

”Jag hoppas att jag behandlar dem lika!”



+

Av: Caroline Wargclou & Hajer Tbini

Examinatorn: Åsa Schumann

Handledare: Helena Hill

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Kandidat uppsats 15 hp

Genus | vårterminen 2019

Förskollärodbildning med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract: ” I hope that I treat them equally”

By: Caroline Wargclou & Hajer Tbini

The purpose of this study is to investigate if pedagogues treat children differently, depending on the children's sex. In the study, interviews are made with pre-school pedagogues about their thoughts on gender education in pre-school. The research questions are as follows: How do the pedagogues treat children depending on their sex in some pre-selected situations in pre-school? What do the pedagogues think about gender education in pre-school? How do their reasoning about gender education differ from how they treat girls and boys in their every day practice?

In total nine observations and six interviews have been made in order to analyse these questions. During the observations we wrote down keywords, and we used audio recording to record the interviews. The overall theoretical framework is based on Yvonne Hirdman's work on gender theory. The results of this study show, that the pedagogues on numerous occasions do not treat girls and boys equally. All pedagogues, however, say that they either treat girls and boys equally, or that they hope that they treat girls and boys equally. A conclusion in the study is that the reality of the pedagogues' treatment of children of different sexes, is not compatible with the pedagogues' perspective of how they treat the children.

Keywords: Gender, gender equality, equal treatment, gender perspective, pre-school, pedagogues' attitudes,

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Genuspedagogik och normkritik i förskolan.....	2
2. Syfte och frågeställning	3
2.1 Syfte	3
2.2 Frågeställningar.....	3
3. Teoretiska utgångspunkter	4
4. Undersökningsmetod	5
4.1 Metodval	5
4.1.1 Observationer	5
4.1.2 Intervjuer.....	6
4.2 Urvalsmetod.....	8
4.3 Validitet.....	9
4.4 Etiska överväganden	9
5. Tidigare forskning.....	10
5.1 Eidevald	10
5.2 Odenbring.....	11
5.3 Hellman.....	12
5.4 Månsson	13
5.5 Arvidsson	14
6. Resultat och analys.....	15
6.1 Observationer	15
6.1.1 Hallsituation	15
6.1.2 Matsituation	17
6.1.2.1 Vem är superhjälte i verkligheten?	17
6.1.2.2 Omförhandla normer.....	18
6.1.2.3 Flickor måste äta ordentligt.....	19
6.1.2.4 Hjälptill flickor respektive pojkar	19
6.1.2.5 Hjälpfröknar	20
6.1.2.6 Pojkar behöver ta för sig	20
6.1.2.7 Pedagogens fokus.....	21
6.1.3 Projekt	22
6.1.3.1 ”Ja du menar konstruera kanske”.....	22
6.1.3.2 ”Kan Oscar vara en flicka?”.....	24
6.1.3.3 ”Vet du, valar är ingen fisk”	25
6.2 Intervjuer.....	26
6.2.1 Flickor spelar fotboll.....	26

6.2.2 ”Åh, jag ser att du tycker att du är fin idag!”	27
6.2.3 ”Ni säger att jag är en tjej, hur vet ni det?”	28
6.2.4 Pojk och flickfärger.....	30
6.2.5 ”Jag behandlar barnen likvärdigt, och något annat skulle vara absurt!”	31
6.2.6 Kön är konstruerat.....	32
6.3.Analys av materialet.....	33
6.3.1 Pedagog 1	34
6.3.2 Pedagog 2.....	34
6.3.3 Pedagog 3.....	35
6.3.4 Pedagog 4.....	36
6.3.5 Pedagog 5.....	36
6.3.6 Pedagog 6.....	37
7.Slutsatser	37
8.Diskussion.....	39
9.Referenslistan.....	41
10.Bilagor.....	44
10.1 Bilaga 1/ Intervjuguide.....	44
10.2 Bilaga 2/ Samtyckesblankett.....	45

1. Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning i förskolan har vi sett några situationer när pedagoger har behandlat flickor och pojkar olika. En av oss var även med om en situation på en förskola när en pedagog sa till en pojke: ”Vilken otur du har idag, inga pojkar är här idag förutom du, ja men då får du väl umgås med oss vuxna då.” Denna kommentar tänker vi är väldigt talande för hur vissa pedagoger tänker, det var i pedagogens värld så otänkbart att han skulle leka med en flicka, så hon bjöd in pojken att vara med pedagogerna istället för att leka med ett annat barn. I förskolans nya läroplan kan man däremot läsa:

Hur förskolan organiserar utbildningen, hur barnen blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på barnen bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska därför organisera utbildningen så att barnen möts, leker och lär tillsammans, samt prövar och utvecklar sina förmågor och intressen, med samma möjligheter och på lika villkor, oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2018, s. 7).

Pedagogens handlande i situationen ovan menar vi går emot det nämnda citatet från förskolans läroplan. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning samt under våra kurser om genus på högskolan, utvecklat ett stort intresse för genusfrågor. Vi har därför valt att skriva om genus och pedagogers bemötande i vårt examensarbete. Det finns många forskare som har studerat genusarbete i förskolans värld, några av dem är Eidevald (2009), Månsson (2000), Odenbring (2010), Hellman (2010), Dolk (2013), Arvidsson (2014).

I vår studie vill vi ta reda på hur pedagoger bemöter barn utifrån kön, samt höra hur de resonerar om genus. Christian Eidevald kom i sin studie fram till att man inte har samma förväntningar på ansvarstagande när det gäller pojkar som flickor, flickor förväntas ta ett mycket större ansvar (Eidevald 2009, s. 144). Vi menar att det faktum att pojkar förväntas ta mindre ansvar i till exempel förskolan, påverkar deras vilja att ta ansvar i hemmet.

På jämställdhetsmyndighetens hemsida kan man läsa ”Jämställdhetsmyndigheten, som inrättades 1 januari 2018, ska säkerställa att regeringens jämställdhetspolitiska prioriteringar får genomslag genom att bidra till ett effektivt genomförande av jämställdhetspolitiken.” (Jämställdhetsmyndigheten 2019). Vi ser detta som ett tecken på att jämställdhetsarbetet har prioriterats av den dåvarande socialdemokratiska regeringen. Vi ser ett tecken på en annorlunda

förståelse från politikernas håll angående genus i den nya reviderade läroplanen, jämfört med den nuvarande läroplanen. I den nuvarande läroplanen i stycket som gäller jämställdhet och genus, benämns barnen som flickor och pojkar. I den nya läroplanen som träder i kraft 1 juli 2019 däremot, kan vi se en tydlig skillnad där barnen oftast benämns som barn (Skolverket 2016, s. 5 & Skolverket 2018, s. 7). I förskolans framtida läroplan kan man läsa mycket om genusarbete, exempelvis förskollärare ska: "aktivt inkludera ett jämställdhetsperspektiv så att alla barn får likvärdiga möjligheter till utvidgade perspektiv och val oavsett könstillhörighet." (Skolverket 2018, s. 12). Arbetslaget ska: "inspirera och utmana barnen att bredda sina förmågor och intressen på ett sätt som går utöver könsstereotyper." (Skolverket 2018, s. 15). Under avsnittet grundläggande värden i den nya läroplanen står det:

Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor. (Skolverket 2018, s. 5).

Trots att det gjorts mycket forskning om pedagogernas bemötande samt intervjuer med pedagoger om genus, ser vi ändå ett syfte med att forska mer om pedagogers bemötande. Vi tror att pedagogerna kan ha blivit mer medvetna och insatta i genusfrågorna med tanke på att genus är ett högst aktuellt ämne. I olika medier förs det debatter om genus, som handlar om hur de vuxna bör förhålla sig till genus i sitt yrke som pedagoger i förskolan. Även valet av att inrätta en jämställdhetsmyndighet motiverar oss att göra studier om pedagogers bemötande mot barnen samt höra deras resonemang om genus.

1.1 Genuspedagogik och normkritik i förskolan

I förskolan i Sverige har man jobbat på olika sätt med genusarbete. Vi kommer att presentera den kompensatoriska genuspedagogiken, den könsneutrala genuspedagogiken samt normkritik.

Hillevi Lenz Taguchi och Eidevald berättar att det finns två olika typer av strategier inom genuspedagogiken som används i förskolan. En av dem baseras på att det ska vara könsneutralt, vilket innebär att pedagogerna ska använda ett språk som anses vara könsneutralt. Inom denna strategi erbjuds barnen icke könskodade leksaker och lekar. Den andra strategin kallas för kompensatoriskt jämställdhetsarbete, den innebär att man som pedagog väljer att ge flickor

möjlighet att öva på det som anses vara maskulint, och pojkar får öva på det som anses vara feminint (Lenz Taguchi & Eidevald 2011, s. 22). En pedagogik som uppstått på senare tid är den normkritiska pedagogiken och Janne Bromseth och Frida Darj uttrycker sig på följande sätt om den:

Begreppet har fungerat som ett arbetsredskap för att visa på hur olika normer samverkar och skapar maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker, samt hur man kan utmana dess normer. (Bromseth & Darj 2010, s. 13).

Bromseth menar att när man jobbar med normkritik handlar det om att forma nya berättelser som kritiserar de sociala rangsystem som finns runt omkring oss, det handlar också om vilka förväntningar vi har på oss när det gäller att ta plats i dessa sammanhang. På ovanstående sätt utmanar vi och breddar ramarna (Bromseth 2010, s. 49). Samtliga tre pedagogiska inriktningar används i dagens förskolor i Sverige.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet är att undersöka hur pedagogerna på två olika förskolor bemöter barnen beroende på vilket kön barnen har. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna resonerar om genuspedagogik. Vi vill analysera hur det skiljer sig mellan hur de resonerar om genuspedagogik, med hur de gör i deras dagliga arbete i förskolan. Vi kommer att observera hallsituationer, matsituationer och projekt som utspelar sig på de två olika förskolorna

2.2 Frågeställningar

Hur bemöter pedagogerna barnen utifrån vilket kön barnen har under några utvalda situationer i förskolan?

Hur resonerar pedagogerna om genuspedagogik i förskolan?

Hur skiljer sig resonemanget som pedagogerna gör om genuspedagogik med vad de i realiteten utför?

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer vi bland annat att presentera definitioner av genus, samt klargöra Yvonne Hirdmans genusteorier. Inga Wernersson beskriver att teorier som är kopplat till kön och genus från och med 2000-talet belyser att det finns en orättvis maktfördelning i samhället, medan teorierna från 1960-talet till 2000-talet har brukats för att beskriva och förändra arbetsfördelning mellan könen (Wernersson 2017, s. 440).

Hirdman menar att man kan översätta det engelska ordet ”gender” till orden ”socialt kön” på svenska. Hirdman anser dock att ordet genus passar bättre. Hirdman menar att när människor använder ordet genus ger man ett namn till den mer omfattande kunskapen vi har tillägnat oss om ”manligt” och ”kvinnligt”, ordet genus ger också en förklaring till vår insikt i hur ”manligt” och ”kvinnligt” konstrueras (Hirdman 2004, s. 115 - 116).

Hirdman menar att genussystemet är ett ordningssystem av kön. Hon menar att det som möjliggör att man kan samtala om den här ordningen på ett övergripande sätt beror på genussystemets två logiker (Hirdman 2004, s. 116 - 117).

De två logikerna är:

1. Den ena logiken är just dikotomin, dvs. isärhållandets tabu: manligt och kvinnligt bör inte blandas.
2. Den andra logiken är hierarkin: det är mannen som är norm. Det är män som är människor, därmed utgör de normen för det normala och det allmängiltiga. (Hirdman 2004, s. 117).

Hirdman förklarar vidare att isärhållningen grundas i hur arbetet fördelas mellan män och kvinnor, samt i tankar om manligt och kvinnligt. Hon hävdar också att isärhållning innefattar ett tänkande om manligt och kvinnligt och män och kvinnor, som motsatser till varandra. Hirdman poängterar att i och med isärhållningen, berättigas den manliga normen (Hirdman 2004, s. 117 - 119). Eidevald påpekar att det är viktigt att ha kunskap om genus för att kunna skapa förändringar i förskolan, så att inte det maskulina värderas högre än det feminina (Eidevald 2009, s. 169 - 170).

Hirdman menar också att: “Med andra ord, varken män eller kvinnor föds till det, båda skapas.” (Hirdman 2004, s. 119). Hon förklarar om de så kallade genuskontrakten, vilka innebär

förväntningar på hur män och kvinnor ska bete sig mot varandra. I detta ingår exempelvis vilka material i arbetslivet som passar vilket kön, och även oskrivna normer om till exempel hur en man respektive en kvinna ska bete sig i en kärleksrelation. I genuskontrakten ingår också till exempel vilka kläder och frisyrer som en kvinna eller man bör ha (Hirdman 2004, s. 121). Trots att Hirdmans genussystem skrevs 1988 menar vi att hennes genusteorier fortfarande är relevanta för vår studie. Vi kommer att använda oss av isärhållning och hierarki, i relation till våra resultat under analys och resultatdelarna. Vi vill se om isärhållning och hierarki är synligt i förskolorna där vi utfört vår studie, eller inte.

4.Undersökningsmetod

4.1 Metodval

4.1.1 Observationer

Vi har gjort en kvalitativ studie. Runa Patel och Bo Davidsson menar att med en kvalitativ forskning menas forskning, i vilken när man samlar in sin data, ofta använder sig av kvalitativa intervjuer och analyser, som utgörs av tolkningar och man beskriver analysen med ord (Patel & Davidsson 2011, s. 14). Vi valde både observationer och intervjuer för att få syn på hur pedagogerna bemöter barn utifrån kön i praktiken, och för att få reda på hur pedagogerna själva resonerar om genuspedagogik. Vi ville också se om det fanns en diskrepans mellan hur pedagogerna resonerade om genuspedagogik, och hur de betedde sig i verkligheten. Vi valde observation som insamlingsmetod för att få syn på beteenden hos pedagoger. Patel och Davidsson menar att observationer i synnerhet är bäst att använda sig av när vi behöver data inom områden som handlar om människors agerande, och för att få syn på ett typiskt händelseförlopp, så som det brukar te sig i verkligheten. Författarna berättar att med beteenden menas också verbala uttalanden (Patel & Davidsson 2011, s. 91).

