

”JAG BEHÖVER INTE LITE MER HJÄLP”

Förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av barn i tamburen ur genusperspektiv.

”I DON’T NEED A LITTLE BIT MORE HELP”

Preschool teachers intentions and actions when treating children in the hallway through gender perspective.

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin År 2011

Sofia Bylander
Sofia Gradh

Handledare: Susanne Gustavsson
Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator: Mirella Forsberg Ahlcrona

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde

Titel: ”Jag behöver inte lite mer hjälp” – Förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av barn i tamburen ur ett genusperspektiv.

Sidantal: 43

Författare: Sofia Bylander & Sofia Gradh

Handledare: Susanne Gustavsson & Agneta Simeonsdotter Svensson

Datum: Januari 2012

Nyckelord: genus, samspel, bemötande, flicka, pojke, tambur

Det vilar ett stort ansvar på förskolan som verksamhet vad gäller att motverka traditionella könsmönster. Att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter samt att förskolan inte ska begränsa utifrån stereotypa könsroller beskrivs i läroplanen för förskolan, Lpfö 98/2010. Studien är intressant att ta del av då den belyser intentioner och handlingar i tambursituationen som är en del i förskolans verksamhet. Syftet med studien var att undersöka förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av pojkar och flickor i tambursituationen ur ett genusperspektiv. Till vår hjälp hade vi frågeställningarna *Vilka intentioner har förskollärare avseende samspel med flickor respektive pojkar i tambursituationen? Vilka praktiska handlingar när det gäller hjälp kan urskiljas i samspellet med pojkar respektive flickor?*

Studien är kvalitativ. Vi har använt videoobservationer i tamburen för att få en förståelse för hur samspel och bemötande mellan förskollärare och pojke respektive flicka ser ut i praktiken. Intervjuer har sedan genomförts enskilt med förskollärare för att bland annat få fram deras intentioner och förväntningar kring tambursituation och samspellet med flickor respektive pojkar. Resultatet av studien visar att det inte finns några synbara skillnader avseende samspel och bemötande mot flickor respektive pojkar. Snarare visar resultatet på att aspekterna – Att utveckla självständighet, Individuell förmåga, Individuellt bemötande, Verbal och icke verbal kommunikation samt Fostran har betydelse för hur samspel och bemötande tar sig uttryck i tamburen. I resultatdiskussionen reflekterar vi kring hur dessa aspekter påverkar tambursituationen och vilka förutsättningar och möjligheter det ger barnen.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: "I don't need a little bit more help" – Preschool teachers intentions and actions when treating children in the hallway through gender perspective.

Number of pages: 43

Author: Sofia Bylander & Sofia Gradh

Tutor: Susanne Gustavsson & Agneta Simeonsdotter Svensson

Date: January 2012

Keywords: gender, interaction, treatment, girl, boy, hallway

Preschool, as an institution, has a big responsibility to counteract traditional gender role behavior. According to preschools curriculum, Lpfö 98/2010, girls and boys are suppose to always have the same opportunities and preschool is not allowed to have a stereotyped view of gender role when treating children. This study is interesting because it illustrates intentions and actions when children and preschool teachers interact in the hallway. The purpose of this study was to research about preschool teacher's intentions and actions when in treatment with boys and girls in the hallway, through a gender perspective. The following questions were tied to this study: *Which intentions do preschool teachers have regarding interplay with children? What kind of actions can be distinguished in the interplay between preschool teachers and boys or girls?*

This is a qualitative study. We made video observations to get an understanding of how preschool teachers interact and treat boys and girls in the hallway. Then we interviewed preschool teachers, one at a time, to find out their intentions and expectations regarding the situation in the hallway and the interaction with boys and girls, among other things. The result of this study shows than differences regarding interactions and treatment with boys and girls is not apparent. The result rather shows that aspects like – To develop independence, individual ability, individual care, verbal and nonverbal communication and also bringing up the child as an individual is of importance when looking at how interaction and treatment is expressed in the hallway. How these aspects affect the situation in the hallway and what kind of conditions and possibilities the children gets is reflected by us in the discussion of the result.

Innehåll

Bakgrund	1
Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Begreppsdefinitioner	2
Intention.....	2
Handlingar	2
Tambur	2
Genus och forskning.....	3
Genusarbete i förskolan.....	5
Miljöns inverkan.....	6
Teoretisk utgångspunkt	7
Metod	9
Metodval.....	9
Datainsamling.....	9
Videobeskrivningar	9
Intervjuer.....	10
Semistrukturerade intervjuer	10
Urval och genomförande	10
Förskoleavdelningen Björnen - videobeskrivningar	12
Förskoleavdelningen Björnen - intervjuer	13
Förskoleavdelningen Vargen - videobeskrivningar	13
Förskoleavdelningen Vargen - intervjuer	13
Analys.....	13
Validitet/reliabilitet	14
Forskningsetiska principer	15
Resultat.....	18
Förskollärares handlingar i tamburen.....	18
Att utveckla självständighet.....	18

Individuell förmåga	19
Verbala och icke verbala handlingar	22
Fostran	25
Förskollärarens intentioner avseende samspel med pojkar respektive flickor i tamburen	26
Självständighet.....	26
Individuell förmåga	27
Individuellt bemötande	27
Verbal och ickeverbala handlingar	27
Förskollärarens medvetenhet	28
Resultatsammanfattning	29
Diskussion.....	30
Metoddiskussion.....	30
Resultatdiskussion.....	31
Slutsats.....	33
Vidare forskning.....	34
Litteraturförteckning	
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Bakgrund

I detta avsnitt redogör vi för bakgrunden till studien, studiens syfte och frågeställningar. Viss genushistoria samt tidigare aktuell och relevant forskning kring genus inom förskolan presenteras. Även studiens teoretiska utgångspunkt, det sociokulturella perspektivet, behandlas.

Inledning

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Skolverket, 2011 sid. 7)

Utifrån ovanstående citat ses att stort ansvar vilar på förskolan vad gäller att motverka traditionella könsmönster, att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter samt att förskolan inte ska begränsa utifrån stereotypa könsroller. Ansvaret för detta ligger därmed tyngre på förskolan än på samhället i stort. Genus och bemötandet gentemot flickor respektive pojkar är ett ämne som intresserat oss under flera år. Under lärarutbildningen har vi blivit uppmanade att se på den pedagogiska verksamheten med kritiska ögon och då även ur genusperspektiv.

Enligt Olofsson (2007) anser många som arbetar inom förskolan att de arbetar jämställt och inte gör någon skillnad på barnen, utan bemöter dem utifrån varje enskild individ. Denna föreställning tror vi beror på att det är svårt att se könsmönstren som finns med oss omedvetet. Det kräver mycket att arbeta med genus och det är först när vi fått en förståelse för att vi är alla medskapare till de traditionella könsmönstren, som vi kan börja motarbeta dem. Vad menar vi då med könsmönster? Redan när barnet ligger i mammans mage, diskuteras det vilket kön barnet kan tänkas ha. Enligt Öhman (1999) är första frågan efter ett barn är fött oftast om det är en pojke eller flicka. Bemötandet av barnet är oftast olika beroende på dess kön, det gäller såväl färger på kläder som hur vi talar till och om barnet. Pojkarna bär ofta blåa kläder och får höra att de är starka och tuffa medan flickorna bär rosa och är små och söta (Henkel, 2006). Redan i spädbarnsåldern har vi alltså talat om för barnet vilket könsmönster de förväntas uttrycka beroende på om det är pojke eller en flicka.

Det finns delade uppfattningar om huruvida könsroller är biologiskt eller socialt konstruerat. Med att könsroller är biologiskt konstruerat menas att typiska kvinnliga egenskaper är något som återfinns i kvinnans natur och detsamma gäller då männen. Vi är med den uppfattningen alltså två kön med olika egenskaper och förutsättningar (Davies, 2003). Att könsroller är socialt konstruerat menar både Davies och Connell (2003), vilket innebär att vi formas till flickor och pojkar genom omgivningens bemötande och förväntningar i samband med att vi socialiseras in i ett samhälle. Tecken på könsroller som socialt och kulturellt konstruerat är att det finns olika normer för vad som är kvinnligt respektive manligt i olika samhällen.

I studien har vi valt att begränsa oss till tambursituationen i förskolan i samband med utevistelsen. Våra erfarenheter är såväl strukturerade som ostrukturerade tambursituationer, vilket har skapat både lugna och kaotiska tillfällen för barn respektive förskollärare. Erfarenheten är att situationen oftast är stressig och att läroplanens riktlinjer och mål inte kommer till sin fulla rätt, utan snarare åsidosätts till förmån för att snabbt ta på, alternativt av barnen deras kläder. Vårt intresse för genus bidrog till att vi tog del av en artikel av Måwe (2011) där Anette Hellman diskuterar sin

avhandling, *Kan Batman vara rosa?* Detta i kombination med våra erfarenheter av tambursituationer bidrog till att utforma vårt undersökningsområde. Det finns begränsat med tidigare forskning kring just tambursituationen, och där samspelet mellan förskollärare och barn utifrån ett genusperspektiv står i fokus. Detta gör ämnet än mer intressant. Hur bemöter man som förskollärare barnen i tamburen? Finns det skillnader beroende på om det är en pojke eller flicka? Vår studie behandlar intentioner hos förskollärare kring bemötandet av flickor och pojkar och hur detta speglar sig i praktiken.

Alla miljöer som ett barn vistas i har betydelse för hur barnet formas och påverkas som människa. Många barn vistas under sina första år en stor del av sin vakna tid i förskolans verksamhet, där de formas och påverkas av förskollärare och av sina kamrater. De lär sig på så sätt hur man bör vara samt agera som pojke och flicka. Detta utifrån de värderingar som förskollärare och verksamheten ger uttryck för. Under barnets första år skall det ges möjlighet att utvecklas som individ utan att påverkas av stereotypa könsuppfattningar. Vi vill med studien få en ökad insikt kring förskollärares medvetna och omedvetna handlingar. Hur ser värderingarna ut kring våra två kön, vad erbjuder miljön flickor respektive pojkar i det avseendet?

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av flickor och pojkar i tambursituationen ur ett genusperspektiv.

- Vilka intentioner har förskollärare avseende samspel med flickor respektive pojkar i tambursituationen?
- Vilka praktiska handlingar när det gäller hjälp kan urskiljas i samspelet med pojkar respektive flickor?

Begreppsdefinitioner

Intention

Med intention avser vi i studien de avsikter och förväntningar som förskollärarna ger uttryck för avseende bemötande och samspel med barnen i tamburen.

Handlingar

I studien avser vi förskollärarens såväl verbala som icke verbala bemötande mot barnen som handlingar.

Tambur

Med tambur avser vi i studien det rum på respektive förskola där av- och påklädnad sker i samband med utevistelse. I vårt avseende har en tambur en krok och hylla till respektive barn där barnets ytterkläder och skor förvaras, samt toalett och tvättrum i direkt anslutning.

Genus och forskning

Genus är ett mycket komplext begrepp vars innehåll varierar beroende av det perspektiv som antas. Det svenska ordet genus härstammar från latinets gen-ere med innebörden slag, sort, släkte, kön. Ordet har sedan gått från den lingvistiska innebörden att särskilja substantivens han, hon, den och genus i textsammanhang, till sin idag mer komplexa definition och innebörd. Vanligtvis syftar genus på den kulturella skillnad mellan kvinnor och män och som grundar sig i uppdelningen mellan honor och hanar (Connell, 2003).

Genusteorier förklarar fenomenet manligt och kvinnligt ur olika perspektiv. Genusforskningen har sitt ursprung i den feministiska kritiken mot den maktbalans som finns mellan könen i samhället, och som vuxit fram under de senaste 35 åren (Thurén 2003). Vidare beskriver Thurén att dagens genusforskning inom ett mycket stort och varierat fält och utifrån flera olika teoretiska perspektiv. Genusforskningen beskylls ofta för att förneka de biologiska skillnader som finns men enligt Hedlin (2006) är detta inte vad en genusforskare är intresserad av. Istället ägnar sig genusforskningen åt att förklara på vilket sätt som flickor och pojkar påverkas av de förväntningar som finns på dem, utifrån det faktum att de har ett visst biologiskt kön. Genusforskningen belyser med andra ord hur pojkar och flickor formas utifrån de medvetna och omedvetna kulturella och sociala förväntningar som finns. Det som anses vara manligt och kvinnligt varierar från tid och rum. Uppfattning om manligt och kvinnligt återfinns inom många områden, exempelvis arbetsuppgifter, egenskaper, kläder, sport, fritidsintressen och leksaker. Dessa områden genusifieras, det vill säga de tillskrivs det ena eller andra könet. Detta kan med andra ord beskrivas som osynliga lagar mellan könen och benämns då som genusordning (Hedlin, 2006). Båda könen vet vad som är så att säga tillåtet område för respektive kön. Viktigt att poängtera är att genus beskriver genusordningen, det vill säga former av osynliga lagar mellan könen i samhället utifrån kvinnor och män som grupp, inte som enskilda individer.

Som tidigare nämndes i inledningen anser Henkel (2006) att vuxna talar och agerar på olika sätt beroende på om det är en pojke eller flicka man vänder sig till. Förväntningarna och sätt vi bemöter andra människor beroende på deras kön är något som följer oss genom hela livet, oftast omedvetet.

Hellman (2010), Connell (2003), Svaleryd (2003) och Davies (2003) beskriver att genus är något som är socialt konstruerat, att vi formas av det samhälle vi lever i. De betonar både det kulturella och sociala systemet i formandet, där de menar att människan formas av vårt kulturella arv såväl som av det sociala systemet. Detta innebär enligt Connell (2003) att vår syn på genus har ärvts i generationer, där vi människor från födseln påverkas av föräldrars agerande och attityder. Detta bidrar till att människan är präglad av en social och kulturell kontext vilket för med sig spår i till exempel skolgång och kommande arbetsliv. Antaganden om genus iscensätts genom människors verbala och kroppsliga praktiker, det vill säga människan visar sin förståelse av genus i kommunikation och handling.

