påverkar interaktionen mellan individerna i samhället. Det kan även medverka till att individen får en bild av vad som är normalt och inte normalt i skolan olika verksamheter (a a).

### **6.2.4 Kommunikation och samspel**

Att lunchen skulle bli en lugn stund med plats för samspel och kommunikation både lärare-barn och barn-barn var viktigt för alla lärarna. Man ville skapa samspelande kontexter där barnen skulle få ta plats och komma till uttryck. Lpfö 98 rev 10 skriver om att ett arbetslag i verksamheten ska arbeta med att varje barn ska respekteras utifrån deras uppfattningar och

åsikter. Vi kunde höra att Jonna och Caroline som arbetade på samma arbetsplats hade liknande åsikter i många av variablerna. Folkesson m.fl. (2004) lyfter vikten av ett gott samarbete på arbetsplatsen och menar att samarbete lärarna emellan alltid behöver utvecklas och nya utmaningar ska antas (Folkesson m.fl., 2004). Vi har även uppmärksammat på tidigare VFU-perioder att arbetslaget på Jonnas och Carolines förskola (Lutfiskens förskola) har ett tätt samarbete och att de ofta reflekterar över sitt förhållningssätt till barnen samt hur de kan utvecklas för att barnen så få en lärorik tid på förskolan. Detta gäller även ett ständigt utvecklande av genusmedvetandet hos lärarna och de uppmärksammar varandra om hur genusneutraliseringen på förskolan ser ut dag för dag. Det är något som en av oss har observerat under tidigare VFU-perioder och det är viktigt att man i arbetslaget reflekterar över om arbetssättet leder till ett gynnsamt lärande hos barnen. Att ställa frågan ”Vad lär eleverna?” (Folkesson m.fl., 2004) kan bidra till ett utvecklande arbetssätt på förskolan (a a).

Caroline uppmärksammade en text hon hade läst om pojkars kommunikationssätt vid matbordet och menade att det ibland skiljde sig från flickornas. Detta var något som hon ville motverka och berättade att alla barn ska få samma talutrymme och att de ska ingå i intersubjektiva rum där barnen och lärarna bestämmer vad som är tillåtet att uttrycka och hur man som både pojke och flicka ska uppträda. Vi tolkade hennes förklaring som att alla ska tilltala varandra på ett respektabelt sätt.

### **6.3 Jämförelse av observationsanteckningar och intervjusvar**

*Nedan har diskussionerna av observationsanteckningar och intervjusvar jämförts analyserats i fyra avsnitt.*

#### **6.3.1 Förhållningssätt i teori och praktik ur ett genusperspektiv**

Som observatörer kunde vi se att Agneta till en början inte gjorde någon skillnad i föreställning och handlande. Svaleryd (2002) nämner jämlikhet och förklarar begreppet med att alla vuxna och barn ska behandlas lika oavsett könstillhörighet, etnicitet eller social tillhörighet. Vid Agnetas matbord fanns det både pojkar och flickor och barn med olika etnicitet. Agneta berättade vid intervjun om hennes förhoppningar om likabehandling i förhållningssättet och vi kunde se en likhet med hennes föreställningar och handlingar. I Lpfö 98 rev 10 nämns det att båda könen ska ha lika mycket inverkan i verksamheten vilket stämmer överens med Agnetas förhållningssätt till barnen.

Vid en senare tidpunkt under lunchen kunde vi se en distinktion mellan Agnetas förhoppningar och handlingar om att bemöta pojkarna och flickorna lika i samspel och kommunikation. Det fanns tecken som visade på att Agneta mestadels talade med pojkarna och var mer aktiv i deras kommunikation. Flickorna samtalande ett fåtal gånger och de gånger de kom till tals var när de kommenterade pojkarnas samtal. Att Agnetas föreställningar inte kom till uttryck senare under måltiden kan ha varierande anledningar. Det kan ha varit att de flickorna som satt vid bordet koncentrerade sig på maten och inte hade något att säga. Vi anser dock att Agneta kunde uppmärksamma detta och själv starta ett samtal med dem. Om flickorna då inte hade velat fortsätta samtalet skulle det vara enkelt för Agneta att avsluta. En annan anledning skulle kunna ha varit skillnaden på individer och inte flickor-pojkar. De pojkar som satt vid bordet kan ha varit uppmärksamhetskrävande och pratade själva mycket. Vid detta tillfälle synliggjordes en skillnad mellan Agnetas agerande och vad styrdokumentet säger (se ovanstående stycke) om hur en lärare ska förhålla sig till barn. Det fanns tysta tillfällen vid måltiden då Agneta skulle haft tid att lyfta flickorna, detta skedde dock inte. Hon fortsatte samtal med pojkarna.

