



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

Ssshh! Men tyst nu då, för det hörs jättemycket!

-En kvalitativ studie om hur pedagoger i en fritidsverksamhet gör kön genom sitt interagerande med flickor och pojkar utifrån barnens positioneringar

Socionomprogrammet

C-uppsats

Författare: Emma Andersson
och Josefin Petersson

Handledare: Helena Johansson

Abstract

Titel: Sssshh! Men tyst nu då, för det hörs jättemycket! -En kvalitativ studie om hur pedagoger i en fritidsverksamhet gör kön genom sitt interagerande med flickor och pojkar utifrån barnens positioneringar

Författare: Emma Andersson och Josefin Petersson

Nyckelord: Positioner, Att göra kön, Pedagoger, Interaktion

Vi har valt att göra vår C-uppsats i relation till en begränsad verksamhet; en fritidsverksamhet i Västra Götalandsregionen. Vårt syfte med studien är att undersöka hur pedagogerna gör kön i interaktion med barnen, i de observerade situationerna. Våra frågeställningar är "*Vilka samband kan vi se i observationerna mellan pedagogernas interagerande med barnen och barnens positionering och kön?*" och "*Hur svarar barnen på pedagogernas interagerande i förhållande till barnets kön och intagen position?*". Vi har använt oss av videoobservationer som metod och filmat samlingar och mellanmål, då vi var intresserade av att studera pedagogernas interagerande med barnen utifrån barnens intagna positioner och kön. Vi fann att barnens beteenden kunde indelas i tre olika positioner; aktiv-, passiv- och blandposition. *Den aktiva positionen* förknippade vi vara sammankopplad med *hegemoni*, stereotypt förväntat "pojkgigt" beteende och ett oönskat agerande i våra valda observerade situationer, och *den passiva positionen* med *den framhävda kvinnligheten* och *den underordnade maskuliniteten*, ett stereotypt förväntat "flickigt" beteende och ett önskvärt agerande. Blandpositionen formulerades kring barn som intog en blandning av en passiv och en aktiv position. Resultat vi kom fram till var att barn intar olika positioner och hur pedagogerna interagerade med barnen utifrån dessa påverkades av barnets kön. Flickor fick mest uppmuntran/aktivering för intagen blandposition, pojkar för aktiv- men också blandposition, både pojkar och flickor som intog en passiv position fick lite eller ingen uppmärksamhet. Barnen kvarhöll, alternativt frångick intagen position beroende på pedagogens interaktionsmönster, vilket var kopplat till barnens kön och/eller position. Den passiva positionen som vi kopplat till önskvärt beteende premierades inte, oavsett kön.

Tack...

till er modiga pedagoger i vår valda fritidsverksamhet som vågade ställa upp i vår studie, bli filmade och granskade under lupp i ert agerande gentemot barnen. Tack för ert engagemang i er yrkesroll, frimodighet i våra observationer och att ni lät oss ta del av detta.

till vår handledare Helena Johansson som visat oss engagemang och genomgående utmanat oss i vårt uppsatsskrivande.

Tack framförallt också till våra nära och kära som stöttat och pushat på när vi trodde att vi aldrig skulle bli klara!

Göteborg, 29 november 2010

Innehållsförteckning

1. Inledning och Bakgrund	s.1
1.1 Vår ingång	s.1
1.2 Syn på jämställdhet då och nu	s.1
1.3 Styrdokument	s.2
1.4 Praktiskt tillämpning av jämställdhet	s.2
2. Problemområde	s.3
3. Syfte och Frågeställningar	s.4
4. Uppsatsens disposition	s.4
5. Tidigare forskning	s.5
5.1 Det finns inga tjejbestämmare	s.5
5.2 Kan Batman vara rosa?	s.7
5.3 Sluta gnälla som en bebis och va´ en stor kille nu!	s.8
5.4 Det hotande och lockade feminina	s.9
6. Teorier	s.9
6.1 Övergripande teoretisk referensram	s.10
6.1.1 Socialkonstruktivism	s.10
6.1.2 Doing gender/ Att göra kön	s.11
6.1.2.1 Könstereotypa normer	s.12
6.2 Teorier om genus	s.13
6.2.1 Genusordningen	s.12
6.2.2 Maskuliniteter och Femininiteter	s.14
7. Metod	s.16
7.1 Kvalitativ metod	s.16
7.2 Val av teori och forskning	s.17
7.3 Urval	s.17
7.3.1 Beskrivning av verksamheten	s.18
7.4 Informationsbrev	s.19
7.5 Forskningsetiska principer	s.19
7.6 Insamlingsmetod och genomförande	s.20
7.6.1 Videoobservationer	s.20
7.6.2 Genomförande	s.21
7.7 Analysmetod	s.23
7.8 Metoddiskussion	s.25
7.9 Generaliserbarhet	s.26

7.10 Validitet och reliabilitet	s.27
7.11 Etik och etiska dilemman	s.27
8. Ordförklaringar	s.29
9. Resultat och Analys	s.30
9.1 Pedagogernas interaktion med barn som intar en aktiv position	s.31
9.1.1 Bemötande av flickor och pojkar som intar en aktiv position	s.31
9.1.2 Bemötande av flickor som intar en aktiv position vid Mellanmål	s.39
9.1.3 Sammanfattning av bemötande av barn som intar en aktiv position	s.42
9.2 Pedagogernas interaktion med barn som intar en passiv position	s.43
9.2.1 Bemötande av flickor som intar en passiv position	s.43
9.2.2 Bemötande av pojkar som intar en passiv position	s.45
9.2.3 Undantag vid bemötande av barn som intar en passiv position	s.49
9.2.4 Sammanfattning av bemötande av barn som intar en passiv position	s.51
9.3 Pedagogernas interaktion med barn som testar olika positioner	s.52
9.3.1 Bemötande där nya positioner inte möjliggörs	s.52
9.3.2 Bemötande av flickors testande av olika positioner	s.54
9.3.3 Bemötande av pojkars testande av olika positioner	s.57
9.3.4 Sammanfattning av bemötande av barn som testar olika positioner	s.62
10. Sammanfattande slutsatser och diskussion	s.63
10.1 Slutsatser och diskussion kring första frågeställningen	s.63
10.2 Slutsatser och diskussion kring andra frågeställningen	s.65
10.3 Återkoppling till studiens syfte	s.67
10.4 Vidare forskning och avslutande reflektioner	s.68

Referenser

Bilagor

1. Inledning och Bakgrund

Ssshh! Men tyst nu då, för det hörs jättemycket! är ett citat hämtat från ett exempel från de videoobservationer vi gjort på en fritidsverksamhet i Västra Götalandsregionen. Det verbala citatet kan sägas stå för ett av alla de sätt pedagoger gör kön genom sitt interagerande med barn utifrån förväntningar, barnets beteende och dess kön. Detta kan i sin tur säga något om hur jämställt pedagogerna bemöter barn i vår valda verksamhet och därmed hur väl de uppfyller målen kring jämställdhet utifrån läroplan och lagstiftning. Könsmönster inom skolans värld visar många gånger de mönster som florerar i samhället i övrigt, vilket kan bidra till att de blir svåra att urskilja och förändra. I *Delegationen för jämställd förskola* framhävs dock att ett viktigt led för att uppnå jämställdhet är att synliggöra pojkars och flickors villkor (SOU, 2006:75).

1.1 Vår ingång

Anledningen till att vi kom att skriva om just det ämne vi valt var att vi stötte på detta ”uppdrag” på www.x-jobb.nu, och tyckte att det lät spännande. Vi hade inte så mycket förkunskap om området jämställdhet och genus, varför vi tyckte det vore intressant att göra en studie kring just detta. Vår förförståelse är dock präglad av att vi inom Socionomutbildningen vid Göteborgs universitet, valt kurser med inriktning mot barn (Barn och familj-livsvillkor och sociala sammanhang, Individ, grupp och familj m.fl.). Vi skrev även vår B-uppsats i anknytning till detta då vi fokuserade på att undersöka föreställningar kring ”barnets bästa” på en behandlingsenhet. Vi tyckte då liksom nu det var spännande att studera en begränsad verksamhet, och att här få undersöka hur man gör något i praktiken. Utöver vårt intresse för ämnet och undersökningen, tyckte vi att det kändes givande att göra vår C-uppsats direkt kopplat till en verksamhet som eventuellt kan få användning för den i sitt fortsatta jämställdhetsarbete. Då vi besökte den valda fritidsverksamheten (vilken beskrivs under metodavsnittet under *Urval*) uttryckte pedagogerna att de ville få sitt jämställdhetsarbete utvärderat.

