



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Woow Linus! Fick du superkrafter nu Linus?”

En kvalitativ studie om jämställdhet i förskolan

Namn: Claudia Delbro och Matilda Berg
Fischer
Program: Förskolläroprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2021
Handledare: Märtha Pastorek Gripson
Examinator: Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: Genus, jämställdhet, feministisk poststrukturalism, förskollärare, förskola, genusperspektiv.

Abstract

Denna studie har utgångspunkt i styrdokumentet och uppdraget i förskolan som är att främja jämställdhet och motverka stereotypa könsroller. Syftet med studien har varit att undersöka hur arbetet med jämställdhet framträder i förskolan genom att rikta uppmärksamhet mot samspelet mellan förskollärare och barn under förskollärarens undervisningssituationer, utifrån ett genusperspektiv. Aspekter som är i fokus är förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet, bemötande och språkbruk, samt agerande. Studiens forskningsfrågor är: *Skiljer sig förskollärarnas språkbruk och bemötande av pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur? Skiljer sig förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet mot pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur? Går det att urskilja normer om kön i förskollärarnas agerande gentemot barnen i undervisningssituationerna? Isåfall vilka?*

Empirin som ligger till grund för studien är insamlad genom videoobservationer under tre lärarledda undervisningssituationer på en förskola i en större stad. Observationerna har skett under lärarledd undervisning i form av olika aktiviteter i mindre grupp. Det empiriska materialet har analyserats utifrån feministisk poststrukturalism och teorins centrala begrepp: diskurs, positionering, subjektskapande samt materialisering och performativitet. Resultatet som har framkommit är att det finns skillnader i förskollärarnas bemötande, språkbruk, fördelning av uppmärksamhet och agerande utifrån ett genusperspektiv i samspelet mellan förskollärare och barn i undervisningssituationerna.

Förord

Vi vill inleda detta arbete med att rikta ett stort tack till forskollärarna och avdelningen Stjärnan som deltog i vår studie. Utan er hade inte denna studie funnits! Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Märtha Pastorek Gripson, som stötta oss under arbetets gång.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
2	Syfte och frågeställningar	4
3	Tidigare forskning	4
3.1	Språkbruk och bemötande	4
3.2	Talutrymme och uppmärksamhet	5
3.3	Svårigheter och möjligheter att bryta könsnormativitet	6
3.4	Sammanfattning av tidigare forskning	6
4	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	7
4.1	Poststrukturalism	7
4.2	Feministisk poststrukturalism	8
4.3	Diskurs	8
4.4	Positionering	9
4.5	Subjektskapande	10
4.6	Genus	11
4.7	Performativitet och materialisering	12
5	Metod och genomförande	12
5.1	Kvalitativ metod	12
5.2	Avgränsning och urval	13
5.3	Val av observationstillfälle	14
5.4	Genomförande av observationer	14
5.4.1	Grupp A undervisningssituation	15
5.4.2	Grupp B undervisningssituation	15
5.4.3	Grupp C undervisningssituation	16
5.5	Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.....	16
5.6	Analysmodell	16
5.7	Etiska överväganden och forskareffekten.....	17
6	Resultatredovisning och analys	18
6.1	Tema 1 – Språkbruk och bemötande	18
6.1.1	Uppdrag	19
6.1.2	Analys – Uppdrag.....	20
6.1.3	Beröm	21

6.1.4	Analys – Beröm.....	21
6.2	Tema 2 – Talutrymme och uppmärksamhet	22
6.2.1	Stolen.....	22
6.2.2	Analys – Stolen.....	23
6.2.3	Att avbryta.....	23
6.2.4	Analys – Att avbryta.....	25
6.3	Tema 3 – Förskollärares agerande	26
6.3.1	Passiv position	26
6.3.2	Analys – Passiv position.....	27
6.3.3	Uppmanande.....	27
6.3.4	Analys – Uppmanande.....	28
7	Diskussion	28
7.1	Sammanfattning och slutsatser angående språkbruk och bemötande	29
7.2	Sammanfattning och slutsatser angående talutrymme och uppmärksamhet	30
7.3	Sammanfattning och slutsatser angående förskollärares agerande	31
7.4	Sammanfattning och slutsatser angående samtliga teman.....	32
7.5	Metodreflektion	33
7.6	Implikationer för förskollärares yrkesroll.....	33
7.7	Förslag på vidare forskning	34
7.8	Avslutning.....	35
8	Referenslista.....	36
9	Bilagor	39

1 Inledning

Förskolan är barnens första ingång till skolvärlden och verksamma inom förskolan ansvarar för att förbereda och fostra barnen för att bli ansvarsställande människor och framtida samhällsmedlemmar (*Läroplan för förskolan* [Lpfö18], 2018, s. 13). I enlighet med förskolans läroplan ska verksamheten främja jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar samt aktivt arbeta för alla barns lika rättigheter. Det finns också ett ansvar att motverka att könsroller och traditionella könsroller implementeras i verksamheten (Lpfö18, 2018, s. 5). Förskolan ansvarar även för att se till att alla barn ska ges möjlighet till att utvecklas och att kunna få leka med det de vill utan att de präglas av könsstereotypiska normer (Lpfö18, 2018, s. 7–8).

Hedlin (2006), menar att begreppet jämställdhet ofta kan blandas ihop med jämlikhet. Dessa två begrepp skiljer sig dock åt. Författaren menar att jämställdhet innehåller två aspekter, den kvantitativa aspekten handlar om att det ska finnas en jämn fördelning mellan män och kvinnor, pojkar och flickor. Den kvalitativa aspekten handlar om att män och kvinnor ska ha lika villkor, möjligheter och rättigheter i samhället. Jämlikhet är enligt Hedlin (2006) ett bredare begrepp som berör förhållandet mellan bl.a. social klass eller generationer, medan jämställdhet syftar till förhållandet mellan kvinnor och män (Hedlin, 2006, sid 11–12).

I FN:s agenda 2030, ska 17 globala mål arbetas mot för att nå en ekonomisk, miljömässig och en social hållbar utveckling (FN-förbundet, 2020). Det femte globala målet syftar till jämställdhet. Med detta menar man att jämställdheten kan uppnås genom att flickor och pojkar, kvinnor och män har lika rättigheter, makt, villkor och förutsättningar i samhället (FN-förbundet, 2020). Detta mål markerar betydelsen av att sträva mot dessa olika faktorer för att uppnå ett jämställt samhälle, även på ett globalt plan. Detta innebär att även förskolan har ett ansvar att för att genomföra ett jämställdhetsarbete. I enlighet med diskrimineringslagen, som förskolan enligt lag är skyldiga att följa ska inga barn bli diskriminerade utifrån bl.a. kön eller könsöverskridande identitet (SFS 2008:567).

Verksamheten ska främja likvärdiga rättigheter och möjligheter för barnen. Hedlin (2006) menar att människor ofta har en uppfattning av att man “naturligt” bemöter flickor och pojkar jämställt. Dock menar författaren att när bemötandet sker ofreflekterat och just “naturligt” är detta inte jämställt (Hedlin, 2006, s. 59). Trots lagens styrning av förskolans verksamheter framkommer det i tidigare forskning skillnader på pedagogers bemötande gentemot barnen beroende av vad de har för kön, normer kring kön och reproducerande av stereotypiska könsroller i olika verksamheter. Utifrån sådan tidigare forskning väcktes hos oss en nyfikenhet att själva undersöka hur arbetet med jämställdhet framträder i förskolan. Våra förhoppningar med vår studie är att denna skall kunna bidra till en ökad förståelse hos pedagogerna för vikten att bli medveten om sitt förhållningssätt och att observera sin verksamhet för att därmed öka jämställdheten.

I denna kvalitativa studie vill vi därför rikta uppmärksamheten mot förskollärarna i samspelet med barnen utifrån ett genusperspektiv. Aspekterna vi vill undersöka är förskollärarnas språkbruk och bemötande, fördelning av talutrymme och uppmärksamhet, samt förskollärarnas agerande ur ett genusperspektiv. För att därigenom undersöka hur jämställdheten framträder i verksamheten. Vi har valt att undersöka dessa ovannämnda aspekter i förskolans undervisning genom feministisk poststrukturalism. Vi, som blivande

förskollärare ser jämställdhetsarbetet som en oerhört viktig aspekt för förskolan vilket ligger till grund för studien.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med jämställdhet framträder i förskolan genom att studera hur förskollärarnas bemötande, språkbruk, uppmärksamhet och agerande kan förstås utifrån ett genusperspektiv. Studiens forskningsfrågor är:

- *Skiljer sig förskollärarnas språkbruk och bemötande av pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur?*
- *Skiljer sig förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet mot pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur?*
- *Går det att urskilja normer om kön i förskollärarnas agerande gentemot barnen i undervisningssituationerna? Isåfall vilka?*

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer den tidigare forskning som studien anknyter till presenteras. Forskningsfältet som vi har valt att anknyta till undersöker och analyserar förskollärarnas interaktion med barnen utifrån ett normkritiskt och genusperspektiv. Forskningsstudierna och avhandlingarnas resultat kommer kortfattat redovisas i tre teman utifrån deras relevans till denna studie.

3.1 Språkbruk och bemötande

Meland och Kaltvedts (2017) studie undersöker hur genus uttrycks i 20 norska förskolor. I resultatet av studien framgår det att pedagogernas bemötande av barnen skiljde sig åt om det riktades mot flickor eller pojkar. I studien framgår det att pojkarnas utseende och kläder bemöttes med kommentarer som "tuff" och "cool". Flickorna bemöttes däremot med kommentarer som "söt" och "gullig". Även pedagogernas språkbruk gentemot barnen varierade också beroende på hur barnen var klädda. Författarna ger exempel på att flickor som bar klänning fick kommentarer om att de var prinsessor, medan pojkar som bar kläder med "farliga" djur fick kommentarer om hur tuffa de var (Meland & Kaltveldt, 2017, s. 94–97).

I studien av Hellman m.fl. (2014), studerades relationen mellan diskriminering, ålder och kön och hur det kan ligga olika förväntningar på barnen beroende på detta (Hellman m.fl., 2014, s. 327). I studien framkommer det att ordet "bebis" används både av pedagoger och barn i ett negativt avseende. Det framkommer även en skillnad på hur "bebis" används när det riktas till flickor eller pojkar (Hellman m.fl., 2014, s. 342). "Bebis" riktades till pojkar i vid exempelvis fysiska utmaningar såsom att promenera långa sträckor utan att "gnälla", med underförståelsen att gnälla var att bete sig om en bebis. Medan flickorna blev kallade det när det handlade om att hjälpa till, hjälpa andra eller att städa (Hellman m.fl., 2014 s. 339). Pedagogerna i studien uppmärksammade barnens positiva beteende genom att benämna dem

som “stor tjej” eller “stor kille”. Författarna menar att genom att benämna barnen som “stor” kontra “bebis” förmedlas deras könsnormativa förväntningar på barnen som då skiljde sig åt mellan flickor och pojkar (Hellman m.fl., 2014, s. 337–338).

I Hellmans doktorsavhandling från 2010, framträder liknande fenomen där barnen ofta förhandlar om olika maktröler genom att använda sig av ålder som ett argument. Därigenom upprätthålls också de olika könsrollerna som barnen tillskrivits (Hellman, 2010, s. 165). Odenbring (2016) synliggör i sin studie hur pedagoger talar om pojkar som individer medan flickor benämns som en homogen grupp (Odenbring, 2016, s. 125).

3.2 Talutrymme och uppmärksamhet

Eidevald (2009) tar upp i sin avhandling om hur flickor får mindre talutrymme under samlingen då pojkar uppmärksammas på ett annat sätt än flickorna. Detta gäller både pojkar som tar för sig mer respektive pojkar som tar för sig mindre. Flickor som tar för sig mer tystas ner mer än pojkar och flickor som inte tar för sig lika mycket försvinner ibland i bakgrunden. Eidevald menar också att flickor som avbryter på samlingen ofta blir nedtystade direkt, medan pojkar som avbryter ofta blir lyssnade på (Eidevald, 2009, s. 130). Han nämner också att pedagoger hade en tendens att känna att det var lite av en “hjärtefråga” att hjälpa de tysta pojkarna att ta för sig, medan flickorna försvann in i mängden på ett annat sätt (Eidevald, 2009, s. 127).

Liknande resultat framgår i studien av Meland och Kaltvedt (2017) som hävdar att flickor får “kämpa” för att få uppmärksamhet och hjälp, och blir ofta tillsagda att vänta. Istället uppmärksammas pojkarnas frågor och t.ex. deras önskan om hjälp besvaras (Meland & Kaltvedt, 2017, s. 99). Denna observation framkommer även i studien av Rantala och Heikkilä (2019), som ger flera exempel på hur pedagogernas agerande skiljer sig åt när detta riktas mot flickor respektive pojkar. I studien undersöker författarna hur normer om kön kan påverka vilken typ av stöttning barn får av pedagoger och även hur stöttningen påverkar barnens egen handlingsfrihet (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 483). Det framkommer i studien att flickor och pojkar vägleds på olika sätt beroende på deras beteende. Studiens resultat visar att lugna och tillbakadragna pojkar får mycket vägledning och stöttning av pedagogerna (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 487). När pedagogerna riktade sig till flickorna, handlade det om flickor som visat ett mer “stökigt” och motståndskraftigt beteende (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 488). Författarna menar att pedagogernas agerande och vägledning påverkas av könsnormer som exempelvis att pojkar förväntas inta en mer aktiv roll och därför får lugna pojkar mer stöttning (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 491). Även Eidevald (2009) urskiljer mönstret att pojkar får mer hjälp än flickor vid exempelvis påklädning, även utan att be om det (Eidevald, 2009, s. 131).

Att pedagogernas fördelning av uppmärksamhet skiljer sig åt gällande flickor och pojkar framkommer återigen i Meland och Kaltvedts (2017) studie. Pedagogerna riktar mer uppmärksamhet och beröm till pojkar även om både flickor och pojkar deltar i aktiviteten ifråga. Denna aspekt synliggör författarna med flera exempel, och ett av dessa handlar om när två flickor och en pojke dansar tillsammans. I detta exempel uppmärksammas pojkens dans av två pedagoger både verbalt genom att berömma pojken och icke-verbalt, genom att klappa händerna medan flickornas dans inte uppmärksammas (Meland & Kaltvedt, 2017, s. 98–99).

3.3 Svårigheter och möjligheter att bryta könsnormativitet

Såväl Meland och Kaltvedt (2017) och Odenbring (2016) poängterar hur barn ibland tilldelas rollen som "hjälpreda" eller "minifröken." Denna roll kännetecknas av att de får uppmuntran och beröm när de intar en roll när de fostrar andra barn. I båda studierna tilldelas både flickor och pojkar denna roll. Det framkommer dock att det främst är flickor i Meland och Kaltvedts (2017) studie som uppmuntras av pedagogerna att inta denna roll vilket skiljer sig från Odenbrings (2016) resultat. I Odenbrings (2016) studie uppmuntras flickorna istället att inta en roll som "dämpare". Rollen som "dämpare" kan innebära att flickor placeras mellan "stökiga" pojkar under bl.a. samlingen i syfte för att lugna ner pojkarna och som i sin tur bidrar till ett lugnare klimat i verksamheten. Hellman (2010) synliggör i sin avhandling hur pedagogernas förväntningar kan komma att påverka barnen till att formas in i en normativ roll, att barnen delas in i olika roller såsom exempelvis "bråkig" eller "tyst". Ett sådant agerande synliggörs exempelvis om en flicka beter sig på en stereotypisk pojkkäckt sätt beskrivs hon som vild och stygg, medan en pojke bara beskrivs som en "typisk pojke" (Hellman, 2010, s. 102).

