



LUNDS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PSYKOLOGI

"Kan inte ni gå in i byggis?"

- Förskolepedagogers interaktion med barn utifrån ett genusperspektiv.

Molly Ekelund
Caroline Olovsson

Kandidatuppsats VT 2018

Handledare: Marie Bergström

Sammanfattning

Många barn i Sverige tillbringar en stor del av sina dagar på förskola där många av deras sociala erfarenheter och utveckling äger rum. Kognitiv social inlärningsteori förespråkar att barnet lär sig genom att imitera och härma vuxna och utifrån detta skapa kognitiva scheman som används för att tolka omvärlden. Barnen härmar de vuxnas beteende, vilket gör att pedagoger på en förskola besitter en viktig roll. En pedagog skall inte endast utbilda barnet i form av bokstäver och siffror, utan också forma dem till individer genom språk och annat beteende. Simone de Beauvoir och Judith Butler hävdar att skillnader i beteende och förmågor mellan könen är socialt konstruerade snarare än påverkade av vår biologi. Hur vi uppfattar, pratar med och behandlar flickor och pojkar påverkar hur de uppfattar sig själva, en viktig aspekt en pedagog bör komma ihåg när denne interagerar med barn. Syftet med vår uppsats är att studera förskolepedagogers interaktion med förskolebarn ur ett genusperspektiv. Studien genomfördes genom öppna, passiva observationer vid en montessoriförskola och en förskola inspirerad av Reggio Emilia. Det fanns små skillnader i hur pedagoger interagerar med pojkar och flickor, särskilt gällande språkbruk vid uppmuntran och beröm. Emellertid syntes skillnader i fysisk kontakt, som flickorna fick ta del av i större uträkning än pojkarna.

Nyckelord: Förskolepedagoger, förskolebarn, interaktion, förskola, genus

Abstract

As children spend a large part of their days in preschool, that's where many of their experiences, development and understanding of social situations takes place. According to social-cognitive theory children imitate adults and create cognitive schemas based on their experiences. These schemas are used to interpret their world and guide their behaviour. Children imitate adults, which indicated that preschool teachers possess an important role in preschool children's lives. A teacher does not only teach children the alphabet and numbers, but also shape them by the language they use and other behaviours. Among others, Simone de Beauvoir and Judith Butler argue that differences in behavior, abilities and interests between the sexes are socially constructed rather than brought on by biology and our "innate nature". The way we perceive, talk to and treat boys and girls might influence the way they in turn perceive themselves, a possibility teachers ought to bear in mind when interacting with children. The purpose of our work is to study preschool teachers' interactions with the children they educate. The study was conducted through open, passive observations of preschool teachers at two different preschools, one inspired by Reggio Emilia, the other a certified Montessori preschool. We found little difference in the treatment and interaction of boys and girls, especially when it came to the words used for encouragement and praise. However, girls received more more physical contact than boys.

Key words: Children, Preschool, Teacher, Gender, Interaction

Introduktion

Inledning

I Sverige går över en halv miljon barn på förskola (Skolverket, 2018), där mycket av deras sociala, psykologiska relationella utveckling möjliggörs. På förskolan får barnen utveckla motoriska, kognitiva och sociala färdigheter genom att umgås med andra barn. De får lära sig om bokstäver och siffror, hur man ska uppföra sig och mycket mer. Central för denna utveckling är förskolepedagogen vars uppgift är att ta fram konstruktiva aktiviteter och projekt, uppmuntra barnen till lärande, hjälpa dem och tillrättavisa dem när det krävs och se till att alla mår bra. Som förebild och utbildare har pedagogen genom sina ord och handlingar en unik chans att forma barns grundinställning till skolarbete, sina klasskamrater och sig själv (Warin & Adriany 2017, s. 375-377). Förskolan är ett historiskt kvinnodominerat yrke, och hur barn uppfostras har varierat i samband med exempelvis skollagar och diskurser kring bland annat genusfrågor. Flickor och pojkar ska enligt svensk skollag ges samma behandling och erbjudas samma möjligheter (Lag (1999:886); Wernersson 2009, s. 28). Pedagoger ska idag arbeta för att motverka tidigare könsnormer, bland annat genom deras språkbruk och förväntningar på de barn de arbetar med. Att agera helt neutralt kan dock vara svårt, och på vilket sätt man ska gå tillväga är inte helt självklart. Denna uppsats undersöker pedagogers interaktioner med förskolebarn, utifrån ett genusperspektiv.

Begreppsdefinition

Under denna rubrik definierar vi begrepp och förklarar hur vi använder oss av dessa i vårt arbete.

Kön. När vi skriver kön menar vi det biologiska könet.

Genus. När vi skriver genus menar vi det socialt konstruerade könet, de förväntningar och föreställningar om identitet som tillkommer det biologiska könet.

Interaktion. Med interaktion menar vi hur pedagogerna pratar med och bemöter barnen. Detta inkluderar tonläge, beröring, blickar, ögonkontakt och specifika genustypiska ord. Med genustypiska ord menar vi exempelvis *söt*, *duktig*, *tuff* och *cool*.

Tidigare forskning

Simone de Beauvoir och det socialt konstruerade könet. ”Man föds inte till kvinna, man blir det”. Citatet kommer från Simone de Beauvoirs bok *Det andra könet* (2013, s. 325), först publicerad 1949, och sammanfattar hennes syn på genus som en social konstruktion. Detta innebär att det samhälle vi lever i formar oss snarare än vår biologi. Genom boken skriver de Beauvoir om

kvinnans roll som *den andre*, en individ konstruerad av det samhälle hon lever i, ämnad att existera i förhållande till mannen (ibid).

De Beauvoir tar upp Freuds reflektioner kring barns utveckling, framför allt Oidipus-respektive Elektrakomplexet. Enligt Freuds psykoanalytiska teori inträffar detta i den tidiga uppväxten och leder barnet till dess förhållande till det egna och det motsatta könet. Flickor känner sig enligt Freud "stympade" och utvecklar därför ett penisavund (de Beauvoir 2013, s. 75). Här benämner de Beauvoir en problematik i Freuds teori, nämligen att han i sin analys av flickors utveckling utgått ifrån pojkar. Om kvinnan redan som barn ansåg sig själv stympad skulle detta innebära två saker: att hon är medveten om att något saknas henne, och att det därmed existerar ett överlägset kön (ibid). De Beauvoir hävdar att ett barn som existerade isolerat från omvärlden aldrig skulle reflektera över och definiera sig själv utifrån sitt kön, varför detta inte kan stämma (ibid). Att definiera sig själv görs först utifrån det samhälle vi tillhör och dess medföljande referensramar och förväntningar (de Beauvoir 2013, s. 82). Flickor och pojkar har samma njutningskällor och beteenden när de är små och är fysiskt jämställda fram till puberteten (ibid). Om en flicka redan innan puberteten framstår som feminin beror detta enligt de Beauvoir på att hon, kanske redan från födseln, formats till det (de Beauvoir 2013, s. 237).

Pedagogik.

Montessoripedagogik. Den första montessoriskolan skapades 1907 av läkaren, forskaren och pedagogen Maria Montessori (Lillard 2013, s. 139). Skolan riktade sig då mot socialt missgynnade barn i förskoleåldern och sedan dess har montessoriskolor spridits till flera länder och riktas mot flera åldersgrupper. Montessoriskolor ska helst bestå av klasser med tre åldersgrupper i taget, exempelvis 0-3 och 3-6. Arbetsmaterial ska vara logiskt grupperade efter ämne och utformade på ett sätt som tillåter barnet att arbeta själv utan pedagogers ingripande (ibid).

Montessoripedagogiken kan på många sätt liknas vid så kallat lekfullt lärande. Lekfullt lärande kan beskrivas som en kombination av frihet och struktur i skoldagen, inläring med hjälp av fysiska objekt, samarbete med klasskompisar, mycket öppen interaktion med läraren och möjligheten att fokusera på det som intresserar en (Lillard 2013, s. 142-149).

Det finns enligt Lillard fyra viktiga aspekter inom montessoripedagogiken som skiljer den från lekfullt lärande (Lillard 2013, s.150). De material som används ska ha en tydlig struktur som är väl genomtänkt, systematiskt och optimerat för inläring (ibid). Det ska finnas gränser för barnens valfrihet och allt lekande skall vara konstruktivt och därmed instruktivt. Barn får därför inte leka med material de ännu inte är gamla nog att förstå, och även om barn uppmuntras och tillåts ägna sig åt det de är intresserade av måste en viss nivå uppnås inom samtliga ämnen (Lillard 2013, s. 151, 152). En tredje aspekt som utmärker montessoripedagogiken är beskrivningen av aktiviteter. Istället

för lek beskrivs barnens aktivitet som arbete. Detta beror på Montessoris tes att barn tycker om att arbeta, vilket bör uppmuntras och förstärkas. Slutligen bör montessoripedagoger inte uppmuntra till låtsaslek. Fantasi hos barn uppmuntras självklart, men fantasin ska grundas i verkligheten snarare än i låtsasvärldar (Lillard 2013, s. 154-155). Om ett barn vill leka ”hus” kan hen på en montessoriskola få hjälpa till att förbereda frukt, och sedan dela ut det till sina klasskamrater, eller faktiskt få prova på att moppa hellre än att låtsas.

Det har gjorts ett flertal studier på montessoripedagogik. En sådan studie jämförde 5- och 12-åriga barns sociala och kognitiva färdigheter. Studien ägde rum i Milwaukee, Wisconsin, och barnen som jämfördes gick på en montessori- respektive en traditionell skola. Samtliga barn hade stått i kö för att få gå på en montessoriskola och samtliga barn var snarlika i utomstående faktorer som socioekonomisk status (Lillard et al. 2006, s. 1838). Resultaten visade att barn från montessoriskolan skilde sig signifikant både i kognitiva och sociala färdigheter från barn i den traditionella skolan. Resultaten gällde båda åldersgrupperna och eleverna från montessoriskolan visade framför allt på mer utvecklade sociala färdigheter. De var bättre på att resonera och att tydligt uttrycka sina känslor. De tycktes även ta bättre hand om varandra (Lillard et al. 2006, s. 1894).

Då stillasittande bland barn har ökat och anses vara en hälsorisk jämfördes 2013 mängden fysisk aktivitet hos barn i en traditionell respektive montessoriskola i Columbia, South Carolina (Byun, Blair & Pate 2013, s. 2). De barn som studerades var 4 år gamla, och deras rörelser mättes av en maskin de bar under ett antal timmar både i skolan och hemma (ibid). Eftersom barn på montessoriskolor till cirka $\frac{2}{3}$ av skoldagen själva får välja sina aktiviteter har de relativt stor fysisk frihet (ibid). Barnen uppmuntras även hjälpa till med enklare sysslor såsom att torka bord och dela ut frukt. Forskarna förutspådde därför en större mängd fysisk rörelse bland barn på montessoriförskolan. Resultaten visade en signifikant skillnad där barn från montessoriskolor var mer aktiva både i och utanför skolan, och hade ett något lägre BMI (Byun et al. 2013, s. 3). Utöver förskolan visade sig sociodemografiska faktorer som ålder, kön, socioekonomisk status vara signifikanta prediktorer för barnens stillasittande beteenden. Forskarna spekulerade därför i om dessa beteenden enbart berodde på en så kallad *carry-over* effekt från skolan, eller exempelvis föräldrars regler kring TVn och hur området de bodde i såg ut (Byun et al. 2013, s. 5).

Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Reggio Emilia är en pedagogik som ser barnet som centralt för sitt eget lärande, där den vuxna inte ska ge de ”rätta svaren”. Vidare ses barnet som resursstarkt och kompetent (Wallin, 2003). Pedagoger som utövar Reggio Emilia-pedagogik stimulerar barns problemlösningsförmåga och kräver att den vuxna har kunskap om hur barn tänker. Tanken inom Reggio Emilia är att barnen skall lära sig av varandra och pedagogernas centrala uppgift är att dokumentera och reflektera (ibid).

Könsneutrala förskolor. En studie av en förskola fann att 30 % av dagen ägnades åt fri lek där barnen själva fick bestämma aktivitet (Granger, Hanish, Kornienko & Bradley 2016, s. 498). Feminina aktiviteter såsom lek med dockor har visat sig främja omvårdnad och maskulina aktiviteter, exempelvis klossar, främjar kognitiv och social utveckling (Granger et al. 2016, s. 499).

Med utgångspunkt i en studie som bevisar att pedagogers uppmuntran till aktivitet ofta är könsstereotyp genomfördes en observationsstudie av pedagogers interaktion med elever för att se vilka aktiviteter som blir uppmuntrade till vem och hur (Granger et al. 2016, s. 500). Resultaten visade att det fanns en marginell huvudeffekt för uppmuntran av maskulina eller könsneutrala aktiviteter över feminina (Granger et al. 2016, s. 504). Författarna motiverar att detta kan grunda sig i att pedagoger ofta uppmuntrar till maskulina aktiviteter i blandade grupper (Granger et al. 2016, s. 500). Vidare lyfter dem hur pedagoger uppmuntrar barn till de olika aktiviteterna. Detta sker genom deras egna beteende och språkbruk, deras förklaringar samt hur de kommenterar barnens beteende (Granger et al. 2016, s. 499).

Könsflexibel pedagogik. Könsflexibel pedagogik är en idé som utgår från Judith Butlers teori om att genus är flexibelt. Pedagogiken baseras på tre antaganden: att genus är en del av vår identitet, men fränkopplad från kön, att det likt andra identitetsaspekter är flexibelt och konstruerat av vår kultur och att pedagoger genom implementering av genusmedveten pedagogik kan forma barns inställning till genus i tidig ålder (Warin & Adriany 2017, s. 375-377).