1.2 Syn på jämställdhet, då och nu

Synen på jämställdhet har skiftat genom åren. Exempelvis koncentrerades Jämställdhetslagen som kom på 70-talet till mäns och kvinnors lika villkor på arbetsmarknaden (Wedin, 2009). Dagens jämställdhetsmål handlar till skillnad från detta mer om kvinnor och mäns lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter både på arbetsmarknaden och i den privata sfären, som vi tolkat Fransson enligt Mattsson (Mattsson, 2002). Jämställdhetsbegreppet inrymmer en kvantitativ och en kvalitativ aspekt, där den kvantitativa handlar om mäns och kvinnors lika fördelning, alltså lika antal män och kvinnor, medan den kvalitativa aspekten handlar om lika bemötande, villkor och möjligheter för män och kvinnor. Enligt Wedin handlar kvalitativt jämställdhetsarbete om ett kritiskt förhållningssätt kring könsstereotypa föreställningar som kommer till uttryck i den egna verksamheten. Jämställdhet inom förskola och skola bör enligt Wedin fokuseras på att kvalitetssäkra innehållet i verksamheten, istället för att i första hand se till kvantitet såsom jämnt antal män och kvinnor inom verksamheten. Med bakgrund av ovan sagda kommer vi att rikta in oss på denna kvalitativa aspekt av jämställdhet, vilken även Jämställdhetsdelegationen för förskolan (SOU 2006:75) framhäver som den svenska hållningen kring jämställdhetsarbete, vilken skiljer sig från många andra länder där man mer har ett kvantitativt fokus (Wedin, 2009). I Sverige ligger fokus på att öka pedagogernas medvetenhet om genus och utifrån detta arbeta på ett jämställt sätt i det praktiska arbetet med barnen, som vi tolkat det (SOU 2006:75). I relation till detta spelar styrdokumentet en viktig roll. Vi har valt att lyfta

fram lagstiftning och skolans läroplan kortfattat då dessa styrdokument reglerar vår valda verksamhet och vårt antagande är att dessa därmed färgar pedagogerna då de ska förhålla sig till innehållet i dessa, vilket vi återkommer till nedan (SOU 2006:75).

1.3 Styrdokument

För att betona utvecklingen och det förflyttade fokuset kan sägas att det i nuvarande läroplan för skolan står att man ska motverka traditionella könsmonster, medan arbetsplanen från 1975 inte ens nämnde något om hur man skulle arbeta med jämställdhet i förskola/skola (SOU 2006:75). År 2011 träder en ny skollag i kraft, vilken innehåller ett förslag om att betona skolans värdegrund kopplat till lika behandling och lika villkor. Detta då denna nya lag än mer vill betona jämställdhet. Dock behandlar skolans läroplan och lagstiftning redan idag jämställdhet, varför detta också är ett ofrånkomligt uppdrag för fritidsverksamheten. Fritidsverksamheten styrs i relation till detta av Skollagen och Diskrimineringslagen. Wedin menar att grunderna i Diskrimineringslagen kan kopplas till genus och könsnormer, då avvikelser från desamma kan leda till att man blir sämre behandlad (Wedin, 2009).

Läroplan för skolan Lpo 94:

”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därefter ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” (Lpo 94, sid. 4, www.skolverket.se)

Ovanstående citat visar på att det finns vedertagna föreställningar om att vissa aspekter är förenade med antaganden om manlighet och kvinnlighet. Vidare utgår skolans läroplan ifrån föreställningen om att barn påverkas och formas utifrån de vuxnas förväntningar och bemötande i skolan, såsom vi tolkar det. Wedin menar att jämställdhet i förskolans läroplan (Lpfö 98) koncentreras till pedagogernas agerande i förhållande till barnen (Wedin, 2009). Vi uppfattar att samma fokusering återfinns även i skolans läroplan (Lpo 94), vilken är den som vår valda verksamhet följer. Formuleringen i skolans läroplan (Lpo 94) ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster” kan sägas vara svagare i sin formulering än exempelvis förskolans läroplan (Lpfö 98) där pedagogerna ”ska” motverka dessa könsmonster. Formuleringen i skolans läroplan (Lpo 94) om att skolan ska ”ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” skulle kunna uppfattas som könsneutral då den uppmuntrar till att individen ska ges möjlighet att pröva förmågor och intressen. Dock tycker vi samtidigt att den upprätthåller synen om att det finns en skillnad mellan könen då möjligheterna ska ges ”oberoende av könstillhörighet”.

1.4 Praktisk tillämpning av jämställdhet

I läroplanen, liksom i skollagen, ser vi att jämställdhet lyfts fram och berörs som en viktig målsättning. Dock säger dessa styrdokument inte något om hur detta ska införlivas i praktiken, vilket öppnar upp för olika tillämpning då man kan göra olika tolkningar av vad jämställdhetsuppdraget innefattar. Internationellt sett finns det förhållandevis få exempel på hur jämställdhetsarbete i förskolan kan ske på en praktisk nivå. I många länder har man, som vi

diskuterat ovan, i dessa fall också fokuserat på andra aspekter av jämställdhet. Vi uppfattar det som att Sverige jämförelsevis har kommit längre gällande detta då det kommit flera förslag på praktisk tillämpning av jämställdhetsarbete. Exempel är här pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran, *Elfte steget.., Våga bryta mönster* samt *Vidgade vyer*, vilka alla har fått stor spridning nationellt (SOU 2006:75).

Trots att det kommit flera exempel på praktisk tillämpning av jämställdhetsarbete och många pedagoger tillägnat sig ökad kunskap inom området, visar slutbetänkandet av *Delegationen för jämställdhet i förskola* (SOU 2006:75) att förskolan fortfarande är ojämnställd på många sätt, enligt vår tolkning. Delegationen framhäver att de mönster och normer som finns i samhället avspeglas i förskolans verksamhet, alltså även könsnormer. Detta antagande anser vi är förenligt med vår socialkonstruktivistiska ingång. Med bakgrund av detta kan sådana mönster vara svåra att synliggöra och därmed att förändra, då det blir svårt att uppfatta det som anses självklart vilket gör att man t.ex. anser att man bemöter pojkar och flickor lika (SOU 2006:75). För att skapa förändring och uppnå jämställdhet menar Wedin att den enskilda verksamheten "*måste gå från att vara könsblind till att bli könsmedveten*" (Wedin, 2009, sid 15). Detta benämns även i slutbetänkandet av *Delegationen för jämställdhet i förskola* (SOU 2006:75) som påpekar att föreställningen om ett könsneutralt bemötande gör att könsstereotyper upprätthålls (SOU 2006:75).

2. Problemområde

Att utvärdera fritidsverksamhetens jämställdhetsarbete, som var verksamhetens ursprungliga idé, uppfattade vi var alltför stort och svårgreppbart då detta kan göras på olika sätt och omfatta så många olika aspekter, i enlighet med ovan förda diskussion. Detta i kombination med vårt forum av en C-uppsats, gjorde att vi kom att behöva begränsa oss för hur vi skulle fokusera studien. När vi sökte material och ingångar kring genus stötte vi snart på bland andra Svaleryd och Gens, som haft stort inflytande kring genuspedagogik inom förskolan. Enligt vår tolkning av Svaleryd menar hon att barn i förskolan införlivar normer genom hur de blir bemötta utifrån förväntningar på dem, där förväntningarna på pojkar och flickor är olika och betraktas som varandras motsatser. På detta sätt lär sig pojkar och flickor vad som är "rätt" sätt att vara flicka respektive "rätt" sätt att vara pojke på. Svaleryd framhåller dock att det är möjligt för flickor och pojkar att utmana genusmönster (Svaleryd, 2003). På liknande sätt beskriver Gens att barn testar och skapar nya sätt att förhålla sig på som pojkar och flickor (Gens, 2002). I relation till detta framhåller Giddens att "*praktiskt taget alla aspekter av existensen är genusladdade. Vi reproducerar (formar och omformar) socialt kön i tusentals smärre handlingar under en vanlig dag.*" (Giddens, 2003, sid 111). Detta kan relateras till barns intagande av positioner enligt oss. Trots att barn prövar olika positioner menar Svaleryd att de ofta väljer könsnormativa positioner pga. hur de blir bemötta av omgivningen (Svaleryd, 2003). Detta tolkar vi som ett tecken på hur starkt genomslag könsnormativa förväntningar har, som förmedlas till barnen via pedagogerna. Ett tydligt exempel på detta som Svaleryd tar upp är talet om flickors respektive pojkars kroppar, där det anses helt naturligt att prata om pojkars snoppar, medan flickornas könsorgan är mer tabubelagt, osynligt och privat och benämns som ett "där nere" enligt Svaleryd (Svaleryd, 2003).