#### **6.3.2 Jämställdhet**

I intervjun med Maria berättade hon att hon samspelar och kommunicerar mycket med barnen vid måltiderna. Hon berättade även att hon försöker vara avslappnad vid måltiderna eftersom

hon ville att alla barn skulle ha möjlighet att prata. Det som Maria berättade i intervjun hade tydliga likheter till hennes förhållningssätt i praktiken då hon samtalade kontinuerligt med barnen och ställde frågor till var och en. Maria talade med varje barn för att de skulle medverka i konversationen som pågick. Hon berättade även i intervjun att det fanns barn som kommunicerade obegränsat och att det ibland går överstyr eftersom fördelningen av kommunikationen blir orättvis hos barnen. Hon nämnde även att hon försöker vara rättvis när det gäller barnens talan oavsett könstillhörighet. Vid slutet av måltiden kunde vi se att Maria gjorde skillnader i föreställningar och handlingar då hon samtalade mer med en av pojkarna samt att hon inte fördelade flerstämmigheten mellan barnen. Vi kan dock inte sätta punkt här och påstå att Maria inte arbetar utifrån ett genustänk. Som tidigare diskuterat kan det finnas andra anledningar till handlandet. Wernersson (2006) säger att pojkar drar till sig mest uppmärksamheten från lärarna. Möjligtvis fanns det ingen tanke bakom Marias skillnad i interaktion då hon till största delen av lunchen hade kommunicerat och samspelat jämlikt med barnen. Att Maria gav pojken mer uppmärksamhet under den korta stunden kan ha att göra med att de övriga barnen satt tysta vilket gjorde att Maria kunde fokusera på pojkens aktiva samtal. Ifall man som lärare visar barnen att pojkar uppmärksammas mer än flickorna får detta konsekvenser, eftersom barnen förstår att lärarens förväntningar på barnen har en betydelse och att det i vissa fall kan resultera i att pojkarna får mer uppmärksamhet och att de tar flickornas utrymme (a a). Vi tolkade det som att detta inte var någon avvikelse från Marias föreställningar kring hennes förhållningssätt kring genus utan att detta var ett tillfälle att fördjupa sig i ett barns samtal. Vad vi dock uppmärksammade var en situation då en flicka försökte säga något samtidigt som en pojke men tystnade när hon fick en blick av Maria. Maria vände sig till pojken och lyssnade på honom. Efter samtalet lade Maria ingen uppmärksamhet på flickan förens i slutet av måltiden då flickan tog initiativet till att samtala med Maria och då förde de en diskussion. Här syntes en skillnad i Marias föreställningar och handlingar mellan könen då hon vid intervjun berättade att hon ville att alla barnen skulle komma till tals. Hedlin (2010) skriver om att mäns åsikter, behov och intressen hamnar i centrum. Kvinnorna och flickorna är de som hamnar i det yttre (Hedlin 2010). Det behöver visserligen inte stämma överens med hur Maria agerade vid måltiden eftersom pojken vann hennes uppmärksamhet och inte flickan. Det kan ha funnits andra anledningar till Marias agerande, men det som Hedlin säger kan i vissa fall stämma överens med Marias agerande utifrån könen.