En liknande aspekt synliggör även Emilson m.fl. (2016), då feminina egenskaper och drag uppmuntrades hos pojkar men inte hos flickor. Detta synliggjordes genom hur pedagogerna uppfattar pojkar som klär sig i traditionellt flickiga kläder, t.ex. kjol eller strumpbyxor som något positivt (Emilson m.fl., 2016, s. 233). Denna uppfattning skiljer sig åt när flickor bär kjol eller strumpbyxor, eftersom pedagogerna ansåg att dessa kläder inte passar för lek (Emilson m.fl., 2016, s. 231). Emilsons m.fl. (2016) studie, undersöker hur verksamma pedagoger uppfattar begreppet genus och hur värderingar om kön uttrycks i förskolan (Emilson m.fl., 2016, s. 225). Studien genomfördes utifrån intervjuer med pedagoger på åtta svenska förskolor och i studiens resultat har författarna synliggjort tre dilemman (Emilson m.fl. 2016, s. 229, 236). De dilemman som författarna identifierade handlar om synen på genus som socialt konstruerat och biologiskt, en motstridighet om att bryta traditionella könsroller utan att påverka barnens egna intressen och uppfattningen om att femininitet uppskattas hos pojkar men inte hos flickor (Emilson m.fl., 2016, s. 236-237). Det framkommer även i studien att pedagogerna använder sig av strategier för att sträva mot en könsneutral verksamhet genom att bl.a. förändra sitt språkbruk och inte benämna barnen utifrån deras kön, utan istället benämna dem som "kompisar". Pedagogerna har även rensat bort traditionella "könskodade" leksaker såsom bilar och dockor, för att sträva mot könsneutralitet (Emilson m.fl., 2016, s. 234)

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis har vi funnit ovanstående forskningsstudier som vi anser vara relevanta för vår egen studie. I detta avsnitt har en del av forskningsfältet som berör pedagogers förhållningssätt och verksamhet ur ett normkritiskt och genusperspektiv framförts. Utifrån detta synliggörs en komplexitet i samband med att arbeta i enlighet med läroplanens intentioner och mot jämställdhet. Studierna visar hur normer om kön och strukturer i samhället kan reproduceras omedvetet i förskolläraernas handlande och språkande. Vi anser därmed att vår studie är relevant eftersom dennes syfte och frågeställningar utgör en viktig samhällsrelaterad aspekt och är fortfarande betydelsefull för den fortsatta utvecklingen för arbetet i förskolan.

4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I denna del av arbetet kommer studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp presenteras samt vikten av teoretisk förankring i vetenskapliga studier redovisas. Enligt Åkerblom m.fl. har teori en stor betydelse för vetenskapliga studier och man menar att den teoretiska förankringen påverkar bl.a. studiens frågeställningar, vilken metod som används, empiri och analys (Åkerblom m.fl., 2020, s. 39). Avsnittet inleds med en kort bakgrund om poststrukturalism för att sedan beskriva feministisk poststrukturalism och teorins centrala begrepp. Avsnittet avslutas med en diskussion av begreppet genus samt en beskrivning av begreppen performativitet och materialisering.

4.1 Poststrukturalism

Som tidigare nämnts är feministiskt poststrukturalism studiens valda teoretiska utgångspunkt. Därför inleds detta avsnitt med att presentera poststrukturalism och teorins centrala aspekter. Anledningen till detta är för att ge en bredare förståelse för teorin då båda synsätten delar vissa centrala aspekter.

Enligt Herz & Johansson (2013) går inte poststrukturalism att beskriva som en teori eller ett perspektiv, utan kan ses som kaotiskt. Författarna menar dock att poststrukturalismen bidrar med kreativa begrepp, teorier och synsätt som berör bl.a. språk och samhälle (Herz & Johansson, 2013, s. 68). Enligt Herz och Johansson (2013) finns det en mängd framträdande och betydelsefulla inriktningar inom poststrukturalismen (Herz & Johansson, 2013, s. 8). Författarna menar också att man kan beskriva poststrukturalismen som en bred och varierad inriktning både inom filosofi och vetenskapsteori, och som också innebär ett kritiskt och ifrågasättande synsätt (Herz & Johansson, 2013, s. 10–11). Davies (2003) menar poststrukturalismen bidrar med ett radikalt, ifrågasättande av förståelsen för relationen mellan individer och deras omgivning (Davies, 2003, s. 10).

Inom poststrukturalismen ses språket som centralt, det handlar om förståelse och vetandet om oss själva och fenomen i vår omvärld (Lenz Taguchi, 2004, s. 54). Likt Lenz Taguchi menar Herz och Johansson (2013) att poststrukturalismen har ett stort fokus på språk och diskurser, och ser detta som något väsentligt. Utifrån detta synsätt är det centralt att kritisera och reflektera hur vi använder språket (Herz & Johansson, 2013, s. 48). Börjesson (2003) beskriver "den språkliga vändningen", som är central för poststrukturalismen (Börjesson, 2003, s. 69). Börjesson menar att man kan förstå den språkliga vändningen som en intellektuell rörelse som ifrågasätter relationen mellan språk och verkligheten (Börjesson, 2003, s. 69). Lenz Taguchi menar likt Börjesson, att den språkliga vändningen medför att vi ska tänka kritiskt kring den "sanning" vi tror att vi känner om vår omvärld och om oss själva. Istället ska vi försöka få förståelse för att subjekt skapas genom kulturella föreställningar som uttrycks via språk och handlingar (Lenz Taguchi, 2004, s. 53). Detta synsätt utgår då från att det inte finns någon annan kunskap än den vi kan förmedla via språk, vilket har lett till uttrycket "allt är språk", och som är karakteristiskt för det poststrukturalistiska synsättet (Lenz Taguchi, 2004, s. 53).

Som tidigare nämnts finns det olika inriktningar inom poststrukturalismen. En av dessa är feministisk poststrukturalism som denna studie har valt att utgå från som kommer att presenteras i avsnittet nedan.

4.2 Feministisk poststrukturalism

Lenz Taguchi beskriver feministisk poststrukturalism som den “tredje vågens feminism”, som växt fram ur den liberala feminismen och den radikala feminismen (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). För att få förståelse för vad som kännetecknar den feministiska poststrukturalismen inleds detta avsnitt med en kort bakgrund till den liberala feminismen och radikala feminismen. Den liberala feminismen, som ibland kallas för den “första vågens” feminism som riktade sitt fokus mot bl.a. kvinnors rättigheter, att kvinnor ska ha samma möjligheter och rättigheter till arbete, lika lön, samt samma status och position som mannen i samhället (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Den radikala feminismen, som då ibland kallas för den “andra vågens” feminism hade, i sin tur, fokus mot att hylla kvinnor och “kvinnlighet” för att kompensera gentemot den mansdominerade världen och det förtryck kvinnor fått utstå (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Den feministiska poststrukturalismen, alltså den “tredje vågens” feminism riktar sin uppmärksamhet mot att kritisera kategorierna manligt och kvinnligt genom att synliggöra hur dessa kategorier är konstituerade. Detta kan då kritiseras och leda till att erbjuda fler sätt att vara (Lenz Taguchi, 2004, s. 15).

Även om den feministiska poststrukturalismen delar samma synsätt om språk och subjekt som redan beskrivits i avsnittet om poststrukturalism menar Eidevald (2011) att språket inom feministisk poststrukturalism inte ses som en representation av verkligheten, utan språket är med och skapar hur vi uppfattar verkligheten. Innebörden av språket skapas enligt Eidevald genom att sätta orden i kontrast mot varandra, exempelvis man och kvinna. Genom att jämföra ordet man med kvinna, ger detta oss en förståelse för vad en man inte är, alltså en kvinna (Eidevald, 2011, s. 99). Detta menar Eriksson och Gottzén kallas för binära oppositioner, att exempelvis flicka och pojke är beroende av varandra för att kunna förstås som enheter och författarna menar att dessa binära par värderas olika högt, i ett slags hierarkiskt system (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 49). Den feministiska poststrukturalismen menar också är att de föreställningar och uppdelningar om hur manligt och kvinnligt särskiljs leder till konsekvenser i hur man ser på dessa begrepp. Genom att koppla kvinnligt och manligt till vissa begrepp så bidrar språket också till att upprätthålla och skapa den världsbilden (Eidevald, 2009, s. 53). Den feministiska poststrukturalismen ställer sig kritisk mot kategoriseringen för kvinnor respektive män och hur den är problematisk för samhället men också förskolan. Detta perspektiv kan komma att förklara varför man behandlar flickor och pojkar olika i förskolan (Eidevald, 2009, s. 50). Begrepp som är centrala inom feministisk poststrukturalism är enligt Eidevald diskurs, positionering och subjektskapande, vilka kommer beskrivas nedan (Eidevald, 2011, s. 98).

4.3 Diskurs

Enligt Eidevald är diskurs ett centralt begrepp inom feministisk poststrukturalism (Eidevald, 2011, s. 98–99). Michel Foucault är ett framträdande namn inom poststrukturalismen och hans definition av diskursbegreppet (Herz & Johansson, 2013, s. 74). Foucaults definition av begreppet diskurs handlar om gränser för vad som förväntas och kan sägas, göra och tänkas (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 134–135). Axelsson och Qvarsebo (2017) ger ett exempel på hur gränserna inom diskursen kan påverka vad man som man respektive kvinna kan göra och säga (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 134). Inom feministisk poststrukturalism syftar begreppet diskurs till betydelsen och innebörden av det vi säger och utifrån detta synsätt påverkar diskursen vad vi menar och i sin tur vårt agerande (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Innebörden i diskurserna har då en betydelse för hur vi uppfattar vår omvärld och hur vi sedan

konstruerar den (Lenz Taguchi, 2004, s. 15). Lenz Taguchi menar att diskurserna är påverkningsbara och förändras över tid och i olika sociala sammanhang, vilket då innebär att föreställningen i en diskurs kan vara dominerande i en situation exempelvis att pojkar har ett större rörelsebehov än flickor, men vara mindre dominerade i andra sammanhang (Lenz Taguchi, 2004, s. 15–16). Om vi utgår från diskursen att pojkar har ett större rörelsebehov än flickor i förskolan, kommer detta påverka förskollärares agerande genom att exempelvis ha ett större tålamod med pojkar som inte sitter still än om det vore tvärt om.

Eidevald tolkar diskurser som något som påverkar och bestämmer vad som anses vara önskvärt respektive inte önskvärt i en viss tid, kultur eller socialt sammanhang (Eidevald, 2009, s. 55). Eidevald (2011) beskriver den amerikanska filosofen Judith Butlers syn på att vi blir män och kvinnor genom de rådande normer som finns i de diskurser vi är en del av (Eidevald, 2011, s. 101). En norm handlar om människans sätt att se på världen, och att ha ett visst värderingssystem. Normer genomsyrar hela vårt samhälle och har som funktion att skapa sammanhållning, det används för att definiera människors roller. Så länge alla följer normer så kan de vara relativt osynliga men det är när normerna bryts som de blir tydliga (Thornberg, 2013, s. 27). Normerna kan exempelvis handla om utseende, hur man förväntas uppföra sig, uttrycka sig m.m. Eidevald menar att normer som upplevs som självklara gör diskursen som förmedlar hur vi förväntas att vara desto starkare (Eidevald, 2011, s. 101). Detta innebär då att vissa diskurser upprätthåller och reproducerar både normer och könsstereotyper vilket är en intressant aspekt att undersöka i vår studie (Eidevald, 2011, s. 101).

4.4 Positionering

Begreppet positionering kan inom feministisk poststrukturalism förstås som att man intar den position som förväntas av en utifrån normerna och värderingarna i diskursen (Eidevald, 2011, s. 102). Lenz Taguchi menar att diskurserna innehåller "regler" om vilken position som har respektive saknar makt i ett specifikt sammanhang (Lenz Taguchi, 2004, s. 103). Författaren menar att diskurser om kön innehåller och påverkar talutrymmet mellan flickor och pojkar, samt vilka kunskaper de olika könen förväntas att ha (Lenz Taguchi, 2004, s. 103). Eidevald menar att man intar en viss position beroende av vad man befinner sig i för kontext. Genom att man positionera sig skapar man inte ett "alter ego" eller blir någon som man inte är, utan snarare att man har flera olika sidor av sitt ego som kommer fram beroende på hur man positionerar sig i olika diskurser (Eidevald, 2011, s. 102–103). Davies (2003) menar att barn lär sig att positioneras som flickor och pojkar genom samhällets diskursiva praktiker om vad som anses vara kvinnligt respektive manligt (Davies, 2003, s. 13).

Dolk menar att inom feministisk poststrukturalism syftar begreppet positionering till att ens identitet skapas och förändras i takt med att vi intar olika positioner (Dolk, 2011, s. 56). De olika positionerna man intar är beroende på vilken situation eller sammanhang man befinner sig i. Exempelvis kan en flicka inta en lugn och ordentlig position i förskolan men inta en "vildare" position i hemmet (Dolk, 2011, s. 56). Detta innebär alltså att både barn och vuxna intar en mängd olika positioner dagligen, som då påverkas av själva sammanhanget de befinner sig i. Davies (2003) menar att de olika positionerna som både barn och vuxna kan inta under dagen kan innebära både makt och maktlöshet. Författaren menar även att det finns vissa bestämda aspekter i diskurserna som påverkar positioneringen man kan inta och att kön är en sådan bestämd aspekt (Davies, 2003, s. 16). Utifrån detta synsätt påverkar diskurser bl.a. hur flickor och pojkar förväntas att vara och då, i sin tur, vilken position barnet kan inta, vilket påverkar barnets handlingsutrymme (Eidevald, 2011, s. 103–104). Genom att analysera

situationen, vilket i detta fall är under undervisningen, och vilka positioner som barnen förväntas inta kan man rikta fokus mot traditionella könsroller som synliggörs i positionerna (Dolk, 2011, s. 56).

Davies (2003) menar att när man positionerar sig som man eller kvinna, flicka eller pojke är detta ett resultat av de sociala strukturer som finns och skapas inom diskurserna (Davies, 2003, s. 26–27). Enligt Davies (2003) uppstår de sociala strukturerna i diskursiva praktiker, som i sin tur innehåller förväntningar och normer som påverkar vilka positioner individerna kan ta och deras handlingsmöjligheter. Utifrån detta synsätt ses maskulinitet och femininitet som sociala strukturer i samhället, och alltså inte genetiska egenskaper. Detta innebär då att barnen lär sig hur de ska positioneras som flickor eller pojkar utifrån dessa sociala strukturer som finns i diskurserna (Davies, 2003, s. 27). Davies menar att den process som innebär att positionera sig som man eller kvinna kan ses som en fysisk process, där exempelvis barnens kläder och frisyrer visar vad som uppfattas som kvinnligt respektive manligt (Davies, 2003, s. 29). Författaren menar dock att det är möjligt att bryta de sociala strukturerna genom att sätta sig emot dem, och då skapa nya diskurser. Detta är dock inte en enkel process då strukturerna är starka och kan begränsa en (Davies, 2003, s. 27). Om den diskursiva föreställningen handlar om att exempelvis flickor ska vara hjälpsamma och pojkar stökiga under en situation påverkar detta barnens möjligheter att positionera sig utifrån dessa sociala strukturer.