Vi valde att observera matsituationer, hallsituationer och projekt. Patel och Davidsson menar att förmågan att välja ut situationer som ska observeras är en del av förberedelsen för den som ska göra ostrukturerade observationer (Patel & Davidsson 2011, s. 97 - 98). Ovanstående val gjorde vi för att få ett lagom stort material att jobba med. Vi använde oss av ostrukturerade observationer. Patel och Davidsson menar att observationer som är ostrukturerade ofta nyttjas när man vill utforska något, då kan man få maximalt med data om det speciella område man valt att studera. Författarna förklarar vidare att när man gör en ostrukturerad observation noterar den som observerar ofta genom att anteckna stödord (Patel & Davidsson 2011, s. 97 -

98). Vi använde oss också av stödord när vi observerade, vi skrev fältanteckningar under observationernas gång.

Under våra observationer var vi ickedeltagande men kända observatörer. Att vara känd observatör valde vi att vara, av bland annat etiska orsaker. Patel och Davidsson belyser frågan om att vara okänd observatör på det sättet att de resonerar om forskningsobjektets integritet, då man nämligen observerar utan personens medgivande (Patel & Davidsson 2011, s. 100). Vi valde att vara icke deltagande observatörer för att som Patel och Davidsson berättar, är rollen för en icke deltagande observatör väldigt tydlig, hen är utanför det aktuella händelseförloppet (Patel & Davidsson 2011, s. 100). Vi upplevde att det för det mesta gick bra att vara icke-deltagande observatör men att det också hade sina utmaningar. Ett barn frågade oss saker och frågade om vi skulle leka efter lunchen, vilket gjorde att det var svårt att veta hur vi skulle förhålla oss till det.

Vi observerade pedagogerna i deras samspel och interaktioner med barnen, i våra i förväg utvalda situationer, under två dagar på varje förskola. Vi valde att observera en förskola under två olika dagar, för att få nog mycket material. Först var vår tanke att göra vår undersökning i två olika kommuner, men det visade sig bli väldigt svårt att få förskolor i den kommunen som vi inte hade någon tidigare relation till, att ställa upp. Därför valde vi att göra vår undersökning på två förskolor inom samma enhet i samma kommun. Vi tog kontakt med förskolechefen först via mail och sedan via telefon, hon berättade vilka förskolor hon ansåg att vi skulle göra undersökningen på. Vi reflekterade över detta i efterhand och kom fram till att det kan hända att förskolechefen valde ut de förskolor som är ledande inom genusarbete, och vi är medvetna om att detta kan ha påverkat våra resultat. På förskola 1 observerade vi pedagogerna i samröre med barnen i totalt 2 timmar och 15 minuter. På förskola 2 blev den sammanlagda observationstiden cirka 2 timmar. Intervjuerna på förskola 1 tog 1 timme och 15 minuter totalt medan de på förskola 2 tog 1 timme och 20 minuter. Vi upplevde att pedagogerna vi observerade var avslappnade, men vi är medvetna om att de kanske hade förberett sig genom att diskutera genus i arbetslaget innan vi kom, och detta kan givetvis ha påverkat vårt resultat.

4.1.2 Intervjuer

När det var dags för intervjuer blev vi visade in i ett kontor respektive ett personalrum, båda dessa hade en lugn atmosfär. Endast en av våra sex pedagoger upplevde vi som lite nervös inför

intervjun. Vi inledde varje intervju med bakgrundsinformation om pedagogen i fråga, för att skapa en bra stämning. Vi valde att göra en intervjuguide på förhand, men under intervjuens gång ställde vi även följdfrågor. Under intervjuens gång antecknade vi lite, men inte till den grad att det störde intervjun. Vi intervjuade tre pedagoger på den ena förskolan, och tre stycken på den andra. Vi bad om att få gott om tid för våra intervjuer. Håkan Löfgren beskriver att det är viktigt att avsätta mycket tid för en intervju, det kan leda till ett gott förtroende mellan informanten och den som intervjuar (Löfgren 2014, s. 149).

Vi ringde sedan de två förskolor vi blivit tilldelade och presenterade oss, vi fick då prata med olika pedagoger som vi klargjorde syftet med vår undersökning för. Vetenskapsrådet har utfärdat fyra huvudkrav när det gäller forskning. Ett av dem är informationskravet, vilket innebär: ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.” (Vetenskapsrådet 2002, s. 7) Patel och Davidsson menar att det är av största vikt att tydliggöra intervjuens syfte, och att motivera deltagaren till att delta.

Författarna belyser att man ska berätta för informanten varför det är viktigt att just hen deltar (Patel & Davidsson 2011, s. 74). Detta gjorde vi ganska omgående i våra intervjuer. Patel och Davidsson menar även att det är bra om man visar ett engagemang för den man intervjuar, och att man visar att man förstår personen (Patel & Davidsson 2011, s. 75). Vi var medvetna om vårt kroppsspråk under intervjuerna och försökte visa förståelse och välvilja. Patel och Davidsson framhåller att om informanten känner att den som intervjuar är dömande mot det hen säger, kan informanten gå in i försvarsställning (Patel & Davidsson 2011, s. 75).

Författarna menar att i en ostrukturerad intervju är frågorna gjorda på så sätt att de ger informanten mycket talutrymme (Patel & Davidsson 2011, s. 76). De hävdar att: ”Använder vi oss av öppna frågor, d.v.s. utan fasta svarsalternativ är graden av strukturering beroende av hur vi har formulerat frågan.” (Patel & Davidsson 2011, s. 76 - 77). Vi valde att ha mest öppna frågor i vår intervjuguide och vi gav pedagogen mycket eget utrymme att svara på frågorna, vi menar därmed att vår intervju är ostrukturerad. Vid såväl observationerna som intervjuerna använde vi oss av ljudupptagning via mobiltelefonen. Innan vi började intervjuerna bad vi om tillåtelse att få spela in, och påminde dem om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Vi valde ljudupptagning som hjälpmedel för intervjun för att vi ville kunna gå tillbaka i materialet och lyssna flera gånger samt transkribera. Patel och Davidsson menar att om man under intervjun spelar in samtalet, registreras de svar som informanten ger på ett precist sätt (Patel & Davidsson 2011, s. 87).

Vi har arbetat fram samtliga delar av studien tillsammans. Vi har gemensamt läst och samlat in tidigare forskning. Vi har observerat pedagoger och intervjuat dem tillsammans. Vi har skrivit, diskuterat och reflekterat tillsammans.

4.2 Urvalsmetod

Av förskolechefen blev vi tilldelade två olika förskolor i samma kommun, enhetens förskolor ligger i södra Stockholm. Vi gjorde valet att undersöka två förskolor för att se om det fanns några skillnader i deras genusarbete, samt hur de uttrycker sig angående genuspedagogik. En av oss är redan känd i enheten som en VFU student, dock hade hon inte sin VFU på de förskolor som vi nu har gjort undersökningarna på. En dag besökte vi den ena förskolan där vi hade tre intervjuer med två förskollärare och en barnskötare, och en annan dag hade vi motsvarande på den andra förskolan. Båda avdelningarna på de olika förskolorna är tre till fem års avdelningar. Vi har valt att benämna förskolorna som förskola 1 respektive förskola 2. Pedagogerna på förskola 1 kommer vi att benämna som pedagog 1,2 och 3 när vi redogör för observationer och intervjuer. På förskola 2 kommer vi att benämna pedagogerna som pedagog 4,5 och 6 när det gäller observationer och intervjuer. Under vår analys kommer vi att använda fiktiva namn när vi refererar till barnen på avdelningarna. Vi utförde fem observationer på förskola 1, samt utförde tre intervjuer med pedagoger på förskola 1. Vi gjorde fyra observationer på förskola 2 samt tre intervjuer. Situationerna som vi valt att observera är följande: hallsituationen, matsituationen och projektarbete.

Pedagogerna som förekommer i vår undersökning är totalt sex pedagoger, varav fyra är förskollärare och två är barnskötare. En av de sex deltagarna i vår studie är en man. På förskola 1 deltog tre pedagoger i vår studie. Pedagog 1 var en barnskötare som var 19 år gammal och hade jobbat i förskolan i sex månader. Pedagog 2 var en förskollärare som var 50 år gammal och hade jobbat som förskollärare i 27 år. Pedagog 3 var en förskollärare som var 50 år gammal och hade jobbat som förskollärare i 30 år. När det gäller förskola 2 deltog tre pedagoger i vår studie. Pedagog 4 var en förskollärare som var 51 år gammal och hade jobbat som förskollärare i 26 år. Pedagog 5 var en barnskötare som var 28 år, han hade jobbat som barnskötare i åtta år totalt. Pedagog 6 var en förskollärare som var 52 år gammal och hade varit förskollärare i sex år.

Vi valde att observera och intervjua både förskollärare och barnskötare. Detta val gjordes för att barnen påverkas och interagerar med samtliga pedagoger, inte bara med förskollärarna. För att kunna göra en jämförelse mellan hur pedagoger resonerar om genuspedagogik och hur de bemöter barnen i verkligheten, behövde vi dessutom höra samtliga pedagogers resonemang. Vi gjorde ett aktivt val att utföra våra observationer innan vi intervjuat våra deltagare, detta på grund av att våra frågor inte skulle färga deras bemötande mot barnen.

4.3 Validitet

Carin Roos menar att: ”För att nå så långt det går i att besvara syftet med sin studie behöver man tänka på att det man gör svarar på syftet och inte på något annat.” (Roos 2014, s. 53). Roos menar att det är viktigt att fråga sig själv om man mäter det som man tänkt sig från början. Är mina frågeställningar nog bra för att kunna få svar på mitt syfte? Hon menar att ovanstående är det som brukar benämnas som validitet när det handlar om en studie (Roos 2014, s. 53). Vi menar att våra frågor är bra för att få svar på vårt syfte om hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar samt resonerar om genus, och därför är vi av den uppfattningen att vår studie har en hög grad av validitet.

4.4 Etiska överväganden

Löfdahl hävdar att det är bra om man frågar förskolechefen på den förskolan där man har tänkt göra sin undersökning om lov, innan man tar kontakt med pedagogerna i fråga (Löfdahl 2014, s. 36). Som vi nämnt tidigare kontaktade även vi först förskolechefen på de förskolor som vi ville göra undersökningarna på. Inför vår studie skickade vi ut samtyckesmallar till de två förskolorna, som skulle lämnas ut till alla barnens föräldrar. Vi är av den uppfattningen att även om inga barn kommer att intervjuas eller observeras, kan det vara bra att deras vårdnadshavare får information om vad vi gör där. När vi klargjorde syftet med undersökningen för pedagogerna, meddelade de oss att de gärna ville delta. Vetenskapsrådet definierar samtyckeskravet på följande sätt: ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.” (Vetenskapsrådet 2002, s. 9) På förskola 2 var det dock ett antal vårdnadshavare som inte hade lämnat in samtyckesblanketten till pedagogerna, vi har självklart tagit hänsyn till detta i vårt arbete. När ett barn som inte hade samtycke från föräldrar kom in i hallen när vi observerade på och avklädning, pausade vi inspelningen samt slutade anteckna. Barnet var i hallen ca en minut sedan gick hen igen. Då återupptog vi inspelningen.

Vi informerade informanterna om att deras svar kommer att behandlas konfidentiellt, och att det insamlade materialet bara kommer att användas till vår forskning. Konfidentiell betyder att bara personen som gjort undersökningen kan komma åt uppgifterna om deltagarna (Patel & Davidsson 2011, s. 74). Redan via telefon fick vi samtycke till intervjuerna av pedagogerna, men innan intervjun började frågade vi ännu en gång om de fortfarande ville delta i intervjun, och informerade om att de när som helst kunde dra sig ur. I vetenskapsrådetets forskningsetiska principer kan vi läsa om konfidentialitetskravet som innebär: ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet 2002, s. 12) Nyttjandekravet förklaras av vetenskapsrådet på följande sätt: ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet 2002, s. 14) Vi valde bort att använda oss av videokamera under observationerna, bland annat på grund av att barnen blir ännu mer utsatta och lätta att identifiera om man filmar dem, samt att pedagogerna förmodligen känner sig mer obekväma.

5. Tidigare forskning

Som vi nämnde under inledningen finns det många forskare som har skrivit om genusarbete i förskolans värld, vi har valt ut fem av dessa forskares avhandlingar som vi kommer att presentera nedan.

5.1 Eidevald

Eidevald har skrivit en avhandling som heter *Det finns inga tjejbestämmare- att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*, den färdigställdes 2009. Eidevald valde att observera samlingar, måltidssituationer samt det som skedde i hallen (Eidevald 2009, s. 78). I hans studie ville han ta reda på vilka positioner flickor och pojkar tar och får vid olika tillfällen, dels i samvaron med varandra och dels i samvaron med förskollärarna. Han ville undersöka på vilka sätt förskollärarna skapar skillnad när det gäller olika flickor respektive olika pojkar under vardagen i förskolan (Eidevald 2009, s. 13). I sin undersökning kommer Eidevald fram till att flickor och pojkar blir bemötta på ett stereotypt sätt. Han menar dock att det finns en stor skillnad i hur olika flickor och olika pojkar framställer sig och att det är situationsbundet. Han märkte att förskollärarna såg på flickor och pojkar på olika sätt, och därmed behandlades dem

också på olika sätt (Eidevald 2009, s. 2). Eidevald menar att det är problematiskt att placera människor i fack som antingen kvinna eller man, eftersom det är väldigt vanligt att en människa inte passar in i normen för hur en kvinna respektive en man ska vara eller se ut (Eidevald 2009, s. 50). Eidevald hänvisar till Davies som menar att om det finns skillnader mellan könen kan de i så fall bero på att vi människor redan sedan barnsben har behandlats på ett visst sätt, utifrån kategorierna flicka respektive pojke (Davies 2000 se Eidevald 2009, s. 50).

