



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för Förskollärarytbildning  
Utbildningsvetenskap  
HT 2019  
Fakulteten för lärarytbildning

## **Två förskolors praktiska arbete med jämställdhet**

En observationsstudie om pedagogernas  
arbetssätt.

Tanja Munch och Aneta Nilsson

**Författare**

Tanja Munch och Aneta Nilsson

**Titel**

Två förskolors praktiska arbete med jämställdhet

**Engelsk titel**

Two preschools practical work with gender equality

**Handledare**

Björn Cronquist

**Examinator**

Marie-Louise Rodén

**Sammanfattning**

Syftet med studien var att granska två förskolors jämställdhetsarbete, genom att synliggöra vilka arbetssätt pedagogerna använder i jämställdhetsarbetet, samt hur dessa arbetssätt upprätthåller, respektive motverkar stereotypa könsmonster. Vi har kommit fram till att det könsneutrala arbetssättet är det som dominerar på de två undersökta förskolor, men att det även finns enstaka situationer där det könsstereotypa arbetssättet kan synliggöras. Genom granskning och analys av det könsneutrala arbetssättet visade vi att stereotypa könsmonster delvis kan motverkas, men att det även kan finnas en underliggande manlig norm som det könsneutrala arbetssättet byggs på. Å andra sidan resulterar det könsneutrala arbetssättet dock även i att pojkarna och flickorna blir mer lika varandra och att könet osynliggörs i barngruppen, varigenom barnen får samma möjligheter oberoende av kön. Dessutom har vi visat att det könsneutrala arbetssättet inte innebär att pedagogerna bemöter pojkarna och flickorna likadana, utan att det faktiskt kan finnas skillnader i bemötandet utifrån barnens individuella behov, men oberoende av kön. Vi visade även att det kompensatoriska arbetssättet inte kunde synliggöras överhuvudtaget, vilket kan ha både för – och nackdel för jämställdhetsaspekten. Utifrån den här studien kan det bli betydelsefullt att granska olika arbetssätt som används inom jämställdhetsarbete, för att skapa en medvetenhet om vilka rådande normer pedagogernas jämställdhetsarbete byggs på.

**Ämnesord**

Jämställdhet, jämställdhetsarbete, arbetssätt, genus, förskola

## **Förord**

Vi vill tacka alla pedagoger som har deltagit i vår studie och bidragit till studiens resultat. Det var väldigt intressant och lärorikt att få observera på era förskolor. Vi tackar även vårdnadshavarna som möjliggjorde att barnen fick vara med i studien. Dessutom tackar vi vår handledare för väldigt bra och hjälpsamma tips och råd som ledde oss genom hela arbetet. **STORT TACK!**

## Innehåll

1. Inledning .....	7
1.1. Syfte/Frågeställning .....	8
1.2. Studiens relevans .....	8
2. Litteraturgenomgång .....	10
2.1. Genusbegrepp och genusteori .....	10
2.2. Tidigare forskning .....	12
2.2.1. <b>Sammanfattning av tidigare forskning</b> .....	15
2.3. Tre olika arbetssätt inom jämställdhetsarbete .....	15
2.3.1. <b>Könsneutralt arbetssätt</b> .....	15
2.3.2. <b>Kompensatoriskt arbetssätt</b> .....	16
2.3.3. <b>Ett könsstereotypiskt arbetssätt?</b> .....	18
3. Metod .....	19
3.1. Val av metodansats .....	19
3.2. Val av forskningsmetod .....	20
3.2.1. <b>Deltagande observation</b> .....	20
3.2.2. <b>Dokumentationsmetod</b> .....	20
3.2.3. <b>Observationsschema</b> .....	21
3.3. Urval .....	22
3.4. Genomförande .....	23
3.5. Etiska överväganden .....	25
4. Resultat och analys .....	26
4.1. Könsneutralt arbetssätt .....	26
4.1.1. <b>Observation 1 – Bollek</b> .....	26
4.1.2. <b>Observation 2 – Dags för lunch</b> .....	27
4.1.3. <b>Observation 3 – Samling 1</b> .....	27

4.1.4. <b>Observation 4 – Hallen</b> .....	28
4.1.5. <b>Observation 5 - Utflykt till skogen</b> .....	29
4.1.6. <b>Observation 6 – Pojkar och flickor som grupp</b> .....	29
4.1.7. <b>Analys könsneutralt arbetssätt</b> .....	30
4.2. Könsstereotypiskt arbetssätt .....	31
4.2.1. <b>Observation 1 – I omklädningsrummet</b> .....	31
4.2.2. <b>Observation 2 – Samling 2</b> .....	31
4.2.3. <b>Observation 3 - Vilan</b> .....	32
4.2.4. <b>Analys könsstereotypiskt arbetssätt</b> .....	32
4.3. Kompensatoriskt arbetssätt.....	33
4.3.1. <b>Analys kompensatoriskt arbetssätt</b> .....	33
4.4. Sammanfattning och forskningsfynd.....	34
5. Diskussion.....	36
5.1. Könsstereotypiskt arbetssätt .....	36
5.2. Könsneutralt arbetssätt .....	37
5.3. Kompensatoriskt arbetssätt.....	39
5.4. Slutsats.....	40
5.5. Metoddiskussion.....	41
5.6. Förslag för fortsatt forskning.....	42
6. Referenser.....	43
7. Bilagor .....	45



# 1. Inledning

Den här studien handlar om två förskolors jämställdhetsarbete, med fokus på pedagogernas bemötande av pojkar och flickor. Förskolans aktuella läroplan förskriver att pedagogerna bör arbeta på ett sätt som främjar jämställdhet mellan könen och motverkar stereotypa könsmonster (Skolverket, 2018).

Begreppet jämställdhet kan beskrivas ur två olika perspektiv, det juridiska och det politiska. Den juridiska jämställdheten innebär att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom livets alla väsentliga områden. Den politiska jämställdheten innebär att kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina liv (Försvarsmakten, 2012). Att uppnå jämställdhet mellan könen på en global nivå är dessutom ett av FN:s sju globala mål (Granath, 2017). Enligt Regeringskansliet (2015) är FN:s femte globala mål *Jämställdhet* en förutsättning för hållbar och fredlig utveckling. Jämställdhet uppnås när kvinnor och män, flickor och pojkar har lika rättigheter, villkor och möjligheter till makt, inflytande och resurser för att forma sina egna liv samt bidra till samhällets utveckling (Regeringskansliet, 2015). Henkel (2006) förklarar att begreppet jämställdhet har en kvantitativ och en kvalitativ innebörd. Den kvantitativa jämställdheten fokuserar på antal, det vill säga att resultat är mätbara, exempelvis mätning av jämn könsfördelning inom vissa yrken. Däremot innebär den kvalitativa jämställdheten att alla människor ska ha rätt till inflytande över sitt eget liv och utveckling i samhällets alla områden, utan att präglas av föreställningar och förväntningar som är tillskrivna av könstillhörighet.

Utifrån våra erfarenheter från tidigare VFU-perioder har det framkommit att det förekommer jämställdhetsarbete i förskolor som ett aktivt tema eller projekt, vilket kräver förberedelse, planering och utvärdering från pedagogernas sida. Det kan dock antas att det över lag saknas ett könsmedvetet förhållningssätt som genomsyrar verksamhetens vardag. En studie som har genomförts av Delegationen för jämställdhet i skolan (SOU 2010:83) visar att arbete i projekt sällan leder till beständiga förändringar efter att projektet har fullföljts. Det kan anses att många pedagoger tolkar genus och jämställdhet snarare som ett ämnesinnehåll som kan behandlas i projektform än något som bör genomsyra förskolans verksamhet. Det är möjligt att många pedagoger inte är medvetna om vad jämställdhetsarbete i förskolan innebär, eller att de inte vet hur de kan arbeta med

genus och jämställdhet på ett mer mångfacetterat sätt. Pedagogernas omedvetenhet kan leda till att stereotypa könsmonster reproduceras i förskolans verksamhet, istället för att motverkas. Det påståendet lyfter även olika forskare som exempelvis Heikkilä (2015), Eidevald (2009) och Bodén (2011). Därför kan det vara viktigt att synliggöra och granska hur pedagogerna arbetar med genus – och jämställdhet på förskolan. Inom genus- och jämställdhetsarbete finns det flera olika arbetssätt som pedagogerna använder, bland annat ett könsstereotypiskt, ett könsneutralt och ett kompensatoriskt arbetssätt. Vad respektive arbetssätt innebär förklaras i studiens litteraturred, under rubriken ” Tre olika arbetssätt inom jämställdhetsarbete”. Synliggörandet och granskningen av dessa tre olika arbetssätt kommer att vara det centrala i den här studien.

## **1.1. Syfte/Frågeställning**

Syftet med studien är att undersöka hur pedagogernas jämställdhetsarbete genomsyrar förskolans verksamhet, genom att synliggöra och granska olika arbetssätt inom verksamheternas vardagliga jämställdhetsarbete. Våra forskningsfrågor är därför följande:

- Hur uttrycker sig ett könsstereotypiskt, könsneutralt, respektive kompensatoriskt arbetssätt i det praktiska, vardagliga arbetet i förskolans verksamhet?
- Hur motverkar, respektive upprätthåller dessa arbetssätt stereotypa könsmonster?

## **1.2. Studiens relevans**

Som inledningsvis visat bör pedagogerna på förskolan arbeta för att skapa jämställdhet och motverka stereotypa könsroller, i enighet med förskolans aktuella läroplan (Skolverket, 2018). Genom att synliggöra olika arbetssätt hos pedagogerna, samt att granska dessa arbetssätt, kan en reflektion och granskning av pedagogernas jämställdhetsarbete uppnås. Som Bodén (2011) skriver resulterar jämställdhetsarbete inte automatiskt i jämställdhet mellan könen. Bara för att pedagogerna använder ett kompensatoriskt eller ett könsneutralt arbetssätt betyder det inte automatiskt att stereotypa könsmonster motverkas (Bodén, 2011). Ibland arbetar pedagogerna med genus och jämställdhet utan att närmare granska vilka rådande normer som genomsyrar



verksamheten, normer som jämställdhetsarbetet vilar på. Utifrån det anser vi att vår studie kan bidra till att pedagogerna bli medvetna om huruvida deras arbetssätt kan leda till motverkandet, respektive upprätthållandet av stereotypa könsmonster. Eidevald (2011) skriver att pedagoger i intervjuer ofta ger normativa beskrivningar av deras jämställdhetsarbete, vilket innebär beskrivningar av hur pedagogerna borde arbeta med jämställdhet. Pedagogernas normativa beskrivningar säger dock ingenting om hur det praktiska, vardagliga arbetet med jämställdhet faktiskt utförs i verksamheten (Eidevald, 2011). Inte minst därför blir det betydelsefullt att utföra observationer och fältarbete inom området jämställdhetsarbete, för att synliggöra hur verkligheten i förskolors verksamheter ser ut idag.

## 2. Litteraturgenomgång

I det här avsnittet lyfts inledningsvis vårt valda perspektiv på genusteorin, för att ge en grundförståelse för begreppet genus och föreställningar om det. Efteråt presenteras tidigare forskning i kronologisk ordning, för att redogöra för hur pedagogerna tidigare har arbetat med jämställdhet i praktiken. Avslutningsvis redogörs för olika arbetssätt inom jämställdhetsarbetet, vilka synliggörs och granskas i det empiriska arbetet.

### 2.1. Genusbegrepp och genusteori

Det finns flera olika forskare och teoretiker som har utvecklat genusteorin, och många har olika perspektiv på och interpretationer av genusbegreppet. Nedan presenteras vårt valda perspektiv på genusbegreppet och genusteorin, vilket sedan kommer att användas i analysen och diskussionen av studiens resultat.

Connell och Pearse (2015) förklarar att begreppet genus kan härledas från det engelska ordet *gender* och består av en ordstam som betyder att producera eller att generera. Begreppet innebär att kön inte är något biologiskt som män och kvinnor, respektive pojkar och flickor har med sig sedan födelsen, utan kön är snarare något som produceras och genereras i samspel med andra. Hirdman (2001) beskriver genus som ett komplext och invecklat begrepp som har utvecklats utifrån begreppen könsroller och socialt kön. Begreppet genus står för föränderliga föreställningar om manligt och kvinnligt, och för hur föreställningar om manligt och kvinnligt skapas i sociala praktiker. Genus är således inte något biologiskt som är, utan något socialt som görs, skapas och omskapas.