Connell (2003) anser att genus har en betydande roll i en människas liv, såväl i relationer som inom kulturen. Hon använder sig av begreppet genusregim som är ett mönster för hur genus gestaltas inom till exempel en organisation, skola eller förening. Genusregimer förhåller sig enligt Connell till den rådande genusordningen, men kan förändras snabbare och i högre utsträckning eftersom det påverkar ett mindre antal människor. Vidare anser Connell att genusregimer handlar om att män och kvinnor har positioner som anses korrekt placerade i förhållande till allmänhetens syn på genus, den

så kallade genusordningen. Ett synsätt som kan betraktas som en genusregim är att pojkar är i en högre position, socialt sett, medan flickor är underordnade pojkarna. Enligt Connell arbetar kvinnor enligt en viss genusordning med människor i omsorgskrävande yrken beroende på fallenhet och intresse, medan männen har yrken som kräver fysisk styrka eller chefspositioner. Genusordningen kan dock svikta beroende på om någon eller några säger emot eller arbetar mot den rådande genusordningen.

Wernersson (2006) har på uppdrag av Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning sammanställt skriften *Genusperspektiv på pedagogik*. Hon finner att när det gäller pedagogisk genusforskning, finns det relativt mycket forskning inom skolans område men väldigt lite som berör förskolans verksamhet. Den forskning som finns inom förskolan visar att såväl pojkar som flickor är både vinnare och förlorare, men inom olika områden. Pojkar får mycket uppmärksamhet, men oftast i negativ form. De förväntas även vara busiga och i behov av mycket fysiskt utrymme. Flickor ges inte lika mycket talutrymme som pojkar, utan uppmärksammas istället som snälla, hjälpsamma och duktiga. Detta är egenskaper som flickor respektive pojkar upplever förväntas av dem och som förskollärare enligt Wernersson (2006) förstärker genom att ge dem uppmärksamhet i samband med att de anpassar sig till dessa rådande mönster.

Hellman (2010) har studerat hur kön skapas bland yngre barn i förskolan. Initialt lär sig barn vikten av att ibland skilja på vad som passar för pojkar respektive flickor, enligt Hellman. Sedan lär barnen sig vilka förväntningar som finns på dem om vad de ska göra. Slutligen kopplar barnen dessa handlingar till begreppen pojke eller flicka. De naturliga antaganden kring könsskillnader som finns hos förskollärare, tar ofta plats i olika rutinmässiga situationer på förskolan. Oftast sker detta oavsiktligt från förskollärarna. Hellman använder begrepp som flickighet och pojkighet i sin studie. Hon har genomfört sin studie bland barn och studien behandlar förhandlingar av normer i barnens verksamhet, vilket medför att hon väljer att använda begreppen flickighet och pojkighet istället för femininitet och maskulinitet. De schablonmässiga föreställningarna om vad pojkighet och flickighet är, förstärks ofta vid stressiga situationer. Hellman finner inga större skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller vad de gör. Däremot ser hon tydligt framträdande föreställningar kring vad pojkar eller flickor förväntas göra. Det som förskollärarna i studien finner mest önskvärt är det som uttrycks som *det kompetenta barnet*, vilket definieras som att barnen lär sig förskolans regler och gör det som förväntas av dem. Detta förvånar Hellman då hon tolkar det förskollärarna ger uttryck för som att *det kompetenta barnet* är ett självreglerat barn som inte säger ifrån eller är speciellt delaktigt.

Månsson (2000) visar i sin forskning om interaktionen mellan förskollärare och barn att det är i möten och samspel med andra som vi lär och formas. Forskningen grundar sig i en tidigare genomförd studie, en licentiatavhandling från 1996. I den studien låg fokus på interaktionen mellan kvinnliga förskollärare och barn i ett genusperspektiv. Månsson studerade då relationen mellan kvinnlig förskollärare och flicka respektive pojke för att fånga eventuella genusbundna mönster och skillnader. Månsson anser att människans inre och yttre samspelar och inte kan separeras. Studien utgick därför från Sterns psykodynamiska teori, som berör människans inre utveckling, samt Meads teori kring symbolisk interaktionism, vilken berör människans yttre utveckling i samspel med omgivningen. Stern betonar kompetensen hos det späda barnet och enligt Stern är utvecklingen inte stadiindelad, utan växande där olika utvecklingsuppgifter så som exempelvis den preverbala interaktionens betydelse är central under vissa perioder (Månsson 2000). Mead betonar betydelsen av omgivningens kulturella påverkan på

identitetsskapande och sätter familjens påverkan främst, och sedan samhällets (Månsson 2000). I en senare studie tar Månsson återigen hjälp av Stern och Meads teorier, bland annat kring barns kompetens i kommunikationssammanhang. Månsson använder sig av videoobservationer samt intervjuar förskollärare kring barnsyn, förskoleverksamhet och genusfrågor. I det insamlade materialet ser Månsson att en situation där flickorna är förlorare, är i samband med av-/påklädning i tamburen. Där förväntas flickor klara sig själva medan pojkar ger uttryck för ett större behov av hjälp, vilket de även får av förskollärarna.

I en studie genomförd av Eidevald (2009) visar det sig att flickor och pojkar definieras och bemöts stereotypt i förskolan. I Eidevalds studie är fokus vilka positioner hos flickor respektive pojkar som accepteras och vilka som möter motstånd. Förskollärarna som Eidevalds studerar genom videoobservation arbetar aktivt med jämställdhet. Trots detta visar sig inte detta aktiva arbete i praktiken. Förväntningarna på de olika könen från förskollärarna blir avgörande för hur olika pojkar respektive flickor bemöts i olika situationer. Eidevalds diskuterar möjliga pedagogiska konsekvenser utifrån detta. Hans slutsats är att begreppen kvinnlighet och manlighet måste utvidgas till att omfatta mycket mer än vad det gör idag. Båda dessa begrepp förknippas enligt honom med negativa egenskaper som vi alla bör arbeta emot, exempelvis femininitet förknippas med en fixering av utseende, att vara försiktig och inte ta plats medan maskulinitet förknippas med att vara våldsam och inte visa känslor (Eidevald 2009).

Wernersson (2006) anser inte att det är en separat pedagogisk inriktning att arbeta med genus och jämställdhet utan det är en del av värdegrundsarbetet, där fokus bör ligga på förskollärares bemötande av barnen och deras intressen, lekar och vad de gör. Vidare anser hon att kunskaper inte sällan saknas om att situationer som upplevs som jämställda ofta uttrycker motsatsen på grund av att vi alla är så vana vid mönstren att vi betraktar dem som normala. Traditionella könsmonster snarare förstärks än motverkas, något som då alltså strider mot vad förskolans läroplan och dess krav på förskolans verksamhet. Enligt Månsson (2000) kan detta liknas med en inom förskolans verksamhet dold läroplan. Trots att intentionen finns där om att arbeta jämställt så blir inte sällan förskollärares omedvetna könsmonster synliga i deras agerande. Detta styrks av SOU 2004:11 samt SOU 2006:75, som uttrycker att forskning visar att förskollärares förhållningssätt gentemot barnen skiljer sig markant beroende på kön.

Genusarbete i förskolan

Följande avsnitt handlar om hur litteratur beskriver karaktären av hur det arbetas med genus i förskolan.

Läroplanen för förskolan, (Lpfö98/2010) formulerar tydligt vad som förväntas av lärarna och verksamheten i stort när det gäller genus och jämställdhet. Exempelvis ska förskolan arbeta för att hålla värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet samt alla människors lika värde levande i arbetet med barnen. Trots detta visar forskning gjord av bland annat Månsson (2000) och Wernersson (2006), att det finns en omedvetenhet bland pedagoger kring genusfrågor. Inte sällan upplever pedagogerna att de behandlar pojkar och flickor likvärdigt och därför anser sig inte behöva ägna tid för reflektion kring detta. Utredningen (SOU 2004:115) menar att då läroplanen utgår från ett genusperspektiv så kan könsrollerna i förskolan förändras. Metoder och kunskap kan skapa en balans mellan genusordning och könsroller. En metod för denna förändring är jämställdhetsarbete eller även kallat genuspedagogik i förskolan. Det som skiljer att arbeta jämställt och arbeta med genuspedagogik är enligt SOU 2004:115 att vid jämställdhetsarbete arbetar man inriktat på aktiviteter som ska

motverka könsmonstren medan genuspedagogik är inriktat på det vardagliga arbetet så som att bemöta, stödja och leda pojkar och flickor på ett likadant sätt och utifrån det avstå från att återskapa och förstärka de könsmonster som finns.

Svaleryd (2003) anser att det är förskollärarens roll att agera förebild och en spegel av det samhälle vi lever i. Det är oftast enligt Svaleryd i förskolan barnen skapar sin första könsidentitet, det vill säga de utforskar sitt eget kön och försöker hitta sig själv.

Henkel (2006) beskriver tre steg i arbetet för en jämställd förskola. Dessa är att ge mer positiv bekräftelse istället för negativ, att synliggöra omedvetna förväntningar på flickor och pojkar samt att förändra dessa förväntningar. Dessa steg kan bidra med en ökad medvetenhet hos förskollärare, men å andra sidan finns en diskussion om förskolans reella makt att förändra. Rithander (1991) ställer sig kritisk till att lägga allt ansvar på förskolan, då det vore att överskatta förskolans förmåga och betydelse. Med sig till förskolan har flickor och pojkar, liksom de vuxna, enligt Henkel (2006) normer och värderingar om vad som är rätt och fel. En stor del av dessa värderingar utgörs av vad kvinnor och män ska göra och hur de ska vara, hur flickor och pojkar förväntas bete sig och vad de tycker om. Barnen har fått lära sig detta från allra första början, framför allt genom föräldrar och syskon i hemmet.

Gens (2002) ger konkreta exempel på hur genusordningen kommer till uttryck i förskolan. För pojkar räcker med att sträcka fram den oknäppta jackan eller den oknutna skon för att få hjälp. Skulle förskolläraren då redan hjälpa en flicka när pojken vill ha hjälp får flickan enligt Gens ofta stå tillbaka och vänta till förskolläraren är färdig med pojken. Att pojkar får hjälp i större utsträckning än flickor är något som även Olofsson (2007) beskriver. Till exempel i tambursituationer där flickor är förlorarna då de förväntas klara av/påklädning själva. Öhman (1999) hänvisar till Drummond (1989) som menar att det finns en stor samstämmighet kring vilka förskollärares intentioner gällande vad de önskar förmedla när det gäller jämställdhet, hur utveckling och aktivt lärande bör ske och vilka aktiviteter som är lämpliga. Dock menar Drummond att det ofta finns ett gap mellan avsikt/intention och handling, vilken enligt Öhman (1999) är en av förklaringarna till det fortsatta konserverandet av könsroller i förskolan.

Diskussionen om hur genusarbete i förskolan ska medvetandegöras och genomföras visar både på höga förväntningar på verksamheten och på svårigheten att bidra med en förändrad attityd eftersom förskolan aldrig kan betraktas som isolerad från samhället i övrigt. Det är, som bland annat Connell (2003), Davies (2003), Henkel (2006) och Vygotskij (1999) uttrycker det, i samspelet med vår omgivning som vi lär och utvecklas. Hur människor ser och agerar mot varandra präglas av omgivningens värderingar och oftast omedvetet förs dessa vidare generation till generation. Intressant för studien är hur förskollärare agerar utifrån de förväntningar och krav som åligger verksamheten kring genusarbete.

Miljöns inverkan

Miljön sänder budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten och därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas. Den pedagogiska miljön ska inspirera barn till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande. Miljön innefattar såväl fysiska som psykiska aspekter, d.v.s. både utrymmen, material och klimat (Björklid 2005: 38-39).

När man tänker på miljön i pedagogiska sammanhang är det oftast den sociala och kulturella miljön som anses viktigast (Björklid, 2005). Den fysiska miljön hamnar lätt i bakgrunden. Om något händer, exempelvis ett tillbud i tamburen, läggs skulden för detta oftast på personalen då miljön inte ses som en bidragande orsak utan dens betydelse

förminskas. Författaren menar vidare att det är mycket viktigt att se till den fysiska miljöns styrka och brister. Miljön runt omkring oss har en stor roll för vår utveckling och lärande och för vilka samspel som tillåts. I Lpfö98/2010 står det att alla som arbetar i förskolan skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande. Därmed erbjuda en trygg miljö som utmanar och lockar till lek och aktivitet. Lokaler, exempelvis tambur, måste ses som en miljö där barn är målgruppen och där barns utveckling tas som utgångspunkt (Björklid, 2005). Respekten för barnet som individ kommer till uttryck i miljön. En trång miljö utgör en konfliktskapande faktor samtidigt som den också erbjuder tillfällen till hänsynstagande. Trånga och små lokaler innebär lätt trängsel vilket enligt Björklid är en stressfaktor för såväl vuxna som barn.

Den pedagogiska verksamheten ska enligt Björklid (2005) vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas. Här bidrar miljöns utformning till att sända signaler om vad som förväntas och i förskolan spelar miljön en stor roll genom en antingen inbjudande eller bortstötande planlösning. Gällande miljöns roll ur ett sociokulturellt perspektiv menar Dysthe (2003) att en grundläggande del är att arbeta för en aktiv gemensam miljö som underlättar lärande. Miljön kan utveckla och påverka barns prestationer och lärarens roll är att organisera den på ett utmanande sätt.

Teoretisk utgångspunkt

Det sociokulturella perspektivet handlar om människans samspel och samarbete med miljön enligt Säljö (2000). Med miljön menas allt material och de människor som finns tillgängliga i den aktuella situationen och vi lär oss genom att kommunicera, imitera och samspelar med miljön. I ett sociokulturellt perspektiv har individen enligt Säljö en biologisk grund för lärande genom sin hjärna, sitt nervsystem och sina sinnen knutna till kroppen. Denna biologiska bas utgör dock bara en allmän förutsättning. Den i sig avgör inte hur individen utvecklar sin världsbild eller hur individen lär. Fokus när det kommer till genus ligger på det sociala och kulturella samspelet mellan människor, inom den sfär som människan tillgodogör sig färdigheter, utvecklar förståelse och kunskap. Säljö menar att samhället värnar om kunskap och att det finns behov av att kunskap förs vidare från generation till generation. Kunskap riskerar att gå förlorad om inte miljöer och kommunikativa situationer skapas där kunskaper görs tillgängliga. Kommunikation mellan människor är en förutsättning för lärande utifrån det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2000).