Eidevald förklarar om några av sina resultat som visade att oberoende av vilket kön pedagogen hade, gav de mer hjälp till pojkarna, till och med när pojkarna inte hade bett om hjälp. De observerade pedagogerna i detta exempel var en man och resten kvinnor. Oberoende av om det var en samling det handlade om, eller under en måltidssituation, eller när de skulle klä på sig, blev pojkarna tillsagda fler gånger än flickorna (Eidevald 2009, s. 79).

Eidevald drar slutsatsen att förskollärarna som han observerat inte vet att de förhåller sig till flickor och pojkar på olika sätt, i intervjuerna säger pedagogerna att de förhåller sig till flickor och pojkar på ett sätt, men i verkligheten gör de något annat. Forskaren har efter sin studie kommit fram till att hur människor av de olika könen ska bete sig, och normerna om detta, inte är lätta att bryta (Eidevald 2009, s. 182).

5.2 Odenbring

Ylva Odenbring har skrivit en avhandling som heter *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar- könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår 1*. Denna avhandling gjordes 2010. Syftet med avhandlingen var att undersöka hur kön görs i förskolan när barn samverkar med andra barn och när de samverkar med pedagoger. Hon har skrivit avhandlingen utifrån två stycken studier, den första består av videoinspelningar, och den andra består av ett fältarbete i en förskoleklass (Odenbring 2010, s. 47). I Odenbrings analys av olika situationer som hon observerat, fann hon att när pedagogerna pratade med barnen använde de oftast barnens namn, men även laddade ord som kan knytas till kategorier om kön, exempelvis ”tarzan” och ”fröken” (Odenbring 2010, s. 71). Hon tror inte att pedagogerna med vilja gör dessa kategoriseringar (Odenbring 2010, s. 83).

Odenbring såg i sina observationer att det är pojkarna i gruppen som är mest högljudda och som pedagogerna fokuserar mest på. Pojkar får oftast de ledande positionerna i en lek till

exempel. En flicka visar tydligt att hon vill ha en ledande roll i leken, men hon ignoreras av pedagogen (Odenbring 2010, s. 94 - 95). I sina observationer noterade också Odenbring att pedagogerna satte lugna barn mellan de barn som anses vara bråkiga eller väldigt aktiva, tanken är att de vilda barnen ska bli lugnare. Denna funktion kallas ofta att man använder sig av en stötdämpare. Odenbring förklarar också angående hjälpfröknar, som i denna mening innebär att ett barn blir utvald av en pedagog för att hjälpa till med en uppgift, eller att barnet själv säger att den vill hjälpa till. Hon framhåller att det var vanligt på förskolorna hon observerade att man använde sig av stötdämpare även vid måltidssituationerna, men pedagogerna hon intervjuade kändes inte vid detta. Vid närmare reflektion insåg pedagogerna dock att det var just detta som de hade gjort (Odenbring 2010, s. 114 - 116). Odenbring belyser att barn som går emot det som anses vara de rätta normerna om hur pojkar respektive flickor ska vara, får ofta kämpa för detta (Odenbring 2010, s. 44).

5.3 Hellman

Anette Hellman har skrivit en avhandling som heter *Kan Batman vara rosa? - Förhandlingar om pojkighet och normalitet på förskola*, den är skriven 2010. Syftet med studien är att studera normerna om hur en pojke ska vara i förskolemiljön. Hon tittar på hur normerna blir till, och bland annat hur de ständigt förnyas av flickor, pojkar och pedagoger (Hellman 2010, s. 36). Hon har använt sig av fältarbete och deltagande observationer (Hellman 2010, s. 53). I intervjuerna som Hellman gjort, får hon höra många långa förklaringar av hur de ”typiska” pojkarna är. Hur en typisk pojke betedde sig var inte något som pedagogerna fann positivt. Handlingar som beskrevs var bland annat att prata högt, vara utåtagerande samt vara aggressiv. Hellman har i sina observationer sett att när en flicka agerar på ett typiskt pojkigt sätt blir hon benämnd som elak och dominant (Hellman 2010, s. 88 - 90). Den typiska pojkigheten blir normaliserad på förskolorna som hon har studerat. Detta beteende är inte populärt hos barnen och bland personalen (Hellman 2010, s. 102).

Vidare hävdar hon att det kan upplevas som skrattretande enligt andra barn om en pojke agerar hjälpfröken, eftersom hjälpfröken är något som kopplas till flickors beteende. Om man som kille intar roller som brukar kopplas till en flickas roll, finns det en risk att man kan bli retad eller hånad, speciellt i till exempel en samlingssituation (Hellman 2010, s. 123). Hellman återger att en av de intervjuade pedagogerna menar att pojkarna har mycket snävare svängrum för deras handlingar, än vad flickor har (Hellman 2010, s. 198).

5.4 Månsson

Annika Månsson har skrivit en avhandling som heter *Möten som formar - Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*, denna avhandling slutfördes år 2000. Trots att denna avhandling som sagt skrevs år 2000, anser vi att den fortfarande är väldigt relevant för vår studie eftersom hon studerat snarlika fenomen som vi studerar. Månsson valde att undersöka hur samverkan gick till mellan de allra yngsta barnen och pedagogerna i förskolan. Hon valde att titta på kvinnorna i personalgruppen och använda sig av ett genusperspektiv. Hon utförde också intervjuer med pedagogerna om hur de ser på barn, förskolans verksamhet och frågor som berör genus (Månsson 2000, s. 21).

Månsson vill i sina observationer undersöka hur barnen tar kontakt med personalen, och hur kontaktsökandet ser ut i olika sammanhang. Hon tittar på hur pedagogerna bemöter barnens kontaktsökande. Hon vill se om pedagogerna gör någon skillnad beroende på om det är en pojke eller flicka som söker upp pedagogen angående något. Signalerna eller kontaktsökandet kan ske via till exempel gester och tal (Månsson 2000, s. 20 - 21). Hon beskriver ett resultat av hennes studie som är att, även små barns signaler till pedagoger är könsmärkt (Månsson 2000, s. 169). Månsson menar att även väldigt unga barn spelar en roll i konstruktionen av genus (Månsson 2000, s. 158). I sin undersökning när Månsson gjorde sin analys såg hon att om hon tog hänsyn och räknade bort de tre pojkarna som hade en dominerande roll på sin förskola, var det flickorna som dominerade, det vill säga tog på sig en dominerande roll. Månsson pekar på att detta är viktigt för att detta resultat visar att alla pojkar inte är lika, alla pojkar intar inte dominerande roller, utan en liten grupp pojkar blir representanter för gruppen ”pojkar” (Månsson 2000, s. 164). Vi kan se paralleller till Eidevalds statistik om antalet tillsägelser till flickor och pojkar, pojkarna fick fler, men det fanns också pojkar som väldigt sällan blev tillsagda, han påpekar att pojkar är olika (Eidevald 2009, s. 95).

Månsson hävdar att många har en föreställning om att flickor ska vara kompetenta och mycket självständiga (Månsson 2000, s. 179). Hon menar att flickorna tar på sig rollen som hjälpfröknar (Månsson 2000, s. 169). Detta framkom även i Hellmans avhandling, där hjälpfröken var en flicka (Hellman 2010, 123). Däremot beskrivs hjälpfröknar i Odenbrings avhandling endast som barn (Odenbring 2010, s. 114).

Månsson belyser att när en flicka går emot de stereotypa könsrollerna för hur en flicka ska vara ses dem som annorlunda och leder till att de vuxna reagerar (Månsson 2000, s. 199). Detta kopplar vi till Eidevalds situation med de osynliga pojkarna som ”måste” bli modigare (Eidevald 2009, s. 143). Även Odenbring resonerar om detta i sin avhandling, barn som bryter normer får ofta kämpa (Odenbring 2010, s. 44).

5.5 Arvidsson

Catarina Arvidsson har skrivit en avhandling som heter *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*, den skrevs 2014. Arvidsson beskriver syftet på följande sätt: “Syftet med studien är att beskriva och analysera genuspedagogers tillgång till makt och kontroll i förändringsarbete.” (Arvidsson 2014, s. 8). I denna avhandling kan vi läsa om hur 14 stycken genuspedagoger berättar om deras erfarenheter om makt och kontroll (Arvidsson 2014, s. 1). Arvidsson har intervjuat och observerat ett antal genuspedagoger (Arvidsson 2014, s. 34). Vidare förklarar hon att genuspedagogerna berättade att de hade stött på motstånd mot deras arbete. Hon menar också att när man är genuspedagog besitter man kunskap som kan få människor att bli oroliga och väcka protest (Arvidsson 2014, s. 115). En viktig del i en genuspedagogs arbete är att sträva efter att förflytta gränserna för hur man får vara tjej respektive kille, då förändrar man också maktstrukturer (Arvidsson 2014, s. 116). Om en man jobbar med genus på en förskola till exempel eller som genuspedagog menar Arvidsson att han går över gränsen för vad en man ska göra, det blir ett utmanande av mansrollen. Arvidsson hävdar att: “En slutsats som kan dras av berättelserna är att genuspedagogernas möjligheter till makt och kontroll har påverkats av maktrelationer och genusedmönster på många olika nivåer.” (Arvidsson 2014, s. 133). En genuspedagog skulle vara som en resursperson, och hen kan fungera som en bro mellan det som sker på en politisk nivå och förskolans och skolans verksamhet (Arvidsson 2014, s. 134). Vi valde att ha med Arvidsson under tidigare forskning, på grund av att när pedagogerna som vi intervjuat resonerar om genuspedagogik, kommer det fram att många föräldrar uttrycker motstånd mot genuspedagogik, vilket vi kopplar till Arvidssons avhandling.

6.Resultat och analys

6.1 Observationer

Innan vi går vidare med analysdelen, vill vi påminna om vårt syfte med studien, som är att undersöka hur pedagogerna på två olika förskolor bemöter barnen beroende på vilket kön barnen har. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna resonerar om genuspedagogik. Vi vill analysera hur det skiljer sig mellan hur de resonerar om genuspedagogik med hur de gör i deras dagliga arbete i förskolan. Vi kommer att observera hallsituationer, matsituationer och projekt som utspelar sig på de två olika förskolorna. Svaren på frågeställningarna kommer att förtydligas under resultatdelen.

6.1.1 Hallsituation

I avsnittet som handlar om hallsituationer kommer vi att väva ihop observationerna med varandra. Vi besökte förskola 1 under en förmiddag och pedagog 1 vistades i hallen tillsammans med fem flickor som skulle gå ut. Vi besökte förskola 2 dagen efter på förmiddagen och pedagog 6 befann sig då även hon i hallen med fem flickor.

När barnen skulle gå ut och leka på förmiddagen noterade vi att pedagog 1 hjälpte barnen ibland utan att fråga dem om de behövde hjälp, men samtidigt lät hon vissa barn göra allt själv. Vi såg också att några av flickorna frågade om hjälp, och de fick då hjälp av henne. Vi menar att pedagogen var lyhörd för deras signaler. När vi observerade pedagog 6 såg vi att hon till en början erbjöd sin hjälp utan att flickorna frågade efter den. Sedan såg vi dock att hon utmanade flickorna att prova att klä på sig själv. Detta gjorde hon till exempel genom att uttrycka sig på följande sätt: ”Om vi gör så här, tror du att du kan klä på dig själv?” Hon sa också: ” Du kan prova själv först.” Flickorna bad även i denna situation om hjälp när de behövde det. I denna situation fanns det inga pojkar och därför kan vi inte veta om pedagogen hade betett sig annorlunda mot pojkarna. I båda våra observationer noterade vi att flickorna vågade be om hjälp, och att de gav uttryck för olika viljor vid påklädning och avklädning. Månsson såg i sina observationer att flickorna berättar vad de tycker och tänker, samt visar vad de egentligen vill både när de sitter och äter och när de klär på sig till exempel (Månsson 2000, s. 162). I vår observation av pedagog 6 noterade vi att hon till slut försökte utmana flickorna att klä på sig själv. Vi vet inte om hon hade bemött pojkar på ett annorlunda sätt i en påklädning eller avklädningssituation.

Pedagog 1 gav inget beröm alls till flickorna som lyckades klä på sig helt själva. Vi menar att det kanske beror på att pedagogen ansåg att flickorna var tillräckligt kompetenta. Pedagog 6 uttryckte sig på följande sätt till en flicka som hon utmanat att klä på sig själv, och som lyckades med det: ”Det gick ju bra det där, bra!”. Att pedagog 6 gav en flicka beröm, när hon märkte att flickan klarade av att klä på sig själv, ser vi som något positivt som kan stärka flickans självkänsla. Månsson hävdar, nämligen att många har en föreställning om att flickor ska vara kompetenta och mycket självständiga (Månsson 2000, s. 179). Dock menar vi att pedagogerna i dessa situationer är med och bidrar till att befästa könsroller.

I hallen på förskola 1 såg vi att en flicka hade slängt skorna huller om buller. Då noterade vi att pedagog 1 sa till flickan: ”Tar du hand om dina skor, de ska inte ligga så där.” Efter en liten stund kom pedagog 3 förbi och sade: ”Mössor och vantar också, du har ju bara lämnat dem i en hög.” Vi tänker att det hade varit intressant att se om pedagogerna hade uttryckt sig på liknande sätt om det hade varit pojkar som hade stökat till i hallen. Någon liknande situation såg vi dock inte på förskola 2. Även i denna situation menar vi att pedagogen är med och upprepar könsmonster. Odenbring förklarar om en situation i hennes observationer när en pedagog anser att det är stökigt på ett bord, och det är då Lina som blir tillsagd om detta, flickan förväntas därmed inte stöka till (Odenbring 2010, s. 72). Sedan noterade pedagog 1 en lampreflex som en flicka hade på sin overall. Pedagogen sa: ”Vilken cool grej” sedan sa hon ”vilken fin”, det vill säga att hon ville poängtera att flickan hade något fint på sig. Vi menar att ovanstående exempel där pedagogen uttryckte sig på ovanstående sätt, kan vara ett tecken på att hon tänkte till i början, men sedan råkade benämna reflexen som fin, vilket är ett ord som ofta kopplas till flickor. Om detta beteende från pedagogen skulle upprepas, menar vi att sådana uttalanden ger flickan en idé om att det är viktigt att vara fin som flicka, och därigenom förstärks könsroller. Odenbring såg i sina observationer att pedagogerna stundtals tänkte till när det gäller genus (Odenbring 2010, s. 111).