Hirdman (2001) har utvecklat en teori om hur genus skapas genom upprätthållandet av stereotypa könsroller, vilket bygger på följande antaganden:

För det första skriver hon att det alltid har funnits en syn på mannen som normen, som det kompletta, det perfekta, medan kvinnan är det avvikande, det ofullkomliga, det som inte är normen. På det sättet får det manliga en högre position, med mer makt och rättigheter än det kvinnliga. Dessa skilda maktpositioner hittas enligt Hirdman (2001) även idag i vårt samhälle, vilket bygger på att de stereotypa könsbilderna av man och kvinna fortfarande är förankrade i vår tid. För det andra förklarar Hirdman (2001) att det första antagandet om mannen som normen och kvinnan som avvikande även leder till att

det manliga och det kvinnliga blir motsatser till varandra. Hirdman (2001) visar att även dessa föreställningar om mannens och kvinnans motsatta egenskaper har funnits väldigt länge, och att det ansågs att det kvinnliga könsorganet egentligen är det manliga könsorganet, fast inåtvänt. Även här kan den manliga normen och den kvinnliga avvikelsern synas, inte minst för att Bibeln beskriver hur kvinnan skapades ur mannens revben. Hirdmans (2001) teori om genus utgår således ifrån antagandet om att mannen är normen, kvinnan är det som är avvikande, och att det manliga och kvinnliga hålls isär genom att tillskriva båda könen motsatta egenskaper.

Den vidsträckt uppfattningen om att såväl mannen som kvinnan har en särskild plats i samhället, att det förväntas särskilda egenskaper, beteenden och handlingar av de olika könen, kallar Hirdman (2001) för det stereotypa genuskontraktet. Enligt författaren är genuskontraktet ett tyst överenskommande om hur en man, respektive kvinna, borde vara. Så länge som män och kvinnor följer genuskontraktets regler upprätthålls kontraktet. Hirdman (2001) anser att kontraktet enbart kan brytas om det manliga och kvinnliga inte är som det borde vara, vilket innebär att både män och kvinnor inte agerar utifrån det som förväntas av dem. Bara om män och kvinnor, pojkar och flickor, bryter loss från sitt agerande utifrån samhällets könsstereotypa förväntningar, kan genuskontraktet brytas och ett nytt, förändrat tänkande om könsrollerna kan bli möjligt (Hirdman, 2001).

De olika förväntningar och krav som ställs på de olika könsrollerna är vitt spridda och djupt förankrade i vårt samhälle, så att Connell och Pearse (2015) kallar dessa mönster även för genusordning. Olika samhällen kan ha olika genusordningar, vilket kan innebära att det ställs olika förväntningar på könen. "I en stark patriarkalisk genusordning kanske kvinnor nekas utbildning och personlig frihet, medan män nekas känslomässiga band till sina barn" (Connell & Pearse, 2015, p. 112). Olika genusordningar kan således leda till olika möjligheter för män och kvinnor i olika samhällen. Heikkilä (2015) beskriver sådana normer och oskrivna regler på ett bra sätt: "Dessa mönster av beteenden har accepterats som tillhörande en social grupp och inte mött tillräckligt mycket motstånd för att förändras i samhället" (Heikkilä, 2015, p. 83). Connell och Pearse (2015) skriver att förändringar i tänkandet om kön och genus är möjliga, men att det kan ta tid innan hela samhället har tagit över de nya tankemönstren.

Med dessa grundtankar i bakhuvudet, att genus skapas och omskapas i sociala relationer, och att det finns särskilda normer och förväntningar på det manliga och kvinnliga som

fortfarande är djupt förankrade i vårt samhälle idag, kommer resultatet senare att belysas. Med stöd i ovanstående teorier/beskrivningar vill vi undersöka om den stereotypa genusordningen och genuskontraktet kan synliggöras i våra observationer, eller om det finns situationer som har potential till att bryta genuskontraktet och förändra genusordningen.

## **2.2. Tidigare forskning**

Den första studien vi vill lyfta har genomförts av Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115). Studien visar att pedagogens bemötande av pojkar och flickor är avgörande för barnens agerande och deras förväntningar. Bemöter pedagogen en pojke med uppmärksamhet, men inte en flicka, då påverkar det bemötandet pojkens och flickans beteende och uppfattning om vad som förväntas av dem. På det sättet är pedagogerna aktiva deltagare i att skapa och upprätthålla en särskild genusordning och genusstruktur. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) visar även upp att det finns en könsblindhet bland pedagogerna, vilken kan leda till att pojkar och flickor generaliseras, varigenom varje barns individperspektiv försummas. Genom att pedagogerna tillskriver pojkarna egenskaper som tillåter särskilda beteenden, som exempelvis knuffa och busa med flickorna, tillskrivs pojkarna samtidigt fler rättigheter än flickorna. Istället för att se barnen som individer i olika händelser och situationer kategoriserar pedagogerna olika händelser utifrån barnens kön, vilket upprätthåller genusordningen och könsstereotypa genusmönster, istället för att motverka dessa. Utöver det belyser studien, liksom Eidevalds (2009) och Heikkiläs (2015) studier några år senare, hur pedagogernas språkbruk skiljer sig mellan pojkar och flickor. Pedagogerna pratar ofta i kortare meningar med färre ord med pojkarna, medan de använder längre meningar med flera olika ord när de pratar med flickorna (SOU 2004:115).

I ytterligare en undersökning av Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) två år senare framkommer att det inte är pojkar som behöver anpassas, utan det är flickor som behöver fostras till att bli mer pojkaktiga. Flickor ska exempelvis uppmuntras till att använda pojk leksaker eller bli tuffare. Undersökningen visar hur pojkar på det sättet skapas som normen och får mer utrymme i förskolans verksamhet, medan flickor blir nedvärderade, vilket går hand i hand med Hirdmans (2001) genusteori. Även bland

barnröster uttrycks, av både pojkar och flickor, att pojkar är normen och att man borde vara som en pojke (SOU 2006:75). Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) visar, i likhet med Hirdman (2001), att pojkar och flickor i vårt samhälle tillskrivs olika egenskaper och förväntningar. Pojkar förväntas exempelvis vara ”bråkiga, högljudda” och ”otåliga”, medan flickor förväntas vara ”tysta, lugna”, ”följa reglerna”, ”ta större ansvar” och ”hjälpa till mer” (SOU 2006:75, p. 60).

Tre år senare presenterar Eidevald (2009) sin studie. Författaren har kommit fram till att många pedagoger säger att de aktivt arbetar med genus och jämställdhet på förskolan, men att det inte alltid är det de verkligen gör. Hans studie visar att pedagogerna bemöter pojkar och flickor olika på grund av deras kön och de olika förväntningar pedagogerna har på pojkar, respektive flickor. Pedagogerna tillskriver pojkarna exempelvis egenskapen högljudd och flickor egenskapen tyst, även om det visade sig finnas både högljudda flickor och tysta pojkar i barngruppen. Dessutom blev det tydligt att flickorna tidigare och oftare får tillsägelser av pedagogerna än pojkarna, och att pedagogerna över lag verkar ha mindre tålamod med flickor än med pojkar, exempelvis i matsituationer. Utöver det visar Eidevald (2009) att pedagogerna ställer fler öppna frågor till flickor och fler slutna frågor till pojkar. Det visar att pedagogerna omedvetet har större förväntningar på flickor än på pojkar när det gäller den språklig utvecklingen. Att pedagogerna bemöter barnen olika utifrån kön leder även till att barnen får olika möjligheter till utveckling och lärande, här utveckling och lärande av språk och kommunikation. Medan flickorna genom öppna frågor själva får formulera och motivera sitt svar, behöver pojkarna endast svara med ja eller nej, och inte föra ett djupare resonemang. På det sättet deltar pedagogerna i att skapa och upprätthålla stereotypa könsmonster, istället för att motverka dessa (Eidevald, 2009). Att fokusera alldeles för mycket på enbart barnens kön kan enligt Eidevald (2009) leda till risken att pedagogerna inte tar tillvara andra egenskaper eller uttryck hos barnen, som exempelvis trötthet, osäkerhet eller protest i en särskild situation, vilka inte behöver vara kopplat till könet. Risken är helt enkelt att barnet inte ses som individ, med fokus på individens styrkor (Eidevald, 2009).

Liknande forskning som Eidevald (2009) skriver Heikkilä (2015) om, sex år senare. Författaren hävdar att pedagogerna ofta har en omedvetenhet om befintliga genusmonster, vilket kan leda till ett ”olikagörande” mellan pojkar och flickor (Heikkilä, 2015, p. 28). Så kan pedagogerna tillskriva pojkar och flickor olika egenskaper eller

behov utan att pojkar, respektive flickor ger uttryck för dessa. Att pedagogerna tar dessa behov och egenskaper hos pojkar och flickor för givet leder således till en olikbehandling av barnen, endast utifrån deras kön (Heikkilä, 2015). För att tydliggöra hur olikbehandlingen kan ske hänvisar Heikkilä (2015) till tidigare forskning som genomförs av Lenz Taguchi (2004), Odelfors (1996) och Månsson (2000). Alla tre forskare visar att pojkarna får mer utrymme och en högre position i verksamheten. Exempelvis får pojkarna mer uppmärksamhet för att de upplevs vara stökiga, varigenom pedagogerna hjälper pojkarna i påklädningssituationer först. Ett annat exempel är att pojkarnas leksaker får mer plats och en högre position i verksamheten än flickornas leksaker (Heikkilä, 2015). Dessutom hävdar författaren att pedagogerna ibland behandlar pojkar och flickor olika när de känner sig stressade. Exempelvis orsakar pojkarna ofta stress hos pedagogerna för att inte kunna sitta stilla och vara lugna, och i sådana situationer behöver även flickorna hjälpa till (Heikkilä, 2015). Heikkilä (2015) hävdar dessutom, i enighet med Eidevald (2009) och Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115), att pedagogernas språkanvändning är kopplat till skapandet av genusmönster. Hon lyfter att det pedagogerna uttrycker gentemot barnen och det språket de använder leder till att barnen skapar uppfattningar om hur pojkar och flickor ska vara och bete sig, vilket påverkar barnens identitetsskapande (Heikkilä, 2015).

Det blir även tydligt att barnen själva konstruerar och upprätthåller stereotypa genusmönster, att redan pojkar och flickor har olika förväntningar på varandra, och att de uppfattar varandra som olika. Vissa saker ska enbart pojkar göra, och andra saker ska enbart flickor göra. Heikkilä (2015) visar ett exempel på hur en läxa om nyheter kan vara kopplad till kön. Hon lyfter att det skapades en särskild uppfattning bland barnen om vilka nyheter pojkar och flickor förväntades visa upp i skolan. Barnen ansåg att vissa nyheter om exempelvis sport passade till pojkar, medan andra nyheter om exempelvis djur passade till flickor (Heikkilä, 2015). Connell och Pearse (2015) anser att barnets identitet utvecklas under deras uppväxt och att det ofta är omgivningen som formar barnets uppfattningar om tillhörighet till manligt eller kvinnligt. Barn blir redan tidigt matade med könstillhörighet. De skapar sig omedvetet en bild på saker som tillhör flickvärld respektive pojkvärld, exempelvis genom att titta på den bilden som media- och affärsvärlden skapar (Connell & Pearse, 2015). Att pedagogerna sällan visar upp motstånd mot pojkarnas och flickornas könsstereotypa beteenden och deras positionering utifrån sitt kön, kan bero på pedagogernas omedvetenhet, vilket Heikkilä (2015) lyfter.

### 2.2.1. **Sammanfattning av tidigare forskning**

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att det finns en omedvetenhet bland pedagogerna om hur stereotypa genusmönster skapas och upprätthålls, samt en brist på kunskaper om hur dessa stereotypa genusmönster kan motverkas. Det blir tydligt att pedagogerna behöver verktyg och ökad medvetenhet om hur det kan arbetas med genus och jämställdhet på ett bra och effektivt sätt som genomsyrar hela verksamheten.

## 2.3. **Tre olika arbetssätt inom jämställdhetsarbete**

I studien kommer vi att undersöka det könsneutrala, det kompensatoriska och det könsstereotypa arbetssätt, vilka pedagogerna kan använda i det praktiska, vardagliga arbetet med jämställdhet. Med hjälp av nedanstående beskrivningar kommer respektive arbetssätt i förskolans verksamhet att kategoriseras och synliggöras i studiens resultatavsnitt.