Utifrån ovan sagda kom vi att intressera oss för hur pedagoger genom sin interagerande gör kön i relation till barnens positionerande och deras kön, varför vi kom att fokusera detta i vår studie. Vi tyckte att det vore intressant att se hur barnens intagande av positioner påverkades av

pedagogernas interagerande och genom detta få ta del av en aspekt av hur kvalitativ jämställdhet eller brist på densamma kan yttra sig i praktiken, genom att studera en begränsad verksamhet. Pedagoger och fritidsverksamhet kan genom detta antas ha stor inverkan i barns konstruerande av manlighet och kvinnlighet, något som också betonas genom pedagogers ansvar gällande bemötande/interagerande i relation till jämställdhet i läroplanen. Således tar sig vår studie utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där man antar att det inte finns någon objektiv verklighet utan att vår förståelse av omvärlden skapas genom interaktion med andra människor (Burr, 2003). Vi tror att pedagoger ofta har tillgång till teorier om genusperspektiv men att det är svårt att urskilja hur man faktiskt bemöter pojkar och flickor, vilket även pedagogerna i vår valda verksamhet hade tankar kring. Nyttan för socialt arbete anser vi kan bestå i just detta att det är viktigt att visa på hur förhållanden kopplat till kvalitativ jämställdhet faktiskt ser ut i praktiken. Med hänvisning till West & Zimmermans teori om doing gender vill vi här ansluta oss till det som författarna poängterar angående vikten av att inte glömma att genus har ett stort genomslag i våra liv och därmed styr och sätter gränser för våra möjligheter, varför det behöver utvärderas på många nivåer i samhället (West & Zimmerman, 1987).

3. Syfte och frågeställningar

Med ovan sagda kommer vår studie fokuseras till att undersöka kvalitativ jämställdhet i en begränsad fritidsverksamhet, genom att studera hur fritidspedagogerna gör kön i interaktion med barnen, varför vårt syfte med studien är följande:

Hur gör pedagogerna kön i interaktion med barnen, i de observerade situationerna?

För att titta på hur pedagogerna gör kön i interaktion med barnen har vi valt att fokusera på pedagogernas interaktion i relation till barnens intagna positioner och barnets kön samt hur barnen svarar på detta bemötande. Vi tycker att barnens respons på pedagogernas interagerande är en viktig aspekt för att visa på och kunna svara på hur pedagogerna gör kön, då detta görande möjliggörs genom interaktionen med barnen. Mot denna bakgrund har vi valt följande frågeställningar:

Vilka samband kan vi se i observationerna mellan pedagogernas interagerande med barnen och barnens positionering och kön?

Hur svarar barnen på pedagogernas interagerande i förhållande till barnets kön och intagen position?

4. Uppsatsens disposition

Efter att under det inledande kapitlet inledning och bakgrund ha diskuterat för oss relevanta aspekter av jämställdhet, formulerade vi vårt problemområde och presenterade vårt syfte och våra frågeställningar. Resterande del av uppsatsen kommer att fokuseras till en teoridel, där vi presenterat tidigare forskning samt teori som vi ansett relevant för att kunna fördjupa vår analys i relation till syfte och frågeställningar; en metoddel där vi beskrivit våra tillvägagångssätt i studien och diskuterat detta, samt en resultat- och analysdel vilken inleds med ordförklaringar som utgjort de begrepp vi format utifrån teorier och forskning som agerade som en fond i analysarbetet och ett slags observationsprotokoll. Resultat- och analysframställningen resulterar slutligen i en

sammanfattade avslutande diskussion där våra resultat relateras till våra frågeställningar och vårt syfte.

5. Tidigare forskning

Genom att ta del av den offentliga debatten och forskning angående genus och jämställdhet har vi fått kunskap om att könen länge betraktats som biologisk olika och att detta skulle förklara skillnaden mellan könen, men att kön idag av många ses som socialt konstruerat (Giddens, 2003). Som en motreaktion mot det biologiska perspektivet har feministisk forskning framhävt att mycket av detta istället handlar om maktstrukturer, heteronorm och patriarkat. Inom kvinnoforskningen kom man att skilja mellan vårt biologiska kön, kopplat till den fysiska kroppen och genus som antas vara vårt kulturellt konstruerade kön skapat i ett socialt sammanhang (Mattsson, 2002). Under 70-talet kom en jämställdhetslag som var ett resultat av den dåvarande kvinnorörelsen strävan, vilken fokuserade på lika arbetsvillkor för män och kvinnor på arbetsmarknaden (Wedin, 2009). I efterverkningar av detta har tankar om kön som socialt konstruerat formats, där mycket av olikheterna mellan könen anses kunna förklaras av olika förväntningar, begränsningar och bemötande av könen (Burr, West & Zimmermann, Butler, Connell, Hirdman, Hellman, Nordberg, Eidevald mfl.). Vi har även tagit del av studier som präglat genuspedagogiken i förskolan, där bl.a. könsstereotypa normer betonats (Svaleryd, 2003, Gens, 2002).

Nedan lyfter vi fram den forskning som vi fann relevant för vår studie, och därmed kom att relatera vårt material till. Vi börjar med att lyfta fram en studie av Christian Eidevald, som särskilt kom att inspirera oss i genomförandet av denna studie då han bland annat undersöker hur pedagoger bemöter barn utifrån positioneringar, vilket vi också blev intresserade av. Sedan lyfter vi fram två artiklar av Anette Hellman och slutligen en artikel av Marie Nordberg.

5.1 Det finns inga tjejbestämmare

Christian Eidevald har skrivit avhandlingen *Det finns inga tjejbestämmare-Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Syftet med studien är att undersöka hur flickor och pojkar intar olika positioner på olika sätt i förhållande till andra barn och pedagogerna i olika situationer. Eidevald undersöker hur förskollärarna bemöter barnen utifrån positioneringar i relation till deras kön. Han tittar på hur bemötandet skiljer sig mellan olika flickor och olika pojkar när de befinner sig i liknande situationer, och undersöker alltså hur förskollärarna gör skillnad mellan pojkar och flickor. Han studerar detta både på individnivå, gruppnivå och ser även till variationer inom grupperna pojkar/flickor. Eidevald har genomfört videoobservationer av två arbetslag på två olika förskolor med barn i åldrarna 3-5 år i fyra olika situationer: fri lek, samling, påklädning och mellanmål. Empirin har även utgjorts av fokusgruppsamtal med de två aktuella arbetslagen på förskolorna (Eidevald, 2009).

Den teoretiska utgångspunkten i studien är feministisk poststrukturalism, som fokuserar på hur språket (talet om något) speglar vårt förhållningssätt gentemot t.ex. pojkar respektive flickor, snarare än att det skulle bygga på objektiva fakta. Med detta sagt antas att våra könskategoriseringar ”pojke” respektive ”flicka” inte främst styrs av vårt biologiska kön utan av hur vi uttrycker vår könsidentitet. Detta uttryck varierar från olika situationer och därtill rådande diskurser om förväntat beteende, och rymmer i och med detta även dimensionen att vi kan skapa och omskapa vår identitet på nya sätt, som vi tolkat det. Eidevald framhåller hur ord ofta genom

språket ställs upp som varandras motsatser i par, exempelvis när vi delar upp pojkar och flickor som varandras motsatser. Eidevald menar att det poststrukturella perspektivet öppnar upp för olika sätt att agera och tolka en situation. I och med detta vill han ifrågasätta antagandet om kön som en biologisk och självklar kategorisering av män och kvinnor och därmed även utmana det som gör det maskulina till norm och överordnat, så som vi tolkat det. I studien har Eidevald använt sig av diskursanalys och har bland annat efterforskat rådande diskurser i sin empiri av hur man "bör" vara som flicka eller pojke, genom att se hur förskollärarna vidmakthåller dessa diskurser i sitt agerande och bemötande av barnen då de uppträdde "fel" utifrån deras kön. Eidevald har även tittat på hur dominerande diskurser trotsas av barn och vuxna, då en pojke, flicka eller vuxen gjorde kön på "fel" sätt och ser detta som en form av motdiskurs. Dessa motdiskurser öppnar upp nya möjligheter för att uttrycka sin könsidentitet på, samtidigt som de delvis upprätthåller de rådande diskurserna; då det fortsatt ses som att man gör motstånd mot desamma, menar Eidevald såsom vi tolkat det (Eidevald, 2009).