Pedagog 1 uttryckte sig på följande sätt om en mössa som en flicka hade som var rosa med glitter på: ”Kolla vilken fin mössa du hade!” Flickan svarade: ”Ja den är tjock.” I vårt exempel, är det pedagogen som uttrycker glädje över att en flicka har rosa färg på mössan. Medan flickan endast beskriver mössans bra egenskaper. Genom uttalandet ovan menar vi att pedagogen för över normer om hur flickkläder ska se ut, på flickan. Fanny Ambjörnsson menar också att färgen rosa i dagens samhälle, markerar något som är kvinnligt (Ambjörnsson 2011, s. 9). I ovanstående situation menar vi att flickan blev bemött på ett könsstereotypt sätt, och Eidevald

kom i sin avhandling fram till att flickor respektive pojkar i förskolans värld definieras utifrån sitt kön, och blir därmed också bemötta på ett könsstereotypt sätt (Eidevald 2009, s. 2).

Pedagog 6 hjälpte en flicka med att sätta på sig byxor, hon sa: "I dag har du senapsgula byxor." Flickan svarade direkt: "Nej de är guldbyxor." En annan flicka på samma förskola sa när hon fick hjälp med att byta linne: "Nej jag vill inte ha det där linnet, det är inte fint, det är inte rosa!" Pedagogen svarade: "Men det kommer inte att synas, linnet är under tröjan." Vi anser att pedagog 6 försökte att undvika att förstärka den guldiga färgen, vi menar således att pedagogen inte var med och konstruerade kön i denna situation. Dock i situationen med linnet anser vi att pedagogen var med och konstruerade normer om kön, eftersom hon inte problematiserade normen om rosa färg på flickor med flickan i fråga. Båda ovanstående exempel kopplar vi ihop med exemplet om luciåtåget från Odenbrings avhandling. Odenbring återberättar en av de intervjuade pedagogernas historier, där barnen i luciåtåget valde de roller som traditionellt kopplas ihop med det könet som barnet i fråga hade (Odenbring 2010, s. 111). Vi menar att barnen i Odenbrings exempel är med och konstruerar kön, och det samma gäller för barnen i våra exempel, flickorna konstruerar kön genom att uttrycka att det är guldbyxor och inget annat, samt att linnet inte är fint för att det inte är rosa. Att flickan ansåg att det var viktigt att byxorna just benämndes som guldiga kopplar vi till Ambjörnsson som menar att om det är en hylla full med tidningar som glänser brukar tidningarna som finns tillgängliga där, ha en målgrupp läsare som består av kvinnor och flickor (Ambjörnsson 2011, s. 9).

6.1.2 Matsituation

I det här avsnittet som handlar om matsituationer kommer vi att presentera våra observationer utifrån olika rubriker, där olika pedagoger förekommer inom samma rubrik. Vi har observerat sammanlagt fyra pedagoger under måltiderna, två på varje förskola. På förskola 1 åt barn och personal på avdelningen vid tre olika bord, medan barnen och pedagogerna på förskola 2 åt tillsammans i en matsal.

6.1.2.1 Vem är superhjälte i verkligheten?

Vid ett matbord på förskola 1 satt en flicka och fyra pojkar samt pedagog 3. En pojke började berätta att Spiderman och Hulken slåss. Pedagogen problematiserade då detta och sa: "Är det bra att slåss?" Sedan började en diskussion vid bordet om superhjältar, och pedagogen frågade

alla pojkar vilken som var deras superhjälte kraft. Flickan blev däremot inte tillfrågad. En pojke svarade att hans superhjälte kraft var att han var stark. Därefter avslöjade pedagogen vilken hennes egen var, den var att hjälpa till. Pedagogen sa: "Man ska vara snäll mot sina kompisar." Hon frågade barnen: "Vem är superhjälte i verkligheten?" flickan svarade: "Kramar." Pedagogen uppmärksammade inte svaret från flickan. Vi menar att pedagog 3 försökte ändra på vissa pojkars övertygelse om att det är tufft att slåss och viktigt att vara stark. Vi menar att pedagogen kanske tänkte att det är viktigt att problematisera när pojkar eller barn uttrycker sig på ovanstående sätt. Marie Nordberg uttrycker sig på följande sätt: "Genom att vissa förståelser av manlighet och manliga individer fixeras frammanas män och maskulinitet på vissa sätt och andra möjliga beskrivningar utesluts." (Nordberg 2005, s. 73). Pedagogen utmanade pojkarna i sitt tänkande om superhjältar vilket ledde till ett samtal om normer. Vi menar att det som sker i situationen ovan, går emot det som Eidevald menar, nämligen att under till exempel matsituationer fick pojkarna dessutom ingen utmaning i att svara på frågor som kunde leda till exempelvis en diskussion, utan mer enkla frågor (Eidevald 2009, s. 79). Pedagog 3 utmanade normen om att slåss, som av många människor ses framförallt som något manligt. Därmed bidrog hon inte till att förstärka mannen och det manliga som norm. Pedagogen använder sig därmed inte av Hirdmans logik om hierarki, där mannen och det manliga är norm (Hirdman 2004, s. 117).

6.1.2.2 Omförhandla normer

Vid matbordet på förskola 1 noterade vi att pedagog 3 frågade en flicka om hon har en radiostyrd bil hemma, då ämnet radiobilar kom upp vid matbordet. Pedagogen sa att hon har radiostyrda bilar hemma. Vi tolkar det som att pedagog 3 i denna situation försökte omförhandla normerna, hon gjorde det normalt för en flicka att ha radiostyrda bilar hemma, en leksak som i folkmun brukar benämnas som en pojkleksak. Vi menar att pedagogen därmed skapar en diversifierad normalitet. Vi kopplar dessutom detta exempel till Hirdmans logik om isärhållning (Hirdman 2004, s. 117). Vi menar att i denna situation användes inte denna logik, pedagogen trotsade det som brukar anses som en pojkleksak.

Vid ett matbord på förskola 2 satt en pojke, tre flickor och pedagog 5. Pedagogen frågade pojken: "Vad ska du göra på Blåbäret då?" Pojken svarade: "Leka med det där dockhuset." Pedagogen svarade: "Ja men det går ju jättebra." Vi såg i denna observation att pojken gavs utrymme till att leka med det han ville. Detta menar vi kan vara ett tecken på medvetenhet hos

pedagogen om genusfrågor. Vi tror att det förmodligen på vissa arenor i samhället exempelvis i förskolan, är mer tillåtet att ta ut svängarna om vilka handlingar som är kvinnliga respektive manliga, medan det inom vissa arenor kan vara mer problematiskt. Pedagogens bemötande av pojken ser annorlunda ut jämfört med det Hellman återberättar, nämligen att en av de intervjuade pedagogerna menar att pojkarna har mycket snävare svängrum för deras handlingar än vad flickor har (Hellman 2010, s. 198).

6.1.2.3 Flickor måste äta ordentligt

Vid måltidssituationen med pedagog 4 observerade vi att en flicka lekte med maten med händerna och hon blev väldigt kladdig. Pedagogen talade då om för flickan hur man ska äta ordentligt, att man ska använda bestick för att inte blir kladdig. Vi såg även att en pojke kladdade lite med maten men han fick däremot ingen tillsägelse. I den här situationen gör hon skillnad genom att visa för barnen att pojkar får smutsa ner sig medan flickor bör vara rena. Vi menar att ovanstående observation stämmer bra överens med det Odenbring förtäljer om en situation, där det blev stökigt på ett bord där en flicka och en pojke satt. Hon förklarar följande: "Kritiken angående oordningen på bordet riktas dock endast mot Lina." (Odenbring 2010, s. 72). I vår observerade situation ovan ser vi en tydlig skillnad i bemötandet mot flickor och pojkar. I denna situation ser vi Hirdmans logik om isärhållande. Logiken om isärhållande säger att det finns tankar om vad som är manligt och kvinnligt (Hirdman 2004, s. 117 - 119).

6.1.2.4 Hjälp till flickor respektive pojkar

Vi såg att pedagog 3 oftast hjälpte pojkar direkt, utan att pojkarna hade frågat om hjälp. Hon serverade exempelvis fisk och potatis åt dem, dock noterade vi att hon ibland lät pojkarna ta själva. Flickan som satt vid bordet fick dock ta själv. Vi såg dock att pedagog 4 utmanade en flicka med att hon först kunde prova att dela maten som låg på tallriken själv, och om det inte gick skulle hon få hjälp. Vi tänker att pedagog 4 kanske ser flickan som kompetent medan pedagog 3 kanske inte ser pojkarna som lika kompetenta som flickan. Vi menar att pedagog 3 i detta exempel gjorde skillnad i sitt bemötande mellan flickor och pojkar. Att pedagog 3 gjorde skillnad i sitt bemötande mot barnen, ser vi som ett exempel på Hirdmans logik om isärhållandet (Hirdman 2004, s. 117). Ovanstående situationer menar vi stämmer överens med det Eidevald förklarar, nämligen att oberoende av vilket kön pedagogen hade gav de mer hjälp till pojkarna i samtliga observerade situationer, till och med när de inte hade bett om hjälp

(Eidevald 2009, s. 79). Under våra observationer noterade vi att pedagog 3 uttryckte sig på följande sätt till en pojke: "Mjök eller vatten?" samt: "Ät upp potatisen och drick din mjök" Vi såg inte att sådana typer av frågor och instruktioner gavs till flickan vid bordet. Detta menar vi kan klassas som instruktioner och enkla frågor, vilket Eidevald tar upp i sin avhandling där han menar att under till exempel måltiderna fick pojkarna frågor av en enklare karaktär (Eidevald 2009, s. 79).

6.1.2.5 Hjälpfröknar

Under överseende av pedagog 2 hjälpte både flickor och pojkar till med dukningen. En pojke började hjälpa till och sedan kom en flicka som också ville duka. I vår situation ovan gjorde sig inga barn eller pedagoger lustiga över att pojken agerade hjälpfröken. Pedagog 3 lät även pojken hjälpa till med dukningen, hon bidrog enligt oss till att vidga normerna för vad pojkar kan göra. Pedagogens handlande i denna situationen går emot det Hellman menar, nämligen att det kan upplevas som skattretande om en pojke agerar hjälpfröken, eftersom hjälpfröken är något som kopplas till flickors beteende (Hellman 2010, s. 123). Pedagog 3 pratade med barnen om superhjältar och en flicka sa: "Att va en bra kompis är en superkraft men att slåss är ingen superkraft." När hon sa detta tittade hon på pojken som hade pratat om att slåss. Vi ser det som att flickan försökte tillrättavisa pojken. Ovanstående situation kopplar vi till Månsson som hävdar att flickor tar på sig rollen som hjälpfröknar (Månsson 2000, s. 169).

6.1.2.6 Pojkar behöver ta för sig

I en matsituation med pedagog 5, frågade pedagog 5 en pojke många frågor om vad han hade gjort på morgonen. Han fick ett väldigt kort svar från pojken, dock fortsatte pedagog 5 att fråga detaljfrågor om olika saker. Den av oss som observerade situationen ovan, upplevde att det kan ha varit så att pedagog 5 omedvetet försökte mana på pojken att prata mer, och vara mer som en "typisk" pojke. Den av oss som observerade situationen tolkade även denna pojke som lugn och försiktig. Eidevald förklarar att i ett av fokusgruppsamtalen som han ledde, noterade han att pedagogerna menade att de osynliga pojkarna behöver bli modigare (Eidevald 2009, s. 143). Att pedagog 5 valde att fortsätta ställa frågor till pojken trots att han inte fick mycket gensvar, tänker vi kan bero på att pedagog 5 ville utmana pojken i sin språkutveckling.

6.1.2.7 Pedagogens fokus

Under måltidssituationen med pedagog 2 pratade pojkarna mycket och det var ganska högljutt, vi märkte också att pedagogens fokus mest riktades mot pojkarna. En flicka som hade problem med uttal började att berätta en historia, men hon avbröt sig själv. Sedan avlägsnade sig några pojkar som tidigare suttit vid bordet. Pedagogen började då att uppmuntra henne att berätta klart sin historia. Till slut förstod pedagogen vad flickan menade. Vi menar att det hade varit bra om pedagogen hade försökt få flickorna involverade i samtalet som försiggick runt bordet tidigare, för att ge barnen lika mycket uppmärksamhet. Det var dock positivt att hon till slut ansträngde sig för att verkligen förstå det flickan ville förmedla. Vi drar paralleller till Odenbring som i sina observationer såg att det är pojkarna i gruppen som är mest högljudda och som pedagogerna fokuserar mest på (Odenbring 2010, s. 94).