Flera likheter i Carolines föreställningar och handlingar synliggjordes under måltiden då hon hade en interaktion med barnen. Hon samtalade med de barn som visade intresse genom kroppsspråk och blickar samt berömde de barn som försökte ta mat själva. ”Pedagoger måste bekräfta barnet så att det finner en lust att komma vidare i sin utveckling, vidga sina möjliga handlingssätt och sin möjlighet till mångfald av olika sätt att positionera sig i förhållande till andra” (Svaleryd 2002:53). Hon nämnde även att barnen skulle ligga i fokus och de alltid ska bli hörda. Vi växer som människor genom att vi får positiv observans och uppmuntran (a a). Betydelsen av Carolines beröm kan få en positiv inverkan på barnen. ”I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Lpfö 98 rev 10:6). Caroline mötte varje barn och behandlade alla barn lika oavsett kön vilket stämde överens med hennes föreställningar vilka hon gav uttryck för under intervjun.

Det fanns både likheter och skillnader i Jonnas föreställningar och handlande då hon liksom Caroline nämnde att hon ständigt försöker se barnens behov och att hennes förhållningssätt till barnen oftast ligger i att hjälpa och stötta barnen. Hon nämnde även att hon har förhoppningar om att hon inte gör skillnader i sin kommunikation och i sitt samspel med barnen utifrån genus. Hon nämnde att hon ville att måltiden skulle gå ut på att alla barn skulle få komma till

tals och att hon ville lyssna till vad de hade att berätta. Här ser vi likheter mellan Jonnas föreställningar och handlande. Jonna kommunicerade aktivt med alla barn.

De skillnader i Jonnas interaktion var en händelse med två pojkar som inte hade någon mat på sin tallrik. Jonna bad den ena pojken att smaka på maten som serverades samtidigt som hon frågade den andra pojken vad han ville äta. Denna pojke hade inte ens smakat på maten för att kunna avgöra om maten var god eller inte. Här kunde vi se en skillnad i Jonnas interaktion med pojkarna då hon var mer auktoritär i sitt bemötande till den förstnämnda pojken samt att hon hade ett mildare bemötande till den andra pojken. Taguchi m.fl. (2011) säger att barnen kan bli påverkade av lärares sätt att tilltala dem då det kan färga dem, hur pojkar och flickor blir till pojkar och flickor (a a). Jonna berättade i intervjun att hon hade förhoppningar om att behandla barnen likadant men att man troligtvis inte alltid lyckas. Här fann sig en situation där Jonna inte lyckades att bemöta pojkarna jämlikt. Eftersom det endast var pojkar som satt vid Jonnas bord kunde vi inte se om hon hade några likheter eller skillnader i hennes förhållningssätt till båda könen utifrån ett genusperspektiv. Vad vi dock har kunna ta i beaktning är att vi genom tidigare VFU-perioder har sett att Jonna kontinuerligt reflekterar över genus och sitt förhållningssätt till alla barn. Hedlin (2010) säger att risken är stor att man talar om att man behandlar alla barn lika och det är framförallt ett uttryck för ens egna omedvetna blinda förhållningssätt till könen (a a). Jonnas annorlunda agerande mot barnen kopplas till Hedlins påstående eftersom Jonna inte agerade utifrån hennes förhoppningar om att behandla alla barn lika.

### **6.3.3 Förhoppningar om jämställdhet**

Caroline berättade i intervjun att hon försökte lära barnen om hur man behandlar varandra lika. Här kan vi dra en likhet till intersubjektiva rum som kan förklaras genom hur man ska tilltala en person och vad som accepteras. Det finns en likhet mellan vad Caroline sa och hur hon agerade då hon ville motverka situationer som hon har läst om där pojkar får uppmärksamhet genom att de uttrycker sig högt och mer verbalt än vad flickorna brukar göra. Vid situationen med flickan som bad om mjölk kunde vi se en likhet med Carolines föreställningar om hur pojkar och flickor beter sig då flickan fick höja rösten. Pojkarna har en högre ljudvolym och ett mer bredare kroppsspråk till skillnad från flickorna (Taguchi, 2011; SOU2004:115). Vi kunde dock inte märka av detta påstående som Taguchi ger uttryck för då barnen på Lutfisken pratade likadant.