Eidevald kommer i sin analys fram till att barnen på förskolorna bemöts och beskrivs på ett stereotypt sätt utifrån deras kön, men synliggör även barnens spridning över hur de positionerar sig i olika situationer, när man studerar dem på individnivå. Eidevald menar att pedagogerna lägger stor vikt vid att göra åtskillnad mellan pojkar och flickor, och att det är denna könskategorisering, kopplad till förväntningar, som styr bemötandet av barnen i olika situationer. Detta visar Eidevald på då han studerat bemötandet av flickor och pojkar på ett individuellt plan, för att belysa skillnader och variationer mellan flickor och pojkar. Ett av huvudresultaten i studien är att både pojkar och flickor testar olika positioner, vilka sträcker sig över de könsstereotypa gränserna, men att samma position ofta blir bemött på olika sätt beroende på om det är en flicka eller pojke som innehar positionen. Eidevald fastställer därmed att de förväntningar förskollärarna har på barnen utifrån deras kön spelar in på hur de sedan interagerar och bemöter barnen (Eidevald, 2009). Eidevald intresserade sig bland annat för hur fördelningen såg ut utifrån förhållandet mellan tillsägelser och hur barnen positionerade sig. Där visade resultaten att flera situationer där flickor inte fogade sig, eller var som en flicka "bör" vara, resulterade i hot om att exempelvis lämna rummet, medan motsvarande bara skedde i ett fall gällande pojkar. Flickor blev tillsagda då de "gjorde flicka fel" enligt författaren, då de satte sig upp mot de överordnade pojkarna, medan pojkarna slipper tillsägelse och får förmedlat till sig att de "gjorde pojke rätt", såsom vi tolkat det. I en annan situation visar Eidevald att flickor genom att gråta har större framgång att få sin vilja fram än om de försöker höja rösten, ta plats och hävda sin rätt. På detta sätt förmedlas hur du "bör" göra flicka på "rätt" sätt. Ett annat exempel på när förväntningar på hur flickor och pojkar "bör" vara speglas, är att en pojke som satt ensam och byggde med Lego tillfrågades om han inte skulle gå och leka med de andra pojkarna medan en flicka som satt ensam och målade berömdes och uppmuntrades för hur fint hon målade. Eidevald vill här framhäva normen kring att pojkar är i behov av att aktiveras medan flickor gör rätt i att hålla sig till lugnare aktiviteter. En pojke som gör annorlunda uppfattas som avvikande och bör korrigeras till ett mer aktivt beteende, enligt vår tolkning (Eidevald, 2009). Som vi tidigare nämnt drar Eidevald slutsatsen från sin empiri att liknande positioneringar ofta bemöts på olika sätt beroende på om det är en pojke eller flicka som intar positionen. Han lyfter bl.a. fram ett exempel som visar på ett genomgående mönster, att det är lägre toleransnivå för flickor än för pojkar. I exemplet fick en pojke en tillsägelse då han åsamkat ett annat barn skada genom en aktiv handling, medan en flicka fick tillsägelse för en mycket mindre handling, där hon stått sitta med ett leksaksvärd och någon hoppat mot det och fått ont. I ytterligare ett exempel visas könat bemötande då pedagogerna tycks ha en lägre toleransnivå gentemot flickors lek, trots att den i

förhållande till pojkarnas var mer återhållsam och tystare. Pedagoger hyssjar flertalet gånger åt pojkarnas högljudda lek, som ignorerar detta och fortsätter. När några flickor övergår till en mer aktiv lek och hoppar från ett bord, blir de genast tillsagda att ta det lugnare då en pojke satt i närheten och lekte lugnare; flickorna slutade genast efter tillsägning och lekte något annat. Åter igen ser vi hur normer kring hur flickor och pojkar "bör" vara förmedlas i dessa exempel. Pedagoger låter pojkarna fortsätta, då de enligt normen har ett större behov av att vara aktiva, medan flickorna korrigeras i det beteende som bryter mot de normativa förväntningar om hur en flicka "bör" vara, enligt vår tolkning. Eidevald poängterar här att pojkars vilja och företräde om uppmärksamhet och utrymme i gruppen inte var något generellt utan tycktes kunna koncentreras till ett fåtal pojkar som var särskilt aktiva, viljestarka och högljudda (Eidevald, 2009). Vi tolkar detta hänga samman med Connells begrepp hegemonisk manlighet, som vi återkommer till under avsnittet *Teorier*. Eidevald menar att barnen i barngruppen påverkas av hur de själva och andra blir bemötta i sin förståelse av vilka möjligheter som finns för dem själva att få uppmärksamhet, slippa tillsägelser och få sin vilja fram, som vi tolkat det. I enlighet med vår utgångspunkt om att vi görs till flickor och pojkar, fann Eidevald att måltidssituationen var ett tillfälle då flickor tilläts ta mer utrymme genom att komma till tals i större utsträckning. I de andra filmade situationerna hade Eidevald sett att pojkar ofta fick utrymme genom att ta upp större del av rummet än flickorna och tilläts vara mer stökiga. Eidevald anser att det i regel kan vara problematiskt att generalisera då det kan betyda att stereotypa könsroller förstärks. I sin studie fann Eidevald kopplat till detta att det fanns en variation mellan hur individerna blev bemötta, oavsett om de var pojkar eller flickor (Eidevald, 2009).

5.2 Kan Batman vara rosa?

Anette Hellman lyfter i artikeln *Kan batman vara rosa? - färg, rörelser och röst som markörer då förskolebarn gör kön* fram sin ståndpunkt om att det vare sig finns någon självklar manlighet som enbart praktiserar av kroppar som kodats som manliga, eller någon självfallen kvinnlighet som enbart praktiserar av kvinnligt kodade kroppar. Hellman menar istället, så som vi tolkat det, att kroppar kopplas samman med olika kön och på detta sätt görs manliga eller kvinnliga. Alltifrån det att barnet kategoriserats som pojke eller flicka vid födseln, påverkas det av de förväntningar och föreställningar kring rörelsemönster, röster, kläder och färger som finns kopplat till de olika könen. Genom omgivningens förväntningar på "flickigt" respektive "pojkit" beteende lär sig barnet att inta rollen som flicka respektive pojke, i de situationer där vikten av könsskillnad framhävs, enligt vår tolkning av Hellman (Hellman, 2008, 1). Hellman grundar sin artikel på en tvåårig etnografisk fältstudie, där hon intervjuat barn och pedagoger samt deltagit i den dagliga verksamheten på en förskola. Hellman visar i artikeln på att barn i hennes studie inte nödvändigtvis kopplade ihop manlighet respektive kvinnlighet med biologiskt kön. Manlighet hörde t.ex. alltså inte alltid ihop med barn som biologiskt kodats som pojkar, och detsamma gällde kvinnlighet och de barn som biologiskt kodats som flickor, enligt vår tolkning. Enligt Hellman visade flera barn tydliga exempel på vetskapen om att vissa röstlägen och rörelsemönster anses manliga och andra anses kvinnliga. Kvinnlighet demonstrerades med ljusare röster, att gå på tå, vicka på höfterna m.m. i barnens lekar, medan manlighet visades genom mörkare röster och ett mer "manligt rörelsemönster" (i artikeln är det dock oklart hur detta tedde sig mer än att det innebar att kunna springa snabbt och hoppa kraftfullt i Batmanleken). Hellman såg att barn tog sig an både manligt kodade och feminint kodade roller i lekarna. Kopplat till detta visade barnen enligt Hellman tecken på kunskap om att dessa olika röstlägen och roller hängde samman med olika makt- och statuspositioner, vilket exemplifieras genom en pojke som