### 2.3.1. **Könsneutralt arbetssätt**

Eidevald och Lenz Taguchi (2011) lyfter att ett populärt sätt att arbeta med jämställdhet i förskolan innebär könsneutralitet. Grundsynen på könet inom ett könsneutralt arbetssätt beskriver författarna som motstridig, eftersom det finns två olika sätt att betrakta könet. Det ena synsättet innebär att pojkar och flickor är lika från början, men att sociala faktorer inverkar att de blir olika under sin uppväxt. Det andra synsättet innebär att pojkar och flickor anses vara olika från början. Grundidén med ett könsneutralt arbetssätt är enligt Eidevald och Lenz Taguchi (2011) att behandla alla barn oberoende av sitt kön, i syftet att kunna ge alla barn samma möjligheter till utveckling och lärande. Ett könsneutralt arbetssätt kan uttrycka sig genom exempelvis samma språk och begrepp som pedagogerna använder i bemötandet av både pojkar och flickor, eller även könsneutrala leksaker och aktiviteter. Skillnader mellan pojkar och flickor osynliggörs i både miljö och bemötandet. Könsneutraliteten har sitt ursprung i att förskollärare uppmuntrade flickorna till att skaffa mer maskulina egenskaper, varigenom det här arbetssättet fortfarande innehåller ett dold tänkande om pojkarnas och flickornas olikhet, och pojkar som normen (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011).

Bodén (2011) kritiserar det könsneutrala arbetssättet, då hon anser att det fortfarande kan finnas stereotypa mönster, som exempelvis det maskulina och manliga som är normen. Författaren granskar Eidevalds (Eidevald, 2011) forskning och synliggör att pedagogerna gärna byter namn på flickiga miljöer till mer könsneutrala namn, exempelvis från ”dockvrån” till ”lägenhet” eller ”hemmet” (Bodén, 2011, p. 39). Miljöer som anses vara pojkiga, exempelvis ”bilrum” eller ”byggrum” (Bodén, 2011, p. 39), har däremot inte fått ett mer köns neutralt namn. På det sättet visar Bodén (2011) att det finns ett förgivettagande om den manliga normen, och att det som är manligt blir överordnade det kvinnliga, vilket är det som avviker.

Strävan efter den könsneutrala förskolan verkar faktiskt vara allt annat än neutral. Istället kan en konsekvens av detta arbetssätt vara att jämställdhetsarbetet blir könsblint i ett (omedvetet) upplyftande och normaliserande av det maskulint kodade (Bodén, 2011, pp. 39-40).

Utifrån det ifrågasätter Bodén (2011) om en förskola kan vara neutral. Att det maskulina som normen och det feminina som avvikande är djupt förankrade föreställningar i vårt samhälle visar även Hirdman (2001) i sin teori om genus. Bodén (2011) visar att ett köns neutralt arbetssätt inte automatiskt leder till jämställdhet mellan pojkar och flickor, utan hon uppmanar att alltid granska den rådande normen i verksamheten.

I den här studien kommer ett köns neutralt arbetssätt att synliggöras om situationer hittas där pedagogernas bemötande kan beskrivas som oberoende av barnens kön. Det betyder dock inte att alla barn bemöts exakt likadant. Även i ett köns neutralt förhållningssätt kan det förekomma skillnader i bemötandet mellan pojkar och flickor, men här är det forskarna som bör vara lyhörda om skillnader görs på grund av könet, eller på grund av barnens individuella behov.

### 2.3.2. **Kompensatoriskt arbetssätt**

Eidevald och Lenz Taguchi (2011) redogör för ytterligare ett populärt sätt att arbeta med jämställdhet, vilket innebär ett kompensatoriskt förhållningssätt. Grundsynen på könet inom ett kompensatoriskt arbetssätt innebär att könet anses vara något som är socialt konstruerat, och att allt redan är ”könat” från början (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, p. 23). Utifrån det finns det inom det kompensatoriska arbetssättet en medvetenhet om att



det finns skillnader mellan pojkar och flickor, och att dessa skillnader är socialt konstruerade. Grundidén med ett kompensatoriskt arbetssätt är därför att neutralisera eller upphäva dessa socialt konstruerade skillnader mellan könen. Man är medveten om att det finns särskilda egenskaper, beteenden och förväntningar som tillskrivs pojkar och flickor, vilka försöks att utjämnas för att minska ojämlikheten mellan pojkar och flickor (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Ett kompensatoriskt arbetssätt uttrycker sig genom att pojkar, respektive flickor ska tränas på motsatta egenskaper, det betyder flickor ska tränas på egenskaper som brukar tillskrivas pojkar, och tvärtom. Det uttrycker sig även i pedagogernas bemötande av pojkar och flickor. För att tydliggöra det hänvisar Eidevald och Lenz Taguchi (2011) till Eidevalds (Eidevald 2011) tidigare forskning. Studien visar att pedagogerna uppmuntrar pojkarna exempelvis till att prata om känslor, medan flickorna uppmuntras till att bli tuffare. På det sättet ska pojkar och flickor få möjlighet till att kompensera sitt sätt att vara och agera med utökade egenskaper och kunskaper som vanligtvis tillskrivs det motsatta könet (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011).

Bodén (2011) kritiserar det kompensatoriska arbetssättet, för att pedagogerna bemöter pojkar och flickor på olika sätt. Hon anser att pedagogernas olika sätt att bemöta pojkar, respektive flickor, kan leda till olika möjligheter, rättigheter och skyldigheter mellan könen. För att förtydliga det hänvisar författaren till Eidevalds (Eidevald, 2011) tidigare forskning, som beskriver en pedagogs skilda bemötande av en pojke och en flicka i samma situation. När pojken ramlade så uppmuntrade pedagogen pojken till att berätta hur det känns och att beskriva sina känslor, medan flickan enbart uppmuntrades till att stå upp igen. Bodén (2011) lyfter att flickan i exemplet inte fick samma möjligheter till att prata om sina känslor som pojken. Utifrån det anser författaren att det finns en risk att ett kompensatoriskt arbetssätt snarare ökar skillnader mellan könen än att minska dessa. Dessutom ifrågasätter Bodén (2011) på vilket sätt ett kompensatoriskt arbetssätt kategoriserar pojkar och flickor. Genom att visa upp vad pojkar, respektive flickor bör kompensera för, finns det samtidigt en uppfattning om hur pojkar, respektive flickor, borde vara. Hon visar även att det finns skillnader inom flick- och pojkgruppen som riskerar att osynliggöras genom könskategoriseringen, vilket det kompensatoriska arbetssättet för med sig. Genom kategoriseringen av kön kommer samtidigt stereotypa, motsatta egenskaper fram, vilka tillskrivs pojkar, respektive flickor. Att pojkar exempelvis bör tränas i att prata känslor, och att flickor bör tränas i att bli tuffare, för antagandet med sig att båda könen är motsatser till varandra och hålls isär (Bodén, 2011).

Jämställdhetsarbetet kan alltså sägas bidra till att barnen faktiskt *görs* till två olika grupper med ömsesidigt uteslutande, dikotoma, egenskaper och istället upprätthåller de skillnader mellan flickor och pojkar det egentligen vill upphäva (Bodén, 2011, p. 45).

På det sättet visar Bodén (2011) att ett kompensatoriskt arbetssätt omedvetet kan skapa två olika grupper med motsatta egenskaper hos pojkar och flickor, varigenom pojkar och flickor hålls isär. Uppfattningen om att det maskulina och det feminina anses vara motsatser och hålls isär sitter djupt förankrad i vårt samhälle och är svårt att ändra på, vilket Hirdman (2001) visar i sin teori om genus.

Eidevald och Lenz Taguchi (2011) lyfter att tidigare studier har visat att det sällan finns ett entydigt arbetssätt gällande genus och jämställdhet i olika verksamheter, utan att många förskolor har visat upp kombinationer av olika arbetssätt. Så kan det exempelvis förekommer ett kompensatoriskt bemötande av barnen, medan språket mot pojkar och flickor är könsneutralt, det vill säga att barnen bemöts olika, men det talas lika med dem (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011).

### 2.3.3. **Ett könsstereotypiskt arbetssätt?**

Här vill vi lyfta ytterligare ett sätt att bemöta pojkar och flickor. Det här sättet är dock inget arbetssätt som medvetet används inom jämställdhetsarbete. Däremot anser vi att det är betydelsefullt att lyfta ett könsstereotypiskt arbetssätt, för att det fortfarande förekommer i dagens förskolor. Det som vi menar med ett könsstereotypiskt arbetssätt är det sättet hur pedagogerna omedvetet upprätthåller stereotypa könsroller, vilket går emot förskolans aktuella läroplan (Skolverket, 2018).

För att lyfta på vilka olika sätt stereotypa könsmonster omedvetet kan upprätthållas hänvisar vi till ovanstående tidigare forskning av Eidevald (2009), Heikkilä (2015), Connell och Pearse (2015) och Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115; SOU 2006:75). Studierna genomförda av respektive forskare redovisas i den här studien under den ovanstående rubriken ”Tidigare forskning”.

### **3. Metod**

I det här avsnittet kommer studiens metod att redovisas. Avsnittet är indelat i fem delar. Första delen behandlar val av metodansats, andra delen fokuserar på val av forskningsmetoden, tredje delen handlar om studiens urval, fjärde delen förklarar studiens genomförande, och femte delen lyfter forskningsetiska principer.

#### **3.1. Val av metodansats**

Studien baserar på en kvalitativ forskningsmetod, som bygger på att omvandla det som observeras till kvalitativt data i form av skrivna ord (Denscombe, 2016). Eftersom studiens syfte är att undersöka olika handlingar, beteenden och mönster som uppträder i samspel mellan människor, anser vi en kvalitativ forskningsmetod som lämplig för att kunna besvara syftet och forskningsfrågorna.

För studien som ska genomföras valdes analysarbete inom fältforskning som metodansats, vilket är en kvalitativ forskningsansats. Analysarbete inom fältforskning innebär att forskaren genomför en *deltagande observation* för att samla in data, för att sedan kunna tolka dessa och vidga sin förståelse för det observerade fenomenet (Denscombe, 2016). Data som samlas in rör ofta kulturella och sociala mönster eller beteenden i olika grupper i samhället, vilka sedan kan tolkas i olika grader (Fejes & Thornberg, 2015). Analysarbetet kan enligt Fejes och Thornberg (2015) delas in i tre tolkningsgrader. På första graden konstaterar forskaren enbart det som observerades och det som hördes. På andra graden går forskaren utöver sin vardagsnära tolkning och lutar sig mot mer teoretiska begrepp, för att få syn på dolda mönster som kan synliggöras i situationen. På tredje graden tar forskaren en kritisk hållning och ifrågasätter just dessa dolda mönster som kunde synliggöras på andra graden (Fejes och Thornberg 2015).

Vi valde analysarbete inom fältforskning för att vi anser att just den metodansatsen kan ge oss svar på våra forskningsfrågor. Genom analysarbete inom fältforskning får vi som forskare möjlighet att observera de sociala beteenden som utspelar sig på förskolorna. Tolkningen av observationerna på olika grader kan hjälpa oss att synliggöra vilka arbetssätt pedagogerna använder, men även vilka dolda mönster och normer dessa arbetssätt byggs på. Samtidigt får vi möjlighet till att kritiskt granska och ifrågasätta dessa

dolda mönster och normer med hjälp av valda teoretiska begrepp. Genom analysarbetet inom fältforskning får vi på det sättet inte bara förståelse för det vi ser, utan genom en djupare analys även möjlighet till närmare granskning och ifrågasättandet av underliggande normer och mönster. Genom det anser vi att vi kan hitta svar på våra forskningsfrågor.

## **3.2. Val av forskningsmetod**

Här kommer forskningsmetoden att indelas i tre rubriker. Första rubriken behandlar deltagande observation som forskningsmetod, andra rubriken belyser den valda dokumentationsmetoden, medan tredje rubriken ger information om observationsschemat som används i fältarbetet.

### **3.2.1. Deltagande observation**

Som tidigare nämnt kommer vi att genomföra en deltagande observation av pedagogernas bemötande av pojkar och flickor, vilket sedan ska tolkas med hjälp av lämplig teoretiskt perspektiv. Enligt Denscombe (2016) kan metoden deltagande observation ytterligare delas in i flera typer. I studien kommer den typen av deltagande observation tillämpas som kallas för ”deltagande som observatör” (Denscombe, 2016, p. 307). Det innebär att forskarna kommer att vara som en skugga bakom pedagogerna för att observera pedagogerna i den naturliga miljön. Syftet med det är att vi som forskare påverkar situationen så lite som möjligt. Vi är medvetna om att pedagogerna möjligtvis ändrar sitt sätt att agera, handla och bete sig när de blir observerade, på grund av uppkommande oro eller osäkerhet om att bli granskad, vilket kallas för ”observatörseffekten” (Denscombe, 2016, p. 112). Då vi tidigare informerade pedagogerna om vår studie och dess syfte, i enighet med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017), vet pedagogerna vilka vi är och vad vi tänker att observera (se bilaga 2). Det betyder att observatörseffekten är oundvikligt för oss och en risk vi måste ta i våra observationer.

