

Förskollärares förväntningar på barn.

En jämförande studie av fyra förskolor i två socioekonomiskt skilda områden.

Av: Felicia Kilander

Handledare: John Haglund
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Examensarbete 15 hp
Självständigt arbete i förskoledidaktik | Ht 2017
Förskollärarytbildning med interkulturell profil



Abstract:

Title: Preschool Teachers' Implicit Expectations of Children - A comparative study of four preschools in two socio-economically different areas.

Author: Felicia Kilander

Supervisor: John Haglund

Program: Preschool teacher's education program

Term: Fall 2017

Summary:

In this study, it is analyzed how preschool teachers' implicit expectations are expressed in their work. The implicit expectations that were analyzed were the ability of children to be independent and to acquire knowledge. It has been found in previous research that teachers' expectations of students have an impact on the students' grades, which is called the Pygmalioneffect. Therefore, a comparison is made of the preschool teachers' implicit expectations in two socio-economically distinct areas, hoping to contribute to equality work in preschool. Observations and interviews were conducted at four different preschools, with four preschool teachers in two different socio-economic areas. The material was analyzed with a hermeneutical approach from a norm critical and intercultural perspective. The result points out that the implicit expectations of preschool teachers on children's ability to be independent and to acquire knowledge are reflected in their work through different types of involvement in children's play and activities. The preschool teachers in the socio-economically deprived area were more involved in the children's activities and introduced materials to a greater extent than the preschool teachers in the socio-economically privileged area. The preschool teachers in the socio-economically deprived area also put more emphasis on subject-oriented activities than the preschool teachers in the socio-economically privileged area. This opens for further investigation as to whether children are affected by the different methods of preschool teachers work.

Key words: implicit expectations, equality, preschool, socio-economic, preschool teachers

Nyckelord: Implicita förväntningar, jämställdhet, förskola, socioekonomi, förskollärare

Förord

Jag skulle vilja tacka medverkande forskollärare för att ni lät mig observera er, och för ert godhjärtade engagemang och intresse för forskning. Ni inspirerade mig och gjorde det ännu mer spännande att snart gå ut i arbetslivet. Tack även till mina kurskamrater som stöttat mig genom denna till synes evinnerliga process. Er uppmuntran, stöttning och entusiasm gjorde arbetet mycket lättare. Jag vill även tacka min handledare John Haglund för diskussioner och ögonöppnare under arbetets gång. Till sist vill jag även tacka några vänner för korrekturläsning och ert innerliga intresse för denna undersökning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
3. Teoretiska utgångspunkter	3
3.1 Begrepp	3
3.1.1 Implicita och explicita förväntningar	3
3.1.2 Förväntningar och normer	4
3.1.3 Pygmalioneffekten	5
3.2 Hermeneutisk ansats	5
3.3 Interkulturellt perspektiv	6
3.4 Normkritiskt perspektiv	8
4. Metod och material	10
4.1 Kvalitativ undersökningsmetod	10
4.2 Observationer	10
4.3 Intervjuer	11
4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	12
4.4.1 Reliabilitet	12
4.4.2 Validitet	13
4.4.3 Generaliserbarhet	14
4.5 Urval och material	14
4.6 Genomförande	15
4.7 Etiska överväganden	17
5. Tidigare forskning	18
5.1 Pygmalioneffekten	18
5.2 Socioekonomisk standard och föräldrars förväntningar på sina barn	19
5.3 Barns självvärdering utvecklas genom omgivningen	19
6. Resultat och analys	20
6.1 Presentation av förskolor och förskollärare	20
6.2 Resultat av studien	21
6.3 Skillnader på förskollärarnas deltagande i barns aktiviteter	21
6.4 Skillnader på förväntningar om barns kunskapsintag	25
7. Sammanfattning och slutdiskussion	27
7.1 Sammanfattande diskussion av resultat ur ett normkritiskt perspektiv	28
7.2 Pygmalioneffekten i relation till föreliggande studie	29

7.3 Diskussion ur ett jämställdhetsperspektiv	30
8. Metoddiskussion	30
9. Vidare forskning	31
Referenslista	32

1. Inledning

Min utgångspunkt är att studera förskollärares förväntningar på barn ur ett jämställdhetsperspektiv. Jag kommer att jämföra förskollärares förväntningar på barn i olika socioekonomiska områden. De som har erfarenhet av olika förskolor vet att det kan variera mycket i allt från miljö till normer. Under min studietid har jag varit på tre olika praktikplatser och jobbat extra som vikarie på många olika förskolor. Ju fler förskolor jag sett desto fler varianter har jag erfarit. I takt med att jag studerade normkritiskt tänkande och diskuterade alla barns lika värde på flertaliga seminarier, fick jag syn på att pedagoger betedde sig och arbetade olika i olika förskolor. Jag kunde inte undgå att tänka på vilka skillnader dessa olikheter skulle kunna göra för barnens utveckling och deras livslånga lärande, och vilken betydelse jämställdhetsarbetet har i förskolan för ett jämställt samhälle i framtiden. Jag skulle kunna leta svar på varför olikheterna ser ut som de gör i olika sorters pedagogiska inriktningar eller olika barnsyn genom historien, men något jag upplever hamnar i skymundan i arbetet med en jämställd förskola är pedagogers förväntningar på barn. Förväntningsperspektivet blir relevant eftersom förskollärares förväntningar på barn har visat sig påverka deras prestation. Har vi olika förväntningar på barn kommer de alltså ha olika möjligheter att prestera, vilket skulle kunna leda till en ojämlig förskolemiljö. Genom att granska förskollärares förväntningar på barn i två olika socioekonomiska områden kan vi förhoppningsvis komma närmare en jämställd förskola där alla barn kan få lika chans att prestera och utvecklas.

En del av förskollärares uppdrag handlar om att stötta barnen i deras lärande och se till att de når målen i läroplanen. Det står till exempel i läroplanen att "I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen" (Skolverket 2016, s.6). Förskollärare ska alltså se barns möjligheter, detta är en uttalad förväntning som förskolläraren ska ha i sin yrkesroll som påverkar hur verksamheten är uppbyggd och hur man arbetar i förskolan. Sedan finns det de outtalade förväntningarna, de förväntningar som inte finns i läroplanen och som det inte talas om. Dessa påverkar förmodligen också hur förskollärare formar och lägger upp arbetet i förskolan. Man skulle kunna tänka sig att om det finns höga outtalade förväntningar skulle det kunna innebära en förskola där barnen får svårare och mer utmanande aktiviteter, medan låga outtalade förväntningar skulle kunna innebära en förskola med lättare och inte lika utmanande aktiviteter. Ett sådant utfall skulle kunna få konsekvenser på barns utveckling i form av ojämna kunskaper och olika självuppfattning. Det blir därför relevant att undersöka

förskollärares implicita förväntningar på barn i olika socioekonomiska områden i arbetet mot en jämställd förskola. För att kunna se dessa implicita förväntningar blir det normkritiska begreppet relevant. Med en normkritisk blick på implicita förväntningar kan jag få syn på relevanta förväntningar som annars dolts bakom normer.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med den här studien är att bidra till arbetet mot en mer jämställd förskola genom att undersöka hur förskollärares implicita förväntningar på barn uttrycker sig i deras arbete. De implicita förväntningarna som kommer att undersökas är förväntningar på barns kunskapsinhämtning och förmåga till självständighet. Jämställdhetsfrågan är en relevant fråga i förskolan, i läroplanen står exempelvis att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen” (Skolverket 2016, s. 4). Kanske är det extra relevant i dagens samhälle när barn från hela världen, med olika förutsättningar ska utvecklas i förskolan sida vid sida. I förskolan har vi stora möjligheter att påbörja jämställdhetsarbetet och se till att kompensera för de barn som har sämre förutsättningar på grund av språkbarriärer eller lägre socioekonomisk standard. Jämställdhet behöver genomsyra alla möten som sker i förskolan men det kan vara ett besvärligt uppdrag menar Skolverket som på deras hemsida skriver att:

Det kan vara svårt att upptäcka brist på jämställdhet och svårt att veta hur detta kan mätas och förstås. Jämställdhetsarbetet handlar både om sociala relationer och om perspektiv på undervisningen och ämnesdidaktiken. Det handlar om de föreställningar vi är bärare av, om kommunikation, om jämställdhet som kunskap i sig och om jämställdhetsperspektiv i alla skolans ämnen.

(Skolverket, 2017)

Skillnader på förskollärares förväntningar på barn blir relevant i ett jämställdhetsarbete eftersom de påverkar hur barnen lyckas i livet, och i takt med att samhället förändras och de socioekonomiska skillnaderna växer blir barns förutsättningar allt ojämna. Det blir därför betydelsefullt att uppmärksamma hur vi kan kompensera för de olika förutsättningarna. Min förhoppning är att med hjälp av ett förväntningsperspektiv synliggöra eventuella skillnader i förskollärares förväntningar på barn. Genom att få syn på förskollärarnas uttalade förväntningar har jag möjlighet att granska dem på ett normkritiskt sätt och få syn på hur de

påverkar de strukturer och värderingar som finns i förskolan. För att göra detta möjligt har jag några frågeställningar som grund för undersökningen.

- Hur kommer förskollärares implicita förväntningar på barns kunskapsinhämtning och förmåga till självständighet till uttryck i deras arbete?
- Skiljer sig förväntningarna i olika socioekonomiska områden? Om så är fallet, på vilket sätt?

3. Teoretiska utgångspunkter

3.1 Begrepp

Nedan kommer jag förklara de begrepp som kommer att användas i undersökningen. Förväntningsbegreppet har jag delat in i implicita (outtalade) och explicita (uttalade) förväntningar vilka förklaras under nästkommande rubrik. Jag kommer även beskriva hur jag ser att normer och förväntningar hänger ihop och slutligen lyder en beskrivning av Pygmalionbegreppet.

3.1.1 Implicita och explicita förväntningar

Förväntningsbegreppet är ett brett begrepp, vi kan ha förväntningar på allt möjligt, men i den här studien inriktar jag mig på förskollärares förväntningar på barn. Dessa förväntningar kan handla om hur barn ska prestera i vissa situationer eller om hur de ska bete sig, se ut eller agera. Förväntningarna kan grunda sig i något vi vet sedan innan eller i normer. Förskollärare skulle till exempel kunna ha förväntningar om att barnen i förskolan sitter stilla under samlingarna, vi har tidigare sett att barn kan det vilket ger oss skäl att förvänta oss det nu. Förväntningar kan även grunda sig i normer. Det är en norm att barnen sitter stilla under samlingen så då förväntar förskollärare sig det.

För att specificera begreppet ännu mer har jag valt att dela in det i två delar, de explicita förväntningarna och de implicita förväntningarna. De explicita förväntningarna är uttalade förväntningar. I Nationalencyklopedin beskrivs explicit enligt följande: ”explicit (av latin explicare ’veckla ut’, ’uttrycklig’, ’klar’, ’tydlig’, motsats implicit), om en direkt uttalad ståndpunkt.” (Nationalencyklopedin, hämtad 2017-12-12). Det är till exempel de förväntningar vi har för att de står i läroplanen eller för att vi uttalat ett mål som alla barn ska uppfylla. Det skulle till exempel kunna vara ett mål om att alla barn ska kunna läsa innan läsårets slut, då har vi explicita förväntningar på barnen om att de ska lära sig läsa.