skiftar roll från en mamma till en pappa för att få bestämma mer i familjeleken. Detta menar Hellman möjliggjorde för barn att pröva olika positioner och könsöverskridande roller i leken. Hellman pekar på att barn alternerar och prövar olika positioner, både könsstereotypa och könsöverskridande, och gör kön just genom detta prövande och förhandlande med andra barn och vuxna om vad som är möjligt för Batmanrollen, storsysterrollen m.fl. och därav för flickor och pojkar. Hellman framhåller vidare att då barn prövar olika positioner och gör kön påverkas detta av både andra barns och vuxnas bemötande, vilket i sin tur påverkar hur barnen uppfattar betydelsen av könstillhörighet och därmed vad som är möjligt för den könskategori man klassats som. I barnens prövande av olika könsmarkörer ligger enligt Hellman en möjlighet till förändring av stereotypa könsrollsmönster. Genom vuxnas och pedagogers uppmuntran av detta prövande av olika positioner kan fler sätt att göra flicka respektive pojke på än de stereotypa könsrollerna möjliggöras. Vi tolkar detta som att Hellman anser att vuxna och pedagoger har en viktig roll för att möjliggöra vidgade identitetsuttryck genom sitt bemötande, utifrån ovan sagda (Hellman, 2008, 1).

5.3 Sluta gnälla som en bebis och va´ en stor kille nu!

Även artikel *Sluta gnälla som en bebis och va´ en stor kille nu!*- ålder, kön och normalitetsskapande, av Anette Hellman, bygger på ett tvåårigt etnografiskt fältarbete genomförd på två förskolor. Fältarbetet innehöll intervjuer och samtal med barn och pedagoger liksom deltagande i samt observerande av gruppens vardagliga verksamhet. Hellman vill i sin artikel visa på hur barn, genom andra barn och vuxnas förmaningar och fostrande bemötande, lär sig att agera i enlighet med den rådande normen och uppträder som flickor och pojkar på ”rätt” sätt. I denna normaliseringsprocess blir ålder och kön viktiga faktorer. Hellman lyfter här särskilt fram barnens och pedagogernas användande av ordet bebis som en tydlig kontrast till stor flicka respektive stor pojke. Pedagogernas användning av ordet bebis förknippades konsekvent med beteenden som uppfattades som negativa och omvänt stor pojke respektive flicka vid uppfattade positiva beteenden. Hellman fann att vad som uppfattades som positivt respektive negativt skilde sig för pojkar respektive flickor och därmed kunde kopplas till inläring av stereotypa könsbilder för önskade beteenden och förmågor kopplade till respektive kön. Hellman framhåller att just införlivandet av könen som separat motsatta kategorier tycks vara pedagogernas grundläggande, om än omedvetna, agenda, enligt vår tolkning. När barnet uppvisade ett önskat beteende bemöttes detta ofta med positiv bekräftelse från pedagogen genom uppskattande leenden, beröring och benämningen stor flicka respektive stor pojke, vilket medförde att olika beteenden könades. Ordet bebis användes könsneutralt, men var som sagt ofta negativt laddat och förknippades med tillsägelser för att korrigera ett oönskat beteende; vilket också skilde sig beroende på barnets kön. Vanligast var att pojkar kallades bebis då de inte orkade med prestationer som t.ex. att gå en lång sträcka. Detta var dock ovanligt för flickor, istället kallades de oftare bebis då de inte ville hjälpa till med att t.ex. städa efter sig. Detta tolkar vi som vara förknippat med förhärskande normer om pojkar som aktiva och fysiska och flickor som lydiga och hjälpsamma. Hellman ser användandet av benämningarna bebis och stor flicka respektive stor pojke som bekymmersamma då de begränsar vilka positioner som är möjliga för barn att anta, pga det bemötandet de får kopplat till manliga och kvinnliga positioner, som vi tolkat det. Samtidigt poängterar hon vissa barns förhandlande om möjliga positioner som fruktsamt, då dessa barn lyckats få tillgång till ”otillåtna” positioner utifrån en stereotyp köns kategorisering. Ett exempel på detta är en pojke som tillåts vara mamma i leken trots att han är både yngre och av ”fel” kön (Hellman, 2008, 2).

5.4 Det hotande och lockande feminina

Marie Nordberg diskuterar i artikeln *Det hotande och lockande feminina- om pojkar, femininitet och genuspedagogik* konsekvenser av att sådant som är förknippat med femininitet utesluts för pojkar genom en indelning i två könskategorier; män och kvinnor. Denna kategorisering innefattar en inbyggd över- och underordning där det maskulina är överordnat det feminina. I intervjuer och observationer av barn mellan 5 och 6 år på en förskola upptäckte Nordberg att det var mer okej för flickor att säga att man lekte ”pojklekar” eller med ”pojkleksaker” än det var för pojkar att berätta om man lekte typiskt ”flickigt kodade” lekar. Detta oproblematiska respektive problematiska med lekar/leksaker som är kopplade till det motsatta könet beror enligt Nordberg på att det manliga är överordnat, enligt vår tolkning. Detta är också anledningen till att det är mer okej att som flicka se sig som kopplad till sådant som är manligt kodat. I artikeln lyfter Nordberg fram hur pojkar skapar maskulinitet genom både att närma sig detta ”lockande feminina” och att fjärma sig från detsamma. Nordberg framhäver att pojkars närmande av feminina positioneringar tycks opassande och därför måste motarbetas, såväl av andra barn som av vuxna, enligt vår tolkning. Nordberg menar att pojkar som positionerar sig enligt en feminin kodning riskerar att marginaliseras och sanktioneras på olika sätt, t.ex. genom mobbning eller uteslutande från pojkgruppen. Nordberg framhåller att då det som förknippas med femininitet har lägre status än det typiskt manligt kodade blir en ”pojkflicka” högre värderad än en ”flickpojke”, samtidigt som den sistnämnda stämplas mer som en avvikare enligt vår tolkning av Nordberg. Hon lyfter vidare fram att det inte är ovanligt att pojkar med ett ”flickigt” beteende väcker en oro för att det skulle innebära ett hot mot den rådande heterosexuella normen, med en rädsla för avvikande från denna. Mot denna bakgrund skapas förutsättningar för att uppmuntra det ”pojkgiga” hos flickor, medan det i ljuset av den rådande hegemoniska maskulinitetsnormen (som vi lyfter fram under avsnittet *Teorier*) blir svårare att göra detsamma för pojkar som prövar sådant som är feminint kodat. På detta sätt menar Nordberg, såsom vi tolkat henne, att flickor kan sägas ha större positioneringsmöjligheter (Nordberg, 2005).

En av Nordbergs slutsatser tolkar vi som att både flickor och pojkar positionerar sig i enlighet med maskulina respektive feminina kodningar, och att det därmed finns en mängd olika sätt att vara flicka och pojke på. Att dela in barn i stereotypa könskategorier gör att man uppmärksammar vissa positioneringar mer än andra enligt vår tolkning av Nordberg. Hon hänvisar till Connell (1999) som i detta sammanhang säger att pojkar som kan sägas finns inom den hegemoniska maskuliniteten får mer uppmärksamhet än andra pojkar, enligt vår tolkning. Vi finner det intressant att Nordbergs själv är uppmärksam på att den övervägande andelen pojkar som lyfts fram i hennes studie passar in på denna manlighetsstereotyp, de som är högljudda och syns mycket (Nordberg, 2005).

6. Teorier

I detta avsnitt kommer vi att beskriva de teorier som utgör våra analysredskap. Inledningsvis presenterar vi socialkonstruktivismen, följt av teorin doing gender/att göra kön. Sedan lyfter vi fram de delar vi fann relevanta från Yvonne Hirdman och därefter från R. W. Connells teorier. Socialkonstruktivismen och teorin doing gender/att göra kön utgör vår övergripande teoretiska referensram och kom att agera som en genomgående grundläggande förståelse när vi tittade på vårt material. Därav kom vi mestadels att inte referera direkt till socialkonstruktivismen respektive teorin doing gender/att göra kön i vår analys och slutsatser, utan dessa fungerar just

som en bakomliggande grundförståelse.