Diskurserna kan då i detta synsätt bidra till att barnen intar olika könspositioner utifrån hur flickor och pojkar förväntas att vara utifrån föreställningarna i diskursen. Dessa diskurser kan då innehålla och reproducera traditionella könsroller, som då också påverkar vilken position barnen kan inta. Detta kan då ses som ett dilemma eftersom förskolan ska motverka traditionella könsroller. Att undersöka vilka positioner barnen ges möjlighet att inta under den lärarledda undervisningen är en intressant aspekt att undersöka i studien.

4.5 Subjektskapande

Begreppet subjektskapande ses inom feministisk poststrukturalism som en process där vi blir individer i olika sammanhang. Vi har alltså inom detta synsätt inte en ständig identitet i alla situationer utan att vi blir olika subjekt i olika sammanhang (Eidevald, 2011, s. 104–105). Detta innebär att subjekt är något man lär sig att bli. I denna kontext lär man sig också då att vara ett pojk- eller flicksubjekt där allt man gör dagligen är en tolkning av vad som är en flicka respektive pojke (Lenz Taguchi, 2004, s. 10). Subjektskapandet handlar om att människor blir till subjekt och att dessa också varierar beroende på vilken situation man befinner sig i. Föreställningar och olika förväntningar på hur flickor och pojkar bör vara kommer också påverka hur man definieras som subjekt. Eidevald menar också att eftersom man hela tiden betar sig annorlunda i en ny situation är man ur detta perspektiv inte samma subjekt, utan som han beskriver det som att vara ett multipelt subjekt (Eidevald, 2011, s. 105). Lenz Taguchi menar att multipla subjektiviteter är kännetecknande för den feministiska poststrukturalismen vilket syftar till att subjektet kan förhålla sig olika i en viss situation beroende på den dominerande diskursen (Lenz Taguchi, 2004, s. 111). Ett uttryck som används inom teorin är “subjektets död”, vilket enligt Lenz Taguchi syftar till att vi blir, och skapas som individer genom den förståelse vi har för varandra, vilket uppfattas genom diskursiva handlingar (Lenz Taguchi, 2004, s. 60). Detta synsätt innebär då att diskurserna har en påverkan på vårt subjektskapande, vilket i sin tur innebär att språket har en betydelse för subjektskapandet. Lenz Taguchi utgår dock från att subjektet har ett diskursivt agentskap vilket innebär ett slags självständighet, vilket innebär att subjektet både skapas genom

diskurserna och samtidigt skapas inom subjektet (Lenz Taguchi, 2004, s. 69). Det diskursiva agentskapet innebär då att subjektet har möjligheter att handla inom diskursens föreställningar. Wiklund m.fl. (2011) utgår från synen att pedagogers språk har en stor betydelse för vilka identiteter barnen ges möjlighet till att inta. Utifrån denna syn har pedagoger en delaktig roll i barnens identitetsskapande. I detta spelar pedagogers språkbruk en betydande roll i vilka möjligheter man erbjuder barnen utifrån pedagogers föreställningar om kön (Wiklund m.fl., 2011, s. 90–91). Detta synsätt går i linje med subjektsskapandet.

Enligt Wiklund m.fl. (2011) kan man se förskollära språkande med barnen som en jämställdhetsfråga. Författarna menar även att pedagoger ofta reproducerar könsstereotyper genom sitt förhållningssätt till, och bemötande av barnen (Wiklund m.fl., 2011, s. 91). Författarna hävdar även att pedagoger erbjuder barnen olika möjligheter genom att använda sig av könskodade ord som ses som antingen flickkodade som exempelvis söt och gullig, eller pojkkodade som exempelvis tuff och häftig (Wiklund m.fl., 2011, s. 98–99). Dessa könskodade ord kan utgöra en del av den dominerande diskursen. Pedagoger kan göra motstånd mot detta genom att bli medveten om vilka ord man tolkar som antingen flick- eller pojkkodade menar författarna (Wiklund m.fl., 2011, s. 98–99). Denna aspekt är relevant att undersöka i vår studie, då fokus riktas mot samspelet mellan förskollärarna och barnen, i vilket språket utgör en viktig komponent.

4.6 Genus

Det finns lite olika definitioner av genus. Hedlin (2006) menar att begreppet tenderar att missuppfattas, men man kan säga att de flesta beteenden som skiljer sig mellan kvinnor och män anses utgöra en produkt av samhället och socialisering. Det är alltså ett konstruerat sätt av människor att vara på som tar utgångspunkt i de biologiska skillnaderna, då människor använder detta som "anledning" till skapandet av genus (Kullberg, m.fl., 2012, s. 20). Kullberg m.fl. menar att det samspelet som sker mellan människor formar genus. Genus skapas och upprätthålls i alla dessa olika sociala interaktioner (Kullberg, m.fl. 2012, s. 149). Det som blir relevant i vår studie är inte hur pojkar och flickor möjligtvis skulle komma att skilja sig åt, utan snarare var det finns för skapade normer och sociala samspel som skapar genus och ger olika roller till barnen beroende på vad de har för kropp (Eidevald, 2009, s. 20). Svaleryd menar att begreppet genus uppmärksammar relationen mellan könen, vad som anses vara feminina och maskulina egenskaper (Svaleryd, 2002, s. 29). Författaren menar även att begreppet erbjuder fler könsidentiteter än man och kvinna, eftersom begreppet syftar till vårt biologiska, sociala men även kulturella kön (Svaleryd, 2002, s. 29). Connell och Pearse (2015), ger en kort beskrivning av sin definition av genus och menar att begreppet syftar till samhällets uppfattning av människokroppen och hur den påverkar människors identiteter och liv (Connell & Pearse, 2015, s. 27).

Herz och Johansson (2013) beskriver den amerikanske filosofen Judith Butlers teori om genus, som har haft ett stort inflytande på genusforskning. Butler menar att kön och genus inte ska hållas isär som två olika begrepp, som vanligtvis förstås som det biologiska könet respektive det sociala könet (Herz & Johansson, 2013, s. 137). Utifrån Butlers synsätt ska vi alltså inte skilja på kön/genus, som på engelskan är sex/gender utan att det räcker med ett begrepp eftersom det görs och skapas diskursivt (Herz & Johansson, 2013, s. 49). Detta synsätt innebär att vi inte kan förstå genus eller kroppen i sig utanför diskursen (Herz & Johansson, 2013, s. 49). Detta, i sin tur, innebär då att det inte existerar en "naturlig" eller given egenskap som gör genus eller gör att vi är kvinnor eller män, utan genus görs och

skapas via diskurser och sociala strukturer som möjliggör accepterade uttryck för genus (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 52). Eriksson och Gottzén (2020) menar att kön skapas genom att det benämns, och genom upprepade uttalanden om kön bidrar till hur både omgivningen och innehavaren av könet förväntas att vara (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 55). Om vi utgår från att kön skapas genom språket och att språket bidrar till olika förväntningar på barnen utifrån flickor eller pojkar, kan det finnas en risk att barnen bemöts på olika sätt. En sådan aspekt är relevant för vår studie och är i enlighet med studiens syfte.

Utifrån studiens syfte, som är att undersöka hur arbetet med jämställdhet framträder i förskolan genom att studera hur förskollärarnas bemötande, språkbruk, uppmärksamhet och agerande kan förstås utifrån ett genusperspektiv, alltså barnens biologiska kön. Vi har då valt att utgå från barnens biologiska kön när vi genomför studien och under analysen av studiens empiriska material.

4.7 Performativitet och materialisering

Lykke (2009) beskriver Butlers definition av kön som performativ, vilket innebär att synen på kön är ett resultat av upprepningar av uttalanden som interPELLERAR, d.v.s. formar individen in i en könsidentitet (Lykke, 2009, s. 65). Eriksson och Gottzén menar att begreppet performativitet syftar till alla sätt vi uttrycker och gör kön genom bl.a. klädsel, språket, hur vi rör oss etc. (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 53). Författarna menar att den språkliga aspekten är en viktig del av performativitet, och beskriver det som att kön skapas genom hur vi benämner och talar om kön vilket skapar olika förväntningar på respektive kön i omgivningen (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 55). Ohrlander m.fl. (2011) menar att begreppet performativitet syftar till att kön inte ses som något vi är utan skapas som ett resultat av upprepade och återkommande handlingar och uttryck (Ohrlander m.fl., 2011, s. 150).

Ohrlander m.fl. beskriver Butlers begrepp materialisering, som används för att synliggöra och förklara hur vårt språk och våra handlingar påverkas och reproducerar diskurser (Ohrlander m.fl., 2011, s. 149) Detta innebär att språket, diskurserna och vårt tänkande förs vidare i vårt agerande och på detta sätt kan diskurser om kön, hur exempelvis flickor och pojkar bör bete sig uttryckas i pedagogers agerande och samspel med barnen (Ohrlander m.fl., 2011, s. 149). Detta är en intressant aspekt att ta hänsyn till i vår analys av det empiriska materialet.

5 Metod och genomförande

I denna del presenteras planeringen av studiens valda metod och senare genomförandet av studien. Avsnittet presenterar även studiens urval, analysmodell, generaliserbarhet, reliabilitet, validitet samt ett avslutande stycke om etiska överväganden.

5.1 Kvalitativ metod

Utifrån studiens syfte och frågeställningar har vi valt att utgå från en kvalitativ ansats. En kvalitativ ansats menar Eriksson Barajas m.fl. används för att beskriva, tolka och skapa förståelse för mänskliga fenomen (Eriksson Barajas m.fl., 2013, s. 53). Då studiens syfte och frågeställningar riktar fokus mot samspelet och social interaktion mellan förskollärare och barn anser vi att en kvalitativ ansats ger oss möjlighet att undersöka detta. Svensson och Ahrne (2015) beskriver begreppet "sinnesdata" vilket syftar till det vi kan uppfatta med hjälp

av våra sinnen, exempelvis det vi hör och ser (Svensson & Ahrne, 2015, s. 19). Denna empiri används för att få kunskap om fenomenet i samhället (Svensson & Ahrne, 2015, s. 19). Metoder som genererar "sinnesdata" är exempelvis intervjuer, observationer eller fältstudier.

Den metod som vi har valt för att samla in empiri är genom videoobservationer.

Videoobservationer ger oss möjligheter att dels fånga upp icke verbal kommunikation som bl.a. gester och mimik, och dels att undersöka och analysera materialet flera gånger då det finns sparat på film, vilket är värdefullt för analysprocessen. Dessa aspekter är enligt Bjørndal (2018) fördelarna med videoobservationer som metod (Bjørndal, 2018, s. 84–85). Metodvalet ger oss också möjligheter att inte "missa" eventuellt värdefull empiri, exempelvis vid observationer när det händer mycket på samma gång. I sådana situationer finns det annars en risk att inte hinna anteckna relevant information om vi exempelvis endast skulle använda oss av fältanteckningar. Vi har övervägt olika, tänkbara metoder för att genomföra studien. Eftersom vi har fokus på diskurser och relativt "osynliga" strukturer hade det varit svårt att få samma resultat om vi hade använt oss av en annan metod, exempelvis intervjuer, eftersom det finns en svårighet att redogöra för det man gör omedvetet. Själva insamlandet av empirin kommer att beskrivas i ett senare avsnitt.

5.2 Avgränsning och urval

I denna del kommer studiens urval som ligger till grund för det empiriska materialet presenteras.

Urval syftar till vart man kan finna relevant empiri alternativt vem/vilka som kan möjliggöra relevant empiri (Svensson & Ahrne, 2015, s. 21–22). Urvalet för vår studie utgörs av en avdelning på en kommunal förskola i en större svensk stad. Denna förskola ligger i ett relativt socioekonomiskt välbeställt område i en förort. Vi har valt att kalla avdelningen vi har undersökt för Stjärnan. Förskolan består av fem avdelningar, två för de yngsta barnen och tre för de äldre barnen. Stjärnan är en avdelning för de äldre barnen, där ca 25 barn går, som är mellan 3–6 år gamla. Stjärnan har också en relativt jämn uppdelning mellan flickor och pojkar. På Stjärnan arbetar två utbildade förskollärare och en förskolläraryhjälp. Avdelningen bedriver också undervisning genom att ta emot förskollärestudenter. Stjärnan har delat in barnen i åldersgrupper, där en lärarledd aktivitet med undervisningssyfte genomförs en dag i veckan per grupp. Den äldsta gruppen har en aktivitet på onsdagar, mellangruppen på torsdagar och den yngsta på fredagar. Studiens urval utgörs alltså av dessa tre grupper som vi fortsättningsvis kommer kalla för grupp A, grupp B och grupp C, samt Stjärnans två förskollärare som vi valt att kalla för Malin och Sandra.

Anledningen till att vi valde avdelningen Stjärnan som urval för studien beror främst på att en av oss har genomfört sin VFU på denna avdelning, vilket vi anser underlättade avseende i flera aspekter: Dels har en av oss, tack vare tidigare VFU, bra kontakt med både barn, vårdnadshavare och pedagoger på denna avdelning. Dels har denna student också erfarenheter av Stjärnans undervisning och gruppindelning vilket stämde överens med studiens syfte. Urvalet kunde ge oss en övergripande bild av verksamheten och undersöka förskolläraarnas bemötande av alla barn som går på Stjärnan, istället för att endast fokusera på en viss åldersgrupp. Vi är dock medvetna om att ovannämnda aspekter även kan innebära en del utmaningar för genomförandet av studien. Exempelvis kan förförståelsen och erfarenheter av förskolläraarnas förhållningssätt påverka hur man tolkar och analyserar materialet.

Vi tog kontakt med Stjärnan först genom mail till en av förskollärarna, då vi presenterade studiens syfte och tillvägagångssätt. Efter att fått samtycke av förskolläraren bifogade vi samtyckesblanketter angående observationer som skulle delas ut till vårdnadshavarna. Detta kommer beskrivas i avsnittet om etiska överväganden.

5.3 Val av observationstillfälle

I detta avsnitt kommer valet av observation situationer och avvägningar presenteras. Studiens empiriska material har samlats in under tre lärarledda aktiviteter, som alla har ett undervisningssyfte. Anledningen till att vi valde att basera studien på just lärarledda aktiviteter är dels utifrån studiens syfte, då vi vill rikta fokus mot förskollärarna och deras bemötande, språkbruk, agerande och fördelning av utrymme, i samspelet med barnen. Ett tillfälle som vi övervägde att observera, var under den fria leken då även förskollärare är närvarande och ovan nämnda aspekter också kan bli synliga. Om vi hade valt att genomföra observationerna under den fria leken hade det empirisk materialet eventuellt fångat "mer" av förskollärarnas spontana strategier och i deras bemötande av barnen. Det fanns dock flera aspekter som vägde in när vi valde bort denna situation. En sådan aspekt var antalet barn som deltar under de olika tillfällena: under den fria leken brukar vanligtvis hela barngruppen delta till skillnad från den lärarledda undervisningen där barnen är indelade i mindre grupper. En annan aspekt berörde utrymmet där situationerna äger rum. Den lärarledda aktiviteten brukar genomföras i Stjärnans ateljé, vilket är ett mer avgränsat område, vilket ger oss möjligheten att placera ipads så att man kan fånga både barn och pedagoger samtidigt. Den fria leken brukar genomföras på hela avdelningen vilket för vår studies del eventuellt hade resulterat att vi dels behöver fler verktyg för att filma och dels att vi fångar material som inte är relevant utifrån studiens syfte. En aspekt som också vägde in i valet av observationstillfälle var möjligheterna att fånga samspelet mellan förskollärare och barn, vilket vi anser är större under den lärarledda undervisningen än under den fria leken. Under den fria leken förekommer naturligtvis samspel mellan förskollärare och barn, men det är övervägande ett samspel mellan barn och barn då det är deras egen initierade lekar som är i fokus. Ett sådant skeende kan riskera att förskollärarnas samspel med barnen och agerande hamnar i skymundan, vilket går emot syftet med vår studie.