I en könsflexibel pedagogik måste pedagogen vara medveten om det egna könet och beteendet, då dessa föregår som exempel för de barn man tar hand om och uppfostrar. Norge rapporteras ha högst andel manliga anställda på förskolor med ca 8,7-10% (Warin & Adriany 2017, s. 376; Eggen Børve 2017, s. 1086). Andelen manliga förskoleanställda rapporteras globalt utgöra under 3% (Warin & Adriany 2017, s. 376). Warin och Adriany poängterar därför vikten av att fler män börjar jobba inom förskolan, så att barnomsorg inte enbart förknippas med kvinnor och femininitet (2017, s. 276). Det är även viktigt att män på förskolan ses utföra arbetsuppgifter förknippade med just omsorg, exempelvis att förbereda mat och ta hand om de yngre barnen (Warin & Adriany 2017, s. 382).

På senare tid har allt fler kvinnor och män sökt sig till yrkesområden som traditionellt sett varit starkt dominerade av det motsatta könet (Eggen Børve 2017, s. 1084). Att arbetsmarknaden blir mer jämställd väntas förbättra arbetsvillkor och arbetskultur för båda könen inom samtliga yrken. Jobb inom förskola är ett så kallat emotionellt arbete, ett traditionellt kvinnodominerat yrkesområde som idag drar till sig fler män än tidigare (ibid). Denna förändring är särskilt tydlig i skandinaviska länder och det är intressant att uppmärksamma vilken inverkan manliga förskolearbetare har på arbetskulturen och strukturen på en förskola (ibid).

Förskolor där män redan jobbar har större chans att dra till sig ännu fler manliga anställda, men en stor majoritet av manliga förskoleanställda saknar formell utbildning och är därför framför allt assistenter. En hög andel anställda män korrelerar även med högre satsningar på arbete med jämställdhet (Eggen Børve 2017, s. 1086). Att som man vilja jobba med barn och vård kan uppfattas som märkligt, då emotionellt arbete har ansetts komma naturligt för kvinnor, och ”inte går” att kombinera med maskulinitet (ibid). Män upplever att de förväntas vara mer utomhus och ta sig an fysiska arbetsuppgifter på förskolan och att de inte tillåts arbete i sin egen ”stil”. Att vara en ”riktigt man” och jobba på förskola tycks innefatta mycket snäva beteendemönster (Eggen Børve 2017, s. 1085). Det finns dock arbetsuppgifter många män inte känner sig bekväma med att ta sig an, varför de gärna *vill* tilldelas arbetsuppgifter utefter egna intressen och upplevda förmågor. Detta kan leda till en fördelning av arbetsroller, där kvinnor utför de mest traditionellt omhändertagande arbetsuppgifterna och män av bekvämlighet från båda parter skickas ut på skolgården (ibid).

Tittmyran och Björntomten. Tittmyran och Björntomten är den förskola som på 1990-talet insåg att de inte behandlade pojkar och flickor likadant. För att förändra detta infördes så kallad kompensationspedagogik, där flickor fick utföra typiskt maskulina aktiviteter, och typiskt feminina aktiviteter hölls för pojkarna (Palm, 2015). 20 år senare gjordes en studie för att undersöka hur denna genusmedvetna förskola påverkat dess elever. Resultatet av kompensationspedagogiken visade på att eleverna som gick på skolan valde könsstereotypa inriktningar på gymnasiet, men påstår sig ha blivit påverkade av pedagogiken (ibid).

Populärkultur. Även om samtligt material i skolan är könsneutralt och pedagogerna är medvetna om, samt motverkar, traditionella könsroller har de lite inflytande över vad barn konsumerar utanför skolan. Forskning om TV och film för barn visar att olika film- och TV-karaktärer och deras beteende lyfts fram som förebilder för barn. Resultaten visade att könsstereotypa karaktärer är normen inom populärkultur för barn och ungdomar (Anderson & Cavallaro 2002, s. 162). Kvinnor och övriga minoriteter är underrepresenterade, och många beteendemönster stereotypiseras, vilket påverkar uppfattningen av förebilder för barn och ungdomar. Det visar sig att vita pojkar ofta ser upp till superhjältar medan flickor och barn av etnisk minoritet oftare väljer att se upp till sina föräldrar (Anderson & Cavallaro 2002, s. 166, 167). Vidare är superhjältar populära, särskilt bland pojkar, och om flickor deltar i superhjärte-lekar får de spela skurkar eller en kvinna i nöd (Anderson & Cavallaro 2002, s. 163).

Den populära Disneyfilmen *Frost* är omtalad eftersom det är en prinsessfilm som lyfter fram systemskap och självacceptans där huvudkaraktären saknar kärleksintresse (Streiff & Dundes 2017, s. 1). I filmen förekommer dock vissa könsstereotypa händelser. Exempelvis skyddar kungen sin äldsta dotter från sig själv, huvudkaraktären är länge rädd för sina egna krafter samt tänker alltid på

att stävja sina impulser. Ingen av de båda systrarna får vid filmens slut både makt *och* kärlek (Streiff & Dundes 2017, s. 3-8). Slutligen ser systrarna Elsa och Anna båda mycket traditionellt feminina ut.

Föräldrars roll i att göra kön. Föräldrars inställningar och beteenden är av stor vikt när det gäller barns attityd kring genusfrågor. Desto mer traditionell syn föräldrar har kring genus, ju stelare tycks barn bli i sina uppfattningar kring vad som är feminint och maskulint (Halpern & Perry-Jenkins 2016, s. 530). Barn drar slutsatser om personer baserat på deras kön, och de påverkas mer av handlingar än ideologier (Halpern & Perry-Jenkins 2016, s. 529). Trots icke stereotypiska tankar kring genus tar kvinnor fortfarande i större utsträckning än män hand om barn och hushållsarbete, vilket barn är uppmärksamma på. Barn till föräldrar som utför hushållssysslor förknippade med det motsatta könet visar sig ha mindre könsstereotypa åsikter (ibid). Det visar sig även att fäder ofta har en mer traditionell attityd när det gäller genus än mödrar, framför allt när det gäller söner. Exempelvis tillrättavisas pojkar snabbare än flickor om de leker med ”fel” leksak (Halpern & Perry-Jenkins 2016, s. 540).

Halpern och Perry-Jenkins hänvisar bland annat till en studie av forskarna Durkin och Nugent (1998), där 48 australiensiska barn från familjer av medel- till övre medelklass studerades. Resultaten visade på att flickor och pojkar som var fyra och fem år gamla redan visade på könsstereotypa preferenser av leksaker och intressen (Halpern & Perry-Jenkins 2016, s. 529). Vidare visar en longitudinell studie att barns uppfattningar kring genus är som mest rigida mellan åldrarna fem och sju, vilket är i slutskedet av ett barns förskoleutbildning (Trautner et al. 2005 i Halpern & Perry-Jenkins 2016, s. 529).

Att föräldrar och andra vuxna förebilder har särskilda förväntningar på flickor och pojkar påverkar inte enbart barns uppfattning kring vad som är maskulint och feminint samt preferenser av leksaker. Könsspecifika förväntningar som riktas till barn visar sig även hänga samman med akademiska prestationer och inställning till lärande (Carmichael 2014, s. 119). Söner och döttrar uppmuntras och ges beröm på olika sätt. Pojkar ges i mätningar från 14, 26 respektive 38 månaders ålder mer process- och prestationsrelaterat beröm, exempelvis ”Bra jobbat”, än flickor (Gunderson et al. 2013 i Carmichael, 2014, s. 120). En positiv korrelation har i sin tur hittats mellan process- och prestationsrelaterat beröm och barns syn på intelligens och färdigheter som utvecklingsbara snarare än medfödda och fasta (ibid).

Matematiskt och logiskt tänkande anses vara särskilt maskulint och föräldrar har visat sig ha högre uppfattningar om och förväntningar på pojkars matematiska förmågor än flickors (Carmichael 2014, s. 120). Ett starkt samband har hittats mellan barns matematiska prestation och föräldrars uppfattningar och förväntningar, vilket innebär att pojkar tenderar att prestera bättre än flickor i

matematik. Flickor förväntas däremot i högre utsträckning än pojkar få en högre utbildning. Det är här viktigt att poängtera att resultaten pekar på en stark korrelation, men inte nödvändigtvis ett kausalt samband (Carmichael 2014, s. 125).

Skollag och läroplan. Skollagen säger att varje individ som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde, där de särskilt understryker främjandet av jämställdhet mellan könen (Wernersson 2009, s. 28, 29). Vuxna påpekas vara viktiga förebilder eftersom de påverkar barns förståelse och respekt för detta (ibid). Förskolans läroplan lyfter bland annat att rättvisa och jämställdhet skall synliggöras i verksamheten, vilket även skall genomsyra kursplanen och undervisningen oavsett ämne (ibid).

Syfte och frågeställning

I denna sektion presenteras syftet med studien samt vår forskningsfråga.

Syfte. Syftet med vår uppsats är att undersöka förskolepedagogers interaktion med förskolebarn.

Frågeställning. Hur interagerar pedagoger från montessori- respektive Reggio Emilia-inspirerad förskola med barn i förskolemiljö, med utgångspunkt i ett genusperspektiv?

Studiens vetenskapliga relevans

Genus är ett mycket aktuellt ämne som ständigt diskuteras inom förskolan. Tidigare forskning kring barn, genus och vuxnas påverkan sätter ofta barnet i fokus. Korrelationer hittas mellan hur barn behandlas och könsstereotypa beteenden, men det är svårt att dra kausala slutsatser. Om barn uppvisar könsstereotypa beteenden beskrivs det dessutom ofta som ett problem eller misslyckande, men att ett barn betar sig traditionellt feminint eller maskulint måste inte vara negativt.

Vi har i vår studie valt att undersöka pedagoger på förskoleverksamhet och hur interaktionen med barnen ser ut. Detta är av intresse eftersom pedagogen har möjligheter att begränsa eller lyfta inverkan på barns identitetsutveckling. Vår studie är psykologiskt relevant då den grundar sig i hur barn i förskoleålder fungerar utifrån ett socialt kognitivt perspektiv samt hur de påverkas av bemötande från pedagoger.

Teori

I denna del kommer relevanta teorier om pedagogik, kön som socialt konstruerat och social kognition presenteras. Dessa kommer användas som analysverktyg i diskussionen. Teorierna är till stor del grundade i psykologisk socialpsykologi. Socialpsykologin har växt fram som ett forskningsfält mellan sociologi och psykologi (Johansson & Lalander, 2013). Den psykologiska

socialpsykologin bygger främst på kvalitativ forskning och perspektiv såsom social kognition. Fokus ligger ofta på att bland annat förklara individers beteenden i sociala sammanhang eller i relation till social påverkan. Även inom det sociologiska fältet bygger socialpsykologin på kvalitativa metoder, och tongivande är bland annat socialkonstruktionism.

Pedagogik.

Pedagogiskt arbete med kön. Redan 1994/1995 menade Utbildningsutskottet att “regeringen anser att jämställdhet mellan kön bör lyftas fram som en pedagogisk fråga” (Tallberg Broman 2002, s. 14). *Pedagogisk fråga* förtydligas av författaren som val av undervisningsmetod, klassrumsinteraktion, samtalsmönster och lärarroll (ibid). Vidare motiveras det att lärare måste vara medvetna om detta för att jämställdhet skall kunna förekomma. Skolan och pedagogiken har en viktig roll i att forma individer (Tallberg Broman 2002, s. 16, 25).

Att kollektivisera. En annan pedagogisk fråga som är av intresse att diskutera utifrån kön och genus är att kollektivisera. Detta innebär att man exempelvis anklagar alla pojkar för samma sak (Tallberg Broman 2002, s. 21). Vidare tyder detta på att man tänker att det finns skillnader mellan könen (ibid). Att dela upp pojkar och flickor i kollektiv leder till förenklade förklaringar som inte stämmer in på alla, där de som hörs och syns mest representerar hela gruppen. Andra individrelaterade faktorer likt klass, kultur och etnicitet försvinner när representationen av en persons kön tar över. Detta innebär att de pojkar som hörs och syns mest representerar alla pojkar - även de som inte hörs och syns alls. Det finns alltid någon pojke i varje klass eller grupp som intar en tyst position, men som vi ändå är benägna att kalla högljudd - alla pojkar är ju sådana (Tallberg Broman 2002, s. 27).

Ytterligare en pedagogisk fråga som kan ses som ett problem är att vi i Sverige gärna tror oss vara jämställda och behandlar alla lika (Tallberg Broman 2002, s. 22). Förväntningarna på pojkar och flickor samt vilka ord som används när vi talar till dem tyder dock på att relationen till kön är tydlig (ibid).

Hjälpröknar. Genom att placera flickor bredvid stökiga pojkar för att lugna ned stämningen, görs flickorna till hjälpröknar. Tallberg Broman (2002) lyfter ett exempel på hur detta speglar representationen av flickor senare i livet, då lärare lättare blir irriterade på högljudda flickor än pojkar. Exemplet lyfter en lärare som sagt “du kan väl åtminstone vara tyst, du som är tjej?” (Tallberg Broman 2002, s. 101-107). Flickor förväntas alltså vara både tysta och lugna samt ha förmåga att vänta.

Barns klassrumsupplevelser. En studie har gjorts på lärare-barn relationer och klassrumsinteraktioners påverkan på barns utveckling (Lippard, La Paro, Rouse och Crosby, 2018). Studiens resultat visade på att lärares relation till barnen kunde kopplas till deras akademiska

prestationer samt beteende i klassrummet. Studien kunde också visa på att relationen mellan barn och lärare är viktiga för barnets utveckling i klassrummet. Varma och positiva relationer till läraren associeras konsekvent med bättre betyg och bättre beteende i klassrummet (ibid).

Pedagogers förväntningar och attityder. Inom genusforskning anses ofta elever kategoriserade som pojkar vara ett problem (Saar & Nordberg 2016, s. 2). Pojkar beskrivs som en enhetlig grupp som knyts till vissa beteende, likt kollektiviseringen som nämndes ovan. Undervisningen utgår från heteronormativitet, vilket gör att skolan i sig producerar ett visst sätt att vara pojke på vilket syns både i lärare och elevers tal (Saar & Nordberg 2016, s. 3-6). Trots skolans uttalade arbete om bland annat jämställdhet skapas alltså undervisningssituationer som upprepar manliga hierkiska talordningar (Saar & Nordberg 2016, s. 7). När pojkar könas sker det i interaktion mellan lärarens förväntningar på hur en pojke är och de möjligheter som produceras i klassrummen. Normer skapas i relation till skolan och förväntningar på hur man som flicka respektive pojke skall vara (Saar & Nordberg 2016, s. 11, 12).