6.1 Övergripande teoretisk referensram

6.1.1 Socialkonstruktivism

Vivien Burr sammanfattar socialkonstruktivismens innehåll i fyra punkter som visar på det förhållningssätt man antar enligt denna teori. Dessa tolkar vi enligt följande: *Att anta en kritisk hållning gentemot det vi tar för givet.* Detta innebär att det gäller att förhålla sig kritisk till det som tas för sant, både vad det gäller vår förståelse av oss själva och omvärlden, då man antar att det inte finns någon objektiv ”sanning”. *Att föreställningar är historiskt och kulturellt relaterade.* Burr menar att såväl vår gemensamma uppfattning av omvärlden, som vilka begrepp/kategorier vi använder, och hur vi använder dem, varierar beroende på historisk och kulturell kontext (Burr, 2003). Detta förstår vi som att föreställningar om t.ex. manligt och kvinnligt förändrats över tid och att det sätt som vi förstår världen på inte är något objektivt skapande utan påverkas av redan existerande föreställningar som finns i samhället, vilka förmedlas av andra. Burr framhåller också att *Kunskap skapas i det sociala samspelet.* Det är i mötet med andra människor som vår förståelse av omvärlden etableras och våra ”sanningar” skapas. Detta betyder att det vi tar för ”sant” ofta är det som för tillfället är accepterat i samhället, enligt vår tolkning. Då språket är en viktig del av mänsklig interaktion är detta något som fokuseras då man antar ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Språket utgör en slags ram för vad som är möjligt och inte möjligt att tänka, t.ex. då språket ger oss förståelse för innebörden av de ord, föreställningar och begrepp som existerar. Genom att vi pratar med varandra skapar vi en gemensam bild av världen. Slutligen framhåller Burr *Sambandet mellan kunskap och socialt agerande.* Här menas att förståelse av världen, som skapats i interaktion, kan ta sig en mängd olika uttryck beroende på kontexten, varför det är möjligt att olika sociala konstruktioner av samma företeelser kan existera sida vid sida, som vi tolkat Burr. Alla konstruktioner innebär dock alltid såväl skapade begränsningar som möjligheter för vad som är möjligt att göra för olika individer i olika situationer, vilket också är relaterat till makt. Dessa konstruktioner påverkar även hur man bemöter andra (Burr, 2003).

Burr menar vidare att när vi identifierar såväl andra personer som objekt utgår vi mer ifrån våra antaganden om vad denna eller detta är, än de ”faktiska” omständigheterna. Detta gör vi t.ex. då vi delar in individer i män respektive kvinnor utifrån vårt samlade intryck, snarare än utifrån hur personen ur biologisk synvinkel skulle kategoriserats eller vilken könsidentitet individen upplever sig tillhöra, enligt vår tolkning. Som vi nämnt ovan antar Burr att vår föreställning om omvärlden skapas i relation till vår historiska och kulturella kontext, vilka innehåller de diskurser som finns tillgängliga och sätter ramar för oss i vårt identitetsskapande. I detta identitetsskapande fogas faktorer som klass, etnicitet, ålder och inte minst kön samman till en helhet utifrån de diskurser som styr desamma. Vi tolkar Burrs tankar kring detta som att denna process är komplex, då olika antaganden inom diskurserna sammanfaller eller motsäger varandra. Ett exempel på detta skulle kunna vara att ett aktivt beteende krockar med den rådande diskursen om flickor och ”flickigt” beteende, men kan anses gå hand i hand med den rådande diskursen för pojkar och ”pojkit” beteende (Burr, 2003). I *Gender and social psychology*, framhäver Burr att vårt identitetsskapande påbörjas redan i tidig ålder och då är starkt påverkade av reaktioner och bemötande från vår omgivning. Då barn lär sig saker genom att iaktta och ta efter hur andra barn och vuxna agerar i olika situationer, gäller detta även i skapandet av könsroller. Barnen märker att vissa beteenden belönas och därmed också vad som utifrån omgivningens bemötande anses

passande och opassande för en flicka respektive en pojke, enligt vår tolkning. Burr framhåller att föräldrar och lärare är viktiga förmedlande agenter i denna könsrollsskapande process (Burr, 1998). Genom vårt identitetsskapande kan vi antingen anamma eller göra motstånd mot de diskurser som finns tillgängliga för oss. Med detta sagt förstår vi det som att individen inte helt och hållet är ett offer för dominerande diskurser, utan kan gå emot dessa om man blir medveten om de påverkande diskurser som råder (Burr, 2003).

6.1.2 Doing gender/ Att göra kön

West & Zimmerman lyfter fram begreppet *doing gender* i artikeln med samma namn från 1987. Författarnas intention var, såsom vi tolkar den, att föra fram genus som något som rutinemässigt skapas och därmed finns i all mänsklig interaktion. De har en etnometodologisk och sociologisk ingång då de antar att genus gång på gång görs och är prestationsförknippat. Samtidigt som både män och kvinnor är fria individer styrs deras handlande och uttryck av könsidentitet av samhällets normer och strukturer; såsom politiska, sociala och mellanmännsliga aktiviteter, som vi tolkat det. Författarna menar att man genom detta synsätt tar avstånd från det biologiska synsättet, där man i egenskap av sitt kön antas ha vissa inneboende egenskaper, och istället lyfter fram betydelsen av mellanmännsliga relationer och strukturella faktorer. Även om det är unika individer som gör kön är vi styrda både av sammanhanget och av det faktum att vi hela tiden strävar efter att upprätthålla samma världsbild, såsom vi tolkar West & Zimmerman. De menar vidare att genus är en av de mest framträdande påverkansfaktorerna som bestämmer hur sociala situationer gestaltar sig; genus ligger till grund för många sociala situationer och strukturer liksom för hur de ser ut. Som individer uttrycker vi genus i många olika sammanhang och tolkar även andras uttryck på liknande sätt. I och med detta upprätthålls också legitimeringen av den grundläggande uppdelningen av män och kvinnor (West & Zimmerman, 1987). Vi förstår detta som att hur vi människor beter oss påverkas av genus och normer kring detsamma då vi förväntar oss olika beteenden från män respektive kvinnor i olika situationer.

Genus handlar, enligt West & Zimmerman, om att ha förmåga att agera i enlighet med de normativa föreställningar förknippade med respektive könskategori, i den specifika situationen (West & Zimmerman, 1987). Detta tolkar vi som att det t.ex. finns olika förväntningar på att göra man "rätt" beroende på kontexten. Som familjemedlem kanske det förväntas att du är empatisk och tar hänsyn till andra familjemedlemmar, medan det kanske i sport eller arbetssituation förväntas att du är tävlingsinriktad, tar för dig och sätter dig själv i främsta rummet. Författarna framhäver att genus inte är något fast och beständigt utan skiftar beroende på historisk period, kultur och de normativa förväntningar som styr vad som uppfattas som korrekt beteende. I interaktion mellan människor skapas genus, vilket författarna grundar i Goffmans teori om "gender display" (ungefär genusuttryck) som används för att undersöka hur genusuttryck kan ses som något naturligt i interaktion med andra, samtidigt som det ständigt skapas. Uppdelningen i manligt och kvinnligt menar Goffman enligt författarna, är det mest fundamentala. Goffman menar, enligt West & Zimmerman, att man dock inte nödvändigtvis behöver välja att ta till sig de roller som finns tillgängliga, utan att vi har förmågan att ta till oss och skapa både maskulina och feminina genusuttryck, och att detta inte är kopplat till vilket kön man har. Rollerna är, enligt West & Zimmermans tolkning av Goffman, situationsbundna och inte sammanlänkade och beroende av varandra i ett större sammanhang. Denna utgångspunkt som Goffman har motsätter sig dock West & Zimmerman, enligt vår tolkning. Författarna menar istället att görandet av kön är en ständigt pågående process som tar sig uttryck i människors interagerande, vilket inte sker i