De implicita förväntningarna är de outtalade eller undermedvetna förväntningarna. Enligt Nationalencyklopedin: ”implicit (latin impli'citus egentligen 'invirad', 'invecklad', 'svårbegriplig'), underförstådd, icke utsagd” (Nationalencyklopedin, hämtad 2017-12-12). I den här studien kommer fokus att ligga på de implicita förväntningarna då jag anser det mer relevant att jämföra förskollärares implicita förväntningar i olika socioekonomiska områden ur ett jämställdhetsperspektiv eftersom de explicita förväntningarna redan är relativt synliga och bygger en hel del på förskolans läroplan och andra styrdokument. Man skulle emellertid kunna tänka sig att en implicit förväntning skulle kunna bli explicit om den blir tillräckligt självklar. Dessa skulle kunna utvecklas olika i olika förskolor beroende på vilka implicita förväntningar som finns. Ett exempel på en sådan växling från implicit till explicit skulle kunna vara att förskollärarna på en förskola förväntar sig att alla barn kan prata svenska. Förväntningen är så självklar att ingen uttalar att barnen ska kunna prata svenska, men förskoleverksamheten är då utformad efter dessa implicita förväntningar. Arbetssätten är formade efter det och materialen är valda efter det. Allt eftersom kommer fler och fler barn som inte kan prata svenska, då blir förväntningen om att kunna svenska explicit eftersom det blir uttalat att barnen ska kunna prata svenska och att det behövs arbetas med språket här. Det blir en uttalad, explicit förväntning om att barnen ska lära sig prata svenska, i och med det kan verksamheten formas om till en förskola som arbetar mycket med språket.

3.1.2 Förväntningar och normer

Jag skulle vilja säga att förväntningsbegreppet och normbegreppet står nära varandra då förväntningar ofta härstammar från tidigare erfarenheter eller normer. Sörensdotter (2010, s.136) beskriver begreppet norm som det vi anser vara normalt, vilka i sin tur skapar förväntningar på hur saker och ting ska vara. Om vi tar exemplet ovan igen om förskolan där normen är svensktalande barn. Våra förväntningar om att barnen talar svenska grundar sig då i en norm om att barnen pratar svenska. Jag skulle även vilja utgå ifrån att förväntningsbegreppet och normbegreppet kan påverka varandra. Likt implicita förväntningar som kan bli explicita skulle nya normer kunna ge upphov till nya förväntningar och nya förväntningar till nya normer. Ta samma exempel igen där förskollärarna förväntar sig att alla barn pratar svenska. Det är en norm på just den här förskolan att kunna prata svenska, verksamheten är utformad därefter, men när det kommer fler och fler barn som inte kan svenska förändras normen, normen blir att många barn inte kan svenska. Förväntningarna förändras, förskollärarna har nu lägre förväntningar på barnens svensk-kunskaper och verksamheten formas om. Det är med den här utgångspunkten av förväntningsbegreppet jag

kommer att försöka besvara min frågeställning om hur förskollärares implicita förväntningar på barn kommer till uttryck i deras arbete och hur dessa skiljer sig i två socioekonomiskt skilda områden.

3.1.3 Pygmalioneffekten

Pygmalioneffekten fungerar som en självuppfyllande profetia (Rosenthal & Jacobson 1968, s.20). Det innebär att positiva förväntningar på en person leder till goda resultat. Denna effekt används ofta i pedagogisk forskning och är väsentlig i skolmiljön eftersom det påverkar elevernas skolresultat (se rubriken: Tidigare forskning). Lärarnas förväntningar på eleverna påverkar elevers skolresultat. Att effekten blir sådan har att göra med lärares stöttande ageranden gentemot elever de har höga förväntningar på. Lärares positiva förväntningar visas genom leenden, ord och blickar som eleven uppfattar och påverkar dennes prestation positivt. Pygmalioneffekten har även visat sig i andra fält exempelvis sjukvården och juridiken.

3.2 Hermeneutisk ansats

För att ta reda på hur förskollärares implicita förväntningar på barn uttrycker sig i deras arbete och hur de skiljer sig mellan olika områden används en hermeneutisk ansats. Genom hermeneutik kan man tolka mänskliga fenomen till exempel yttranden, handlingar eller texter (Gilje & Grimen 2007, s. 177). Ansatsen är vanlig inom de samhällsvetenskapliga praktikerna eftersom dessa ofta handlar om att tolka mänskliga fenomen (Ibid. s. 177.), till skillnad från de naturvetenskapliga praktikerna som ofta har ett rätt eller fel svar och därmed inte går att tolka på andra sätt. Många författare menar att ordet hermeneutik är taget från den grekiska guden Hermes som var budbärare mellan gudarna och människorna och tolkade de budskap som skickades däremellan. Hermeneutiken handlar alltså om att tolka mänskliga fenomen men Gilje och Grimen (Ibid. s. 179) poängterar att dessa tolkningar alltid är tolkningar av tolkningar. Forskaren behöver förhålla sig till en värld som redan är tolkad på ett eller annat sätt av de som lever i den, vare sig dessa är korrekta eller inte. Vidare menar Gilje och Grimen (Ibid. s. 179) att det är av vikt att samhällsforskaren även tolkar felaktiga uppfattningar av världen för att kunna förstå bäraren av uppfattningarnas handlingar.

En annan viktig del inom hermeneutiken är medvetenhet om att vi förstår saker och ting utifrån vissa förutsättningar, Hans-Georg Gadamer (i: Gilje och Grimen 2007, s. 183) har myntat begreppen förförståelse eller fördomar. Gilje och Grimen (Ibid. s. 183) beskriver det som att vi behöver ha en viss förståelse eller idé om det vi ska undersöka för att undersökningen ska ta riktning. I den här studien blir alltså förförståelsen och befintliga

fördomar av förskolekontexten relevant. Förförståelsen skapar riktningen i undersökningen och påverkar hur frågeställningen formuleras. Gilje och Grimen (Ibid. s. 184) menar att denna förförståelse kan ha bakgrund i olika delar, exempelvis trosuppfattningar, språk och begrepp eller individuella, personliga erfarenheter. I mitt fall lever jag i en tid och på en plats då segregationen blir allt mer påtaglig och där politiska diskussioner förs som gör skillnad på människor baserat på härkomst, social klass och livssituation. Det står i konflikt, delvis med den verklighet jag är fostrad i där jämställdheten varit ett centralt begrepp, och delvis i de styrdokument för förskolan jag är skolad i. Detta väcker engagemang och intresse för dessa frågor vilket präglade frågeställningarna i den här studien. Erfarenheter av olika förskolor har även gjort att jag fått en förutfattad mening eller förförståelse för att förskollärare arbetar olika beroende på vilket område de verkar i, vilket också gett upphov till frågeställningarna i föreliggande studie.

Det kanske viktigaste begreppet inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln (Gilje & Grimer 2007, s. 190). Den hermeneutiska cirkeln syftar till att beskriva förhållandet mellan helheten och delarna i forskning. Den betecknar de rörelser som sker mellan det som ska tolkas och den kontext det ska tolkas i, eller rörelserna mellan det som ska tolkas och vår förförståelse (Ibid. s. 191). Helheten och delarna påverkar hela tiden varandra eftersom tolkningen av helheten beror på hur delarna tolkas, en tolkning av ett fenomen är beroende av hur kontexten tolkas (Ibid. s. 191). I föreliggande studie är exempelvis helheten förskolekontexten och delen förskollärares förväntningar. Uppfattningen av förskolekontexten påverkar tolkningen av förskollärares förväntningar och tvärt om. Gilje och Grimer (Ibid. s. 191) beskriver vidare den hermeneutiska cirkeln som en evighetssymbol eftersom det inte finns någon väg ut. Tolkningar hänvisar alltid vidare till andra tolkningar och så håller det på. De poängterar att ”vi kan i våra motiveringar av tolkningar inte gå bakom den hermeneutiska cirkeln.” (Ibid. s.191). Den här studien påverkas alltså av subjektiva, mellanmänniska förståelser, vilket således är bra då det hade varit omöjligt för någon från exempelvis Mars att förstå hur förskollärares förväntningar på barn uttrycker sig i deras arbete eftersom de inte hade förstått vad en förskolekontext är. Förförståelsen behövs alltså för att kunna tolka fenomenet.

3.3 Interkulturellt perspektiv

Begreppet interkulturalitet betecknar en ömsesidig interaktionsprocess mellan två parter med olika kulturell bakgrund (Lorentz & Bergstedt 2006, s.16). Kulturbegreppet i den här

meningen syftar på det socialantropologiska. Det innefattar såväl ekonomiska och sociala strukturer som levnadssätt, värderingar, kön, och beteenden (Ibid. s. 16). Interkulturalitet i ett utbildningssammanhang handlar om en process med gränsöverskridanden och ömsesidig interaktion där kulturella möten och skillnader ses som kvalitativa och betydelsefulla (Ibid., ss. 16f). Lorentz och Bergstedt (Ibid. s. 28) menar att vi i dagens samhälle har lärt oss att tänka i dikotomier alltså motsatser som ”vi och dem”, ”rätt och fel”, ”bra och dåligt”. Men för att kunna kommunicera och interagera på ett interkulturellt sätt behöver vi komma ifrån detta tänkande. Istället bör vi lära oss att se på andra människor utöver dikotomierna och fokusera på olikheterna hos alla, inte bara ”de”. När vi kan se att alla är olika och lika samtidigt skapas möjligheten att uppfatta varandra som likvärdiga och annorlunda på samma gång. På så sätt får vi ett perspektiv om oss själva som konstruerade varelser av den kultur vi verkar i (Lorentz & Bergstedt 2006, s.28). Perry och Southwell (2011, s. 454) beskriver detta som en interkulturell förståelse, och för att få den behövs både kognitiva och emotionella egenskaper. Den kognitiva aspekten av interkulturell förståelse innefattar kunskap om ens egna såväl som andra kulturer. Den innehåller också vetenskap om likheterna och skillnaderna mellan kulturer. Medan kunskap är en viktig komponent, så räcker det inte för interkulturell förståelse.

Det är också nödvändigt med positiva attityder gentemot andra kulturer, såsom empati, nyfikenhet och respekt (Perry & Southwell, 2011, s. 454). En förlegad men ännu förekommande uppfattning är att interkulturellt lärande endast är till för de skolor och elever som berörs av mångkulturalitet. Detta är enligt Lorentz och Bergstedt (2006, s. 31) raka motsatsen till vad interkulturellt lärande innebär. De menar att denna uppfattning kommer från skolans normalitetsuppfattning där det i mångt och mycket gäller att tillhöra normen för att bli accepterad. När det kom studier om att skolböcker i 100 år har förmedlat etnocentriska förebilder infördes krav om interkulturell pedagogik i skolan och så kallad mångkulturell utbildning. Den mångkulturella utbildningen kan innefatta allt mellan interkulturellt lärande, interkulturell undervisning och interkulturella synsätt. Lorentz och Bergstedt (Ibid. s.31) belyser att denna mångkulturella utbildning blir extra relevant för lärandemiljöer som inte är mångkulturella för att bredda bilden av normalitet och kunskap hos medborgare i hela samhället. Den interkulturella kompetensen ska inte vara förbehållen minoritetsbefolkningen (Lorentz & Bergstedt 2006, s. 31).