Vygotskij (1999), som kopplas samman med det sociokulturella perspektivet, använde sig av begreppet ”den proximala utvecklingszonen” (s. 333). I den proximala utvecklingszonen är det mest gynnsamt för lärande. Ett barns proximala utvecklingszon avser det mellanrum som finns från barnets aktuella utvecklingsnivå där det självständigt kan lösa problem, till den nivå där barnet behöver stöd från en vuxen eller mer kunnig kamrat för att nå en möjlig utveckling. I pedagogisk verksamhet innebär den proximala utvecklingszonen bland annat att förskollärare låter barnet möta krav och utmaningar som barnet kan klara genom att *spänna bågen och pröva sin förmåga*. Detta kan ses som ett samspel mellan barn och förskollärare, att förskollärare utmanar barnen så att deras utvecklingszon förflyttas och förs framåt.

Vygotskij (1999) såg språkets primära funktion som kommunikativ. Språket är framförallt ett verktyg för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse. Med hjälp av språket kan barnet delta i sociala samspel och själv vara delaktiga i utformandet av sin egen framtid. Ett grundläggande faktum hos barnet är enligt Vygotskij att utveckling genom samspel, ibland med hjälp av imitation, är källan till det mänskliga medvetandet. Barns förmåga att samspela och imitera gör att barnet ges förutsättningar att utvecklas mot en ny intellektuell nivå.

Sociokulturellt perspektiv i tambursituationen avser det samspel och samarbete som sker mellan barn, förskollärare och miljön. Dessa delar kommunicerar, imiterar och samspelar med varandra. Kommunikation finns exempelvis verbal mellan människor eller ickeverbal mellan människor och/eller miljön. Imitation sker mellan förskollärare och barn men även barn sinsemellan. I tambursituationen kan momentet att ta på sig kläder ses som ett exempel där den proximala utvecklingszonen utmanas för barn. Detta är dock individuellt beroende på vart deras utvecklingszon befinner sig just för stunden. I tamburen återfinns ofta material i form av exempelvis bänkar, hyllor och stövelknekt som på olika sätt utmanar barnet med sin funktion och roll. Lokalens utformning och storlek, så väl som de människor i form av vuxna, yngre, jämngamla samt äldre kamrater som finns omkring barnet i tamburen utmanar likväl.

Metod

Studiens syfte är att undersöka förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av flickor och pojkar i tambursituationen ur ett genusperspektiv. Här presenterar vi de metoder för datainsamling och analys som används i studien.

Metodval

I studien använder vi oss av kvalitativ metod som enligt Starrin och Svensson (1994) innebär att identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper samt innebörder. Enligt Backman (1998) är uppmärksamheten i studier av kvalitativ karaktär riktad mot hur individen uppfattar sin verklighet kring ett specifikt ämne. Larsson (2005) menar i sin tur att det finns tre huvudtyper av datainsamling i en kvalitativ metod, dessa tre är intervjuer, observationer samt dokumentanalyser. I vår studie är det intervjuer samt videoobservationer som är aktuellt. Genom att videoobservera förskollärare i verksamheten och därefter intervjua dem ges en möjlighet att se hur de förhåller sig till genus och könsroller i såväl ord som handling. Undersökningsmetoderna ger vår studie empiri av olika karaktär och på det viset vidgas perspektivet i undersökningen.

En fördel med kvalitativ forskning är att forskarens teori kring valt område får växa fram under processens gång samt ur det observations- och intervjuarbete som forskaren genomför (Larsson, 2005). Författaren betonar vikten av att som forskare vara noggrann med planering av datainsamling, bearbetning, tolkning och analys. Detta bidrar till att rapporten blir tydlig och lättläst med en tydlig inre logik mellan rapportens centrala delar.

Datainsamling

Videoobservationer

Denscombe (1998) ser videoobservationer som ett konkret sätt att samla in data. Det är direkt och ger en bild av vad som faktiskt sker. Studiens videoobservationer var vad Bell (2006) benämner som strukturerade och icke deltagande videoobservationer. Med strukturerade menar Bell att forskaren i förhand vet vad som ska observeras och har till sin hjälp någon form av protokoll eller schema. Vi hade en form av schema inför första videoobservationstillfället där vi markerade med streck under respektive kategori. Då det sker mycket under kort tid i tamburen valde vi efter den första videoobservationen att överge schemat och istället föra anteckningar kring det vi såg och uppfattade. Det schema som övergavs till förmån för anteckningar var strukturerade på det viset att de hade olika kategorier, såsom *får hjälp utan att be om det* och *ber om hjälp och ges hjälp*. Vid varje kategori fanns indelningen flickor och pojkar. Det som blev en svårighet var att hålla ordning på om en situation redan blivit registrerad eller inte, något som vi undvek genom anteckningarna. Anteckningarna möjliggjorde en mer överskådlig bild då de inblandades namn skrevs ned, vilket underlättade även vid senare analys.

Icke deltagande observationer innebär att man som observatör sitter vid sidan av och inte är delaktig själv i aktiviteten som observeras (Bell, 2006). Denscombe (1998) menar dock att en nackdel kan vara observatörens närvaro och den eventuella påverkan detta kan ha på de som observeras. Under de genomförda videoobservationerna var vi placerade i ett hörn av lokalen för att ta så lite plats och uppmärksamhet som möjligt, men samtidigt med god översikt över lokalen och det som skedde där. Sammanlagt gav

våra videoobservationer, sex till antalet, ett datamaterial på 2 timmar och 40 minuter att transkribera vid analysarbetet.

Intervjuer

Intervjuer som datainsamlingsmetod ger möjlighet till att ta reda på hur en annan person tänker och resonerar kring olika frågor. Starrin och Svensson (1994) menar att varje intervju är en unik social interaktion mellan för varandra okända människor. Denscombe (1998) anser att frågorna i en forskningsintervju grundas i en rad antaganden och kunskaper kring aktuell situation. Vidare menar författaren att forskningsintervjuer genomförs under arrangerade former i syfte att undersöka ett visst ämne och där diskussionen vanligtvis är kontrollerad och följer den dagordning som forskaren har. Utan en noggrann planering och förberedelser kan intervjuer misslyckas totalt. Därför menar Denscombe att intervjuer inte är något enkelt alternativ utan kräver sitt både i förarbete samt efterarbete.

En nackdel med intervjuer som metod är enligt Bell (2006) generellt att intervjuer, utöver att vara tidskrävande, också kan vara svårare att analysera i jämförelse med exempelvis svaren från en enkätundersökning. Detta till följd av att intervjusvar oftast är mer personliga, vilket kräver att forskaren till exempel även tolkar kroppsspråk och kan läsa mellan raderna. Dock beror detta på vilken struktur av intervju som tillämpats, exempelvis välstrukturerad eller semistrukturerad intervju.

Semistrukturerade intervjuer

Denscombe (1998) tar upp tre former av intervjuer; strukturerad, semistrukturerad samt ostrukturerad. Den semistrukturerade intervjuformen som vi använt oss av i studien innebär att intervjuaren vid intervjutillfället har en färdig lista med de frågor som ska behandlas. Ordningsföljden på frågorna är dock flexibel. Informanten tillåts att utveckla sina idéer och tala mer utförligt kring aktuellt ämne. Svaren blir öppna med fokus på informantens utveckling av sina svar. Detta leder enligt Denscombe (1998) till en mer djupgående undersökning som utforskar till exempel personliga erfarenheter och känslor. Kvaliteten på en intervju anser Larsson (2005) avgörs mycket av hur intresserad forskaren är av det intervjupersonen har att säga och hur denne får möjlighet att utveckla och fördjupa sina svar.

Inför intervjutillfället anser Denscombe (1998) att information skall ges till informanterna om att samtalet kommer att spelas in och därefter skall informanten lämna sitt godkännande. Såväl vetskapen om att bli inspelad som den aktuella utrustning som används för ljudupptagning kan ha inverkan på själva intervjusituationen då informanten kan känna sig obekvämt och osäker då det sagda ordet i och med en ljudupptagning blir en permanent och fullständig dokumentation.

Enligt Denscombe (1998) bör någon form av fältanteckningar föras under intervjun eller i direkt anslutning efter genomförd intervju. Anteckningarna skall ses som ett komplement till ljudupptagningen och innehålla detaljer som en ljudupptagning lätt missar, såsom kontext, klimat samt atmosfär.

Urval och genomförande

Studien baseras på fältstudier på två förskolor i olika kommuner. Valet av förskolor innebar ett bekvämlighetsurval då dessa låg inom rimligt avstånd för att tidsmässigt hinna genomföra materialinsamlingen. Dessutom har vi tidigare haft kontakt med dessa förskolor. På vardera förskolan videoobserverades en avdelning och intervjuer genomfördes med förskollärarna på samma avdelning. I studien benämns avdelningarna

Björnen och Vargen. Vi besökte respektive förskola där vi valde att inte tillfråga respektive rektor utan istället muntligt tillfråga förskollärarna om viljan att delta i vår studie och då både bli videoobserverad samt intervjuad. Vi ansåg att vår kontakt med respektive förskola sedan tidigare möjliggjorde att kontakten togs direkt med aktuella förskollärare. Förskollärarna informerades om sin rätt att vid senare tillfälle avsluta sin delaktighet i studien och att allt deltagande sker helt konfidentiellt. Inför genomförandet av videoobservationerna delgavs inte informationen att studien har ett genusperspektiv, detta delgavs istället vid genomförandet av varje intervju. Efter att förskollärarna gett sitt samtycke delgavs vårdnadshavarna till berörda barn ett informationsbrev (se bilaga 1), där vi presenterade oss och vårt syfte med studien samt en förfrågan om tillåtelse att videofilma deras barn i samband med videoobservationerna. Här tydliggjordes för vårdnadshavarna att det insamlade materialet endast var avsett för vår studie och att allt deltagande var konfidentiellt. Vi såg det som viktigt att få medgivande till deltagande från samtliga medverkande i vår studie, vilket vi också fick. Valet att inte tillfråga för studien aktuella barn om deras vilja till medverkan, utan istället överlåta det beslutet till deras vårdnadshavare grundades i tron att barn i den åldern har svårt att se sin roll i helheten, att förstå vidden av att bli filmade och syftet med detta.

Barnen som deltog i studien var i åldrarna 3-5 år. Barn i 3-5 års ålder är enligt oss jämförelsevis med barn 1-3 år, mer verbala, att de sätter ord på saker och kan i större utsträckning själva ta av och på sig i tamburen, vilket är en intressant faktor med tanke på vårt syfte och frågeställningar. Vi antog alltså att valet av att observera de äldre barnen skulle ge oss en tydligare bild över det såväl verbala som ickeverbala samspelet med förskollärare. För studien aktuella förskollärare var sex till antalet, samtliga kvinnor i åldrarna 23-56 år. Endast en, den 23-åriga kvinnan är utbildad och anställd som vikarie, övriga är förskollärare. De förskollärare som deltog under videoobservationerna, var de som senare intervjuades. Övrig personal på förskolan är inte aktuella i studien. På Björnen arbetar en 23-årig utbildad vikarie, en 39 årig förskollärare med 20 års erfarenhet inom yrket, varav 3 år som förskollärare, samt en 35 årig förskollärare med 5 år inom yrket som förskollärare. På Vargen arbetar en 25 årig förskollärare med 1 år inom yrket, en 56 årig förskollärare med 33 år yrkeserfarenhet samt en 41 årig förskollärare med 19 års erfarenhet av yrket.

Förskolorna besöktes vid tre tillfällen för videoobservationer. Videoobservationerna skedde i samband med förmiddagens utevistelse och datainsamlingen genomfördes under loppet av två veckor. Studien omfattas av sammanlagt sex videoobservationer. Därefter har förskollärarna på avdelningarna intervjuats enskilt vid senare tillfällen. Genom att endast besöka två förskolor vid flertalet tillfällen kunde vi i större utsträckning ta del av förskollärarnas bemötande och agerande vid tillfällen med olika förutsättningar. Videoobservationstillfällena varade mellan 10-40 min beroende på flera faktorer såsom antal barn, väder, organisatoriskt upplägg. Vid varje videoobservationstillfälle samt vid intervjuerna har endast en av oss deltagit.

Till första videoobservationstillfället användes ett observationsschema, detta övergavs dock till förmån för anteckningar vid efterföljande videoobservationer. Orsaken till att vi valde att istället använda oss av anteckningar som komplement var att det i tamburen sker mycket under kort tid, vilket blir svårt att fånga i ett observationsschema. Genom att använda oss av anteckningar kunde vi istället fokusera på de skeenden som inte videokameran kunde fånga samt komplettera en situation med våra spontana tankar. Detta anser vi ledde till att anteckningarna som fördes fick högre kvalitet innehållsmässigt och tydligare visade på det som skedde i tamburen. Detta innebar dock att anteckningarna inte höll samma strukturerade nivå som schemat.

Inför första videoobservationen hade barngruppen under samlingen som föregick utevistelsen samt vid tidigare tillfälle fått veta att de skulle bli filmade i tamburen. Detta till trots var det några av barnen som frågade varför de blev filmade direkt till den av oss som observerade eller till förskollärarna. Detta kan bero på att några av barnen under samlingen av olika skäl inte tog till sig av informationen. Bortsett från det upplevs inte vår eller videokamerans närvaro ha påverkat situationen speciellt mycket.

Intervjuerna utgick från i förväg uppställda teman så som barnsyn, genus och tambursituation. Samtliga med tillhörande frågeställningar (se bilaga 2) Frågeställningarna tillät följdfrågor och informanten fick möjlighet att utveckla sina tankar. Intervjuerna genomfördes av den som observerat på avdelningen. Inledningsvis fick informanten beskriva sin ålder, utbildning och antalet år inom yrket. Dels för vår egen del när vi senare ska analysera intervjun, men också för att som Denscombe (1998) uttrycker det, börja med något som informanten är trygg i så att det blir en avslappnad atmosfär för fortsatt intervju. Intervjuerna spelades in med mobiltelefon med inspelningsfunktion och kompletterades med stödanteckningar kring lokal och atmosfär i direkt anslutning till avslutad intervju. Valet att spela in intervjuerna och inte föra några anteckningar under tiden var för att kunna vara mer delaktig i samtalet med informanten.