En studie mätte lärares stereotypa attityder gällande genus och barns motivation till att läsa (Wolter, Braun och Hannover, 2015). Resultat visade på att ju mer stereotyp attityd förskolläraren besitter desto mindre motivation har pojkar till att lära sig läsa. Detta eftersom läsning anses vara en *tjejig* aktivitet som inte pojkarna uppmuntrats till. Författarna fann andra stereotypa uttryck i stil med “visst vill tjejerna sitta inne så kan killarna gå ut och leka i regnet?”. Om lärarna hade deltagit i icke-könsstereotypa aktiviteter hade detta kunnat påverka barnen positivt och göra dem mindre könsstereotypa (ibid).

Genuspedagogik. Förskolan har sedan 1970-talet varit en stark arena för feminism och för statens initiativ kring jämställdhetsarbete (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011, s. 13). Genuspedagogik i Sverige bygger på genusvetenskap och ser barnen som passiva och pedagogerna som aktiva (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 19-20). Den vanligaste strategin för genuspedagogik uppges vara att *förändra hur vi talar med pojkar och flickor* (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 19). Jämställdhet måste börja redan i förskolan med de allra minsta eftersom barn under förskoleåren konstruerar sin grundläggande förståelse för det som anses vara feminint och maskulint (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 20, 26).

Vidare undviker genuspedagoger att använda ord som *söt* och *vacker* när de talar med flickor för att inte göra dem till objekt (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 28). Ord som *fin* och *duktig* undviks också. Sedermera omformulerar genuspedagoger “vad *duktig* du är på att cykla” (som ett exempel) till “vad *bra* du är på att cykla” (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 29). Konsekvenser av pedagogers olika förhållningssätt till samt sätt att prata med barnen kan skapa skillnader mellan flickor och pojkar (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 43). Lenz Taguchi et al. beskriver att “jämställd blir den förskola som

betonar det unika hos varje barn och som skapar neutrala platser där flickor och pojkar kan mötas” (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 38).

Forskning genomförd på en genusmedveten respektive “vanlig” förskola visar att barn från genusmedvetna förskolor skattade högre än väntat på att automatiskt inkoda könet på en person (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran & Fawcett 2017, s. 9). Ingen huvudeffekt fanns för typ av förskola och stereotypa attityder vilket motiveras av att barnen spenderar mesta delen av sin tid utanför förskolan (Shutts et al. 2017, s. 10, 13). Forskningens slutsats är att könsstereotypa attityder kan påverka hur det går för barn i skolan, detta grundar sig dock inte i inkodning av kön utan vad barn leker med för typ av leksaker (Shutts et al. 2017, s. 15).

Kompensationspedagogik. Kompensationspedagogik innebär att pojkar och flickor byter aktiviteter med varandra och utövas ofta i pojk- och flickgrupper för att *kompensationsöva*. Denna form av pedagogik motiveras av att barnen skall utveckla alla sina sidor. Kompensationspedagogik ligger även till grund för hur pedagogerna skall prata med barnen. En pedagog som pratar med barnen på ett kompensatoriskt sätt kan förändra barnen genom att de blir mer jämställda (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 40, 46).

Trots kompensationspedagogikens tanke om jämställdhet bygger den på att pojkar och flickor är olika (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 56). Denna form av pedagogik förutsätter att det finns en flick- och en pojkvärld där kön är det viktigaste av barnets identitet och beteende. Att uppmuntra barnen till att överskrida traditionella normer, som kompensationspedagogiken förespråkar, är en strategi som kännetecknar jämställd uppfostran (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 53, 103).

Kön är socialt konstruerat. Simone de Beauvoir myntade att “man föds inte till kvinna, man blir det” där förklaringen ligger i samhället som formar manlighet, och det kastrerade, som kallas kvinnlighet (de Beauvoir 2013, s. 225). Det är i mötet med andra som en person kan konstrueras som *den andre*. Om ett barn endast existerade för sig själv hade denne aldrig uppfattat sig som annorlunda. Detta grundar sig i att barn, oavsett kön, vid födseln har samma intressen och samma njutningskällor. De Beauvoir menar att upp till tolv års ålder finns ingen skillnad på pojkar och flickor. Ett exempel på att man blir kvinna är att om en flicka redan innan puberteten (när hon skall vara likadan som en pojke) framstår som feminin beror det antagligen på att hon sedan födseln behandlats och formats till det (de Beauvoir 2013, s. 225, 236).

De Beauvoir (2013) menar att oavsett kön är tre, fyra år gamla barn lika benägna att locka fram leenden. Dock anses flickor vara mer privilegierade eftersom de under en längre tid blir behandlade som bebisar och får mer beröring i form av smekningar och kramar (de Beauvoir 2013, s. 237). Vidare accepteras flickors humörsvängningar och tårar i större utsträckning än pojkarnas som tidigt blir helt utan smekningar och uppmuntras att bete sig som en man (de Beauvoir 2013, s.

237). Pojkar kan kompenseras för denna brist på ömhet genom att lära sig “bli en man” genom att pappa tar honom åt sidan då det finns större planer för honom eller genom att uppmärksamma hans penis (de Beauvoir 2013, s. 330). Kön görs inte alltid så pass medvetet som de Beauvoir beskriver, dock är kön något som ständigt görs (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 17).

Kön görs i mötet med andra. Kön, kvinnlighet och manlighet skapas i olika sammanhang genom att man ingår i olika förhandlingar, möten och relationer (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 17, 22). Det finns tydliga åsikter kring vad som anses vara kvinnligt och vad som anses vara manligt. Vidare anses uppdelningen av kvinnor i en grupp och män i en annan grupp vara en självklar kategorisering av människor (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 32).

Barn lär sig vad som är rätt och fel genom att imitera, där kön inte är ett undantag (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 103). Barn ser inte bara hur män och kvinnor representeras i verkliga livet och i medier, utan ser det även i tecknade filmer och serier. Vidare lär sig barn att göra kön inom ramarna för sin kultur (ibid, s. 120).

Att göra kön anses vara viktigt för barnets självkänsla eftersom könstillhörigheten har olika anvisningar man skall förhålla sig till samt bygga på i den egna självkänslan (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 107, 109). Flickor lär sig tidigt att bli uppskattade för deras yttre attribut som i sin tur leder till tro om att utseende är en väg till framgång (Tallberg Broman 2002, s. 115). Kön är en stark faktor när det kommer till att förhålla sig till varandra. Vid möten med en person som inte går att köns kategorisera blir vi förvirrade (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 104). Inom den västerländska kulturen tycks det existera två uteslutande grupper som man kan existera inom - *man* eller *kvinn*a (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 121).

Representationsdiskurs. Likt Simone de Beauvoir lyfter Judith Butler att kvinnan och hennes roll i samhället ständigt förändras och omdefinieras. Detta tyder på att *kvinn*a är något rådande som är mottagligt för omtolkning (Butler 1999, s. 11, 87).

Den traditionella diskursen har inneburit att det som anses feminint är kopplat till enbart kvinnor, och bör gälla samtliga kvinnor (Butler 1999, s. 55). Sedan åtskillnaden mellan kön och genus har en spricka uppstått i denna diskurs (ibid). Genom den heterosexuella hegemonins sönderfall skulle könskategorierna, och det de innebär, upplösas (Foucault i Butler 1999, s. 70).

Språkbruk. Språket är en maktbärande faktor för hur barn skapar sin identitet i förskolan (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 90). Språket har även makt över hur vi gör kön och har förmågan att underordna och utesluta kvinnor (Butler 1999, s. 79; Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 243). Dagligen är gemene man subtilt med och skapar kön i form av språk, ordval, röstläge och icke verbal kommunikation som kroppsspråk, leenden, blickar och mimik (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 91).

Vidare tycks det inom språket finnas ord, exempelvis *häftig*, som är reserverad för pojkar. Ytterligare tycks pojkar få mer individbaserade instruktioner medan flickor oftare tilltalas i grupp (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 92, 93). Genom pedagoger och andra vuxnas förhållningssätt, där deras språkanvändning är en stor del, upprätthålls könsstrukturer på förskolor. Även om pedagogers avsikt är att motverka stereotypa könsmonster kan hens agerande ändå omedvetet upprätthålla ett barns stereotypa roll. Genom språket kan man erbjuda barnen många sätt att positionera sig som flickor och pojkar och som individer i olika sammanhang (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 96-100). Språket är en institution som kan förändras radikalt (Butler 1999, s. 79) och som måste göras annorlunda om kvinnor och män skall kunna leva jämställt (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 244).

Social kognition. Enligt Bandura lär sig barn genom att imitera, observera och härma vuxna, det vill säga de *modellerar*, vilket anses vara ett betydelsefullt verktyg vid utveckling (Berk, 2012 s. 18). Barnet som klappar händerna efter att ha sett sin mamma göra det och det barn som argt slår sin lekkamrat gestaltar båda *modellering*. Banduras forskning om social inlärningsteori har idag utvecklats av andra forskare och adresserar även vikten av barnet och dess tankar (ibid). En teori som innefattar Banduras sociala inlärningsteori samt kognitiv utveckling är *Gender Schema Theory* (Berk 2012, s. 396) eller *Könsschemateorin*.

Könsschemateorin. Ett perspektiv som framträtt från social- och kognitionsteori är könsschemateorin, som förklarar att barn redan i tidig ålder uppfattar könsstereotypa preferenser och beteenden från andra individer (Berk 2012, s. 396). Utifrån dessa erfarenheter skapar barnen könsscheman varav ett maskulint och ett feminint schema. Dessa scheman använder barnet sedan för att tolka sin omvärld samt som guide för att styra det egna beteendet. När förskolebarn själva kan kategorisera sig utifrån sitt kön väljer de ett av dessa scheman som anses bäst överensstämma med det egna könet. Genom att förhålla sig till ett av dessa scheman blir barnets självuppfattning och beteende könsstereotypt. Exempel på beteenden som barn kan adressera i det feminina eller maskulina schemat är "bara pojkar kan bli doktorer" och "laga mat gör bara tjejer" (ibid).

Enligt detta perspektiv påverkar strikt efterlevnad av stereotypa könsroller inte bara barndomen, utan kan påverka individen genom resten av livet (Halpern & Perry-Jenkins, s. 527). Detta eftersom könsstereotyper kan begränsa barnets aspirationer och deras uppfattning om sin egna akademiska kompetens (ibid). Scheman som barn i förskoleålder skapar är mycket starka och ses inte endast som riktlinjer utan som regler vilka skall följas (Berk 2012, s. 391, 396).

Könsschemateorin utgår från att det finns två biologiska kön och idén om det manliga och kvinnliga. Detta skiljer sig från Butlers syn på genus, som anser det vara flytande och socialt konstruerat. Könsschemateorin menar att till hur stor del ett barn påverkas av och tillämpar könsstereotypa normer är individuellt (Berk 2012, s. 396) vilket kan tänkas gå i linje med Butlers

flexibla syn. En del barn kopplar sina erfarenheter till ett könsschema men det finns alltså dem som inte gör det (ibid). Exempelvis kan ett schematiskt barn använda sitt kön som utgångspunkt vid val av leksak eller kläder. Barnet frågar sig “Leker mitt kön med dockor?” och med hjälp av sina erfarenheter besvarar denna fråga. Aschematiska barn utgår inte från kön och tänker därmed “Tycker jag om dockor?” och agerar därefter utifrån sitt egna intresse snarare än vad som passar könet (ibid).

Metod

I följande del av uppsatsen diskuteras och motiveras val av metod, avgränsningar samt etiska aspekter.

Varför kvalitativ metod? Kvalitativa studier är beskrivande och kan nå personers subjektiva upplevelser och reflektioner. Kvalitativa data kan även användas för att studera fenomen som är svåra att mäta såsom känslor, upplevelser och tankar (Ahrne & Svensson 2011, s. 12). Exempel på kvalitativa data är intervjusamtal och observationsstudier. Forskningsfrågan är avgörande för om man skall använda sig av en kvalitativ eller kvantitativ metod (Ahrne & Svensson 2011, s. 31). Observationer är en populär metod när man studerar barn och vuxna som anses vara viktiga i barnens liv (Berk 2012, s. 31). Denna typ av kvalitativa studier förespråkades bland annat av utvecklingspsykologen Piaget (ibid). Vårt intresse för hur pedagoger interagerar med barn motiverar således valet av en kvalitativ observationsmetod.

Avgränsningar. Att studera barn kan anses etiskt känsligt och det kräver föräldrarnas medgivande. Denna anledning och i linje med att tidigare forskning ofta studerar barnet, och inte pedagogen, valde vi att studera hur pedagogerna interagerar. Fokus ligger alltså inte på barnets del av interaktionen, utan den vuxnes. Vi har trots fokus på pedagogerna formulerat en samtyckesblankett som gick ut till barnens vårdnadshavare, läs mer på sida 18 under rubriken *Etik*.

En annan avgränsning var att endast använda oss av två olika förskolor. Detta på grund av begränsad mängd tid, samt att det var svårt att hitta förskolor som hade möjlighet att ställa upp. Vi fick tillgång till en förskola med montessoripedagogik som vi tänkte jämföra med en “vanlig”. Den andra förskolan vi fick tillgång till visade sig vara Reggio Emilia-inspirerad, vilket gjorde att vi fick addera ett avsnitt kring denna typ av pedagogik i bakgrunden. Våra observationer jämför således inte montessoripedagogik med “vanlig” pedagogik, som vi först tänkt.

Vi begränsade oss till tre besök per förskola, återigen på grund av tid. Tidsaspekten avgjordes både utifrån när pedagogerna kunde ta emot oss i deras verksamhet samt hur mycket tid vi kunde avvara för datainsamling. Efter att ha fått tre tillfällen bokade med första förskolan sattes

även en observationstid på cirka två timmar per observationstillfälle. Samma mängd tid spenderades på båda förskolorna.