Enligt Södertörns Högskola, som har interkulturell profil på sina lärarutbildningar, ska det interkulturella vara ett förhållningssätt omfattande ömsesidig nyfikenhet och ökad förståelse för sin egen och andras kunskapssyn, tankesätt, värdegrunder, livsformer, och

maktbefogenheter (Södertörns Högskola 2003, i: Lorentz & Bergstedt 2006, s.17). När jag läser Södertörns Högskolas uppdaterade beskrivning av interkulturell pedagogik står där att lärarprofessionens mest vitala frågor genom alla tider har rört frågor om människors tillblivelse som samhällsmedborgare. Det har också handlat om att föra en generations kulturarv vidare till nästa. Med ett interkulturellt perspektiv på lärande kan normer ifrågasättas, och genom ett normbrytande tankesätt göra att alla barn får ut så mycket som möjligt av sin potential. Vidare lyder några frågor som definierar den interkulturella pedagogiken:

- Hur kan jag som lärare både respektera kulturella skillnader och universella mänskliga rättigheter i min undervisning?
- Hur kan jag belysa och utmana kulturella normer utan att samtidigt förstärka dem?
- Hur kan jag belysa konflikter mellan individers rätt till samvets- och åsiktsfrihet utan att kränka eller diskriminera vissa grupper?

(Södertörns Högskola 2017)

Med detta perspektiv och dessa frågeställningar i bakhuvudet, kommer jag att analysera hur förskollärares förväntningar på barnen ger uttryck i deras arbete på de förskolor som observeras. Vidare undersöks om det finns skillnader på förväntningarna utifrån vilket socioekonomiskt område förskollärarna verkar i.

3.4 Normkritiskt perspektiv

Det normkritiska perspektivet växte fram under 2000-talet och är ofta inriktat på genusfrågor (Lenz Taguchi 2011, s. 172). Det beror på att det växte fram under samma tid som genuspedagogiken och var till en början en kritik till genuspedagogiken. Men idag växer det normkritiska perspektivet sig allt starkare och tar allt större plats i utbildningsfältet (Ibid. s.172). Att ha ett normkritiskt perspektiv inom pedagogiken handlar om att fokusera på de diskurser och normer som producerar det normala eller avvikande. Lenz Taguchi (Ibid. s.176) ger exempel ur ett feministiskt perspektiv och menar att man med ett normkritiskt perspektiv inte granskar det som pojkar och flickor säger, utan det som gör det möjligt att säga eller göra något på ett normalt sätt, respektive avvikande sätt. I den här studien kopplas perspektivet till normer om socioekonomiska skillnader istället för genuskillnader.

När den normkritiska pedagogiken växte fram gjordes ett starkt motstånd till toleranspedagogiken som rådde i hela Europa (Lenz Taguchi 2011, s. 178). Denna pedagogik innebär att grupper i samhället lyfts fram för att de uppfattas som exkluderade och i behov av

ökad tolerans. Lenz Taguchi (Ibid. s. 178) menar att det är ”de(n) andra” som synliggörs med syftet att bli förstådda och tolererade. Problemet är att de barn som synliggörs riskerar att bli uthängda och exkluderade då de förväntas stå för eller gestalta en hel grupp som normgruppen behöver lära sig att tolerera. Berg (2010, s. 217) beskriver dylikt toleranspedagogiken som ett arbete där man låter normpersonen lära sig om den normbrytande för att skapa större tolerans för normbrytaren. Det är alltså normpersonen som har förmånen att kunna tolerera den normbrytande eller inte. Lenz Taguchi poängterar att det här tenderar att fortgå så länge maktproduktionen mellan normgruppen och normbrytaren inte ifrågasätts, alltså maktproduktionen mellan ”vi” och ”dem”. Berg (2010, s. 217) redogör för den normkritiska pedagogiken som ett skifte i vem som har privilegiet att tolerera, det blir istället en fråga om vem som tolererar vem och hur detta hänger ihop med makt och status. Enligt Lenz Taguchi (2011, s. 178) tittar man istället på hur ”den andre”, alltså normbrytaren, skapas. Det kan till exempel vara genom mängder av normerande föreställningar eller en viss typ av språk användning. För att arbeta bort detta synliggörs de maktproducerande processer som skapar och upprätthåller normerna. Man tittar till exempel på språket, vilka ord och uttryck som skapar normer och avvikelser, och vilka praktiker som finns och upprätthåller eller skapar normer och avvikelser (Ibid. s. 178). Sörensdotter (2010, s. 136) menar att vi, med hjälp av många olika praktiker, kan arbeta mot en förändring med syfte att utmana de normer som begränsar och på så sätt skapa en mer inkluderande miljö.

Björkman (2010, s. 163) framhåller vikten av att skapa ett brett socialt utrymme för elever i skolan när man arbetar normkritiskt, jag tolkar detta som relevant även i förskolan. Hon drar paralleller till Broadys (1981) teori om den dolda läroplanen som uppdragar att det finns underliggande förväntningar om hur lärare och förskollärare förväntar sig att barn ska vara. Enligt Broady själv (1981, s. 15) innefattar den ”dolda läroplanen” beteenden och lärande som inte står med i den officiella läroplanen, till exempel kunskap om att kunna sitta still, vänta på sin tur eller kunna kontrollera sig motoriskt och verbalt. För att lyckas skapa ett brett socialt utrymme behöver man enligt Björkman (2010, ss. 163f) vara medveten om denna dolda läroplan, då blir det möjligt för lärare att tänka sig för innan de agerar i en viss situation och se till att agera på ett jämlikt sätt. Ur en lärares perspektiv ger Björkman exempel på hur detta görs, kommer en elev exempelvis sent ska inte kommentaren som eleven får bero på om denne är en ordentlig eller slarvig elev. Skulle läraren säga ”välkommen” till den ordentliga eleven, och ”är det dags att komma nu?” till den stökiga har det skapats helt olika typer av sociala utrymmen för dessa elever.

4. Metod och material

Nedan kommer jag presentera vilka metoder jag använt för att samla in mitt material och vilka typer av material jag använt. Jag kommer även att gå igenom validiteten och reliabiliteten av det material jag har och vilka svagheter och styrkor som finns i de metoder jag använt.

4.1 Kvalitativ undersökningsmetod

Genom hela undersökningen har jag använt mig av en kvalitativ undersökningsmetod. Denna metod används ofta inom pedagogisk och annan humanistisk forskning och gör det möjligt att ta reda på ”mjuka” fakta. Motsatsen är en kvantitativ undersökningsmetod som ofta används i naturvetenskaplig forskning där tyngden ligger på kvantitativ data i form av siffror och logik. Enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 10) finns möjlighet att med den kvalitativa metoden undersöka fenomen som inte är synliga med en gång. Det kan vara att ta reda på hur undersökningsobjektet tänker, vad de har för avsikter eller vilka känslor hen har i ett visst sammanhang (Ibid. s. 10). Detta görs bäst med kvalitativa observationer och intervjuer. Genom kvalitativa observationer kan man få information om naturliga beteenden och skeenden som inte skulle komma fram lika bra i en intervjusituation (Patel & Davidson, 2011 s. 91). Wallraff (1985/2003) menar att observationer möjliggör att få syn på saker som inte hade gått att få syn på på annat sätt (se: Ahrne & Svensson 2011, s. 88)

4.2 Observationer

I den här studien vill jag få syn på förskollärares implicita förväntningar på barn, för att se hur de uttrycker sig i deras arbete. Dessa förväntningar är undermedvetna och möjligtvis styrda av normer, därför blir de endast synliga genom observation. Skulle jag fråga en förskollärare om hens förväntningar på barn är det inte säkert att dessa skulle stämma överens med de observationer jag gör, därför görs både observationer och intervjuer. En av mina frågeställningar är också om det finns skillnader på förskollärarnas implicita förväntningar, som uttrycks i deras arbeten, i olika socioekonomiska områden. För att kunna göra en sådan jämförelse har jag observerat i fyra olika förskolor. Två i ett socioekonomiskt starkt område, och två i ett socioekonomiskt svagt område. Jag har spenderat mellan fyra till sex timmar på varje förskola vilket gett mig information om rådande kulturer, normer och andra beteenden som är relevanta för studien. Jag bestämde mig för att inte vara bunden till att observera en specifik situation till exempel en påklädnadssituation eller en samlingsituation eftersom antalet möjliga förskolor att observera förmodligen hade sjunkit då. Om en förskola till exempel inte använder sig av samlingsituationer i sin verksamhet hade denna förskola fallit

bort, eller om barnen lämnas på gården och är ute hela förmiddagen så äger ingen påklädnadssituation rum och denna förskola hade då också fallit bort. De lärarledda aktiviteterna kom dock att betyda mycket i analysen då det var lättast att få syn på förskollärarnas implicita förväntningar där. Men med tanke på att det var svårt att bara få ihop två förskolor från varje område ville jag vara så öppen som möjligt. Det visade sig också svårt att hitta en bra tid att komma och observera eftersom förskollärarnas scheman är fulla av möten, utflykter, reflektionstid med mera, så det hade blivit svårt att matcha tiderna på samtliga förskolor om de var tvungna att anpassas till respektive samlingstid, påklädnadssituation och så vidare. Det föll sig dock naturligt att jag var med under lunchen på förskolorna eftersom den ägde rum under tiden jag var där, så denna fokuserade jag lite extra på även vid intervjuerna. Under tiden jag var på förskolorna var jag i bakgrunden och tog anteckningar. Jag hade informerat om att jag ville ta så lite uppmärksamhet som möjligt från verksamheten för att göra minsta möjliga påverkan på barn och förskollärare, så jag försökte vara i bakgrunden så gott det gick. Ibland kunde barn komma fram och fråga vad jag höll på med och vissa vuxna frågade nyfiket om mitt arbete. Jag bestämde mig även för att vara aktivt deltagande under lunchen eftersom jag ansåg att jag påverkat situationen mer om jag satt bredvid. Detta resonemang återkommer jag till under reliabilitetsavsnittet.

4.3 Intervjuer

Genom intervjuer kan jag få fram information om hur förskollärarna tänker. Syftet med intervjun är att få kunskap jag inte redan har om ämnet jag studerar (Ahrne & Svensson 2011, s. 37). Kvale och Brinkmann (2009, s. 15) menar att vi, genom att samtala med människor, kan få kunskap om deras erfarenheter, attityder och den värld de lever i. Eftersom jag vill komma närmare förskollärares uppfattning om barns kapacitet att klara av saker blir det logiskt att komplettera observationerna med intervjuer i den här studien. Den kvalitativa forskningsintervjun kan ha olika mätnad av strukturering beroende på vad man vill ta reda på. Om intervjufrågorna är stängda och endast ger möjlighet till ja och nej svar är de mättade och man kommer inte lika nära personens inre känslor eller åsikter. I mitt fall var det viktigt med en viss form av mätnad eftersom jag skulle jämföra svaren. Därför förberedde jag en intervjumall med samma frågor till alla förskollärare. Däremot var frågorna öppna så att det fanns möjlighet för förskollärarna att ge öppna svar kopplade till deras känslor och åsikter för att få svar om deras implicita förväntningar. Under själva intervjun kunde jag sedan ställa olika typer av följdfrågor för att få mer djupgående och personliga svar. Jag ville inte göra en helt strukturerad intervju eftersom det då skulle vara svårt att komma åt intervjupersonernas

egna tankar. Enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 38) finns det även en risk i att intervjupersonen försöker hitta rätt svar istället för att svara enligt egna tankar om intervjun är för strukturerad. De menar vidare att denna typ av kvalitativ intervju gör det möjligt att komma med följdfrågor som är relevanta för studien. Kvale och Brinkmann (2009, s. 17) menar att det är lättare att få förståelse för världen från undersökningspersonernas synvinkel, och förstå deras levda värld, innan vetenskapen förklarar den. Detta blir en viktig del i att besvara min fråga om hur förskollärares implicita förväntningar på barn kommer till uttryck i deras arbete. Risken med en sådan intervjumetod är dock att tappa bort sig i de öppna frågorna, då svaren lätt kan börja handla om någonting annat än vad som var ämnat att ta reda på.