Förskoleavdelningen Björnen - videoobservationer

På avdelningen Björnen sker utevistelsen under förmiddagen. Direkt före utevistelsen har avdelningen någon form av samling, där en förskollärare är ansvarig. När samlingen är avslutad slussar ansvarig förskollärare ut några barn i taget, oftast 3-4 stycken, som får gå på toaletten och sedan ta på sig sina ytterkläder. En förskollärare tar emot barnen vid toaletten och hjälper till vid behov och den tredje förskolläraren befinner sig i tamburen och finns till hands vid påklädnaden. Dessa tre ansvarsområden, samling, toalett och tambur är dagligen återkommande, men inom arbetslaget roterar ansvaret beroende på vem som har samlingen. Allteftersom barnen i tamburen vid såväl utgång och som ingång blir färdiga går de ut och 3-4 nya barn kommer ut i tamburen. När samtliga barn har kommit ut i tamburen, tar den förskollärare som ansvarade för samlingen på sig och går ut.

I samband med första videoobservationstillfället placerades videokameran så att den fångade upp allt skeende i tamburen i samband med att barnens skulle gå ut. Dock inte toaletterummet eller tvättrummet där regnkläder förvaras. I samband med att barngruppen går in efter utevistelsen tas de emot i tvättrummet vilket innebär att videokameran placerades i tvättrummet. Detta innebar att tamburen och toaletten inte fångades upp av videokameran. Men genom den av oss som observerades närvaro kunde förda anteckningar komplettera det som videokameran inte kunde fånga. Videoobservationerna vid utgång tog 25- 40 minuter vardera men vid ingång tog det endast cirka 10-15 minuter.

När barnen skulle in efter utevistelsen togs de som tidigare nämnts emot av en förskollärare i tvättrummet, där de tog av sig ytterkläder och skor för att sedan hänga upp dem på respektive plats i tamburen.

Det som skiljer första videoobservationstillfället från de övriga två är vilken förskollärare som var ansvarig för respektive ”station”, antalet barn samt vilka kläder barnen behövde ta av och på sig. Videokamerans position har också varierat för att försöka få till det optimala upptagningsområdet, något som ledde till att det sista videoobservationstillfallets material blev svårtranskriberat på grund av svag ljudupptagning.

Förskoleavdelningen Björnen - intervjuer

När samtliga videoobservationer var genomförda bokades tider in för intervju. På grund av vissa omständigheter blev intervjuerna inbokade med kort varsel, vilket bidrog till att intervjuerna fick genomföras inne på avdelningen med barngruppen närvarande i lokalen vid de två första intervjutillfällena. Det tredje intervjutillfället ägde rum utomhus på lekgården, även här med barngruppen i närheten och under informantens ansvar. Detta till trots så upplevs intervjuerna hålla god kvalitet och informanterna kunde hålla fokus på intervjun med endast få avbrott på grund av något barn eller förälder som krävde uppmärksamhet. Intervjuerna skedde med en förskollärare i taget, tog ca 10-15 minuter.

Förskoleavdelningen Vargen - videoobservationer

På avdelningen Vargen sker utevistelse på både förmiddagen och eftermiddagen. Videoobservationerna har genomförts i samband med ut- och ingång på förmiddagen. Innan utevistelsen genomförs en form av samling som avslutas med att barnen äter frukt. Därefter går samtliga barn till tamburen. De barn som behöver göra toalettbesök gör detta och resterande barn börjar ta på sig sina kläder. Om regnkläder är nödvändigt vid utevistelsen, placerar sig en av förskollärarna vid dessa för att finnas till hands om barnen behöver hjälp. Övriga förskollärare befinner sig vid bänken i mitten av tamburen dit barnen får komma och be om hjälp. Oftast är det två förskollärare som är med barnen i tamburen men om någon av de andra som arbetar på förskolan inte är upptagna, finns de naturligtvis med som extra resurs, vilket skedde vid två av videoobservationstillfällena. I takt med att barnen blir färdiga, går de och väntar vid ytterdörren. När flertalet av barnen är färdiga tar en av förskollärarna på sig sina kläder och följer med de färdiga barnen ut. Videoobservationerna vid utgång tog mellan 9-13 minuter.

Vid videoobservationerna har videokameran placerats så att den fångat upp det som skett på och runt bänken i tamburen där förskollärarna fanns. Groventrén där regnkläder förvaras samt toaletten kunde dock inte videoobserveras. Kompletterande anteckningar fördes dock av observatören kring vad som hände vid dessa platser.

När barnen går in efter utevistelse tar de av sig skor och stövlar i stora entrén, direkt innanför ytterdörren. Detta för att minska nedsmutsningen i tamburen. Har de varit utanför förskolans gård och burit reflexvästar tas även de av för att underlätta vidare avklädning för barnen. Detta förekom vid ett av videoobservationstillfällena. Det som varit olika vid videoobservationstillfällena är antalet barn samt väderförhållanden som gjort att barnen behövt olika mycket kläder på sig. Videokameran har haft olika positioner i tamburen för att få ett så optimalt upptagningsområde som möjligt. Videoobservationerna vid ingång tog 6-7 minuter.

Förskoleavdelningen Vargen - intervjuer

Tider för intervjuer bokades efter genomförda videoobservationer. Två av intervjuerna genomfördes i personalrummet och en i förskolans lokaler. Samtliga intervjuer genomfördes dock ostört då barnen hade aktivitet utomhus. Intervjuerna genomfördes med en förskollärare åt gången och tog cirka 10 minuter vardera.

Analys

Analys handlar enligt Patel och Tebelius (1987) om att på ett mer djupgående sätt bearbeta sitt material så att det blir överskådligt och hanterbart. Material av kvalitativ form bearbetas genom att forskaren går in i samspel med texten. Tolkningen sker utifrån forskarens inlevelseförmåga och öppenhet inför de iakttagelser och frågor som texten

ger upphov till. Enligt författarna eftersträvas en förståelse för den helhet texten avspeglar och i vilket sammanhang den befinner sig i. Som forskare måste man vara öppen för vad texten förmedlar, så att inga aspekter går förlorade. Genom att läsa igenom texten upprepade gånger och att som forskare söka efter motsägande information eller nya kategorier kan denna öppenhet enligt Patel och Tebelius (1987) uppstå. Genom upprepade genomläsningar av materialet synliggörs mönster tydligare enligt Patel och Davidson (2003). När mönster har hittats kan man som forskare dela in materialet i preliminära kategorier, där svaren kategoriseras på ett tydligt sätt vilket även underlättar för forskaren att se om svaren är homogena eller om de varierar.

I samband med vårt analysarbete valde vi att inledningsvis transkribera all insamlad data. Materialet transkriberades till text för att kunna ge en mer överskådlig bild av dess innehåll. Detta skedde genom att såväl intervjuer som observationsdata skrevs ner ordagrant. Vi tillförde även detaljer kring kroppsspråk vid intervjuerna samt beskrivning av det som skedde i samband med dialogerna i observationsmaterialet. Transkriberingsarbetet var mycket tidskrävande och vi fick gå igenom materialet flertalet gånger innan vi ansåg att vi fått ned alla detaljer i text. Därefter valde vi att dela upp intervjuer och observationer för sig i det vidare analysarbete. Att transkriberingsarbetet skulle vara tidskrävande hade vi vetskap om vilket innebar att vi delade upp arbetet så att vi transkriberade de intervjuer och observationer som vi själva genomfört. Den transkriberade texten delgavs sedan varandra i det fortsatta analysarbetet. Detta gäller även de anteckningar som fördes, innehållandes de data som inte fångades upp av videokameran samt kompletterande detaljer kring olika skeenden.

Analys av videoobservation

Det transkriberade materialet från videoobservationerna lästes igenom flertalet gånger för att få fram mönster, likheter och skillnader utifrån förskolläraernas intentioner och handlingar. Även det inspelade filmmaterialet granskades flera gånger då förskollärarna även samspekar med barnen med sitt kroppsspråk, en form av dold kommunikation. Vi valde att analysera samspelet och bemötande mot flickor och pojkar var för sig i första skedet. Detta för att se vilka eventuella likheter/skillnader vi kunde få fram. I vår analys letade vi utifrån vår frågeställning, vilka praktiska handlingar tar sig uttryck, samt om barnen får försöka själva innan hjälp ges. När pojkar och flickor analyserats för sig, gick vi återigen igenom materialet för att se om det fanns mönster inom varje grupp, det vill säga att vi inte längre såg på pojkar och flickor som grupp utan såg på barnen som individer.

Analys av intervju

De transkriberade intervjuerna lästes igenom flertalet gånger för att på så sätt finna eventuella mönster utifrån studiens syfte och frågeställningar. I det transkriberade materialet kategoriserade vi de exempel på intentioner kring bemötande och förväntningar av pojkar respektive flickor som förskollärarna gett uttryck för.

Validitet/reliabilitet

Bell (2006) beskriver begreppet validitet eller giltighet som

Det är ett mått om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva. (s.117)

Begreppet validitet i en studie avser därmed hur väl genomförandet och det beskrivna resultatet stämmer överens med studiens syfte. Oberoende av vilken metod som väljs för till exempel datainsamling måste den enligt Bell granskas kritiskt för att avgöra om

den information som kommer fram är giltig. Validitet är därmed ett rimligt begrepp i vår studie. Begreppet reliabilitet avser att mäta instrumentets tillförlitlighet, det vill säga ange ett värde.

Reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter (s.117)

I en studie där data består av observationer och intervjuer är det därför svårt att förhålla sig till reliabilitet som begrepp. Istället är det mer relevant att använda begreppet tillförlitlighet i datainsamlingen.

När det gäller tillförlitlighet och validitet i en kvalitativ forskning menar Larsson (2005) att det är något som diskuterats mycket inom den kvalitativa forskningen. Tillförlitligheten är inte något som kan fastställas enkelt och tydligt i en kvalitativ forskning då ingen direkt mätning sker, eftersom syftet är att upptäcka och beskriva ett visst fenomenets kvalitéer. Även validiteten i en kvalitativ forskning är problematisk, då en kvalitativ forskning oftast leder fram till begrepp och därmed inte har några sedan innan mätbara begrepp, vilket gör att det blir svårt att diskutera validiteten.

Larsson (2005) skriver att kvalitativ forskning syftar till att erhålla kvalitativt rika beskrivningar varpå man bör välja intervjupersoner som kan ge utförliga och detaljerade utsagor. Våra valda informanter ansåg vi kunna ge dessa utförliga och detaljerade utsagor då det är deras verklighet och intentioner som det samtalas kring. Det som var tänkt att undersökas har undersökts och att intervjuerna har spelats in och kompletterats med anteckningar i direkt anslutning till avslutade intervjuer, stärker validiteten.

Stukat (2005) tar upp några enligt honom vanliga brister i tillförlitligheten som kan förekomma i en undersökning. Dessa kan vara feltolkning av frågor eller feltolkningar av frågor och svar hos informanten, felskrivningar vid behandlingen av svaren, informantens dagsform osv. Författaren menar på att det är viktigt att bristerna kommer fram och att det är forskarna själva som ser sina brister och att de inte uppdragas av någon utifrån. Tillförlitligheten i vår studie utifrån det som är möjligt att bedöma kan anses vara god då återkommande besök till samma avdelning för observation samt intervju har gjorts. Eventuella missförstånd eller frågor kunde redas ut direkt. Det som i efterhand upptäcktes som oklart fick tolkas av oss utifrån situationen som helhet.

Ytterligare faktorer som spelar in är förskolorna som sådana. De utvalda förskolorna skiljer sig inom flera områden, för studien mest primärt är personaltätheten samt upplägget och strukturen i tamburen. Då studien inte är av jämförande art ser vi inte förskolornas olikheter som ett problem. Det intressanta är i stället bemötandet mot barnen utifrån om de är en pojke eller flicka, detta utan att jämföra varje förskolas förutsättningar.

Då studien grundas på videoobservationer och intervjuer från två förskolor kan vi inte generalisera vårt resultat, men kan ändå uttyda att det finns likheter i förskolläraernas bemötande gentemot barnen som vi tror också förekommer inom flera förskolor.

Forskningsetiska principer

Larsson (2005) skriver att det är av stor vikt att som forskare i en kvalitativ forskningsansats noga tänka igenom de etiska frågor som hör till den ibland känsliga information som fås av en intervjuperson. Vetenskapsrådet (2011) tar upp fyra forskningsprinciper som en forskare bör förhålla sig till i samband med forskning.

Dessa är informationskrav, samtyckekrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Nedan ges en presentation av vardera princip och kopplas samman med vår studie.

Med informationskrav menas att forskaren delger de som ingår i studien syftet med undersökningen, deltagarnas uppgifter och villkor för deltagandet (Vetenskapsrådet, 2011). De ska även informeras om deras rättigheter att när som helst avbryta sin delaktighet. Informationen som ges ska omfatta allt som kan vara relevant för deltagarnas beslut om deltagande. Den kan vara mer eller mindre detaljerad. Finns enligt Vetenskapsrådet tillfällen där förhandsinformation kan ha inverkan på studiens syfte, i dessa fall bör informationen ges så fort som möjligt i efterhand. De förskollärare som deltagit i vår studie, fick information om syftet med studien, att de skulle videoobserveras samt intervjuas. Att deras deltagande kunde avslutas om så önskas. Vårdnadshavare till barnen som deltagit i studien informerades skriftligt om studiens syfte och att allt deltagande är konfidentiellt.

Gällande samtyckekrav handlar det enligt Vetenskapsrådet (2011) om att de som ingår i en studie ska vara medvetna om deras rättigheter kring deltagandet i studien och att ett avhopp från studien inte ska få negativa konsekvenser för deltagaren. Är deltagarna under 15 år behöver forskaren vårdnadshavarens godkännande då undersökning är etiskt känslig. I samband med att vi informerade förskollärarna var vi tydliga med att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Då barnen som deltog i videoobservationerna var under 15 år blev det vårdnadshavarna som fick ge sitt samtycke till barnens deltagande i studien.