### **3.2.2. Dokumentationsmetod**

För att dokumentera våra observationer valde vi att göra fältanteckningar. Denscombe (2016) poängterar att forskaren måste så snart som möjligt dokumentera sina

fältobservationer på ett bestående sätt. Han menar att det mänskliga minnet är selektivt och bräckligt, att det är väldigt lätt att glömma saker, speciellt mindre händelser och de flyktiga tankarna. Författaren lyfter att skrivarbetet väcker observationerna till liv igen. Med utgångspunkt i Magne Holme och Krohn Solvang (1997) har vi bestämt oss för att göra anteckningar i form av ”stickord” under observationerna (Magne Holme & Krohn Solvang, 1997, p. 116). Författarna poängterar att det är lämpligt om forskarna enbart tar anteckningar vid vissa tillfällen, för att inte påverka den observerade gruppen i onödan, vilket gör anteckningar i form av stickord lämpliga. Utifrån Magne Holme och Krohn Solvang (1997) bestämde vi oss därför för att senare renskriva dessa stickord i fördjupande fältanteckningar, när respektive observation har avslutats.

### 3.2.3. Observationsschema

För att komplettera våra fältanteckningar har även ett lämpligt observationsschema skapats (se bilaga 3). Enligt Denscombe (2016) syftar ett observationsschema bland annat till att minska variationen i forskarnas olika uppmärksamheter på olika händelser och situationer.

Alla observatörer som är involverade i ett projekt använder identiska scheman och har således uppmärksamheten riktad mot samma saker. Detta bidrar till att få registreringen av händelserna att överensstämja mellan forskarna, eftersom *vad* som observeras dikteras av punkterna i schemat (Denscombe, 2016, pp. 295-296).

Ett observationsschema är egentligen del av det som kallas för ”systematisk observation” (Denscombe, 2016, p. 295), vilket ofta förknippas med kvantitativt data, och inte är del av *deltagande observationer*. I våra observationer försöker vi dock att kombinera fältanteckningar med ett observationsschema, just för att få en struktur och ett system i observationerna. Vi anser att användningen av ett observationsschema även kan leda till att läsaren lättare kan följa våra slutledningar, det vill säga hur vi kom fram till att ett särskilt arbetssätt synliggörs utifrån särskilda kategorier. Vårt observationsschema delas in i två rubriker. Den ena rubriken heter ”hjälp” och innehåller kategorier som exempelvis ”pedagogen hjälper barnet utan barnets begär”, ”pedagogen hjälper barnet när barnet ber om hjälp” och ”pedagogen hjälper barnet inte, trots att barnet bad om hjälp”. Den andra

rubriken heter ”samtal/dialog” och innehåller kategorier som ”pedagogen ställer en öppen fråga”, ”pedagogen lyssnar på barnet utan att avbryta” och ”pedagogen ignorerar barnet”. Kategorierna i observationsschemat skapades utifrån ovanstående beskrivningarna av det könsneutrala, det könsstereotypa och det kompensatoriska arbetssättet, vilka redovisas i studiens litteraturgenomgång. Syftet med indelningen och kategorierna är att lättare kunna avgöra vilket arbetssätt pedagogerna använder. Ser vi exempelvis att pojkarna överlag får mer hjälp än flickorna, utan att pojkarna frågar om hjälp, så skulle det kunna tyda på olika förväntningar på pojkarna och flickorna, vilket i sin tur kan tyda på ett könsstereotypiskt arbetssätt.

### **3.3. Urval**

Studien genomförs av två förskollärarstudenter som observerar pedagogerna på två olika förskolor i södra Sverige. Förskola 1 är kommunal och befinner sig i en mindre tätort med cirka 6500 invånare. Här arbetar sammanlagt 16 pedagoger, därunder en blandning av förskollärare, barnskötare och personliga assistenter. Förskola 2 är privat och befinner sig i en stad med cirka 40 000 invånare. Här arbetar sammanlagt 13 pedagoger och det finns en blandning av barnskötare, förskollärare, förskolbiträder och personliga assistenter. I vår studie observerar vi samtliga pedagoger som arbetar på de nämnda förskolorna.

Vi valde att observera samtliga pedagoger, då vi båda har upplevt att det idag arbetar många olika yrken på förskolor, och inte enbart förskollärare. Därför anser vi att observationen av samtliga pedagoger kan höja studiens generaliserbarhet, vilket gör att studiens resultat på ett mer sannolikt sätt kan överföras till andra fall (Denscombe, 2016). Fejes och Thornberg (2015) hävdar att hög generaliserbarhet är svårt att uppnå i kvalitativa studier, på grund av att ett litet antal individer undersöks, och även att samhällsliga fenomen är snabbt föränderliga och ofta kontextbundna. Därför föreslår författarna att betrakta generaliserbarhet ur ett annat perspektiv och skriver om situerad generaliserbarhet. Situerad generaliserbarhet innebär att generaliseringen sker i olika situationer där studiens resultat kan kännas igen (Fejes & Thornberg, 2015). Utifrån det tolkar vi att vår studie kan generaliseras när liknande resultat upptäcks i andra situationer, på andra förskolor.

Vi valde enbart två förskolor för våra observationsstudier för att kunna hinna med flera observationer på dessa förskolor. Hade vi valt flera förskolor hade vi inte hunnit observera många olika situationer på respektive förskola. Genom att vi två studenter genomför observationer på var sin förskola, anser vi att det finns större möjlighet att skapa en helhetsbild av förskolornas jämställdhetsarbete. Även Denscombe (2016) uppmanar forskarna i observationsstudier till att observera över alla veckodagar, och över hela dagar, för att kunna få en rättvis bild av observationsobjektet. Då studiens urval inte är representativt för alla pedagoger på alla förskolor i Sverige, är urvalet ett explorativt urval. Ett explorativt urval förknippas enligt Denscombe (2016) ofta med kvalitativt data och ska ge forskaren möjlighet till att få information och insikter, med "(...) intressanta, extrema eller ovanliga exempel som kan belysa det man studerar." (Denscombe, 2016, p. 64). Utöver det kan studiens urval beskrivas som icke-sannolikt. Med stöd i Denscombe (2016) anser vi det som omöjligt att kunna inkludera ett urval i vår studie som är tillräckligt stort för att kunna bli ett representativt urval, vilket gör att urvalet blir icke-sannolikt.

### **3.4. Genomförande**

Genomförandet kan delas in i tre faser.

I den första fasen kontaktades inledningsvis båda förskolorna och informerades om vår studie. Missivbrev och samtyckesformulär har delats ut till både pedagogerna på förskolorna och vårdnadshavare till barnen (se bilaga 1 och 2). Under den fasen höll vi kontakt med våra förskolor för att stämma av genomförandet av observationerna, exempelvis genom samtal om tid, plats och pedagoger som ska observeras.

I andra fasen genomfördes observationerna på fältet. Var och en av oss har genomfört observationsstudier på var sin förskola. Observationerna har genomförts under en veckas period, i en tidsram från kl. 7:30 till kl. 15:00, för att få möjlighet till att få syn på så många varierande situationer som möjligt. Varje dag i veckan har var och en av oss genomfört 2–4 observationer, samt renskrivning av dessa efteråt. Det som pågick under observationerna skrevs ner i form av enstaka ord och med stöd av observationsschemat. Genom anteckningarna och *streck* i observationsschemat dokumenterades om pedagogerna gjorde skillnader mellan pojkar och flickor i sitt bemötande. Fick en flicka

exempelvis flera tillsägelser, så gjordes ett streck i respektive rubrik i observationsschemat varje gång det skedde. På det viset kunde det synliggöras om exempelvis flickorna fick flera tillsägelser än pojkarna i en situation. I observationsschemat fokuserade vi på bemötandet av enstaka pojkar och flickor, men inte om alla pojkar, respektive flickor bemöttes på ett särskilt sätt. Det blev en relevant aspekt för våra tolkningar av observationerna, då vi fick ifrågasätta om det vi såg var bemötandet utifrån kön, eller utifrån individuella behov. Just därför var det lämpligt att använda observationsschemat enbart som komplettering till våra stickord och anteckningar, eftersom dessa kunde bidra till en helhetssyn som inte kunde synliggöras med enbart observationsschemat. För studien blev den aspekten betydelsefullt, då vissa situationer utan helhetssynen hade kunnat kategoriserats som könsstereotypiskt. Genom att betrakta samtliga pojkar och flickor blev det då exempelvis tydligt att en pojke fick mer stöd just för att han var i behov av det, och inte för att pedagogen över lag hade lägre förväntningar på pojkarna än på flickorna. Sådana situationer kategoriserades därför inte som könsstereotypiska, som de ytligt sett hade kunnat vara, utan som könsneutralt, då pedagogerna enbart handlade utifrån barnens individuella behov, och inte utifrån barnens kön. Anteckningarna och observationsschemat tillsammans gav oss således en helhetsbild av situationen.

När fältarbetet hade avslutats påbörjades tredje fasen med analysarbetet och skrivandet av studiens resultat, analys och diskussion, vilket genomfördes tillsammans. Med hjälp av de renskrivna anteckningarna och observationsschemat var det möjligt att kategorisera de olika situationerna som observerades. Efter kategoriseringen av observationerna analyserades dessa och diskuterades slutligen mot relevant litteratur. I analysarbetet genomfördes tolkningar av studiens resultat i olika grader, i enighet med Fejes och Thornberg (2015). För det första reflekterade vi över det vi såg och hörde, medan det i djupare analys framkom underliggande normer och mönster, vilka i sista steget granskades och ifrågasattes. Genom det fick vi slutligen svar på våra forskningsfrågor.



### 3.5. Etiska överväganden

I studien tar vi som forskare hänsyn till de fyra forskningsetiska principerna dvs. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet, i enlighet med *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017).

Angående *informationskravet* så har vi informerat förskolorna där fältarbetet ska genomföras. Ett missivbrev till både pedagogerna och vårdnadshavarna till barnen har formulerats, vilket innehåller information om studien och våra kontaktuppgifter. Deltagarna har fått information om oss som forskare, vad vi vill undersöka och observera i studien, och att deltagarna kan dra sig ur studien när som helst. Med hänsyn till *samtyckeskrav* lämnades ett medgivande om deltagarnas samtycke till pedagogerna, vilket varje deltagare fyllde i och därmed lämnade sitt skriftliga samtycke till oss. Även vårdnadshavare till barn fick lämna sina samtycken till studien, för att deras barn fick observeras. Rörande *konfidentialitetskrav*, så har all data behandlats konfidentiellt för att behålla deltagarnas anonymitet. Enbart data som behövdes användes och samlades in för studien, och även lagar för datasäkerhet beaktades, i enlighet med Denscombe (2016). Angående *nyttjandekrav* så har vi säkerställt att all data som samlades in i samband med observationerna användes enbart i studie- och utvecklingssyfte.

## 4. Resultat och analys

Sammanlagt har vi observerat 30 situationer. Utifrån dessa situationer kunde 27 kategoriseras som könsneutralt arbetssätt, 3 som könsstereotypiskt arbetssätt och inga som kompensatoriskt arbetssätt. Det blir tydligt att det könsneutrala arbetssättet dominerar på båda förskolor där observationerna har genomförts.

Nedanstående presenteras ett urval av olika observationer, vilka med hjälp av observationsschemat och fältanteckningarna har kategoriserats tillhörande till det könsneutrala, det könsstereotypa eller det kompensatoriska arbetssättet. Vi valde just nedanstående situationer för att visa på vilka sätt respektive arbetssätt uttrycker sig i det praktiska, vardagliga arbetet i förskolan. Nedanstående situationer är således en representation av respektive arbetssätt i olika situationer i förskolans verksamhet.

Efter beskrivningen av observationerna följer en analys som förklarar varför observationerna kategoriserades tillhörande till respektive arbetssätt, samt hur dessa arbetssätt motverkar eller upprätthåller stereotypa könsmonster. I slutet av den här rubriken följer en kort sammanfattning av studiens resultat och analys.