4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I följande kapitel kommer jag att resonera kring studiens styrkor och svagheter och de företeelser som skulle kunna ha påverkat studiens trovärdighet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabiliteten står för kvaliteten av mätinstrumentet som används för att utföra studien (Stukát 2011, s. 133), i det här fallet kvaliteten av intervjuerna och observationerna som är de mätinstrument jag använt mig av. En svaghet i reliabiliteten för den här studien är att det är svårt att säga hur jag själv påverkade observationerna, och om det som hände när jag gjorde observationerna var tillfälligheter eller lagbundenheter. Även fast jag hade bestämt att jag inte skulle vara aktivt deltagande under observationstillfällena var det svårt vid vissa tillfällen att inte vara det. Barnen kunde som sagt komma fram och fråga vad jag höll på med. Eftersom lunchen inföll under observationstillfällena bestämde jag mig för att vara aktivt deltagande i den. Jag märkte nämligen att det blev väldigt uppenbart för både barn och vuxna att jag iakttog dem under just matsituationen så jag valde att delta istället för att iaktta. Detta skulle kunna ha påverkat studien negativt eftersom mitt deltagande kunde ha ändrat situationen från hur den är i vanliga fall.

Stukát (2011, s. 133) pekar på en annan brist i reliabiliteten som kan förekomma vid kvalitativa studier, nämligen att frågorna i intervjun misstolkas. Jag försökte minimera denna faktor genom att testa mitt intervjuschema på en kurskamrat innan jag intervjuade förskollärarna. Jag märkte då att några av frågorna var formulerade så att svaret hamnade i hur barnen kände sig istället för att få tag i förskollärarnas implicita förväntningar. Så jag

formulerade om frågorna, med det inte sagt att det skulle kunna skett misstolkningar av frågorna eller att jag misstolkat svaren.

4.4.2 Validitet

Enligt Stukát (2011, s. 132) innebär validiteten i en studie hur bra ett mätinstrument mäter det man vill mäta. För att mäta hur förskollärares implicita förväntningar på barn kommer till uttryck i deras arbete anser jag att observationer och intervjuer är relevanta för just detta. Eftersom jag har undersökt en förmiddag på varje förskola har jag fått en generell bild av hur det är i vardera verksamhet, detta har gjort det möjligt att jämföra förskolorna i de olika socioekonomiska områdena. Två faktorer som dock försvagar validiteten är att antalet förskolor är få och tiden på varje förskola kort. Validiteten hade kunnat stärkas med längre observationstid och fler deltagande förskolor för att få en större generell bild av skillnaderna mellan de två områdena. Mellan fyra till sex timmar ger bara en bild av vad som händer just den förmiddagen vilket skulle kunna vara tillfälligheter.

En annan försvagande faktor är att tre av fyra förskollärare är relativt nyexaminerade, två av dem tog examen 2016, en 2011 (och en 1987). Detta kan ha varit en av anledningarna till att de ställde upp som informanter. Alla deltagare uttryckte att de gärna ville ta del av uppsatsen när den är klar men de nyexaminerade uttryckte specifikt att de ställde upp eftersom de själva vet hur det är att försöka hitta deltagare till examensarbeten då de nyligen skrivit ett själva. Jag är naturligtvis tacksam för denna medkänsla, men detta skulle kunna påverka studiens validitet. Dessa förskollärare är på grund av studierna insatta i modern forskning, moderna perspektiv och moderna begrepp, vilket inte ger en rättvis bild av dagens genomsnittliga förskollärare. De är också insatta i hur det är att vara ”forskare” och att ha ”forskarglasögonen” på sig vilket skulle kunna påverka hur de agerar i observationer och svarar i intervjuer. I enlighet med Stukát (2011, s. 135) kan man inte vara säker på att intervjupersonerna svarar ärligt på frågor utan att de försöker ge svar de tror att man vill ha. Dessa nyexaminerade förskollärare skulle alltså kunna svara på ett sätt som är mer forskarenligt än förskollärarenligt, eller agera på ett sätt som de tror är mer gynnsamt för undersökningen än hur de hade agerat annars. Alla deltagande förskollärare var dock i medelåldern och hade lång yrkeslivserfarenhet. Detta gjorde dem relativt lika vilket är bra i hänsyn till den jämförande aspekten. Deras yrkeserfarenhet gjorde också att alla förskollärare kunde jämföra med erfarenheter från då och nu, samt erfarenheter från olika geografiska områden. Detta gav intervjusvaren ett bredare perspektiv. De två helt nyexaminerade förskollärarna var även verksamma i ett socioekonomiskt område vardera, alltså inte i samma,

vilket var bra för studiens validitet så att de inte ensamma representerade ett av de två områdena.

4.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet betyder att resultatet av studien är generellt eller endast till för den grupp som är undersökt (Stukát 2011, s. 136). Stukát (Ibid. s. 136) menar att relaterbarhet kan vara ett mer passande ord för vissa studier.

Det som skulle kunna påverka generaliserbarheten i den här studien är, som jag nämnde under validitet, att urvalet av förskollärare inte är representativt för massan av förskollärare i dagens läge i och med att tre av fyra är nyexaminerade. En annan är att de alla är relativt nära varandra i ålder vilket inte heller ger en representativ bild. Å andra sidan är det bra att de är relativt "lika" i syftet att jämföra två socioekonomiska områden. Detta hade inte gett en lika bra jämförelse om de deltagande förskollärarna var allt för olika.

En annan faktor som påverkar generaliserbarheten är att endast fyra förskolor och fyra förskollärare är deltagande. Detta är visserligen vanligt i kvalitativa studier för att kunna gå in på djupet i det man undersöker, vilket var en nödvändighet i det här fallet för att få syn på förskollärarnas implicita förväntningar. Fler områden hade också gett en bättre generaliserbarhet då jämförelser i andra socioekonomiskt svaga och starka områden hade kunnat stärka utfallet av studien.

Jag skulle därför säga att denna studie inte är generaliserbar på så sätt att den ger en riktig bild av hur det är i andra områden eller i andra förskolor. Jag hoppas dock att den kan ge inspiration till relevanta diskussioner och reflektioner hos fler än bara de deltagande förskollärarna.

4.5 Urval och material

Studien genomfördes som sagt på fyra olika förskolor. Två förskolor i ett socioekonomiskt starkt område, och två i ett socioekonomiskt svagt område. Socioekonomin är graderad av utbildnings- och inkomstnivå med uppgifter från Statistiska Centralbyrån. För att skydda deltagarnas anonymitet kommer jag inte att nämna vilka områdena är. Eftersom det ska vara möjligt att jämföra resultatet mellan områdena var ett krav att alla avdelningar skulle vara relativt lika. Därför valde jag att endast observera 3-5års-avdelningar och förskolor som var kommunalt förvaltade. Observationerna ägde rum under en förmiddag på varje förskola mellan fyra till sex timmar. Veckan därpå återvände jag till förskolorna och gjorde intervjuer

med förskollärarna som varade i cirka 45 minuter. Anledningen till att jag inte gjorde intervjuerna direkt var för att jag skulle hinna renskriva och reflektera kring observationerna, och göra ett intervjuschema kopplat till det jag sett under observationerna. De fyra medverkande förskollärarna, en från varje observerad förskola, var alla kvinnor i medelåldern, två av dem hade förskollärexamen sedan 2016, en 2011 och en 1987.

Jag fokuserade dels på aktiviteter som på något sätt styrdes av förskolläraren. Som till exempel samlingar eller pedagogiska aktiviteter för att få fatt i förskollärarnas explicita förväntningar. Och sedan på mer informellt styrda sammanhang som matsituationen eller påklädnadssituationer för att få syn på deras implicita förväntningar. Mitt fokus var riktat på förskollärarnas sätt att ställa frågor till barnen som skulle kunna visa på vad de tror om barnens förmåga att förstå eller klara av saker. Jag tittade också på praktiska händelser som visade vad förskollärarna förväntar sig av barnen. Det kunde också bli så att en situation jag sett på en förskola dök upp på en annan och då fokuserade jag på detta för att lätt kunna jämföra händelsen.

Under intervjuerna ställde jag frågor som kompletterade det jag fokuserat på under observationerna. Intervjun omfattade femton frågor med utrymme för långa svar och följdfrågor. Materialet utgjordes därefter av fältanteckningar och inspelningar från intervjuerna.

4.6 Genomförande

Genom att söka i Statistiska Centralbyråns databas fick jag reda på vilka områden som skiljer sig mest i inkomst- och utbildningsnivå. Därefter författade jag ett mejl innehållande studiens syfte, mina önskemål om att få observera och intervjua, och de forskningsetiska förhållningskraven. Mejllet skickades till alla kommunala förskolechefer i vardera område, vilka i sin tur mejlade vidare till förskollärarna som tog ställning till om de ville vara med. Jag fick svar från fyra förskollärare, i två områden varav ett socioekonomiskt starkt område och ett socioekonomiskt svagt område. Jag förstod att det jag skulle undersöka kunde dyka upp i specifika situationer så som påklädnad i hallen eller vid matsituationer men valde att helt enkelt observera en förmiddag på alla fyra förskolor och sedan samla ihop det material som blir relevant för en jämförelse. Så fyra förmiddagar bokades in, en på varje förskola under en vecka och fyra intervjutillfällen veckan därpå. Jag hörde av mig till förskollärarna per telefon dels för att boka in en tid och dels för att se om de hade några frågor eller funderingar.

En nackdel som finns när det kommer till intervjuer och observationer är det som brukar kallas forskareffekten, det vill säga att informanternas beteende påverkas av att forskaren är närvarande (Ahrne & Svensson 2015, s. 100). Jag hade därför försökt informera så lite som möjligt av själva syftet med undersökningen men såg det som både oetiskt och svårt att undanhålla att jag skulle undersöka förskollärares förväntningar på barn. Jag gick dock inte närmare in på syftet eller perspektiv med tanke på att det skulle kunna påverka deras svar i intervjuer och beteende i observationer. Jag hade i förväg sagt att jag inte skulle göra något väsen av mig och att de skulle försöka tänka så lite som möjligt på att jag var där. Men med alla barn och trevliga pedagoger som befinner sig i förskolan var det svårt att undvika någon som helst interaktion. Det kändes också fel att vara helt anonym och "osynlig" eftersom jag aldrig träffat varken barnen eller personalen tidigare. Därför började jag alltid med att hälsa på personalen, berätta vad jag gjorde där och fråga lite om deras arbete på förskolan. Fick jag tillfälle presenterade jag mig även för barnen men oftast hade förskolläraren redan berättat att jag skulle komma, och hade vi inte en samling där jag presenterade mig själv så hände det att de kom fram och frågade vad jag gjorde där men inte så mycket mer än så. Efter en sådan introduktion blev det lättare att stå i bakgrunden resten av tiden utan att känna mig som elefanten i rummet. Eftersom jag var där under förmiddagen deltog jag även i lunchsituationen. Även då tog jag ett aktivt beslut om att delta eftersom jag ansåg att situationen blivit mer påverkad om jag suttit bredvid. Efter lunch var det oftast vila för barnen och då passade jag på att avsluta. Jag satte mig sedan ner så snart som möjligt för att det jag hade färskt i minnet inte skulle försvinna, och antecknade det jag sett och hört under lunchen. Sedan fördes alla anteckningar över från papper till dator.

