



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Får jag gråta oavsett vilket kön ni tilldelar mig?

En kvalitativ studie om barns förmedlande av sårbarhet
på en förskoleavdelning och personalens bemötande av
detta

Författare: Jennie Algotsson

Förskolläraryrket, Göteborgs
Universitet



Examensarbete 15 hp

Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2017
Handledare: Jenny Bengtsson
Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson
Kod: HT17-2920-006-LÖXA1G

Nyckelord: genus, förskola, känslor, kön, sårbarhet, bemötande, gråta, tårar, amab, afab, flicka, pojke

Sammanfattning

”Får jag gråta oavsett vilket kön ni tilldelar mig?” är en kvalitativ studie på en förskoleavdelning om hur barns sårbarhet tar sig uttryck samt hur personalen bemöter barns sårbarhet. Studien gjordes med hjälp av observationer och fältintervjuer. Jag har även presenterat tidigare forskning i området, till exempel om hur personal i förskolan och föräldrar bemöter barn och barns känslor baserat på deras tilldelade kön. Materialet analyserades därefter med hjälp av kodning, tematisering och summering, varpå en teori formulerades. Teorin menade att personal i förskolans bemötande av barnen kunde delas in i tre förhållningssätt: tröstande, reflekterande och uppfostrande. Varje förhållningssätt beskrevs utförligt i analysen. Jag kunde även konstatera att barn som tilldelas könet pojke grät betydligt mer sällan än barn som tilldelas könet flicka. Detta analyserades med hjälp av till exempel queerteori och ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt.

Studien gjordes på en förskoleavdelning på en förskola i ett medelklassområde i en förort till Göteborg. Den gjordes med syftet att ta reda på hur personal i förskolan gjorde i situationerna som observerades. Detta eftersom att deras bemötande av barnen kan påverka hur bekväma barnen blir att uttrycka sårbarhet och lita på att det bemöts på ett bra sätt, vilket kan få konsekvenser för barnen senare i livet beroende på hur det bemöts.

I studien används uttrycken AMAB och AFAB istället för pojke och flicka. Detta gjordes med kopplingar till poststrukturalism och queerteori och för att inkludera transpersoner, eftersom att barnen inte nödvändigtvis har det kön som omgivningen tilldelar dem.

Tack

Jag vill tacka min handledare Jenny Bengtsson för hens feedback och hens enorma engagemang och entusiasm under tiden vi har arbetat med studien. Jag vill även tacka förskollärarna på förskolan studien genomfördes på för deras tålamod, ärlighet och vilja att hjälpa till genom att delta i studien. Sist men inte minst vill jag tacka mina vänner och min familj för er uppmuntran, er hjälp och alla gånger ni har funnits där när jag har behövt prata med någon.

/ Jennie Algotsson

Innehåll

Sammanfattning	1
Tack	1
Inledning	4
Syfte	5
Frågeställningar	5
Tidigare forskning	7
Bemötande av barn utifrån tillskrivet kön på förskolan och av främlingar	7
Bemötande av barns känslor utifrån tillskrivet kön på förskolan och av främlingar	8
Föräldrars bemötande av barns känslor utifrån tillskrivet kön.....	9
Barns sårbarhet i kompisrelationer utifrån tillskrivet kön.....	9
Barn och känslor utifrån tillskrivet kön.....	10
Teoretisk anknytning	11
Den socialkonstruktionistiska teorin	11
Poststrukturalism.....	11
Queerteori.....	12
Kön, genus och performativitet.....	12
Normer	13
Sårbarhet.....	14
Bemötande.....	14
Design, metoder och tillvägagångssätt	15
Metodval.....	15
Tillvägagångssätt.....	16
Undersökningsgrupp	17
Analysmodell	17
Studiens tillförlitlighet: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	18
Etiska överväganden	19
Resultat	20
1. Hur tar sig barnens förmedlande av sårbarhet uttryck i interaktionen med personalen i förskolan?.....	20
2. Hur bemöter personalen i förskolan barnen i situationer när barnen uttrycker sårbarhet?	21
Exempel från verksamheten	21

Tre olika förhållningssätt: tröstande, reflekterande och uppfostrande	23
3. Vad finns det för likheter och skillnader i personalen i förskolans bemötande av AMABs och AFABs i dessa situationer?	24
Slutdiskussion	26
Personalens bemötande av barn i sårbara situationer	26
Att gråta som AMAB	26
Undersökningens konsekvenser för pedagogisk verksamhet	27
Framtida forskning	28
Bilaga	29
Referenser	30

Inledning

Normer om bland annat kön påverkar hur vi beter oss. Barn som vid födseln blivit tilldelade könet pojke förväntas ofta av omgivningen vara mindre benägna att uttrycka ledsenhet, mer benägna att uttrycka ilska, mindre fokuserade på omhändertagande och relationer och mer fokuserade på sig själva och sina egna intressen än barn som vid födseln blivit tilldelade könet flicka (Lindsey, 2016, s.232).

Detta går att koppla till de normer vi har i samhället kring maskulinitet. Dessa normer går att se redan i förskolan. Barn som blivit tilldelade könet pojke upplevs både i förskolan och i skolan som mer oroliga. De beskrivs oftare som busiga och omogna och använder i större utsträckning fysiskt våld, vilket eventuellt kan kopplas till deras större benägenhet att uttrycka ilska (Nordberg, 2005, s.6).

Förskolans läroplan säger:

”Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.” (Skolverket, 2016, s.5).

Läroplanen har som mål att barn oavsett kön ska behandlas lika och få samma möjligheter i förskolan. Eftersom att det inte ser ut såhär överallt i praktiken, så behöver praktiken förändras (Nordberg, 2005, s.159). För att kunna förändra något behöver man vara medveten om hur det är i nuläget. Lindsey (2016, s.240) menar att barn som vid födseln blivit tilldelade könet pojke både förväntas att och kan vara mindre benägna att uttrycka ledsenhet. Detta innebär inte att de inte är ledsna, bara att det är en känsla de inte förväntas ha så ofta och därmed inte får uppleva och uttrycka så ofta som de skulle få annars.

Att kunna uttrycka ledsenhet kan ses som en del i att ha emotionell intelligens, vilket innebär förmågan att kunna uppfatta känslor, förstå vad känslorna vill säga och hantera dem. Att ha en hög emotionell intelligens kan till exempel hjälpa en individ senare i livet vid studier och i arbetslivet. Det kan även kopplas till allmän tillfredställelse i livet, då människor med hög emotionell intelligens har visat sig ha högre tillfredställelse i livet än människor med lägre (Dickerson, 2015, s.7, 9, 95). Det finns alltså många fördelar med att ha en hög emotionell intelligens. Ett sätt för män att höja sin emotionella intelligens skulle kunna vara att fundera mer på sina känslor, och diskutera dem tillsammans med andra män (Dickerson, 2015, s.104). Med andra ord, våga vara mer sårbara. Jag tror att detta delvis kan påverkas av hur omgivningen bemöter män i situationer när de visar sig sårbara, och hur de som barn blev bemötta i sådana situationer. Det senare blir mitt fokus för uppsatsen: hur personal i förskolan bemöter barn i situationer när de visar sig sårbara.

Eftersom att förskolan, tillsammans med hemmet, är många barns främsta vistelsemiljöer i förskoleåldern och därmed är en av de främsta platser som barn kommer att lära sig om känslor på, kommer denna text att fokusera på förskolan. Personal i förskolan hjälper vårdnadshavare att lära barn om känslor, bland annat i egenskap av vuxna som barnen formar relationer till och som lär dem olika saker. Personal i förskolan kan även lära barn hur de kan uttrycka och prata om sina känslor. Barns känslomässiga utveckling, hantering och förståelse

kan med andra ord gynnas mycket med en respektfull, omtänksam och engagerad personal i förskolan (Jun Ahn & Stifter, 2006, s.254-256).

I uppsatsen kommer jag att använda förkortningarna AMAB (assigned male at birth) vilket betyder barn som vid födseln blivit tilldelade könet pojke och AFAB (assigned female at birth) vilket betyder barn som vid födseln blivit tilldelade könet flicka (RFSL Ungdom, 2016). Detta för att studien ska vara inkluderande gentemot transpersoner och därför inte nödvändigtvis utgå från att barn har det kön som omgivningen tilldelar dem. Det är även därför jag skriver ”barnens tilldelade kön” i texten och inte ”barnens kön”, för att tydliggöra att det är omgivningen som har gett barnet ett kön, utan att barnet själv har haft något att säga till om (RFSL Ungdom, 2014). Om personalen i texten kommer jag att använda det könsneutrala pronomenet hen, då deras kön inte är relevant för textens innehåll. Jag kommer även att använda ordet personal om all personal i förskolan och förskollärare om förskollärare.

Jag kommer även att använda begreppet kön genom hela texten, även där en del skulle vilja använda begreppet genus. Detta eftersom att jag utgår från bland annat queerteorin och till exempel Judith Butler. Butler (1990, 1993) hävdar att det inte är så lätt att dela upp begreppen i kön och genus som man kan tro, eftersom att hur vi beskriver det som ibland kallas det biologiska könet beror på vilka kulturella föreställningar vi vid just den tidpunkten har om kön, och att uppdelningen av kön och genus riskerar att istället förstärka de fördomar som de ursprungligen görs för att förhindra. Jag kommer att beskriva detta tydligare i avsnittet teoretisk anknytning.

Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur barn i förskolan visar sårbarhet samt hur personal i förskolan bemöter AMABS och AFABS i åldrarna 3-6 i situationer när de visar sårbarhet, för att därefter jämföra bemötandena.

Genom detta ska jag försöka att ta reda på om personalen i förskolan bemöter barnen olika i dessa situationer baserat på vad de tillskriver dem för kön. Jag vill studera detta för att få en djupare förståelse för huruvida personalen i förskolan kan påverka barnens mod att visa sårbarhet och lita på att det blir väl bemött. Detta eftersom att om barn känner sig trygga i att deras olika känslor mottas väl på förskolan så blir de tryggare, och ju tryggare ju är desto mer energi kan de använda på lek, utveckling och lärande (Kinge, 2014, s.15-16).

För att kunna förändra strukturerna i samhället, behöver vi se dem (Dolk, 2011, s.58-59). Jag har därför valt att som observatör undersöka personalen i förskolans bemötande av barnen både i allmänhet och utifrån vilket kön de tillskriver barnen.

Frågeställningar

1. Hur tar sig barnens förmedlande av sårbarhet uttryck i interaktionen med personalen i förskolan?
2. Hur bemöter personalen i förskolan barnen i situationer när barnen uttrycker sårbarhet?