En annan avgränsning var barnens ålder. De barn vars interaktion vi observerade var alla fyra år eller äldre. Detta eftersom det är vid denna tid barn själva börjar fundera kring sin könstillhörighet (Berk 2012, s. 390).

Sökmetoder. Relevant litteratur fick vi tillgång till via biblioteket. Artiklar söktes via LUBSearch samt Google Scholar där vi valde att avgränsa oss till artiklar som var publicerade och godkända genom peer review. Majoriteten av artiklarna är från 2000-talet. För att få tillgång till artiklarna sökte vi med ord som exempelvis *gender, förskola, preschool, teacher, interaction, interaktion* och *attitudes*.

Material. Det material vi använde oss av under vår datainsamling var ett observationsschema samt ett anteckningsblock. Observationsschemat vi använde är framtaget för vår studie, och är enbart konstruerat utifrån teorier och forskningsresultat som presenteras i vår teori. Schemat innehöll breda kategorier där mer specifika typer av *ord, beröring* och *övrig interaktion* skrevs ner efterhand som de förekom. Streck tillades vid upprepning av samtliga kategorier och subkategorier.

De ursprungliga kategorier som observerades var *Ord/Komplimanger/Tillsägelser, Beröring, Kompensation* (Lenz Taguchi et al. 2011), *Uppmuntran* och *Övrigt*. För kategorin *Ord/Komplimanger/Tillsägelser* utgick vi från Lenz Taguchi et als (2011) teorier kring språkets betydelse vid skapandet av identitet samt Butlers (1999) och Elvin-Nowak och Thomssons (2003) teorier kring språkets makt över hur vi gör kön, exempelvis genom ordval reserverade för ett särskilt kön, och en tendens att kollektivera flickor. Simone de Beauvoir påpekar att flickor högre upp i åldrarna ges mer fysisk beröring än pojkar (2013), och Wolter, Braun och Hannover (2015) presenterar resultat som visar att en lärares stereotypa förväntningar på barn påverkar barns motivation till att läsa, varför mängd och typer av beröring samt uppmuntran tedde sig motiverat att undersöka.

Interaktionerna räknades separat utefter de biologiska könen *flickor* och *pojkar*. För att ta del av observationsschema se bilaga sida 41. Anteckningsblocket användes som komplement till observationsschemat.

Resurser och deltagare. En resurs är förkunskap, som till viss del styr vårt arbete. Vi har bland annat planerat utifrån tidigare erfarenheter men även valt att studera ett område som till viss del är nytt för oss. Detta valdes för att bredda och få djupare förståelse inom området. Förkunskaperna vi använt oss av är bland annat tidsplanering, utvecklingspsykologi samt en del genusforskning. Vi har båda erfarenhet av montessoripedagogik då båda, vid olika tillfällen i livet,

gått på montessori för- eller grundskola, varför denna typ av pedagogik var särskilt intressant för oss.

Vår viktigaste resurs är tillgång till förskolor och pedagoger att observera. Två avdelningar från två olika förskolor observerades.

Reggio Emilia-inspirerad förskola och dess pedagoger. Under våra besök befann sig förskolan i provisoriska lokaler eftersom deras ordinarie var vattenskadade. Två av de pedagoger vi observerade var utbildade förskolepedagoger. Vi fick besöka avdelningen med de äldre barnen och interaktioner kunde observeras med samtliga barn.

Montessoriförskola och dess pedagoger. Under våra besök på montessoriskolan fanns två ordinarie utbildade förskolepedagoger och en del vikarier. Ingen förälder verkade protestera mot observationerna, men då vi inte fått in samtliga blanketter kunde vi inte observera interaktion med alla avdelningens barn.

Procedur. Vi valde förskolor till viss del utifrån ett bekvämlighetsurval, då vi vände oss till bekanta som arbetar på förskolor. För att få kontakt med pedagoger vid förskolor skickade vi mejl alternativt skrev ett meddelande på Facebook Messenger, beroende på vad vi ansågs vara lämpligt för att få tag i personen. När de tackat ja till vår förfrågan om att bli observerade bokade vi in samtliga tre observationstillfällen.

Samtliga observationer som var planerade genomfördes. Observationerna genomfördes på en montessoriförskola och en Reggio Emilia-inspirerad förskola. Varje förskola besöktes tre gånger där vi tillbringade cirka två timmar per tillfälle. Båda förskolorna besöktes under förmiddagstimmarna, bortsett från ett besök på montessoriförskolan där vi vid ett av tillfällena observerade under eftermiddagen. På båda förskolorna fick vi observera under uteaktivitet, fri lek och experiment/projektarbete.

Vi hade förberett oss för observationerna genom att ha med penna, anteckningsblock och observationsschema. Observationerna vi genomförde var öppna och passiva. De var öppna eftersom pedagogerna var medvetna om att vi var där för att observera deras interaktion med barnen och passiva i den mån att vi inte deltog.

Bearbetning av material. För varje observationstillfälle skrevs en kronologisk text där särskilt intressanta fynd lyfts fram. Bearbetningen av detta material gjordes löpande för att inte minnen skulle blandas ihop eller detaljer glömmas bort. När samtliga observationer genomförts delades resultat från observationsschemat upp i mer specifika kategorier. Dessa kategorier är *Beröring*, *Atypiska ord*, *Kollektivering*, *Uppmuntran/Bekräftelse*, *Tillsägelser*, *Könsstereotyp bemötande* och *Tröst*. Resultaten för flickor och pojkar hölls separat. Därefter summerades varje förskolas resultat, medelvärden räknades ut och fördes in i en tabell för respektive förskola. Detta

kvantitativa inslag gjordes framför allt för att göra våra resultat mer översiktliga. Tabeller återfinns under rubriken *Bilagor*, se sida 40. När både beskrivande texter och genomsnittliga resultat sammanställts diskuterades eventuella samband och mönster från de två förskolorna parallellt med de teorier och forskningsresultat vi tidigare använt oss av för att hitta potentiella likheter, skillnader och förklaringar.

Etik. Eftersom barn har varit en del av vår forskning formulerade vi en samtyckesblankett som gick ut till samtliga berörda vårdnadshavare. Denna innehöll information om studien samt kontaktuppgifter till oss och vår handledare för eventuella frågor. Informationen som gick ut till vårdnadshavare innefattade att studien är anonym och konfidentiell samt att data raderas när studien är klar. Vidare underströk vi att fokus ligger på pedagogerna och inte barnen. Data togs endast när pedagoger interagerade med de barn vars föräldrar skrivit under samtyckesblanketten. Ingen förälder hade vägrat skriva på blanketten, men vi avstod från att observera de barn vars blankett inte lämnats in i tid.

Denna information fick även pedagogerna som observerades tillgång till, första gången via mejl och en andra gång genom att vi bad dem läsa igenom samtyckesblanketten. Vidare presenteras data på gruppnivå och vi lägger inte fokus på enskilda individer eller händelser som går att koppla till enskilda personer. Samtliga namn är fingerade och vi har valt att inte nämna vilken stad observationerna gjordes i för ökad anonymitet. En viktig etisk aspekt vi borde förtydligat är att det var okej att avbryta pågående observation.

Resultat

Observationerna

Nedan presenteras observationerna dag för dag där intressanta händelser lyfts.

Observation 1: Tisdag förmiddag 17 april, Reggio Emilia-inspirerad förskola. Vi anlände till förskolan några minuter före utsatt tid, cirka 8.20, men fann förskolan alldeles tom. På väggarna satt bilder av förskolans olika pedagoger, en man och sex kvinnor, och i korridorerna satt teckningar och självporträtt som barnen målat. Efter ett par minuters väntan bemötte glatt en kvinnlig pedagog oss och förklarade att resten av personalen samt alla barn var ute och lekte. Vidare förklarade hon att de nu befinner sig i provisoriska lokaler på grund av en vattenläcka och beklagade sig över att de behövde flytta sig mycket från olika platser med barnen dagligen. Pedagogen, vi kallar henne här för Eva, visade oss ut till det inhägnade området där övriga pedagoger samt avdelningens olika barn var i full lek. Samtliga barn hade rosa västar på sig och pedagogerna var

varmt klädda för den disiga och något ruggiga aprildagen. Vi blev väl bemötta av samtliga pedagoger och utöver Eva var de andra pedagogerna som också tillhörde vår avdelning på plats, vi kallar dem för Kicki och Nils.

Observationen började utomhus där Eva gratulerade en pojke för hans namnsdag och gav honom en kram. Efter en stund av lek var det dags för Eva att gå in med avdelningens äldsta barn och påkallade dem så att de skulle ställa upp sig på rätt plats vid grinden. En pojke som inte skulle följa med in ställde sig också vid grinden, men Eva rättade honom genom att lägga en hand på axeln och visade honom mot borden där de som inte skulle med in hade fruktstund. Eva vände sig sedan till de barn som skulle med in och frågade om de fått en frukt. En del av barnen nickade och de som skakade på huvudet eller verbalt uttryckte att de inte fått någon fick gå och hämta. Precis när vi skulle lämna gården för att gå in protesterade en av pojkarna att han inte fått någon frukt. Eva rättade honom och sa att det var han som inte *tagit* en frukt, vilket han nu fick springa och göra. Eva upprepade frågan för att inte fler barn skulle vara utan frukt. Hon tilltalade samtliga flickor med deras namn och frågade om de fått frukt, men tilltalade inte pojkarna.

Väl inne var det fri lek för barnen och vi som observatörer placerade oss i olika ändar av lokalen. Molly slog sig ned vid ett bord och Caroline satte sig i soffan i närheten av projektorn där dagens projekt ägde rum. Projektet var att rita av ett djur med hjälp av projektorn och det barn som höll på med denna uppgift fick mest uppmärksamhet och hjälp av Eva. När barnen ritat av ett djur från projektorn skulle de fylla i konturerna med en oljekrita och Eva var noga med att förklara för barnen vart ögonen skulle sitta, hur svansen på ett djur skulle se ut samt lyfte diskussionen kring hur man blandar brun färg. Hon frågade en flicka specifikt om hon visste hur färgen brun blandades, med bakgrund av att hon hade målat en björn tidigare. När pojkarna skulle måla och fylla i konturer uppmuntrades de till att testa sig fram för att se hur färgerna blev och Eva pekade med fingret hur konturerna skulle fyllas i. Till en flicka lade Eva sin hand över hennes för att visa och "styra" hur konturerna skulle fyllas i. Samma flicka fick vid ett senare tillfälle hjälp med samma teknik när hon skulle skriva sitt namn på den fullbordade teckningen.

Eva kommenterade både pojkar och flickors teckningar och beteende med ord som *jättebra* och *fin*. Eva berörde både pojkar och flickor när hon talade med dem där det oftast var för att kolla om deras händer var smutsiga. Vid ett tillfälle drog hon en flicka intill sig när de satt och ritade och pojkarna fick vid två tillfällen en ledande hand i ryggen, vilket vi inte observerade att flickorna fick. Vidare uppmuntrades både pojkar och flickor till att hämta och leta efter saker själva med ett för det mesta neutralt/glatt tonläge. När Eva tilltalade barnen med deras namn var det över lag i samma positiva neutrala tonläge, förutom vid ett tillfälle där hon tillkallade en tjejs namn med ljus och lockande röst.

När resten av avdelningens barn kom in för att det snart var lunchdags observerade vi även Kickis och Nils interaktion med barnen. Nils tog på sig ansvaret för att duka medan han under tiden beordrade några av barnen att plocka undan pennor, klossar och annat som tog upp plats på bordet. Där majoriteten av pojkarna lekt med lego fick han höja rösten för att få dem att lyssna. Kicki placerade sig i soffan med några barn och läste lite ur en bok. Hon hade en flicka i knät och övriga barn satt bredvid i soffan eller på golvet. När alla barn var redo för lunch avslutade vi observationen och begav oss hem.

Bland det första vi såg på förskolan var en pojke bli kramad och gratulerad på namnsdagen. En flicka blev dragen intill Eva medan hon tecknade men överlag förekom ganska lite fysisk kontakt. I motsägelse till tidigare forskning tilltalades flickor oftare än pojkar (Lenz Taguchi et al., 2011), framför allt med namn. Pojkar blev även milt tillrättavisade i högre grad än flickor, framför allt när en pojke inte tagit frukt och senare under kontroll av barnens händer. Inga tydligt könsstereotypa ord förekom, och pedagogen lade mest tid och koncentration på det barn hon hjälpte med sitt konstprojekt. Under de tre dagar vi kom att befinna oss på förskolan fick varje barn rita en sådan bild och alla barn behandlades då snarlikt. Mot slutet av dagen uppstod vad som kan tolkas som kompensationspedagogik då den manliga pedagogen dukade (Lenz Taguchi et al., 2011).

Observation 2: Onsdag förmiddag 18 april, Reggio Emilia-inspirerad förskola. Förseningar i kollektivtrafiken gjorde att vi blev cirka trettio minuter försenade, vilket ledde till ett något kortare observationstillfälle. Eftersom vädret var fint var samtliga barn utomhus. En av avdelningens pedagoger, Elina, kramade först en liten pojke som hade ramlat, och sedan en äldre pojke som snabbt lösgjorde sig för att leka. En annan, okänd pedagog från en annan avdelning utbrast "Vilken stor tjej du har blivit! Både äldre och större!" till en av de äldre flickorna. I övrigt var det full aktivitet och barnen sprang runt och lekte. De övriga pedagogerna från avdelningen vi observerade stod och pratade sinsemellan för att planera lite kring dagen.