Vi märkte att vilka barn pedagogerna fokuserade på skilde sig lite åt. Pedagog 5 lyssnade lika mycket på samtliga barn vid matbordet. Han sa flera gånger till de barn som avbröt när en av flickorna var i färd med att berätta något. Detta möjliggjorde även för flickor att få prata till punkt. Vi menar att pedagogen med sitt bemötande förmedlar att alla är lika viktiga, och ska få ta lika mycket plats. Vi observerade att pedagog 5 inte bemötte barnen på olika sätt beroende på vem det var som sökte hans uppmärksamhet, eller ville komma till tals. Han använde även samma tonläge till samtliga barn. En flicka berättade en historia om en stol, pedagogen förstod inte men ansträngde sig verkligen för att förstå, och lyckades till slut. Vi menar att det var bra att han bemötte sig med att förstå flickan, då förmedlar han även i den situationen att det hon vill säga är viktigt. Månsson vill i sin studie se om pedagogerna gör någon skillnad beroende på om det är en pojke eller flicka som söker upp pedagogerna angående något (Månsson 2000, s. 20 - 21). Vidare observerade vi att pedagogen uppmuntrade en flicka på följande sätt: "Du kan göra allt samtidigt, ser det!!" Vi såg att flickan blev glad över kommentaren. Kajsa Svaleryd hävdar att självförtroendet blir större hos barn om man stödjer dem och till exempel ger uppmuntran (Svaleryd 2010, s. 55).

Pedagog 4 gav en pojke en tillsägelse när han avbröt hennes samtal med en av flickorna. Sedan avbröt pedagog 4 sig själv när hon pratade med en flicka på grund av att en pojke som redan hade fått mycket uppmärksamhet, återigen avbröt. Vi ser att hon i dessa två situationer gjorde olika, i den ena situationen prioriterade hon att flickan skulle få prata klart, medan hon i den

andra istället lät pojken ta över. Under matsituationen med pedagog 3 såg vi att hon fokuserade mest på pojkarna, stundtals pratade hon med flickan, men mest noterade vi att blickar och frågor riktades till pojkarna. Vi reflekterade över att pedagogens fokus mest riktades mot pojkarna. Vi ser pedagogens bemötande mot barnen vid matsituationen som ett exempel på Hirdmans logik om hierarki, eftersom hon fokuserar mest på pojkarna och därigenom bidrar till mannen som norm. I situationen när pedagog 4 lät pojken ta över, samt i situationen med pedagog 3 ser vi att pedagogerna tydligt gör skillnad i sitt bemötande mot flickor och pojkar. Eidevald drar slutsatsen att förskollärarna som han observerat inte vet att de förhåller sig till flickor och pojkar på olika sätt (Eidevald 2009, s. 171).

6.1.3 Projekt

Under detta avsnitt kommer vi att presentera projekten var för sig, för att göra materialet överskådligt. Vi har observerat tre olika projekt på två olika förskolor. Projekten vi observerade handlade om rymden, en berättelse samt skapa enhörningar med lera.

6.1.3.1 ”Ja du menar konstruera kanske”

Vid ett runt bord på förskola 1 satt en förmiddag två flickor och tre pojkar samt pedagog 2. Pedagogen förklarade inte på en gång vad de skulle jobba med för projekt, utan började direkt att visa en film på ipaden, efter filmen visats började projektet. Projektet skulle handla om rymden.

Under visningen av filmen var flickorna tysta, men pojkarna hade många funderingar om filmen. Pedagogen vände sig till pojkarna när hon pratade om videon och projektet, samt svarade på deras frågor. Pedagogen frågade ibland de två flickorna något, men de tog tid på sig att svara, och hon släppte då blicken från flickorna och återgick direkt till att fokusera på pojkarna. Pedagogen vände sig till alla barnen och frågade: ”Vill ni prova att göra en film?” En flicka sa: ”Ja.” Pedagogen tittade inte på henne och pojkarna tog över. Sedan frågade pedagog: ”Vad vill ni skapa?”, en flicka svarade: ”Solen!” Pedagogen sa till flickan: ”Vad kan vi göra solen av?” flickan funderade någon sekund men hann inte svara, för en pojke överröstade henne och tog över. Senare under projektet försökte en flicka säga en mening om pappersflygplan, dock uppmärksammades inte hennes uttalande, detta skedde två gånger i rad innan pedagog uppmärksammade uttalandet. Vi menar att pedagogens bemötande i denna

situation signalerar till flickan att det hon vill säga inte är tillräckligt viktigt. Pedagogen lät pojkarna ta över. Odenbring förklarar att en flicka i hennes observationer visar tydligt att hon vill ha en ledande roll i leken, men hon ignoreras av pedagogen (Odenbring 2010, s. 94 - 95).

Sedan fortsatte projektet och barnen fick skapa det de ville, bara det var kopplat till rymden.

Pedagog 2 frågade vad flickan ville tillverka, flickan sa att hon ville göra rymdstenar.

Pedagogen frågade om flickan kunde hämta rymdstenar, en pojke ställde sig upp och skrek:

“Jag kan!” Då såg vi att pedagogen markerade mot pojken som avbrutit. Pedagogens såg att flickan visade osäkerhet i att gå iväg själv och hämta rymdstenar, pedagogen avbröt genast det hon höll på med för att stötta flickan. Vi menar att i den här situationen såg vi att pedagogen prioriterade flickans behov och gav henne den hjälp hon behövde, utan att flickan hade bett om den verbalt. Pedagogens följde med flickan, och försökte hjälpa flickan att välja stenar, flickan var inte nöjd med dem utan ville ha några andra stenar. Under hela projektet var det pojkarna som tog för sig mest, vilket stämmer överens med det Månsson såg i sina observationer, nämligen att det var pojkarna som dominerade under samlingssituationerna (Månsson 2000, s. 159).

En annan situation som uppstod under projektet var att pedagogens föreslog att en pojke som fått många tillsägelser under projektet, fick till uppgift att tillverka en sol med en flicka. Att hon parade ihop en “lugn” flicka med en “busig” pojke får konsekvenser för barnen, man kan genom detta handlande bland annat förstärka flickans roll som stötdämpare. Denna funktion kallas ofta att man använder sig av en stötdämpare. Odenbring förklarar att i sina observationer såg hon att pedagogerna satte lugna barn mellan de barn som ansågs vara bråkiga eller väldigt aktiva, tanken var att de vilda barnen skulle bli lugnare (Odenbring 2010, s. 114).

En pojke byggde ett pappersflygplan med jetmotorer och sa: ”Jag älskar att pyssla!” Pedagog 2 sa skrattandes: “Ja du menar konstruera kanske.” Enligt vår tolkning brukar ordet pyssla kopplas till kvinnor eller flickor. Genom att korrigera ordet pyssla med ordet konstruera, belyser pedagogens att pyssla inte är något pojkar gör. Konstruera däremot är ett ord som ofta kopplas till pojkar. Vi menar att pedagogens yttranden om att pyssla och konstruera, visar att för vissa människor kopplas dessa ord till olika kön. I exemplet ovan ser vi ett exempel på Hirdmans logik om i särhållning (Hirdman 2004, s. 117). Genom denna händelse menar vi att pedagogens bidrog till att upprepa könsmonster. Odenbring lyfter fram olika situationer från sina observationer när det skämtats om det som anses kvinnligt (Odenbring 2010, s. 81).

Pedagog 2 sa till dem två barnen som hade blivit ihopparade att jobba ihop: ”Otto va bra med solen! och Malin.” Vi tänker att det är intressant att hon väljer att säga komplimangen på detta sätt, som att hon nästan hade glömt att flickan hade varit med och bidragit. Genom detta uttalande från pedagogen, upplevde vi att pedagogen värderade pojkens arbete högre än flickans. Vi tänker att med kunskap om genus har man en bra förutsättning för att undvika att göra liknande misstag som ovan. Att pedagogen gav pojkarna mycket mer uppmärksamhet än flickorna, att hon inte var lyhörd till det en flicka sa, samt att berömmet hon gav om arbetet med solen, främst var riktat till pojken, kopplar vi till Hirdmans logik om hierarkin. Vi tänker att genom att ge pojkar odelad uppmärksamhet på bekostnad av flickor skapas hierarkin i samhället med mannen som norm. Eidevald påpekar att det är viktigt att ha kunskap om genus för att kunna skapa förändringar i förskolan, så att inte det maskulina värderas högre än det feminina (Eidevald 2009, s. 169 - 170).

6.1.3.2 ”Kan Oscar vara en flicka?”

Pedagog 3 satt i samlingsrummet vid ett bord med fem pojkar, hon började fråga barnen hur en typisk saga brukar inledas, sedan berättade hon att de skulle göra en saga tillsammans. Pedagogen frågade: ”Vad ska personen i sagan ha för namn?” ”Oscar”, blev svaret. Sedan sa hon: ”Är Oscar en pojke?” ”Ja” svarade barnen. Pedagogen sa då: ”Kan Oscar vara en flicka?” Barnen svarade återigen ”Ja.” Pedagogen sa: ”Kan du rita en pojke?” till ett barn. Sedan rättade hon sig direkt och sa: ”Eller en figur som heter Oscar”. Vi tolkar det som att det vi såg hos pedagogen var medvetenhet, men att hon även uttalade sig utan att tänka ibland och att hon då som sagt rättade sig själv. Odenbring förklarar i sin avhandling att pedagoger ibland visade stor medvetenhet om hur man kan jobba med genus i barngrupper (Odenbring 2010, s. 110 - 111). Under projektets gång efter att pedagogen bett barnen att rita Oscar, sa plötsligt ett barn: ”Kolla min Oscar har skägg, det är en gubbe.” Vi tänker att även små barn som i exemplet ovan, har kunskap om att skägg är något som äldre män brukar ha. Hirdman förklarar om genuskontrakten, där hon menar att i genuskontrakten ingår också till exempel vilka kläder och frisyrier som en kvinna eller man bör ha (Hirdman 2004, s. 121). Under detta projekt reser sig en pojke plötsligt upp och går iväg, pedagogen ropar till pojken: ”Hördu kompis, gå inte och stör de andra barnen.” Vi anser att pedagogens val av ord är ett bra sätt för att undvika ett kategoriserande av barn utifrån kön. Vi kopplar detta till Dolk som förtäljer att på förskolan Bamse där hon gjorde sin studie använde pedagogerna sig av neutrala ord, till exempel ”barn”

för att undvika att säga pojkar och flickor (Dolk 2013, s. 136). Att pedagogen antog att pojken skulle gå och störa andra barn finner vi intressant. Det skulle kunna vara en förutfattad mening om hur pojkar är som ligger till grund för hennes uttalande.

6.1.3.3 ” Vet du, valar är ingen fisk”

Pedagog 6 satt runt ett bord i ateljén på förskola 2 tillsammans med fyra flickor och två pojkar. Pedagog 6 presenterade projektet som de skulle göra tillsammans, det skulle bestå av att de skulle forma enhörningar med lera. Pedagog 6 delade sedan ut lerklumpar till var och en. Båda pojkarna var relativt lugna under projektet, en av pojkarna var väldigt lugn och han fokuserade hela tiden på det han tillverkade. De fyra flickorna pratade mycket under projektet, och framförallt en flicka var extra talför. Vi såg en stor skillnad i flickornas beteende när det var större andel flickor i en vuxenledd aktivitet, jämfört med när det var färre flickor än pojkar i en liknande aktivitet som vi tidigare observerat. Flickorna vågade i projektet med lera ta för sig på ett helt annat sätt. Detta menar vi är annorlunda mot det Månsson noterade i sina observationer, nämligen att flickorna vågar ta för sig mer när det inte är helt styrda situationer ledda av pedagoger (Månsson 2000, s. 162). Pedagog 6 utmanade flickorna och frågade vad enhörningen har för kroppsdelar, hon visade då en bild på en enhörning. Samtliga flickor svarade med många skiftande svar och pedagog 6 gav dem beröm stundtals, och fortsatte utmana dem i sitt tänkande. Vi såg att pedagog 6 bemötte flickorna som att de var väldigt kompetenta. Vår analys av situationen är att pedagog 6 i det här fallet bidrog till en förstärkning av flickor som duktiga. Förskollärarna som Månsson intervjuade till sin studie benämnde flickor som klipska (Månsson 2000, s. 179).

Under projektets gång sa en pojke: ”Vet du, valar är ingen fisk” Pedagog 6 sa sedan: ”Vad är dem då?” Pojken svarade: ”Däggdjur.” Pedagog 6 lät imponerad och lite häpen och sa: ”Det är ganska fantastiskt att just du vet det!” I exemplet ovan tänker vi att pedagog 6 kanske inte hade förväntat sig att stöta på sådan kompetens hos en pojke. Vi menar att detta kan påverka pojken på olika sätt beroende på hur han tolkade det som sades till honom. Om han fokuserade mest på ordet fantastiskt, kommer han förmodligen att även i framtiden våga briljera med sina kunskaper. Om han däremot funderade på uttalandet i sin helhet, där hon säger att: ”Det är ganska fantastiskt att just du vet det” finns det en risk att han tar det som att pedagog 6 menar att han inte är kompetent och då kanske han inte vågar briljera med sina kunskaper i framtiden.

Pedagogen sa till Felicia: "Kan du hjälpa Anna?" "Du kan visa henne lite." Felicia sa: "Jag kan hjälpa dig Anna." Pedagogen sa: "Det är jättesnällt att du hjälper henne." Det dröjde inte länge innan Felicia hade tagit över Annas plats och började skapa enhörningar med hennes lerklump. Anna kommenterade inte detta. Sedan sa pedagogen: "Nu ska du nog låta henne göra själv igen." Dock såg vi observatörer att Felicia fortsatte att forma Annas lera fast från sin egen plats, detta följdes inte upp av pedagogen. Vi menar att ur genussynpunkt förstärker pedagogen könsroller, då Felicia blir uppmanad att vara hjälpfröken. Trots att det satt två pojkar vid samma bord var det ingen av dem som fick uppdraget som hjälpfröken. Vi menar att pedagogen skulle ha följt upp att Felicia fortsatte jobba med Annas lera även efter hon hade hoppat tillbaka till sin egen plats. Om pedagogen hade följt upp det och låtit Anna skapa själv hade det kunnat stärka hennes självförtroende. Odenbring förklarar angående hjälpfröknar, som i denna mening innebär att ett barn blir utvald av en pedagog för att hjälpa till med en uppgift, eller att barnet själv säger att den vill hjälpa till (Odenbring 2010, s. 113). I slutet av projektet bad pedagogen flickorna att lägga ner leran själv i lådan medan hon plockade leran från pojkarnas händer och lade den i lådan. Det faktum att hon bad flickorna men inte pojkarna städa undan leran, ser vi som att pedagogen även i denna situation förstärker könsmonster. Vi drar paralleller till Odenbring som i sina observationer såg att en manlig pedagog benämnde en flicka för "fröken" när hon hade skapat oreda bland pennorna (Odenbring 2010, s. 73).