3. Vad finns det för likheter och skillnader i personalen i förskolans bemötande av AMABs och AFABs i dessa situationer?

Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning på hur barn blir bemötta utifrån tilldelat kön; först i allmänhet av förskola, främlingar och föräldrar och därefter specifikt i situationer när de visar sig sårbara. Jag kommer i denna text att använda orden flicka och pojke eftersom att det är dessa ord som forskarna jag hänvisar till använder i sina texter, men jag vill vara tydlig med att även här ser jag dessa som de av omgivningen tilldelade könen och inte nödvändigtvis de kön som barnen faktiskt har. Ibland förtydligar jag detta i texten genom att skriva ”barn som kodas som flicka/pojke”.

Bemötande av barn utifrån tillskrivet kön på förskolan och av främlingar

Eidevald (2009, s.22) nämner en studie där vuxna främlingar fick instruktioner att leka med tre månader gamla spädbarn. De trodde att undersökningen handlade om barns reaktioner gentemot främlingar. Ett barn introducerades som pojke, ett som flicka och ett introducerades inte som något speciellt. De vuxnas val av leksaker i leken med barnen berodde på vilket kön de trodde att barnen hade. Med barnen de visste det tilldelade könet på valde de könsstereotypiska leksaker. Med barnet de inte visste könet på blev de förvirrade till en början, men valde tillslut leksaker utifrån vilket kön de trodde att barnet hade. De vuxna berättade i efterhand att de hade känt sig osäkra med det barnet, och försökt att komma fram till barnets kön innan de började leka med barnet (Eidevald, 2009, s.22).

På förskolan tycks det tilldelade könet vid en första anblick också spela roll, att pojkar till exempel får mer talutrymme och annat utrymme än flickor. Detta handlar dock inte om alla pojkar utan enbart ett fåtal. På den förskoleavdelningen där detta noterades verkar bemötandet inte bero enbart på kön utan på något annat. Det finns dock andra studier som görs på grupp nivå på pojkar som visar på att de till exempel får mer hjälp, respons och utrymme än flickor (Eidevald, 2009, s.23-25).

Hur bemötandet av barn i förskolan relaterar till kön verkar alltså bero på om studien görs på individnivå eller på grupp nivå, eftersom att det finns variationer i beteende och hur de blir bemötta inom könen. Detta kunde också ses i en studie gjord av Hellman (2010, s.86-87) där några pojkar i barngruppen tog mycket plats och bemöttes med strikta gränser från personalen på avdelningen, vilka såg det som dessa barns behov. Så småningom kom dock personalen att se detta som alla pojkars behov även om de visste att det bara var några av pojkarna som behövde de strikta gränserna.

Ett annat tillfälle när bemötandet har sett olika ut beroende på barnens tilldelade kön var när Eidevald (2009, s.5-6) gjorde en observation på en förskoleavdelning där barnen lekte att de hade en båt. Leken var väldigt högljudd, och under lekens gång uppkom olika konflikter om lekmaterial mellan barnen. Eidevald noterade dock att personalen var mycket strängare och fysiskt mer bestämd när hen sa till en flicka (Z) som var högljudd samt bråkade med ett annat barn om ett lekmaterial än när hen sa till två pojkar (T och K) som gjorde detsamma. Detta trots att bråket mellan T och K var mer våldsamt än det bråk Z var involverad i. Eidevald (2009, s.5-6) frågade sig då om det kunde vara så att personalen hade förväntningar på att Z i egenskap av flicka skulle bete sig lugnare och vara mer tyst än T och K i egenskap av AMABs och att Z därför fick fler tillsägelser.

Det finns med andra ord flera exempel på när barn bemötts olika, både i förskolan och annars, baserat på deras tilldelade kön. Hur är det med barns känslor då? Bemöts barn som känner starka känslor lika eller olika utifrån tilldelat kön? Det ska jag undersöka i nästa rubrik.

Bemötande av barns känslor utifrån tillskrivet kön på förskolan och av främlingar

I diskussioner om jämställdhetsarbete på förskolan nämns ofta att personalen på förskolan måste vara medvetna om hur de ser på och bemöter barnen utifrån kön. Bodén (2011, s.41-42) menar att om vi inte är medvetna om våra föreställningar om detta så kan vi inte heller förändra det, och att personalens förhållningssätt till barn påverkar vad barn anser sig få känna, göra och vara.

Eidevald (2009) nämner en studie som visar att vuxna ibland bemöter barn olika utifrån deras tillskrivna kön, även om de säger att de inte gör det. I situationer när pojkar var upprörda uppfattade vuxna det i större utsträckning situationen som att personerna var trötta än ledsna. I situationer med flickor som var upprörda tolkade de vuxna barnens upprördhet oftare som att de var ledsna än arga (Eidevald, 2009, s.21).

Jun Ahn och Stifter (2006, s.262, 263, 266-267) gjorde en annan studie på hur förskollärare bemötte barn som uttryckte olika känslor. Därefter undersökte de resultaten både i förhållande till barnens ålder och kön, för att se om det fanns några skillnader. I studien var pojkar på förskolan mer benägna att gråta än flickor, medan flickor var mer benägna att uttrycka ledsenhet. Förskollärarna bemötte oftare flickors negativa känslor genom fysisk kontakt och/eller distraktioner, det vill säga att de försökte få barnet att fokusera på något annat istället. Negativa känslor hos pojkar bemöttes oftare med empati, och/eller försök att ge förslag på konstruktiva sätt som barnet kunde uttrycka sina känslor på. Ahn och Stifter (2006, s.259, 267) funderade på om de mer förekommande förslagen på konstruktiva sätt att hantera känslorna på till pojkar kunde bero på de högre förväntningarna som finns i samhället på pojkar att kunna kontrollera sina känslor. Skillnaderna i bemötandena utifrån kön var dock små, men de fanns.

Förväntningar på hur barn ska bete sig utifrån deras tillskrivna kön finns dock ibland. Eidevald (2009, s.110-111) tar upp ett exempel från en studie när två flickor bråkade om ett par kuddar. Ett av dem började gråta och sa att hon också ville ha kuddar men att den andra flickan tog alla. Den andra flickan sa bestämt att hon ville ha alla kuddarna, och försökte med andra ord stå upp för sig själv och sin vilja. Detta hade fungerat när ett par pojkar tidigare gjorde samma sak. Men det som hände den flicka som här försökte hävda sin rätt var att hon blev utlyft ur rummet, medan den flicka som grät blev tröstad och fick sedan som hon ville. Detta skulle kunna visa på normerna för flickor, där gråt ses som vanligt och ett acceptabelt sätt att få som man vill medan att försöka stå upp för sig själv och vad man vill inte alltid accepteras (Eidevald, 2009, s.110-111).

På en förskola användes ordet bebis som något tillrättavisande när barnet inte betedde sig som personalen ville. I en situation grät en pojke för att han frös och ville komma in i värmen, varpå personalen sa att han inte ska gnälla sådär som en bebis och att han borde röra på sig istället som en stor kille. Detta hände även i andra situationer, och var inget som personalen hade intentionen att göra eller tänkte på hur det påverkade barnen utan mer något som bara hände av gammal vana. Det hände dock inte alltid i dessa situationer, utan ibland tog personalen upp barnen i knät och tröstade dem oberoende av kön. Men uppenbarligen så

kunde ålder ibland användas som en maktaspekt för att hindra barnen från att gråta (Hellman, 2010, s.165-166).

Föräldrars bemötande av barns känslor utifrån tillskrivet kön

Föräldrars bemötande av sina barns känslor finns det flera studier på. En av dessa, en amerikansk studie, undersökte huruvida föräldrar bemötte sina barns känslor olika beroende på dels barnens tilldelade kön och dels föräldrarnas tilldelade kön. Denna studie kom fram till bland annat att föräldrar reagerade mer med förvåning om pojkar uttryckte ångestkänslor än om flickor gjorde det. Detta är inte så förvånande med tanke på mansrollen som finns i samhället, att pojkar och män ska visa sig tuffa och inte uttrycka oro och rädsla och där de får negativa konsekvenser av omgivningen om de gör det. Efter att ha reagerat med förvåning så brukade dock pappor i större utsträckning reagera med att försöka lugna barnet medan mammor i större utsträckning ställde frågor och försökte att förstå känslan (Kennedy Rooth & Rubin, 2010, s.57,58,60).

En annan, svensk, studie gjordes i form av intervjuer med nio olika föräldrar om hur de försöker att ge sina barn en jämställd uppfostran. Många av föräldrarna uttryckte ett dilemma vad gällde pojkar som hade nära till tårar och i allmänhet var känsliga. Å ena sidan tyckte de att det var problematiskt eftersom att dessa egenskaper, i egenskap av feminint kodade egenskaper, precis som andra feminint kodade egenskaper inte värderas högt i samhället. Å andra sidan var de positivt inställda till det eftersom att barnen i och med detta går utanför de traditionella könsrollerna (Hämeenniemi, 2011, s.101,107).

Redan när barnen är spädbarn bemöter föräldrar dem olika beroende på barnens tillskrivna kön. En studie visade att föräldrar till nyfödda pojkar försökte få dem aktiverade i betydligt större utsträckning än föräldrar till nyfödda flickor, vilka istället först väntade på initiativ från barnen innan de försökte att aktivera dem. De kallade även barnen olika saker beroende på barnens tillskrivna kön, med ord likt "fighter" om pojkar och ord likt "lilla gumman" om flickor (Eidevald, 2009, s.21).

I en annan studie berättade de föräldrar som tillfrågades att de oftare diskuterade ledsenhet med sina barn som kodades som flickor än sina barn som kodades som pojkar, och att de oftare försökte att träna sina barn som kodades som pojkar i att kontrollera sina känslor (Jun Ahn & Stifter, 2006, s.257).

Föräldrar är i allmänhet en viktig del i barns utvecklande av en förståelse för sina känslor. Föräldrar kan hjälpa barnen att sätta ord på, förklara och bekräfta känslorna, vilket är till stor hjälp för barnens känslomässiga utveckling (Denham, Bassett & Wyatt, 2010, s.32).

Barns sårbarhet i kompisrelationer utifrån tillskrivet kön

Kompisar är en annan viktig aspekt i barns utvecklande av förståelse för känslor, både deras egna och andras. Lindsey (2016, s.239-240) undersökte om barns umgänge under en lång tid med kompisar med samma tilldelade kön påverkades av deras uttryckande av känslor. Hen kom fram till att pojkar som lekte med pojkar blev mindre benägna att uttrycka ledsenhet än flickor som lekte med flickor, och mer benägna att uttrycka ilska. Hen kom också fram till att flickor som till stor del lekte med flickor under två år uttryckte mer ledsenhet det andra året än det första. Lindsey (2016, s.240) reflekterade över om detta kunde bero på att ledsenhet var mer socialt accepterat hos flickor än hos pojkar och om barnen på så sätt delvis inspirerades

av sina lekkamrater. Hen funderade även på om lekarna som flickor lekte med varandra i större utsträckning erbjöd möjligheter till att visa ledsenhet.