När det var dags att gå in följde vi återigen med Eva och de äldre barnen från föregående dag. Eva uppmanade barnen att komma och ställa sig vid grinden och vidrörde två flickors axlar, under tiden de stod och väntade. Till en pojke som fortfarande hade på sig sin reflexväst sa hon "Max, den här ska du ju inte ha på dig nu!", medan hon tog av honom västen. När en annan av pojkarna försökte klättra över grinden ropade hon "Edvin! Inte klättra där!". Hon satte sig sedan ner för att knyta Max skosnören, och tog tag i honom som stöd för att ta sig upp, vilket hon skämtsamt kommenterade "Nu får jag hålla i mig i dig när jag ska ta mig upp". Innan vi började gå in såg hon till att samtliga barn höll någon i handen och ropade uppmanande "Vem håller Max i handen?". När vi kommit runt hörnet och såg dörren in till de provisoriska lokalerna behövde barnen inte längre

hålla i handen och började springa. Max sprang dock inte utan släntrade ganska långt efter alla andra varpå Eva klappade hejande i händerna och ropade uppmuntrande “Kom igen Max!”.

De provisoriska lokalerna var lånade av en annan skola och innebar att barnen behövde gå i tre trappor för att komma upp. I trappen på väg upp tog Eva i en flickas långa hår och sa “Jag tyckte du sa att du hade klippt dig? Bara lite grann?” varpå flickan sade att hon visst hade klippt sig.

Väl i hallen och under avklädning av ytterkläder uppmuntrades samtliga barn att tvätta händerna. När barnen tagit sig in i rätt rum och tagit ned stolarna satt några av pojkarna i soffan varpå Eva granskade deras händer, efter att ha konstaterat att en inte såg ut att ha rena händer. Till oss sade hon: “De [pojkarna] är nöjda med att sitta med böckerna”, och lät något förvånad, eller kanske imponerad. Eva sade till pojkarna att det var fri lek och att de fick lov att göra vad de ville, inom vissa ramar såklart. En pojke svarade att han skulle lyfta upp en av bokhyllorna varpå Eva skämtsamt svarade, “Ja du hade säkert rivit ner hela stället om du fick, men det ska vi inte göra”. Över lag skojade Eva en del med barnen. Till en av pojkarna som pratade om Halloween svarade hon skämtsamt att hon kunde skrämma honom redan nu och tillade att det är för tidigt för att tänka på Halloween.

Även idag fortsatte aktiviteten med att rita av från en projektor. Eva uppmuntrade en av flickorna att fortsätta med teckningen hon inte hunnit avsluta dagen innan. Flickan ritade av en helikopter och Eva gjorde “helikopterljud” och sa “Jag riktigt hör hur den flyger!” och bad flickan säga till om hon behövde hjälp. En av pojkarna höll på med en tiger och precis som dagen innan hjälpte Eva till med att lokalisera vart bland annat ögon och nos skulle sitta. Ränderna verkade vara lite förvirrande. “Tigern är ju svår att se med sina ränder, han smälter in i djungeln. Tigern är en bra jägare”, förklarade Eva. Hon gav pojken förslag för att hjälpa honom framåt och avslutade många förslag med “Eller?” alternativt “Vad tycker du?”. De två barnen som för dagen höll på med projektet fick mest uppmärksamhet och uppmuntrades till att själva välja ut penslar, hämta vatten och blanda vattenfärgerna så att de fick fram rätt nyans. Eva berättade för oss att hon var glad över hur pass koncentrerade barnen var och att hon kunde sitta ned och hjälpa dem. Vidare förklarade hon att det är mysigt med dialogerna som det ger utrymme till.

När flickan som målat en helikopter var klar utbrast Eva “Det var nog den snyggaste helikopter jag sett!” varpå flickan fick en kram och Eva kallade henne *duktig*. Samtliga barn fick kommentarer som *jättefin*, *snygg* och *bra* för sina olika projekt. Nu var övriga barn från avdelningen på väg in och en pojke som sprang förbi granskades för att se om händerna var rena och skickades till badrummet för att tvätta av sig. När han snabbt var tillbaka undrade Eva om han verkligen gjort som han blev tillsagd och kommenterade att han var snabb efter att ha inspekterat hans rena händer. När samtliga av avdelningens barn var inne var det dags för lunch, och för oss att åka hem.

Den pojke som ritade en tiger fick mer hjälp och uppmärksamhet än flickan som samtidigt ritade en helikopter. Pojken var yngre än flickan och hade svårigheter med att blanda färg. Samtliga barn blev tillfrågade om färgblandning, men samma fråga riktades sedan specifikt till både en flicka och en pojke. Särskilt intressant var att pedagogen lade mer tid på att tillrättavisa och kontrollera pojkarna. Exempelvis skulle de inte klättra över grinden, och deras händer inspekterades flera gånger. Att pojkar förväntades ha smutsigare händer än flickor kan bekräfta teorin om de förväntningar vi har på flickor och pojkar (Saar & Nordberg, 2016). Pedagogens reaktion på att pojkarna satt med böcker kan tänkas bekräfta Wolter, Braun och Hannovers (2015) teori att böcker är särskilt förknippat med flickor. Att det var förvånande att samtliga pojkar ville sitta med böcker tyder även på en viss kollektivisering, där man utgår från ingen av pojkarna brukar vara intresserade av böcker (Tallberg Broman, 2002). Idag var den enda gång en lekfull kommentar kring utseende, en flickas långa hår, observerades.

Observation 3: Torsdag förmiddag 19 april, Reggio Emilia-inspirerad förskola. Vi anlände till förskolan på morgonen och fick vara med en stund ute där det redan var full aktivitet. Två av de äldre pojkarna jagade varandra och sprang uppe på borden varpå Eva utbrast “Nej, man går inte på borden! Det är inte så mysigt när man sen ska äta där”. Efter en stund till var samma pojkar uppe på borden och Eva höjde denna gång rösten “Nej, jag menar allvar! Man klättrar inte på borden”. Eva började förbereda för fruktstund och sade ömt till en av avdelningens yngre flickor, som satt på bordet, “Vad sa jag om att vara på borden?” vilket fick flickan att hoppa ner på marken. I en annan del av gården var Nils i full fart med att leka med barnen där han skjutsar dem i ett långt led på cykel.

De äldre barnen skulle ut i skogen som dagsaktivitet och en mindre skara barn skulle följa med Kicki in för att fortsätta jobba på en saga om sniglar. Kicki hjälpte de barn som skulle med in att ta av sig sina västar och strök några flickor över pannan medan de väntade. Väl inne uppmuntrade hon samtliga barn att tvätta sig. När Kicki samlat samtliga barn började hon läsa sagan om två sniglar och under tiden fick hon säga till en flicka flertalet gånger eftersom hon inte lyssnade eller satt still. Kicki berörde flickan i genom att ha en hand på hennes axel samt att mjukt “hålla fast” henne med hjälp av sina ben för att få henne att sitta på sin plats.

När Kicki läst färdigt sagan bad hon barnen en och en gå fram till tavlan för att visa vad de målat samt berätta för oss som observerade, men även till de andra barnen, vad det var för något. Kicki var noga med att säga *varsågod* när barnen skulle börja samt *tack så mycket* när de var färdiga. Figurer barnen ritat till sagan kommenterades med *wow*, *fiffig* och *häftig* till pojkarna medan flickorna fick *jättefin* och *bra*. Dessa ord fick även pojkarna. Vidare var Kicki noga med att ge bekräftelse i den mån att hon tittade på barnen, benämnde dem mycket vid deras namn samt

instämde med *mm* och *okej*. Både pojkar och flickor uppmuntrades till att vänta, visa och tvätta av sig. Dagens observation innefattar mer tillsägelser och uppmuntran om att vänta, vilket speciellt rörde en av flickorna.

Som föregående dagar var observationen slut när de övriga pedagogerna kom tillbaka med resten av avdelningens barn för att äta lunch. Direkt efter denna observation begav vi oss till den andra förskolan för att där utföra vår första observation.

De pojkar som lekt på bordet blev mer ordentligt tillsagda än flickan som senare satt på samma bord. Detta kan bero på att flickan enbart satt där, och hoppade ner när hon blev tillsagd först gången, medan pojkarna lekte mer aktivt och krävde två tillsägelser. Pojkar förväntas dock enligt Saar och Nordberg (2016) i större utsträckning än flickor vara ett problem, vilket hittills observerade interaktioner med pojkar kan styrka. Inomhus lades denna dag mer energi på att hålla en specifik flicka stilla än tidigare dagar, då pojkar blivit mer tillsagda. Pedagogen tilltalade samtliga barn med namn nästan varje gång hon vände sig till dem, vilket var ofta, och tackade och berömde alla barn med relativt könsneutrala ord, även om vissa stereotypa ord ibland förekom. Att samtliga barn tilltalades med namn motsäger Lenz Taguchi et als (2011) teori om att pojkar ges mer individbaserad uppmuntran.

Observation 4: Torsdag eftermiddag 19 april, montessoriförskola. Första besöket på montessoriförskolan ägde rum efter lunch. Vi hälsades glatt välkomna av de två pedagogerna som arbetade på avdelningen vi skulle observera. Den ena, Emma, förklarade att de precis ätit klart och skulle skicka ut barnen på gården. Den varma april dagen bjöd på sol och några av barnen som var ute i hallen tittade nyfiket på oss och diskuterade sinsemellan om man behövde ha solkräm. I hallen var barnens hyllor lågt placerade så att de själva skall nå och på krokarna hängde overaller och galonbyxor i olika färger.

De följande två timmarna spenderades utomhus, vilket gjorde det något svårare att observera. Dels gick pedagogerna in och ut och dels hade vi inte hade exakt koll på vilka barn som var okej att observera, dvs. vilka vårdnadshavare som skrivit på samtyckesblanketten. Dagens uteaktivitet var att barnen skulle plantera lite olika frön i planteringslådor där samtliga barn som deltog var okej att observera. Pedagogen Emma var särskilt drivande i projektet och höll upp diverse frön och sticklingar, lät barnen smaka och frågade vad de trodde det skulle bli. Hon frågade barnen hur många frön de trodde man behövde och förklarade hur man går tillväga när man planterar. Barnen fick hjälpa till med att gräva, lägga ner frön och vattna. Samtliga barn fick hjälpa till med olika delar av planteringen.

En pojke och en flicka blev utsedd till "chefsvattnare" respektive "vattenansvarig" varpå de flertalet gånger sprang fram och tillbaka mellan kranen och planteringslådorna. Ett av barnen som

satt runt planteringslådorna utbrast att där var en mask varpå både Emma och den andra pedagogen Anna förklarade att de behövs i jorden. Ett annat barn skrek att där var en spindel, vilket varken någon av pedagogerna kommenterade.

När planteringen var klar för dagen var det fri lek som gällde. En av pojkarna sköt en fotboll högt i skyn vilket gjorde att den ena pedagogen tjöt till och täckte för sitt huvud. Pojkarna som spelade fotboll uppmuntrades med ord som *yes, heja, där satt den* och *snyggt*. När en pojke grät på grund av förlust i fotboll sa en av pedagogerna med mjuk röst "Oj! Vad hände...? Men det är ju fotboll, då måste man sparka, heja!". Samtliga barn på gården blev uppmuntrade i sina diverse aktiviteter och blev ofta tilltalade med sina förnamn.

Vid två tillfällen uppmuntrades flickorna att dela med sig och att hjälpas åt. Flickorna blev ömt kallade *vännen, lilla vän* och *gumman*. Flickorna blev i något större uträkning uppmuntrade att vänta än vad pojkarna blev. Vidare var största skillnaden mellan hur pedagogerna interagerade med pojkar och flickor beröring. Flickorna blev fysiskt berörda fler gånger än pojkarna. Beröringen utgjordes utav smekningar över hår och pannor, sitta i knäet och handen på deras axlar. Pojkarnas beröring var en kram efter att ha ramlat samt för att inspektera ansiktet för att undersöka skada. Den högre andelen beröring för flickor berodde till stor del på att en av pedagogerna hjälpte till att fläta hår, rätta till deras diadem, kepsar och tottar. När en av flickorna fick håret flätat anslöt sig många andra snabbt. När det var dags för eftermiddagsfika var dagens observation över och vi begav oss hemåt.

Den generella stämningen under dagens observation var ganska öm. Mer beröring och fler mjuka ord förekom än under tidigare observationer. Framför allt flickor gavs mjuka smeknamn och uppmuntrades att vänta eller hjälpa till. Att flickor uppmuntras vara lugna och hjälpsamma bekräftar Tallberg Bromans (2002) teori om att flickor används som hjälpfröknar. Pojkar gavs å andra sidan inte en mer traditionellt maskulin behandling. Även pojkar behandlades framför allt ömt, men inte i lika som utsträckning som flickorna. Särskilt under fotbollsspelet uppmuntrades pojkar på ett påhejade sätt, men vi vet inte om en flicka som varit med och spelat hade behandlats annorlunda. Flickorna gavs i linje med de Beauvoirs (2013) teori mycket mer beröring än pojkarna, men majoriteten av pojkarna var även engagerade i någon typ av lek medan flickor sökte sig till en pedagog för att få håret flätat.

Observation 5: Måndag förmiddag 23 april, montessoriförskola. Vi anlände till förskolan på förmiddagen där en okänd pedagog mötte oss i hallen, vi kan kalla henne för Amelie. För dagen var det 12 barn på avdelningen varav vi fått godkännande att observera interaktionen med 7 av barnen, där en av dessa var en pojke och resten flickor. Det var fri aktivitet under största delen av observationstillfället och pojken befann sig i byggrummet, "byggis", medan flickorna valde att

bygga med magnetplattor, rita och spela spel. Amelie var med och lekte med barnen, spelade spel och läste böcker. Vid ett par tillfällen gosade hon med flickorna i soffan och strök dem över håret. Vi såg inte att det skedde någon beröring med pojken vi observerade. Vidare uppmuntrade Amelie ofta barnen och deras prestation av att ha löst pussel eller byggt ett hus med ord som *snyggt* och *jättebra*. Vid ett tillfälle ville inte en av flickorna bygga med magnetplattorna längre och då föreslog Amelie att hon kunde pärla eller leka i byggis. Ytterligare förslag på aktivitet till en av flickorna var vid ett tillfälle lego. När ett hus en av flickorna byggt rasade sade Amelie “Ni är så bra på att bygga, ni bygger snabbt upp det igen”.