6.2 Intervjuer

I detta avsnitt som handlar om intervjuer kommer vi att redogöra för varje intervju var för sig. Som vi nämnt tidigare har vi utfört sex intervjuer.

6.2.1 Flickor spelar fotboll

Pedagog 1 på förskola 1 intervjuade vi en förmiddag på förskolans kontor. Pedagogen menar att hon inte ser några skillnader mellan flickor och pojkar, och hävdar att hon inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt. Pedagogen berättar att de jobbar med genus på deras avdelning, bland annat genom att diskutera exempelvis att båda könen kan ha alla sorters färger på sina kläder. Vidare förklarar hon att de lånar böcker som bryter mot normer ur genussynpunkt från biblioteket. Hon berättar att hon lägger sig i diskussioner mellan barnen om något barn förbjuder till exempel en pojke att ha rosa. När det gäller normer om kön på förskolan, anser hon att de vanligaste normerna hon stöter på, är att det anses fel om pojkar har rosa, och att det

är kontroversiellt om flickor spelar fotboll. Hon hävdar att normerna konstrueras framförallt mellan barnen. Angående hallsituationen förtäljer pedagogen att hon försöker hjälpa alla barn lika mycket. Hon säger: "Jag försöker att de ska lära sig av sig själva inte bara hjälpa på en gång." Hon hävdar att konversationer om hur flickor och pojkar ska bete sig och se ut, ofta uppkommer under matsituationer. Hon informerar oss om att hon inte kan svara på vår intervjufråga om projekt eftersom hon inte leder några projekt.

6.2.2 "Åh, jag ser att du tycker att du är fin idag!"

Pedagog 2 på förskola 1 hade vi möte med på förskolans kontor tidigt en morgon. Pedagogen anser att det finns en skillnad på flickor och pojkar men att den bara är biologisk/kroppslig. Pedagogen menar att hon inte vet hur många pojkar respektive flickor det finns på avdelningen. På frågan om hon bemöter flickor och pojkar på olika sätt säger hon: "Jag hoppas att jag inte gör det, jag tänker att jag bemöter dem lika men om någon utifrån tittar på när jag jobbar, kanske de ser något annat." Hon förklarar att de jobbar med genus på olika sätt: "Vi jobbar extra mycket med vårt bemötande mot flickor och pojkar." Hon menar att de pratar mycket med barnen om dessa frågor. Hon förklarar vidare att det kommer naturligt för henne att jobba med genus. På frågan om normer om kön mellan barnen hävdar pedagog 2 att hon för en diskussion med barnen för att de ska tänka till lite, exempelvis på följande sätt: "Hur ska vi göra för att tänka annorlunda?" Hon menar att böcker är ett bra hjälpmedel för att få igång naturliga diskussioner om genus i barngruppen. De normer som hon anser att hon stöter på mest handlar om tjej respektive killfärger. Pedagogen förklarar genom att ge oss ett exempel:

Ett barn hade en rosa tröja som enligt hans föräldrar var hans favorittröja, dock vågade han inte ha den på förskolan, för att vissa barn pikade honom om att det är en tjejfärg. Vi pratade med barnet om detta och nu vågar han stå för att han gillar rosa. (förskola 1, pedagog 2).

Pedagogen berättar att de pratar med föräldrar om genusarbete och vill att de ska vara delaktiga. Hon fortsätter vidare med att förtälja att de har mött motstånd från vissa föräldrar till pojkar, som säger: "Mitt barn ska inte leka med dockor för han kan bli bög." En förälder till en pojke blev väldigt arg på oss vid Lucia, på grund av att vi hade en pojke som Lucia det här året. Pedagogerna reagerade och visade honom likabehandlingsplanen som de diskuterade tillsammans. Arvidsson menar att genuspedagogerna som hon intervjuat anser att deras

kunskap om genus kan verka skrämmande för människor, och människorna reagerar ofta negativt (Arvidsson 2014, s. 115). Vi ser en tydlig koppling mellan det Arvidsson menar och historierna vi fått höra av pedagog 2 om föräldrarnas rädsla för genuspedagogik.

På frågan om hur hon bemöter barnen i hallsituationer säger hon: "Behöver man hjälp får man hjälp oavsett om det är en flicka eller pojke." Hon berättar att hon försöker få barnen att klä på sig själva. Hon förtäljer att de i arbetslaget har bestämt sig för att undvika att kommentera flickors och pojkars klädsel, exempelvis säger de inte: "Åh, vilken fin klänning du har idag!" Hon berättar att om ett barn verkligen vill att de ska uppmärksamma figuren på exempelvis en tröja säger de: "Åh, jag ser att du tycker att du är fin idag!" Vi ser likheter i resonemanget som förs ovan av den intervjuade pedagogen med det som Klara Dolk menar, nämligen att pedagogerna på Bamse undviker att kommentera vad barnen har på sig och till exempel vilken frisyrr de har (Dolk 2013, s. 47). Pedagog 2 menar att hon bemöter flickor och pojkar likadant under måltiderna. Även under projekt hävdar hon att hon försöker få alla delaktiga, men att de som pratar mycket får mer fokus. Hon menar också att hon försöker att inkludera alla.

6.2.3 "Ni säger att jag är en tjej, hur vet ni det?"

Pedagog 3 träffade vi strax efter att vi intervjuat pedagog 2 på samma kontor. Hon anser att det inte finns några skillnader mellan flickor och pojkar. Pedagogen beskriver att de problematiserar kön i stor utsträckning med barnen, exempelvis på följande sätt: "Ni säger att jag är en tjej, hur vet ni det?" "Jag måste klä av mig om ni ska se om jag är en tjej eller kille." Hon hävdar att kön inte endast är biologiskt utan också hur man känner sig. På frågan om hon bemöter flickor och pojkar på olika sätt säger hon: "Vi jobbar med det, jag hoppas verkligen att jag inte gör det." Hon berättar att de försöker att inte uttrycka sig exempelvis på följande sätt: "Åh vilken cool tröja du har!" Precis som pedagog 2 nämnde tidigare, menar pedagog 3 att hon istället säger: "Jag ser att du tycker att du är fin idag!" Hon förklarar att hon är medveten om att trots hennes insatser att försöka behandla barnen lika, kanske hon inte lyckas. På frågan om de jobbar med genus, menar hon att de jobbar med genus bland annat genom att pedagogerna sinsemellan har ett kodord som de kommit överens om. Kodordet används om någon i arbetslaget ser att en pedagog gör något tvivelaktigt ur genussynpunkt. Vidare berättar hon att de undviker att benämna barnen utifrån deras kön, de säger barn eller kompis istället. Hon menar att de läser böcker som kan ses som kritiska ur genussynpunkt. Hon menar att om det är en bok som är väldigt rosa med klänningar byter hon ut det personliga pronomet han mot hon.

Dolk menar att: ” Ibland handlar det genuspedagogiska arbetet på Bamse om att förändra språket genom att exempelvis byta ut ord.” (Dolk 2013, s. 46). Pedagogen förklarar att på avdelningen finns det såväl klänningar som riddardräkter, men att de försöker skapa en så könsneutral miljö som möjligt. Lenz Taguchi och Eidevald förklarar att en av strategierna inom genuspedagogiken baseras på att det ska vara könsneutralt, vilket innebär att pedagogerna ska använda ett språk som anses vara könsneutralt. Inom denna strategi erbjuds barnen icke könskodade leksaker och lekar (Lenz Taguchi & Eidevald 2011, s. 22).

Pedagog 3 berättar att ibland när barnen vill leka familj, uppstår det problem om till exempel mammans roll redan är tillsatt, och ett till barn vill vara mamma. Pedagogen brukar då påminna barnen om att det kan finnas två mammor och att det inte är ovanligt. Angående vilka normer hon stöter på mest i sitt yrke berättar hon samma historia som pedagog 2 om det som hände på Lucia. Även tidigare under hennes yrkesverksamma år på förskolan har det hänt att hon stött på en pappa till en pojke som har varit upprörd över att sin son får ha klänning från utklädningslådan på förskolan. Pappan har då uttalat sig på följande sätt: “Jag uppfostrar mitt barn till att vara en pojke och han ska va en pojke, ni ska inte göra annorlunda.” Linnea Bodén hävdar att många jämställdhetsprojekt tyvärr stöter på motstånd från vårdnadshavare, ledare och några pedagoger (Bodén 2011, s. 35). Vi reflekterar över att det är intressant att Bodén noterade detta 2011, och trots att vår studie genomfördes 2019 upplevde även vissa av våra intervjuade pedagoger motstånd mot genusarbete från vissa föräldrar.

Pedagogen förklarar att i hallsituationen hoppas hon att hon bemöter barnen lika, men pedagogen misstänker att hon glömmer att ge flickor beröm ibland. Hon påpekar också att hon säkert gör något annat som skulle kunna anses vara tvivelaktigt ur genusynpunkt. Pedagog 3 säger att hon försöker uppmuntra alla att klä på sig själva. Arbetet med genus är fortfarande väldigt nytt menar hon, och alla inom förskolan behöver få på sig genusglasögonen. Under de gemensamma måltiderna menar pedagog 3 att hon bemöter barnen lika. När pedagogerna planerat var barnen ska sitta vid matborden, har de gjort det utifrån barnens språkliga kunskapsnivå. Detta går emot det som Odenbring noterade i sina observationer, nämligen att pedagogerna satte lugna barn mellan dem barn som anses vara bråkiga eller väldigt aktiva, tanken är att de vilda barnen ska bli lugnare (Odenbring 2010, s. 114). Vi ser det som positivt ur genusaspekt att pedagogerna vi intervjuat inte har använt sig av stötdämpare, utan har placerat barn utifrån andra kategorier. När det gäller hennes bemötande under projektarbeten

hävdar pedagog 3 att hon hoppas att hon bemöter dem lika. Hon menar att om man ska få syn på sina misstag när det gäller bemötande av barnen behöver man förmodligen spela in sig själv.

6.2.4 Pojk och flickfärger

Pedagog 4 intervjuade vi inne på personalrummet på förskola 2 en eftermiddag. På frågan om hon anser att det finns någon skillnad på flickor och pojkar, svarar hon att det beror på om vi pratar med henne som yrkesperson eller privatperson. Pedagog 4 berättar vidare att hon hoppas att hon inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt, hon tänker konstant på att inte göra det. Pedagog 4 berättar att hon använder barnens namn istället för att säga flickor eller pojkar. Pedagog 4 menar även att de inte ens tänker på om barnen är en flicka eller pojke i arbetslaget, och de delar inte upp grupperna efter kön utan efter intresse. Vidare förklarar hon att de inte kommenterar barnens kläder.

Pedagog 4 menar att när barn upprätthåller normer lägger hon sig ofta i, och förklarar för barnen att det inte finns till exempel speciella flick- respektive pojkfärger. Pedagog 4 hävdar att barn ofta diskuterar längder på hår, då brukar hon säga: "Jag har kort hår och är en tjej, Kalle har långt hår men är en kille, så nu ser ni att det kan vara tvärtom." Vi menar att pedagog 4 i ovanstående exempel om hårlängd, hjälper till att förflytta gränserna för hur man bör se ut som tjej respektive som kille. Arvidsson menar att en viktig del i en genuspedagogs arbete är att sträva efter att förflytta gränserna för hur man får vara tjej respektive kille, då förändrar man också maktstrukturer (Arvidsson 2014, s. 116). De normerna om kön som pedagog 4 ser mest inom verksamheten är pojk och flickfärger, samt att barnen tror att det bara kan finnas en mamma respektive en pappa i en familjelek. Hon diskuterar ständigt dessa frågor med barnen, och hon är av den uppfattningen att normerna om kön håller på att suddas ut mer och mer. Bland kollegor märker hon att vissa kollegor som jobbat väldigt länge och är lite äldre, har svårt att förstå allt det nya med genus. Av gammal vana säger de flickor och pojkar samt exempelvis: "Du som är en grabb ska du inte..." Det föregående citatet kan vi tydligt koppla till Hirdmans logik om isärhållning (Hirdman 2004, s. 117). Vi menar att om en person uttalar sig på detta sätt delar man upp kvinnligt och manligt rejält. Generellt menar pedagog 4 att de kommit långt med genusarbetet på hennes förskola. Genom åren menar hon att hon har upplevt att vissa pedagoger menar att det är mer okej om en flicka är ledsen, men till en pojke säger man: "Det är inte så farligt upp igen." Vi drar paralleller till Hellmans studie, där hon såg att

pedagogerna sa till pojkarna ofta när de gnällde, det var inte ett önskat beteende (Hellman 2010, s. 165).

Pedagogen anser att hon bemöter barnen likvärdigt i hallsituationen, men hon erkänner att hon hjälper dem för mycket. Under de gemensamma måltiderna menar pedagogen att hon bemöter barnen ganska lika, hon försöker ge uppmärksamhet till alla. Hon förklarar att hon inte lägger stor vikt vid om barn till exempel äter med händerna, så länge de inte leker med maten. Vidare förklarar hon att hon bemöter alla lika under projektarbeten. Vi har mött motstånd mot att vi jobbar med genusfrågor på förskolan, framförallt från föräldrar till pojkar, då handlar det oftast om att pojkarna inte får ha klänning. Vi ser tydliga kopplingar mellan det vi fått berättat för oss av pedagog 4, och det som Eidevald hävdar. Eidevald hävdar nämligen att det är främst pojkarnas föräldrar som har visat oro, till exempel att deras pojkar ska göras till flickor (Eidevald 2009, s. 166). Pedagog 5 berättar att när det uppstått sådana situationer har arbetslaget diskuterat med föräldrarna, men hon upplever det som svårt, för dessa normer om kön sitter väldigt djupt inom oss.