I en studie av Odenbring (2010) beskrivs en observation av två jämnåriga pojkar som ligger på golvet och brottas. Brottningen övergår senare i kramar och att de lägger sina kinder mot varandra, varpå den ena börjar klappa den andra på kinden. Barnen såg ut att uppskatta situationen, tills ett barn som tittade på nämnde att de blev filmade. Då avbröts allt. Observatören konstaterade att det sociala trycket på pojkar att passa in i maskulinitetsnormerna är större än det sociala trycket på flickor att passa in i femininitetsnormerna, och att barnen förmodligen avbröt för att de inte ville ses som normavvikare. Brottningen de sysslade med innan sågs som en accepterad närhet enligt maskulinitetsnormerna, men inte kramen och smekningarna (Odenbring, 2010, s. 91).

Barn och känslor utifrån tillskrivet kön

Chaplin och Aldao (2013, s.739, 754) gjorde en amerikansk studie där de gick igenom olika studier som har publicerats inom loppet av drygt trettio år, från 1979 till 2010 för att se hur barns känslouttryck hade beskrivits. Där såg de att AFABs oftare uttryckte positiva känslor än AMABs men även mer ledsenhet och oro. De såg även att AMABs oftare uttryckte ilska än AFABs (Chaplin & Aldao, 2013, s.754). I. Pramling Samuelsson (Personlig kommunikation, 9 januari 2018) reflekterar över det intressanta i att denna forsknings resultat verkar ha sett ungefär likadan ut inom loppet av trettio år. Vidare kan man fundera på om forskningens ursprung spelar roll, det vill säga om resultatet hade sett likadant ut om forskningen hade gjorts i ett annat land än USA.

Resultatet i Chaplin och Aldaos studie stämmer dock även överens med en annan forskning, där AFABs i förskoleålder visade sig uttrycka mer rädsla, ledsenhet och skam än AMABs. Samma forskning konstaterade även att AMABS, när de väl uttryckte känslor, uttryckte mer ilska och fientlighet än AFABS, men att de mer sällan uttryckte känslor överlag (Luby, Essex, Armstrong, Klein, Zahn.Waxler, Sullivan & Goldsmith, 2009, s.527).

Teoretisk anknytning

Texten kommer att kopplas till och förankras i ett antal teorier. Dessa är den socialkonstruktionistiska teorin, poststrukturalism och queerteorin. Här kommer även några begrepp som förekommer i och är relevanta för texten, nämligen kön och genus, normer, sårbarhet och bemötande att beskrivas och senare i texten kommer förklaringar till på vilket sätt de kan kopplas till mina observationer, frågeställningar och mitt syfte.

Den socialkonstruktionistiska teorin

Att könsskillnaderna i känslouttryck blir större med åren men nästan inte finns när barnen är riktigt små, kan innebära att könsskillnaderna i hur barn uttrycker känslor är socialiserade (Chaplin & Aldao, 2013, s.754). Detta skulle kunna förklaras med hjälp av den socialkonstruktionistiska teorin, som menar att agerande av könsroller beror på vilket sammanhang individen befinner sig i. När en individ befinner sig i ett sammanhang med andra individer så uttrycker de andra förväntningar på hur individen ska agera, utifrån vilket kön denne har. Då agerar individen kanske i likhet med dessa för att passa in och bli socialt accepterad, varpå de har återskapat könsroller (Chaplin & Aldao, 2013, s.736). Detta enligt gender-in-context-teorin, som också innebär att könsroller kan bli mer framträdande när barn är tillsammans med okända vuxna eller kompisar än när de är med sina föräldrar eller själva (Chaplin & Aldao, 2013, s.736-737).

Den socialkonstruktionistiska teorin menar att människor socialiseras in i könsroller och till att bete sig på olika sätt baserat på tilldelat kön. AMABs socialiseras till att vara mer bestämda och individualistiska än AFABs, medan AFABs socialiseras till att vara mer omhändertagande och relationsorienterade. Teorin menar även att ledsenhet är en känsla som har som syfte att föra oss närmare andra genom att vi får, eller ger, stöd, tröst och sympati. Eftersom att AFABs socialiseras till att vara mer relationsorienterade så visar AFABs ledsenhet oftare än AMABs (Lindsey, 2016, s.232,240).

I analysen har jag använt den socialkonstruktionistiska teorin för att reflektera över hur barnen på avdelningen uttrycker sårbarhet på förskolan utifrån deras tilldelade kön, samt som verktyg för möjliga förklaringar till detta.

Poststrukturalism

Den socialkonstruktionistiska teorin har vissa likheter med poststrukturalism. Poststrukturalism menar att något först får en betydelse när det ställs mot något annat. Till exempel vet vi inte vad ett barn är om vi inte vet vad en vuxen är, det vill säga motsatsen till barn. Vilka vi är blir alltså bestämt i relation till andra, och man är därför kritisk till teorier om att det till exempel skulle finnas något biologiskt och naturligt inom oss som bestämmer vilka vi är, och uppdelningar mellan kvinna och man, kvinnligt och manligt kan därmed ifrågasättas. (Ambjörnsson, 2016, s.37,38).

Poststrukturalistiska tankesätt menar även att språket är föränderligt, och att till exempel innebörden av vad en vuxen är eller vad som anses som ett vuxet beteende förändras över tid. Därmed går det inte att ha en bestämd och oföränderlig definition på något. Man menar även att språket formar omvärlden snarare än att omvärlden formar språket, eftersom att det är

genom språket vi kommunicerar vad vi tycker är verkligt och vad som spelar roll och inte (Ambjörnsson, 2016, s.40,41).

Mitt beslut att inte använda definitionerna flicka och pojke i texten utan istället AFAB och AMAB kan därmed kopplas till det poststrukturalistiska tankesättet. Detta eftersom att dessa definitioner inte försöker säga något om vem barnen är utan enbart vad omgivningen kategoriserade dem som vid födseln (RFSU Ungdom, 2016).

Queerteori

Queerteorin bygger på poststrukturalism och handlar om att ifrågasätta och undersöka normer kopplade till genus, sexualitet och sexuell identitet. Man funderar över strukturer i samhället och undersöker hur makt kan kopplas till normer och strukturer. En viktig person inom queerteorin är Michel Foucault. Han funderar mycket över olika sätt samhället utövar makt på och i det påverkar människor. Till exempel menar han att genom att kategorisera människor som till exempel "heterosexuell" eller "homosexuell" så ger vi dem en identitet och placerar dem i fack, identiteter och fack som dessutom medför förväntningar på hur de ska vara och bete sig. Eftersom att människor vill passa in så följer de ofta normer, ibland av rädsla för vad som kan hända om de inte följer dem. Queerteoretikerna vill utmana detta eftersom att de menar att normer, fack och identiteter begränsar människor, utövar makt över dem och inte ger en fullständig bild av individer och deras upplevelser (Ambjörnsson, 2016, s.41,42, 66,119).

Ett exempel på varför man ifrågasätter normer kopplade till genus är för att visa respekt gentemot transpersoner. En transperson är en person som inte känner sig hemma i samhällets normer om att vara man eller kvinna. Till exempel så kan man födas som AMAB men känna att man är kvinna istället för man och vice versa. Man kan också vara icke-binär, vilket kan innebära att man varken är man eller kvinna, eller att man är både och fast vid olika tillfällen, att man inte har något kön alls eller kanske något eller några andra kön. Som icke-binär vill man ofta även bli kallad andra pronomen än hon och han. Några exempel på dessa är hen, en och den, vilka alla blir könsneutrala (Ambjörnsson, 2016, s.111,115-116,156).

För att kunna studera förväntningar relaterade till kön utan att tillskriva människor kön kan man prata om femininitet och maskulinitet, samhällets mallar för "kvinnlighet" och "manlighet". Att praktisera femininitet och maskulinitet är dock inget som nödvändigtvis görs frivilligt, utan det kan lika gärna vara för att slippa undan de negativa sociala konsekvenser som brott mot dessa mallar kan ge (Butler, 2005, s.110-111).

Queerteorin har jag, precis som det poststrukturalistiska tankesättet, använt i analysen för att reflektera över hur barnens sårbarhet uttrycks på avdelningen och som en möjlig förklaring till dessa uttryck.

Kön, genus och performativitet

När man pratar om kön och genus så brukar man ibland säga att kön är det kroppsliga och genus det sociala. Ambjörnsson (2016, s.92-93) skriver, med hänvisning till bland andra Judith Butler, att detta går att kritisera. Detta eftersom att genusbegreppet, trots dess ursprungliga syfte att poängtera de kulturella aspekterna av det vi kallar kön, ibland kan göra motsatsen. Att dela upp det i genus och kön kan få oss att tro att kön handlar om något biologiskt och essentiellt inom oss, när det i själva verket är lika kulturellt skapat som genus.

Vad vi anser är typiska fysiska element för ett visst kön är enligt Ambjörnsson (2016, s.92-93) något vi bestämmer kulturellt. Ett exempel på detta görs av en antropolog som heter Emily Martin. Hen granskade beskrivningen av människans fysiska reproduktionsprocess i läroböcker och insåg att de ibland beskrev processen felaktigt och utifrån kulturella föreställningar om kön, snarare än utifrån den korrekta beskrivningen av hur det faktiskt går till. Beskrivningen av spermier i processen framställde dem som aktiva, att de söker upp ägget, penetrerar det och därmed gör det möjligt att föra vidare sina gener. Äggen porträtteras istället som passiva, som förs till stället där spermier simmar och sedan väntar där på att spermier ska penetrera dem. Detta är inte nödvändigtvis hur det går till i verkligheten, det skulle lika gärna kunna vara så att äggen väljer ut vilka spermier som får släppas in och får penetrera dem och att det därför inte bara handlar om vilken spermie som kommer först. Men oavsett hur den fysiska reproduktionsprocessen går till, visar detta på hur beskrivningen av en fysisk process kan se olika ut beroende på vilka kulturella värderingar man lägger i den. Detta eftersom att spermier i det första exemplet beskrivs som aktiva och konkurrerade precis som den manliga könsrollen och äggen som passiva och inväntande precis som den kvinnliga könsrollen (Ambjörnsson, 2016, s.92-93).