Pedagogerna Anna och Emma var till största delen av observationen på planeringsmöte, men innan hon gick hann Anna uppmuntra flickorna till att städa undan samt använda underlägg när de ritade. När en bok låg framme frågade Anna en av flickorna: “Henny, vet du vem som läst boken?” varpå Henny skakade på huvudet. De övriga barnen svarade att de visste att det var Henny. “Oj, Henny, hade du glömt att det var du som läste boken?”.

Efter ett tag var det dags för fruktstund varpå ytterligare en vikarie hade anslutit sig. Tillsammans med Amelie fick de barnen att sitta ner vid borden och en flicka fick hjälpa till att dela ut frukten till de andra barnen. När barnen ätit upp sin frukt var ordinarie pedagogerna Anna och Emma tillbaka efter sin planeringstid varpå de pratade med barnen om världsdelar och olika sevärdheter samt tränade på bokstäver och siffror. Det var under denna samling vi kunde observera interaktion med pojken. Anna bad barnen peka på bokstaven deras namn började på, och båda könen fick *jättebra* och *tack* när de var färdiga. De två äldre flickorna kunde svara på fler frågor om länder och sevärdheter än de lite yngre barnen vilket gjorde att dessa tog ordet fler gånger när Anna lyfte frågor som “I vilken världsdel ligger Frankrike?”. Under denna samling uppmuntrades flickorna att vänta på sin tur.

Överlag tittade samtliga anställda på barnen när de pratar med dem. Även vid detta observationstillfälle berördes flickorna oftare än pojkarna, dock befann sig den enda pojken vi för dagen kunde observera i byggis där vikarierna endast stack in huvudet för att se hur det stod till. Vidare uppmuntrades kollektivet i form av att “Ni är duktiga på bokstäver och siffror” samt att man skall hjälpas åt med att exempelvis bygga ett raserat torn eller plocka undan. Efter stunden med världsdelar, sevärdheter, bokstäver och siffror var det dags för lunch och dagens observationstillfälle var över.

Idag uppmuntrades flickor att bygga med lego och fick höra att de var bra på att bygga. Klossar kan anses vara en mer maskulin leksak, och att flickor uppmuntrades till att leka med dem kan både tolkas som kompensationspedagogik (Lenz Taguchi et al., 2011), eller bekräfta teorin om att maskulina aktiviteter uppmuntras i större utsträckning än feminina (Halpern & Perry-Jenkins,

2016). Den pojke vi observerade uppmuntrades exempelvis aldrig till en mer klassiskt feminin aktivitet. Under fruktstunden fick en flicka hjälpa till. Att låta barn hjälpa till med enklare "hushållssysslor" stämmer överens med Montessoris pedagogik och hennes tes att barn tycker om att arbeta, och att lek i så stor utsträckning som möjligt ska vara praktisk och inte på låtsas (Lillard, 2013). Att bara flickor observerades hjälpa till under fruktstunden kan bekräfta användandet av flickor som hjälpfröknar (Tallberg Broman, 2002). Det är dock möjligt att pojkar hjälper till också, bara att detta inte förekom under våra observationstillfällen.

Observation 6: Torsdag förmiddag 26 april, montessoriförskola. Vid det sista observationstillfället var de två tidigare pedagogerna Emma och Anna närvarande, samt ytterligare en vikarie som vi kallar för Petra. Vikarien satt i soffan och läste Alfons Åberg för två flickor och en pojke. Majoriteten av flickorna vi fick observera satt runt borden och ritade. Pedagogerna Emma och Anna satt i samma rum med en dator och lät en av flickorna som satt bredvid henne träna på att hitta bokstäverna i sitt namn på tangentbordet. Hon skrev flickans namn på ett papper så hon kunde se vilken bokstav hon skulle leta efter. Om flickan inte hittade sin bokstav hjälpte Emma till genom att "ringa in" ett område av tangentbordet med sitt finger och föreslå "Kanske här någonstans?". Två flickor anslöt sig och ville krama Emma som svarade "Åh ni är så kramiga och mysiga!", men när en flicka senare vill bli buren sade hon nej, och berättade att hon kommer få ont i ryggen om hon bär för mycket.

Vid ett senare tillfälle busade Emma med en flicka som hade på sig ett diadem med kattöron genom att hålla för hennes riktiga öron och fråga om hon nu kunde höra genom sina "extra-öron". Samtidigt kom en pojke ut ur byggis och sa att en annan pojke inte lyssnat på honom. Emma frågade pojken om han sagt ifrån varpå pojken svarade ja. Emma ställde sig i dörröppningen till byggis och sade lugnt men bestämt till den andra pojken "Man ska lyssna, eller hur?".

Anna började sitt arbetspass när vi varit och observerat ett tag och ropade till en pojke, som fyllde år, "Hej! Åh, grattis, hur många år är du nu? Så många? Ja, det syns!". Pojken fick en stor kram, och när han sedan berättade för Anna vad han fått i present svarade hon imponerat "Va! Har ni hört?". Samma pojke visade vid ett senare tillfälle en piratkrok han hade på sig varpå vikarien Petra svarade "Vad häftig! Är du Kapten Krok?". Vid ett annat tillfälle under dagen pratade en flicka om sina nya gummistövlar varpå Anna svarade "Är det sant? Får jag se!".

Vid ett tillfälle, innan fruktstunden, bröt en konflikt ut mellan två flickor vid ritborden. En av flickorna blev ledsen, varpå Anna bad henne komma, och lät henne sitta i hennes knä. Hon frågade vad som hänt och om de skulle gå och prata med den andra flickan tillsammans, vilket de gjorde. När flickorna blivit kompisar igen, och kramats, sa Anna "Åh, det var kärt". Några pojkar lekte samtidigt med magentplattorna på golvet alldeles intill, och när de väsnades lite för mycket

föreslog Anna att de skulle ta med sig klossarna in till byggis. När de skulle bära plattorna uppmuntrade hon dem att hjälpas åt.

När det var dags för fruktstund kallades barnen för *kompisar*. Även denna gång fick en flicka dela ut frukt till sina kamrater, och när en annan flicka skruvade på sig för mycket blev hon uppfordrad att sitta fint medan hon åt frukt, eftersom man annars kan sätta i halsen. Efter fruktstunden delades barnen upp i två grupper där hälften fick gå ut med vikarien Petra och den andra halvan fick stanna inne med Emma och Anna där de skulle utföra ett experiment om sinnena. Först såg Anna till att barnen satt på ett jämnt utdelat sätt där en pojke fick byta bord, så att han inte skulle bli distraherad av sina kompisar. Hon motiverade flytten för honom med att han nu skulle se bättre.

När experimentet var igång fick barnen svara på frågor om vilken sorts mat som är salt, söt och sur, och sedan fick de göra olika smaktest. Bland annat fick de bära ögonbindel och smaka på yoghurt färgad med gul, blå och röd karamellfärg, för att sedan gissa vilken färg de smakat på. Här fördelades ordet jämt, men kanske framför allt till några särskilda barn som inte självmant räckte upp sina händer. Detta var något Emma pratat med oss om under det tidigare observationstillfället, viljan att lära blyga barn att ta plats och inte känna sig underlägsna de äldre och mer självsäkra barnen. Under experimentets gång var båda pedagogerna engagerade i ett och samma bord där den ena tog bilder och den andra bad barnen blunda och matade dem med sked av de olika färgerna. Barnen och pedagoger skrattade tillsammans och efter avslutat projekt var det snart dags för lunch och vi avslutade vår sista observation med ett leende på läpparna efter barnens reaktioner på sur och besk mat.

Idag kommenterades kläder i större utsträckning än andra dagar. Både flickor och pojkars kläder kommenterades, och oftast användes neutrala men imponerade ord som *wow* och "Är det sant?". De två konflikter som bröt ut under dagen hanterades något annorlunda. Pojkarna som bråkat gavs en tillsägelse från en dörrkarm medan mer engagemang lades på flickorna som bråkat, då pedagogen kramade den ledsna flickan och sedan följde med för att tillsammans lösa konflikten. Även barnens lek behandlades något annorlunda, då pojkarna men inte flickorna skickades in till byggis när de var för högljudda. Detta kan stämma överens med teorin om könsstereotypa förväntningar och hur de formar vår uppfattning av barn (Saar & Nordberg, 2016). Under dagens experiment flyttades en pojke från en plats bredvid andra pojkar till ett bord med fler flickor. Detta kan bekräfta både användandet av flickor som hjälpfröknar (Tallberg Broman, 2002), men även förväntningar på att pojkar inte kan sitta still och koncentrera sig bredvid varandra.

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka förskolepedagogers interaktion med förskolebarn. I följande avsnitt diskuteras studiens resultat med avstamp i teorierna kring pedagogik, kön som socialt konstruerat och social kognition. Slutligen presenteras en slutsats, arbetets styrkor och svagheter samt förslag på framtida forskning.

Resultatdiskussion

Pedagogik.

De två förskolorna. De två förskolorna har till viss del skilt sig åt från varandra under våra besök, främst i antal pedagoger och barn. På den Reggio Emilia-inspirerade förskolan observerade vi under majoriteten av tillfällena en pedagog med en grupp på 5-7 barn, medan montessoriförskolan innefattade fler pedagoger och vikarier samt fler barn som befann sig i olika rum. Detta kan ha påverkat observationerna och fynden av studien eftersom vi vid observationerna hade olika många pedagoger att lägga fokus på samt att dynamiken kan påverkas av mängden barn och pedagoger. Vidare fick vi inte observera interaktioner med samtliga barn på montessoriförskolan eftersom inte alla samtyckesblanketter samlats in. Detta har säkerligen påverkat datainsamlingen, speciellt vid observationstillfälle två då vi den dagen endast kunde observera pedagogernas interaktion med en pojke - resten flickor.

Förskolan som kvinnodominerat yrke och kompensationspedagogik. Tidigare forskning visar att majoriteten av män inom förskola saknar formell utbildning (Eggen Børve 2017, s. 1086) vilket går i linje med vår studie där samtliga utbildade pedagoger är kvinnor. Vi kunde observera en mans interaktion med barnen en kort stund vid den Reggio Emilia-inspirerade förskolan, dock var han inte utbildad pedagog. Under de tillfällen vi kunde observera honom lekte han med barnen utomhus och dukade fram till maten. Att det var den manliga anställda som dukade fram till lunchen kan tänkas vara ett uttryck för kompensationspedagogik, eftersom dukning är en traditionellt kvinnlig uppgift. Dock vet vi inte om det var ett medvetet val från de anställdas sida att främja denna typ av pedagogik, eller om det var det som passade för dagen. Vid ett annat tillfälle var det nämligen en av de kvinnliga pedagogerna som dukade. Utöver detta sågs inga andra tecken på kompensationspedagogik varken på den Reggio Emilia-inspirerade förskolan eller montessoriförskolan.

Kompensationspedagogiken bygger på en tanke om jämställdhet men leder ändå till att pojkar och flickor behandlas olika (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 56). Det är möjligt att

kompensationspedagogik kan vara nyttig om den innebär att pedagoger antar icke stereotypa könsroller - så som när en manlig anställd ses duka - då det kan tänkas leda till att barn får en mer flexibel inställning till genus (Halpern & Perry-Jenkins , s. 529). Det är viktigt att komma ihåg att vi under samtliga observationstillfällen enbart påträffade en manlig pedagog. På montessoriförskolan var samtliga anställda kvinnor, och möjligheten till kompensationspedagogik genom pedagogers beteende är därmed begränsad.

Genuspedagogik. Genuspedagogik är en annan form av pedagogik som används för att främja jämställdhet och sudda ut olikheterna mellan flickor och pojkar. Genuspedagogik i Sverige bygger på genusvetenskap där barnen ses som passiva och pedagogerna som aktiva (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 19, 20). Detta understryker att pedagogerna besitter en viktig roll för arbetet med genus i förskolan. Vidare kan man fundera på om någon skillnad återfinns mellan barn som går på en genusmedveten förskola respektive dem som inte gör det. Forskning tyder på att könsstereotypa attityder kan påverka hur det går för barnen i skolan, dock grundar sig detta i vilka typer av leksaker de leker med (Shutts et al. 2017, s. 15). Att påverkan i nuläget inte är tydligare motiveras av att barnen spenderar en stor del av sin tid utanför förskolan (Shutts et al. 2017, s. 10, 13). Förskolan har alltså en viktig roll i främjandet av jämställdhet, men om barnen utanför förskolan stöter på könsstereotypa åsikter och förebilder tycks inte förskolan kunna förändra attityd hos barnen. Barn ser inte bara hur män och kvinnor representeras i verkliga livet och i medier, utan ser det även i tecknade filmer och serier (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 107). Tidigare forskning visar att populärkultur spelar en viktig roll i barnens förståelse för kön och genus (Anderson & Cavallaro, 2002; Streiff & Dundes, 2017).

Språkets betydelse. I arbetet mot jämställdhet uppges *förändra hur vi talar med pojkar och flickor* som den vanligaste strategin inom genuspedagogik (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 19). Detta motiverar vår studies relevans samt lyfter ytterligare argument till att pedagogernas interaktion med barn är central för deras inställning till genus och kön. Jämställdhet måste börja redan i förskolan med de allra minsta eftersom barn under förskoleåren konstruerar sin grundläggande förståelse för det som anses vara feminint och maskulint (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 20, 26). Sedermera undviker pedagoger att använda ord som *söt* och *vacker* när de talar med flickor för att inte göra dem till objekt. Även ord som *fin* och *duktig* undviks (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 28). Våra observationer bekräftar till stor del detta. Pedagogerna använde inte ord som *söt* eller *vacker* alls, varken till pojkar eller flickor. Samtliga fick komplimanger i form av *bra*, *jättebra*, *fin(t)* eller *häftig*. Detta kan tänkas främja jämställdhet eftersom båda könen får ta del av samma typ av språkbruk. Vidare kommenterades nästan aldrig barnen i sig utan det var deras prestationer (exempelvis en teckning) som ansågs vara bra eller fina.