I Lpfö 98 rev 10 nämns det att förskolan ska sträva efter att varje barn får möjlighet att uttrycka och utveckla sina tankar, åsikter samt att barnen ska få kunna påverka situationen som de befinner sig i. Även vid Agnetas måltid med barnen fanns det tecken som visade på att läraren samtalade till största delen med pojkarna, flickorna yttrade sig inte mycket under måltiden. Som vi tidigare synliggjort kunde vi se att Agnetas uppmärksamhet och interaktion låg mestadels hos pojkarna. Agneta hade även en verbal kommunikation med pojkarna medan hon log, nickade och gav blickar till flickorna. Dessa händelser visade att Agneta gjorde skillnader i interaktionen med barnen ur ett genusperspektiv. Det är då inte konstigt att flickor blir tysta då de färgas av lärarnas förväntningar på dem (Taguchi m.fl 2011). Svaleryd (2002) skriver om att pojkar får mer uppmärksamhet och tid. Detta förstår flickorna och märker att de kommer i andra hand. Det är flickorna som är mindre intressanta, roliga och mindre värda en uppmärksamhet. Även Taguchi m.fl. (2011) nämner att om en lärare har annorlunda förhållningssätt till båda könen kommer könen att konstrueras olika. Vi kunde under observationer inte se om könen konstruerades olika utifrån hur läraren förhöll sig till barnen då studien endast utfördes under en två-månaders-period.

Vi kunde under observationen se att Agneta bemötte en pojke och en flicka som var i samma ålder på olika sätt. Båda barnen behövde hjälp med att dela sina kycklingar vid måltiden, matbitarna hade samma storlek hos de båda. Agneta hjälpte flickan men inte pojken, hon sa att pojken inte behövde dela sin kyckling, att han kunde äta den som den var. Här märkte vi en skillnad i Agnetas samspel med barnen. Vi fann även en annan differentiering i hennes interaktion mellan könen då en pojke samt en flicka ville ha mer kyckling. Flickan var tvungen att äta upp riset som fanns kvar på tallriken innan hon fick mer mat medan pojken fick mera kyckling utan att han behövde äta upp riset först innan han fick mer. Dessa två situationer infann sig i Agnetas måltid med barnen och visade att Agneta hade annorlunda interaktion mellan könen vilket svarade på frågeställningarna om likheter och skillnader i lärares föreställningar och handlingar.

Det infann sig även en incident under måltiden då en pojke tappade mat på golvet och han fick därefter beröm av Agneta då han hade plockat upp maten. En flicka hade hjälpt pojken med att plocka upp och berättade det för Agneta, men fick ingen uppmärksamhet av Agneta. Även vid denna situation visade det sig att Agneta förhöll sig annorlunda beroende på kön. Liksom Wernersson (2006) nämner även Svaleryd (2002) begreppet hjälpfröknar och säger att flickor ofta får den rollen samt att de även får höra att de ska vara lydiga och snälla. Svaleryd refererar även till Einarsson och Hultman som har gjort en undersökning som visade att ”duktiga flickor” får minst uppmärksamheten av lärarna (a a). Vi funderade då vid denna situation vad det är som gör att Agneta vid en sådan händelse endast valde att berömma pojken och inte den duktiga flickan som hjälpte pojken. Flickan som hjälpte till kan eventuellt ha erfarenheter av att man ska hjälpa andra människor samt att hon har fått höra att hon ska vara snäll och lydig. Det nämndes tidigare att det till största delen var pojkarna som vid måltiden interagerade med Agneta. En av dessa pojkar yttrade sig mer än de andra barnen. Agneta bekräftade honom genom att hon svarade och interagerade med honom. Taguchi m.fl. (2011) nämner att.

Pedagogernas intensiva interaktion med pojkarna kan då till exempel bygga på en bild av dem som rastlösa, i större behov av rörelse och ”svängrum”, och de kan även ha försökt förekomma en eventuell risk att pojkarna skulle förlora tålmodet och börja bråka och störa (Taguchi m.fl., 2011:93).