### 4.1. Könsneutralt arbetssätt

I det här avsnittet presenteras resultat och analys av det könsneutrala arbetssättet. Det redovisas fem observationer av pedagogernas bemötande (observation 1 - 5), en observation av pojkar och flickor som gruppen (observation 6), samt resultatets analys och tolkning.

#### 4.1.1. Observation 1 – Bollek

I den här situationen har pedagogen arrangerat en bollek för barnen. I början ska barnen i par rulla en boll till varandra, sedan studsa till varandra. Efteråt delas hela barngruppen in i två lag och ska försöka kasta så många bollar som möjligt över till varandras sida. Pedagogen ger samma instruktioner till alla barn och använder samma tonfall till både pojkar och flickor. Hon har en klar och tydlig röst mot alla barnen. Även om barnen reagerar olika inom leken, exempelvis genom skratt eller gråt, så håller pedagogen fast vid sitt sätt att bemöta alla barn lika. I vissa fall upprepar pedagogerna instruktionerna för

enstaka barn, då dessa inte kommer ihåg hur de skulle göra, eller har glömt reglerna. Det syns även att pedagogerna lyssnar på både pojkar och flickor lika mycket, och både pojkar och flickor får samma möjlighet att uttrycka sina tankar under leken. Trots att en av pojkarna börjar gråta, så tar sig pedagogen tid för att prata klart med flickorna, innan hon går över till pojken för att prata med honom. På det sättet får barnen lika mycket tid av pedagogen, även om pedagogen i vissa fall upprepar sig.

#### 4.1.2. **Observation 2 – Dags för lunch**

Det är lunchdags och pedagogen delar ut mat till barnen. Han går runt bordet och frågar barnen vad de vill äta. När alla barn och pedagogen har fått mat på tallriken, börjar alla tillsammans att äta. Under hela situationen har pedagogen samma bemötande, en mjuk röst och positivt tonläge mot alla barn, oavsett kön. När en pojke börjar prata om en leksak, så bemöter pedagogen pojken med intresse, och även när en flicka berättar om sin leksak, så visar pedagogen samma intresse mot hennes berättelse. Pedagogen gör ingen skillnad mellan pojkar och flickor, oavsett barnens kön så är pedagogen lyhörd för barnens berättelser. Det är barnen som styr samtalen tillsammans, utan att pedagogen bestämmer samtalens innehåll. Själva innehållet i samtalen rör sig om leksaker, som tidigare nämnts, och om maten. Dessutom hjälper pedagogen både pojkar och flickor på samma sätt när de ber om hjälp, exempelvis genom att skära maten. Det förekommer att barnen får tillsägelse från pedagogen i ett positivt tonfall, exempelvis när barnen ska fokusera på att äta eller inte tramsa, men dessa tillsägelse verkar inte vara kopplade till kön. Både pojkar och flickor får enstaka tillsägelse i samma tonfall av pedagogen.

#### 4.1.3. **Observation 3 – Samling 1**

Pedagogen börjar samlingen med att alla barn får plocka sina namn och sätta dessa på tavlan. Efteråt fortsätter temaarbetet, och pedagogen läser en bok för barnen som handlar om temat. Det kan synliggöras att flickorna i den här situationen är dominerande, de pratar mycket med varandra, kramar varandra och viskar. Pedagogen ger många tillsägelse i ett positivt tonfall till olika flickor, att de ska vara tysta och lyssna på boken. Efter ett tag höjer hon sin röst och använder ett striktare, mer negativt tonfall mot flickorna. Pojkarna är väldigt lugna och får därför inte lika många tillsägelse som flickorna i den här situationen. När läsningen fortsätter så börjar en av pojkarna gråta, vilket leder till att pedagogen reagerar och pratar med honom om händelsen som ledde till att han började

gråta. När pojken efter många minuter fortfarande inte har slutat gråta är pedagogen tydligare mot honom. Hon pratar med en mer bestämd röst och ett striktare, mer negativt tonfall, och säger att han behöver sätta sig på soffan om han inte kan sluta gråta, då de andra barnen inte kan höra vad pedagogen säger. I den här situationen är flickorna över lag tystare än vad de var innan. Under hela samlingen får både pojkar och flickor samma frågor de förväntas svara på, och pedagogen ger såväl pojkarna som flickorna möjlighet till att uttrycka och utveckla sina tankar. Även om enstaka barn, både pojkar och flickor, pratar utan att det är deras tur, så tar pedagogen tillvara deras utsagor och visar lika mycket intresse för dem.

#### 4.1.4. **Observation 4 – Hallen**

I den här situationen befinner sig pedagogen och barnen i hallen, pedagogen ska hjälpa barnen att klä på sig för att alla ska gå ut. Pedagogen sitter på en pall och förklarar för barnen vilka kläder som gäller för dagens utevistelse. Det regnar och barnen ska ha ”galonbyxor”, gummistövlar och regnjackor. Pedagogen sitter ungefär mitt i hallen och de barnen som behöver hjälp går till pedagogen. Samtidigt som pedagogen hjälper barnen med påklädningen, samtalar de om kläderna som de ska ta på sig. Gång på gång går barn till pedagogen och ber om hjälp, antingen verbalt eller så sträcker de ut handen med det plagget de behöver hjälp med. Pedagogen hjälper barnen exempelvis genom att tillsammans med barnen vända ”galonbyxorna” eller tröjan på rätt håll. Samtidigt ger pedagogen muntliga instruktioner till vad barnen ska göra, och efteråt uppmuntras barnen till att ta på sig klädplaggen själva. Ibland är det fler än ett barn som behöver hjälp, då ställer sig barnen i kö och väntar tills pedagogen är ledig för att hjälpa. Pedagogen hjälper barnen i den ordningen som de kommer till pedagogen, och med samma positiva tonfall svarar pedagogen på barnens frågor eller kommenterar det som barnen säger. Pedagogen har samma positiva bemötande mot alla barn, oavsett kön. Samtalen i situationen rör framför allt klädernas funktion, då pedagogen använder könsneutrala ord som ”varma”, ”vattentäta” eller ”torra” kläder, i fortsatt positiv tonfall. Pedagogen samtalar med barnen även om klädernas utseende, så bekräftar pedagogen exempelvis att en av flickorna har en ”Batman” bild på sin regnjacka. Under hela påklädningssituationen hörs det bara en gång att pedagogen använder ordet ”fint”. Det är en flicka som kommenterar att hon har en ”fin tröja” på sig, varav pedagogen bekräftar att tröjan är fint och fortsätter hjälpa flickan med att knäppa en fliströja, då yttrar pedagogen att fliströja är varmt.

#### 4.1.5. **Observation 5 - Utflykt till skogen**

Barnen och pedagogerna är i skogen. En av pedagogerna plockade olika föremål som finns ute i skogen och lägger dessa på en vit duk. Barnen får ett uppdrag att hitta likadana föremål i naturen och lägga dessa på sin egen duk. Innan barnen ska börja leta i skogen, tar pedagogen upp en av varje samlade föremål och visar dessa för alla barnen. Pedagogen ställer en öppen fråga till barnen om de vet vad det är för någonting. Barnen som vet svaret får bara ropa upp vad det är. När instruktionerna är avslutade skickar pedagogen bort alla barn för att leta efter likadana föremål. De flesta barnen springer i väg, några barn stannar vid bordet och tittar lite runt omkring. Pedagogerna förklarar för barnen en gång till vad de skulle leta efter. En av pedagogerna tar en tyst pojke, som verkar vara blyg och osäker, i handen och går med honom till pedagogens ”naturtavla”. Där visar pedagogen pojken igen ett föremål åt gången som pojken behöver leta efter till sin ”naturtavla”. Pojken går och hämtar ett av de föremålen som pedagogen visade, varav pedagogen berömmar pojken och uppmanar honom att lägga föremålet på sin duk. Efteråt visar pedagogen pojken nästa föremål som pojken behöver hitta. Pedagogen fortsätter på detta sätt tills pojken hittar alla föremål till sin ”naturtavlan”. De andra barnen går eller springer runt skogen, när de hittar det de behöver går eller springer de tillbaka till bordet. På vägen till bordet går flera barn till pedagogen för att visa sina fynd. Pedagogerna lyssnar på alla barn, oavsett kön, berömmar alla barnen på samma sätt, visar intresse för deras fynd och uppmuntrar till vidare sökning. I observationen blir tydligt att pedagogerna använder ett positivt tonläge vid instruktioner och även om barnen är vid behov av upprepning. Pedagogen som stöttar pojken extra vid vissa tillfällen använder ett lite mjukare tonläge.

#### 4.1.6. **Observation 6 – Pojkar och flickor som grupp**

Under observationernas gång har vi fått syn på att pedagogernas arbetssätt inte enbart kan synliggöras genom deras bemötande av barnen, utan även kan spegla sig i barngrupperna. Därför vill vi här kort lyfta vad vi har observerat i själva barngrupperna. Då vi båda oberoende av varandra har observerat att flickorna över lag verkar vara väldigt dominant, pratglada, högljudda och tuffa, anser vi att den aspekten är värd att nämna i resultatet, även om studiens fokus egentligen ligger på pedagogerna. Utifrån våra observationer upplever vi att pojkarna och flickorna i de flesta fall intar likadana beteenden och egenskaper i förskolans vardag. Så kunde det exempelvis synliggöras att

flickorna klättrar på träd, kämpar mot varandra med pinnar och bestämmer hur kojan ska byggas med väldigt klara, tydliga och självsäkra röster, precis som pojkarna gör i våra observationer. Flickorna intar ett förhållningssätt som uttrycker självsäkerhet, att de vet vad de vill och att de uttrycker sina tankar utan rädslor, men höga, tydliga och självsäkra röster, likt pojkarna i våra observationer. Genom att flickorna verkar vara väldigt dominanta på båda förskolorna verkar skillnaden mellan pojkarna och flickorna väldigt liten. Att vi nämner pojkarnas och flickornas beteende och egenskaper just i samband med det könsneutrala arbetssättet har orsaken till att det könsneutrala arbetssättet är tydligt dominerande på båda förskolor, som tidigare nämnts.

#### 4.1.7. **Analys könsneutralt arbetssätt**

I ovanstående observationer blir tydlig att pedagogernas bemötande av pojkar och flickor över lag kan anses vara oberoende av kön. Pedagogerna intar över lag samma sätt att prata med både pojkar och flickor, de svarar på såväl pojkarnas som flickornas frågor och ingen ignoreras. Dessutom använder pedagogerna tillsägelser till både pojkar och flickor på samma sätt, och både pojkar och flickor får lika mycket hjälp när de ber om det. Utöver det uttrycker pedagogerna lika mycket intresse för både pojkars och flickors berättelser, och ger samma möjligheter, tid och utrymme för både pojkar och flickor till att uttrycka sina tankar. Att pedagogerna ibland bemöter pojkar och flickor med flera upprepningar, flera tillsägelser eller ett striktare, hårdare tonfall, kan tolkas som ett bemötande utifrån barnens individuella behov i olika situationer, och inte utifrån könet. Med stöd i Eidevald och Lenz Taguchi (2011) kan det inte synliggöras ett tydligt mönster av att pojkarna och flickorna bemöts enbart utifrån kön, könet osynliggörs. Utifrån det kategoriseras ovanstående observationer tillhörande till ett könsneutralt arbetssätt.

Vid första blicken kan en underliggande maskulin norm inte synliggöras, då varken miljöerna, samtalsämnen eller aktiviteterna är typiskt maskulina eller ger just pojkarna en fördel. Vid betraktandet av barngruppen kan det dock funderas kring på vilket sätt flickorna och pojkarna har blivit så lika varandra. I resultatet blir tydlig att flickorna över lag är väldigt dominant, självsäkra och tuffa, precis som pojkarna, så att det inte finns en tydlig skillnad mellan pojkarna och flickorna. Med stöd i Hirdman (2001) skulle det kunna antas att det finns en underliggande manlig norm i pedagogernas bemötande, där flickorna fostras till att bli mer pojkiga, vilket kan vara både medvetet och omedvetet.

Utifrån den tolkningen skulle stereotypa könsmönster, trots att ett könsneutralt arbetssätt används, snarare upprätthållas än motverkas.

Å andra sidan hålls pojkar och flickor inte isär, de tillskrivs inte motsatta egenskaper eller beteenden, vilket tydligt visas i våra observationer. Utifrån Hirdman (2001) kan det tolkas att skillnader mellan pojkar och flickor på det sättet kan minskas, vilket kan leda till att stereotypa könsmönster motverkas istället för att upprätthållas.