enskilda interaktionssituationer utan är en del av ett större sammanhang, där olika situationer är sammanlänkade och påverkar varandra. Det är därför inte möjligt att fritt välja sin roll, då könade normer gör att det är oundvikligt att andra kategoriserar dig som något annat än man eller kvinna, som vi tolkat författarna (West & Zimmerman, 1987). För att veta hur vi ska förhålla oss till andra menar författarna att det tycks vara viktigt att veta personens könstillhörighet, och vi utgår ifrån att den andre uppvisar sin faktiska könsidentitet. Författarna framhåller vidare att det inte finns en given manual för kvinnligt respektive manligt beteende, som fungerar i alla sammanhang. Istället påpekar de att detta är situationsbundet. Omständigheterna styr om ett agerande går obemärkt förbi och passar in i den normativa mallen eller inte, där könsaspekten är den främsta markören för detta, så som vi tolkar West & Zimmerman. En persons agerande ses alltid i ljuset av och bedöms utifrån huruvida denna kategoriserats som man eller kvinna. Med detta sagt behöver individen dock inte alltid göra kön på ”rätt” sätt enligt normen, utan kan gå emot denna, dock med risken att värderas/omvärderas utifrån detta. Författarna menar att det är oundvikligt att inte göra kön så länge som vårt samhälle har det utpräglade behovet av att göra skillnad på män och kvinnor samt finner det relevant och nödvändigt att kategorisera individer som män respektive kvinnor. Att göra kön handlar just om att skapa skillnader mellan kvinnor och män som främst är just skapad och inte i första hand biologisk, som vi tolkat West & Zimmerman. Författarna poängterar att det inte så mycket är de faktiska skillnaderna som får komma till uttryck när man gör skillnad på män och kvinnor utan mer de skapade föreställningarna om skillnad som finns mellan könen. Författarna framhåller att många situationer egentligen inte är könsbundna, vi har många olika sociala identiteter så som syskon, vän, professionell m.m., men ändock kategoriseras man alltid utifrån sin grundläggande identitet som man eller kvinna, enligt vår tolkning. Denna könsuppdelning är något som alla insocialiseras med, varför ordningen rubbas och utmanas om individen närmar sig eller rör sig inom det motsatta könets arena. Även om individer utmanar könsstereotyperna, t.ex. om en kvinna arbetar inom ett mansdominerat yrke, kommer hon ändå alltid att bedömas utifrån normativa föreställningar kring hur en kvinna ska vara, enligt vår tolkning av West & Zimmerman (West & Zimmerman, 1987).

6.1.2.1 Könsstereotypa normer

Normer kring kön är enligt ovan och även oss viktigt att ta hänsyn till för att förstå hur man agerar utifrån olika förväntningar på pojkar och flickor, genom att exempelvis pedagoger bemöter barnens agerande med uppmuntran eller motstånd. Vi har därför här valt att lyfta fram exempel på detta som vi fann i litteratur, då vi tror att dessa kan vara en del av den allmänna uppfattningen som existerar i samhället. Enligt Svaleryd finns det föreställningar om att flickor bl.a. ska vara snälla, medgörliga och omhändertagande och att de ofta agerar ”hjälpfröknar” (Svaleryd, 2003). Wedin lyfter även fram att flickor förväntas vara stillsamma och ta mer ansvar än pojkar (Wedin, 2009). Svaleryd menar att flickor därmed ofta får uppmärksamhet genom att vara lyhörda och ta hänsyn till andras behov och då få höra att de är snälla eller duktiga. Föreställningar om pojkar är, enligt Svaleryd att de ska vara högröstade och livliga, tävlingsorienterade och dominanta. Svaleryd framhäver också att det finns en föreställning om att pojkar kräver uppmärksamhet direkt och inte har förmåga att vänta på sin tur, samt att de generellt har ett större behov än flickor av att röra sig och vara aktiva. Detta menar Svaleryd medför att aktivt beteende hos pojkar många gånger tillåts i högre utsträckning än aktivt beteende hos flickor, enligt vår tolkning. Detta ger flickorna en bild om att samma beteende är tillåtet för pojkar men inte för dem (Svaleryd, 2003).

6.2 Teorier om genus

6.2.1 Genusordningen

Yvonne Hirdman lyfter i sin bok *Genus- om det stabila föränderliga former* fram och argumenterar för varför hon menar att genusbegreppet är bättre lämpat än könsrollsbegreppet. Hirdman ställer sig dock inte bakom förklaringen av genus som vårt socialt skapade kön, utan använder istället sig av genusbegreppet i bemärkelsen ”tankar, praktiker, vanor, föreställningar om människor som kön” (Hirdman, 2001). Hirdman menar att det ena inte kan finnas utan det andra; att vi som människor inte kan finnas utan vårt medvetande, som styr vårt ständiga tolkande av världen. Kopplat till detta framhäver hon att genus fungerar som en förståelseram inom vilken vi ordnar världen, enligt vår tolkning. Hirdman menar att vi får förståelse för saker genom att se kontraster; svagt i relation till starkt, kvinna i relation till man. Hirdman lyfter därtill fram att det finns ett upplevt behov av att peka på ett motsatsförhållande då vi definierar genus. Enligt Hirdman är våra olika kroppar inte nog för detta isärhållande och därför styrks detta genom att man återfinner genus i bl.a. arbete/arbetsfördelning, sysselsättningar, olika arenor och egenskaper. Denna sortering förstärker uppdelningen i kategorierna man och kvinna enligt Hirdman. Vidare beskriver hon en historia som präglas av tänkandet kring man och kvinna och hur det kommit och kommer till uttryck genom talet. Hirdman lyfter fram talets betydelse, då det enligt henne avspeglar hur världen ser ut och hur det även skapar förutsättningar för hur verkligheten gestaltar sig. I och med detta tolkar vi Hirdman som att hon menar att talet och språket är nära sammanbundet med kultur och social struktur och att talandet är medskapare av genus (Hirdman, 2001). Denna tolkning gör att vi ser ett samband med vår socialkonstruktivistiska ingång.

Hirdman lyfter fram tre formler för förståelse av och förklaring till hur stereotypa bilder av män och kvinnor ser ut. Samtidigt poängterar hon dock att detta är generaliseringar, såsom vi tolkat henne. I formlerna symboliseras mannen alltid av A och efter bindestrecket återfinns en symbol för vad kvinnan är (Hirdman, 2001).

A – icke A = grundformeln

Denna grundformel står för man – icke man. Enligt Hirdman är detta själva grunden i förståelsen av stereotyperna man och kvinna. Kvinna definieras här i egenskap av att inte vara man, hon är en ”icke-man” (Hirdman, 2001).

A – a = jämförelsens formel

I denna andra formel är kvinnan som en slags sämre version av mannen; det saknas något. Hirdman framhäver att kvinnan genom historien har beskrivits och setts som en sämre variant av mannen. I denna formel ligger förståelsen av man och kvinna i en jämförelse mellan dem. Dock framhäver Hirdman att det är just kvinnan som ses i jämförelse till mannen, alltid sedd och definierad i relationen till honom då hon ses som den sämre versionen enligt vår tolkning. Hirdman menar att det häri finns en inbyggd rädsla för att en man ska bli kvinnlig. På grund av detta betonas görandet, det räcker inte att en man föds till man rent biologiskt utan ”man” ligger snarare i själva maskuliniteten, vilken måste göras. Detta innebär att manliga egenskaper som till exempel styrka måste ”underhållas” (Hirdman, 2001).

A – B = den normativa formeln

Denna formel illustrerar att genus även görs av isärhållande, genom att göra skillnad mellan två

sorters människor, där man respektive kvinna är stabilt och något man föds till. Kvinnan ses som annorlunda i förhållande till mannen, med helt andra egenskaper än honom. B är enligt Hirdman bilden av den ideala kvinnan, en norm för hur en kvinna ska vara (Hirdman, 2001).

Med detta sagt kan a, i den föregående formeln, sägas stå för den stereotypa (underordnade) kvinnan, medan B i denna formel står för den ideala bilden av denna stereotypa kvinna. Sammanfattningsvis lyfter Hirdman fram att både a (i formeln A-a) och B (i formeln A-B) är stereotypa bilder av kvinnan, men att den förstnämnda står för en jämförelse med mannen där kvinnan är sämre medan den sistnämnda står för att kvinnan är helt annorlunda än mannen. I båda formlerna ses dock kvinnan i relation till mannen och hon blir i denna relation den som avviker från normen, dvs. mannen. Manlighetsbeskrivningarna i de ovan nämnda formlerna kan tyckas något motsägelsefulla, enligt vår tolkning, då mannen i A-a innefattar en rädsla för att mannen kan bli kvinna/kvinnlig och betoningen därmed ligger på görandet av manlighet, medan formeln A-B bygger på isärhållandet där mannen inte "riskerar" att bli eller betraktas som kvinnlig/kvinna, eftersom de utgör varandras stabila motsatser. Dessa enligt oss motsägelsefulla perspektiv tror vi kan förekomma samtidigt i olika sammanhang och behöver därmed inte utesluta varandra. Vi är dock medvetna om att vi med vår socialkonstruktivistiska ingång betonar en syn som sätter görandet i fokus, och därmed stämmer mer överens med jämförelsens formel (A-a), men vi förhåller oss ändå till båda perspektiven i vår studie (Hirdman, 2001). Jämförelsens formel (A-a) och den normativa formeln (A-B) är grundläggande delar i det som Hirdman kallar för genussystem eller genusordning. I och med att denna ordning utgör en förståelse av världen upplevs den "som av naturen given". Hirdman talar om att genussystemet/genusordningen är ett system som är så djupt sittande att det för de flesta blir osynligt, eller så naturligt att man inte reflekterar över det som något märkvärdigt eller orättvist. Detta osynliga mönster kan enligt Hirdman ses som att betraktandet av kvinnan som underordnad är ett faktum, enligt vår tolkning (Hirdman, 2001).