Konfidentialitetskrav innebär enligt Vetenskapsrådet (2011) att de som deltar i en studie skall ges största möjliga konfidentialitet, där personliga uppgifter förvaras otillgängligt för obehöriga. Konfidentialitet har ett nära samband med frågan kring offentlighet och sekretess. All information i studien kring enskilda individer ska avidentifieras så att det inte går att identifieras av utomstående.

Vår insamlade data i form av videoobservationer och ljudupptagningar har endast använts av oss i arbetet med studien och kommer när studien är avslutat att raderas. När det gäller videoinspelning som metod menar Vetenskapsrådet (2011) att den endast bör användas då den kan ha stor betydelse för resultatet i en studie. Detta på grund av att i en videoinspelning kan individer identifieras vilket leder till att man som forskare inkräktar på individernas integritet. I det transkriberade datamaterialet från observationer och intervjuer är samtliga informanter fingerade något som också sker i såväl resultatredovisningen som i efterföljande diskussioner. Samtliga citat och situationsbeskrivningar återges utan tillägg, ändringar eller av oss personliga värderingar. Återgivningarna kan därmed uppfattas som talspråksaktiga och stundtals osammanhängande men återger situationerna som de utspelades.

Sista principen som är nyttjandekrav handlar om att de uppgifter som samlas in endast får användas i forskningssyfte. För vår studie synliggörs nyttjandekravet på så sätt att allt datamaterial i form av videomaterial samt inspelade intervjuer och transkriberingarna av dessa endast använts till studien och kommer efter studien avslutats att raderas.

Viktigt att ha i åtanke är att vi är mycket måna om att det insamlade materialet, samt att syftet med studien inte på något sätt innebär att smutskasta de informanter som medverkat. Analysen är inte värderande eller jämförande förskolorna emellan. Vi studerar ett fenomen, inte enskilda lärare. En förståelse och respekt finns för

komplexiteten i genusarbetet inom förskolan. I resultatredovisningen förhåller vi oss till materialet på så sätt att det som framkommer är relevant för kommande läsare.

Resultat

Syftet med studien är att undersöka förskollärares intentioner och agerande i bemötandet av pojkar och flickor i tamburen ur ett genusperspektiv. Frågeställningarna till syftet är *Vilka intentioner har förskollärare avseende samspel med pojkar respektive flickor i tambursituationen?* samt *Vilka praktiska handlingar när det gäller hjälp kan urskiljas i samspelet med pojkar respektive flickor?*

I resultatdelen presenteras det resultat som framkommit utifrån genomförda analyser av det insamlade datamaterialet.

Förskollärares handlingar i tamburen

Materialet från videoobservationerna i samband med barnens in- och utgång på förmiddagens utevistelse har analyserats utifrån ett flick- respektive pojkperspektiv. Detta för att se eventuella mönster i samspelet mellan flicka respektive pojke och förskollärare. De mönster vi finner presenteras nedan under rubrikerna; Att utveckla självständighet, Individuell förmåga, Individuellt bemötande, Verbal och icke verbal kommunikation samt Fostran.

Att utveckla självständighet

När det kommer till att som barn ta på och av sig sina kläder ser vi att majoriteten barn oavsett kön försöker själva. Dock finns tendensen att förskolläraren erbjuder dem hjälp utan att barnen genom dialog eller kroppsspråk signalerat att de är i behov av hjälp. Barnen ges inte alltid den tid som behövs för att själva få försöka, förhoppningsvis lösa ett eventuellt problem eller själva avgöra om de vill ha hjälp. Detta medför att deras möjligheter till självständighet i tambursituationen begränsas.

Exempel 1 (Vargen):

Det är dags för utgång och alla barn är i tamburen för att klä på sig. Wilmer (3 år) står vid sin krok och är på väg att ta ner sin jacka. Samtidigt lyssnar han på en förskollärares konversation med ett annat barn kring vädret och vilka kläder som kan behövas. Jackans dragkedja är stängd och Wilmer tar tag i dragkedjan och gör ett litet försök att dra ner dragkedjan. En annan förskollärare sitter på bänken strax bredvid och ser detta.

- Har den fastnat eller?
- Ja, svarar Wilmer.

Förskolläraren sträcker sig efter jackan, tar den till sig och säger samtidigt;

- Jaha, får jag hjälpa dig?

Förskolläraren drar ned dragkedjan, håller sedan upp jackan och pojken tar på sig den.

Exempel 2 (Björnen):

Förskolläraren kommer från toaletterna med Stina (3 år) i handen och mer eller mindre leder Stina till hennes krok. Förskolläraren tar fram de kläder hon anser att Stina behöver ta på sig och klär på Stina samtidigt som hon benämner varje klädesplagg. Dock får Stina själv stänga sin jacka, då förskolläraren går för att hjälpa ett annat barn.

Sammanfattning

Varken Wilmer eller Stina uttrycker såväl verbalt eller med sitt kroppsspråk att de är i behov av hjälp. Trots detta ger förskolläraren dem hjälp, varpå möjligheten att själva få

försöka och på så sätt öka sina möjligheter till självständighet begränsas. Ur ett genusperspektiv finner vi inte några större skillnader. Såväl pojke som flicka ges inte alltid möjligheten att testa själv.

Individuell förmåga

I förskolans styrdokument står det att förskollärare ska möta det enskilda barnet utifrån dennes förmågor. I analysen fann vi att det från förskollärarens håll är ett individfokuserat bemötande framför ett genusfokuserat. Barnen bemöts utifrån barnet som individ och utifrån dess förmågor och behov. Nedan presenteras exempel från observationerna som belyser detta.

Exempel 1 (Björnen):

Gottfrid (3 år) kommer ut i tamburen tillsammans med en förskollärare. Han sätter sig direkt på bänken och inväntar hjälp.

- Gottfrid, då kan du ta på dig kläderna, för du fick en ny blöja förut. Vad tror vi idag... vi tar nog ett par överdragsbyxor tror jag på dig, säger förskolläraren och ger Gottfrid hans byxor.
- Tack, svarar Gottfrid. Han sitter kvar på bänken och låter byxorna ligga kvar på golvet, tittar mot förskolläraren och söker hennes uppmärksamhet.
- Vi tar byxorna först. Så tar vi jackan sen, säger förskolläraren och hjälper samtidigt ett annat barn vid toaletterna.
- Jag kan inte, säger Gottfrid
- Jo försök! Titta!

Förskolläraren kommer fram till Gottfrid, plockar upp byxorna och säger

- Kan du hålla där med dina händer?

Gottfrid hoppar ner från bänken och tar tag i byxorna så som förskolläraren önskat.

- Hur gör vi nu då? undrar Gottfrid.
- Vi gör så här, jag hjälper dig och så får du dra upp sen, svarar förskolläraren samtidigt som hon stoppar i Gottfrids fötter i respektive byxben och drar upp dem en bit på benen.
- Men det går inte, svarar Gottfrid.
- Prova!

Förskolläraren går iväg en kort stund för att hämta ett annat barn. Under tiden sparkar Gottfrid av sig sina överdragsbyxor. Förskolläraren kommer tillbaka, sträcker sig efter Gottfrids överdragsbyxor och säger

- Här! Jag tror du kan det här själv!

Gottfrid skakar på huvudet och förskolläraren fortsätter hjälpa honom. När överdragsbyxorna är på utbrister Gottfrid

- Fröken du kunde!

Förskolläraren fortsätter att hjälpa Gottfrid med resterande kläder, samtidigt som hon med ord försöker utmana pojken att själv försöka, dock utan resultat.

Exempel 2 (Björnen):

Julia (3 år) kommer ut i tamburen och går till sin krok, en förskollärare kommer fram till henne direkt och börjar plocka ner hennes kläder från kroken. Julia sätter sig på bänken och börjar ta på sig överdragsbyxorna samtidigt som hon observerar de andra barnen. Detta uppmärksammas av förskolläraren som gav Julia sina kläder.

- Julia! Titta på byxorna!

Julia kommer av sig i sitt försök att ta på sig byxorna och blir nu sittandes med byxorna i handen.

- Då stoppar du i ett ben..., säger förskolläraren och försöker på så sätt instruera Julia.

Julia håller byxorna framför sig, reser sig upp och går fram till förskolläraren och säger:

- Jag kan inte!

Förskolläraren hjälper Julia samtidigt som hon säger

- Så... och så nästa ben..

Därefter ger förskolläraren Julia sin jacka och går sedan iväg för att hjälpa ett annat barn. Då går Julia till en annan förskollärare och få hjälp direkt med att stänga sin jacka utan någon form av verbal kommunikation. Därefter går Julia tillbaka till sin plats och möts av förskolläraren som tidigare hjälpt henne. Förskolläraren håller fram Julias vantar.

- Vantar, säger förskolläraren

Julia stoppar i sina händer i vantarna som förskolläraren håller upp, därefter plockar förskolläraren fram Julias stövlar, ställer dem framför Julias fötter och säger

- Å så dom, gummistövlar!

Julia stoppar i fötterna i stövlarna och förskolläraren drar över byxbenen över stövelkanten.

- Så där! Mössan också Julia, det ville mamma, säger förskolläraren samtidigt som hon håller i Julias mössa.

Julia tar mössan men håller den bakom sin rygg.

- Vill du inte ha mössan? frågar förskolläraren samtidigt som hon tar mössan från Julia och sätter på henne den.
- Det blåser ute idag Julia så då är det skönt med mössa. Så! Nu kan du gå ut så syns vi där ute Julia! säger förskolläraren och ger på så sätt klartecken för Julia att gå ut och leka.

Sammanfattning

Förskolläraren är medveten om Gottfrids begränsade förmåga att själv ta på sig sina kläder, varpå hon ger honom hjälp. Samtidigt uppmanas pojken att själv försöka för att framöver kunna klara sig själv. Dock ses utifrån observationerna att ett ”det går inte” är tillräckligt för att få vidare hjälp av förskolläraren. I exemplet med Julia är vår tolkning utifrån det vi ser att det som i exemplet med Gottfrid även här handlar om en medvetenhet hos förskollärarna kring Julias förmåga att ta på sig sina kläder. Det vi även ser vid detta exempel är att ”kan inte” är tillräckligt för att få hjälp.

Individuellt bemötande

De äldre pojkarna, de som är 4-5 år gamla får begränsat med hjälp från förskolläraren. Den hjälp som eventuellt ges är den som kallas för *nödvändig hjälp* av de förskollärare som ingår i studien, det vill säga att dra över byxbenet över stöveln eller stänga dragkedjan ett par centimeter. Utöver detta är pojkarna självständiga och klarar sig på egen hand, vilket också förskolläraren låter dem göra. Liknande mönster ser vi hos flickor i samma ålder. Är pojkar eller flickor i behov av hjälp, ber de om den.

Exempel 1 (Vargen):

I tamburen är det en förskollärare samt ett barn när Ebba (4 år) kommer inspringandes och ska ta på sig en extra tröja då hon frös i enbart t-shirt. Hon tar ned tröjan från kroken och håller den framför sig, båda ärmarna är vrängda ut och in. Förskolläraren som står en bit bort ser detta och uttrycker;

- Men hur var det där?

Ebba trär i ena armen och vränger den rätt, står sedan och försöker få i den andra armen som hänger bakom ryggen. Hon markerar till förskolläraren att hon inte behöver någon hjälp genom att säga;

- Jag behöver inte lite mer hjälp. Då behövs det (*fnissar*). Det ser ut så, så jag behöver inte.

Därefter får hon tag i den andra armen, trär i den andra armen och springer sedan ut igen.

Om vi istället ser till de yngre barnen, 3-åringarna så syns här en tydlig skillnad i agerandet från förskollärare i jämförelse med de äldre barnen. Här ges hjälp i större omfattning. Dels där behoven finns men också som tidigare tagits upp, där förskolläraren ger hjälp utan att barnen uttryckt sig vara i behov av det, och förskolläraren förutsätter att barnen inte klarar av situationen på egen hand.

Exempel 2 (Björnen):

Knut (3 år) har fått en ny blöja och tillsammans med förskolläraren går de fram till hans krok. Knut går runt i tamburen och observerar de andra barnen medan förskolläraren plockar ner de kläder hon anser han behöver ha på sig. Förskolläraren går efter honom med hans kläder i handen.

- Knut! Knut min vän. Nu får du komma lite, här har du byxorna. Hallå! Kan du sluta snurra? Här har du byxorna. Du kan hålla i dom själv.
- Nej, svarar Knut
- Jo det kan du visst, säger förskolläraren och sträcker fram byxorna mot honom.
- Jag måste... (Knut går iväg från förskolläraren)
- Va, vad måste du? Jaha, du ska sitta på din plats!

Knut har nu satt sig på bänken vid sin krok, förskolläraren går efter och ger honom hans byxor.

- Då kan du ta på dig byxorna själv, säger förskolläraren. Trots det trär hon i Knuts fötter i byxorna, Knut hjälper inte till alls.
- Vad har du för dag i dag, är du lat idag? Frågar förskolläraren.
- Jag orkar inte, svarar Knut

- Så nu är fötterna i, nu kan du hålla här och dra upp.

Knut tar tag i sina byxor och börjar lirka, förskolläraren går för att hjälpa ett annat barn vid toaletterna. När hon vänt ryggen åt Knut sparkar han av sig sina byxor, och låter dem ligga kvar på golvet. Efter en kort stund kommer förskolläraren tillbaka till tamburen, ser att Knut tagit av sig byxorna och nu sitter på skohyllan under sin krok.

- Men Knut, har du tagit av dig allt igen nu, vi var ju på god väg, säger hon uppgivet.
- Men jag kan inte, svarar Knut med ynkelig röst.

Förskolläraren tar upp Knut och sätter sig på bänken med honom i knäet och börjar ta på honom hans kläder. Knut vill inte sitta i knäet och vrider sig ur knäet och ned på golvet. Uppgivet suckar förskolläraren och säger

- Hörrudu lilleman!