## **4.2. Könstereotypiskt arbetssätt**

I det här avsnittet presenteras resultat och analys av det könstereotypa arbetssättet. Det redovisas tre observationer av pedagogernas bemötande, samt resultatets analys och tolkning.

### **4.2.1. Observation 1 – I omklädningsrummet**

I den här situationen hjälper pedagogerna barnen att klä på sig. Det finns många barn, både pojkar och flickor, som ber pedagogerna om hjälp, varav pedagogerna hjälper de barnen som ber om hjälp. Det som kan synliggöras här är innehållet i samtalen som pågår vid påklädningen. I de flesta fall pratar pedagogerna med flickorna om deras kläder, och det hörs ofta kommentarer som ”söt”, eller ”fint”. I många fall är det flickorna själva som säger till pedagogen ”titta vilken fin tröja jag har”, vilket pedagogerna brukar hålla med om. Då pojkarna i den här situationen inte pratar lika mycket som flickorna, ger pedagogerna samtidigt mindre respons till pojkarna. Samtalet om kläderna uteblir på det sättet mellan pedagogerna och pojkarna. Utöver det blir det även tydligt att flickorna delvis hjälper varandra, därför ber inte alla flickor pedagogerna om hjälp. Vid ett tillfälle uppmanar en pedagog även flickorna till att ”hålla koll” på en annan flicka, så att hon inte halkar. Pojkarna däremot hjälper inte varandra, de sköter sig antingen själva eller ber pedagogerna om hjälp. Pedagogerna ser att flickorna hjälper varandra, men uppmuntrar inte pojkarna till att hjälpa varandra.

### **4.2.2. Observation 2 – Samling 2**

Pedagogen sitter med barnen i en ring på golvet för att börja samlingen. Alla barn ska plocka sina namnkort ur en låda och sätta namnet på tavlan. Redan tidigt i samlingen

börjar en pojke och en flicka busa med varandra, genom att peta på varandra. Pedagogerna uppmanar flickan att sluta tramsa, men inte pojken. Efter några minuters tystnad så är det pojken som börjar peta på flickans ben igen, varav flickan petar pojken tillbaka. Återigen uppmanar pedagogerna enbart flickan att vara tyst och sluta tramsa, hon uppmanar fortsättningsvis inte pojken. Efter ett tag så börjar pojken att göra ett ljud, varav pedagogerna svarar med ett ”SCHHH”, vilket riktas mot hela barngruppen. Fler gånger under hela samlingen börjar pojken och flickan peta på varandra om och om igen, det är dock endast flickans namn som pedagogerna nämner flera gånger, i början med ett positivt tonfall och en mjukare röst, senare däremot med en striktare, hårdare röst och ett mer negativt tonfall.

#### 4.2.3. **Observation 3 - Vilan**

Barnen ligger på ett täcke och pedagogerna läser en bok. I pedagogernas läsning börjar en av pojkarna berätta om en sak han hade hemma hos sig, varav pedagogerna bemöter pojken med intresse. Direkt efteråt kommer en av flickorna på att hon också har en likadan sak hemma, men här uppmanar pedagogerna flickan att hon ska vara tyst för att pedagogerna ska läsa vidare. Flera gånger under läsningen gör pojken sin röst hörd, genom att uttrycka sina tankar kring det lästa, och pedagogerna lyssnar på pojken utan att avbryta honom. Så snart som en av flickorna vill berätta något avbryter pedagogerna deras berättelse för att läsa vidare. Alla barn ska lägga sig ner och vila. Trots det finns det en flicka som sätter sig upp, varav pedagogerna uppmanar henne att lägga sig ner igen. Senare sätter sig två pojkar upp, och här säger pedagogerna ingenting till pojkarna, trots att hon registrerar att pojkarna har satt sig upp. Pedagogernas tillsägelser uttrycks i en mjukare röst och positivt tonfall.

#### 4.2.4. **Analys könsstereotypiskt arbetsätt**

I ovanstående observationer blir tydligt att pedagogernas bemötande av pojkar och flickor över lag kan anses vara beroende av kön. I de flesta situationerna är pojkarna och flickorna lika delaktiga och har likadana roller, positioner och beteenden, men ändå bemöts de olika. Det kan tolkas att pedagogerna i ovanstående situationer har olika förväntningar på pojkarna och flickorna. I påklädningssituationen förväntas flickorna att vara självständiga och hjälpa varandra, medan pojkarna förväntas vara hjälpbehövande. I samlingen och vilan förväntas pojkarna vara busiga och högljudda, medan flickorna



förväntas vara tysta. Dessa olika förväntningar på pojkar och flickor kan leda till att könsskillnader lyfts och synliggörs, varigenom stereotypa könsmonster kan upprätthållas, bland annat genom pedagogernas skilda bemötande av pojkar och flickor. Att pedagogen i observation 1 bekräftar flickornas yttrande om sina kläder, kan dessutom leda till att flickorna bekräftas i att vara ”flickiga”, att det är på det sättet flickor borde vara, och att det är på ett annat sätt pojkar borde vara. Pedagogens bekräftelse kan således leda till att barnen får olika, motsatta uppfattningar om pojkar och flickor. Ställs pojkarna och flickorna som motsatser till varandra, hålls pojkgruppen och flickgruppen isär och stereotypa könsmonster kan upprätthållas istället för att motverkas, i enighet med Hirdman (2001). Utifrån den tolkningen kategoriserades ovanstående observationer tillhörande det könsstereotypa arbetssättet.

### **4.3. Kompensatoriskt arbetssätt**

I våra observationer hittades inga situationer som kunde kategoriseras tillhörande till det kompensatoriska arbetssättet. Det kunde inte synliggöras att pojkarna får träna sig i typiskt flickiga egenskaper och beteenden, samtidigt som flickorna får träna sig i typiskt pojkiga egenskaper och beteenden. Våra observationer visar över lag att alla barn, oavsett kön, får möjlighet att delta i samma aktiviteter och visa samma egenskaper och beteenden. Det upptäckts, som tidigare nämnt, en variation av beteenden och egenskaper i barngruppen, som leder till en variation i bemötandet av pedagogerna. Dessa skillnader beror dock på barnens individuella behov och kan inte kopplas till barnens kön. Då pojkarna och flickorna i våra observationer är tydligt blandade i alla moment och inte hålls isär, samtidigt som de inte bemöts olika utifrån könet, kan det kompensatoriska arbetssättet uteslutas.

#### **4.3.1. Analys kompensatoriskt arbetssätt**

Ett kompensatoriskt arbetssätt visar upp skillnader mellan pojkar och flickor, då det blir tydligt hur pojkar och flickor borde vara och vilka egenskaper de borde ha. Genom det grundantagandet kan stereotypa könsmonster och olikheterna mellan pojkar och flickor förstärkas. Med stöd i Eidevald och Lenz Taguchi (2011) kan ett kompensatoriskt arbetssätt däremot även öka pojkarnas och flickornas möjligheter, då de får träna sig i olika, motsatta egenskaper. På det sättet ska både pojkar och flickor få samma möjligheter

till utveckling och lärande, vilket kan öka jämställdheten mellan könen. Utifrån dessa olika perspektiv skulle ett kompensatoriskt arbetssätt å ena sidan förstärka stereotypa könsmonster, men samtidigt även öka jämställdheten mellan pojkar och flickor. Att det kompensatoriska arbetssättet i våra observationer är frånvarande kan således tolkas som både en fördel, men även en nackdel.

#### **4.4. Sammanfattning och forskningsfynd**

Här vill vi anknyta till våra forskningsfrågor och ge svar på dessa med hjälp av studiens sammanfattade forskningsfynd.

- Hur uttrycker sig ett könsstereotypiskt, könsneutralt, respektive kompensatoriskt arbetssätt i det praktiska, vardagliga arbetet i förskolans verksamhet?

I studiens resultat har vi visat olika situationer som ger uttryck för det könsneutrala och det könsstereotypa arbetssättet i det praktiska vardagsarbetet i förskolan. Vi har kommit fram till att det könsneutrala arbetssättet är det som dominerar på de två undersökta förskolor, men att det även finns enstaka situationer där det könsstereotypa arbetssättet kan synliggöras. Vi har visat att det könsneutrala arbetssättet inte innebär att pedagogerna bemöter pojkarna och flickorna likadana, utan att det faktiskt kan finnas skillnader i bemötandet utifrån barnens individuella behov, men oberoende av kön. För att kunna synliggöra det könsneutrala arbetssättet blev det däremot betydelsefullt att betrakta barnen även som grupp, och inte enbart som individer. På det sättet kunde vi synliggöra att det könsneutrala arbetssättet även uttrycker sig i barngruppen. Vi visade även att det kompensatoriska arbetssättet inte kunde synliggöras överhuvudtaget.

- Hur motverkar, respektive upprätthåller dessa arbetssätt stereotypa könsmonster?

Vi visade att det könsstereotypa arbetssättet i alla tre situationer upprätthåller stereotypa könsroller. Att visa huruvida det könsneutrala arbetssättet upprätthåller eller motverkar stereotypa könsroller visade sig vara mer komplex. Genom granskning och analys av det könsneutrala arbetssättet visade vi att stereotypa könsmonster delvis kan motverkas

genom minskning av skillnader mellan pojkar och flickor, men att det även kan finnas en underliggande manlig norm som det könsneutrala arbetssättet byggs på. Således kan det könsneutrala arbetssättet enbart delvis motverka stereotypa könsroller, även om skillnaden mellan pojkar och flickor minskas. Studien visar även att det kompensatoriska arbetssättets frånvarande kan ha både för – och nackdel för jämställdhetsaspekten. Genom frånvarandet av det kompensatoriska arbetssättet kan pojkarnas och flickornas olikheter osynliggöras, vilket kan motverka stereotypa könsmonster. Samtidigt kan frånvarandet även leda till att pojkarna och flickorna går miste om utökade motsatta egenskaper som de får öva sig i, vilket kan anses som en negativ aspekt för jämställdheten, särskild med den manliga normen som grunden. Synliggörandet av huruvida olika arbetssätt motverkar eller upprätthåller stereotypa könsmonster har visat sig vara en komplex uppgift som är nära kopplat till analys och reflektion. Det finns inte alltid ett entydigt svar och gör det således väldigt svårt att svara på frågan på ett enkelt sätt.

## 5. Diskussion

Studiens resultat och analys diskuteras indelad i rubrikerna ”könsstereotypiskt arbetssätt”, ”könsneutralt arbetssätt” och ”kompensatoriskt arbetssätt”. Efteråt presenteras en slutsats till studien och avslutningsvis lyfts metoddiskussionen, samt förslag för vidare forskning.

### 5.1. Könsstereotypiskt arbetssätt

Förskolans aktuella läroplan lyfter att pedagogerna bör motverka stereotypa könsmonster som uppträder i förskolans verksamhet (Skolverket, 2018). Vår studie visar att det könsneutrala arbetssättet dominerar på de undersökta förskolorna, men att det fortfarande finns enstaka situationer där det könsstereotypa arbetssättet kan synliggöras. När barnen själva positionerar sig i olika situationer har pedagogerna det uppenbarligen svårt att motverka det, exempelvis när flickorna själva använder ord som söt eller fint. Att pedagogerna sällan motverkar barnens positionering utifrån sitt kön visar även Heikkilä (2015) och Eidevald (2009). Anledningen till det kan vara för det ena att pedagogerna är vana vid att bekräfta barnen, för att ge dem självförtroende. Å andra sidan kan det också vara ett oreflekterat uttryck som ofta händer i påklädningssituationer och är kopplat till stress, vilket leder till att pedagogerna inte alltid intar en professionell hållning (Heikkilä, 2015). Dessutom visar sig stereotypa arbetssätt i enstaka fall där flickorna får mer tillsägelser än pojkarna, även om både flickor och pojkar intar samma beteenden. Här kan det anas att pedagogerna har underliggande skilda förväntningar på pojkarna och flickorna, vilka enligt Connell och Pearse (2015) sitter djupt förankrade i vårt samhälle och därför är svåra att tänka bort. Genom pedagogernas olika förväntningar på pojkarna och flickorna hålls pojk- och flickgruppen isär, och deras skillnader synliggörs, vilket enligt Hirdman (2001) kan leda till att stereotypa könsmonster upprätthålls istället för att motverkas. I sådana situationer anser vi att en reflektion kring pedagogernas arbetssätt skulle kunna leda till en förändring av dessa ”kvarvarande” könsstereotypa moment som fortfarande uppkommer i verksamheten. En förändring skulle kunna leda till att pedagogerna även i stressiga situationer intar en professionell hållning, vilket kan leda till att pedagogerna helt och hållet kan fullfölja förskolans uppdrag i att motverka stereotypa könsroller (Skolverket 2018).