Veckan därpå var det dags för intervjuer. Jag förberedde en intervjuguide med femton öppna frågor. Detta för att göra det möjligt för intervjupersonen att svara öppet och så ärligt som möjligt. Ett par kurskamrater ställde upp på en pilotintervju, syftet var att testa intervjun för att se om någon fråga skulle kunnat misstolkas och i så fall formuleras om. Det visade sig att några av frågorna gav svar som inte var relevanta för syftet i min studie så jag formulerade om dem innan intervjutillfället.

Tre av intervjuerna hölls på respektive förskola, antingen på ett kontor eller i ett av rummen på avdelningen som det gick att stänga dörren om för barnen. En av intervjupersonerna blev sjuk så intervjun fick hållas per telefon. Jag berättade igen för förskolläraren att det var förskollärares förväntningar på barn som skulle undersökas och att hon när som helst kunde avbryta om hon inte ville delta i studien längre. Jag bad även om att de skulle ha

förväntansperspektivet i bakhuvudet när de svarade på frågorna så att jag kunde få så ackurata svar som möjligt. Under själva intervjun tänkte jag på att göra förskolläraren bekväm i situationen och få det att likna ett samtal mer än en intervju så att svaren kunde bli hjärtliga och inte ”korrekta”. Jag ställde följdfrågor om det var något som var otydligt eller intressant och på samma sätt som under observationerna fokuserade jag på om det var något som återkom från ett annat intervjutillfälle för att göra det möjligt att jämföra. Jag bad även om exempel för att förtydliga svaren men höll mig från att ställa frågan ”varför” för att intervjupersonen inte skulle känna sig ifrågasatt. Jag höll mig även ifrån att ställa ledande frågor för att inte påverka svaren (Ahrne & Svensson 2015, s. 31).

4.7 Etiska överväganden

Det finns en del etiska överväganden man behöver förhålla sig till när en sådan här studie utförs. För det första behövs att ett informerat samtycke skickas ut och godkänns av alla medverkande. Det innebär att undersökningspersonerna, i det här fallet förskollärarna, får ta del av det allmänna syftet med studien och bli medvetna om att de när som helst kan dra sig ur. Jag behöver också få tillåtelse från förskolechefen att göra en undersökning på förskolan (Löfdahl, Hjalmarsson, & Franzén 2014, ss. 36f). Detta gjordes via mejl som skickades till förskolecheferna i de olika områdena. De vidarebefordrade i sin tur mejlet till förskollärarna. Att förskolechefen vidarebefordrade mejlet tolkade jag som ett godkännande. De förskollärare som var villiga att medverka svarade på mitt mejl varpå jag ringde upp dem och kunde se efter om de hade några frågor kring undersökningen. Det verkade som att alla var intresserade av syftet med studien. De ville gärna ta del av den när den var klar och av min tolkning var detta delvis en anledning till deltagandet.

Undersökningspersonerna ska även veta att all information som skulle kunna identifiera dem eller förskolan skyddas. Det kan handla om personuppgifter, pedagogisk inriktning, förskolans geografiska plats eller andra identifierbara faktorer. I den här studien är därför alla namn fingerade och inga geografiska platser anges (Löfdahl, Hjalmarsson, & Franzén 2014, ss. 36f). För att få fram information om socioekonomisk status i två områden letade jag på Statistiska Centralbyrån, dels för att det ger ett riktigt svar men också för att det inte är tillåtet att fråga de medverkande om detta. Då jag gjorde dokumentationer på förskollärarna när barnen var med behövde jag vara uppmärksam på om något barn tyckte det var jobbigt eller störande. I så fall hade jag fått dra mig undan det barnet (Ibid. s. 34), men detta hände som tur var ej.

5. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras forskning som tidigare gjorts inom ämnet. Denna forskning visar på hur förväntningar påverkar barns lärande och utveckling samt hur det kan skilja sig mellan socioekonomiska områden. Jag fann det dock svårt att hitta mer forskning på skillnader av socioekonomiska faktorer, kanske har det inte gjorts så mycket forskning inom ämnet.

5.1 Pygmalioneffekten

Forskning har visat att lärares förväntningar på barn påverkar hur de lyckas i skolan. Robert Rosenthal och Lenor Jacobson utförde en studie på elever i årskurs 1-6. De berättade för lärarna att vissa av eleverna kunde förväntas vara i en intellektuell utvecklingsspurts baserat på ett test *the Harvard Test of Inflected Acquisition*. Men i själva verket fanns inget test och barnen som sades vara i "utvecklingsspurten" var slumpmässigt utvalda (Rosenthal & Jacobson 1968, s. 16). Resultatet av studien visade att de slumpmässigt utvalda eleverna fick bättre resultat i skolan. Speciellt vad gäller de yngre barnen i årskurs 1-3 och pojkar från minoritetsgrupper, i det här fallet mexikansk härkomst. Att de yngre barnen fick bättre resultat kan enligt Rosenthal och Jacobson bero på olika faktorer. En skulle kunna vara att yngre barn generellt är lättare att forma och påverkas mer av förändringar, så dessa barn helt enkelt skulle vara lättare att påverka än de äldre. Det kan också vara så att de yngre barnen ännu inte har ett etablerat rykte i skolan, så lärarna är mer benägna att tro att ett visst barn skulle kunna vara i en intellektuell tillväxtperiod än de barn läraren redan känner och skapat sig en uppfattning om (Ibid. s. 17).

Varför barnen från minoritetsgrupper skulle dra så stor nytta av att lärarna hade högre förväntningar på dem är enligt forskarna svårt att svara på. De spekulerar att det skulle kunna bero på att lärarnas förutfattade mening om dessa barns intellektuella prestation skulle vara den lägsta från början. Därför skulle de ha större nytta av lärarnas högre förväntningar (Rosenthal & Jacobson 1968, s. 20).

Den typen av studie som Rosenthal och Jacobson utförde, där en persons förväntningar påverkar en annan persons prestation, kom att kallas *pygmalionstudier*. Senare har studier gjorts som visar liknande resultat på andra platser i samhället till exempel vården, juridiken och personalområden. Det bygger alltså på att de förväntningar vi har på någon påverkar dennes prestation och i slutändan deras resultat. Effekten kallas *pygmalion*.

Yorong Wang (2014) visar också exempel på pygmalioneffekten i engelskundervisningen på lågstadiet. Hon menar att engelsklärare tenderar att ha favoritelever som kommer att gilla ämnet och bli bra på det, medan resten av eleverna inte tycker lika bra om ämnet och utvecklas inte i samma takt (Ibid. s. 21).

5.2 Socioekonomisk standard och föräldrars förväntningar på sina barn

I en studie av Marcus och Corsini (1978) testades om föräldrar har olika förväntningar på sina barn beroende på socioekonomisk standard. Forskarna riggade upp olika utmaningar som fyraåriga barn skulle göra. Utmaningarna kunde bestå av att försöka pricka bönpåsar i en papperskorg eller komma ihåg memorybilder. Föräldrarna skulle sedan ranka vad de trodde att barnen kunde klara av. Innan rankingen berättade man för föräldrarna att det fanns olika skalor på vad de kunde förvänta sig av barnen. Av ett barn med begåvning under medel kunde de förvänta sig att det klarar en skala på 1-5, ett normalbegåvat barn en skala på 6-10 och ett barn med begåvning över medel klarar en skala på 11-15. Resultatet visade att föräldrar med lägre socioekonomisk status inte hade lika höga förväntningar på sina barn som föräldrar med hög socioekonomisk status. Marcus och Corsini (1978, s. 246) drar slutsatsen att detta påverkar vilka krav föräldrarna ställer på sina barn vilket vidare blir en faktor till sämre studieresultat hos barn i socioekonomiskt utsatta områden. Forskarna pekar på att konsekvenserna av stora skillnader i familjeekonomi för föräldrar och barn är lika psykologiskt meningsfulla och möjligtvis också lika skadliga som rasfördomar och skapandet av stereotypa könsroller. För mig är detta ännu ett argument för att undersöka förskollärares förväntningar på barn i olika socioekonomiska områden. Kan det vara så att förskollärares förväntningar påverkas av föräldrarna?

5.3 Barns självvärdering utvecklas genom omgivningen

Enligt Ahlgren (1999, s. 93) skapar en individ sin identitet i samklang med andra människor. Detta sker i både verbal och icke-verbal kommunikation, genom gester, symboler och attityder. Personen skapar en uppfattning om sig själv med hjälp av hur omgivningen reagerar på hans beteende i olika sammanhang. Reaktionerna från omgivningen ligger sedan till grund för individens självförtroende och självvärdering (Ibid. s. 93). De människor som påverkar barnet mest kallar Rosenberg (1973, i: Ahlgren 1991 s. 38) för *signifikanta andra*. Vidare menar Sullivan och Manis (1955, i: Ahlgren 1991 s. 38) att detta kan vara föräldrar, syskon, lärare eller någon annan som står barnet nära. Rosenberg (1973 i: Ahlgren 1991 s. 38) menar att det finns ett starkt samband mellan hur individen tror att hen uppfattas av de signifikanta

andra och dennes egen uppfattning av sig själv. I studien som nämndes ovan av Rosenthal och Jacobson diskuterar forskarna att eleverna som tros ha högre IQ får bättre skolresultat eftersom de får mer stöd och hjälp av läraren (Rosenthal & Jacobson 1968). Enligt Rosenberg (1973 i: Ahlgren 1991 s. 38) skulle elevernas resultat kunna bero på att elevens självbild förbättras när läraren visar tilltro till dess förmåga.

6. Resultat och analys

I den här delen kommer jag analysera de material jag samlat in. Analysen sker utifrån den hermeneutiska ansatsen samt det interkulturella och normkritiska perspektivet. Jag kommer introducera med en kort sammanfattande beskrivning av de förskolor jag besökt och de medverkande förskollärarna för att ge en bakgrundsförståelse så att det blir lättare att hänga med i exemplen. Förskolorna kommer att kallas A, B, C och D och alla förskollärares namn är fingerade. Områdena kallas för område 1 och 2 där område 1 är ett av de områdena i Stockholm med lägst utbildningsnivå och medelinkomst och område 2 är ett av de områdena i Stockholm med högst utbildningsnivå och medelinkomst. Förskolorna A och B är belägna i område 1. Förskolorna C och D är belägna i område 2.