Genom att genomföra våra observationer under förskollärlädda planerade aktiviteter fick vi möjlighet att studera samspelet mellan förskollärare och barn i första hand. Vi har också valt detta tillfälle för att det kan vara lättare att observera och fånga de interaktioner som vi vill belysa, eftersom aktiviteterna brukar ha en lugnare och uppstyrd natur kan det vara lättare att fånga interaktion på film då vi kan förbereda filmandet genom att ställa upp ipaden, istället för att gå runt med den. Bjørndal (2018) menar att videokameran endast är en representation av verkligheten och att det är upp till forskarna att välja fokusområde (Bjørndal, 2018, s. 88–89), vilket vi har gjort i detta fall.

5.4 Genomförande av observationer

Insamlingen av empirin som studien baseras på genomfördes genom videoobservationer under tre lärarledda undervisningssituationer på avdelningen Stjärnan. Dessa tillfällen ägde rum mellan den 24–26 november 2021 på förmiddagen mellan ca. 10-11.00. De lärarledda undervisningssituationer som observerades genomfördes i mindre grupper där barnen delades in utifrån sin ålder medan den resterande barngruppen var utomhus. Vi var båda två närvarande under samtliga undervisningssituationer och intog en observerande roll. Materialet

spelades in med två av avdelningens ipads. Anledningen till att vi använde oss av två stycken var dels för att säkerhetsställa att vi kunde samla in empiri om den ena inte fungerade och dels för att få fler vinklar (Bjørndal, 2018, s. 87). Det empiriska materialet bestod av sammanlagt sex filmer från de tre 25–45 minuter långa observationerna. Transkriberingen av materialet genomfördes på ett kontor på förskolan direkt efter respektive observation. Detta innebär alltså att det inspelade materialet aldrig lämnade förskolan. Vi kommer nu att ge en kort bakgrund till undervisningssituationerna och presentera oförutsägbara händelser som inträffade under observationerna.

5.4.1 Grupp A undervisningssituation

Under observationen av grupp A deltog tre flickor och tre pojkar, samt Stjärnans två förskollärare. Avdelningen har jobbat med identitetsskapande under den lärarledda undervisningen och har nu i uppgift att skapa en stad genom att använda sig av deras egna “superkrafter”, dvs saker barnen är bra på. Den lärarledda undervisningssituationen som observerades var en aktivitet som byggde vidare på de målen som förskolan arbetar med. Detta är identitetsskapande. Stjärnan har under en längre period arbetat med ett superhjälte tema där många av aktiviteterna handlar om att barnen skall hitta vem de är och vad de har för rättigheter. Temaarbetet har nu utvecklats och inkluderat ett inslag som handlar om staden och Stjärnan har nu gemensamt börjat bygga på en stad. De olika uppgifterna i temaarbetet introduceras och tilldelas av en superhjältekaraktär. I den observerade aktiviteten tilldelades barnen olika uppgifter som handlade om att bidra till staden med hjälp av olika estetiska material.

Aktiviteten introducerades genom en filmsnutt från superhjälten och ett brev där barnen blev tilldelade olika uppgifter utifrån sina “superkrafter” som barnen under ett tidigare tillfälle fått skriva ned. Uppgifterna som barnen blev tilldelade var att skriva skyltar (två flickor), att måla (en flicka och en pojke) och att “uppfinna” vilket var att göra vägar (två pojkar). Efter observationen insåg vi att den ena ipaden stod lite högt upp så den fångade inte den ena gruppen på bild under hela aktiviteten, men man kunde höra ljudet. Eftersom vi hade två ipads fångade vi både ljud och bild på gruppen som satt vid bordet. Denna oförutsägbara händelse tog vi hänsyn till under observationen av grupp B

5.4.2 Grupp B undervisningssituation

Under observationen av grupp B deltog två flickor och fem pojkar samt förskollärarna. Anledningen till den ojämna fördelningen mellan könen under observationen var på grund av sjukdom, vilket är en aspekt som är återkommande i förskolans verksamhet. Trots den ojämna fördelningen valde vi att genomföra observationen då syftet är att undersöka förskollärarna och inte barnen. Likt grupp A introducerades aktiviteten genom samma filmsnutt och barnen gavs olika uppgifter. Uppgifterna som barnen gavs under aktiviteten var att skriva skyltar (två pojkar och en flicka), bygga bilar (två pojkar) och måla (en flicka och en pojke). Som nämndes i avsnittet om grupp A, valde vi att en av oss höll i den ena ipaden under observationen för att garantera att vi fångade både bild och ljud.

5.4.3 Grupp C undervisningssituation

Under observationen av grupp C, deltog två flickor och tre pojkar, förskollärarna och en VFU-student. Vi visste inte tidigare att VFU-studenten skulle delta under aktiviteten vilket var en oförutsägbar händelse. Vi fick samtycke av studenten men reflekterade över om det skulle komma att påverka vårt resultat. En aspekt vi reflekterade över var att det kunde finnas en risk att studentens interaktion och närvaro skulle kunna komma att påverka förskollärarnas beteende och interaktion med barnen. Men för att återkoppla till vårt syfte så vill vi se över hur förskollärarna fördelar utrymme. Detta anser vi är möjligt, oavsett om studenten är där eller inte. Vi har också gjort valet att inte analysera VFU-studentens bemötande, då vi har tagit ett aktivt val att vårt fokus ska ligga på färdiga och ansvariga förskollärare som håller i aktiviteten. I denna aktivitet fick barnen skapa superhjältemasker, som grupp A och B redan gjort under ett tidigare tillfälle. Barnen fick stenciler som föreställde olika masker och fick sedan färglägga dessa med hjälp av olika sorters material, som sedan klipptes ut och laminerades.

5.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Generaliserbarhet inom kvalitativ forskning kan exempelvis innebära att studiens resultat går att appliceras på en större population, eller i en annan verksamhet (Svensson & Ahrne, 2015, s. 26–27). För att öka studiens generaliserbarhet kan man exempelvis använda sig av ett större urval, som i studiens fall skulle kunna innebära att observera arbetslag på fler förskolor än bara en. Man kan också jämföra studiens resultat med tidigare forskning för att finna eventuella likheter respektive skillnader, vilket också hör till generaliserbarhet. Enligt Svensson och Ahrne (2015) kan man öka studiens trovärdighet genom arbetets transparens, vilket syftar till att beskriva studieprocessen, presentera eventuella brister och alternativa metodövervägande samt möjliggöra diskussion (Svensson & Ahrne, 2015, s. 25). Vilket är något vi kommer att göra i vår studie. Begreppet validitet berör om studiens metod genererar den information som studien avser att samla in (Eriksson Barajas, m.fl., 2013, s. 52). Reliabilitet syftar till studiens pålitlighet, vilket går att påvisa genom systematiska och noggranna beskrivningar av studiens process och genomförande.

Vi observerade samtliga grupper under varsitt observationstillfälle för att få med alla åldrar, istället för att göra en eller två observationer. Detta för att vi ska öka vår reliabilitet som enligt Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) syftar till undersökningens/mätningens noggrannhet, genom att observationerna sker under fler tillfällen ger det oss en större möjlighet till noggrannhet (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020, s. 192). För att ytterligare stärka studiens reliabilitet hade vi kunnat observera fler lärarledda undervisningstillfällen, men på grund av studiens tidsutrymme kunde inte detta genomföras.

5.6 Analysmodell

Eftersom studien utgår från feministisk poststrukturalism har vi valt att analysera studiens empiriska material utifrån teorins centrala begrepp, diskurs, subjektskapande och positionering samt begreppen materialisering och performativitet. Det första steget i analysprocessen efter vi hade transkriberat det empiriska materialet var att vi valde att dela in materialet i tre teman utifrån de mönster som vi hittade. Dessa teman har vi valt att kalla

språkbruk & bemötande, talutrymme & uppmärksamhet, och förskollärares agerande. Dessa teman analyserades utifrån ovan nämnda begrepp.

I dessa teman har vi haft fokus på att identifiera mönster som återkommer i samspelet mellan förskollärarna och barnen i undervisningssituationerna. Vi har analyserat dessa tre teman för att synliggöra tänkbara diskurser och de föreställningar/sociala strukturer som finns, vilka positioner som är möjliga att inta och hur detta påverkar subjektskapandet. Detta har vi gjort genom att analysera samspelet utifrån begreppet materialisering. Detta innebär hur föreställningar i diskursen materialiseras, alltså förstås i förskollärarnas interaktion och språkande. Genom begreppet performativitet har vi analyserat hur kön görs genom förskollärarnas språkande och deras samspel. Vi kommer nu kortfattat presentera urvalet av empiriska exempel som studien baseras på.

Urvalet av empiriska exempel som kommer att presenteras i resultatavsnittet är valda utifrån ovan nämnda teman. Vi har försökt belysa en någorlunda jämn fördelning av exempel i varje tema, som både visar på likheter och skillnader i respektive tema. Dessa exempel har vi satt i kontrast mot varandra för att urskilja dessa likheter respektive skillnader. Vi har även valt att belysa några exempel som skiljer sig åt från de mönster vi har urskilt.

5.7 Etiska överväganden och forskareffekten

Vi har övervägt flera etiska aspekter som berör denna studie. En viktigt sådan är informerat samtycke, vilket, enligt Svensson och Ahrne (2015) innebär, att deltagarna i studien får information om studiens syfte och frågeställningar, och får efter detta antingen ge sitt samtycke till att delta respektive välja att inte delta i studien (Svensson & Ahrne, 2015, s. 29). I vår studie har vi skickat ut samtyckesblanketter till berörda vårdnadshavare där de har skriftligen gett sitt samtycke till att deras barn deltar under observationerna. Dock är fokus under observationerna förskollärarnas arbetssätt och bemötande av barnen, och inte vad barnen gör, men trots detta är samtycket en etisk aspekt vi ändå utgår från. I samtyckesblanketten framgår det att allt rörligt material ska samlas in med förskolans inspelningsmaterial samt att materialet inte får lämna den aktuella förskolan. Utöver denna information framkommer det inte mer om att vi valt att använda oss av videoobservationer vilket vi hade kunnat informera tydligare om.

En annan viktig etisk aspekt är konfidentialitet, vilket innebär att den information som studien ger om enskilda personer inte redovisas så personerna kan identifieras (Svensson & Ahrne, 2015, s. 29). I vår studie innebär detta att vi inte nämner förskollärare vid deras riktiga namn, utan vid fingerade namn. Vidare, att vi inte heller skriver vilken förskola observationerna och det empiriska materialet är inhämtat från, samt vilka barn som medverkar i observationerna. Ett ytterligare etiskt övervägande som vi gjort är, som nämnts i avsnittet "avgränsning och urval" är att kalla undervisningsgrupperna för A, B och C för att säkerställa att förskolan inte kan identifieras samt att vi kallar avdelningen för Stjärnan. Vi har även valt att byta ut namn på både barnen och förskollärarna som deltog i observationerna.

En annan aspekt vi diskuterat är den så kallade "forskareffekten", vilket innebär att deltagarna i en observation förändrar sitt beteende och inte uppträder "normalt" då de vet att de blir observerade (Lalander, 2015, s. 100). Som tidigare nämnts i avsnittet om studiens urval, har en av oss genomfört sina VFU-kurser på avdelningen, och har en god relation med både barn och pedagoger på Stjärnan. I planeringen av genomförandet av studien övervägde vi att den

av oss som haft VFU på Stjärnan skulle närvara under observationerna och den andra av oss skulle genomföra transkriberingarna. Utifrån forskareffekten, gav denna metod oss möjligheter att fånga ett så "naturligt" samspel som möjligt eftersom förskollärarna eventuellt hade kunnat "glömma" av att de observerades. Man kan dock ifrågasätta, om det är etiskt försvarbart att skapa en situation där syftet är att förskollärarna ska glömma bort att vi är där och gör en studie. För att minimera risken för denna hypotetiska situation valde vi att båda två, skulle närvara under genomförandet av observationerna och transkriberingarna. Genom att vi båda deltog bidrog detta till att det blev lättare att samla in relevant material och att vi kunde göra observationer från två grupper när de delade på sig. I och med att vi också använde oss av två ipads kunde vi också transkribera båda samtidigt och ha fokus på varsin förskollärare. Detta gjorde det lättare att förstå och framför att höra materialet. Vi avgjorde också att i och med att vara båda två kunde vi möjligtvis skapa en balans, där förskollärarna var medvetna om att vi var där, men förhoppningsvis inte kände sig dömda eller trängda, eftersom de kände en av oss sedan tidigare. Vi är dock medvetna om att våra resultat påverkades genom forskareffekten (Lalander, 2015, s. 100) men vi upplever att vi gjort avvägningar för att få så liten sådan effekt som möjligt. Detta kan eventuellt påverka studien vilket kan ses som en kritisk aspekt på studiens upplägg. Men studien utgår också ifrån att observera hur förskollärarna bemöter barnen olika.

6 Resultatredovisning och analys

I denna del kommer studiens resultat att presenteras. Vi kommer även redovisa mönster som vi har urskilt under våra observationer och transkriberingen av det empiriska materialet. I detta avsnitt kommer även det empiriska materialet analyseras.

Vi har valt att dela in avsnittet i tre olika teman för att kunna identifiera mönster i vårt resultat. Dessa teman är följande: *språkbruk & bemötande*, *talutrymme & uppmärksamhet* samt *förskollärares agerande*. Detta är för att skapa en tydlig struktur över vårt resultat och göra detta lättare att förstå. Vi har valt dessa teman eftersom vi har urskilt att dessa mönster har trätt fram under arbetets gång. Under transkriberingen noterade vi skillnader där förskollärarna distinkt agerade på olika sätt beroende på om de integrerade med pojkar eller flickor. Denna observation var i enlighet med våra frågeställningar där vi kunde se en röd tråd i dessa situationer. Ovannämnda teman är även indelade i underkategorier, och anledningen till detta är för att ytterligare tydliggöra och underlätta för läsningen av analyserna.

Vi vill dock belysa att alla dessa teman hör ihop och vävs in i varandra. Vi har bl.a. urskilt förskollärarnas fördelning av uppmärksamhet i fler sekvenser än under de teman där de är inlagda. Varje tema inleds med en beskrivning av vilka faktorer som tillhör varje tema, och sedan presenteras en kort bakgrund till sekvensen för att förstå sammanhanget. Därefter analyseras sekvenserna utifrån teori, centrala begrepp och tidigare forskning.