Knut har nu gått för att hämta sina stövlar, ställer dom på bänken bredvid förskolläraren och förskolläraren tillåts sedan att ta upp honom i sitt knä. Hon tar på honom kläderna och han sitter helt passiv.

- Vet du vad, du är lite lat, vet du om det? säger förskolläraren och tittar på Knut.
- Mm, svarar Knut med ett leende.
- Smidigt va, när fröken tar på dig allt!

Sammanfattning

När det gäller exemplet med Ebba, undrar förskolläraren ”men hur var det där” när Ebba håller upp tröjan. Tar Ebba det som en signal på att förskolläraren vill hjälpa henne? Det kan antas att så är fallet eftersom hon markerar att hon inte behövde hjälp trots att ärmarna var vrängda. Har förskolläraren andra förväntningar på Ebba då hon tillhör de äldre barnen eftersom Ebba ges möjlighet att själv lösa situationen? Detta i kontrast till exemplet med Knut där förskolläraren visar på stort tålamod och där hjälp ges oavsett hur Knut agerar.

Verbala och icke verbala handlingar

Utifrån analysen kring hur förskollärare och barn kommunicerar i tamburen, återfinns mönstret att det bland annat sker via muntlig dialog. Dialogerna berör situationen här och nu. Det samtalas kring vädret, vilka kläder som är bäst lämpade samt att barnen ges olika former av instruktioner om hur de ska gå till väga vid exempelvis påklädning. Vid analysen framkommer även att förskollärarna ställer frågor till barnen som gör att de får tänka efter själva kring exempelvis val av både tröja och jacka eller endast jacka och så vidare. Vanligast förekommande är korta kommentarer, instruktioner och bekräftelser på barnens agerande samt uttalanden. För att visa på hur dialogerna ser ut gentemot pojkar respektive flickor ges nedan några exempel.

Exempel 1 (Vargen):

Lukas (4 år) står i tamburen bland de andra barnen. Han har tagit på sig sin regnjacka och håller nu på att ta på sig regnbyxorna. Förskolläraren, som anser att regnjackan ska vara utanpå regnbyxorna, sitter på bänken som står bredvid Lukas och hejdar honom nu.

- Du Lukas, kom. Det är något som blivit lite tokigt, va är det?
- Vet inte, svarar Lukas.

- Vad är det som är tokigt? undrar förskolläraren igen.
- Jag vet inte, svarar Lukas.
- Du vet inte. Vet du vad jag tror. Jag tror det blir bättre om du tar regnjackan utanpå byxorna. Och sen är det lite kallt så jag tror du behöver ha en långärmad tröja på dig också. Har du någon långärmad tröja på hyllan tror du? undrar förskolläraren samtidigt som hon hjälper Lukas att få fram vänster fot ur regnbyxbenet.

Lukas börjar knäppa knapparna i regnjackan och förskolläraren stoppar honom, börjar ta av honom regnjackan och säger samtidigt:

- Lukas, vi tar av den så får du se om du hittar någon tröja.

Lukas går mot sin hylla för att leta efter en tröja.

Exempel 2 (Björnen):

Isabell (4 år) kommer ut i tamburen där fem barn och en förskollärare vistas. Hon går fram och ställer sig bredvid förskolläraren som för stunden hjälper ett annat barn. Isabell säger sedan

- Titta, jag har bara stövlar, säger Isabell och håller stövlarna i handen.
- Ja jag ser... men du behöver ha en tröja eller jacka eller något också, svarar förskolläraren.
- Men jag har en tröja med mig!
- Vart har du den då? undrar förskolläraren.
- Jag har den på mig, utbrister Isabell
- Ja, men du behöver ha någonting mer, det är kallt! Har du inget mer med dig?
- Näe!
- Då får vi se om vi kan hitta en lånetröja eller jacka till dig då, svarar förskolläraren och reser sig för att gå efter något att ge Isabell.
- Men fröken, den här är jättetjock, säger Isabell och tar tag i sin tröja.
- Men det blåser ute idag, säger förskolläraren och går mot garderoben med extrakläder.
- Men...
- När du är på förskolan ska du vara ute väldigt länge och då räcker inte den tröjan.
- Men... (Isabell suckar med hela kroppen)
- Då behöver man ha lite mer på sig, säger förskolläraren samtidigt som hon plockar bland extrakläderna efter lämplig storlek på tröja.
- Men jag har nog lite regnkläder! utbrister Isabell.
- Har du det?
- Mmm...
- Men gå och kika efter det då, säger förskolläraren och går för att hjälpa ett annat barn.

Den kommunikation som äger rum i tamburen mellan förskollärare och barn är långt ifrån endast verbal. Kroppsspråk används i kontakten med såväl de vuxna som med de andra barnen. Detta i form av blickar, gester, läten med mera. Då förskollärarna på respektive avdelning känner sin barngrupp kan de oftast tyda dessa signaler och ger den respons som barnet troligtvis söker.

Exempel 1 (Vargen):

Simon (4 år) har tagit på sig skor och jacka och försöker sedan sätta ihop dragkedjan. Han sätter ihop den och drar uppåt men den delar sig och det blir fel. Han står bredvid bänken där en förskollärare sitter och hjälper ett annat barn, och hon märker att Simon har problem med dragkedjan. Simon drar då tillbaka dragkedjan och vänder sig mot förskolläraren som hjälper ett annat barn med en tröja. När förskolläraren har hjälpt det andra barnet, vänder hon sig till Simon och säger:

- Nu ska vi se här. Var den bråkig mot dig Simon?
- Mmm, svarar Simon.

Förskolläraren sätter ihop dragkedjan, drar upp den några centimeter, håller i dragkedjans underkant och säger sedan till Simon:

- Om jag håller här, kan du dra då?

Simon drar upp dragkedjan och går sedan ut.

Exempel 2 (Vargen):

Klara (4 år) är enda barnet kvar i tamburen och hon sitter på golvet och trär i benen i regnbyxorna. Sedan ställer hon sig upp, drar upp regnbyxorna och tar sedan det ena hängsletet över axeln och ska knäppa fast det i spännet. Hon vänder sig om och ser att förskolläraren står i dörröppningen. Klara tittar på förskolläraren och tar samtidigt bort håret som hänger i ansiktet.

- Går det bra Klara? Annars får du säga till så får du hjälp, säger förskolläraren.

Klara knäpper spännet.

- Titta vad det gick, säger förskolläraren.

Klara snurrar ett halvt varv för att få tag i det andra hängsletet, får tag i den och knäpper fast den i spännet. Sedan tar Klara på sig jackan, drar upp dragkedjan och knäpper knapparna över dragkedjan. Hon tar på sig stövlarna, tar regnbyxorna över stövlarna, drar resårnodden från regnbyxorna under stövlarna och springer sedan ut.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ses den verbala kommunikationen som vanligast förekommande mellan förskollärare och barn. Vi finner inga märkbara skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller exempelvis vad dialogerna handlar om eller tonläge hos förskolläraren. Kroppsspråk som kommunikationsmedel mellan förskollärare och barn förekommer relativt ofta och är jämnt fördelat mellan pojkar och flickor. Det som ges uttryck med dessa två exempel är enligt oss att här visar barnen med sitt kroppsspråk att de kan själva, och i exemplet med Simon så är det han som väljer när hjälp behövs, detta genom att använda sig av just kroppsspråket. Här visas istället att det handlar om vissa individer som ibland använder sig av kroppsspråk för att kommunicera.

Fostran

Kommunikation återfinns även i form av tillsägelser eller beröm. Hur tar de sig i uttryck i tamburen? Vilka barn ges tillsägelse respektive beröm och vad är det som föranleder det? När det gäller situationer där förskollärare ger beröm till barnen är det majoritet flickor som får beröm och då för något de presterat, exempelvis tagit av sig sina kläder eller hängt upp sina stövlar på rätt krok. Endast en av de pojkar som observerats ges beröm och det är en pojke som klarar att ta av sig sin sko och får ett ”bra” från förskolläraren. När beröm ges till flickor är det i uttrycken ”bra” och ”snyggt” för att kommentera barnets arbetsinsats. Tillsägelser förekommer inte i stor utsträckning, men det är omvänt fördelat könsmässigt. Endast en flicka får en tillsägelse och nedan ges en beskrivning av händelsen.

Exempel 1 (Björnen):

Barngruppen slussas in några åt gången i tvättrummet efter utevistelsen. Sara (4 år) har tagit av sig sina kläder, hängt upp dem på sin krok och tvättat sina händer. Hon går för att torka händerna med hjälp av de pappersservetter som finns att tillgå. När hon ska ta ett papper får hon automatiskt med sig en bunt servetter. Istället för att lägga tillbaka de servetter hon inte använder slängs de tillsammans med de blöta. Förskolläraren som är i tvättrummet uppmärksammar detta, går fram till Sara och uttrycker med arg röst

- Men du Sara! Hur många pappershanddukar tog du nu? Hur många tog du? Kan du räkna?
- En, två, tre, fyra, fem, svarar Sara samtidigt som hon räknar dem.
- Fem stycken! Behöver du fem stycken!?
- Näe!
- Dom är ju inte ens blöta allihop! Det är jätteonödigt att göra så! Man tar en! Okej?!

Sara tittar försiktigt på förskolläraren men säger inget.

- Sara, du kan gå in och sätta dig på din plats! Så!, säger förskolläraren innan hon vänder sig om och går för att ta emot nästa barn som kommer in.

Vad gäller pojkar och tillsägelser så ser vi att de flesta tillsägelseerna består i korta tillrättavisningar, såsom ”Nej August!”. Det är främst en pojke som får tillsägelser. Nedan återges ett av de tillfällen då en förskollärare tillrättavisar honom.

Exempel 2 (Björnen):

Melvin (4 år) har varit på toaletten och kommer ut i tamburen och går till sin krok. Han vänder sig mot en förskollärare och säger

- Vad ska jag ha?
- Dina regnbyxor, har du dem här eller där ute i tvättrummet? svarar förskolläraren samtidigt som hon hjälper ett annat barn.

Melvin går mot tvättrummet men stannar snart och kastar sig på golvet och gör olika rörelser. Förskolläraren ignorerar hans beteende till en början men när Melvin sedan tar sin tröja och drar över huvudet samtidigt som han snurrar runt och söker uppmärksamhet från sina kamrater, får förskolläraren nog och utbrister:

- Melvin, nu lägger du av! Nu tar du på dig som alla andra!

Melvin svarar inte utan fortsätter att snurra runt och söka uppmärksamhet. Han får ett par tillsägelser till av förskolläraren, men fortfarande ingen reaktion från Melvins sida. Först en stund senare när han märker att ingen ger honom önskad uppmärksamhet, sätter han sig på golvet vid sin krok och börjar ta på sig sina skor.

Sammanfattning

Här finns en tydlig skillnad utifrån ett pojk- respektive flickperspektiv. Flickor är de som ges beröm medan det är pojkar som ges tillsägelser, undantaget är dock Sara som får tillsägelse på grund av att hon tar för många pappersservetter samt den pojke som ges beröm för att själv tagit av sin sko.

Förskollärarens intentioner avseende samspel med pojkar respektive flickor i tamburen

I analysen av intervjuerna, där denna frågeställning besvaras, kunde vi få fram mönster där förskollärarna såväl delar åsikter som där det skiljer sig. Det vi snart kunde se mönster i var bland annat förväntningarna på barnen, att barnen ska försöka själva innan de ges hjälp. Att de är kompetenta och kan mer än vad man tror, bara de ges tid och inte hindras från att själva försöka och tänka efter på grund av tidspress och stress. Att barnen skall bemötas utifrån varje enskild individ oavsett om det är en pojke eller flicka och att kraven är högre på de äldre barnen än på de yngre. I analysarbetet kunde vi också uttyda mönster kring en medvetenhet hos förskollärarna om att de intentioner som finns kring tambursituationen inte alltid levs upp till på grund av faktorer som stress, stor barngrupp, lite personal, trånga utrymmen och så vidare.

Självständighet

När det gäller förskollärarnas förväntningar på barngruppen i tamburen ger de uttryck för att barnen i största möjliga mån själva ska kunna ta på sig sina kläder, vara självständiga, att de ska försöka själva innan de ber förskollärarna om hjälp.

... att de åtminstone ska försöka att klä på sig själva

... samtidigt vill jag att de ska bli så pass självständiga som möjligt, så att de ska få tid att fundera igenom själva till exempel, behöver jag ha en extra tröja, ska jag ha på mig överdragsbyxor... och att det får pilla med det sen, sen är det ju inte säkert att de klarar av det, MEN de ska i alla fall försöka!

Lyckas de inte, ja då finns vi där, men de måste våga pröva!

... sen kan vi hjälpa till med dragkedja och stövlar och så men de måste försöka!

På frågan om förskollärarnas barnsyn och förhållningssätt är begreppet ”det kompetenta barnet” något som återkommer hos flera, hos vissa mer indirekt än andra. De menar med detta att barnen kan mycket och måste få tid och möjlighet till att prova både enskilt och tillsammans med andra.

... jag kan säga det vackert, det kompetenta barnet. Men det är ju liksom inget som... ja de KAN! Ja, och man lär sig så förbaskat mycket själv. Man blir satt på plats, när man liksom får frågor och så, så att jag menar... det är ju ta och ge liksom hela tiden... men man lär sig en hel del själv också. Det är inte bara de som lär sig utan man lär sig själv med.

Sammanfattning

Utifrån förskollärarnas svar finner vi att de ger uttryck för en önskan om att barnen ges möjlighet att själva få testa och fatta egna beslut i tamburen och att deras som roll förskollärare i detta avseende är att finnas där vid behov och då inte ge mer hjälp än nödvändigt. De ser barnen som kompetenta och att det är ett ömsesidigt lärande, såväl barn som förskollärare lär av situationen i tamburen.

Individuell förmåga

Vidare ges uttryck för att intentionen hos förskolläraren är den att bemöta varje barn utifrån barnet som individ och inte beroende på deras kön, men de uttrycker samtidigt en medvetenhet kring att det inte alltid är så verkligheten ser ut.