Kopplat till detta brukar man ofta nämna performativitet, vilket handlar om att kön är något som görs snarare än något som är eller finns. När vi säger något eller utför en viss handling så placeras den in i ett fack som till exempel kvinnligt eller manligt, och görs eller sägs det likadant tillräckligt många gånger så börjar vi säga att ”så gör/säger män/kvinnor” och ”om du gör/säger så så är du man/kvinna”. Performativitet handlar alltså om att, och hur, kön skapas (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

Normer

Normer kan definieras som mallar för vad som enligt samhället ses som begripligt, normalt, naturligt och självklart. Bryter man mot normer uppfattas man av omgivningen som konstig, avvikande, onormal och onaturlig. Att bryta mot en norm kan även ge sociala konsekvenser, som till exempel negativa kommentarer och ifrågasättande blickar. Normer är inte alltid lätta att se, och speciellt inte när man följer dem. Olika teoretiker och filosofer menar att det ofta är främst när man bryter en norm som man ser hur stark den är, och dess starka påverkan på samhället. Det finns många olika normer, och att samhället har normer behöver inte nödvändigtvis vara något dåligt eftersom att normerna även kan säga till exempel att man ska vara snäll mot sina medmänniskor. Men vissa normer kan vara väldigt begränsande och ibland även kränkande för människor. Ett exempel på dessa normer kan vara könsnormerna, alltså de normer vi har om kön i samhället, vilka är de jag kommer att fokusera på i studien (Dolk, 2013, s.26-29).

Jag kommer i studien fokusera på barn i förskoleåldern, och precis som överallt annars i samhället så finns samhällets könsnormer även på förskolan. Det är dock inte bara en plats där könsnormer och andra normer reproduceras, utan även en plats där de utmanas och omförhandlas på olika sätt (Nordberg, 2008, s.9). Det är dock svårare för AMABs att utmana och omförhandla normerna om maskulinitet än vad det är för AFABs att utmana och omförhandla normerna om femininitet. Detta tog jag upp i analysen och kopplade till varför AMABs i studien grät betydligt mer sällan än AFABs (Odenbring, 2010, s.91).

Sårbarhet

Jag kommer i studien att definiera sårbarhet som att visa ledsenhet, oro, rädsla, gråta och att söka tröst och närhet. Detta ses enligt de normer vi har i samhället som feminint kodade egenskaper, och därmed problematiska (Hämeneemi, 2011, s.107). Därför kan barn oavsett kön uppleva negativa konsekvenser när de visar dessa egenskaper, men AMABS får redan i förskoleåldern ofta ännu fler negativa sociala konsekvenser när de visar egenskaperna eftersom att de dessutom bryter mot könsnormerna. De kan ibland ignorera eller utmana dessa könsnormer men undvika att berätta det. Att som AMAB i förskolan praktisera femininitet kan bestraffas socialt både av jämnåriga och av föräldrar och personal på förskolan. De senare uttrycker ofta oro för AMABS som ofta agerar enligt femininitetsnormerna (Nordberg, 2005, s.124,127).

Bemötande

Ett queerteoretiskt perspektiv innebär också att barns uppfattning om vad det innebär att tillhöra ett visst kön beror på vad denne lär sig i samspelet med och i bemötandet från omgivningen. Barn provar olika ageranden och material och beroende på vad denne får för reaktioner från omgivningen på detta så bildar denne sig en uppfattning om vad som anses okej och inte (Svaleryd, 2005, s.192).

Beroende på hur vi ser på kön kommer vi att beskriva personalens bemötande av barnen utifrån kön olika och föreskriva olika slags bemötanden. Om vi utgår från queerteorin så kan vi till exempel försöka att flytta fokus från hur ett barn förväntas agera utifrån kön till hur barnet agerar och därefter bemöta det utifrån vad som gjordes istället utifrån vem som gjorde det. Ifall vi ser ett problem i att femininitet värderas lägre än maskulinitet så skulle vi då till exempel kunna försöka att bemöta feminint kodade ageranden på ett sätt som uppmuntrar dessa oavsett vem som praktiserar dem (Eidevald, 2011, s.79,87).

Design, metoder och tillvägagångssätt

Metodval

Då det inte fanns tillräckligt med tidigare forskning i ämnet för att kunna göra en forskningsöversikt, och för att ämnet jag ska studera inte gick att göra i form av ett utvecklingsarbete inom den givna tidsramen, valde jag att göra studien i form av ett mindre empiriskt arbete. Detta eftersom att jag hade frågor som jag ville undersöka och göra detta genom att producera material med hjälp av fältintervjuer och observationer för att försöka svara på frågorna (Alvehus, 2013, s.31). Arbetet görs med hjälp av kvalitativ metod och analys, eftersom att dessa passar bra när man vill analysera varför något händer snarare än till exempel hur ofta det händer som man gör med kvantitativa metoder och analyser. Jag kommer att beskriva vad som händer i observationerna jag har gjort och därefter försöka att förklara det med hjälp av de teoretiska utgångspunkter jag har för arbetet (Ahrne & Svensson, 2015, s. 10-11).

Insamlingen av data skedde med hjälp av observation samt skriftliga anteckningar, men även spontana fältintervjuer med personalen på avdelningen om hur de upplevde situationerna som observerades. Fördelen med att insamla data med hjälp av observation var bland annat att jag fick se hur personalen verkligen bemötte barnen i stunden, istället för bara hur de sa att de bemötte barnen, då detta kan skilja sig åt. Det var också därför jag valde att använda mig utav just observationer, för att det var det enda verktyget där jag kunde vara helt säker på att se vad som verkligen hände i de olika situationerna (Alvehus, 2013, s.31-32). Genom att ha fältintervjuer med personalen i efterhand kunde jag även få fler perspektiv på vad som hände än enbart mitt, som då dessutom var format av mina frågeställningar och utgångspunkt i bland annat queerteorin (Alvehus, 2013, s. 97-98).

Några av nackdelarna med att observera med hjälp av skriftliga anteckningar var att jag inte kunde komma ihåg och skriva ned allt på papper och därför riskerade att missa viktig information. Om jag istället hade filmat eller spelat in ljud så hade jag kunnat gå tillbaka i efterhand och se samma situation flera gånger, för att därmed få mer information och kanske se fler aspekter än om jag bara ser händelserna en gång i realtid (Stukát, 2011, s. 56-57). Dock fick jag välja bort alternativet att filma eller spela in ljud, på grund av etiska aspekter som jag kommer att gå närmare in på i etikdelen.

Vidare behövde jag vara medveten om observatörseffekten, alltså att jag genom min närvaro kunde påverka observationens resultat. De observerade kanske inte skulle säga och göra samma saker när de visste att de blev observerade som annars, vilket skulle kunna göra resultatet mindre verklighetstroget. Observatörseffekter blir dock mindre över tid eftersom att de som deltar i observationen efter ett tag kan glömma bort att de blir observerade. Detta kan dock bli problematiskt och särskilt med en sådan känslig frågeställning som min, varpå jag behövde fundera extra mycket över forskarrollen och etiska överväganden (Alvehus, 2013, s. 93-95,97). Detta kommer jag att skriva mer om senare i metod-delen.

I studien använde jag mig av fältintervjuer. Dessa kännetecknas av att de sker spontant och ofta är kopplade till något som nyss har hänt, som intervjuaren vill veta mer om. De är därmed inte förberedda på samma sätt som andra intervjuer. Ofta antecknar man inte under intervjun eftersom att det kan förstöra den spontana stämningen och eventuellt göra den intervjuade mer reserverad i samtalen (Dovemark, 2007, s.147). Jag valde dock att anteckna under tiden

eftersom att jag inte ville glömma vad som sades, och eftersom att de jag intervjuade redan kände mig så pass väl och var så väl informerade om vad jag gjorde att jag inte trodde att intervjun i sig skulle påverkas om jag tog anteckningar under tiden.

Tillvägagångssätt

Delar av frågeställningen besvarades med hjälp av egna observationer på en avdelning på en förskola. Först formulerades en informerande lapp till vårdnadshavarna (se bilaga 1), där de informerades kortfattat om vad studien handlade om och de sedan fick kryssa i om de samtyckte eller inte till att barnen deltog i studien. Alla vårdnadshavarna samtyckte. Därefter informerades barnen på samlingen den första dagen jag observerade om vad de var jag gjorde och vikten av att de fick säga till om de inte ville att jag skulle skriva om dem. Jag berättade att jag skulle kolla på hur personalen på avdelningen var mot barnen när barnen kände olika känslor, för att förklara det på ett sätt som barnen förstod men som ändå var någorlunda korrekt.

Några av barnen sade genast att de inte ville att jag skulle skriva om dem. En av förskollärarna reflekterade efteråt med mig över huruvida det smittade, det vill säga att när ett barn sade nej så sade flera barn nej också nästan automatiskt. Men jag förtydligade ändå att jag ville vara noggrann med att lyssna på barnens nej, och försöka att undvika att skriva om de barn som inte ville. Vi kom fram till att en möjlig lösning om jag fick brist på material på grund av detta var att jag skulle kunna läsa upp varje sak jag skrev om de barn som inte ville för dem och därefter fråga om jag fick behålla det eller om jag skulle ta bort det. Detta tänkte vi skulle göra det mer konkret för barnen vad det var jag skrev och eventuellt lättare för dem att acceptera att bli skrivna om. I första hand skulle jag dock fokusera på de barn som hade samtyckt till att bli skrivna om, det andra var bara om jag fick materialbrist eller om jag fick något väldigt viktigt material som hade stor påverkan på arbetet. Under arbetet kom det sig en gång att ett barn som inte ville bli skriven om var med i en situation som blev viktig för arbetet. Då gjorde jag så att jag läste upp det jag hade skrivit för barnet och frågade om det var okej att jag hade med detta om denne. Barnet samtyckte till detta.

Efter att ha informerat barnen och personalen om vad jag gjorde, gick jag omkring med penna och anteckningsblock på avdelningen och antecknade vad som hände de gånger jag såg en situation när ett barn visade sårbarhet, till exempel grät, och någon av personalen interagerade med barnet. Jag kunde därefter jämföra alla mina anteckningar med varandra för att se om personalen hade bemött barnen i sin sårbarhet olika beroende på barnens tillskrivna kön.

Jag var på avdelningen några dagar i veckan under två veckor, sammanlagt 5 dagar. Observationerna skedde från morgonen, ungefär runt frukost vid halv åtta och fram till mellanmålet runt halv två. Detta eftersom att jag kom fram till att det var vid dessa tider som det mesta hände, alltså var det vid dessa tider som jag fick mest material till min studie.

Ibland fick jag i efterhand höra om eller såg i realtid bara små delar av händelser som verkade viktiga för mitt arbete. I dessa fall intervjuade jag personalen om det som hade hänt för att få en bredare bild av händelsen och i vissa fall en tydligare förklaring till hur personalen agerade och varför de agerade som de gjorde. Intervjuerna gjordes i form av små spontana fältintervjuer, vilket jag kommer att skriva mer om senare i metod-delen.