6.1 Tema 1 – Språkbruk och bemötande

I detta tema vill vi urskilja likheter och skillnader i förskollärarnas språkbruk och bemötande av barnen. Detta tema är indelat i två underkategorier som vi valt kalla för *uppdrag* och *beröm*. I avsnittet *uppdrag* kommer tre sekvenser presenteras och sedan analyseras med avseende på hur förskollärarna tilldelar barnen deras respektive uppdrag. I avsnittet *beröm* kommer två sekvenser belysas som berör hur förskollärarna berömmar och uppmärksammar barnens egenskaper och estetiska produkt som de har tillverkat.

6.1.1 Uppdrag

Den första sekvensen är hämtad från den första observationen av grupp A, när alla barn sitter runt bordet och Malin introducerar aktiviteten som handlar om att man ska skapa något utefter vad barnen anser är deras superkraft.

Sekvens 1

Malin: "Sen är det några som har skrivit superkraft att skriva." (Hon pausar för att låta barnen tänka och komma på vilka det är. Barnen tittar runt på varandra och försöker komma på vilka det är).

Nina: (Räcker upp handen). "Jag."

Malin: (Svarar inte Nina). "Är det någon som kommer ihåg det?"

Nina: "Ja."

August: "Ja."

Malin: "Julia och Karolina." (Malin tittar på flickorna samtidigt som hon säger deras namn). "Ni har ju skrivit som superkraft att skriva bokstäver."

August: "Jag kan också skriva."

Malin: (Tittar på August). "Ja, det kan du, men du kanske inte har skrivit det på din bubbla där med superkrafter, men du är väldigt bra på att skriva."

Nina: "Jag är också det".

Malin: "(Tittar på Julia och Karolina). "Då har ni fått i uppdrag att skriva skyltar."

Sekvens nummer 2 kommer direkt efter sekvens 1, då Malin fortsätter att tilldela barnen sina uppdrag.

Sekvens 2

Malin: "Sen är det att någon är bra på att uppfinna saker."

Nils: (Räcker upp handen exalterat samtidigt som Malin pratar).

Malin: (Nickar uppmuntrande och tittar uppmuntrande på Nils).

Gustav: (Räcker också upp handen samtidigt som Nils).

Malin: (Fortsätter berätta om uppdraget). "Och att hitta saker."

Nils: (Tittar på Malin och ler).

Malin: (Tittar tillbaka på Nils, ler och pekar på Nils och August). "Nils och August!"

Sandra: (Skrattar).

Malin: "Ni är bra på att göra vägar, som ni ska få göra." (Malin tittar på August och ler).

August: "Yes!"

Malin: "För ni är bra på att klippa också va?"

Sandra: "Ja! Klippa ja och tänka smart, så är det."

Malin: "Tänka smart och hitta saker och så." (Malin tittar på Nils).

Malin: "Mm."

Gustav: (Gör lite ljud som vi tolkar att han är missnöjd med sin uppgift).

August: "Jag har bra syn."

Malin: "Ja du har bra syn, du vet ju lite hur vägar ser ut." (Malin tittar på August).

Sekvens nummer 3 är hämtad från observationen av grupp B, när Malin introducerar aktiviteten och tilldelar barnen sina respektive uppdrag. Likt tidigare sekvenser sitter barnen runt samma bord.

Sekvens 3

Malin: "Ginnie och Filip, ni ska få måla." (Malin tittar samtidigt på Ginnie och fortsätter). "För det är ju ni bra på."

Malin: (Fortsätter tilldela uppdraget). "Och sen ska Liam och Niklas, ni ska få göra bilar till vår stad, för du är ju väldigt intresserad av bilar Liam."

Liam: (Nickar till svar).

Malin: "Mm." (Tittar samtidigt på Liam).

Liam: "Jag är intresserad av allt!"

Malin: "Ja, du kan många bilmärken och vet hur de ser ut." (Malin har samtidigt ögonkontakt med Liam).

Malin: (Vänder på sig och tittar istället på Niklas). "Och du är ju bra på att skapa och måla."

6.1.2 Analys – Uppdrag

I ovan presenterade sekvenser ges exempel på hur förskollärarna tilldelar barnen deras olika uppdrag. Det går att urskilja både likheter och skillnader i förskollärarnas bemötande av barnen under tilldelningen. Ett mönster som går att urskilja kan noteras i tilldelningen av pojkarnas uppdrag. Detta mönster blir synligt i både andra och tredje sekvensen. I dessa sekvenser blir pojkarna (Nils, August, Liam och Niklas) tilldelade sina uppdrag av Malin. Förskolläraren uppmärksammar i sekvenserna pojkarnas individuella förmågor och intressen, och i den andra sekvensen uppmärksammar även Sandra, den andra förskolläraren, Nils och Augusts förmåga att klippa och tänka smart. Bemötandet skiljer sig åt när Malin tilldelar Karolina och Julia deras uppdrag eftersom deras intressen eller förmågor inte uppmärksammas. I sekvens 1, när Malin tilldelar flickorna (Julia och Karolina) deras uppdrag konstaterar både August och Nina att de också är bra på att skriva. Dock bemöts bara August som uppmärksammas av Malin, att han är duktig på detta medan Ninas kommentar inte uppmärksammas. Karolina och Julias förmågor uppmärksammas som tidigare nämnts inte, trots att det är deras uppdrag att skriva skyltar. Dock uppmärksammar varken Karolina eller Julia själva att de är duktiga på att skriva som August och Nina, vilket skulle kunna vara en anledning till att förskollärarna inte uppmärksammar detta. Detta gör dock inte heller Nils eller August i sekvens 2, men förskollärarna uppmärksammar deras förmågor ändå.

Som tidigare nämnts i teoriavsnittet, ses språket som en central del för subjektskapandet. Om vi utgår från synsättet att vi blir subjekt/individer utifrån vår förståelse för oss själva och varandra, tolkar vi att förskollärarnas språkbruk kan ha en påverkan på barnens förståelse för sig själva och varandra. Genom att pojkarnas egenskaper och intressen benämns och bemöts kan August, Nils, Niklas och Liam eventuellt förstå sig själva som kompetenta. Detta kan också påverka deras möjligheter att inta en mer aktiv position än flickorna. I dessa sekvenser tolkar vi att en av diskurserna som kan finnas är att pojkar har ett annat behov av beröm och uppmärksamhet än flickor. Detta kan vara anledningen till att förskollärarnas bemötande av flickor och pojkar skiljer sig åt. Denna diskursiva föreställning materialiseras genom förskollärarnas språkbruk och beröm i sekvenserna. En tolkning man kan göra är att Nina i sekvens 1 försöker bryta diskursen när hon säger "jag är också det", och syftar då på att hon är bra på att skriva. En tolkning är då att hon försöker förmedla att hon också vill ha bekräftelse och därigenom beröm av Malin.

I den tredje sekvensen blir Ginnie och Filip tilldelade sitt uppdrag, Malin uppmärksammar även att barnen är bra på att måla. I denna sekvens benämner Malin Ginnie och Filip som "ni" och "gör" barnen, genom sitt språkbruk till en grupp med gemensamma egenskaper. Bemötande av Filip som en "grupp" skiljer sig åt från bemötande av de andra pojkarna. Direkt efter i samma sekvens när Liam och Niklas blir tilldelade sitt uppdrag uppmärksammar och benämner Malin barnen som "du", när deras individuella intressen och egenskaper tas upp.

Denna aspekt tar även Odenbring (2016) upp i sin studie, då pedagoger ofta benämner pojkar som individer och flickor som en grupp.

6.1.3 Beröm

Vi kommer nu att belysa två sekvenserna som berör beröm. Den första sekvensen är tagen från det tredje observationstillfället av grupp C, där hela barngruppen ska göra superhjälmasker genom att färglägga stenciler, laminera och sedan klippa ut maskerna. I sekvensen har Elin och Linus båda blivit klara ungefär samtidigt med sina masker. Elin har tagit på sig sin mask med hjälp av Sandra.

Sandra: (Har hjälpt Elin att ta på sig sin mask). "Hur känns det Elin? Känns det som du fick lite krafter nu?" (Sandra ler mot Elin).

Elin: "Ja." (Börjar samtidigt swisha runt som en superhjälte. Det går några sekunder innan Linus är färdig med sin mask och har tagit på sig den).

Malin: "Titta här Linus!" (Malin syftar på hans mask).

Sandra: "Wooooow Linus!"

Malin: "Fick du superkrafter nu Linus?"

Linus: "Jaa."

Detta exempel är också från observationen av grupp C, där Malin samtalar med Loke under tiden hon hjälper honom att klippa ut sin mask.

Malin: "Vad är du bra på då Loke? Vad är just du bra på?" (Malin har ögonkontakt med Loke).

Loke: "Jag är bra på att se med ett öga."

Malin: "Är du bra på att se med ett öga?"

Loke: "Nää." (Han skakar samtidigt på huvudet).

Malin: "Nää?" (Skrattar samtidigt och fortsätter). "Men vad är du bra på? Vad har du gjort? Det är du bra på Loke." (Malin syftar på att Loke har gjort masken) "du är bra på ..." (pausar för att låta Loke fylla i vad han är bra på).

Loke: (Svarar inte på Malins frågor utan tittar bort).

Malin: "Tycker du det är jobbigt nu, när jag frågar?"

Loke: (Tittar bort).

Malin: (Fortsätter att klippa ut Lokes mask). "Vad har du skrivit på din lapp?" (Malin syftar lappen där barnen har fått skriva sina superkrafter).

Loke: (Svarar fortfarande inte, utan står bredvid Malin och tittar på henne).

Malin: "Du är väldigt snäll."

Loke: "Aaa."

Malin: "Du är väldigt vänlig och säger tack, och har ordning när det är något." (Malin har nu klippt ut Lokes mask och de ska sätta fast ett snöre, som Sandra har klippt ut).

Sandra: "Jag har klippt snöre till dig Loke, här har du ett snöre." (ger Loke snöret).

Loke: "Tack." (Han tar emot snöret).

Malin: "Du säger alltid så snällt tack."

6.1.4 Analys – Beröm

I den första sekvensen skiljer sig förskollärarnas sätt att uppmärksamma barnens masker. Elin blir tillfrågad om det känns som att hon har fått "lite krafter" av masken. Hon blir i sekvensen bekräftad och uppmärksammas av Sandra. Genom att kontrastera detta mot hur Linus blir bemött kan vi urskilja skillnader i förskollärarnas bemötande. Linus blir bekräftad av båda

förskollärarna och deras språkbruk skiljer sig från bemötandet av Elin. I Linus fall betonar Malin "superkrafter" i frågan till Linus, medan Elin blir tillfrågad om hon har "fått lite krafter". Den senare situationen blir relativt talande då barnen har skapat samma produkt och har blivit klara samtidigt och omständigheterna är identiska då de sker inom loppet av samma minut.

Den andra sekvensen utmärker sig genom att inte vara en del av det mönster vi tidigare sett under transkriberingen av observationerna. Malin försöker i sekvensen uppmuntra Loke att uttrycka vad han är bra på flera gånger. När Loke inte gör detta berättar istället Malin vad Loke är bra på och berömmar hans egenskaper och påpekar att han är väldigt snäll. Vi tolkar Malins agerande som att hon vill "stärka" Loke i sig själv. Detta agerande återkommer inte varken med flickorna eller andra pojkar i tidigare observationer. Vi tolkar att diskursen om att pojkar är i behov av mer uppmuntran än flickor även finns i dessa sekvenser vilket påverkar förskollärarnas bemötande.

6.2 Tema 2 – Talutrymme och uppmärksamhet

I detta tema kommer vi belysa hur förskollärarna fördelar talutrymme och uppmärksamhet till barnen under observationerna. Vi har, likt i temat ovan, delat in analyserna i underkategorier som vi valt kalla för *stolen* och *att avbryta*. Temat inleds med underkategorin *stolen* som belyser ett empiriskt exempel som berör möjligheter till fysiskt utrymme och som sedan analyseras. Detta exempel utmärker sig från tidigare sekvenser, och från det empiriska materialet och är en situation som sedan inte har upprepats. Vi vill dock fokusera på denna, eftersom vi tolkar att situationen i sig har ett värde och att vi kan se likheter i hur förskollärarna fördelar utrymme utifrån andra situationer. Temat avslutas med underkategorin *att avbryta* som presenterar fem korta exempel och som berör barns avbrytande som analyseras genom att kontrastera dessa mot varandra.

6.2.1 Stolen

Sekvensen är hämtad från det första observationstillfället av grupp A där Karolina och Julia, August och Niklas precis har fått sitt respektive uppdrag tilldelat och ska sätta igång med uppgiften. Grupperna ska sitta på olika sidor av bordet och Förskollärare Sandra är med dem.

Sekvens 1

Sandra: "August och Niklas ni kan ju sätta er här bredvid varandra så ni kan prata ihop er med." (Hon pekar samtidigt på två platser längst bort på bordet). "Så kan ni sätta er här bredvid varandra." (Sandra vinkar med handen för att förtydliga för Julia och Karolina att de ska sitta på andra änden av bordet). "Så kan vi diskutera lite över vad vi behöver."

Karolina: "Vart ska vi sitta?" (Karolina har rest sig från bordet och står bredvid sin plats).

Sandra: "Ni kan sitta kvar där." (Hon pekar mot deras stolar som de satt på tidigare under introduktionen av aktiviteten. Samtidigt som Sandra säger detta så tar August den stolen som Julia satt på tidigare och drar den till sin sida för att komma närmre förskolläraren och Niklas).

Julia: "Meh!?" (Julia pekar på sin stol som August tog, och ser både frågande och frustrerad ut).

Sandra: (Pekar på en annan stol på andra sidan av Karolina). "Men den."

Julia: (Går runt till andra sidan och sätter sig på den stolen bredvid Karolina).

6.2.2 Analys – Stolen

I detta exempel får barnen instruktioner om var de ska sätta sig; pojkarna ska sätta sig på ena sidan av bordet respektive flickorna på motsatt sida av bordet. I sekvensen har Julia gått iväg från sin plats för att hämta någonting, och under tiden tar August hennes stol för att följa Sandras instruktioner genom att sätta sig bredvid Nils. Vi vill poängtera att vi tolkar att August inte gjorde detta medvetet utan tog den stol som var närmast. Julia, som inser att hennes stol är tagen och likt August, även hon vill följa Sandras instruktioner, påpekar detta, både verbalt och icke-verbalt. Julia blir ombedd av Sandra att ta en annan stol och hon får gå runt nästan halva bordet för att hämta den. Sandras agerande är inte något "utmärkande", utan antagligen vill hon lösa situationen snabbt så barnen kan börja med sina uppdrag. I sekvensen tolkar vi genom att Sandra bad Julia att ta en annan stol tilldelas August "rätt" till sitt agerande. Detta tolkar vi som att August kan inta en position med mer handlingsfrihet än Julia. I sekvensen underordnas Julias position av Augusts. En tänkbar diskurs hade kunnat vara att flickor förväntas vara "mognare" och kan rätta sig efter pojkar, vilket materialiseras genom Sandras fördelning av fysiskt utrymme. Om vi utgår från att diskursiva föreställningar om flickor kan vara att man ska rätta sig efter pojkar, är det möjligt att denna föreställning förmedlas performativt och Julia i denna sekvens "görs" till flicka genom att hon blir ombedd att ta en ny stol. Om det förväntas av Julia, att hon ska "rätta sig" efter Augusts agerande påverkar detta hennes subjektskapande och hur hon definieras som subjekt.