Ytterligare ett exempel på betydelsen av språk är att pojkar tycks få mer individbaserade instruktioner medan flickor oftare tilltalas i grupp (Lenz Taguchi et al. 2011, s. 92, 93). Resultaten från våra observationer kan både bekräfta och motbevisa detta. Både pojkar och flickor tilltalades ibland i grupp, men på något olika vis. När flickorna blev tilltalade i grupp var det oftast enbart flickor närvarande. Vid tillfällena som innefattade både pojkar och flickor var det oftare pojkar som blev tilltalade i grupp och flickor som fick individbaserade instruktioner eller frågor. Ett exempel var när det var fruktstund och en av pedagogerna frågade om samtliga barn fått frukt, varpå en av pojkarna säger nej. Pedagogen påpekade att det var han som inte *tagit* en frukt vilket han fick göra. Pedagogen upprepade frågan och tittade på samtliga flickor och frågade med deras namn om de fått frukt. Exemplet belyser att pojkarna inte fick individbaserade instruktioner medan flickorna fick det, vilket motsäger tidigare forskning. Huruvida det var ett medvetet eller omedvetet val är svårt att veta. Kanske blev flickor i större grad tilltalade med namn som en typ av kompensationspedagogik. Kanske är det representationen och kollektiviseringen av pojkar som högljudda och uppmärksamhetskrävande som gör att de nu blir åsidosatta. Kanske är det synen på flickor som tysta och lugna som gör att man frågar dem en extra gång för att de skall våga yttra sig? Det kan även vara så att barn, oavsett om det enbart är ett biologiskt kön närvarande, aldrig ska kollektiviseras utifrån sitt kön eftersom de ord vi använder medför vissa förväntningar. På montessoriförskolan tilltalades barngrupper vid flera tillfällen, om än inte alla, med ordet *kompisar*, ett mer neutralt och inkluderande ord.

Pedagogers inställning. Vidare är det viktigt att reflektera över pedagogernas inställning till kön och genus och hur det förmedlas, medvetet eller omedvetet, i deras interaktioner med barn. Det råder normer som leder till olika förväntningar på hur pojkar och flickor skall vara (Saar & Nordberg 2016, s. 11, 12). Dessa normer gäller inte enbart för pedagoger utan för gemene man, men kan tänkas ligga till grund för hur pedagoger interagerar med barn.

Ett scenario på montessoriförskolan, som kan tänkas förklaras av en pedagogs förväntningar, var när en grupp pojkar satt på mattan och byggde med magnetplattor medan flickorna satt och ritade och spelade spel. Pojkarna väsnades något och hänvisades snart in till byggis. Flickorna hade vid ett tidigare tillfälle suttit ungefär lika många på samma matta och byggt med samma magnetplattor, utan att ha blivit ombedda att flytta sig när de väsnades. Att vi har olika förväntningar på hur pojkar och flickor skall bete sig kan tänkas förklara denna situation. Eventuellt förväntas pojkar vara högljudda (och oförmögna att dämpa sig) och blev således ombedda att flytta sig till ett rum där de kan låta lite mer. Flickorna blev däremot ombedda att dämpa sig, men inte att flytta till ett annat rum, kanske därför att flickor förväntas kunna leka tystare. Det finns pedagogiska problem att diskutera utifrån detta, bland annat kollektivisering. Exempelvis kan alla pojkar anklagas för

samma sak, som högljuddhet (Tallberg Broman 2002, s. 21). Kanske var det en av pojkarna som var särskilt högljudd som fick kollektivet att behöva flytta sig. Detta kan i sin tur leda till att en högljudd pojke blir en representation för alla pojkar, och följande förväntningar ställs på dem som i sin tur speglar hur barnet blir bemött.

Ett liknande scenario på den Reggio Emilia-inspirerade förskolan var när samtliga pojkar vid ett tillfälle satt i soffan och tittade i en bok. Pedagogen verkade förvånad, eller kanske imponerad, av att de [pojkarna] var nöjda med denna stilla aktivitet. Pedagogen sade till pojkarna att de fick göra vad de ville och att de inte behövde titta i böcker. Flickor som satt i soffan med en bok fick inte samma reaktion av pedagogen. Att pojkarna fick en uppmuntran om att de fick göra vad de ville kan eventuellt förklaras genom att pojkar inte förväntas sitta lugnt i soffan med en bok under "fri lek". Att flickorna inte fick denna uppmuntran när de satt i soffan med en bok kan därmed kanske förklaras av att förväntningarna på dem inte är desamma som för pojkar. Händelsen styrker argumentet att läsning anses vara en feminin aktivitet (Wolter et al, 2015), just eftersom pedagogen verkade förvånad över att pojkarna var nöjda med att sitta i soffan med en bok. Dock vet vi inte om denna förvåning över pojkarnas val av aktivitet grundar sig i förväntan på hur en pojke skall vara, eller om denna aktivitet aldrig tidigare valts av denna grupp pojkar. Pojkarna satt nämligen även de och ritade, lade pärlplattor och vävde - aktiviteter som anses vara stilla - utan att väcka någon förvåning hos pedagogen. Att dessa lugna aktiviteter inte ansågs avsevärda styrker dock ytterligare att just läsning fortfarande anses vara en aktivitet flickor ägnar sig åt. Vidare är det viktigt att reflektera över om vår läsning av pedagogens förvåning är korrekt eller inte.

Dessa två scenarier tyder på att pojkar och flickor till viss del könas olika i klassrummen. Detta sker i interaktion med pedagogen och hens förväntningar på hur en pojke respektive flicka skall vara (Saar & Nordberg 2016, s. 11, 12). Pedagogen besitter en viktig roll i arbetet med kön och genus i skolan, varpå hen måste vara medveten om sin samtalston, klassrumsinteraktion och undervisningsmetod (Tallberg Broman 2002, s. 14). Barnens klassrumsupplevelser, särskilt deras interpersonella interaktioner med lärare, har stor inverkan på deras sociala och emotionella utveckling (Lippard et al. 2018). Den sociala och emotionella utvecklingen kan tänkas innefatta genus och medföljande attityder, vilket ytterligare tyder på att en pedagog besitter en viktig roll.

Även om en pedagog är medveten om hur denne skall bete sig för att främja jämställdhet är det dock ingen garanti på att detta faktiskt sker i praktiken. Dels är förväntningarna på hur en flicka respektive pojke skall bete sig djupt rotade i normer och dels råder en övertro på att vi inte behandlar pojkar och flickor olika (Tallberg Broman 2002, s. 22). Trots att man är medveten om att pojkar och flickor skall behandlas likadant verkar det ändå finnas kvar olika förväntningar på hur de skall vara, vilket leder till att de (eventuellt) behandlas olika. Ett annat exempel som styrker argumentet att

olika förväntningar ställs på flickor och pojkar syntes på montessoriförskolan när det var dags för fruktstund eller annan aktivitet. Flickorna verkade ibland bli strategiskt placerade mellan pojkar eller vid specifika bord. Detta kan tänkas läsas som att de används som hjälpfröknar för att lugna ned stämningen (Tallberg Broman 2002, s. 101). Även här är det dock viktigt att reflektera över att vi inte med säkerhet kan veta om detta var avsiktligt i just denna bemärkelse eller om det finns en annan förklaring.

Ett sista exempel som förklaring på hur pedagogerna interagerar med barnen syntes på den Reggio Emilia-inspirerade förskolan när det var dags att läsa saga. En av flickorna kunde varken sitta still eller vara tyst varpå pedagogen lätt fick "hålla fast" henne för att försöka få henne att lyssna och slappna av. Hade pedagogen mindre tålmod med flickan just på grund av rådande normer för hur en flicka skall bete sig, eller är flickan alltid sådan? Hade en pojke som betett sig likadant fått samma form av tillsägelser och behandling?

Kön som socialt konstruerat. Hittills har data presenterats som tyder på att olika förväntningar på pojkar och flickor eventuellt ligger till grund för att de tilltalas och behandlas olika. Vidare kan det vara intressant att fråga sig hur man skall göra för att sudda bort dessa förväntningar, och om det ens går? Simone de Beauvoir myntade att "man föds inte till kvinna, man blir det" (de Beauvoir 2013, s. 325) där förklaringen ligger i samhället som formar manlighet, och det kastrerade, som kallas kvinnlighet. Ett exempel på att man blir kvinna är att om en flicka redan innan puberteten framstår som feminin, dvs. passiv och moderlig, beror det antagligen på att hon sedan födseln behandlats och formats till det (de Beauvoir 2013, s. 225-236). Med detta som utgångspunkt kan det tänkas låta enkelt att sudda ut förväntningarna på pojkar och flickor - det är väl bara att behandla dem likadant från födseln?

Det råder dock tydliga åsikter kring vad som anses vara kvinnligt och vad som anses vara manligt (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 32) vilket påverkar hur vi behandlar flickor och pojkar. Förväntningarna på en pojke (det manliga) och en flicka (det feminina) tycks sitta djupt rotat i samhällsstrukturen - att sudda ut förväntningarna kanske inte är så lätt? Det råder en representationsdiskurs vilken just ser det feminina som något enbart till för kvinnor (Butler 1999, s. 55). Kommer vi någonsin ta oss ifrån denna diskurs som representerar manlighet och kvinnlighet som två olika ting, kopplat till ett specifikt biologiskt kön? Är det helt möjligt för oss att behandla pojkar och flickor likadant och sudda ut olika förväntningar?

Att göra kön. En annan anledning till varför det kan vara svårt att sudda ut olikheter mellan pojkar och flickor är för att kön och att göra kön anses viktigt för barns självkänsla. Könstillhörigheten har olika anvisningar som man skall förhålla sig till och bygga in i den egna identiteten (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 109). Vad är då dessa anvisningar som ett specifikt

kön bör förhålla sig till? Är det rådande normer om att pojkar skall ha blått och tycka om fotboll respektive att flickor skall ha rosa och tycka om dockor? Om ett barn behöver bygga in könstillhörigheten och dess olika anvisningar i självkänslan, och rådande diskurs styr dessa, är det kanske inte så konstigt att pojkar och flickor behandlas olika. Vidare är det en pedagogs uppgift att motverka könsstereotypa förhållningssätt (Wernersson 2009, s. 28, 29), dvs. blått och fotboll för pojkar och rosa och dockor för flickor. Men om en flicka verkligen vill ha rosa och leka med dockor - ska hon inte få lov att göra det? Gör pedagogen fel i att bejaka flickans vilja bara för att den är könsstereotyp? Och om flickan identifierar sig med och har byggt in dessa anvisningar i sin identitet bör hon väl fortfarande bemötas som den hon är? Pedagoger har en viktig och framförallt svår uppgift när det gäller att bemöta varje barn som en individ och samtidigt jobba mot mål som skall främja jämställdhet och motarbeta könsstereotypisering.

Social kognition. Enligt könsschemateorin skapar människor olika scheman utifrån sina erfarenheter och dessa erfarenheter kategoriseras som kvinnligt och manligt (Berk 2012, s. 396). Då sociala interaktioner är med och formar dessa scheman har pedagoger en möjlighet att påverka denna inkodning hos förskolebarn. Eftersom barn kategoriserar sina erfarenheter efter observationer av sin omgivning kan det tänkas att dessa scheman i teorin, like Butlers teori, erbjuder en mer flytande syn på genus. Finns det ingen möjlighet att observera något som knyts till det ena eller det andra könet kan det tänkas vara svårt att skapa scheman efter denna kategori. Kanske kommer barn fortfarande att till viss del utgå från det egna könet när de inkodar sina erfarenheter, men med hjälp av pedagoger och andra vuxnas interaktion kanske nya aspekter inkodas hos barnen som bryter mot könsstereotypen. Genom att en pedagog exempelvis använder ordet *tuff* till både flickor och pojkar kan båda könen inkoda detta i det schema de associerar sitt eget kön till.

Det finns barn som inte utgår ifrån sitt kön alls när hen kodar sina erfarenheter och dessa barn är aschematiska (Berk, 2012 s. 396). Är det målet för en pedagog att alla barn skall vara aschematiska? Är det möjligt för en person som själv har könsschema som utgångspunkt att vara neutral i sin interaktion med barn? Vidare kan det vara viktigt att ha i åtanke att pedagogerna själva kanske utgår från ett könsstereotyp schema i sin interaktion med förskolebarnen. Ett schema som de själva inkodat genom att observera andra i sin omgivning. Detta schema kan tänkas ligga till grund för hur de interagerar med förskolebarnen och således påverkar hur de kodar in sina erfarenheter.

Slutsats. Den skillnad som syntes tydligast var i form av fysisk beröring som flickorna fick ta större del av än pojkarna, särskilt på montessoriförskolan. Flickorna blev strukna över pannan, fick hjälp att föra pennan rätt, fick håret flätat och satt i knä oftare än pojkarna. Flickorna fick oftare individbaserade frågor eller instruktioner än pojkarna. Efter avslutad observation har vi kommit

fram till att pedagoger på montessori- respektive Reggio Emilia-inspirerad förskola generellt interagerar likadant med pojkar och flickor, men att flickorna får ta del av mer.

Metoddiskussion

Vår metod för att undersöka hur förskolepedagoger interagerar med förskolebarn var genom öppna, passiva observationer. Ett argument för att vara passiv är att föräldrar möjligen inte vill att vi lägger oss i barnens upplevelse på förskolan och vidare ville vi inte störa pedagogerna på deras arbetsplats genom att delta. Dock fullföljdes inte den passiva rollen helt eftersom barnen var nyfikna på oss och bad oss om hjälp eller ställde frågor. I den mån vi kunde sade vi att vi endast var där för att titta på när de ritar eller leker, inte för att vara fröken (vilket barnen kallade oss).

Styrkan i att använda en observation är att möjligheter ges till att studera sådant som kan vara svårt att fånga i en kvantitativ studie som tankar, känslor och beteenden (Ahrne & Svensson 2011, s. 12). Hade vi valt en kvantitativ metod, exempelvis en enkätstudie där pedagoger får fylla i en utvärdering av sin interaktion med barn, hade resultaten antagligen inte varit pålitliga. Detta eftersom man ofta är omedveten om det egna beteendet, eller inte är helt ärlig. Exempelvis finns det i Sverige en övertro på likabehandling mellan könen (Tallberg Broman 2002, s. 22) vilket styrker argumentet att pedagogernas svar möjligtvis inte hade varit helt ärliga.