6.2.5 ”Jag behandlar barnen likvärdigt, och något annat skulle vara absurt!”

Vi intervjuade även Pedagog 5 i personalrummet under en förmiddag. På frågan om han anser att det finns en skillnad på flickor och pojkar menar han att han försöker behandla alla lika. Han tror inte att han bemöter flickor och pojkar olika, men poängterade att det är upp till andra att bestämma. Pedagog 5 hoppas verkligen att han inte behandlar flickor och pojkar olika. Han berättar att om det uppstår normer om kön mellan barnen, pratar han med barnen och problematiserar deras tankar, för att barnen möjligtvis ska vidga sina vyer. De normerna om kön som pedagog 5 anser att han stöter på mest i sin verksamhet är hetsen om färger. Han menar att det framförallt är färgen rosa som kopplas till något kvinnligt som barnen diskuterar. Inom förskolans värld berättar han att det finns en större förståelse om att barn ska få vara som de är, än det gör i många enskilda familjer. Pedagog 5 menar att han i hallsituationer bemöter barnen lika. Han förklarar vidare att han kanske behandlar barnen olika omedvetet, på grund av underliggande normer om kön. Pedagog 5 menar att han försöker prata med flickor och pojkar på samma sätt, han höjer inte tonläget för att han pratar med en tjej och pratar inte med en bestämdare röst för att han pratar med en kille. Vi menar att pedagog 5 ger exempel på hur han jobbar med genusarbete på förskolan, och vi tänker utifrån Arvidssons påstående nedan att pedagog 5 därmed utmanar mansrollen. Arvidsson menar att om en man jobbar med genus på

en förskola till exempel eller som genuspedagog, går han över gränsen för vad en man ska göra, det blir ett utmanande av mansrollen (Arvidsson 2014, s. 118).

Pedagog 5 förklarar att han i hallsituationer utgår från individer. Även under den gemensamma måltiden anser han att han försöker behandla flickor och pojkar lika. På frågan om hur han bemöter barnen i projektarbete säger han: ”Jag behandlar barnen likvärdigt, och något annat skulle vara absurt!”

6.2.6 Kön är konstruerat

Vi intervjuade pedagog 6 under samma förmiddag som pedagog 5, även denna gång i personalrummet. På frågan om det finns skillnader på flickor och pojkar, berättar pedagogen att hon ser kön som något konstruerat, både barn och vuxna konstruerar kön. Detta menar vi stämmer överens med Hirdman som menar att: “Med andra ord, varken män eller kvinnor föds till det, båda skapas.” (Hirdman 2004, s. 119). Pedagogen menar att hon är väldigt noga med hur hon bemöter barnen språkligt. Hon undviker bland annat att köna barnen, utan använder istället egennamn eller exempelvis ordet kompis. Pedagogen berättar att vissa pedagoger på förskolan säger exempelvis killar och tjejer. Pedagog 6 menar att de diskuterar dessa frågor mycket på förskolan. Hon anser att pedagoger inte ska kommentera barnens kläder, då man enligt henne direkt hamnar i genusträsket och åtskiljer kön. Vidare förklarar pedagogen att hon inte hoppas att hon bemöter pojkar och flickor på olika sätt.

Hon förtäljer att de i högsta grad jobbar med genus på hennes avdelning, de arbetar mycket med normkritik men också med genus. Pedagogen menar att vissa pedagoger blir provocerade när genus och normkritik tas upp på arbetsplatsträffarna. Pedagog 6 uttrycker sig på följande sätt: “En del säger liksom att pojkar är pojkar och flickor är flickor.” Svaleryd menar att varför det är svårt att prata om jämställdhet är på grund av att många människor anser att det manliga och det kvinnliga är varandras raka motsatser (Svaleryd 2002, s. 39; jfr Eidevald 2009).

Pedagogen berättar att hon ser barn som könlösa. Hon berättar vidare att hon försöker utmana pojkar att uttrycka sina känslor och utmana flickor att bli modigare. Hon menar att det är exempel på kompensatoriskt genusarbete. Lenz Taguchi och Eidevald menar att denna strategin kallas för kompensatoriskt jämställdhetsarbete, vilken innebär att man som pedagog väljer att ge flickor möjlighet att öva på det som anses vara maskulint, och pojkar får öva på det som anses vara feminint (Lenz Taguchi & Eidevald 2011, s. 22).

Pedagog 6 hävdar att de lånar normkritiska böcker från biblioteket som innehåller bland annat regnbågsfamiljer. När man läser böcker om normer menar hon att det uppstår en naturlig situation, som inbjuder till samtal om normer med barnen. Vi menar att pedagogen när hon läser böcker om exempelvis regnbågsfamiljer skapar nya berättelser om hur familjer kan se ut, vi tänker att då utmanas normen om kärnfamiljen. Bromseth menar att när man jobbar med normkritik handlar det om att forma nya berättelser som kritiserar de sociala rangsystem som finns runt omkring oss (Bromseth 2010, s. 49).

Pedagogen brukar problematisera normer om kön, till exempel på följande sätt: "Men han kanske upplever sig som en hon?" "Vad är jag då?" De normer hon ser mest mellan barnen i sin verksamhet är att pojkar ska vara starka och tuffa. Bland flickor är det att de bör bära något rosa. Pedagogerna menar att även vissa pojkar har rosa på sina ytterkläder, men att de då blir ifrågasatta av flickorna, pedagogen diskuterar då detta med barnen. De normer som hon stött på mest i verksamheten bland vuxna är färger som kopplas till kön, samt att många uppfattar att pojkar är mer aktiva än flickor. Hon hävdar att om man har ovanstående tankesätt ser man inte till individen, vissa pojkar är mer passiva och vissa flickor mer aktiva. Vi tänker att om pojkar har förväntningar på sig att vara aktiva och flickor har förväntningar på sig att vara mer passiva, då blir allt beteende som går utanför de ramarna klassat som annorlunda, och barnen begränsas i sina beteenden. Eidevald menar att förväntningarna som pojkar och flickor har på sig i förskolan samt övriga situationer i barnens liv utanför förskolan, kommer att lägga grunden till barnens definition av maskulinitet och femininitet (Eidevald 2009, s. 12).

I hallsituationen försöker hon uppmuntra barnen att klä på sig själva. Hon tror inte att hon gör någon skillnad på kön, det hoppas pedagogen verkligen inte att hon gör. Vid måltiderna anser pedagogen att hon bemöter barnen lika. Pedagogerna menar att hon försöker se alla barn och uppmuntrar barnen att våga be om hjälp. Under projektarbeten försöker hon att uppmuntra barnen att få hjälp av sina kompisar.

6.3. Analys av materialet

I detta avsnitt kommer vi att presentera skillnaderna som vi observerat mellan vad pedagogerna gör, och hur de resonerar om genuspedagogik. Vi kommer att skriva om varje pedagog var för sig.

6.3.1 Pedagog 1

Under vår observation i hallen hjälpte pedagogen barnen med påklädningen, ibland även om barnen inte hade frågat om hjälp. De barnen som frågade om hjälp, fick hjälp av henne. Under observationen såg vi att pedagogen var lyhörd för barnens signaler när de behövde hjälp. Vi såg även att hon i bland lät vissa flickor klä på sig själva. Pedagogen uttalar sig i intervjun på följande sätt: ”Jag försöker att de ska lära sig av sig själva, inte bara hjälpa på en gång.” I intervjun berättar pedagogen att hon lägger sig i diskussioner mellan barnen om hon ser normer om kön som upprätthålls av barnen, detta menar vi även tyder på lyhördhet. Hon poängterade den rosa färgen på en flickas mössa och benämnde den som fin. Hon hävdar dock i intervjuerna att normer om kön framförallt konstrueras mellan barnen, men i detta fall menar vi att det var pedagogen som upprätthöll normen om rosa. Hon hävdar att hon inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt, dock är det omöjligt för oss att bedöma detta då det inte fanns några pojkar i hallen.

6.3.2 Pedagog 2

Hon förklarar i intervjun att det kommer naturligt för henne att jobba med genus, vilket vi såg exempel på när pedagogen under projektet stöttade en flicka som visade osäkerhet om att ta egna beslut. Innan maten observerade vi att hon lät både flickor och pojkar agera hjälpfröknar och hjälpa till att duka bordet. Ovanstående situationer menar vi kan vara medvetna handlingar av pedagogen. Pedagogen ansträngde sig inte för att alla skulle komma till tals vid matbordet, pojkarna dominerade samtalet. Efter att pojkarna hade lämnat matbordet uppmuntrade hon en flicka att prata klart, och ansträngde sig för att försöka förstå flickans berättelse, till slut förstod hon vad flickan ville säga. Pedagogen menar att hon bemöter flickor och pojkar likadant under måltiderna, vi menar att eftersom vi bara såg en situation när pojkarna dominerade samtalet, kan vi inte veta hur hon hade handlat om det hade varit tvärtom.

Vid projektet fokuserade hon mer på pojkarna än på flickorna, ibland gav hon flickorna några frågor men väntade inte för att lyssna på deras svar, samt lät pojkarna ta över. Pedagog 2 berättade för oss att hon tänker att hon bemöter flickor och pojkar lika, vi såg dock att hennes fokus mest var riktat mot pojkarna. Ett exempel på hennes bristande uppmärksamhet mot flickor var att en flicka var tvungen att säga samma mening två gånger innan hon hördes. Under

projekt hävdar pedagogen att hon försöker få alla delaktiga, men att de som pratar mycket får mer fokus. Pedagogen menar också att hon försöker att inkludera alla, dock såg vi inte detta i vår observation. Enligt vår tolkning använde pedagogen sig en gång av en så kallad stötdämpare, dock säger hon i intervjun att hon inte ens vet hur många flickor respektive pojkar som finns på avdelningen. Att hon använde sig av en stötdämpare är antagligen en omedveten handling. Vid ett tillfälle såg vi att hon skrattade åt något som brukar anses som feminint, vi tolkar det som att det var skrattretande för henne att en pojke sa: ”Jag älskar att pyssla”, hon korrigerade då hans uttalande och sa: ” Du menar konstruera kanske.” En pojke och en flicka hade jobbat med en sol tillsammans, trots att barnen jobbat tillsammans var det främst pojken som fick beröm. Hon berättar att de på avdelningen har jobbat extra mycket med bemötandet mot flickor och pojkar, vi såg stundtals att hon var medveten om genusfrågor men ofta bidrog hon till att upprepa könsmonster.

6.3.3 Pedagog 3

Pedagog 3 problematiserade normer om manlighet, och inledde en diskussion med barnen om superhjältar. Hon frågade alla pojkar om deras superhjältekraft, dock blev flickan inte tillfrågad. Pedagog 3 utmanade normer igen då hon frågade om en flicka hade en radiostyrd bil hemma. Att hon problematiserade kön under observationerna, menar vi stämmer överens med hennes uttalanden under intervjun, där hon berättar att hon i stor utsträckning problematiserar kön med barnen i vardagen. Vid matsituationen såg vi att pedagogen oftast hjälpte pojkarna direkt utan att de hade bitt om hjälp, medan flickan fick ta mat själv. Hon gav enkla frågor och enkla instruktioner till pojkarna vid maten, flickan fick däremot inte enkla frågor och instruktioner på samma sätt. När de satt och åt såg vi att pedagogen fokuserade mest på pojkarna, och som vi redan nämnt gav hon pojkarna mer hjälp samt gav dem enkla frågor och instruktioner, därmed gjorde hon enligt vår mening skillnad på pojkar och flickor. Pedagogen menar att hon hoppas att hon bemöter flickor och pojkar på samma sätt. Trots att hon vill bemöta dem på samma sätt är hon medveten om att hon ibland kanske misslyckas. Hon poängterar också att hon under måltiderna bemöter barnen lika, vilket vi inte noterade.

Under projektet problematiserade pedagogen normer genom att fråga barnen: ”Kan Oscar va en flicka?” Hon hävdar under intervjun att kön inte endast är biologiskt, utan handlar mycket om hur man känner sig. Pedagogen förklarar i intervjun att när hon läser en saga byter hon ibland ut ordet han mot hon. Vi kopplar ihop ovanstående med exemplet med Oscar. Pedagogen

använde sig under projektet vid ett tillfälle av ordet ”kompis” istället för ”pojken”. Pedagogen framhåller att hon brukar byta ut orden flicka och pojke mot orden ”barn” och ”kompis”. Hon menar att hon hoppas att hon bemöter pojkar och flickor lika under projektarbetet. Det fanns inga flickor i projektarbetet som vi observerade, av den anledningen kan vi inte uttala oss om hon lyckades med det.

6.3.4 Pedagog 4

Pedagogen bad en flicka som satt vid hennes bord i matsalen att äta med bestick för att hon inte skulle bli kladdig. En pojke vid samma bord blev också kladdig när han lekte lite med maten, han fick däremot ingen tillsägelse. Under intervjun berättar pedagogen dock att hon inte bryr sig om barnen äter med händerna, så länge de inte leker med maten. Hennes uttalande och hennes agerande menar vi går emot varandra. Pedagogen berättar också i intervjun att hon under matsituationer samt samtliga situationer i förskolan hoppas att hon inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt. Situationen som handlar om att bli kladdig menar vi ger en bild av att hon ibland dock i hennes dagliga arbete på förskolan, bemöter pojkar och flickor på olika sätt. Pedagog sa till en pojke när han avbröt konversationen mellan pedagogen och en flicka. Hon avbröt dock sig själv senare när hon pratade med en flicka på grund av att en pojke krävde hennes odelade uppmärksamhet, hon lät då pojken ta över. Hon berättar för oss att hon under matsituationer strävar efter att ge flickor och pojkar lika mycket uppmärksamhet. Vi såg att hon lyckades ge lika mycket uppmärksamhet till barn av båda könen. Ibland verkade det som att hon tänkte sig för när det gäller att låta flickor få prata till punkt, men ibland lät hon pojkarna ta över. Hon menar att hon tänker jämt på att inte göra skillnad.