6.2.3 Att avbryta

I denna del kommer vi belysa fem exempel på hur förskollärarna fördelar talutrymme mellan barnen. Gemensamt för dessa sekvenser är att något barn avbryter antingen förskolläraren eller ett annat barn. Med dessa sekvenser vill vi synliggöra hur förskollärarnas fördelning av uppmärksamhet och talutrymme kan tolkas som ett mönster.

Denna sekvens är tagen från observationen av grupp A, där Nina och Gustav tillsammans har fått i uppdrag att måla en bakgrund till staden. Under sekvensen när Malin Pratar med Nina avbryter Gustav.

Sekvens 1

Gustav: "Fröken, fröken, fröken, Fröööööken!"

Malin: (Vänder sig till honom).

Gustav: "Vi måste göra bilar också." (Säger Gustav så fort hon ser på honom).

Malin: "Men vet du vad jag pratade med Nina, och då får du vänta tills jag är klar." (Nils har då kommit fram till dem från det andra bordet).

Nils: "Fröken ska inte Nina göra bilar?"

Malin: "Joo vi kan göra bilar."

Den andra sekvensen är tagen från observationen av grupp B, där Jenny och två pojkar ska skriva skyltar till staden och Liam och Nils ska bygga vägar. Malin har en konversation med barnen om hur man kan skapa bilar med hjälp av estetiska material.

Sekvens 2

Malin: (Visar en bil skapad av estetiska material).

Liam: "Den är alldeles nylackerad!" (Liam syftar på bilen som står på bordet).

Malin: "Ja den är nylackerad, ni ska få göra, det här är ett sätt att göra på, och ni kan göra på ett annat sätt." (Samtidigt som Malin säger detta, säger Jenny Malins namn två gånger).

Jenny: "Malin? Malin?"

Malin: (Vänder sig till Jenny). "Ja?" (Samtidigt försöker Liam säga något och både Liam och Jenny pratar samtidigt).

Malin: "Vänta lite Jenny, ja vad sa du Liam?" (Säger hon och ser på Liam).

Liam: "Jag ska göra en Sverigemålad bil med alldeles nylackerad."

Det tredje sekvensen är också från observationen av grupp A, där Sandra sitter runt ett bord tillsammans med två flickor, Karolina och Julia och två pojkar, August och Nils. Karolina och Julia ska skapa skyltar till staden medan August och Nils som ska skapa vägar. Samtidigt som Sandra pratar med Karolina försöker August få Sandras uppmärksamhet.

Sekvens 3

Sandra: "Men vad var det för hus du gjorde? Kommer du ihåg vilket hus du gjorde där?" (frågar Sandra Karolina. Samtidigt lutar sig August nära Sandra).

August: "När jag köpte en stege till min studsmatta!" (Sandra vänder sig om och råkar komma väldigt nära August som har lutat sig mot Sandras kropp).

Sandra: "Oj, förlåt!" (Sandra tittar på August och klappar honom på ryggen).

August: (Börjar berätta om sin studsmatta och Sandra tittar på honom och lyssnar).

Karolina: (Reser sig från sin plats och går bort till den lilla staden av estetiskt material för att hämta huset hon hade skapat, hon håller fram huset framför Sandra).

Sandra: "Är det ditt hus du gjort?" (Frågar hon Karolina).

Karolina: "Mm."

Den fjärde sekvensen är från observationen av grupp B och är ett av de få tillfällen som en flicka avbryter. I detta fall sitter Jenny och skriver skyltar medan Malin har haft en konversation med Lukas om hur de ska kunna skapa en buss med hjälp av toapappersrullar.

Sekvens 4

Malin: "Hur tänker du nu och vi ska koppla ihop dem, hur ska vi koppla ihop dem?" (Frågar Malin Lukas och visar med två rullar hur man skulle kunna sätta ihop dem så att det liknar en buss).

Jenny: (Tittar på sitt papper och skrattar åt något hon tänkte på eller såg, hon tittar samtidigt på Malin). "Hallå! Fröken!"

Malin: "Nej!" (Säger Malin till Jenny i en kort avklippande ton). "Vet du, du får hämta en sax också och klippa ut."

Jenny: (Smäller ner händerna i bordet i en frustrerad gest).

Malin: "Du får göra som, Ginnie också ska få ett eget hus." (Säger Malin till Jenny i ett skämtsamt tonfall).

Jenny: (Går och hämtar en sax).

Malin: (Vänder sig igen till Lukas). "Hur ska du göra när ni kopplar ihop dem?"

Den femte sekvensen kommer från observationen av grupp A under introduktionen av aktiviteten och Malin pratar med Nils om instruktionsvideon. Samtidigt försöker Gustav få Nils uppmärksamhet.

Sekvens 5

Nils: "Det var inte en riktig rymd." (Nils syftar på videon som introducerade aktiviteten).

Malin: "Tror du inte det?" (Malin ser på Nils).

Nils: "Nej." (Samtidigt försöker Gustav få Nils uppmärksamhet).

Gustav: "Vet du?" (Samtidigt gör han olika ljud).

Malin: (Lutar sig mot Gustav och klappar på honom). "Nej vet du, nu får du vänta lite." (Säger Malin och vänder sig om och tittar igen på Nils och han fortsätter berätta).

6.2.4 Analys – Att avbryta

I dessa fem sekvenser har vi urskilt mönstret att barnen försöker få talutrymme genom att avbryta både andra barn i gruppen men även förskollärarna. Utifrån exemplen ovan urskiljer vi att förskollärarna förhåller sig till barnens försök till talutrymme på olika sätt. I sekvens 1, 2, och 3 uppfattar vi mönstret att pojkarna (Gustav, Liam och August) avbryter flickorna (Jenny, Nina och Karolina). Gemensamt för dessa sekvenser är även hur förskollärarna förhåller sig till avbrytandet vilket nämligen är att pojkarna blir tilldelade talutrymmet. En tänkbar diskurs i sekvenserna skulle kunna vara att flickor förväntas ha tålamod, och därmed kunna vänta på sin tur. Detta innebär att pojkarna i sin tur inte förväntas ha tålamod och därmed inte kan vänta på sin tur. Denna diskurs materialiseras genom att förskollärarna "tillåter" pojkarnas avbrytande och fördelar talutrymme och riktar uppmärksamheten mot pojkarna. Genom förskollärarnas "godkännande" av pojkarnas avbrytande ges de möjligheter att inta positioner som överordnar flickornas positioner.

I den första sekvensen avbryter Gustav när Malin pratar med Nina. Malin förklarar för Gustav att hon pratade med Nina men när en annan pojke, Nils kommer fram och påpekar att Nina kanske vill göra bilar, riktas uppmärksamheten mot honom istället. Nina får i sekvensen inte tillbaka varken uppmärksamheten eller talutrymmet hon hade innan Gustav avbröt. I den andra sekvensen riktar Malin sin uppmärksamhet mot Jenny. Samtidigt börjar Liam prata och barnen pratar då i munnen på varandra. När detta händer ber Malin Jenny att vänta och riktar sin uppmärksamhet mot Liam istället, trots att det var Liam som avbröt Jenny. I sekvensen ges Liam både talutrymme och uppmärksamhet, på Jennys "bekostnad". Om vi återigen utgår från att en tänkbar diskurs är att flickor förväntas ha tålamod blir detta tydligt i sekvensen. Samtidigt som denna föreställning materialiseras genom att Malin fördelar talutrymmet och uppmärksamheten till Liam, görs Julia till en "flicka" performativt, då hon ombeds att vänta lite, vilket är en förmåga som förväntas av henne på grund av hennes kön.

Den fjärde sekvensen skiljer sig åt från ovannämnda mönster, i denna sekvens är det en flicka (Jenny) som avbryter. I sekvensen avbryter Jenny Malin för att få hennes uppmärksamhet. Malin avfärdar detta och ger istället flickan (Jenny) en uppgift, (att hon ska hämta en sax). Om vi återigen utgår från den tänkbara diskursen att flickor förväntas kunna vänta på sin tur, tolkar vi att Jenny försöker bryta mot diskursen genom sitt avbrytande och försök till att få uppmärksamhet. I sekvensen är en tänkbar tolkning att Malin performativt gör Jenny återigen som flicka när hon avfärdar hennes avbrytande.

Den femte sekvensen följer mönstret på så sätt att det är en pojke som avbryter. Dock avviker den från mönstret eftersom pojken (Gustav) avbryter en annan pojke (Nils). I sekvensen ber Malin Gustav att vänta och fördelar fortsatt talutrymme samt uppmärksamheten mot Nils. En tolkning är att Gustav positionerar sig utifrån diskursen, att pojkar "förväntas" att ha sämre tålamod än flickor och detta kan vara en anledning till att han avbryter.

6.3 Tema 3 – Förskollärares agerande

Detta tema har vi delat upp i underkategorierna *passiv position* och *uppmånande*. Temat inleds med *passiv position* som belyser två empiriska exempel som berör förskollärarnas agerande gällande barn som intar “passiva” positioner under aktiviteten. För att urskilja likheter och skillnader i förskollärarnas agerande kommer dessa empiriska exempel kontrasteras och analyseras mot varandra. Temat avslutas med *uppmånande* som belyser ett empiriskt exempel som avviker sig från tidigare presenterade exempel.

6.3.1 Passiv position

Den första sekvensen är tagen från observationstillfället av grupp A, när Nina och Gustav tillsammans med Malin ska måla en bakgrund till staden. Nina har intagit en mer tillbakadragen och tyst position under aktiviteten och har inte sagt speciellt mycket. Gustav har intagit en mer utåtriktad och verbalt aktiv position. Deras uppdrag är att måla en bakgrund på kartong. Malin har under sekvensen haft en konversation om vilken färg de ska blanda och ha i staden.

Sekvens 1

Malin: “Vi ska ju ha greenscreen, och då försvinner det... gröna.” (Malin syftar på färgen de ska måla. Gustav står ungefär en meter ifrån henne och Malin riktar uppmärksamheten till honom då det var han som hade talat med henne tidigare).

Nina: “Kan vi inte göra...”

Malin: “Berg! Kan vi göra!”

Nina: “Grå...” (Hinner inte säga klart).

Gustav: (Avbryter Nina) “Berg! Nej en tunnel!” (Säger han exalterat).

Malin: “En tunnel? Ska vi göra det här och så gör vi blått här uppe? Vilken färg ska vi ha på berget då?” (Svarar hon på Gustavs förslag).

Nina: (Tänker efter och svarar utdraget). “Öööhum”.

Gustav: ”Gul! Gul!”

Malin: “Gul?”

Sekvens nummer 2 är hämtad från observationstillfället av grupp B, där Filip och Ginnie har ett liknande uppdrag som i sekvensen ovan. Barnen sitter på golvet tillsammans med Sandra och ska måla en “botten” till staden. Filip är ett år äldre än Ginnie och är vanligtvis med i grupp A, men eftersom han var sjuk dagen innan så deltar han nu i grupp B.

Sekvens 2

Ginnie: “Och man kan göra så...” (Hon visar på sin kartongbit som hon målar på).

Sandra: (Kollar nedåt på Ginnies färg på kartongen men bekräftar inte det som Ginnie säger, Sandra vänder sig till Filip istället).

Ginnie: “Kolla!”

Sandra: “Wow Filip! Snyggt, det ser nästan ut som plommonfärg.” (Sandra syftar på färgen som Filip målar med).

Ginnie: (Vänder sig tillbaka till sin kartongbit och fortsätter måla).

Ginnie: “Kolla, kolla! Kolla här!” (Vänder sig mot Sandra och drar in luft som att hon är förvånad och pekar mot sin målning).

Sandra: (Fortsätter måla på kartongen). “Jag tror jag ska måla lite stenar här, som man inte får köra på för då får man punktering”. (Tittar samtidigt på Filip och sen ner på kartongen igen, båda barnen tittar på det Sandra gör och fortsätter sedan måla).

Sandra: "Eller kanske en liten buske. Målar du något speciellt nu Filip?" (Sandra tittar på Filip).

Filip: (Svarar inte utan fortsätter måla).

Sandra: "Målar du något speciellt nu Filip?"

Filip: (Tittar inte upp utan fortsätter måla) "En bil."

Ginnie: (Samtidigt som Filip säger en bil säger Ginnie:) "TITTA!" (Med en hög ton och pekar mot det som hon har målat).

Sandra: "En bil?". (Upprepar det som Filip har sagt, tittar på det som Ginnie har målat men bekräftar henne inte).

6.3.2 Analys – Passiv position

I den första sekvensen har Nina intagit en mer passiv och tillbakadragen position i jämförelse med Gustav, som intagit en mer verbal och aktiv position. I sekvensen riktas mycket uppmärksamhet mot Gustav, och Malin tilldelar även talutrymmet till honom medan Nina sällan ges utrymme att svara på frågor som riktas till båda barnen. Ninas position uppmärksammas inte, och Malin genom sitt agerande uppmuntrar inte heller henne att inta en mer aktiv position, likt Gustavs. En tänkbar diskurs kan vara att flickor förväntas inta en mer "passiv" position än vad pojkar förväntas ta. Utifrån diskursen intar Nina den position som "förväntas" av henne, vilket även Gustav gör. För att urskilja skillnader i förskolläraarnas agerande ställer vi den första sekvensen mot den andra, som beskrivs nedan.

Tidigare i den andra sekvensen så har Ginnie blivit bekräftad av Sandra under flera tillfällen, och hon har även ställt en mängd frågor riktad till båda barnen (Ginnie och Filip). I sekvensen har Filip intagit en lite mer passiv position än Ginnie. Likt den position Nina intagit i den första sekvensen med Gustav. Vi kan urskilja en skillnad i förskolläraarnas agerande, då Sandra riktar mycket mer uppmuntran och uppmärksamhet än till Filip, vad Malin gör mot Nina. Sandra hjälper även Filip vid ett tillfälle under observationen att blanda sin färg trots att han inte bett om det.

En tänkbar diskurs kan vara att pojkar förväntas inta en mer aktiv position till skillnad från flickor, som förväntas inta det motsatta. Utifrån diskursen tolkar vi att Filip, genom sin "passiva" position bryter mot diskursen. Vi tolkar att den diskursiva föreställningen materialiseras genom Sandras agerande, då hon vid ett flertal gånger stöttar Filip till att inta en mer aktiv position genom frågor och uppmuntran. I Rantala och Heikkiläs studie framkommer, som tidigare nämnts att tillbakadragna pojkar ofta får mycket vägledning och stöttning av pedagoger (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 487). En liknande aspekt framkommer även i Eidevalds avhandling, då pojkar ofta får hjälp även fast de inte har bett om det (Eidevald, 2009, s. 131).

6.3.3 Uppmanande

Vi vill nu belysa en sekvens som utmärker sig. Sekvensen är från grupp A, när Malin introducerar aktiviteten och barnen sitter runt bordet. I sekvensen ligger Gustav på bordet och Nina, som sitter bredvid påpekar detta till Malin.

Sekvens 1

Nina: "Måste han ligga?" (Nina syftar på att Gustav ligger med överkroppen på bordet bredvid henne så hon får mindre plats).