Jag försöker hålla, FÖRSÖKER, och det lyckas man ju inte med, man behandlar lika, så långt det går. Att se personer som individer och inte som kön.

Alltså jag tänker ju inte att man ska särbehandla, sen är det ju svårt och veta hur man verkligen agerar. Nä men jag tycker ju att det ska vara lika mycket, att de ska kunna ta på sig själva och fixa och dona, det ska inte spela någon roll om det är en tjej eller kille.

Sammanfattning

Det ges tydligt uttryck för att förskollärarna avser att behandla barnen utifrån barnen som individ och inte efter vilket kön barnet har. Samtidigt finns medvetenheten om att det inte alltid är så det faktiska agerandet ser ut.

Individuellt bemötande

I takt med barnens ökade ålder uttrycker förskollärarna att högre krav ställs, till exempel att de äldre barnen ska kunna mer då det förväntas av dem att vara självständiga när de börjar sin skolgång.

... ja menar ålder kan ju spela roll och man får ju ha större krav på en 5-6 åring än på en 3-åring.

... för man vet att i alla fall de som är 5 år, att när de slutar här, nästa sommar så kanske de inte sitter och hjälper de på fritids och kan inte du då knäppa din jacka så får du springa ut utan... man kan inte kräva samma av en treåring som av en femåring. Utan det är mest de äldsta barnen som vi sätter lite press på, jorå du kan det där... för de kör ju mycket med oss, de är ju bekväma...

Sammanfattning

Gällande barnens ålder och dess påverkan för det individuella bemötandet i tamburen enligt förskollärarna kan sammanfattas till att de anser sig ställa högre krav på de äldsta barnen som står inför kommande skolgång. Detta för att barnen då ska vara självständiga och klara av- och påklädning själva. De anser att de krav som ställs på barnen i 5-6 år åldern inte kan ställas på treåringarna, samtidigt som medvetenhet finns om att det finns de treåringar som är självständiga och de femåringar som inte är det, att de är olika. Detta anser vi visar på att de syftar på barnet som individ i deras resonemang.

Verbal och ickeverbala handlingar

I analysen kring hur förskollärarna gett uttryck för sin syn på samspelet i form av dialog med barnen såg vi att lärande samtal kring vad barnen ska ha på sig, allmänna

funderingar och tankar från barnen etcetera stundtals kom i skymundan på grund av faktorer som stress, mycket barn och så vidare.

... nämen det är ju inte bara påklädning och, utan man kan ju resonera lite, diskutera lite också, ja det är ju en stund för att umgås lite, kunna prata lite om ditten och datten och de berättar också då det är ju lite socialt också.

... vissa dagar får man till det väldigt bra och man hinner prata med barnen. Man kan förklara och prata om ”vad ska du ha på dig först?”, men ibland så är det mycket barn och det är många som krånglar så... Näe!

Sammanfattning

Förskollärarna uttrycker att tambursituationen inrymmer möjligheter till diskussioner och resonemang med barnen. En möjlighet till en social stund tillsammans med barnet, men att detta inte alltid möjliggörs på grund av faktorer som stress och stor barngrupp. Detta anser vi visar på att förskollärarna inte enbart ser tamburen som en av- och påklädningsplats utan att de också ser möjligheter till en social stund tillsammans med barnen.

Förskollärarens medvetenhet

Överlag finner vi utifrån analysen att det finns en medvetenhet hos förskollärarna kring att de inte alltid lever upp till de intentioner som finns hos såväl dem som i läroplanen. Orsaken till detta är faktorer som utformning av tamburen som miljö, stor barngrupp i relation till antal förskollärare samt att det upplevs som en stressfull situation, barnen skall snabbt komma ut för att leka utomhus. Vi ser även en medvetenhet kring hur de valt att utforma tambursituationen vad gäller antal barn, förskollärarens roll och så vidare. Det uttrycks också en medvetenhet kring att det förekommer att pojkar ges mer hjälp än flickor i vissa situationer.

... Vi har ju börjat försöka förändra, förut så var det mer så att vi gick ut många på en gång.. och det var liksom kaos! Den har varit kaossituationen och det har liksom.. ja.. men nu har vi börjat med att när vi har samling så släpper vi ut liksom några i taget hela tiden, några är på toaletten, några tar på sig och sen väntar vi lite och sen tar vi ut nästa så vi bara tar ut några i taget. Då hinner vi prata med dem mer, vi kan ha ett bättre förhållningssätt med dem och så. Hjälpa och stötta dem utan att göra det de kan, hjälpa dem så att de kan göra det själva så att säga!

... man vill så mycket mer men just här handlar det hela tiden om stora barngrupper och lite personal. Så är det faktiskt!

... Det är för trångt. Ja, det är det. Å det ska kissas å det ska göras å det ska fixas å det är liksom för trångt. Så att det blir väldigt liksom tajt. Så att det kan vara ett stressmoment

... Jag har nog en känsla av att man hjälper killarna mer... jag tror det, för man liksom, de har mest bråttom ut.. och liksom stressar och hafsar på sig jackan, den kan till och med sitta på fel håll... de har bråttom ut, de är fokuserade på vad de ska göra ute.

Sammanfattning

Det finns en uttalad medvetenhet hos förskollärarna kring hur situationen i tamburen tar sig i uttryck. Faktorer som trånga lokaler, stora barngrupper och stress är bidragande faktorer till att deras intentioner inte alltid verkställs i praktiken. Citatet ovan där förskolläraren uttrycker känslan av att pojkar ges mer hjälp visar återigen på en medvetenhet. Här visar förskolläraren att, som vi tolkar det, de könsmönster som finns

med oss omedvetet blir synliga i situationer där det exempelvis är stressigt, vilket de uttryckt att tambursituationen ofta är.

Resultatsammanfattning

Vid summering av studiens resultat kan vi se att det inte är främst beroende på om barnet är en flicka eller pojke som avgör hur det blir bemött av förskolläraren i tamburen. Vi finner istället andra aspekter som påverkar förskollärarens bemötande och samspel gentemot barnen såsom förskollärarens intentioner, förväntningar och medvetenhet, barnets individuella förmåga, barnets ålder samt verbal och ickeverbal handlingar med barnet. Intentionerna hos förskollärarna är att bemöta barnen som individer, låta dem få tid att ta egna beslut och själva försöka vid av och påklädning i tamburen. Förskollärarens roll är att finnas där som hjälp vid behov. Det finns dock en medvetenhet hos dem att verkligheten inte ser ut så i alla situationer vilket vi också uppmärksammat under genomförda observationer.

Studiens syfte var att undersöka förskollärares intentioner, bemötande och samspel mot flickor respektive pojkar i tamburen. Vi har i studien utgått från det sociokulturella perspektivet om att barn lär och utvecklas i samspel med sin omgivning. Att miljön spelar en stor och viktig roll. Med miljö menar Vygotskij (1999) allt som omger en människa, vilket innefattar så väl vuxna som andra barn och den omgivande miljön. I tambursituationen innebär detta att barnen påverkas av hur tambursituationen organisatoriskt är upplagd, hur barngruppen är sammansatt och agerar och inte minst hur de bemöts av förskollärarna. Vilka möjligheter och förutsättningar ges för barnen?

En första slutsats är att det finns en medvetenhet om svårigheten att som förskollärare agera enligt de intentioner som förskolläraren har. Tambursituationen kan karaktäriseras som en handling för att nå ett annat mål; att komma ut eller in och samtidigt som en pedagogisk handling där varje barn ska få möjlighet att öva, kommunicera och utmanas.

En andra slutsats är att det saknas iakttagbara skillnader mellan bemötande av pojkar respektive flickor. Förskollärarnas intentioner överrensstämmer med deras agerande utifrån ett genusperspektiv. Istället är det andra aspekter som har betydelse i bemötande och samspel med barnen. Dessa aspekter hör i hög grad ihop att med barnet ska bli självständigt och att förskolläraren därför är medveten om vad varje barn klarar på egen hand. Målet är att barnet ska ges förutsättningar för att kunna klara sig på egen hand samtidigt som situationen i sig kräver ett visst tempo, en samarbetskultur och en struktur som stödjer målet att klä på sig ytterkläderna respektive klä av sig ytterkläderna.

Diskussion

Nedan presenteras först en metoddiskussion där val av metod, urval och genomförande diskuteras. Därefter reflekterar vi över resultatet i resultatdiskussionen, vilket ställs i relation till tidigare forskning och övrig litteratur som presenterats tidigare. Även egna tankar, frågor och reflektioner beskrivs.

Metoddiskussion

När vi ser tillbaka på vald metod och de beslut som gjordes inför arbetet, ser vi såväl bra som mindre bra beslut. Användandet av kvalitativ metod ses som rätt val, då syftet var att undersöka förskollärares intentioner och handlande i bemötandet av pojkar och flickor i tambursituationen ur ett genusperspektiv.

I samband med att studiens förskollärare tillfrågades om deltagande i studien informerades de om syftet med studien, det som inte delgavs dem var studiens genusperspektiv. Denna information gavs istället vid varje intervju. Att inte informera förskollärarna om genusperspektivet från början är ett beslut som vi i efterhand upplever en osäkerhet kring då det kan ha haft påverkan i deras beslut att delta i studien. Valet grundades då på att undvika att förskollärarna handlingar i tamburen skulle påverkas om de haft vetskap om genusperspektivet. I samband med varje intervju delgav vi informationen om att videoobservationerna genomförts ur ett genusperspektiv och motiverade då vårt val för att inte delge dem information kring detta i förväg. Detta var inget som någon av förskollärarna reagerade negativt på utan de var förstående till vårt val. Det faktum att förskollärarna eventuellt skulle agerat annorlunda om de delgivits genusperspektivet från start är inget vi kan styrka, men vi upplever att vårt val minimerade risken för detta.

Det material som finns från videoobservationer av de båda tamburerna har varit en stor bidragande del till resultatet. Att använda oss av icke deltagande observationer, vilket enligt Bell (2006) innebär att man som observatör sitter vid sidan av och inte är delaktig i aktiviteten som observeras, föll väl ut. Dock var det stundtals svårt att hålla sig helt utanför då barn kom fram och bad om hjälp, men vi anser att alternativet att enbart ha videokameran närvarande hade lett till att vi inte fått helhetsbilden av situationen. Vår närvaro innebar en möjlighet att komplettera det som videokameran inte fångade, med hjälp av anteckningar. I efterhand kan vi konstatera att fler videokameror på olika platser i tamburen hade varit positivt för studien, för att på bästa sätt få med samtliga skeenden i detalj. Även bäst lämpad placering av videokameran borde undersökts mer noggrant innan observationerna. Videoobservationerna genomfördes först och därefter intervjuerna och detta anses positivt. Det förskollärarna gav uttryck för vid intervjuerna kunde annars eventuellt påverkat oss till att jämföra deras uppfattningar med hur de agerade vid observationerna, vilket inte är syftet med studien.

Genom genomförda intervjuer fick vi del av de utvalda informanternas tankar och åsikter kring genus, tambursituationen och förväntningar på barnen med mera. Några av intervjuerna genomfördes i barngruppens närvaro, vilket inte är något optimalt utgångsläge. Detta anser vi dock inte påverkade intervjuerna negativt då informanterna höll sig fokuserade och kunde trots några enstaka avbrott återta fokus på intervjun. I samband med att intervjuerna genomfördes och spelades in, valde vi att inte föra anteckningar under tiden utan detta gjordes i direkt anslutning till avslutad intervju. Detta bidrog till en högre närvaro i samtalet från vår sida, eftersom vi kunde följa upp informanternas utlåtanden med eventuella följdfrågor. Att ha tillgång till intervjuerna

vid analysarbetet underlättade mycket, då genomlysning av materialet krävdes vid flertalet för att inte missa några detaljer i transkriberingen.

Vid val av förskolor och avdelningar för studien togs hänsyn till olika faktorer. Annat än bekvämlighetsval kändes inte då, och känns fortfarande inte, aktuellt. Då tiden för studien var begränsad och förskolorna skulle besökas flertalet gånger hade det varit omöjligt att hinna med om vi valt andra förskolor. Detta val anses dock inte påverka studien negativt. Angående valet av ålder på barnen antog vi att barn i 3-5 års ålder skulle ge en tydligare bild av det kommunikativa samspelet med förskollärare. Då vi funnit att kommunikationen är en stor del i tambursituationen, ses valet av ålder på barnen som passande. Yngre barn kommunicerar naturligtvis med de vuxna men då de oftast inte har den språkliga utveckling som de äldre barnen har, hade det troligtvis varit svårt för oss att tolka deras kroppsspråk eller försök till verbal kommunikation.

Rektorerna för förskolorna tillfrågades inte då vi ansåg att det räckte med de medverkades tillstånd. Dock har inte barnen frågats direkt utan deras medverkan har godkänts av vårdnadshavarna. Att fråga barnen var inget som vi reflekterade kring inför videoobservationerna. I efterhand inser vi att barnen skulle frågats om lov, lika självklart som att förskollärarna tillfrågades. All kontakt med förskollärarna har skett muntligt, vilket setts som enda alternativet då vi ville ha en personlig kontakt samt att förskollärarna är kända för oss sedan tidigare. Kontakten med föräldrarna har skett skriftligt, vilket kan anses rimligt då personlig kontakt med samtliga föräldrar hade varit mycket tidskrävande. Alla förskollärare som tillfrågades inför studien, medverkade vid videoobservationer samt genomförde intervjuer. Ingen av dem har i efterhand bett om att få avsluta sin delaktighet i studien. Förskollärarna tillfrågades om de ville läsa igenom de transkriberade intervjuerna men de avböjde och uttryckte tillit till att materialet inte hade förvanskats. Vid videoobservationer samt intervjuer medverkade endast en av oss. Detta anses inte ha påverkat studien negativt då allt material har delgivits varandra.