6.1 Presentation av förskolor och förskollärare

Förskola A ligger mitt i ett hyreshusområde omringad av lägenhetsbyggnader. Gården är asfalterad med en sandlåda i mitten. Karin som jobbat här i drygt ett halvår, tog förskollärarexamen 2016 men har jobbat som barnskötare med olika ansvarsområden i över 25 år. Hon har erfarenhet av att jobba i olika socioekonomiska områden.

Förskola B är belägen i ett radhusområde nära naturen. Gården är delvis asfalterad men har en liten gräskulle där det finns träd och buskar. Anna som tog förskollärarexamen 2011, jobbade här innan examen, sen arbetade hon i en annan stadsdel för att sedan komma tillbaka till organisationen. På den här avdelningen har hon varit i bara några månader.

Förskola C är belägen i ett villaområde med skogen alldeles intill. Gården är lummig med gräsmatta och buskar som växer längs staketet. Det finns en sandlåda, ett litet lekhus och träd här och var. Kerstin som jobbar här tog förskollärarexamen 2016 men har jobbat på den här förskolan i nästan 20 år.

Förskola D som ligger lantligt till har en ladugård bakom sig och hagar som gränsar till gården. Gården omringar förskolebyggnaden och har en stor kullig gräsmatta med träd och

buskar. Petra tog förskolläraryxamen 1987. Hon har jobbat i många olika kommuner genom åren men här har hon varit de senaste 12 åren.

6.2 Resultat av studien

När materialet analyseras får jag syn på två typer av förväntningar vilket gjort att fokus ligger på dessa två. Den ena är förväntningar på barnens självständighet, som framför allt ger uttryck i förskollärarnas olika sätt att engagera sig i barnens aktiviteter. Den andra är förväntningar på barnens förmåga att ta till sig kunskap. I följande delar presenteras exempel på dessa två förväntningar.

6.3 Skillnader på förskollärarnas deltagande i barns aktiviteter

Det första jag lägger märke till när jag går igenom mina observationer är att förskollärarna är mer aktivt deltagande och styrande i barnens aktiviteter på förskolorna i område 1. De ligger på golvet och bygger med barnen, de sitter och spelar spel med dem och tar många initiativ till att aktivera barnen i aktiviteter. De är ofta där och ställer frågor kring det barnen håller på med och stöttar dem i vad de gör. Deras interagerande med barnen är på ett jämställt och maktlöst sätt. Detta står i likhet med det Lorentz & Bergstedt (2006, s. 16) beskriver som ett interkulturellt förhållningssätt där det är viktigt med kulturella gränsöverskridanden och ömsesidig interaktion då skillnader ses som kvalitativa och betydelsefulla. I område 2 är förskollärarna mer i bakgrunden, de finns visserligen där hela tiden ifall barnen skulle behöva, men det är mer på barnens initiativ som läraren är med i en aktivitet. Nedan följer exempel tagna från observationer och intervjuer som visar på de olika varianterna av deltagande hos förskollärarna i område 1 och 2.

Det är morgon och barnen droppar in på avdelningen. En pojke kommer in och Karin föreslår ett spel de kan spela och nu sitter de och spelar tillsammans.

- Hur många äpplen är det? frågar hon.
- Grön.
- Hur många? frågar hon igen som om hon inte hörde första gången.
- Röd.
- Ska vi räkna? föreslår Karin och börjar; En, två.
- En, två, härmar pojken.
- Hur många?
- Grön.
- Två äpplen är det.

En flicka kommer in i rummet.

- Vad vill du hitta på?

Flickan säger ingenting utan tittar bara på Karin.

- Vill du leka med pussel eller spela spel eller ta fram PlayDo? Vad vill du göra?

Hon säger fortfarande ingenting.

- Med PlayDo kan du baka pizza eller bullar eller nåt. Karin plockar fram leran till flickan som börjar baka.

(Observation, Förskola A, 2017-10-24)

Det här exemplet visar på att Karin väljer aktiviteter åt barnen och att hon är med och leder dem i vad de ska göra. Hon ser till att spelet blir lärorikt och språkutvecklande för pojken som spelar och att flickan kommer igång med något att göra. Spelet styrs även av Karin och initiativen är hennes. Även fast pojken inte kan svara på en till synes basal fråga som "hur många", eller när flickan inte svarar på hennes fråga om vad hon vill göra lägger Karin ingen värdering i det, hon säger bara "två äpplen är det" eller plockar fram PlayDo till flickan och går vidare. Detta kan tolkas som ett interkulturellt förhållningssätt som syftar till att när vi ser att alla är olika och lika samtidigt kan det skapas möjligheter att uppfatta varandra som likvärdiga och annorlunda på samma gång (Lorentz & Bergstedt 2006, s.28). Karin ser bara barnens behov, hon lägger ingen värdering i att flickan inte svarar på hennes fråga eller att pojken svarade fel utan ser till att de båda är sysselsatta med något. Jag tolkar Karins aktiva engagemang i att hitta aktiviteter åt barnen som en låg förväntning på barnens självständighet. Hon tror inte på barnens egen förmåga att aktivera sig själva. Denna låga förväntning på barnens självständighet finner jag även i förskola B, följande situation visar exempel på detta.

En barnskötare kommer in och lämnar Ali i rummet, lägger ett pussel framför honom och går därifrån.

- Ska vi se om vi hittar ett lite svårare pussel till dig? frågar Anna.
- Ja det där är för lätt, jag kan svåra.
- Ja, det där var alldeles för lätt för dig.

Anna hittar inte det svårare pusslet men tar istället fram en burk med former och tillhörande mallar som man ska lägga formerna på, "Tangram". Nu sitter Ali och Sara vid bordet och lägger Tangram. Sara verkar inte förstå hur man gör så Anna förklarar hur det går till. De sitter en stund, Anna hjälper till genom att ge råd om hur de kan göra.

- Vetu vad, jag tror att den där ska vara den lilla triangeln.

Ali byter från en stor till en liten triangel.

- Mm, bra. Och sen är det den och sen kvadraten.

Anna hjälper till lite och tar sedan en bild på det Ali gjort. Hon tar även bild på Saras. De sitter en stund till, när Ali är klar med nästa säger han:

- Nu har jag gjort den, kan du ta en bild?
- Ja, det kan jag visst göra, säger Anna.
- Får jag se hur den ser ut? säger pojken när Anna är på väg bort.
- Ja, ja absolut.

- Vad bra du har blivit på såna här Tangram!
- Ja, jag visste inte att jag var bra på det.
- Nä, nu vet du.
- Jaa.

(Observation, Förskola B, 2017-10-26)

Liknande det första exemplet är det förskolläraren som tar initiativet till nya aktiviteter. Hon hittar inte pusslet så hon väljer istället att introducera Tangram. I båda dessa exempel är förskollärarna aktivt deltagande i det barnen gör. Anna sitter med och stöttar och hjälper barnen. Denna stöttning står i likhet med det interkulturella förhållningssättet om att ha ömsesidig nyfikenhet och förståelse för sin egen och andras kunskapsyn, tankesätt med mera (Södertörns Högskola 2003, i: Lorentz & Bergstedt 2006, s. 17). Anna visar detta genom att stötta och förstå barnens tankesätt istället för att säga att de gör fel eller visa vad som är rätt. Jag tolkar dock även detta utifrån förväntningsperspektivet som att hon har låga implicita förväntningar på barnens självständighet i att sysselsätta sig själv eller välja aktivitet själv. Det är emellertid intressant att se Annas positiva inställning till Alis kunskaper där hon visar positiv förstärkning i det Ali gör, hon har höga implicita förväntningar om hans kunskaper vilket visar sig när hon säger ”ska vi se om vi hittar ett lite svårare pussel till dig?”. Detta står i likhet med det Ahlgren (1999, s. 93) syftar till i sin forskning där en individ skapar sin identitet i samstämmighet med andra människor. Individerna skapar en uppfattning om sig själv med hjälp av hur omgivningen reagerar på dennes beteende i olika sammanhang. I det här fallet påverkar Annas positiva attityd Alis uppfattning om sig själv, vilket visar sig i hans kommentar ”Ja det där är för lätt, jag kan svåra”.

I de andra två förskolorna, belägna i område 2, märkte jag att förskollärarna är deltagande på ett annat sätt än i område 1. De är mer i bakgrunden och rycker bara in på barnens initiativ. De är bara där om det verkligen behövs. Nedan följer exempel på detta.

Vi är ute i skogen och barnen leker fritt vid en glänta de återkommer till varje vecka. Kerstin och två andra pedagoger står och småpratar. Ibland kommer det fram barn och frågar om något eller vill visa något de hittat. Ett barn kommer fram med ett löv i handen.

- Titta det här lövet är helt rött!
- Ja titta, hur blev det så? frågar Kerstin.
- Det är ett höstlöv, dom ser ut så.

Några barn försöker lägga en lång gren på en annan men lyckas inte.

- Kan du hjälpa oss? frågar en pojke.
- Javisst kan jag det! svarar Kerstin och hjälper till med grenen.

(Observation, Förskola C, 2017-10-25)

Till skillnad från förskollärarna i område 1 har Kerstin höga implicita förväntningar på barnens självständighet. Detta visar sig i hennes sätt att stötta barnen i deras aktiviteter. Hon är i bakgrunden av barnens lekar och aktiviteter, hon hjälper dem inte att komma igång på något sätt utan låter dem leka själva. Det är endast om barnen uttrycker att hon ska ingripa eller om hon ser att det behövs som hon gör det. Visst är skogen en friare miljö men detta återkom även i andra situationer. När barnen till exempel senare på dagen blev ombudade att välja en bok inför sagostunden lämnade hon dem i några minuter och kom tillbaka när de själva valt och kommit överens om vilken bok de skulle läsa. Hennes implicita förväntningar på barnens självständighet är alltså högre än förskollärarnas i område 1. Liknande agerande fanns i förskola D, bland annat i följande exempel.

Efter frukosten har några barn plockat fram en bok om ormar och sitter nu på golvet och läser den. Petra håller på att plocka undan frukosten

- Vad är det här för orm? frågar ett av barnen när Petra går förbi. Hon sätter sig ner vid barnen och tittar i boken.
- Det står inte exakt vad den heter, men en havsorm är det i alla fall.
- Vad är det där för orm? frågar ett barn
- Ååh den är jättestor.
- Ja, det står att den kan bli tre meter lång, säger Petra.

(Observation, Förskola D, 2017-10-27)

I det här exemplet har barnen själva plockat fram boken, det är helt på deras initiativ att läsa den. Petra håller på med andra saker som behöver göras men finns i bakgrunden. På samma sätt som hos Kerstin i föregående exempel finns en implicit förväntning om att barnen klarar sig själva och att de hittar på saker att göra på egen hand. Här fick barnen även mycket frihet när de var ute på gården. Några var bakom huset, utan uppsikt av personal, ibland kom de och sa till om någon var ledsen eller om de behövde en leksak de inte kom åt eller liknande. Petra säger även i intervjun att hon tycker barnen är väldigt självgående. Hon litar på att de klarar sig själva.

- Har barnen några specifika kvalifikationer? Är de extra bra på någonting?
- Nja alltså dom är så självgående, dom är bra på så himla mycket saker. Och det är så roligt med dom barnen för jag kan lita helt och fullt på dom. Så om vi är ute och så säger dom såhär ”Petra, kan vi gå in?” ”Ja! Ni kan gå in”, för jag vet att jag kan lita på dom, dom fixar det!
- Vad skönt!
- Ja, alltså dom är jätte, jättebra!