För att hitta tidigare forskning använde jag mig främst av sökfunktionen i databaserna "education collection" och "education research complete" på Göteborgs universitetsbibliotek,

alltså hemsidan www.ub.gu.se . De sökord jag använde var främst ”children”, ”emotion”, ”preschool” och ”gender”.

Undersökningsgrupp

Inför studien gjorde jag ett bekvämlighetsurval, det vill säga jag valde en förskoleavdelning där jag redan kände personalen och vissa av barnen och gjorde studien på de barn som fanns i gruppen, samtyckte till att vara med och hade vårdnadshavarnas informerade samtycke. Att jag gjorde ett bekvämlighetsurval berodde på den begränsade tiden jag hade på mig för studien, att det helt enkelt gick fortast och var enklast. Vilka barn av dessa som sedan fick vara med i texten berodde på vilka situationer jag observerade barnen i och vilken data jag sedan producerade med hjälp av observationen och intervjuerna (Alvehus, 2013, s. 68).

Avdelningen ligger på en förskola som ligger i ett medelklassområde i en förort till Göteborg. De flesta familjer som har sina barn på avdelningen följer många normer: del flesta av vårdnadshavarna är olikkönade, medelklass och vita. Avdelningen har 22 barn i åldrarna 3-6, varav hälften AMABs och hälften AFABs.

Analysmodell

För att analysera mitt material började jag med att koda det enligt Hjerm och Lindgrens (2010, s. 97) metod där man gör en analys med hjälp av kodning, tematisering och summering. Detta innebär att man delar upp materialet man ska analysera först i koder som beskriver vad materialet handlar om, därefter teman som kan sammanfatta koderna och slutligen analyserar och sammanfattar materialet. I den slutliga processen kan man även formulera teorier med utgångspunkt i materialet, vilket jag gjorde i min analys (Hjerm & Lindgren, 2010, s.86-87).

Först gick jag igenom alla mina observationsanteckningar noggrant och skrev därefter till små beskrivande ord, alltså koder, bredvid varje enskild observationsanteckning. Dessa koder skulle beskriva kortfattat vad anteckningen handlade om, vad som hände vid tillfället anteckningen gjordes, kopplat till mina två första frågeställningar. Exempel på koder jag använde var ”gråt” (för att visa hur barnen kunde uttrycka sårbarhet i interaktionen med pedagogerna), ”tillrättavisande” och ”tröst” (de två sistnämnda för att visa hur pedagogerna bemötte barnen i situationer när de visade sårbarhet). Anledningen till varför jag kodade anteckningarna var för att jag ville ordna och strukturera materialet för att därmed lättare kunna analysera det (Hjerm & Lindgren, 2010, s.98, 100, 104).

Därefter delade jag upp koderna i så kallade memos, alltså små minnesanteckningar över koderna och deras betydelse. Detta görs även det för att strukturera upp observationsanteckningarna och enkelt kunna få en överblick av vad de på ett ungefär innehåller, vilket underlättar analysen (Hjerm & Lindgren, 2010, s.104). De memos jag gjorde för frågeställning 1 var ”gråt”, ”skrik” och ”kropp” (det vill säga när sårbarheten märktes fysiskt på barnen på något annat sätt än genom gråt eller skrik, till exempel att de såg ledsna ut i ansiktet). De memos jag gjorde för frågeställning 2 var ”tröst”, ”tillrättavisande”, ”fysisk” (tröst genom fysisk kontakt), ”orsak” (att pedagogerna försökte ta reda på varför barnet var ledset/vad som hade hänt innan) och ”situation” (att pedagogerna agerar utifrån vad som fungerar just i den enskilda situationen/med det enskilda barnet och anpassar sitt agerande efter barnets personlighet, hur mycket tid de har, och så vidare).

Vid varje memo skrev jag en kort beskrivning av vad den innebar och vilka andra memos den kunde relatera till. Sedan försökte jag att dela in koderna i större teman. Detta för att hitta huvudsakliga ämnen i materialet som analysen kan ta upp (Hjerm & Lindgren, 2010, s.114). Koderna från frågeställning 1 lät jag vara som de var eftersom att de redan var ganska tematiserade. Koderna från frågeställning 2 fick bli tre stycken teman som jag valde att kalla ”tröstande”, ”uppfostrande” och ”reflekterande”. Jag kommer att skriva mer om dessa i resultatdelen.

Under hela processen med kodning, memon och teman så summerade jag samtidigt vad jag kom fram till i resultatdelen. Detta för att hålla texten levande och relevant genom hela skrivprocessen och för att inte glömma vad det var jag arbetade mot (Hjerm & Lindgren, 2010, s.128-129).

Studiens tillförlitlighet: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

För att undersöka om en studie är tillförlitlig så brukar begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet användas. Reliabilitet är hur bra den metod man har valt är på att mäta det man ska mäta. I denna studie är reliabiliteten halvbra, eftersom att jag som tidigare nämnt kan missa information när jag bara ser det som händer en gång. Jag kan genom detta riskera att missa små detaljer som till exempel diskreta ansiktsuttryck, som kanske hade kunnat ändra min tolkning av situationen. Mina observationsanteckningar och fältintervju-anteckningar kan inte heller bli fullständiga eftersom att jag genom att titta ner på pappret och skriva även där kan missa någon detalj i situationen som hade kunnat bli avgörande. Men som tidigare nämnt så behövde jag ta detta beslut av etiska skäl. Reliabilitet kan också handla om huruvida man skulle få samma resultat om man gjorde samma studie en gång till. I den aspekten är reliabiliteten i min studie något bättre, eftersom att jag observerade flera olika dagar och fick samma resultat varje dag (Stukát, 2011, s.132-134).

Validitet handlar om huruvida ens metod verkligen mäter det man hade tänkt att den skulle mäta. Till exempel hade jag inte mätt det jag ville om jag enbart hade gjort intervjuer och inte observerat, eftersom att människor inte alltid gör det de säger att de gör och svaren i intervjuerna därför kanske inte helt hade representerat verkligheten. I och med att jag gör både och så blir validiteten högre. Däremot så minskar validiteten lite i och med att jag inte spelade in observationerna, eftersom att jag då kan ha missat information som kan ha varit viktig för det jag vill mäta (Stukát, 2011, s.55, 135-136).

Generaliserbarhet är, som det låter, huruvida resultaten i studien går att generalisera eller inte. Vem och vilka det går att applicera resultaten på och inte. Huruvida resultatet är mer allmängiltigt eller om det endast går att applicera på just den grupp som man har gjort studien på. Om man har gjort ett urval som är stort och som har mycket mångfald i gruppen så blir generaliserbarheten högre än om man väljer en grupp som är ganska liten och lika varandra, eftersom att en större och bredare grupp i större utsträckning kan sägas representera befolkningen. Min studie har en ganska låg generaliserbarhet eftersom att den gjordes på en ganska liten och klass- och etnicitetsmässigt homogen grupp, enbart en förskoleavdelning i ett medelklasskvarter. För högre generaliserbarhet skulle jag ha behövt observera fler grupper och med större variation inom grupperna (Stukát, 2011, s.64, 136-137).

Etiska överväganden

Att forska om något kan ge människor ny kunskap. Forskningen måste dock göras med respekt för de människor som deltar, så att de inte på något sätt tar skada av den. Dels behöver man som forskare vara medveten om maktobalansen i till exempel en intervjusituation där en part berättar och en annan lyssnar. Man behöver därför vara lyhörd och förstående inför situationen och hela tiden bedöma huruvida den känns etiskt försvarbar, till viss del genom medmänsklighet, empati och respekt för människors integritet (Öberg, 2015, s.61).

Det finns även olika lagar och principer som behöver följas. Till exempel så måste man vara noggrann med konfidentialitet, alltså att inget material man producerar kan spåras till individerna i studien (Löfdahl, 2014, s. 32-34,38). Detta har jag gjort i min studie genom att till exempel byta ut namn på personer, så att de verkliga personerna bakom citaten och observationsanteckningarna inte på något sätt ska gå att spåra.

Man behöver även informera deltagarna noggrant i förväg om vad studien kommer att handla om, vad som kommer att krävas av dem, att de när som helst kan avbryta sitt deltagande, att de erbjuds konfidentialitet genom hela processen och hur man kommer att presentera resultatet från studien. Detta kallas informationskravet, och är en av de viktigaste principerna inom god forskningsed. Därefter behöver man få deltagarnas informerade samtycke, som innebär att de har fått all information och att de samtycker till att delta i studien givet informationen de har fått. Detta är en annan viktig princip inom god forskningsed, och kallas samtyckeskravet. (Löfdahl, 2014, s. 36-37).

Vid inkludering av barn i en studie behöver man göra flera etiska överväganden. Till exempel behöver man informerat samtycke från barnets alla vårdnadshavare. Detta samlade jag in skriftligt. Vidare behövs barnens informerade samtycke, vilket kan vara svårt eftersom att barnen kanske inte alltid på förhand förstår vad situationen kommer att innebära. För att garantera att barnens samtycke ändå blir så informerat som möjligt måste man vara flexibel och lyhörd under själva genomförandet. Barnen kommer antagligen att visa på olika sätt om de inte vill bli observerade eller intervjuade vilket man då givetvis måste respektera. Man måste även som student vara uppmärksam på huruvida barnen uppfattar en som en auktoritet eller inte. Målet är att inte bli uppfattad som det, eftersom att det eventuellt kan riskera att barnen samtycker till att delta i situationer de annars inte hade samtyckt till för att de tror att situationerna är en del av förskolans dagliga verksamhet (Löfdahl, 2014, s.39-42).

Jag valde även att inte genomföra observationerna med hjälp av film eller ljudupptagning. Detta eftersom att min frågeställning innebar att jag observerade barnen i situationer när de till exempel grät eller sökte närhet, vilket kunde bli extra känsligt om jag filmade eller spelade in ljud. Detta eftersom att de i en situation när de visar gråter eller söker närhet redan är sårbara och om jag då dessutom filmar dem eller spelar in ljud så blir de ännu mer sårbara ,vilket kan bli obehagligt för barnen (Eidevald, 2015, s.118).

Resultat

Här kommer jag att presentera resultatet jag fick av mina observationer och fältintervjuer och hur detta svarar på de frågeställningar jag har i undersökningen. Jag kommer även att koppla detta till den teorin och tidigare forskningen som jag har presenterat tidigare i texten.

1. Hur tar sig barnens förmedlande av sårbarhet uttryck i interaktionen med personalen i förskolan?

Det allra vanligaste förmedlandet av sårbarhet på avdelningen var att barnen grät. Detta skedde vanligtvis med tårar, gråtljud och i enstaka fall kombinerat med skrik. Här efter följer några exempel på observationsanteckningar och en fältintervju med en i personalen på avdelningen (det sista exemplet) som jag har gjort när barnen har gråtit.