Malin: "Måste du ligga ja?" (Malin tittar på Gustav).

Sandra: (Samtidigt som Malin pratar, petar hon lite på Gustav). "Sätt dig där."
Gustav: (Sätter sig upp på stolen).
Malin: (Tittar på Nina). "Säg det till honom." (Malin pekar samtidigt på Gustav).
Nina: "Måste du ligga?" (riktat mot Gustav).
Gustav: "Ja det måste jag."
Malin: "Varför måste du det?" (Frågar Malin och tittar samtidigt på Gustav).
Gustav: "För jag måste tjuvkika." (Gustav syftar på brevet Malin ska läsa upp samtidigt lägger han sig över bordet igen).
Malin: "Titta vad som händer med Nina när du ligger så." (Malin pekar på Nina).
Gustav: "Hon ser inte då."
Malin: "Nej hon ser inte då, så det var bra att du sa det till honom." (Malin syftar på att Nina frågade Gustav). "Så man får sitta på sina platser så alla ser." (Malin gör samtidigt en gest med händerna för att visa att alla får sitta på sina platser).

6.3.4 Analys – Uppmanande

I sekvensen ovan frågar Nina om Gustav måste ligga på bordet. I sekvensen uppmanar Malin Nina att ställa frågan till Gustav. En tänkbar diskurs i sekvensen hade kunnat handla om att flickor förväntas vara hjälpsamma och pojkar har större behov av hjälp. Vi tolkar att Malin, genom sitt agerande materialiserar denna diskursiva föreställning då hon uppmanar Nina att själv säga till Gustav. Diskursen kan även innebära att flickor anses vara mer "mogna" och då kunna ta denna "konflikt" själva. Å ena sidan kan en tolkning vara att Malins agerande påverkar Nina att inta en position som "lärarens hjälpreda" genom uppmaningen att säga till Gustav. Agerandet är i likhet med två studier som vi tidigare har nämnt i avsnittet med tidigare forskning, där Nina i denna tolkning får rollen som "minifröken" (Meland & Kaltvedt, 2017) eller "frökens lilla hjälpreda" som Odenbring kallar det i sin studie (Odenbring, 2016). Men å andra sidan kan en tolkning vara att Malins agerande "stärker" Nina i att förstå att hennes behov (d.v.s. att få plats runt bordet) är viktigt och bemöts. Med denna tolkning kan Malins agerande tolkas som att uppmuntra Nina att inta en mer aktiv och handlingskraftig position. Detta materialiseras genom Malins agerande och uppmaning till Nina.

7 Diskussion

I detta avslutande avsnitt kommer studiens resultat diskuteras och problematiseras och forskningsfrågorna besvaras. Diskussionen är uppdelad efter våra frågeställningar och teman för att öka förståelsen av strukturen. Vi kommer sammanfatta och diskutera studiens resultat utifrån varje tema i relation till feministisk poststrukturalism och teorins centrala begrepp samt tidigare forskning. Därefter presenteras en reflektion över studiens valda metod. Avslutningsvis kommer vår studie att sättas i relation till förskollärares yrkesutövning och förslag på ytterligare forskning kommer presenteras. Som tidigare nämnts, har syftet för vår studie varit att undersöka hur arbetet med jämställdhet framställs i förskolan genom att studera hur förskollärares bemötande, språkbruk, uppmärksamhet och agerande kan förstås utifrån ett genusperspektiv.

7.1 Sammanfattning och slutsatser angående språkbruk och bemötande

I vårt första tema har vi belyst fem empiriska exempel som berör förskollärarnas bemötande och språkbruk på avdelningen Stjärnan. Vi kommer nu presentera en slutsats till vår första frågeställning, som är följande: *“Skiljer sig förskollärarnas språkbruk och bemötande av pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur?”*. I resultat och analysavsnittet har vi urskilt att det förekommer skillnader i förskollärarnas språkbruk och bemötande av barnen i undervisningssituationerna. Vi har redovisat dessa skillnader med tre sekvenser som belyser hur dessa skiljer sig åt genom förskollärarnas tilldelning av barnens olika uppdrag. Vidare, har vi redovisat två sekvenser som belyser skillnaderna genom beröm som förskollärarna utdelar. Vi har även urskilt hur förskollärarna använder sig av beröm på ett sätt som skiljer sig mellan pojkar och flickor, men också hur förskollärarna refererar till barnens individuella förmågor.

Inom feministisk poststrukturalism är, som tidigare nämnts, språket centralt (Lenz Taguchi, 2004, s. 53). I resultatet fann vi att förskollärarnas bemötande skilde sig åt gentemot flickorna och pojkarna i gruppen. Under aktiviteterna riktades mycket beröm mot pojkarna och förskollärarnas fokus riktades mot deras individuella förmågor och intressen. Bemötandet skilde sig åt vilket blir tydligt när vi ställer detta i kontrast mot bemötandet som flickorna fick. Som tidigare nämnts har Odenbring (2016) urskilt liknande mönster i sin forskning om hur pojkars individualitet ofta uppmärksammas mer än flickornas. Eidevald menar även att detta handlar om att flickor och pojkar har olika tillgänglighet till olika positioner och att detta också fortsätter att skapa olika roller som är könsbestämda (Eidevald, 2009).

En tolkning av vårt resultat skulle kunna vara att det finns diskurser som kan innefatta att pojkar har mer behov av individuell uppmuntran än flickor; att pojkar kanske behöver mer uppmuntran för att tycka aktiviteten är rolig, medan flickor oftare positionerar sig som att de tycker aktiviteten kommer bli rolig. Vi kan bara spekulera, en sådan diskurs skulle kunna ligga till grund till varför förskollärarna omedvetet bemöter barnen olika. Vi fann att språkbruket till viss del skilde sig åt när det riktades mot flickor eller pojkar. Ett exempel på detta gav vi i underkategorin beröm, när Elin och Linus får beröm för sina superhjälmasker. I den sekvensen betonar förskollärarna “superkrafter” och “woow” i sitt språkbruk riktat mot Linus medan Elin får höra “fick du lite krafter nu”. Vi fann en större skillnad i bemötandet än i språkbruket. Men om vi utgår från att “allt är språk” vilket syftar till att det inte finns någon annan kunskap än den vi förmedlar via språket (Lenz Taguchi, 2004, s. 53) kan vi ändå kanske tolka att förskollärarnas språkbruk förmedlar olika förväntningar på barnen och deras förmågor.

I studien av Emilsons m.fl. framkommer det att pedagogerna valt att förändra sitt språkbruk för att sträva mot en könsneutral och jämställd förskola (Emilsson m.fl., 2016, s. 234). Istället för att benämna barnen som flickor och pojkar, benämner pedagogerna de som “kompisar”, exempelvis “där kom en till kompis” (Emilsson m.fl., 2016, s. 234). En liknande aspekt vi fann i vår studie var att förskollärarna inte benämner barnen som flickor och pojkar, utan utifrån deras respektive namn. I Meland och Kaltvedts (2017) studie framgår det att pojkarnas utseende och kläder bemöttes med kommentarer som “tuff” och “cool” medan flickorna bemöttes med kommentarer som “söt” och “gullig”. Även pedagogernas språkbruk gentemot barnen varierade beroende på hur barnen var klädda (Meland & Kaltvedt, 2017, s. 97). Dessa

aspekter har vi inte kunnat urskilja i vår studie, i vilken förskollärarna benämnde barnen vid namn och kommenterade inte deras utseende under observationstillfällena.

En tolkning om varför det skulle kunna vara på detta sätt är att språket är utformat som det är. Inom begreppen flicka och pojke ligger det förväntningar som påverkar vad det innebär att vara en pojke respektive flicka (Eidevald, 2009, s. 53). Odenbring (2016) har urskilt liknande mönster i sin studie om hur pojkars individualitet ofta uppmärksammas mer än flickors. Eidevald menar även att detta handlar om att flickor och pojkar har olika tillgänglighet till olika positioner och att detta också fortsätter att skapa olika roller som är könsbestämda (Eidevald, 2009). Hellman (2010) argumenterar liknande som Eidevald, att kön skapas beroende av vad barnen tillskrivs eller intar för position.

I Meland och Kaltvedts (2017) studie nämns hur de könsnormativa begrepp som de har noterat användas inom förskolan, hjälper till att upprätthålla de könsnormer som bestämmer vad feminint och maskulint innebär. Författarna menar att genom att pojkar och flickor bemöts på olika sätt för samma saker så formar detta deras sätt att se på sig själva och deras sätt att inta eller tillskrivas olika roller. Av språket och förskollärarnas bemötande kan man hävda att dessa vardagliga skillnader mellan hur pedagogerna använder sig av olika bemötande och språkbruk reproducerar könsnormativa förväntningar på barnen. Vi tolkar att denna aspekt går att urskilja i vårt resultat.

7.2 Sammanfattning och slutsatser angående talutrymme och uppmärksamhet

I vårt andra tema har vi givit 6 empiriska exempel som berör förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet i undervisningssituationer. Vi har visat hur förskollärarna bemöter och förhåller sig till barnens avbrytande, men även belyst fördelningen av fysiskt utrymme under aktiviteten. Vi kommer inleda avsnittet med att presentera en slutsats på vår andra frågeställning, som lyder som följande: *“Skiljer sig förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet mot pojkar respektive flickor åt i undervisningssituationerna, och isåfall hur?”* I vårt resultat har vi noterat flera sekvenser som exempel på hur förskollärarna fördelar talutrymme och uppmärksamhet i undervisningssituationer. Vi har även urskilt att det förekommer skillnader i förskollärarnas fördelning av både talutrymme och uppmärksamhet ur ett genusperspektiv.

För att dra en parallell till tidigare forskning inom samma ämnesområde för vår studie, kan vi se att barnens respektive utrymme har kompromissats på olika sätt. Eidevald (2009) nämner att pedagogers fördelning av ordet sällan ser jämförbart ut, eftersom pedagogerna fördelar mer talutrymme till pojkar mer än till flickor och att det finns en distinkt skillnad i hur mycket plats barnen får under samlingssituationen. Eidevald (2009) menar att det skiljer sig mellan könen när det kommer till att bryta normer, och att flickor inte kan göra detta lika lätt som pojkar (Eidevald, 2009).

När det kommer till talutrymme har vi belyst situationer där flickorna blir avbrutna flera gånger och att förskollärarna aktivt (men troligen omedvetet) tilldelat pojkarna ordet. Utifrån sekvenserna som vi presenterat i resultat och analysavsnittet har vi tolkat diskurser som kan påverka förskollärarnas fördelning av ordet. En tolkning kan vara att det i samhället finns diskursiva föreställningar och förväntningar på att kvinnor ska ha mer tålmod vara omhändertagande. Man kan reflektera över en sådan aspekt ur ett samhällsperspektiv. Kan

förskollärarnas ojämlika fördelning av talutrymme och uppmärksamhet påverka barnens subjektskapande även senare i vuxen ålder?

I Meland och Kaltvedts studie framkommer det att uppmärksamheten ofta riktas mot pojkar även om flickor också deltar i aktiviteten (Meland & Kaltvedt, 2017, s. 98–99). Vi kan dra paralleller till vår studie då liknande mönster synliggjorts. I sekvensen stolen, hade det varit intressant att se exemplet med ombytta roller, alltså om en flicka tog en pojkes stol och om förskollärarens fördelning av fysiskt utrymme hade sett likadant ut. Detta hände inte under våra observationer men det hade varit intressant att ställa två sådana skeenden i kontrast mot varandra.

Under de tre dagar som vi genomförde våra observationer, förekom det inte att en enda flicka fick uppmärksamhet när hon avbröt. Istället blev hon uppmanad att lyssna. Alternativt blev hon ignorerad. Denna aspekt skilde sig från pojkarna, då de under samtliga gånger som de avbröt fick uppmärksamhet om det inte var en pojke de avbröt. Detta skeende som observerades tolkar vi som ett mönster i förskollärarnas fördelning av talutrymme och uppmärksamhet.

Våra resultat visar att samspelet och språket som förskollärarna använder sig av spelar en stor roll i maktpositionerna som skapas. En tolkning kan vara att förskollärarna är med och skapar gränser inom diskursen för vad barnen kan låtas säga och göra. I de exempel som vi ger, materialiserar förskollärarna sina diskursiva föreställningar om flickor och pojkar, en tolkning kan vara att flickor förväntas att kunna vänta på sin tur medan pojkar har svårare med detta och tillåts att avbryta. Vi kan se likheter från Eidevalds avhandling om hur pedagoger fördelar talutrymmet mellan barnen. Hans resultat visade att flickor sällan får ta lika mycket plats som pojkar och att flickor ofta har en tendens att tystas ner (Eidevald, 2009, s. 130). Vi kan dra paralleller till vårt resultat där vi noterar att det skiljer sig när det kommer till flickornas respektive pojkarnas utrymme.

7.3 Sammanfattning och slutsatser angående förskollärares agerande

Vår sista frågeställning lyder som följande: *“Går det att urskilja normer om kön i förskollärarnas agerande gentemot barnen i undervisningssituationen? Isåfall vilka?”*. Denna frågeställning kommer diskuteras relativt generellt då den går att applicera på de övriga temana. I resultatet kan man finna att förskollärarnas agerande innehåller normer om kön. I detta tema har vi sett mönster på hur förskollärarnas agerande skiljer sig åt beroende på om det är en flicka eller pojke som de integrerar med.

I resultat och analys avsnittet valde vi att synliggöra detta genom att ställa två sekvenser mot varandra när barnen intagit liknande positioner för att belysa de skillnader vi kan se i förskollärarnas agerande. I Eidevalds avhandling (2009) framkommer det att flickor tystas ner mer än pojkar och att tysta pojkar ges mer utrymme. Det framkommer även att pedagogerna har en större vilja att hjälpa pojkar då de har en tendens att “brinna extra” för vissa pojkar (Eidevald, 2009). En tolkning är att detta är en anledning till att pojkar under vissa situationer får mer hjälp men det är inte i alla situationer. Rantala och Heikkiläs studie har också påvisat liknande resultat där pojkar får mer vägledning och stöttning där författarna menar att pedagogerna är påverkade av könsnormer som gör att lugna pojkar får mer stöttning (Rantala & Heikkilä, 2019, s. 491). En intressant aspekt är att reflektera över hur förskollärarnas vägledning, stöttning och agerande kan påverka de ”lugna” pojkarnas handlingsfrihet?

Hellman (2010) menar att de olika förväntningar som finns på barnen leder till att man också agerar olika beroende på vem det är som bryter normen. Ginnie i detta fall tystas ner för att Filip skall få utrymme, men detsamma händer inte åt andra hållet. Lenz Taguchi menar att det finns dominerande budskap i samhället som påverkar barns positionering redan i tidig ålder (Lenz Taguchi, 2004, s. 97). En tolkning kan vara att Ginnie förväntas redan nu dela utrymmet med Filip, men Gustav förväntas inte dela det med Nina. Detta synliggör även Eidevald i sin avhandling (2009), där tysta pojkar ges mer stöttning och tysta flickor får väldigt lite utrymme; han menar att barnen tränas in i olika kunskaper. Genom förskollärarnas beteende så tränas flickorna in i att kunna vänta på sin tur och att vara tysta, medan pojkarna ges utrymme snabbare då de inte har samma förväntning på sig att kunna sitta stilla. Med detta sagt kan en tolkning vara att förskollärarna är med och upprätthåller dessa diskurser. Genom att förskollärarnas agerande och stöttning skiljer sig åt beroende på om det är en flicka eller pojke som intagit en mer passiv position tolkar vi att agerandet innehåller normer om kön. Denna norm kan då handla om att pojkar förväntas ta en mer aktiv position och flickor en motsatt position.