(Intervju, Petra, Förskola C, 2017-11-01)

Att Petra litar på att barnen klarar sig själva i många situationer tolkar jag som att hon har högre implicita förväntningar på deras självständighet än vad förskollärarna i område 1 har. Hon förväntar sig att de klarar av att leka själva, hon känner inte att hon behöver vara där och introducera lämpliga aktiviteter, stötta eller övervaka dem, hon behöver bara finnas i bakgrunden, på liknande sätt som Kerstin på förskola C. Ur ett normkritiskt perspektiv granskas det som gör det möjligt att agera eller inte agera på ett visst sätt (Lenz Taguchi 2011, s. 176). I det här fallet skulle jag säga att dessa barn enligt förskollärarna befinner sig i normen, de beter sig och agerar enligt de normer som förväntas av dem. Eftersom det inte är något de behöver hjälp att korrigera, exempelvis ett visst beteende eller språket, så har förskollärarna i område 2 högre implicita förväntningar på dessa barns självständighet än förskollärarna i område 1.

6.4 Skillnader på förväntningar om barns kunskapsintag

Under min analys av materialet kan jag även urskilja en skillnad i den ämnesdidaktiska pedagogiken. I område 1 är det mer fokus på ämneslära så som matematik, språk, naturvetenskap och så vidare. I område 2 finns detta absolut med i verksamheten men det är inte lika utmärkande. Förskollärarna väljer aktiviteter med syfte att barnen ska lära sig ett specifikt ämne. Det kan vara kartpussel (geografi), att lägga former på ett papper Tangram (matematik), spela matematiska spel, rita till en ljudbok med tanke att lära sig budskapet i boken (språk), läsa böcker från barnkonventionen med tydligt syfte om demokratiskt lärande och så vidare. Utifrån ett normkritiskt perspektiv kan detta tolkas som att förskollärarna strävar mot att barnen ska uppnå normen om vad man ska kunna i den här åldern, i förskolan, i Sverige och så vidare. Lenz Taguchi (2011, s.172) menar att ett normkritiskt perspektiv inom pedagogik handlar om att fokusera på de diskurser och normer som producerar det normala eller avvikande. Hon menar att man med ett normkritiskt perspektiv granskar det som gör det möjligt att säga eller göra något på ett normalt sätt, respektive avvikande sätt. Det skulle i det här fallet kunna tolkas som att förskollärarna i område 1 inte gör det möjligt för barnen att agera utanför normen eftersom de blir tilldelade aktiviteter, och har för det mesta en närvarande pedagog som vägleder dem i aktiviteten så att de inte gör "fel".

Som tidigare exempel visar har barnen i område 2 mer inflytande över vad de ska göra i och med att förskollärarna är mer i bakgrunden, barnen kan då själva välja ut till exempel pussel vilka ofta blir utan specifikt ämnessyfte, spel vars syfte verkar vara att ha roligt och rita för skojs skull utan syfte till specifikt ämne. När jag tolkar detta ur förväntningsperspektivet ser jag fler explicita förväntningar som råder i område 1 än i område 2, explicita förväntningar

som alltså har med barnens ämneskunskaper att göra. De implicita förväntningarna blir tydliga i jämförelsen mellan område 1 och 2 i denna fråga, jag återkommer till detta nedan, men först följer ett exempel från intervjun med Karins och hennes explicita förväntningar om barnens kunskapsintag.

Karin berättar att hon tänker på att det barnen gör hela tiden ska vara lärorikt utifrån olika ämnen. Hon försöker få in matematik, språk och naturvetenskap hela tiden i det barnen gör. Hon säger;

- Sitter dom och ritar maskar till exempel så kan man ju fråga ”hur många maskar har du ritat på pappret? Då har vi matematik. Jaha tre stycken, vad heter dom?” och då har vi språket också när dom sätter igång att berätta. Så att de inte bara ritar på löpande band.

(Intervju, Kerstin, Förskola A, 2017-10-31)

Karins explicita förväntningar om att barnen ska lära sig saker är tydliga. Hon vill att de ska lära sig något i allt de gör. Detta agerande tolkar jag som låga implicita förväntningar på barnens förmåga att ta till sig kunskaper själva. Karin visar att hon aktivt behöver se till att barnen lär sig något i varje situation. Liknande typ av explicita förväntningar på barnens kunskapsintag finns i förskola B. Här förekommer ett flertal samlingar under tiden jag observerar med språkutvecklande syfte i fokus. Ett exempel är en samling där barnen får leka ”Kims lek”.

Det är samling och alla barn har samlats i en halvcirkel framför Anna. Hon har plockat fram olika föremål och nu ska de leka ”Kims lek”. (Leken går till så att ett antal föremål läggs fram, ett barn blundar, någon tar bort ett föremål och så ska barnet säga vilket som är borta). Anna lyfter upp olika saker och frågar vad de är. Barnen svarar ”gaffel”, ”stekpanna”, ”sked” och så vidare. Det är Olivias tur att vända sig om (Olivia har precis kommit till Sverige och är därför helt ny inför det svenska språket) och Kalle plockar bort en sak.

- Nu får du titta. Vad saknas?” frågar Anna.

Olivia har svårt att komma på. Anna frågar om hon vill ha en ledtråd, hon nickar.

- Något man steker köttbullar i.

- St... st... st... börjar de andra barnen.

Olivia säger ingenting.

- Det är många ord du ska lära dig nu, säger Anna med en lite förbryllad ton.

(Observation, Förskola B, 2017-10-26)

I enighet med den hermeneutiska ansatsen har jag en förförståelse av vad samlingar innebär, vilken är att de ofta har ett syfte att förmedla kunskap. På samma sätt som i förskola A finns här en explicit förväntning om att barnen ska lära sig något specifikt under den här samlingen, språket eller mer specifikt, nya ord med hjälp av sakerna som förekommer i leken. Min

tolkning av att det förekommer ett flertal samlingar med språkligt syfte är att förskollärarens implicita förväntningar på barnens förmåga att ta till sig kunskapen på egen hand är låga. Anna försäkras sig om att barnen lär sig språket genom att aktivt lära dem det genom språkutvecklande samlingar. Även många av de andra aktiviteterna som förekommer här har syftet att lära ut ett visst ämne. Se till exempel exemplet ovan när Anna introducerar Tangram för Ali.

Verksamheten har utvecklats efter barnens språkkunskaper på så sätt att de har många språkutvecklande samlingar. Det är ingen tvekan om att språk är ett extra nödvändigt ämne här eftersom några barn, däribland Olivia, är nya inför det svenska språket och de allra flesta barn har ett annat modersmål än svenska. De explicita förväntningarna på att barnen ska lära sig språket verkar dock göra att de implicita förväntningarna på barnens kunskapsintag blir lägre än i område 2.

I område 2 finns inte dessa explicita förväntningar om barnens kunskapsintag på samma sätt. Det verkar som att förskollärarna förlitar sig på att barnen lär sig saker på egen hand. Deras implicita förväntningar på barnens kunskapsintag tolkar jag som högre än i område 1. De ingriper inte i barnens aktiviteter för att se till att de lär sig något utan låter dem aktivera sig med det de tycker är intressant eller roligt. Jag fick en uppfattning om att barnen ansågs kunna mer i område 2 än i område 1 då båda förskollärarna i område 2 svarade i intervjun att de inte kunde komma på något barnen behövde jobba extra med. Förskollärarna i område 1 tvekade lite och nämnde språket som en sak barnen behövde arbeta extra med.

Förskollärarna i område 1 var alltså väldigt involverade i barnens kunskapsinlärande, vilket visade sig genom deras aktiva val av ämnesinriktade aktiviteter till barnen och många ämnesinriktade samlingar. Förskollärarna i område 2 lät barnen vara mer fria i sina val och förväntade sig att de skulle få kunskapen på egen hand. Detta tolkar jag alltså som att förskollärarnas implicita förväntningar på barnens förmåga att ta till sig kunskap på egen hand var högre i område 2 än i område 1.

7. Sammanfattning och slutdiskussion

Syftet med den här studien var att bidra till arbetet för en mer jämställd förskola. Detta gjordes genom att jämföra hur förskollärares implicita förväntningar på barns förmåga till självständighet och kunskapsinhämtning uttrycker sig i förskollärarnas arbete i två socioekonomiskt skilda områden.

7.1 Sammanfattande diskussion av resultat ur ett normkritiskt perspektiv

Vad gäller förskollärarnas implicita förväntningar på barnens förmåga till kunskapsintag blev skillnaden tydlig i hur mycket de involverade sig i barnens aktiviteter. Förskollärarna i område 1 (det socioekonomiskt svaga området) valde medvetet ut aktiviteter och samlingsinnehåll som hade ett tydligt ämnesfokus exempelvis matematik eller språk. Här var de explicita förväntningarna hos förskollärarna i område 1 höga då de förväntade sig att barnen skulle lära sig något i alla aktiviteter de sysselsatte sig med. De implicita förväntningarna var däremot låga vilket visade sig genom ett aktivt agerande i att hjälpa och stötta barnen med deras kunskapsinhämtning. I område 2 var förskollärarna inte lika aktiva med att introducera ämnesinriktade aktiviteter och samlingar för barnen. De lät barnen göra de aktiviteter de själva ville och befann sig mer i bakgrunden. Samlingarna i område 2 var inte heller inriktade på specifika ämnen utan mer som en stund då alla skulle samlas. Förskollärarnas implicita förväntningar på barnens kunskapsintag visar sig alltså i deras sätt att engagera och involvera sig i barnens ämnesinriktade aktiviteter.

När det kommer till förskollärarnas implicita förväntningar på barnens förmåga till självständighet visade sig liknande resultat. Min tolkning är att ju högre implicita förväntningar på barnens självständighet desto mindre inblandning i barnens val av aktiviteter och aktivitetsprocesser. Förskollärarna i område 1 var mer involverade i barnens aktiviteter. De introducerade ofta aktiviteter för barnen och såg till att de hela tiden hade något att göra. De satt med och vägledde aktiviteten eller hjälpte till om barnen inte kom vidare. I intervjuerna uttryckte båda förskollärarna att barnen behövde hjälp att hitta fokus. Det skulle, ur ett normkritiskt perspektiv, kunna uppfattas som att förskollärarna agerar på ett sätt för att kompensera för barnens normbrytanden. Barnen är bärare av normbrytande attribut exempelvis har de flesta ursprung i andra länder än normen; svenskt ursprung, och bor i ett socioekonomiskt normbrytande område då socioekonomin ligger under vad som är normen i Stockholm. Att förskollärarna är så involverade i barnens aktiviteter skulle alltså kunna ses som ett sätt att få barnen närmre normen om hur man är barn i den svenska förskolan (se: Broady 1981, *Den dolda läroplanen*).