”En AFAB sitter inne i hem-rummet, där avdelningen har dockor, utklädningskläder, låtsatsmat, och så vidare. Hen verkar arg och ledsen och skrik-gråter högt. Två andra barn är i samma rum och sitter en bit ifrån. En av avdelningens personal har precis kommit in i rummet”.

”Det är lunch. Barnen och personalen sitter runt matbordet och ska precis börja äta. Det står kålpudding på bordet. En AFAB börjar gråta.”

”-Igår till exempel, då var X (en AMAB) väldigt ledsen för att hens förälder skulle gå. Jag såg att hen var ledsen eftersom att hen grät”.

Här ser vi exempel på olika situationer när barnen visar sårbarhet, i dessa fall genom att gråta. Som vi ser kunde det ske i olika situationer och både i situationer när personalen var närvarande från början och i situationer när personalen kom in i rummet efter att barnen hade börjat gråta.

Alla barn grät dock inte. En del barn visade sårbarhet på andra sätt. Ett barn till exempel hade personalen lärt sig att hen var ledsen om hen blev röd runt ögonen och såg ledsen ut i ansiktet. Då visste personalen att något hade hänt. Här följer ett citat från en fältintervju jag gjorde med en förskollärare ett tag efter att ett barn (en AMAB), som jag här kallar Y, hade blivit ledsen och fått hjälp.

”-När Y blir ledsen så har vi lärt oss att hen brukar bli röd runt ögonen, och se allmänt ledsen ut i resten av ansiktet. Då brukar jag sitta bredvid Y och försöka att ta reda på vad som har hänt. Ibland ger jag inte Y tröst genom fysisk kontakt vid de tillfällena, eftersom att sorgen då kan bli ännu större. Då är det bättre att Y direkt får berätta vad som har hänt, och därmed få hjälp att bli av med till exempel orättvisan om det är någon sådan som har hänt.”

Även om inte alla grät så var ”gråt” den kod som blev mest förekommande i mina observationsanteckningar. Av de 17 observationstillfällen jag hade anteckningar om från tiden jag observerade, innehöll 9 olika situationer när barnen grät. Alltså precis mer än halva mängden anteckningar.

Den näst vanligaste var ”kropp”, med 4 olika situationer. Dessa tecken på sårbarhet kunde till exempel yttra sig genom att barnen såg ledsna eller trötta ut i ansiktet, lutade sig mot

personalens axlar vid matbordet när de var trötta eller blev röda runt ögonen som Y i exemplet ovan, eller som F och A i exemplen nedan.

”F (AFAB) kommer in i rummet med en annan färg på ansiktet och håller sig för magen. Personalen blir oroliga för hur hen mår. F får lägga sig på en madrass och kolla på film och vila medan en förskollärare ringer till en av vårdnadshavarna.”

”A (AMAB) är ledsen, vilket syns på ansiktet. Det visar sig att hen är ledsen för att hens förälder ska gå till jobbet.”

Varken F eller A i situationerna ovan grät, men ändå kunde personalen se på dem att de på något sätt inte mådde bra. I båda fallen syntes det på ansiktet, och med F även på resten av kroppen, då hen höll sig för magen.

2. Hur bemöter personalen i förskolan barnen i situationer när barnen uttrycker sårbarhet?

Under de dagar jag var och observerade uppstod flera situationer där barnen uttryckte sårbarhet på olika sätt, och där personalen bemötte detta. Här kommer jag att visa exempel från detta och utifrån det urskilja vilka förhållningsätt personalen hade gentemot barnen i situationer när de visade sårbarhet på olika sätt.

Exempel från verksamheten

Vid flera tillfällen hade personalen flera förhållningsätt samtidigt i situationer när barnen visade sårbarhet. De kanske till exempel tröstade barnen samtidigt som de tillrättavisade dem. Nedan kommer ett exempel från den första dagen jag var och observerade.

”Det ligger nykommen snö på marken, samt is. Ingen har sandat på förskolans gård. Barnen börjar leka med isen genom att springa och glida på den, och låtsas att de åker skridskor. Ett par gånger halkar några av dem, blir ledsna och börjar gråta. Personalen bemöter barnen dels genom att tillrättavisa dem i stil med ’om ni går där så kan ni halka, därför borde ni sluta gå där’ och ’gå där istället så halkar du inte’ och dels genom att trösta, krama och stötta barnen. Efter ett tag tar en förskollärare initiativ till att själv gå omkring och sanda, så att barnen inte skulle behöva halka mer.”

Den andra dagen jag var där och observerade hade sanden försvunnit på vissa fläckar, vilket ledde till att fler barn halkade och blev ledsna. Nedan kommer ett exempel från en sådan situation.

Tre AMABs leker en lek där de springer på isen från olika håll och glider mot varandra. En av dem (F) halkar och börjar gråta. En förskollärare kommer dit och håller om hen. Förskolläraren både tröstar och tillrättavisar F, med ord likt ’om ni åker från olika håll så kommer ni att krocka’. Därefter klappar förskolläraren lite till synes otåligt på barnets rygg och säger ’såja, såja’.”

Jag funderade på om skillnaden mellan denna förskollärarens till synes otåliga ”såja, såja” till F som var AMAB och en personal i förskolan dagen innan som frågade om de skulle gå in och se om det blivit sår till ett barn som var AFAB var könsbaserad. Då jag frågade

förskolläraren som sade ”såja, såja” hur hen hade tänkt under situationen sade hen dock att hen hade tänkt att barnet kunde ha gjort något själv innan som inte var så bra, till exempel valt att åka från olika håll. Samt att det gällde att flytta barnens fokus så att de kom vidare i leken och inte bara stod kvar och var ledsna. Förskolläraren sa även:

”-Jag brukar försöka att ta reda på vad som hände före. Det är viktigt att tänka på. Också att barnen får reflektera över det, och inte bara tänka ”jag är ledsen” utan också tänka ”vad gjorde jag före som kan ha bidragit till att jag blev ledsen?”

Det verkade alltså handla om att det var olika situationer som barnen hade blivit ledsna i snarare än barnens kön.

Att situationen var avgörande för hur personalen agerade blev ett återkommande resultat vid mina observationer och fältintervjuer. Två olika morgnar var två olika AMABs ledsna när deras föräldrar lämnade dem på förskolan. Jag var bara delvis på plats under dessa, varpå jag använde mig av spontana fältintervjuer med en förskollärare för att få reda på vad som hade hänt. Nedan kommer utdrag från dessa fältintervjuer.

”C var ledsen för att hens förälder skulle gå. Jag såg att C var ledsen eftersom att hen grät. Då satte jag mig med hen på några madrasser och så satt jag och gosade med och tröstade hen i ungefär tio minuter. Det var tur att jag hade tid den gången, för sådant är mycket svårare att göra i stressade situationer. Just den här gången märkte jag att det gjorde stor skillnad för barnet, och att det skulle kunna rädda hens dag om hen bara fick den tiden.”

”D var ledsen redan när hen kom in på förskolan. Jag pratade med föräldern och kunde konstatera att hen inte gillade att det var så mycket barn i hallen när hen kom in, eftersom att det gav hen en massa fokus som hen inte ville ha. Jag fick även lugna föräldern i att visa att jag fanns där för barnet, samtidigt som jag gav barnet det utrymme hen ville ha. Ibland måste man lugna föräldrarna lika mycket som barnen. När D gick till fönstret och vinkade hej då till föräldern så tittade jag till hen. När föräldern hade gått sa jag ’hej, hej’ till D, varpå D gjorde ett argt ljud och en arg grimas tillbaka. Då förstod jag att D ville bli lämnad ifred, vilket jag gjorde, men tittade till hen då och då.”

Att göra tvärtom i situationerna ovan, det vill säga ignorera barnet som grät och ville bli tröstat (C) och sätta sig och gosa med barnet som ville vara ifred (D) hade inte varit att lyssna på barnen. Detta bekräftar vidare vitsen av att bemöta barnen olika i olika situationer och med olika barn, för att bäst ge dem tröst och stöd när de visar sårbarhet (Kinge, 2014, s.117-118).

Vid ett annat tillfälle observerade jag avdelningen i slutet av en måltidssituation. Här är ett utdrag från mina observationsanteckningar från det:

”Sex barn och en personal sitter runt ett bort och äter lunch. Det är i slutet av måltiden och en del av barnen har ätit upp. Alla har dock inte ätit upp, och alla sitter kvar vid bordet. En AFAB som sitter bredvid personalen ser trött ut. Plötsligt börjar hen att luta sig mot personalen i förskolans ena axel och blundar. Hen halkar längre och längre ner, tills hen nästan ligger i personalens famn. Personalen klappar lite på barnet. Personalen fortsätter sedan att äta och låter barnet ligga kvar ett tag. Efter ett tag frågar personalen om barnet vill gå och lämna sin tallrik. Barnet sätter sig upp, tar sin tallrik och går från bordet.”

I situationen söker barnet fysisk närhet, under en situation där detta vanligtvis inte förekom på avdelningen. Personalen verkar dock inte reagera så mycket, utan låter barnet ligga kvar och fortsätter samtidigt att äta. Jag funderar över om barnets tilldelade kön spelar roll i denna situation. Skulle personalen ha reagerat liknande om barnet som sökte närhet hade varit en AMAB? Skulle en AMAB ens ha vågat söka fysisk närhet i en sådan situation där det vanligtvis inte förekommer?

Detta funderar jag över med tanke på könsrollen som finns för AMABs, att de ska vara stora, tuffa och inte visa sina mjuka sidor (Bodén, 2011, s.41). När normen för AMABs är att de inte ska visa sina mjuka sidor, som till exempel att söka fysisk kontakt, kan det hända att en AMAB i den situationen skulle vara rädd för att söka fysisk kontakt och därmed bryta mot den normen. Detta för att bryta mot normen skulle kunna ge jobbiga sociala konsekvenser, som jag skrev om i delen om teoretisk anknytning, som till exempel ifrågasättande blickar och negativa kommentarer.

Tre olika förhållningssätt: tröstande, reflekterande och uppfostrande

I mina observationsanteckningar innehållandes till exempel exemplen ovan, kunde jag urskilja tre olika förhållningssätt som personalen hade när barnen visade sårbarhet, förhållningssätt som jag valde att namnge som tröstande, reflekterande och uppfostrande. De var inte helt satta i sten; ibland kunde de gå in i varandra och komplettera eller avlösa varandra i samma situation (Hjerm & Lindgren, 2010, s.120).