## 5.2. Könnsneutralt arbetssätt

Jämfört med tidigare forskning av Eidevald (2009), Heikkillä (2015), Connell och Pearse (2015) och Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115; SOU 2006:75) kan det dock antas att en förflyttning från det könsstereotypa till det könsneutrala har skett under de senaste åren. Vi anser att vår studie kan vara ett resultat av en förändring som har tagit tid, vilket även Connell och Pearse (2015) skriver om. Här vill vi än en gång lyfta att vi har observerat samtliga pedagoger, därunder inte enbart förskollärare, utan även barnskötare, personliga assistenter och förskolbiträden. Samtliga pedagoger har bidragit till studiens resultat, vilket kan betyda att det könsneutrala arbetssättet har implementerats i förskolans verksamhet.

Med utgångspunkt i Hirdmans (2001) första antagande i sin teori om genus kan vi synliggöra att skillnaderna mellan pojkar och flickor minskas genom pedagogernas bemötande i det könsneutrala arbetssättet. På det viset tillskrivs pojkarna och flickorna inte motsatta egenskaper, och pojk- och flickgruppen hålls inte isär. Med stöd i Hirdman (2001) skulle det kunna vara det första steget till att bryta det könsstereotypa genuskontraktet. Betraktas resultatet utifrån Connell och Pearse (2015), skulle det kunna betyda att den socialt accepterade genusordningen har potential till att förändras. Hirdman (2001) lyfter även ett andra antagande, att det maskulina är normen och att det feminina är det som avviker och det som ska anpassas. I studiens resultat blir tydligt att det finns en stor liknelse mellan pojkarnas och flickornas beteende och egenskaper, då såväl pojkarna som flickorna synliggörs som tuffa, självsäkra och dominanta i både sitt sätt att vara och sina yttranden. Med stöd i Hirdmans (2001) andra antagande kan det funderas kring om det finns en underliggande maskulin norm som pedagogernas könsneutrala arbetssätt bygger på. Det kan antas att flickorna fostras till att bli mer pojkiga, medan pojkarna också fostras till det. Utifrån Hirdmans (2001) andra antagande skulle det kunna betyda att stereotypa könsmonster reproduceras istället för att motverkas, då det maskulina är det som är normen. På det sättet skulle även genusordningen hållas intakt (Connell & Pearse, 2015). Det könsneutrala arbetssättet, vilket pedagogerna i vår studie använder, skulle således enbart delvis motverka stereotypa könsmonster. Det finns potential till att bryta det könsstereotypa genuskontraktet (Hirdman, 2001) och förändrar genusordningen (Connell & Pearse, 2015), men vår studie visar att förskolorna inte har nått dessa mål ännu. Att ett könsneutralt arbetssätt inte alltid leder till att stereotypa

könsmönster motverkas lyfter även Bodén (2011) i sin kritik mot det könsneutrala arbetssättet. Därför anser vi är det alltid betydelsefullt att granska de rådande normer och arbetssätten.

Syftet med ett köns neutralt arbetssätt är utifrån Eidevald och Lenz Taguchi (2011) att ge alla barn samma möjligheter i olika områden, för att skapa jämställdhet mellan könen. Att ge alla barn samma möjlighet till utveckling och lärande är även en del av förskolans aktuella läroplan (Skolverket 2018). Det kan dock ifrågasättas vad samma möjligheter betyder? I vilken riktning lutar pedagogerna pojkarnas och flickornas möjligheter? Den underliggande maskulina normen som Hirdman (2001) skriver om och som vi kan ana i våra observationer, kan leda till att ”samma möjligheter” också byggs på en maskulin norm. I så fall skulle flickorna utöver sin flickighet även kunna utvidga sina egenskaper och beteenden med ”pojkgiga” egenskaper och beteenden. Vad händer då med pojkarna? De skulle i så fall inte få möjlighet till att lära sig flickiga egenskaper och beteenden och således inte utöka sitt sätt att vara och agera. Utifrån det kan det ifrågasättas om det könsneutrala arbetssättet som synliggörs i den här studien verkligen leder till att både pojkar och flickor får samma möjligheter. Här tillkommer dock en annan relevant aspekt som behövs diskuteras, och det är pedagogernas bemötande utifrån barnens individuella behov. Eidevald (2009) lyfter kritik till att ett köns neutralt arbetssätt ofta inte tillgodoser barnens individuella behov. Vi anser dock att ett köns neutralt arbetssätt inte innebär att pedagogerna ska behandla alla barn precis likadana, vilket även våra resultat visar. Vi har synliggjort att det finns många situationer där pedagogerna handlar utifrån barnens individuella behov, men ändå köns neutralt. Det kan funderas kring var gränsen mellan bemötandet som individ och bemötandet utifrån kön går. Möjligtvis bör det tydliggöras vad begreppet könsneutralitet innebär. Utifrån förklaringen av det könsneutrala arbetssättet som används i den här studien, innebär ett köns neutralt arbetssätt att behandla alla barn oberoende av kön (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Vi anser att just genom bemötandet utifrån barnens individuella behov kan pedagogerna uppnå att barnen får samma möjligheter, oberoende av kön. På det sättet får alla barn utveckla, öva och träna på kunskaper som de själva behöver, oavsett om barnen är pojkar eller flickor, vilket kan höja varje barns möjligheter.

Det könsneutrala arbetssättet som synliggörs i vår studie kan således å ena sidan luta barnens möjligheter i en viss riktning med underliggande maskulin norm, och därmed

enligt Hirdman (2001) begränsa att barnen får samma möjligheter oberoende av kön. Å andra sidan kan pedagogernas bemötande av barnens individuella behov däremot fungera som motvikt till den maskulina normen, vilket kan leda till att barnens möjligheter höjs. Vi anser att den manliga normen som det könsneutrala arbetssättet bygger på, inte nödvändigtvis begränsar barnens möjligheter, även om den upprätthåller stereotypa könsroller, som Hirdman (2001) menar. Det kan antas att både pojkar och flickor genom pedagogernas könsneutrala bemötande inte begränsas utifrån deras kön. Både pojkar och flickor deltar i samma aktiviteter och får uttrycka samma egenskaper och beteenden, oavsett kön. Genom det anser vi kan könet osynliggöras och jämställdheten mellan könen ökas, även om det finns en underliggande manligt norm.

### **5.3. Kompensatoriskt arbetssätt**

Det kan funderas varför det kompensatoriska arbetssättet inte kunde synliggöras i våra observationer, då det enligt Eidevald och Lenz Taguchi (2011) är ett populärt och aktuellt arbetssätt på många förskolor. Vår fundering är att pedagogerna möjligtvis inte ser ett behov av att ändra sitt arbetssätt, eftersom såväl pojkar som flickor är väldigt lika varandra i sitt sätt att vara och agera. En tydlig könsneutralitet genomsyrar de undersökta förskoleverksamheterna. Att inta ett könsneutralt förhållningssätt för att motverka skillnader mellan pojkar och flickor ingår även i förskolans aktuella läroplan (Skolverket, 2018). Dessutom visar Bodén (2011) att ett kompensatoriskt arbetssätt kan öka skillnader mellan pojkar och flickor, och att pojkarna och flickorna kategoriseras, varigenom barnens individperspektiv kan försummas. Enligt Hirdman (2001) kan en kategorisering av pojkarna och flickorna i två motsatta grupper leda till att stereotypa könsroller upprätthålls. På det sättet kan frånvarandet av det kompensatoriska arbetssättet tolkas som en fördel.

Det kan dock funderas kring huruvida ett kompensatoriskt arbetssätt skulle kunna gynna barnen? Som tidigare nämnt har vi konstaterat att både pojkarna och flickorna verkar vara lika dominant, pratglada, självsäkra och tuffa, vilka är typiskt pojkiga egenskaper. Ett kompensatoriskt arbetssätt skulle å ena sidan kunna gynna pojkarna att testa på egenskaper som hjälpsamhet och ansvarstagande, vilket ofta förknippas med flickor, men inte pojkar, som tidigare forskning visar (Eidevald 2009; Heikkilä 2015; Delegation för

jämställdhet 2004, 2006). Genom det skulle även pojkarna kunna höja sina möjligheter till utveckling och lärande, och inte enbart flickorna, vilket det kompensatoriska arbetssättet syftar till (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Å andra sidan skulle det dock även leda till att skillnaden mellan pojkarna och flickorna ökas igen, då pojkarna får tränas i olika egenskaper, beteenden och aktiviteter än flickorna. Utöver det är det inte heller säkert att alla pojkar behöver tränas i flickiga egenskaper, och att alla flickorna behöver tränas i pojkiga egenskaper, vilket kan leda till Bodéns (2011) antagande om att barnen som individer osynliggörs. Vi har synliggjort att pedagogerna i våra observationer trots det könsneutrala arbetssättet även synliggör barnen som individer. Pedagogerna ger alla barn samma möjlighet till utveckling och lärande, oberoende av kön, utan utifrån barnens individuella behov, och därför behöver flickorna och pojkarna inte kategoriseras och tränas i särskilda motsatta egenskaper. Det leder till vårt antagande att ett kompensatoriskt arbetssätt inte behövs i de undersökta verksamheterna.

## **5.4. Slutsats**

Syftet med studien var att granska två förskolors jämställdhetsarbete, genom att synliggöra vilka arbetssätt pedagogerna använder i jämställdhetsarbetet, samt hur dessa arbetssätt upprätthåller, respektive motverkar stereotypa könsroller. Det könsneutrala arbetssättet, vilket dominerar på de undersökta förskoleverksamheterna, kan anses ha både för- och nackdelar för jämställdhetsaspekten. För det ena har vi synliggjort att det den underliggande manliga normen som det könsneutrala arbetssättet byggs på har tendens till att upprätthålla gamla och stereotypa könsroller. För det andra resulterar det könsneutrala arbetssättet dock även i att pojkarna och flickorna blir mer lika varandra och att könet osynliggörs i barngruppen, varigenom barnen får samma möjligheter oberoende av kön. Även om det könsneutrala arbetssättet kan ha en tendens till att osynliggöra barnen som individ, så motverkar pedagogerna i våra observationer dessa antaganden.

Studiens syfte var inte att påvisa vilka arbetssätt som är rätt eller fel, utan enbart att lyfta och medvetengöra vilka arbetssätt pedagogerna använder i sitt arbete med genus och jämställdhet. Som vi visade har olika arbetssätt olika för- och nackdelar och det är viktigt att granska de rådande normer som arbetssätten vilar på, för att skapa en medvetenhet i jämställdhetsarbetet. Eidevald (2011) anser att jämställdhetsarbete inte nödvändigtvis



behöver innebära att pojkarna och flickorna får samma möjligheter, utan att deras handlingar och val inte får begränsas utifrån deras kön. Vi anser att barnens val och handlingar i våra observationer möjligtvis begränsas, därför att pedagogerna ställer upp vissa ramar med normer och regler inom vilka barnen får vara delaktiga. Men begränsningen av barnens handlingar och val beror inte på könet, utan snarare på andra faktorer som tid, plats och möjligheter i stunden, vilket vi anser som en vanlig del i förskolans vardag.

## **5.5. Metoddiskussion**

Det kan funderas kring om resultatet hade varit detsamma om vi enbart hade använt ett observationsschema i vårt fältarbete, eller enbart anteckningar utifrån våra observationer. Hade enbart observationsschemat använts, så hade möjligtvis delar av resultatet kunnat bli missvisande, som tidigare nämnts i studiens genomförande. Hade vi tagit bort observationsschemat och enbart använt oss av våra anteckningar, så kan det ifrågasättas om vi hade kunnat fokusera på samma aspekter i våra observationer. Utan observationsschemat hade möjligtvis var och en av oss observerat pedagogernas bemötande av pojkar och flickor, fast med olika perspektiv på det som pågår. Det hade kunnat leda till att många olika aspekter upptäcks, men möjligtvis inte de aspekterna som ger svar på våra forskningsfrågor. Med hjälp av observationsschemat som skapades just ur kategorierna för de tre arbetssätten som vi hade avsett att undersöka, anser vi att vi kunde fokusera på att synliggöra just dessa tre arbetssätt. På det sättet hjälpte observationsschemat oss som forskare att fokusera på samma sak och på det som vi hade avsett att undersöka, i enighet med Denscombe (2016). Nackdelen med det är däremot att vi möjligtvis gick miste om andra arbetssätt som kunde ha upptäckts, men i den här studien fokuserade vi enbart på tre arbetssätt. Genom kombinationen av anteckningar och observationsschemat anser vi att det var möjligt att undersöka det vi hade avsett att undersöka i början av studien.