Dessa händelser som ägde rum under Agnetas måltid visade att hon interagerade olika beroende på mellan könen, det kan ha varierande anledningar till agerandet. Det fanns en möjlighet att Agneta inte var medveten om dessa händelser eftersom hon nämnde i intervjun att hon eventuellt kunde göra skillnader men att hon inte var medveten om dem. De nämnda händelserna behöver inte heller tyda på att Agneta agerade utifrån kön, det kunde lika gärna vara utifrån individen. Taguchi m.fl. (2011) skriver om flera exempel på hur lärarna i en förskola gör skillnad i sitt språk i mötet mellan pojkar och flickor. Lärarnas språk förändras när de talar till både pojkar respektive flickor (SOU2004:115). Det stämmer överens med det som vi kunde se under måltiden då Agneta talade ett verbalt språk till pojkarna men inte till flickorna då hon istället svarade dem med blickar, leenden och nickningar.

#### **6.3.4 Lärarnas beskrivning av deras interaktion med barnen**

Under intervjun med Maria berättade hon att hon är flexibel när det gäller att låta barnen försöka och välja själva. Vissa likheter fanns mellan Marias intervjusvar och hennes förhållningsätt till barnen då vi kunde se att hon lät barnen försöka ta mat på egen hand och att de fick integrera individuellt med de andra barnen vid matbordet.

Agneta berättade i intervjun hur hennes förhållningssätt i tidigare arbete med barnen hade varit. Hon berättade att hon tilltalade barnen utifrån könsskillnader då hon kunde säga till en

flicka att hon hade ”söt och fin tröja” (personlig kommunikation med Agneta 12 april, 2012) samt att hon bekräftade pojkarna genom att säga ”vilken tuff tröja du har” (a a). Hon nämnde även att hon hoppades på att hon idag inte tilltalar könen på det sättet. Under observationen kunde vi inte se att Agneta tilltalade barnen på det sättet som hon gjorde förut.

Våra föreställningar om manligt och kvinnligt skapas och återskapas ständigt i hur vi tänker och pratar om oss själva och andra samt även i våra dagliga beteenden. Men därmed också en förändringspotential. Vi kan förändra köns mönstren samtidigt som varje tid och varje kultur har ramar som definierar hur mycket som får utmanas och tänjas (Hedlin 2010:21).

Hedlin menar att man ständigt förändrar och skapar föreställningar om hur man tänker och pratar. Hon skriver att man kan förändra köns mönster men att man måste göra det inom de ramar som finns (a a). Det som ovan nämndes kan ha likheter till hur Agneta arbetade förut och att hon har förändrat sitt förhållningssätt ur ett genusperspektiv när hon tilltalar båda könen.

## 7. Slutord

*Nedan har vi berättat hur studien har hjälpt oss att få upp ögonen för genus i förskolan och i läraryrket. Dessutom tackar vi alla medverkande som har funnits där och hjälpt oss igenom denna studie.*

Att lärarna har annorlunda föreställningar om hur de handlar och hur det faktiska handlandet ser ut tror vi är mycket vanligt. Syftet med studien var att jämföra och analysera lärarnas föreställningar och handlingar och förhoppningsvis har studien väckt en del tankar hos både er läsare och de lärare som deltagit i studien. Studien har resulterat i att vi tänker mer på hur vi förhåller oss till barn ut ett genusperspektiv. Det har blivit tydligt för oss som utfört studien att ständigt försöka trots tidsbristen observera sin egen verksamhet. Det kan handla om att man tillsammans observerar varandra och synliggör varandras interaktion i arbetslaget. Vad som synliggjorts i studiens diskussion är att vissa lärarna gjorde skillnader i en del situationer men att de hoppades på att deras förhållningssätt inte skiljde sig beroende på barns könstillhörighet. Vad som har varit viktigt för oss är att behålla ett förståelseperspektiv då vi har varit medvetna om andra aspekters inverkan vid situationerna. Alla situationer kanske inte har kunnat kopplas till genus vilket vi har diskuterat med hjälp av relevant litteratur. Vi hoppas även att lärare har uppmärksammats på att man kanske inte alltid arbetar så som man tror att man gör och att man ser över sin verksamhet för vidare genusarbete. Vi har fått svar på frågeställningarna och därmed uppnått syftet med studien då en jämförelse av lärarnas föreställningar och handlingar har genomförts.