6.3.5 Pedagog 5

Pedagogen gav lika mycket uppmärksamhet till alla barnen vid matbordet och lyssnade lika mycket på alla. Vi observerade att han inte bemötte barnen på olika sätt oavsett om det var en flicka eller pojke som sökte hans uppmärksamhet. Han berättade att han i samtliga situationer på förskolan försöker behandla alla lika. Pedagog berättade även att han hoppas att han inte behandlar dem olika. Han uttrycker sig på följande sätt: ”Jag behandlar barnen likvärdigt och något annat skulle vara absurt.” Under observationen noterade vi att han använde samma tonläge till samtliga barn. Han menade under intervjun att han försöker prata med barnen på samma sätt med samma tonläge.

6.3.6 Pedagog 6

Pedagog 6 erbjöd sin hjälp utan att flickorna frågade om den. Men samtidigt utmanade hon flickorna att prova att klä på sig själva. I hallsituationen menar pedagogen att hon uppmuntrar barnen att klä på sig själva, vi menar att detta uttalande stämmer delvis, eftersom hon även hjälpte vissa flickor utan att de frågat om hjälp. Pedagogerna säger att hon inte tror att hon gör någon skillnad på kön i hallsituationer, dock kan vi inte bedöma detta eftersom det inte fanns några pojkar i den observerade hallsituationen. Pedagogerna utsedde under projektet en flicka till hjälpfröken. Pedagogerna förklarar att hon under projektarbeten försöker att uppmuntra barnen att få hjälp av sina kompisar. Vi noterade att hon bad flickorna städa undan leran efter projektet, medan hon tog leran från pojkarna, pojkarna blev inte tillsagda att städa undan den själva. Pedagogerna säger att hon hoppas att hon inte bemöter pojkar och flickor på olika sätt. Vi menar dock att när barnen skulle städa undan behandlade hon dem på olika sätt. Under observationen i hallen såg vi att hon inte problematiserade normer om kön, när flickan sa att hon inte ville ha ett speciellt linne för att det inte var rosa. Pedagogerna förklarar att hon brukar problematisera normer om kön. Hon anser att både barn och vuxna konstruerar kön, detta såg vi även i observationen i hallen, då både hon och barnet konstruerade normer om kön.

7. Slutsatser

Under detta avsnitt kommer vi kortfattat att sammanfatta våra resultat, detta gör vi genom att svara på våra frågeställningar.

Hur bemöter pedagogerna barnen utifrån vilket kön barnen har under några utvalda situationer i förskolan?

Under hallsituationerna hjälpte pedagogerna generellt flickorna, även fast flickorna inte frågat om hjälp. Det fanns inga pojkar i hallsituationerna så vi kan inte uttala oss om hur deras hjälp till pojkarna såg ut. En genomgående företeelse vi noterade i hallsituationerna var, att pedagogerna bemötte flickorna på ett könsstereotypt sätt, samt var delaktiga i konstruktionen av normer om kön. Vid matsituationerna såg vi att vissa pedagoger omförhandlade normer om kön, via diskussioner med barnen. Vi såg ett mönster under måltiderna att pedagogerna lät flickor bland annat ta själv och försöka att dela maten själv. Vi såg att alla pedagoger utom

pedagog 5 bemötte flickor och pojkar på olika sätt i matsituationen. Två av fyra pedagoger fokuserade mest på pojkarna under måltiderna, och lät pojkarna dominera samtalen. En av tre pedagoger gav pojkarna under projektet mer uppmärksamhet än flickorna, och uppvärderade pojkars prestation mer än flickors. Under projektet undvek även en pedagog att använda ordet pojke och använde istället ordet kompis, samt problematiserade kön. Två av tre pedagoger bidrar under projekten till att befästa könsroller, exempelvis via stötdämpare och hjälpfröken. Under flera tillfällen under våra observationer noterade vi att pedagogerna problematiserade kön. Under våra observationer har vi sett exempel på Hirdmans isärhållning, vi har också sett exempel på när pedagoger inte har använt sig av isärhållningen. Vi har även sett exempel på Hirdmans hierarki men även på när pedagoger försöker motverka hierarki.

Hur resonerar pedagogerna om genuspedagogik i förskolan?

Under våra intervjuer hävdade vissa pedagoger att de inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt medan andra säger att de hoppas att de inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt. Samtliga pedagoger berättar att de läser böcker för barnen som bryter mot normer om kön. Majoriteten av de intervjuade pedagogerna uppger att de försöker uppmana barnen att försöka själva först innan de får hjälp. Hälften av de tillfrågade pedagogerna berättar att de brukar prata med barnen om att båda könen kan bära alla slags färger. Samtliga pedagoger menar att de problematiserar normer om kön. På frågan om de anser att det finns någon skillnad på flickor och pojkar får vi olika typer av svar allt ifrån att det inte finns några skillnader, till att kön är något som konstrueras. Hälften av de intervjuade pedagogerna förklarar att de stött på ett starkt motstånd mot genuspedagogik av föräldrar. En av pedagogerna nämnde att hon jobbade med kompensatoriskt genusarbete, medan totalt tre pedagoger förtäljde att de jobbade mycket med normkritik. Några av pedagogerna gör aktivt valet att inte kommentera barns kläder, och anser att det är mycket viktigt. Hälften av pedagogerna förklarar att de brukar byta ut orden flicka och pojke mot kompis, barn eller genom att använda barnens tilltalsnamn. Tre av de tillfrågade menade att trots att de är medvetna om genuspedagogik och siktar på att bemöta barnen på ett likvärdigt sätt, finns det risk att de misslyckas ibland. Under en av intervjuerna fick vi höra ett exempel på ett uttalande där Hirdmans isärhållning var väldigt tydlig.

Hur skiljer sig resonemanget som pedagogerna för om genuspedagogik med vad de i realiteten utför?

Vid några tillfällen noterade vi att pedagogerna bemötte flickorna på ett könsstereotypt sätt, samt var delaktiga i konstruktionen av normer om kön. Vi såg att alla pedagoger utom pedagog 5 bemötte flickor och pojkar på olika sätt i matsituationen. Två av fyra pedagoger fokuserade mest på pojkarna under måltiderna. Två av tre pedagoger bidrar dessutom under projekten till att befästa könsroller, exempelvis via stötdämpare och hjälpfröken. Under våra intervjuer hävdade vissa pedagoger däremot att de inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt medan andra säger att de hoppas att de inte bemöter flickor och pojkar på olika sätt. Vid matsituationerna såg vi att vissa pedagoger omförhandlade normer om kön, via diskussioner med barnen. Det stämmer bra överens med det som samtliga pedagoger berättade, nämligen att de problematiserar normer om kön. Under projektet undvek även en pedagog att använda ordet pojke och använde istället ordet kompis. Hälften av pedagogerna förklarar att de brukar byta ut orden flicka och pojke mot kompis, barn eller genom att använda barnens tilltalsnamn. Vi såg dock som sagt bara en av sex pedagoger som gjorde detta. Under observationerna noterade vi flera tillfällen när pedagoger inte bemötte barnen på ett likvärdigt sätt. Under intervjuerna berättade dock tre av de tillfrågade, att trots att de är medvetna om genuspedagogik, och siktar på att bemöta barnen på ett likvärdigt sätt, finns det risk att de misslyckas ibland.

Som vi skrev under teoretiska utgångspunkter ville vi se om isärhållning och hierarki, var synligt i förskolorna där vi utfört våra observationer eller inte. Vi kan konstatera efter att vi slutfört vår studie att isärhållning och hierarki fortfarande är något som förekommer på förskolor i Sverige idag. Samtidigt såg vi tillfällen då pedagoger försökte motverka isärhållning och hierarki.

8.Diskussion

Vi har efter vår undersökning insett vikten av att reflektera över sitt bemötande mot barn, för att man ska kunna bemöta barnen så bra som möjligt ur ett genusperspektiv. I vårt framtida yrkesverksamma liv som förskollärare, är det viktigt för oss att verkligen försöka se barnen för vem barnet är och inte kategorisera barnet efter dess kön. Vi som förskollärare är förebilder för

barnen, och vad vi gör och vad vi säger har stor påverkan på barnen, när det gäller hur barnen kommer förhålla sig till normer om kön.

Vi anser att vår valda metod med observationer och efterföljande intervjuer var en bra metod för att få svar på våra frågeställningar. Om vi hade haft mer tid på oss att göra denna studie hade vi gärna observerat fler tillfällen i förskolans vardag där båda könen fanns representerade, eftersom av våra 9 observationer var det 3 stycken där bara det ena könet fanns representerat. Detta hade varit bra för att få ett bredare material. Vi valde att ha med samtliga av våra observationer ändå, då vi anser att observationerna har varit intressanta ur genussynpunkt.

Vi anser dessutom att vår valda teoretiska utgångspunkt har varit relevant för denna studie, då vi har haft användning av den för att analysera vår empiri. Vi har konstaterat att även i Sverige 2019 är Hirdmans genusteori, något som går att knyta till den dagliga verksamheten i förskolan.

När det gäller resultaten av studien har vi som vi nämnt tidigare sett att pedagogerna generellt har svårigheter med att bemöta flickor och pojkar på ett likvärdigt sätt ur genussynpunkt, men att de stundtals verkar medvetna om genus, och exempelvis problematiserar normer om kön. Som vi nämnt tidigare är pedagogerna också medvetna om hur svårt det är att bemöta barn på ett likvärdigt sätt utifrån kön.

Ett förslag på vidare forskning angående pedagogernas bemötande utifrån ett genusperspektiv i förskolan, skulle kunna vara att undersöka om det finns stora skillnader i pedagogers bemötande i ett mångkulturellt område, jämfört med ett i monokulturellt område. Vi anser att det också kan vara intressant att göra en studie om pedagogers bemötande ur genussynpunkt på samtliga förskolor inom samma enhet, för att se om pedagogernas bemötande mot barnen skiljer sig mycket mellan de olika förskolorna. En tredje idé vi har på vidare forskning inom genus, är en jämförelse mellan tre förskolor i tre olika nordiska länder, där man undersöker pedagogernas bemötande av barn ur genussynpunkt.

Slutligen vill vi tillägga att vi är nöjda med vårt ämnesval och vi menar att det har varit intressant att fördjupa oss inom detta viktiga ämne.

9.Referenslistan

Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa: den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront

Arvidsson, C. (2014). *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:707632/FULLTEXT01.pdf>

Bodén, L. (2011). Könneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K (red.) *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar*.1. Uppl. Stockholm: Liber AB ss. 35 - 47

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap ss.11 - 19

Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Jönköping universitet

<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>

Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I Lenz Taguchi, H, Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar*.1. Uppl. Stockholm: Liber AB ss.19 - 31

Bilden på försättsbladet:

<https://mameassetsprod.blob.core.windows.net/editorial/import/images/global/mama/bilder/2012/07/sagostund.jpg>

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf

Hirdman, Y. (2004). Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I Carlsson Wetterberg, C. & Jansdotter, A. (red.) *Genus historia En historiografisk exposé*. 1. Uppl. Malmö: Studentlitteratur ss.113 - 130

Jämställdhetsmyndigheten (2019). Om myndigheten.

<https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/om-oss/om-myndigheten> [2019-03-15]

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. Uppl. Stockholm: Liber ss. 32 - 43

Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan - Goda skäl att lyssna på förskollärares berättelser. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. Uppl. Stockholm: Liber ss. 144 - 154

Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Malmö: Lärarhögskolan

<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7939/AM-avhandl.pdf?sequence=1>

Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets?: Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Diss. Göteborg: Arkipelag

Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22144/1/gupea_2077_22144_1.pdf

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., uppl. Lund: Studentlitteratur

Roos C. (2014). Att berätta om små barn-att göra en minietnografisk studie. I Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. Uppl. Stockholm: Liber ss. 46 - 56

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

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan 1998: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga* Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wernersson, I. (2017). Genusordning och utbildning- förr och nu. I P. Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning grundbok för lärare*. 4.Uppl. Stockholm: Natur & kultur ss. 435 - 455

10.Bilagor

10.1 Bilaga 1/ Intervjuguide

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Hur länge har du jobbat inom förskolan?

Vad tycker du är roligast med ditt yrke?

Nu kommer vi till frågorna som berör Genus

1. Anser du att det finns en skillnad på flickor och pojkar?
2. Bemöter ni flickor och pojkar på olika sätt?
3. Jobbar ni med genus på er avdelning? I så fall hur jobbar ni med genus?
4. Om det uppstår en situation mellan barnen där normer av kön upprätthålls av barnen, hur hanterar du situationen då?
5. Om du ser normer om kön, vilka normer anser du att du stöter på mest i din verksamhet på förskolan?
6. Hur tänker du att du bemöter barnen i hallsituationen vid på och avklädning?
7. Hur tänker du att du bemöter barnen under era gemensamma måltider?
8. Hur tänker du att du bemöter barnen när ni arbetar med ett projekt tillsammans?

10.2 Bilaga 2/ Samtyckesblankett

Huddinge den 15/02/2019

Information om [besök till förskoleverksamheter för att observera inför vårt examensarbete]

Hajer Tbini och Caroline Wargclou heter vi, vi är studenter på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur pedagoger bemöter barnen utifrån kön. Vi vill också ta reda på hur pedagogerna upplever att de jobbar med genus.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka verksamheten xxxxxxx mellan vecka 10 och vecka 13. Vi skulle då vilja observera och intervjua pedagoger och vi kommer att använda oss av ljudupptagning och anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Hajer Tbini

0739837460

Hajer.tbini@hotmail.com

Caroline Wargclou

0704061254

caroline.wargclou@hotmail.com

Handledarens namn:

Helena Hill

Södertörns högskola

08-6084000 reception

helena.hill@sh.se

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

Formuläret återlämnas till [xxxx: avdelning xxxx] senast den 04/03/2019. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.