Förskollärarna i område 2 lät barnen i större utsträckning välja aktiviteter själva. De befann sig mer i bakgrunden av barnens aktiviteter och förlitade sig på att barnen klarade av att hitta på aktiviteter själva. Dessa förskollärare uttryckte i intervjuerna att de tyckte barnen var väldigt självständiga. Ur ett normkritiskt perspektiv skulle förskollärarnas ageranden i detta område kunna ha att göra med barnens normativa attribut. I princip alla barn pratar svenska

och har svenskt ursprung, de står helt enkelt inom ramarna för vad som är normen för att vara barn i Sverige idag. Det kan tänkas att förskollärarna ser dessa barn som ”helt normala” vilket gör att de inte tycker sig behöva vara lika involverade i det barnen gör, eftersom barnen anses göra ”rätt” bara genom att vara. Dessa olikheter på förskollärarnas ageranden gentemot barnen kan liknas med det Björkman (2010, s. 163) beskriver om skapandet av socialt utrymme. Förskollärarna skulle alltså göra olika typer av sociala utrymmen i de två områdena genom att vara aktivt deltagande eller passivt deltagande i barnens aktiviteter. Barnen upplever olika typer av sociala utrymmen beroende på vilket område de befinner sig i och som Björkman (Ibid. s. 163) menar, beroende på vilken uppfattning läraren har av barnen. Björkman (Ibid. ss.163f) ger exempel på hur lärare skapar olika typer av socialt utrymme genom att välkomna en elev på olika sätt beroende på om det anses vara en stökig eller ordningssam elev. I det här fallet skapas olika sociala utrymmen beroende på om förskollärarens implicita förväntningar är höga eller låga på barnens förmåga till självständighet och kunskapsintag, vilket alltså visar sig i sättet de involverar sig i barnens aktiviteter.

7.2 Pygmalioneffekten i relation till föreliggande studie

Jag gick in med förståelsen att Pygmalioneffekten skulle påverka barnen i det socioekonomiskt utsatta området negativt. Rosenthal och Jacobson (1968, s.20) kom fram till att minoritetsgruppen i deras studie gynnades av att lärarna uppfattade dem som smarta för att de kan ha uppfattats som minst smarta av lärarna innan de fick falska besked om att deras IQ var högt. Detta står i likhet med Marcus och Corsinis (1978) forskning där, visserligen inte lärare, men föräldrar till barn i socioekonomiskt svaga områden har lägre förväntningar på sina barns prestation än föräldrar i socioekonomiskt starka områden. I den här studien visade det sig, i likhet med dessa studier, att förskollärarnas implicita förväntningar på barnens förmåga till självständighet och kunskapsintag var lägre hos förskollärarna i område 1. Till skillnad från Rosenthal och Jacobsons (1968) studie där läraren skulle ha stöttat de elever de hade högst förväntningar på visade sig motsatsen. Förskollärarna i område 1 verkade snarare kompensera de låga förväntningarna med extra hjälp och stöd till barnen. Kanske är detta ett resultat av det ökade arbetet med jämställdhet i förskolan och den ökade medvetenheten om dessa barns behov.

7.3 Diskussion ur ett jämställdhetsperspektiv

När man talar om en jämställd förskola är det lätt att tänka att verksamheterna ska vara likadana, med samma arbetssätt och liknande värderingar. Men när jag reflekterar över den här studiens resultat får det mig att se olikheterna i förskollärarnas arbetssätt som positiva ur ett jämställdhetsperspektiv. Många av barnen i område 1 har inte bara en språkbarriär att ta sig över utan också nya ”svenska” normer att anpassa sig till. Detta innebär att de behöver extra stöd och hjälp för att komma ikapp barnen i område 2, i alla fall vad gäller språket. Hade förskollärarna i område 2 jobbat lika hårt med ämnesläran är det rimligt att tro att kunskapsklyftan blivit större och jämställdheten mellan områdena lägre.

En fråga är dock hur barnen påverkas av förskollärarnas olika arbetssätt. Enligt Ahlgrens (1999, s. 93) forskning skapar barnen sin identitet i samstämmighet med andra människor. Deras självuppfattning och självförtroende bygger på hur människor runt dem reagerar på beteenden i olika sammanhang. Detta skulle betyda att barnen i område 1, där förskollärarna stöttar och hjälper till mer, får ett lägre självförtroende när det kommer till att tro på sin egen förmåga att vara självständig eller ta till sig kunskap på egen hand. Barnen i område 2 skulle å andra sidan få en bra självuppfattning om sin förmåga att vara självständig eller ta till sig kunskap eftersom de bemöts med sådana förväntningar av förskollärarna. Utfallet av barnens självuppfattning hade varit intressant att undersöka, möjligtvis hade barnens olika självuppfattningar gett uttryck senare i livet i form av skolresultat och karriärmöjligheter.

8. Metoddiskussion

Resultaten i den här studien visar att förskollärarnas höga implicita förväntningar på barns förmåga till självständighet och kunskapsintag gör att de hjälper och stöttar barnen mindre. Det står i motsats till Rosenthal och Jacobsons (1968) studie där högre förväntningar på barnen gör att läraren hjälper och stöttar dem extra vilket leder till ökade skolresultat. Varför resultaten i den här studien visar motsatsen skulle kunna bero på att det är olika förskolor som jämförs istället för en grupp barn. Hade undersökningen gjorts på samma grupp barn med ett jämförande av förväntningar på barn med olika socioekonomisk bakgrund inom gruppen hade utfallet kanske blivit annorlunda.

En sak som hade gynnat studien och kanske förstärkt resultaten hade varit att fråga förskollärarna i intervjuerna om deras förväntningar på barnens förmåga till kunskapsintag

och självständighet. Svaren hade då kunnat jämföras med observationerna vilket gett en bättre förståelse för förskollärarnas implicita förväntningar.

9. Vidare forskning

Som jag nämnde i metoddiskussionen hade resultatet kanske blivit annorlunda om jämförelsen av förskollärares implicita förväntningar gjorts i en enhetlig grupp istället för i två olika områden. Det hade därför varit intressant att göra en jämförande studie av förskollärares implicita förväntningar på en och samma grupp. Ett annat förslag till vidare forskning är att, genom en kvalitativ studie, jämföra barns egen uppfattning om sin förmåga att ta till sig kunskap och vara självständig i förskolan. Detta skulle kunna ge svar på om och i vilken utsträckning förskollärarnas implicita förväntningar påverkar barnen.

Referenslista

- Ahlgren, Rose-Marie (1999). I: Hagström, Tom (red.) *Ungdomar i övergångsåldern*. Lund: Studentlitteratur
- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2:1 uppl. Stockholm: Liber.
- Berg, Veronica (2010). "Precis som alla andra" i: Bromsteth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitetet.
- Björkman, Lotta (2010). "En skola i frihet" – med "misstagens" hjälp i: Bromsteth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitetet.
- Brinkjaer, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, Donald (1981) *Den dolda läroplanen*, SerieKrut: Kritisk utbildningsskrift (16), Stockholm.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:1 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip (2015). "Observationer och etnografi" I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2:1 uppl. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2011). "Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till rosa pedagogik" I: Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander K. (red.) *En Rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar*: Sockholm: Liber, s. 171-191.
- Lorentz, H. & Bergstedt B. (2006). *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärmiljöer*. 1:4 uppl. Uppsala: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2014). "God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt" I: Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1 uppl. Stockholm: Liber, s. 32-43.
- Marcus, L., Terri & Corsini, A., David (1978). Parental expectations of preschool children as related to child gender and socioeconomic status. *Child Development*, 49(1), s. 243-246, DOI: 10.2307/1128618
- Nationalencyklopedin, (hämtad 2017-12-12) explicit.
Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/explicit>
- Nationalencyklopedin, (hämtad 2017-12-12) implicit.
Tillgänglig: [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/implicit-\(2\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/implicit-(2))
- Patel, R. & Davidson, B., (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Perry, Laura B. & Southwell, Leonie (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22:6, s. 453-466.

Roos, Carin (2014). ”Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie” I: Annica Löfdahl, Maria Hjalmarsson & Karin Franzén (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1 uppl. Stockholm: Liber, s. 46-57.

Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenor (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston, *The urban review*, s. 16-20

Rosenthal, Robert (2006). ”Applying Psychological Research on Interpersonal Expectations and Covert Communication in Classrooms, Clinics, Corporation, and courtrooms”. University of California, Riverside. I: Stewart Ian Donaldson, Dale E. Berger & Kathy Pezdek *Applied Psychology: New Frontiers and Rewarding Careers*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

Rosenberg, Morris (1973). Which Significant Others? *American Behavioural Scientist*, 16(6), 829

Skolverket (2017). Jämställdhet – både kunskap och relationer.

Tillgänglig:<https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/jamstalldhet>

Skolverket (2016). Läroplan för förskolan 1998: reviderad 2016. Stockholm: Skolverket

Södertörns Högskola (2017). Lärarutbildningens interkulturella profil. Stockholm

Tillgänglig:[http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1310036141375_interkulturell_profil_1_170331_pdf/\\$File/Interkulturell_profil_170331.pdf](http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1310036141375_interkulturell_profil_1_170331_pdf/$File/Interkulturell_profil_170331.pdf)

Södertörns Högskola (2013). ”Interkulturalitet på Södertörns Högskola” i: Lorentz, Hans & Bergstedt Bosse (2006) *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärmiljöer*. 1:4 uppl. Uppsala: Studentlitteratur.

Sörensdotter, Renita (2010). ”En störande, utmanande och obekväm pedagogik - Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning” i: Bromsteth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitetet.

Von Brömssen, Kerstin (2006). ”Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter” i: Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. 1:4 uppl. Uppsala: Studentlitteratur.

Wang, Yurong (2014). Pygmalion Effect on Junior English Teaching. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), ss. 18-23. DOI: 10.7575/aiac.all

Statistiska Centralbyrån (2016). Befolkningens utbildning och sysselsättning 2016: *Högst utbildningsnivå i Stockholmsområdet*

Tillgänglig:<http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/befolkningens-utbildning/pong/statistiknyhet/befolkningens-utbildning-2016/>

Statistiska Centralbyrån (2012). Barn till lågutbildade hamnar efter i skolan

Tillgänglig:<http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Artiklar/Barn-till-lagutbildade-hamnar-efter-i-skolan/>

Statistiska Centralbyrån (2016). *Sammanräknad förvärvsinkomst per kommun 2000 och 2014-2016 (2016 preliminär). Medianinkomst i 2016 års priser*

Tillgänglig:<http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/hushallens-ekonomi/inkomster-och-inkomstfordelning/inkomster-och-skatter/pong/tabell-och-diagram/inkomster--individer-lankommun/sammanraknad-forvarvsinkomst-per-kommun/>

Statistiska Centralbyrån (2017). *Central och spridningsmått*

Tillgänglig:<http://www.scb.se/dokumentation/statistikguiden/grundlaggande-rakneregler-i-statistiken/central--och-spridningsmatt/>

Statistiska Centralbyrån (2015). *Sammanräknad förvärvsinkomst 2015: Medianvärdet efter födelseland. Personer som var 20 år och äldre och folkbokförda i Sverige både 2015-01-01 och 2015-12-31*

Tillgänglig:<http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/hushallens-ekonomi/inkomster-och-inkomstfordelning/inkomster-och-skatter/pong/tabell-och-diagram/inkomster--individer-riket/sammanraknad-forvarvsinkomst-efter-fodelseland/>

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Södertörns Högskolan (2017). *Läro- och utbildningsvetenskapens interkulturella profil*. Stockholm

Tillgänglig:[http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1310036141375_interkulturell_profil_170331_pdf/\\$File/Interkulturell_profil_170331.pdf](http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1310036141375_interkulturell_profil_170331_pdf/$File/Interkulturell_profil_170331.pdf)