Resultatdiskussion

Utifrån det framkomna resultatet av studien kan vi se att tambursituationen inte är framträdande ur ett genusperspektiv. De markanta skillnader i bemötandet utifrån pojke eller flicka som tidigare forskning antytt visade sig inte överrensstämma med det som framkommit utifrån observationer och intervjuer. Det vi tror kan vara en bidragande faktor till detta är att förskollärare idag har en större medvetenhet kring förskolans läroplan i och med revideringen som i många kommuner inneburit att förskolor aktivt arbetar och diskuterar kring dess innehåll. Resultatet i vår studie visar på att aspekter som möjlighet till självständighet, individuell förmåga, individuellt bemötande, verbal och icke verbal kommunikation med barnet samt förskollärarens medvetenhet påverkar förskollärarens bemötande och samspel med barnen.

De förskollärare som deltar i studien ger uttryck för intentioner kring tambursituationen där barnen ska ges tid och möjlighet att försöka klä på sig själva. Förskollärarens roll är att om barnet så önskar, finnas till hands med den så kallade ”nödvändiga” hjälpen, det vill säga dra över byxorna över stövelkanten, stänga en bit på dragkedjan etcetera. Deras ambition är att barnen ska bli självständiga, kunna fatta egna beslut kring val av kläder och skor, och bli bemötta utifrån barnet som individ oavsett om de är en pojke eller flicka. Utifrån framkommet resultat ser vi att förskollärarnas intentioner återfinns i arbetet med barnen i tamburen till viss del men det finns fortfarande bitar som behöver arbetas vidare kring. Ett exempel är förskollärarnas intentioner om att möjliggöra barnets självständighet i att själva klä av- och på sig.

Gällande självständighet ställer förskollärarna i studien inte lika höga krav på de yngre barnen som på de äldre barnen i tambursituationen. Detta motiveras med att de äldre barnen bör vara självständiga vid skolstart. Men vad innebär då detta? Är förskolans verksamhet enbart förberedande inför barnens kommande skolgång? Att vikten av självständighet vid av- och påklädning enbart är för skolans skull och inte för barnet som individ i det stora hela? Vi är övertygade om att krav kan och bör ställas också på de yngre barnen gällande att själva försöka. Detta efter vad som är rimligt att kräva utifrån barnets förmåga.

Vygotskij (1999) är av den uppfattning att det är miljön som utmanar barnen och i miljön ingår såväl vuxna som barn och allt övrigt som omger människan. Detta innebär för den pedagogiska verksamheten i förskolan att det ska ställas krav på barnen och att de ska utmanas i det de tar sig för. Här finner vi utifrån studiens resultat brister från förskollärarna, avseende såväl krav som utmaningar för barnen. Den ”nödvändiga” hjälpen övergår inte sällan till mer hjälp än vad barnen uttryckt behov för, främst med de yngre barnen. Det ges inte alltid möjlighet för barnen att själva ta beslut kring exempelvis vilka ytterkläder barnet ska ta på sig, detta trots en uttalad ambition hos förskollärarna att ge barnen förutsättning till detta.

Förskollärarna ger uttryck för intentioner om social kompetens, att kunna samtala med barnen i tamburen som inte enbart berör klädsituationen som sådan. Vygotskij (1999) som förespråkar det sociokulturella perspektivet får stöd av såväl Connell (2003), Hellman (2010), Davies (2003) samt Svaleryd (2003) om att det är i samspel med omgivningen som människan lär och utvecklas och där språket är en viktig kommunikativ funktion. Förekommen kommunikation i studien är såväl verbal som icke verbal i form av kroppsspråk. Den verbala kommunikationen anser vi oftast förekommer på initiativ av förskolläraren och berör då främst situationen här och nu, medan barnen i större utsträckning använder sig av kroppsspråket i kontakten med förskolläraren. Enligt Gens (2002) syns en tydlig genusordning inom förskolans verksamhet genom att flickor ofta får stå tillbaka till förmån för pojkar i tamburen. Exempelvis räcker det för pojkar att räcka fram sin jacka till förskolläraren och då ges direkt hjälp. Något som också Månsson (2000) och Olofsson (2007) kommit fram till. Detta påstående går inte att styrka ytterligare med vår studie då vi funnit att såväl pojkar som flickor bemöts och ges hjälp utifrån barnen som individ, i vissa fall utifrån dess ålder och då i form av större krav på självständighet för de äldre barnen som tidigare nämnts.

Förskollärarna i studien har intentioner om en social utveckling hos barnen för att få till andra former av lärande och socialt umgänge i tamburen men detta är en svårighet då faktorer som stress, stora barngrupper och lite personal spelar en väsentlig roll i hur tambursituationen tar sig i uttryck. De båda förskoleavdelningarna har olika strategier för en fungerande tambursituation. På den ena avdelningen vistas några barn åt gången i tamburen medan det på den andra förskolan är hela barngruppen i tamburen samtidigt. Det märks enligt oss att de valt strategi efter vad som anses lämpligt utifrån den aktuella barngruppen, vilket för oss tyder på en medvetenhet hos förskollärarna kring barnen som individer. Att förskollärarna ser barnen som individer och inte utifrån vilket kön de tillhör är något som generellt framkommer i det resultat som studien gett. De skillnader som finns avseende bemötandet och samspelet med barnen finns där på grund av medvetenheten hos förskolläraren att se varje barn som enskild individ. Sen finns det ingen regel utan undantag och det ser vi när det gäller kommunikation i form av beröm och tillsägelser, som är en form av fostran. Flickor är i majoritet vad gäller beröm, medan pojkar ges tillsägelser i samma utsträckning som flickor ges beröm. Kan det vara

så att det omedvetna könsmonster som finns inom oss kommer fram i ljuset i dessa situationer?

Wernersson (2006) uttrycker även hon att pojkar får mer uppmärksamhet av negativ karaktär medan flickor få beröm, anses som snälla och duktiga. Men är det då pojkar som grupp som ges tillsägelser i vår studie eller är det händelsevis så att de tillsägelser som förekommer beror på en eller flera enskilda individer som av en händelse är av manligt kön? Kan vi verkligen uttala oss om att det handlar om genus i denna fråga? Vi anser oss inte kunna det då vår tolkning av observationerna är att det är individer som av en händelse är av manligt kön som ges tillsägelser. Hade studien omfattat fler situationer eller förskolor kanske bilden sett annorlunda ut, men inte utifrån vad som framkommer i vår studie.

I styrdokumentet för förskolan ingår värdegrundsarbetet som Wernersson (2006) anser också innefatta arbete kring genus. Hon anser att folk i allmänhet ofta upplever situationer som jämlika trots att de uttrycker motsatsen. Detta då folk ser mönstren som normala, vilket enligt Wernersson förstärker traditionella könsmönstren istället för att motverka dem. Månsson (2000) liknar ovanstående vid en dold läroplan. Trots att intentionerna finns där blir förskollärarnas omedvetna könsmonster enligt Månsson synliga i deras agerande, något som styrks av SOU 2004:115 som menar att förskollärares förhållningssätt skiljer sig markant beroende på kön. Återigen visar vår studies resultat på motsatsen.

Slutsats

Vad innebär då det resultat som vi fått fram i studien, ett resultat som visar en annan bild av förskolans verksamhet ur ett genusperspektiv än vad tidigare forskning och litteratur gett uttryck för? Finns det idag en större medvetenhet hos förskollärarna i verksamheten gällande läroplanens uttryckta mål och riktlinjer om att arbeta förebyggande mot stereotypa könsmonster? Vi tror att det är så på grund av att läroplanen för förskolan arbetas med mer aktivt i och med revideringen 2010. Att styrdokumentet påvisar kraven om att bemöta barn som individer med en verksamhet anpassad efter varje barns förmåga och behov är något som enligt oss förebygger just de stereotypa könsmönstren. Denna medvetenhet finner vi återfinns hos de förskollärare som ingått i studien. De har tydliga intentioner och förväntningar kring hur verksamheten ska se ut och arbetar för att dessa ska eftersträvas. Samtidigt som en medvetenhet finns att verkligheten inte alltid speglar deras intentioner. Ibland brister möjligheten att ge barnen de förutsättningar som barnen behöver och som intentionen visar. Detta på grund av faktorer som förskollärarna ännu inte funnit lösning för eller faktorer som de inte själva kan påverka såsom lokal, personaltäthet samt barngruppens storlek.

Det åligger idag stora krav på förskolan som verksamhet vad gäller genusarbete och deras arbete till en förändrad attityd kring ämnet. Vi delar Rithanders (1991) kritik mot att lägga allt ansvar på förskolan, då det vore att överskatta förskolans förmåga och betydelse. Förskolan är inte en verksamhet isolerad från det övriga samhället. Är det en möjlighet att som förskollärare arbeta jämställt och könsneutralt gentemot barnen och samtidigt spegla vårt samhälle? Är samhället könsneutralt och jämställt? Varför framhålls förskolan som plats för identitetsskapande när det i andra sammanhang betonas att alla miljöer som barn vistas i har betydelse? Enligt vår mening beskrivs förskolan i hög grad som egenansvarig för barns identitetsskapande vilket kan ifrågasättas, och dessutom som mönsterbildande för något som inte existerar utanför

förskolans praktik. Detta kan ses som ett pedagogiskt dilemma för förskolans och förskollärares arbete med genus.

Som Vygotskij (1999) med flera uttryckt så formas människan av sin omgivning, vilket innebär att barn har med sig normer och värderingar om vad som är rätt eller fel, vad som anses vara rätt för pojkar respektive flickor och så vidare redan när de kommer till förskolan. Som förskollärare anser vi att rollen är att skapa de förutsättningar som den enskilde individen behöver för att utvecklas och lära och bli en person som fungerar i samhället. Det ska ges samma förutsättningar oavsett om det är en pojke eller flicka. För att återkoppla till genomförd studies resultat så är vår tolkning att de förskollärare som ingår i studien kommit en bra bit på väg i sitt arbete mot att ge barn förutsättningar att lyckas oavsett barnets biologiska kön.

Vidare forskning

Vi anser att resultatet i studien inbjuder till vidare forskning inom flera områden. Dels som vi, göra en forskning utifrån ett genusperspektiv och se om resultatet visar på likheter med vår studies resultat. En annan intressant vinkel vore att forska vidare kring de aspekter som visat sig påverka förskollärares bemötande och samspel med barn i tambursituationen. Tambursituationen är en intressant del av förskolans verksamhet och det finns många olika sätt att angripa en studie kring denna.

Litteraturförteckning

- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik. (4., [uppdaterade] uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Connell, R. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön. (1.uppl.)* Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling Jönköping University: School of Education and Communication.
- Gens, I. (2002). *Från vagga till identitet – Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män – teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran*. Jönköping: Seminarium Utbildning & Förlag AB.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs]: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. (Acta Universitatis Gothoburgensis; 299). Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22776> [Hämtad 2011-10-28]
- Henkel, K. (2006). *En jämställd förskola – teori och praktik*. Falun: Scandbook AB.
- Larsson, S (2005). *Kvalitativ metod – en introduktion* Ur: Larsson, S., Lilja, J. & Mannheimer, K. (red). (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling i pedagogik. Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Måwe, I. (2011). *Lärarnas Nyheter*. [Elektronisk]. *Lätt att glömma genus vid stress*. cTillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/01/27/latt-glomma-genus-vid-stress> [2011-05-12].
- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Tebelius, U (red.). (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Rithander, S. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan*. Falköping: Gummesons tryckeri AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö98. reviderad 2010*. (2.uppl.) Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelse av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete: delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Edita Sverige AB.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svaleryd, K (2003). *Genuspedagogik: En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thurén, B-M. (2003). *Genusforskning – frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – vetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L-S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Öhman, M. (1999). Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter. I: Skolverket. (1999). *Olika på lika villkor: en antologi om jämställdhet i förskolan*. (s.9-19). Stockholm: Statens Skolverk.

Bilaga 1

Hej!

Vi heter Sofia Bylander och Sofia Gradh och är två studenter som läser examensterminen på Högskolan i Skövdes lärarprogram mot tidiga åldrar. Vårt examensarbete är inriktat mot samspelet mellan förskollärare och barn i tamburen, vid såväl ut- som ingång i samband med utomhusvistelse. För att kunna skriva kring detta ämne behöver vi observera tambursituationen och då med hjälp av videokamera. Vårt fokus kommer vara riktat mot hur förskollärarna bemöter och samspekar med Ert barn och därav behöver vi ert godkännande för att Ert barn får videofilmas under observationerna. Allt material är endast avsett för vår analys och kommer därefter raderas. Allt deltagande kommer vara konfidentiellt.

Vid frågor, ta gärna kontakt med oss!

Sofia Bylander (XXXXX) Mobilnr: xxx – xxx xx xx

Sofia Gradh (XXXXX) Mobilnr: xxx – xxx xx xx

Lämna svarstalongen till respektive avdelning senast fredag 16/9.

Tack för hjälpen.

Med vänliga hälsningar

Sofia Bylander och Sofia Gradh

Vi samtycker till att (barnets namn).....deltar under observationerna

Vi vill inte att (barnets namn).....deltar under observationerna

Förälders
namnteckning: _____

Bilaga 2

Ålder, utbildning och antal år inom yrket?

Barnsyn

Hur ser din barnsyn ut?

Har ni någon gemensam barnsyn på förskolan? I så fall, hur ser den ut?

Hur arbetar ni utifrån barnsynen?

Genus

Vad har du för tankar kring genus? (Traditionella könsmönster, typiskt kvinnligt eller manligt)

Hur synliggörs det på förskolan?

Har förskolan några gemensamma mål kring arbete med genus?

Hur har ni i ert arbetslag brutit ner förskolans gemensamma mål med genus till ert arbete på er avdelning?

Tambursituationen

Av- och påklädning vid in- och utgång är en dagligen återkommande tambursituation på förskolan.

Hur skulle du beskriva tambursituationen hos er?

Finns det ett aktivt genustänk vid tambursituationen? Hur märks det/Varför inte?

Vad har ni för förväntningar på barnen i tambursituationen? I så fall varför?

Vad kan barnen förvänta sig av er förskollärare i tambursituationen? Varför dessa förväntningar?

Hur agerar du i tambursituationer?

Vad har du för åsikter om ditt agerande i tambursituationen?

Skulle du vilja ändra på något i ditt agerande i tamburen? I så fall vad och varför?

Anser du att du och barnen har ett bra samspel i tamburen? På vilket sätt/Varför inte?