Vi tolkar utifrån vårt resultat att det finns en mängd könsnormer som inte framkommer i förskollärarnas agerande. I tidigare forskning inom samma ämnesområde som vår aktuella studie, framkommer det hur pedagoger använder flickor som en metod att tysta ner pojkarna (Odenbring, 2016) men detta är ingenting som har framkommit i vårt resultat. Meland och Kaltvedt nämner hur de har sett skillnader i de konkreta ordvalen såsom exempelvis "stark" respektive "prinsessa" som pedagogerna använde sig av. Inte heller detta var något som vi kunde observera i vår studie. Meland & Kaltvedt (2017) nämner även hur man i olika situationer har använt sig av olika begrepp olika beroende på om det är en pojke eller flicka man talar med. Detta är inte heller något vi har noterat men det skapar funderingar i hur språket möjligtvis kan skilja sig med avseende på flera olika aspekter. Alternativt, visar det på att detta är något som kan ha förändrats över tid. Lenz Taguchi menar att skolväsendet och samhället är i konstant förändring och med mer kritiskt tänkande kan förändringar ske vilka kan leda till att samhället kan bli mer jämställt (Lenz Taguchi, 2004, s. 140).

7.4 Sammanfattning och slutsatser angående samtliga teman

För att kunna diskutera vårt resultat kan vi undersöka normer som finns för att genus ska kunna skapas, eftersom t.ex. Kullberg m.fl. anser att det är just det sociala samspelet som skapar genus (Kullberg, m.fl. 2012, s. 149). I våra teman har vi försökt belysa förskollärarnas samspel med barnen utifrån ett genusperspektiv. En tolkning av vårt resultat är att det är dessa skillnader i bl.a. bemötande av flickor respektive pojkar som är med i skapandet av genus och därigenom ger olika roller till barnen beroende på vad dessa har för biologiskt kön (Eidevald, 2009, s. 20). Skapandet av genus kan vi se återkommande i dessa exempel där man kan se att förskollärarnas samspel materialiserar könsnormativa strukturer. Butler menar att det är diskurser och sociala strukturer som möjliggör accepterade uttryck för genus (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 52).

Våra teman berör samspelet mellan förskollärarna och barnen, och vi tolkar att språket som förskollärarnas använder sig av, skapar olika slags maktutrymme. Lenz Taguchi (2004) hävdar att alla människor som tar del av en social kontext hjälper till att skapa maktstrukturer genom att upprätthålla normer, men kan därav också vara med och bryta dem (Lenz Taguchi, 2004, s. 138). I resultatet kan vi urskilja hur olika normer och diskursiva föreställningar

upprätthålls genom förskollärarnas agerande under undervisningssituationerna. Eriksson & Gottzén (2020) menar att performativitet handlar hur kön skapas och görs genom språket (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 53). För att dra en parallell till vår studie kan man hävda att språket spelar stor roll i hur traditionella könsroller skapas och upprätthålls. Genom att förskollärarnas språkbruk skiljer sig åt i samspelet mellan flickor och pojkar bemöter de också barnen på skilda sätt (Eriksson & Gottzén, 2020, s. 53). Författarna menar att detta bidrar till olika förväntningar på barnen beroende på om de är flickor eller pojkar.

Ohrlander m.fl. (2011) hävdar att traditionella könsroller reproduceras genom återkommande förväntningar och ageranden (Ohrlander m.fl., 2011, s. 150). Vi anser att vi kan urskilja denna hypotes i vår studie där upprepade mönster i förskollärarnas agerande kan observeras. Vi kan notera att det finns mönster i förskollärarnas agerande gentemot barnen, som vi tolkar kan påverka barnens val av position och subjektskapande (Ohrlander m.fl., 2011, s. 149). Vi har även givit exempel där förskollärarnas förväntningar på barnen materialiseras genom deras agerande, genom det omedvetna agerandet som sker hela tiden. En tolkning kan vara att språket och diskurserna har reproducerats genom förskollärarnas agerande i samspelet med barnen. Dessa diskursiva föreställningar om hur flickor och pojkar förväntas att vara sig uttrycks i agerandet och samspelet med barnen (Ohrlander m.fl., 2011, s. 149).

7.5 Metodreflektion

Nedan kommer vi presentera metodkritik för att göra denna studie mer transparent och trovärdig. För att problematisera vårt resultat vill vi nämna det faktum att det kan finnas kontexter och omständigheter som vi inte varit medvetna om under våra observationer. Kanske barnet som fick väldigt mycket beröm hade skadat sig innan? Kanske fick Julia utförligt beröm om hennes personlighet en timma efter vår observation tog plats? Detta är händelser vi endast kan spekulera om. Vi vill också trycka på att det kan finnas individuella skillnader som pedagogerna är medvetna om, och som påverkade deras agerande. Men med tanke på våra frågeställningar och metodval är dessa synpunkter inte relevanta för vår studie. Hade vi t.ex. valt att använda oss av intervjuer så hade sådan information synliggjorts. Vi vill återigen trycka på att detta är tolkningar vi har gjort utifrån vårt resultat och att vi är medvetna om att pedagogernas agerande sannolikt inte är medvetna strategier. Om vi drar paralleller till de upptäckter vi har gjort under våra observationer kan vi se liknande mönster i det som den tidigare forskningen har visat. Vi kan också se återkommande beteenden hos förskollärarna under olika tillfällen och på olika sätt.

7.6 Implikationer för förskollärares yrkesroll

I detta avsnitt kommer vikten av vårt resultat till den framtida yrkesrollen presenteras. En viktig aspekt i förskollärares yrkesutövning är att det bör finnas en medvetenhet i sitt agerande och samspel med barnen.

Som tidigare nämnts trodde vi under första observationen att svaret på våra frågor skulle leda till att skillnaderna i förskollärarnas samspel mellan barnen var minimala, då vi själva hade svårt att urskilja dessa och upplevde ett relativt jämställt bemötande av barnen. Det var när transkriberingen sågs över som vi insåg att det fanns väldigt mycket att hämta. Det kommer att bli intressant att vi som framtida förskollärare också har svårt att urskilja skillnader i bemötandet då vi också tar del av den diskurs och det sammanhang som förskollärarna gör.

Utifrån vår studies syfte kan vi argumentera för att vi har fått en ökad förståelse för förskolans jämställdhetsmål men också för förskolans praktiska verklighet.

Genom att observera sig själv kan man skapa en ökad förståelse för hur man kan bidra till att bryta könsnormativa ageranden och förväntningar. Det finns också ett värde i att utvecklas tillsammans i arbetslaget och att ständigt se kritiskt på över arbetet man gör, genom att genomföra observationer och ha diskussioner i arbetslaget (Rönnerman, 2017, s. 243–244).

Förskolans verksamhet ska utgå ifrån en vetenskaplig grund, och det är genom att skapa sig en förståelse för de mönster som finns på förskolor som man medvetet kan bryta dessa. Detta är ytterst viktigt då detta ingår i förskolans uppdrag (Lpfö18, 2018, s. 10). Genom att utmana sin erfarenhet, observera sig själv och kritisk se över sitt beteende kan man förebygga normativt beteende och behandling av barnen. Eidevald menar att det handlar om att erbjuda en mängd olika positioner för barnen att ta, så att det småningom inte finns någon skillnad i positioner beroende av om du är en pojke eller en flicka (Eidevald, 2009). Denna aspekt är även central för feministisk poststrukturalism, att kritisera manliga och kvinnliga positioner. Ett tänkbart första steg är att bli medveten om sin yrkesutövning och sitt pedagogiska förhållningssätt.

Genom att reflektera över om man exempelvis benämner barnen som individer eller som en homogen grupp kan man som förskollärare bli medveten om sitt språkbruk. Man kan även reflektera över om fördelning av beröm skiljer sig åt mellan flickor och pojkar. En annan aspekt som är viktig är att reflektera över om ens agerandet mot de ”tystare” barnen skiljer sig åt. Denna reflektion är viktigt då alla barn bör få samma uppmuntran och utrymme oberoende av deras kön. Man behöver även tänka på hur man väljer att fördela utrymme till de mer ”aktiva” barnen, eftersom flickor har en tendens att bli nedtystade mer. Genom att bli medveten om sitt förhållningssätt kan vi vara med och forma framtida samhällsmedborgare på ett demokratiskt och jämställt sätt (Lpfö18, 2018, s. 5).

7.7 Förslag på vidare forskning

I detta avsnitt kommer vikten av ett reflekterande förhållningssätt i samband med didaktiska val för en mer jämställd förskola presenteras. Avsnittet presenterar även förslag på ny forskning som skulle kunna positivt tillföra det aktuella forskningsfältet.

Vi skulle vilja belysa vikten av att fortsätta forska på området eftersom att verka för en jämställd förskola är i enlighet med FN:s mål. För att kunna skapa en jämställd förskola vill vi belysa vikten av att se över sin verksamhet och att ha ett kritiskt förhållningssätt när man använder sig av de didaktiska frågorna och planerar sin verksamhet. Det är viktigt att reflektera över hur man ska skapa förutsättningar för alla barn och att skapa sig en realistisk bild över hur sin verksamhet ser ut när man reflekterar över *vem* som ska ta del av utbildningen. Det är också viktigt *hur* man kan lägga upp verksamheten och de lärarledda undervisningssituationerna så det finns utrymme för alla.

Det hade varit intressant att följa en uppdaterad studie om förskollärare som försökt förändra sitt beteende och få observera sitt agerande. Vi hade också velat se framtida liknande studier då samhället är i konstant förändring. Det hade även varit intressant att studera forskning från olika områden, t.ex. olika städer och olika förskolor, samt att kombinera intervjuer med observationer så att man skulle kunna få en bredare bild av hur förskollärarna resonerar om

orsaken för sitt respektive agerande. Sådan forskning skulle skapa en ökad förståelse över kontexten som är svår att identifiera under endast observationer, samt att förskollärarna själva skulle kunna reflektera över sina val på ett annat sätt.

7.8 Avslutning

Vi har i denna studie uppmärksammat en mängd mönster och dragit paralleller till vår tidigare forskning och visat på likheter och skillnader. Vi har presenterat vårt resultat och satt det i relation till tidigare forskning, applicerat en teori och sedan diskuterat och reflekterat. Det vi kan se är att förskollärarna naturligtvis arbetar för en jämställd förskola eftersom detta är deras uppdrag. Om man emellertid inte tar ett utomstående perspektiv är det svårt att upptäcka dessa mönster som finns i verksamheten. Detta arbete har varit otroligt viktigt för oss studenter som ska bli framtida förskollärare. Insikten i att sitta under en observation med "genusglasögonen" på och inte se dessa mönster förrän vid noggrannare analys har varit väldigt lärorikt. Detta visar på hur viktigt det är att vi observerar oss själva i framtiden och tar målet på allvar utan att bara anta att vi arbetar jämställt. Det kräver att analysera sig själv konstant så att vi tillsammans kan vi skapa förändring på riktigt.

8 Referenslista

- Axelsson, T., & Qvarsebo, J. (2017). *Maktens skepnader och effekter. Maktanalys i Foucaults anda*. Studentlitteratur AB.
- Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber AB.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Om genus*. Daidalos AB.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Liber AB.
- Dolk, K. (2011). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (48-59). Liber AB.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. (School of Education and Communication Jönköpings University Dissertation, No 4.) [Doktorsavhandling]. Högskolan i Jönköping.
- Eidevald, C. (2011). *Anna bråkar! Att göra jämställdhet i förskolan*. Liber AB.
- Emilson, A., Folkesson, A & Lindberg, I. (2016). Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *International Journal Of Early Childhood*, 48(2), 225-240.
<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.
- Eriksson, M., & Gottzén, L. (2020). *Genus*. Liber AB.
- FN-förbundet. (2020, 5 augusti). Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling. Hämtad 2021-12-21 från: <https://fn.se/vi-gor/vi-utbildar-och-informerar/fn-info/vad-gor-fn/fns-arbete-for-utveckling-och-fattigdomsbekampning/agenda2030-och-de-globala-malen/>
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet - en del av skolans värdegrund*. Liber AB.
- Hellman, A., Heikkilä, M., & Sundhall, J. (2014) 'Don't be Such a Baby!' Competence and Age as Intersectional Co-markers on Children's Gender. *International Journal Of Early Childhood*, 46(3), 327-344. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0119-4>
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Gothenburg studies in educational science, 0436-1121; 299) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Herz, M., & Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism. Metodologi, teori, kritik*. Liber AB.

- Kullberg, C., Herz, M., Fäldt, J., Wallroth, V., & Skillmark, M. (2012). *Genus i socialt arbete*. Liber AB.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Liber AB.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. HLS förlag.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning - en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber AB.
- Läroplan för förskolan. Reviderad 2018. (2018). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Meland, A T., & Kaltvedt, E H. (2019). Tracking gender in kindergarden. *Early Child Development & Care*, 189(1), 94-103 <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Odenbring, Y. (2014). Gender, Order and Discipline in Early Childhood Education. *International Journal Of Early Childhood*, 46(3), 346-356. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0121-x>
- Ohrlander, K., Palmer, A., & Thelander, L. (2011). "Ta det lugnt, tänk på att Lina är en tjej..." Kollektivt minnesarbete som verktyg för att utmana vårt tänkande om kön i pedagogisk praktik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (142- 156). Liber AB.
- Rantala, A., & Heikkilä, M. (2019). Agency, guidance and gender – interrelated aspects of early childhood education settings. *Education 3-13*, 48(4), 483-493.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1620305>
- Rönnerman, K., (2017). Professionsutveckling- Professionens kollektiva styrka. I. Engdahl, & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare- mångfacetterad komplexitet* (s. 243-247). Liber AB.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Liber AB.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Liber AB.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Liber AB.
- Wiklund, C., Petrusson - Nahlin, I., & Schönback, H. (2011). Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogers språkbruk - en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 90-100). Liber AB.

Åkerblom, A., Hellman, A., & Pramling, N. (2020). Teoretiska utgångspunkter för att designa en studie. I A, Åkerblom., A, Hellman., & N, Pramling (Red.), *Metodologi - för studier i, om och med förskolan* (s. 39-40). Liber AB.

Åberg-Bengtsson L., & Pramling, N. (2020). Data att räkna med - om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I A, Åkerblom., A, Hellman., & N, Pramling. (Red.), *Metodologi - för studier i, om och med förskolan* (s. 185-204). Liber AB.

9 Bilagor



GÖTEBORGS UNIVERSITET
GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till vårdnadshavare

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling.

Information om studien

Studiens syfte är se på hur jämställdhet synliggörs i verksamheten, där fokus ligger på att observera pedagogernas bemötande i undervisningsaktiviteter.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkan i studien innebär att undervisningstillfällena som barnet är med i observeras.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av rörlig bild sker med förskolans iPad eller liknande verktyg, och lämnar inte förskolans lokaler.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadress:
matildabf@gmail.com

Med vänliga hälsningar

Matilda Berg Fischier & Claudia Delbro