Som sista ord vill vi tacka alla medverkande. Vi vill inte att denna studie ska uppfattas som negativ och dömande utan hoppas att den kan ses som ett hjälpmedel för utveckling. Vi hoppas att vi själva får möjlighet till den här typen av granskning i vår framtida yrkesroll som lärare. Dessutom vill vi tacka vår handledare som stöttat och hjälpt oss med denna studie. Utan hennes hjälp hade detta aldrig kunnat genomföras. Förhoppningsvis kan denna studie uppmuntra till ett utvecklande av genusarbetet i den egna verksamheten samt uppmärksamma vikten av observationer och intervjuer vilka är användbara metoder för att ta reda på om föreställningarna stämmer överens med handlingarna.

## 8. Referenslista

### 8.1 Böcker

Bodén, L., Taguchi, H. L., & Ohlander, K. (Red.). (2011). *En rosa pedagogik-jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB

Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud L. (2007). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik AB

Folkesson, L., Lendahls, R. B., Längsjö, E., & Rönneman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB

Hedlin, M. (2004) *Det ska vara lika för alla, så att säga... en intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*. Kalmar: Högskolan i Kalmar

Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0 - Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Linneuniversitetet: Kalmar

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

SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB

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

Vygotskij, S. L. (1999a). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Vygotskij, S. L. (1999b). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur AB

Wahlgren, C. V. (2011). *Genus - pedagogiskt arbete i praktiken*. Lund Studentlitteratur AB

Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket

### 8.2 Styrdokument

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan – Lpfö98*. (Red.). (2010). Stockholm: Skolverket

### 8.3 Internetlänkar

Nationalencyklopedin. (2012). Hämtad 2012-05-01, <http://www.ne.se>

Vetenskapsrådet. (2012). Hämtad 2012-05-11, från <http://www.vr.se>

### 8.4 Personlig kommunikation

Intervju. Agneta, Kl. 12:00, 12 april, 2012

Intervju. Caroline, Kl. 09:30, 20 april, 2012

Intervju. Jonna, Kl. 10:00, 20 april, 2012

Intervju. Maria, Kl. 12:00, 13 april, 2012

## **9. Bilagor**

### **9.1 Bilaga 1, Intervjuvariabler**

- När utbildade du dig till förskollärare?
- Har du en speciell inriktning i din utbildning, och i så fall vilken?
- När du genomförde din utbildning, vad fick du lära dig om kommunikation och samspel utifrån rådande könsroller i förskolan?
- Har du deltagit i vidareutbildning kring detta innehåll?
- Hur har dina egna erfarenheter påverkat ditt sätt att förhålla dig till barn ur ett könsrollsperspektiv?
- Beskriv med exempel på hur du kommunicerar och samspelar med barn vid måltiderna?
- Beskriv hur du kommunicerar med pojkar respektive flickor vid måltiderna?
- Vad grundar du ditt förhållningssätt/strategier på?
- Hur kommer förhållningssättet/strategierna till uttryck i ditt arbete med barnen?
- Detta var våra frågor, har du något att tillägga?

#### **9.1.1 Följdfråga**

- Vad är kommunikation, samspel samt interaktion enligt dig samt hur ser du på de tre begreppen?



## 9.2 Bilaga 2, Medgivandebrev

Hej!

Vi är två tjejer som heter Edina Šehović och Tove Helm. Nu är vi i slutet på vår lärarutbildning och skriver vårt examensarbete och det är här ni kommer in.

Vi skulle i vår studie vilja intervjua och observera er och ert arbete med barnen. Anledningen till att vi inte går djupare in på beskrivningen av studiens innehåll är för att intervjuvaren då kan färgas och inte längre vara sanningsenliga.

Vid intervjuerna ämnar vi båda vara med för att få in så mycket material som möjligt, fyra öron och ögon är bättre än två. Vi ämnar även använda oss av ljudinspelning. Självklart garanterar vi total anonymitet där ingen kan spåra er eller er verksamhet. I studien använder vi oss av fiktiva namn på både lärare och förskola.

Vi har tidigare haft kontakt med er på förskolan då vi diskuterade besöket och har tillsammans kommit överens om vilka tider som passar ert schema bäst.

Härmed godkänner jag att jag kan medverka i er studie:

-----

Namnförtydligande:

-----

Jag vill inte medverka i er studie:

-----

Namnförtydligande

-----

Datum

-----