Det kan även värt att funderas kring huruvida pedagogerna blev påverkade av oss som forskare, eftersom alla pedagoger var medvetna om vad vi skulle undersöka. Således finns det även en möjlighet att pedagogerna har ändrat sitt förhållningssätt mot barnen på grund av oss, vilket även Denscombe (2016) skriver i samband med observatörseffekten. Hade

vi inte informerat pedagogerna om vad vi hade avsett att undersöka, så hade vi eventuellt fått andra resultat. Enligt Vetenskapsrådet (2017) finns det möjlighet för forskaren att enbart delvis informera deltagarna om studiens innehåll, men enbart i fall där deltagarnas kunskap skulle kunna påverka studiens resultat. Utifrån det anser vi att vårt val att ge deltagarna riklig information om studien möjligtvis har påverkat våra resultat. Vi är medvetna om att sådana val vi gör kan föra olika konsekvenser med sig.

## **5.6. Förslag för fortsatt forskning**

Utifrån vår studie har det kommit fram att det fortfarande finns enstaka stereotypa arbetssätt kan kunde synliggöras, exempelvis när barnen positionerar sig själva utifrån sitt kön. Vi anser att det skulle kunna vara intressant och betydelsefullt att närmare undersöka huruvida pedagogerna kan motverka barnens positionering i sådana situationer, utan att kränka barnen. På det sättet skulle man kunna komma ett steg närmare till att eliminera stereotypa könsmonster.

Något som vi har funderat på är Eidevalds (2009) forskningsresultat som visar att ett könsneutralt arbetssätt riskerar att osynliggöra barnens individuella behov. Här anser vi att det hade varit nyttigt med mer forskning om huruvida ett könsneutralt arbetssätt kan skiljas från pedagogernas bemötande utifrån barnens individuella behov. Vi tror att det kan förtydliga könsneutralitetens begrepps innebörd och leda till att pedagogerna gör skillnad på bemötandet utifrån kön, och utifrån individuella behov.

En annan intressant studie skulle kunna vara att undersöka huruvida det könsneutrala, könsstereotypa och kompensatoriska arbetssättet uttrycker sig i barngrupper med olika åldrar. Finns det möjligtvis skillnader i pedagogernas arbetssätt om barnen är yngre eller äldre? Det skulle kunna synliggöra huruvida pojkarnas och flickornas ålder påverkar pedagogernas jämställdhetsarbete.

## 6. Referenser

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

Connell, R. & Pearse, R., (2015). *Om genus*. 3:e red. Göteborg: Daidalos.

Denscombe, M., (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3:e red. Lund: Studentlitteratur.

Eidevald, C., (2009). *Det finns inga tjejbestämmare : att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. 1:a red. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Eidevald, C., (2011). *"Anna bråkar!" : att göra jämställdhet i förskolan*. 1:a red. Stockholm: Liber.

Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H., (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. i: H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrla, red. *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber, pp. 19-31.

Fejes, A. & Thornberg, R., (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2:a red. Stockholm: Liber.

Försvarsmakten, (2012). *Begrepp och definition..* [Online]

Available at: [https://www.forsvarsmakten.se/siteassets/4-om-myndigheten/vara-varderingar/hkv-2012-03-16\\_16-100--54891-bilaga\\_2\\_definitioner-och-begrepp.pdf?id=21393](https://www.forsvarsmakten.se/siteassets/4-om-myndigheten/vara-varderingar/hkv-2012-03-16_16-100--54891-bilaga_2_definitioner-och-begrepp.pdf?id=21393)

[Använd 26 05 2019].

Granath, B., (2017). *Agenda 2030 : globala målen för hållbar utveckling*. 1:a red. Stockholm: Svenska FN-förbundet.

Heikkilä, M., (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. 1:a red. Stockholm: Liber.

Henkel, K., (2006). *En jämställd förskola : teori och praktik*. 1:a red. Skärholmen : Jämställt.se.

Hirdman, Y., (2001). *Genus : om det stabila föränderliga former*. 2:a red. Malmö: Liber.

Magne Holme, I. & Krohn Solvang, B., (1997). *Forskningsmetodik : om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2:a red. Lund: Studentlitteratur.

Regeringskansliet, (2015). *17 Globala mål för hållbar utveckling*. [Online]  
Available at: <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/17-globala-mal-for-hallbar-utveckling/>

[Använd 26 05 2019].

Skolverket, 2018. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2004:115, (2004). *Den könade förskolan : om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete : delbetänkande*. [Online]

Available at:

<https://www.regeringen.se/contentassets/72e823fe19c845e2acbebfdd5bbfee21/den-konade-forskolan---om-betydelsen-av-jamstalldhet-och-genus-i-forskolans-pedagogiska-arbete>

[Använd 20 05 2019].

SOU 2006:75, (2006). *Jämställdhet i förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. [Online]

Available at:

<https://www.regeringen.se/contentassets/c1c17b2298f8467ebab019c9aafe3f0e/jamstalld-forskola---om-betydelsen-av-jamstalldhet-och-genus-i-forskolans-pedagogiska-arbete-sou-200675>

[Använd 27 05 2019].

SOU 2010:83, (2010). *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt : jämställdhetsarbete i skolan*. [Online]

Available at:

<https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/cc5207586115403bb2d21a5b4ae3894f/att-bli-medveten-och-forandra-sitt-forhallningssatt---jamstalldhetsarbete-i-skolan-sou-201083>

[Använd 06 09 2019].

Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed*, Stockholm: Vetenskapsrådet.

## 7. Bilagor

### Bilaga 1 – Missivbrev till vårdnadshavare

Information om projektet genusstrategier med samtyckesbrev

Detta är en förfrågan om ert barns deltagande i en studie kring pedagogernas genusstrategier. Vi vill uppmärksamma er på att allt deltagande är frivilligt och att ert barn kan och har rätt att avbryta deltagande när som helst. Vi är två studenter som heter Tanja och Aneta, som under höstterminen 2019 läser sista terminen i Förskolläraryrket vid Högskolan Kristianstad. Studien genomförs som del av vårt självständiga arbete (examensarbete) och kommer att publiceras i en examensuppsats. För detta ändamål planerar vi observationsstudier på ert barns förskola.

Vi planerar att genomföra våra observationer under vecka 40 och vecka 41, om det visar sig att vi har samlat in tillräckligt material redan efter vecka 40 så kommer vi inte att vara på förskolan vecka 41. I studien kommer fokus ligga på att observera pedagogers bemötande av barn. Vi är intresserade av hur pedagoger möter barn genom exempelvis språk, gester eller konkreta handlingar. Dessa observationer kommer sedan utgöra studiens analysmaterial. I samband med observationerna kommer fältanteckningar att göras. Detta innebär att vi enbart använder papper och penna för att göra anteckningar om vad vi ser på plats.

Enligt forskningsetiska principer är det viktigt att vi som forskare informerar er som vårdnadshavare om vårt planerade forskningsarbete och dess syfte. All data som vi samlar in genom observationer och anteckningar kommer att anonymiseras, så att inga personer kan avslöjas. Så snart som vi har transkriberat det observationsmaterialet vi behövde för studien, kommer vi att förstöra samtliga anteckningar. Vi vill upprepa att syftet med våra observationer är att samla information om just pedagogerna och deras arbetssätt på respektive förskola, därmed är ert barn inte fokus på studien.

Eftersom vi planerar att påbörja våra observationer vecka 40, önskar vi besked om ert samtycke senast vecka 39.

Vid frågor, funderingar eller önskan om mer information är ni välkomna att kontakta oss via nedanstående kontakter.

Med vänliga hälsningar

Tanja Munch

Aneta Nilsson

Mobil: xxx xxxx

Mobil: xxx xxxx

Email: xxx

Email: xxx

Handledare på Högskolan Kristianstad: Björn Cronquist

Samtycke till vårt barns deltagande i studien genusstrategier

**JA, jag/vi har läst informationen och samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien genusstrategier.**

Barnets namn .....

Vårdnadshavares underskrift (vid gemensamvårdnad krävs bådas underskrift)

Datum .....

.....

Vårdnadshavares Namnteckning

Vårdnadshavares Namnteckning

.....

Namnförtydligande

Namnförtydligande

## **Bilaga 2 – Missivbrev till pedagogerna**

### Information om projektet genusstrategier med samtyckesbrev

Detta är en förfrågan om ert deltagande i en studie kring pedagogernas genusstrategier. Vi vill uppmärksamma er på att allt deltagande är frivilligt och att ni kan och har rätt att avbryta deltagande när som helst. Vi är två studenter som heter Tanja och Aneta, som under höstterminen 2019 läser sista terminen i Förskolläraryrket vid Högskolan Kristianstad. Studien genomförs som del av vårt självständiga arbete (examensarbete) och kommer att publiceras i en examensuppsats. För detta ändamål planerar vi observationsstudier på er förskola.

Vi planerar att genomföra våra observationer under vecka 40 och vecka 41, om det visar sig att vi har samlat in tillräckligt material redan efter vecka 40 då kommer vi inte att vara på förskolan vecka 41. I studien kommer fokus ligga på att observera pedagogers bemötande av barn. Vi är intresserade av hur pedagoger möter pojkar och flickor genom exempelvis språk, gester eller konkreta handlingar. Dessa observationer kommer sedan utgöra studiens analysmaterial. I samband med observationerna kommer fältanteckningar att göras. Detta innebär att vi enbart använder papper och penna för att göra anteckningar om vad vi ser på plats.

Enligt forskningsetiska principer är det viktigt att vi som forskare informerar er som potentiella deltagare om vårt planerade forskningsarbete och dess syfte. All data som vi samlar in genom observationer och anteckningar kommer att anonymiseras, så att inga personer kan avslöjas. Så snart som vi har transkriberat det observationsmaterialet vi behövde för studien, kommer vi att förstöra samtliga anteckningar.

Eftersom vi planerar att påbörja våra observationer vecka 40, därför önskar vi besked om ert samtycke senast vecka 39.

Vid frågor, funderingar eller önskan om mer information är ni välkomna att kontakta oss via nedanstående kontakter.

Med vänliga hälsningar

Tanja Munch

Aneta Nilsson

Mobil: xxx xxxx

Mobil: xxx xxxx

Email: xxx

Email: xxx

Handledare på Högskolan Kristianstad: Björn Cronquist

## Samtycke till deltagandet i studien genusstrategier

- JA, jag har läst informationen och samtycker till att delta i studien genusstrategier**

.....

Datum

.....

Pedagogens Namnteckning

.....

Pedagogens Namnförtydligande



### Bilaga 3 - Observationsschemat

Datum och tid:

Beskrivning av situation:

Antal barn:

Barnens ålder:

Antal pedagoger i observation:

HJÄLP	POJKE	FLICKA
-Vem får hjälp först?		
-Pedagogen hjälper barnet utan barnets begär		
-Pedagogen hjälper barnet när hen ber om hjälp		
-Pedagogen hjälper inte barnet trots hen bad om hjälp		
-Barnet får hjälp direkt efter förfrågan		
-Barnet behöver vänta på hjälp efter förfrågan		
-Pedagogen uppmuntrar barnet att prova själv		
-Pedagogen hjälper barnet tillsammans med barnet		
-Pedagogen stöttar barnet verbal/instruktioner		
-Pedagogen ber ett barn (Pojke? Flicka?) att hjälpa barnet		
<b>SAMTAL/DIALOG</b>		
-Yttrande om barnets kläder, ex. söt, väcker tröja		
-Yttrande om barnets kläder, ex. cool, häftig tröja, snabba skor		
-Pedagogen ställer en öppen fråga		
-Pedagogen ställer en sluten fråga		
-Pedagogen lyssnar på barnet utan att avbryta		
-Pedagogen avbryter barnet		
-Pedagogen hjälper barnet att utveckla sina utsagor		
-Pedagogen ignorerar barnet		
-Pedagogen uppmanar barnet att lyssna på sin kompis (Pojke? Flicka?)		
-Pedagogen bemöter barnets utsaga med intresse		
-Barnet får tillsägelse i positiv tonfall		
-Barnet får tillsägelse i negativ tonfall		
-Barnet får beröm		
-Pedagogen visar empati för det barnet uttrycker		