Ytterligare ett argument för användandet av en kvalitativ metod är att barn reagerar på och formas mer av observerbara beteenden hos vuxna än implicita eller till och med explicita attityder (Halpern & Perry-Jenkins, s. 529). Att testa för dessa attityder anses således inte av intresse eftersom handlingar och attityder inte nödvändigtvis motsvarar varandra. Interaktioner går heller inte att mäta skilt från sin kontext vilket ytterligare styrker val av metod. Exempelvis kan beröring och tillsägelser ha olika betydelse, vilket kan framgå vid en observation.

Validitet och reliabilitet. För att styrka interna validiteten i vårt arbete valde vi att inte sitta tillsammans under observationerna. Genom att undersöka samma fenomen och utgå från samma observationsschema kan man säga att vi fått någon form av interbedömarreliabilitet. Detta eftersom vi undersökte samma sak och sedan jämförde och diskuterade efteråt om vi observerat samma saker. Vi har även tagit hänsyn till att vi eventuellt inte tolkat eller läst en situation rätt

En viktig aspekt att komma ihåg är att vi konstruerat ett eget observationsschema med utgångspunkt i teorier vi anser mäta hur pedagoger interagerar med förskolebarn. Dock har vi inte gjort ett test på detta observationsschema och vet således inte om studiens begrepp- eller konstruktvaliditet är helt tillförlitligt. I linje med tidigare forskning har vi funnit en del resultat som överensstämmer med varandra, dock hade det varit av intresse att göra ett förtest för att se hur väl våra olika kategorier i observationsschemat verkligen ämnar att mäta hur en pedagog interagerar.

Exempelvis kan vi ha missat begrepp eller teorier som bättre hade kunnat visa på hur en pedagog interagerar med förskolebarn än *beröring*, *tillsägelser* eller *kompensation* som är några exempel av vår studies begrepp.

Styrkor och svagheter. En felkälla som troligtvis har påverkat resultatet är att vi inte fick in samtliga samtyckesblanketter från en av förskolorna. Detta har troligtvis påverkat insamlingen av data eftersom vi inte kunde samla in pedagogers interaktion med samtliga barn. Idealt hade varit att ha tillgång till samtliga pedagoger och samtliga barn under en längre tid för att kartlägga interaktionen och hitta tydligare mönster. Arbetet kommer ha eventuellt missvisande data eftersom vi vid ett tillfälle endast kunde observera en pojke, som spenderade all sin tid inne i byggis. Under våra observationer delade vi in barnen utefter biologiskt kön. Visserligen låg observationsfokus på pedagogerna, varför vi inte undersökte hur barnen identifierar sig själva. Detta kan dock anses vara en brist i vårt arbete, då alla inte identifierar sig med sitt biologiska kön, och det är möjligt att en pedagog anpassar sin interaktion med barn utifrån detta.

Ytterligare en felkälla är den mänskliga faktorn. Eftersom det är en del liv och rörelse i förskolemiljö där både pedagogerna och barnen cirkulerar är det stor risk att vi har missat insamling av data på grund av bristande uppmärksamhet. Här hade filmande och/eller ljudupptagning gett en mer exakt datainsamling, men detta tillför etiska aspekter och andra tillstånd vi inte hade möjlighet att utföra.

Andra felkällor kan vara både observatörsbias och forskareffekt. Observatörsbias kan ha uppstått under själva observationstillfällena eftersom vi haft ett mål med att undersöka *hur* något företer sig och därmed “letat” efter fynd. Alltså kan vi ha funnit data just för att det är vårt motiv som observatörer. Forskareffekten kan ha påverkat pedagogernas beteenden då de var medvetna om att de blev observerade. Givetvis kan det ha påverkat deras interaktioner med barnen. Styrkan i vår studie är dock att vi just varit på plats i forskningsfältet för att observera.

Förslag på framtida forskning. I framtiden skulle en longitudinell studie vara av intresse. Detta för att verkligen fånga hur pedagoger interagerar med förskolebarn under en längre tid och inte endast vid enstaka tillfällen. En sådan studie hade förslagsvis också kunnat använda sig av observationer som metod för att studera fenomenet på plats i förskolemiljön. Genom att forskaren är på plats under en längre tid kan detta göra att forskareffekten minskar eftersom pedagogerna möjligtvis vänjer sig vid att ha en forskare på plats.

Att inkludera fler pedagoger hade också varit av intresse för att få mer bredd i underlaget, och utbildade män hade varit av intresse för ytterligare en genusaspekt. Pedagogers ålder kan också tänkas vara av intresse, kanske är äldre pedagoger skickligare på att bemöta barn lika, kanske är nyexaminerade pedagoger mer medvetna om den rådande genusdiskursen. Dessa fenomen hade

kanske en kvantitativ metod kunnat mäta genom exempelvis ett attitydtest. Därefter hade variabler som ålder, utbildning och kön kunnat adderas för att undersöka om dessa kan förklara eventuella skillnader i attityder gentemot genus och interaktion med barn.

Ytterligare förslag är att undersöka interaktion med barn på grundskola, gymnasium och universitetet för att undersöka om det görs skillnad på interaktion med pojkar och flickor. Alternativt hade man kunnat stanna i förskoleåldern och undersöka en förskola som använder genuspedagogik och en som inte gör det. Även här kan det tänkas att observationer, eller kanske intervjuer, passar för att fånga hur det faktiskt ser ut i praktiken. Idealt hade kanske varit att jämföra diskrepansen mellan hur det ser ut genom observationer och vad pedagogerna själva anser att de gör. Genom att kombinera både kvalitativa och kvantitativa data kan det tänkas att man optimerat sin metod.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upp. 1:3) Stockholm: Liber AB.
- Anderson, Kristin J. & Cavallaro, Donna. (2012) Parents or Pop Culture? Children's Heroes and Role Models, *Childhood Education*, 78(3): 161-168. (Hämtad 2018-04-03)
DOI: [10.1080/00094056.2002.10522728](https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522728)
- de Beauvoir, S. (2013). De andra könet. (Upp. 2 [storpocket]). Finland: Bookwell Förlag AB.
- Berk, L. (2012). *Infants, Children and Adolescents*. (Upp. 7). USA: Pearson Education
- Butler, J. (1999). *Genustrubbel*. Göteborg: Daidalos AB.
- Byun, L., Blair, S. & Russell, P. (2013) Objectively measured sedentary behavior in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10: 1-7. (Hämtad 2018-04-24)
Källa: <http://www.ijbnpa.org/content/10/1/2>
- Carmichael, Colin. (2014) Gender, Parental Beliefs and Children's Mathematics Performance: Insights from the Longitudinal Study of Australian Children. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Charles Sturt University*. 119-126. (Hämtad 2018-05-30)
Källa: <https://eric.ed.gov/?id=ED572568>
- Eggen Børve, Hege. (2017) Men in kindergartens: work culture and gender. *Early child development and care*. 187(7): 1083-1094. (Hämtad 2018-05-01)
Källa: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1154853>
- Elvin-Nowak, Y., & Thomsson, H. (2003). *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. (Upp. okänd). Albert Bonniers Förlag.
- Granger, Kristen L. & Hanish, Laura D. & Kornienko, Olga & Bradley, Robert H. (2017) Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*: 76: 498–510. (Hämtad 2018-04-23)
DOI: [10.1007/s11199-016-0675-1](https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1)
- Johansson, T., & Lalander, P. (2013). *Vardagslivets socialpsykologi*. (Upp. 2:2). Stockholm: Liber AB.
- Lenz Taguchi, H., & Bodén, L., & Ohrlander, K (red). (2011). *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (Upp. 1). Stockholm: Författarna och Liber AB.
- Lillard, Angeline et al. (2006). The early years: Evaluating Montessori Education. *Science* 313: 1893-1894. (Hämtad 2018-04-03)

- Lillard, Angeline S. (2013). Playful learning and montessori education. *The NAMTA Journal*. 38: 137-174. (Hämtad 2018-04-26)
DOI: [10.1126/science.1132362](https://doi.org/10.1126/science.1132362)
- Lippard, Christine N. & La Paro, Karen M. & Rouse1, Heather L. & Crosby, Danielle A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child Youth Care Forum*. (Hämtad 2018-04-24)
Källa: <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Palm, Mimmi (2015) Flitig som en Tittmyra — tjugo år av arbete för jämställdhet. *Pedagogiska magasinet*. (Hämtad 2018-04-24)
Källa: <https://pedagogiskamagasinet.se/flitig-som-en-tittmyra-tjugo-ar-av-arbete-for-jamstalldhet/>
- Paul Halpern, Hillary. & Perry-Jenkins, Maureen. (2016). Parents' Gender Ideology and Gendered Behavior as Predictors of Children's Gender-Role Attitudes: A Longitudinal Exploration. *Sex Roles*. 74:527–542. (Hämtad 2018-04-24)
DOI: [10.1007/s11199-015-0539-0](https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0)
- Saar, Tomas. & Nordberg, Marie (2016) Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12:2. (Hämtad 2018-04-24)
Källa: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1066568/FULLTEXT01.pdf>
- Shutts, Kristin. & Kenward, Ben. & Falk, Helena. & Ivegran, Anna. & Fawcett, Christine. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology* 162: 1-17. (Hämtad 2018-04-02)
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.014>
- Skolverket. (2018). Snabbfakta. (Hämtad 2018-05-15)
Källa: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821>
- Streiff, Madeline & Dundes, Lauren. (2017) Frozen in Time: How Disney Gender-Stereotypes Its Most Powerful Princess. *Social Sciences*, 6 (2): 38. (Hämtad 2018-03-22)
DOI: [10.3390/socsci6020038](https://doi.org/10.3390/socsci6020038)
- Tallberg Broman, I. (2002) *Pedagogiskt arbete med genus*. (Upp. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, Karin (2003) Pedagogiska kullerbyttor. Reggioinspirerat arbete i förskolan. *Pedagogiska magasinet*. (Hämtad 2018-04-24)
Källa: <https://pedagogiskamagasinet.se/reggioinspirerat-arbete-i-forskolan/>
- Warin, Jo & Adriany, Vina (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education,

Journal of Gender Studies. 26: 375-386 (Hämtad 2018-04-02)

DOI: [10.1080/09589236.2015.1105738](https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738)

Wernersson, I. (red) (2009) *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik* [Elektronisk resurs] (Hämtad 2018-05-15)

Källa: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20411/1/gupea_2077_20411_1.pdf

Wolter, Ilka. & Braun, Edith. & Hannover, Bettina. (2015) Reading is for girls!?! The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 2:1267. (Hämtad 2018-04-24)

DOI: [10.3389/fpsyg.2015.01267](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267)

Bilagor

Reggio Emilia	Beröring	Atypiska ord	Kollektivering	Uppmuntran/ Bekräftelse	Tillsägelse	Könsstereotyp bemötande	Tröst
Pojkar	4.5			16	4	4	
Flickor	9.5	2	2	22.5	4	2.5	
Kommentar/ Övrigt	Granska händer/ Kram Fös ”Hålla fast”		Alla tilltalas/ Sitt ner, tjejer	Fint Jättebra Känns det bra? Tack snälla	X står och drömmer/ Jag tror inte du lyssnar Du stör mig nu	Wow, Kuslig, Häftig/ Gullig Fröken	

Montessori	Beröring	Atypiska ord	Kollektivering	Uppmuntran/ Bekräftelse	Tillsägelse	Könsstereotyp bemötande	Tröst
Pojkar	6	1.5	3	8.5	2.5	8.5	1
Flickor	50	4	2.5	20	2.5	8.5	1
Kommentar/ Övrigt	Kramar Flätning Lyft Smekning, Fösningar	Gullad med/ Wow Snyggt Häftigt	”Kompisar”	Super Tack Bra Fint Var inte rädd (för att sjunga)	Sitt still Lyssna	Wow, Häftig/ Lilla vän Flicka som ”busdämpare” Sitt fint Pojkar, gå in i byggis	Vid båda fallen får barnet en kram och mjuk röst

xx DAG xx/4 08:30-10:30 FÖRSKOLA: xx

Ord/komplimanger/hiljagelber (vad, varför)
Flickor: Pojkar:

Beröring
Flickor:

Pojkar:

örrigt

Uppmuntran
Flickor:

Pojkar:

Kompensation

ANZECKNINGAR xx/4



LUNDS
UNIVERSITET

Samtyckesblankett

Caroline Olovsson
Molly Ekelund
Beteendevetenskapliga programmet
Institutionen för psykologi, Lund Universitet
Handledare: Marie Bergström

Hej! Vi är två studenter från beteendevetenskapliga programmet vid Lunds Universitet. Vi ska under våren skriva vår C-uppsats i psykologi och vi har valt att studera förskolepedagogers interaktion med barn. Vår plan är besöka er förskola __e, __e samt __e april för att genomföra passiva observationer.

Eftersom vår uppsats behandlar just pedagogers interaktion med barn är det pedagogernas del av interaktionen vi kommer observera. Då era barn ändå är en förutsättning för vårt arbete vill vi ha ert samtycke till vår närvaro på förskolan. Hela uppsatsen är givetvis konfidentiell och samtliga skolor och medverkande kommer vara anonyma. Efter avslutat arbete kommer all insamlad data raderas. Vi hoppas att ni tycker det här verkar spännande och att ni vill hjälpa oss med vår uppsats. Har ni frågor så tveka inte att kontakta någon av oss på våra mailadresser. Ni kan även kontakta vår handledare, Marie Bergström, legitimerad psykolog och universitetslektor.

Tack på förhand!

Caroline Olovsson och Molly Ekelund

Kontakt:
caroline.lovsson@gmail.com
mollyekelund@hotmail.com
marie.bergstrom@psy.lu.se , +46 46 222 04 37

Här med samtycker jag att mitt barn _____ får delta i studien

Underskrift vårdnadshavare: _____