Det tröstande förhållningssättet fick representera de situationer där personalen stöttade barnen när de var ledsna, till exempel genom att prata lugnande med dem, krama dem, låta dem sitta i knäet. Kinge (2014, s.15, 55) menar att detta är viktigt för barns välmående och utveckling. Barn behöver vuxna som lyssnar, finns där, tröstar och bekräftar. Ett exempel från mina observationsanteckningar på när personalen hade det tröstande förhållningssättet är situationen med C, som var ledsen för att hans förälder skulle gå.

Personalen satt och tröstade C, gav fysisk närhet och fanns där så länge C behövde hen. Hen sade efteråt att detta kunde ha "räddat resten av barnets dag", och med tanke på Kinges (2014, s.15) tankar om barns stora behov av att ha vuxna som finns där och lyssnar på dem så kan det nog mycket väl ha stämt. Om barn har vuxna där som lyssnar på dem och finns där så känner de sig trygga och kan då lättare leka och lära i förskolan, eftersom att de vet att de vuxna finns där för dem när de behöver dem (Kinge, 2014, s.15-16).

Men tröstande är inte tillräckligt för att hjälpa barn att hantera sina känslor. Barn behöver även få sina tankar och känslor utmanade så att de kan utveckla dem och förstå dem, och därmed även sig själva, bättre (Kinge, 2014, s.100-101). Det reflekterande förhållningssättet skulle delvis kunna representera detta. Personalen reflekterade till exempel genom att fråga barnen "Vad gjorde du innan?" när barnen var ledsna för att något annat barn hade gjort något dumt mot dem.

Eller som i situationen med F, som halkade på isen när hen lekte en lek med två andra AMABs och där personalen sa att om de lekte den leken så var risken stor att de skulle skada sig. Där uppmanade personalen alltså barnen att tänka över situationen och sin egen eventuella roll i den. Detta beskriver Kinge (2014, s.84-84) som "den rationella nivån" av empatisk kommunikation. Detta innebär en nivå där den som ska hjälpa någon annan försöker att hitta lösningar, ta reda på vad som hände innan, ta reda på hur denne kan gå vidare, och

liknande. Kinge menar att detta delvis behövs i samtal med människor som är fyllda av känslor, men att det samtidigt inte får vara den enda kommunikationen utan att man, för att verkligen kunna hjälpa den andra personen, helst ska pendla mellan den rationella och den emotionella nivån. På den emotionella nivån försöker man att verkligen förstå hur den andra personen ser på en situation, hur denne upplever den och vad denne känner och tänker i situationen (Kinge, 2014, s.86).

Det sista förhållningssättet som jag kunde urskilja var det uppfostrande. Det tog sig uttryck från personalen till exempel när de sa till barnen som hade halkat på isen att de med stor sannolikhet skulle skada sig om de lekte den leken, att de inte skulle halka om de gick på ett annat ställe, och så vidare.

Det uppfostrande förhållningssättet handlade alltså om att tillrättavisa barnen och ge dem tips. Ofta hände det efter eller i samband med att personalen tröstade barnen, vilket enligt Kinge (2014, s.74) kan göra så att barnen inte tänker på trösten de får, utan bara tar fasta på tillrättavisandet.

3. Vad finns det för likheter och skillnader i personalen i förskolans bemötande av AMABs och AFABs i dessa situationer?

Jag kunde mycket lättare observera personalens bemötande när AFABs visade sårbarhet än när AMABs gjorde det, eftersom att det uppkom betydligt fler sådana situationer under de dagar jag var på förskolan. Av de 17 observationsanteckningar jag hade från när barnen visade sårbarhet på olika sätt, var 11 stycken från när AFABs visade sårbarhet och 6 stycken från när AMABs gjorde det. Av de 9 observationsanteckningar jag har från när barnen grät, var 8 stycken AFABs som grät och 1 var en AMAB som grät.

Detta visar alltså på något intressant. Både AMABs och AFABs blev alltså bemötta med antingen ”tröstade”, ”uppfostrande” eller ”reflekterande” förhållningssätt från personalen eller flera av dessa attityder samtidigt, som jag beskriver ovan. Trots att personalen på just den här avdelningen just de här tillfällena inte behandlade barnen olika utifrån tilldelat kön i situationer när de visade sårbarhet så fanns det alltså en skillnad i hur ofta barnen visade sårbarhet utifrån tilldelat kön och en ännu större skillnad i hur ofta barnen grät, vilket nämdes i det förra stycket.

Detta stämmer överens med en del av forskningen jag tidigare skrev om, som sade att AFABs visade fler oros känslor och ledsenhet än AMABs, som däremot visade mer ilska än AFABs (Chaplin & Aldao, 2013, s.754). Det motsäger sig dock en annan del av forskningen jag tidigare skrev om, nämligen Jun Ahn och Stifters (2006, s.262, 263, 266-267) studie där AMABs var mer benägna att gråta än AFABs medan AFABs var mer benägna att visa ledsenhet.

Att AFABs på den avdelningen jag observerade grät betydligt oftare än AMABs kan dock förklaras dels med hjälp av den socialkonstruktionistiska teorin. Eftersom att mansrollen, som pojkar tidigt socialiseras in i att följa, säger att män inte ska gråta och/eller visa sårbarhet så skulle det kunna vara så att AMABs på avdelningen inte grät så ofta eftersom att de vill passa in i det sociala sammanhang de befinner sig i. När förskolan dessutom består av både kompisar och vuxna som inte är föräldrar så blir gender-in-context-teorin ännu tydligare. Med andra ord så kanske barnen har lärt sig alternativa sätt att hantera sina känslor på snarare än att gråta eftersom att de vill passa in (Chaplin & Aldao, 2013, s.736-737, 754).

Men om det sociala sammanhanget på avdelningen inte säger att AMABs inte ska gråta? Går det då att använda den socialkonstruktionistiska teorin? Det beror på. Teorin säger att könsroller socialiseras in i de sammanhang barnen befinner sig i och att de slutligen anpassar sig efter könsrollerna för att de vill passa in och bli socialt accepterade (Chaplin & Aldao, 2013, s.736,754). Det sociala sammanhanget på avdelningen är ju inte bara vad personalen säger, utan även vad de andra barnen på avdelningen säger, vad barnen läser om i böcker, ser på i filmer, hör om på ljudband och i musik, vad föräldrarna säger, vad de ser på reklambilderna på bussen på väg till förskolan, och så vidare. Så även om personalen inte säger något eller agerar på något sätt som kommunicerar att AMABs inte ska gråta så kan annat omkring barnen kommunicera det (Eidevald, 2009, s.27). Många barn både uppfattar och applicerar könsrollerna och vad som ses som tillåtet och inte för de olika könen tidigt i livet, så även om just den personalen på just den avdelningen inte bemöter barnen utifrån könsrollerna så finns en stor sannolikhet att barnen ändå har uppfattat dem och agerar utifrån dem (Kennedy Rooth & Rubin, 2010, s.53).

Detta går även att analysera utifrån queerteorin. Med ett queerteoretiskt förhållningssätt skulle man kunna analysera det faktum att jag mycket mer sällan såg AMABs gråta än AFABs som ett exempel på när samhällelig makt utövades, alltså den diskreta makten som inte syns men som märks. Den makten som innebär att människor gör, eller låter bli att göra, något för att de är rädda för vad som ska hända om de gör eller inte gör det. I det här fallet skulle det alltså kunna vara så att AMABs på avdelningen grät mer sällan för att de var rädda för vad som skulle hända om de grät. De kanske var rädda för att få ifrågasättande blickar eller negativa kommentarer, om inte av personalen så kanske av de andra barnen, om de grät (Ambjörnsson, 2016, s.41-42).

Slutdiskussion

Här kommer jag att sammanfatta studiens resultat, samt reflektera över studiens eventuella betydelse för pedagogisk verksamhet överlag och ge förslag på framtida forskning i ämnet.

Jag har undersökt hur barn uttrycker sårbarhet samt hur de blir bemötta av personal på en förskoleavdelning i situationer när de visar sårbarhet. Därefter har jag undersökt om det är några skillnader på personalens bemötande i dessa situationer utifrån barnens tilldelade kön. Jag har även valt att använda uttrycken AMAB och AFAB istället för ”pojke” och ”flicka”, för att tydliggöra att könen är tilldelade och därmed inkludera transpersoner (RFSU Ungdom, 2014).

Personalens bemötande av barn i sårbara situationer

Personalens bemötande av barnen i situationer när de visade sårbarhet delade jag upp i tre stycken förhållningssätt: tröstande, reflekterande och uppfostrande. Det tröstande förhållningssättet var när de till exempel pratade lugnande med barnen, lät dem sitta i knäet och/eller kramade dem. Detta är enligt Kinge (2014, s.15-16,55) nödvändigt för barnens välmående och utveckling, eftersom att om de känner sig trygga med att de vuxna finns där när de behöver dem så kan de lättare fokusera på att leka och lära.

Det reflekterande förhållningssättet tog sig uttryck genom att personalen till exempel frågade barnen ”vad hände innan” i samband med att de tröstade dem när de var ledsna. Detta är enligt Kinge (2014, s.86,100-101) nödvändigt i möte med barn eftersom att de då får reflektera och få en djupare förståelse vilket kan öka deras förståelse för dem själva och andra. Man kan dock inte bara vara reflekterande utan måste även vara tröstande och omhändertagande.

Det tredje förhållningssättet personalen hade var det jag kallade det uppfostrande. Det tog sig uttryck till exempel genom att personalen sa saker som ”det är därför ni inte ska gå där, för då kan ni halka”. Detta hände ofta i samband med att personalen tröstade barnen. Kinge (2014, s.74) menar att detta kan göra att barnen inte tar till på trösten de får utan bara tar till sig tillrättavisandet.

Att gråta som AMAB

I studien kom jag fram till att det på avdelningen inte var några skillnader i hur personalen bemötte barnen utifrån barnens tilldelade i dessa situationer utan att bemötandet snarare berodde på situationen i sig; hur mycket tid personalen hade, om de hade sett hela händelseförloppet eller bara en del av det som hände, och så vidare. Däremot så såg jag en skillnad beroende på barnens tilldelade kön i hur ofta barnen grät. I de 9 stycken observationsanteckningar jag hade så bestod endast 1 situation av att en AMAB grät, och de 8 resterande av att AFABs grät.

Det var inte alltid barnen grät i sårbara situationer. Sårbarheten kunde även ta sig uttryck genom att barnen till exempel såg ledsna ut i ansiktet eller sökte fysisk närhet från personalen.

Varför det var en så stor skillnad i hur ofta barnen grät beroende på deras tilldelade kön kopplade jag till den socialkonstruktionistiska teorin samt queerteorin. Enligt den

socialkonstruktionistiska teorin socialiseras könsnormerna in vilket till slut leder till att barnen anpassar sig efter dem eftersom att de vill passa in (Chaplin & Aldao, 2013, s.736,754). Även om personalen på just denna avdelning inte vid de tillfällen jag observerade sände ut budskap att AMABs inte får gråta, så kan barnen få det budskapet via annat på och utanför avdelningen som till exempel böcker, filmer och andra barn (Eidevald, 2009, s.27). Barnen kan alltså med hög sannolikhet ha uppfattat normerna som finns kring att inte gråta som AMAB även om inte personalen på avdelningen förmedlar dem. I så fall kanske de undviker att gråta eftersom att de vill passa in och bli accepterade (Kennedy Rooth & Rubin, 2010, s.53).

Utifrån queerteorin går det att beskriva detta som ett tillfälle då den diskreta samhälleliga makten utövades. Den där AMABs kanske inte grät för att de var rädda för vilka negativa konsekvenser de skulle få om de gick emot normen genom att gråta, konsekvenser som till exempel ifrågasättande blickar eller negativa kommentarer (Ambjörnsson, 2016, s.41-42).

Det är också viktigt att komma ihåg att det är svårare för AMABs att utmana normer om maskulinitet än vad det är för AFABs att utmana normer om femininitet (Odenbring, 2010, s.91) Detta beror antagligen till stor del på att det feminint kodade värderas lägre och har mindre status i samhället än det maskulint kodade (Hämeenniemi, 2011, s.101,107).

Undersökningens konsekvenser för pedagogisk verksamhet

Jag hoppas att studien kan påverka pedagoger att tänka mer på hur de bemöter barn i situationer när de visar sårbarhet. Personalen på den här avdelningen bemötte ju barnen lika oavsett tilldelat kön, men jag har en hypotes om att all personal på alla förskolor inte gör det. I så fall kanske studien kan bidra till eftertanke för de som inte gör det? Och den kanske kan bidra till inspiration för vidare forskning på området?

Barnens drygt fem år långa vistelse på förskolan kan visserligen inte helt påverka deras förmåga att gå emot könsnormer och leva som de vill istället för som de tror att omgivningen förväntar sig. Det är fortfarande beroende av vilken omgivning de befinner sig i, så även om förskoleavdelningen i studien bemöter barnen liknande i sårbara situationer oavsett barnens tilldelade kön så garanterar inte det att barnen fortsätter våga vara sårbara om de till exempel börjar i en förskoleklass sedan där AMABs blir hånade om de till exempel gråter. Men om barnen kommer från en omgivning där de vågar visa sig sårbara så är chansen större att de vågar visa sig sårbara igen i en annan omgivning som är lika tillåtande gentemot sårbarhet som den första. På så sätt kan personalen påverka barnen att våga visa sig sårbara och lita på att det blir väl bemött (Lenz Taguchi, 2011, s.179).

Jag hoppas även på att studien ska få personal i förskolan och skolan att reflektera över hur de själva ser på sårbarhet och om och i så fall när och hur de själva visar det. För att kunna påverka barnen så måste vi även se till oss själva; vad vi själva gör och sänder ut för budskap till barnen. Detta i enlighet med det gamla talesättet ”barn gör inte som vi säger utan som vi gör”. Om vi sänder ut tysta budskap till barnen att sårbarhet bara får visas av ett visst kön, eller att det är något pinsamt som ska gömmas eller liknande så spelar det ingen roll vad vi säger eftersom att vi har sagt något annat med vårt agerande (Hämeenniemi, 2011, s. 112).

Framtida forskning

I och med studiens låga generaliserbarhet då den bara genomfördes på en förskoleavdelning under en kort period, så lämnar studien öppet för framtida studier på samma område men kanske under en längre period eller på fler avdelningar. Jag tycker att detta vore intressant, då det är ett område som det inte finns mycket forskning på men som enligt mig behövs om vi ska kunna förändra könsrollerna. I och med att sårbarhet, som till exempel gråt, kodas som feminint så värderas det lägre än maskulint kodade egenskaper. Detta behöver vi förändra om vi ska förändra könsrollerna (Hämeenniemi, 2011, s.101,107). Speciellt eftersom att AMABs överlag skulle få högre emotionell intelligens, och därmed må bättre, om de oftare vågade visa sig sårbara (Dickerson, 2015, s.7, 9, 95).

Det vore även intressant med framtida forskning om hur personal i förskolan bemöter barn när de visar sårbarhet som observerades genom videoinspelning eller ljudupptagning för att därmed lättare kunna se nyanser och viktig information som man kanske annars skulle missa. Detta kanske dock inte är möjligt av etiska skäl. Men kanske går det att hitta något mer etiskt sätt att göra detta på om det görs under en längre tid? (Eidevald, 2015, s.118).

En intressant notering jag gjorde var att barnen visade sårbarhet, hamnade i konflikter och grät betydligt oftare i början av veckan än på fredagarna, som ofta var väldigt lugna. På fredagarna var det färre barn på avdelningen, eftersom att en del av barnen var lediga på fredagar. Huruvida de mindre barngrupperna kan spela roll för att det var lugnare på avdelningen eller om det berodde på något annat skulle eventuellt kunna utgöra ämnen för vidare forskning.

Bilaga.

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Lämna svar senast på morgonen måndagen 20/11!

Jag utbildar mig till förskollärare vid Göteborgs universitet, och skall nu skriva mitt examensarbete motsvarande 10 veckors heltidsstudier som skall vara klart i början av januari 2018. Examensarbetets syfte är att ur ett genusperspektiv undersöka samspel mellan barn och pedagoger i situationer där barn uttrycker känslor.

För att kunna göra det behöver jag samla in material genom intervjuer och observationer med barn och pedagoger på er förskoleavdelning. Observationerna och intervjuerna kommer att genomföras under vecka 47-49, dock inte varje dag eller hela dagarna.

Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer och intervjuer som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Förskolan kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt vara möjlig att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare fyller i detta brev och så snart som möjligt men senast på morgonen måndagen den 20 november skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaren. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd eller i rutan allra längst ned om ni inte ger ert tillstånd.

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

Datum

.....

Vårdnadshavares underskrift/er

.....B

Barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta:

* Mig på: xxxxxxxxxxxx

* Handledare för undersökningen, Jenny Bengtsson, på e-mail: xxxxxxxxxxxx

* Kursansvariga läraren: Agneta Simeonsdotter Svensson, på e-mail: xxxxxxxxxxxx

Vänliga hälsningar / Jennie Algotsson

Referenser

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (8-16). Stockholm: Liber.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod – En handbok*. Stockholm: Liber.

Ambjörnsson, F. (2016) *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur

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

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of >sex<*. London: Routledge

Butler, J. (2005). *Könet brinner*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Chaplin, T. M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139 (4),735-765. Hämtad 13/12-17 på: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/detail/detail?vid=3&sid=99145c5e-d8af-417a-9f41-84eb472d39aa%40sessionmgr4010&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=88481603&db=ehh>

Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T.M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New directions for child and adolescent development*, 2010 (128), 29-49. doi:10.1002/cd. Hämtad 12/13-17 på: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=e58ae869-8510-4ee1-9ea3-2ab4547aabea%40sessionmgr120>

Dickerson, M. (2015). *Men's emotional intelligence related to their depression level, anxiety level, masculinity, and satisfaction with life* (Doktorsavhandling, The Wright Institute, 3664505). Berkeley: ProQuest Dissertations Publishing. Hämtad 17/11-17 på: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1738078002?accountid=11162>

Dolk, K. (2011). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red). *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (48-59). Stockholm: Liber.

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

Dovemark, M. (2007) Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Eidevald, C.(2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping). Hämtad 5/12-17 på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>

Eidevald, C. (2011). ”Du kan inte ha alla kuddar själv”. Vardagsrutinernas könskonstituera(n)de kraft. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red). *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (78-89). Stockholm: Liber.

Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P.Svensson (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*.(114-127). Stockholm: Liber.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (Doctoral Thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 5/12-17 på: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf

Hjerm, M., & Lindgren, M. (2010) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups

Hämeenniemi, M. (2011). Att sätta könsnormer i gungning. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (101-112). Stockholm: Liber.

Jun Ahn, H. & Stifter, C. (2006) Child care teacher’s response to children’s emotional expression. *Early education and development*, 17(2), 253-270. Hämtad 13/12-17 på: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=e58ae869-8510-4ee1-9ea3-2ab4547aabea%40sessionmgr120>

Kennedy Rooth, A. & Rubin, K. H. (2010). Gender and parent’s reactions to children’s emotion during the preschool years. *New directions for child and adolescent development*, 2010 (128), 51-64. doi: 10.1002/cd. Hämtad 13/12-17 på: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=e58ae869-8510-4ee1-9ea3-2ab4547aabea%40sessionmgr120>

Kinge, E. (2014). *Empati – närvaro eller metod*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2011).Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red). *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (171-191). Stockholm: Liber.

Lindsey, E. (2016). Same-Gender Peer Interaction and Preschoolers' Gender-Typed Emotional Expressiveness. *Sex Roles*, 75 (5/6), 231-242. doi: 10.1007/s11199-016-0601-6

Luby, J. L., Essex, M. J., Armstrong, J. M., Klein, M. H., Zahn-Waxler, C., Sullivan, J. P. & Goldsmith, H. H. (2009). Gender differences in emotional reactivity of depressed and at-risk preschoolers: implications for gender specific manifestations of preschool depression. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 38 (4), 525-537. doi: 10.1080/15374410902976312. Hämtad 13/12-17 på:

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=22&sid=e58ae869-8510-4ee1-9ea3-2ab4547aabea%40sessionmgr120>

Löfdahl, A. (2014). God forskningsed- regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (32-43). Stockholm: Liber.

Nationella sekretariatet för genusforskning (2016). *Performativitet*. Hämtad 13/12-17 på: <https://www.genus.se/ord/performativitet/>

Nordberg, M. (2005). Inledning. I M. Nordberg. *Manlighet i fokus- en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (6-20). Stockholm: Liber.

Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational sciences, 292). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis. Hämtad 13/12-17 på: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22144?locale=sv>

RFSL Ungdom (2014). *Vad är trans – kön*. Hämtad 13/12-17 på: <http://www.transformering.se/vad-ar-trans/kon>

RFSL Ungdom (2016). *Vad är trans – ordlista*. Hämtad 13/12-17 på: <http://www.transformering.se/vad-ar-trans/ordlista>

RFSL Ungdom (2017). *Vad är trans – intersexuell*. Hämtad 25/9-17 på: <http://www.transformering.se/vad-ar-trans/intersexuell>

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2016*. Hämtad 13/12-17 på: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svaleryd, K. (2005). Genuspedagogik – ett sätt att förändra verksamheten. I M. Nordberg. *Manlighet i fokus- en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola (190-207)*. Stockholm: Liber.

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P.Svensson (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*.(55-67). Stockholm: Liber.