6.2.2 Maskuliniteter och Femininiteter

Anthony Giddens beskriver R.W. Connells teori som "en av de mest heltäckande teoretiska förklaringarna som finns när det gäller genusfrågor" och hänvisar till *Gender and Power* (1987) och *Masculinities* (1995) (Giddens, 2003, sid. 123). Connell intresserar sig för genusrelationer som enligt honom är en produkt av alldaglig interaktion och sedvana, där människors agerande på det individuella planet står i relation till större sociala sammanhang i samhället. Dessa handlingar från det lilla till det stora, återskapas men omvärderas också och förändras över tid, som vi tolkat Connell enligt Giddens. Connell menar att ojämlikhet mellan könen, där kvinnor står i underordnad position, är ett resultat av att män lyckas bibehålla sin etablerade sociala makt. Connell uttrycker att denna struktur bibehålls just av människors agerande i det vardagliga livet. Connell menar vidare att genusordningen inte kan förstås utan att studera både de manligheter respektive kvinnligheter som existerar i systemet, eller utan att utgå från samspelet mellan arbete, privata/sexuella relationer och makt. Connell framhäver att de tre sistnämnda komponenterna också är de viktigaste för hur allmängiltiga maktrelationer mellan manligheter och kvinnligheter skapas och befasts, som vi tolkat Connell enligt Giddens. Connell menar vidare att särskilda former av genusrelationer kan skapas i avgränsade sfärer såsom en familj, verksamhet eller stat (Giddens, 2003).

Giddens menar att Connell utgår ifrån att den övergripande utgångspunkten i den västerländska kulturen är mannens överordnade position gentemot kvinnor. Connell beskriver denna hierarki genom typiseringar av ideala manligheter och kvinnligheter. Här lyfts den *hegemoniska manligheten* fram som den manlighet som innehar toppositionen och är överordnad alla andra manligheter och kvinnligheter. Hegemoni är enligt Connell starkt kopplat till heterosexualitet, fysisk styrka, kraftfullhet och makt, som vi tolkat Connell enligt Giddens (Giddens, 2003). Hegemoni framhäver Connell står för den praktik av manlighet som anger den rådande normen och patriarkatets rättfärdigande. Denna hegemoniska manlighet är inte statisk, utan ett resultat av en särskild kombination av genusrelationer och kan därför ifrågasättas och förändras både av andra manligheter och kvinnligheter, enligt vår tolkning. Viktigt att poängtera är att även den hegemoniska manligheten står för en ideal manlighet som ytterst få kan säga sig representera. Även om de flesta män inte kan leva upp till det hegemoniska idealet drar de flesta män ändå nytta av denna norm som befäster mäns överordnande över kvinnor, menar Connell (Connell, 2008).

Som vi tidigare nämnt innehar hegemonisk maskulinitet den yttersta hierarkiska positionen och dominerar i och med detta andra maskuliniteter och femininiteter som anses underordnade. Beträffande maskuliniteter anses du som man underordnad om du inte platsar inom det hegemoniska idealet. Detta kan t.ex. handla om ett beteende som anses svagt eller fejt i motsats till den hegemoniska styrkan. Connell anser att kopplingen till det nedvärderade mer ”typiska” feminina beteendet här är uppenbart. Då kvinnlighet är underordnat, blir mer feminina drag hos manligheter detsamma, enligt vår tolkning (Connell, 2008). Eidevald nämner Connells hegemoniska maskulinitet i sin studie, och fann där att barn som valde att inte positionera sig inom ramen för det hegemoniska idealet, också blev underordnade och fick en lägre status i gruppen än de som höll sig inom ramen för hegemonin (Eidevald, 2009). Alla former av kvinnlighet är ytterst underordnade den hegemoniska maskuliniteten men även övriga maskuliniteter, som vi tolkat Connell enligt Giddens. Giddens lyfter fram Connells begrepp *framhävd kvinnlighet* som den kompletterande ideala kvinnligheten till hegemonin. Den framhävda kvinnligheten har framträdande egenskaper av empati, omtänksamhet och foglighet och har till ”uppgift” att bistå männens behov. Detta kvinnoideal menar Connell är det dominerande inom media som vi tolkat Connell enligt Giddens (Giddens, 2003). Vi tolkar denna femininitet som användbar för att tydliggöra den stereotypa norm kring kvinnlighet som florerar i vårt samhälle och påverkar pedagogers bemötande och barns inläring av könsmönster och identitet. I kontrast till denna kvinnlighet lyfter Giddens fram *motståndskraftig kvinnlighet* och syftar på Connells beskrivning av underordnade femininiteter som motsätter sig och dömer ut den framhävda kvinnligheten. Dessa femininiteter har utvecklat alternativa livsstilar som på ett eller annat sätt faller utanför ramen för framhävd kvinnlighet, t.ex. genom att aktivt protestera mot den rådande normen eller att välja ett mansdominerat yrke, förkasta äktenskapet och leva ogift, som homosexuell eller liknande. Trots detta menar Connell, enligt Giddens, att den framhävda kvinnligheten liksom den hegemoniska maskuliniteten är de som än så länge förhärskar, dominerar över och undertrycker övriga identiteter (Giddens, 2003). Vi anser att även denna motståndskraftiga kvinnlighet är en stereotyp och snäv beskrivning av allt det som anses avvikande från heteronormen. Både vad det gäller manligheter och kvinnligheter kan de nämnda begreppen från Connells teorier omöjligt täcka in de mångfasetterade variationer av femininiteter och maskuliniteter som finns. Vi valde ändå att använda oss av dessa fyra begrepp i vår analys. Den sistnämnda, motståndskraftig kvinnlighet, valde vi att fritt tolka som användbar för de kvinnligheter eller beteenden som kan sägas avvika från den stereotypa normen för ”flickigt”

beteende i våra observationer. Vi kom att koppla begreppet till aktiv positionering, vilket kan tolkas vara i motsats till normen; den framhävda kvinnligheten, som vi valde att förknippa med en passiv positionering. Se vidare under *Ordförklaringar* nedan.

7. Metod

I denna del kommer vi att beskriva vilka metoder vi har valt för att kunna svara på uppsatsens frågeställningar: *Vilka samband kan vi se i observationerna mellan pedagogernas interagerande med barnen och barnens positionering och kön?* och *Hur svarar barnen på pedagogernas interagerande i förhållande till barnets kön och intagen position?* Vi beskriver inledningsvis vårt val av *Kvalitativ metod*, *Val av teori och forskning*, *Urval* där även vår studerade verksamhet kommer att beskrivas. Vi presenterar därefter *Informationsbrev* samt de *Forskningsetiska principer* vi följer. Efter det redovisas *Insamlingsmetod och genomförande* där vi beskriver videoobservationer som metod samt vårt tillvägagångssätt då vi genomförde observationerna. Därpå följer *Analysmetod*, *Metoddiskussion*, *Generaliserbarhet*, *Validitet och reliabilitet* samt slutligen *Etik och etiska dilemman* vi fann kopplat till genomförandet av studien, vilka får avsluta detta avsnitt.

7.1 Kvalitativ metod

Då vår bakomliggande teoretiska ram för denna studie, var det socialkonstruktivistiska perspektivet, och då vårt syfte och våra frågeställningar fokuserade på hur pedagogerna gör kön, i enlighet med detta synsätt, var vi intresserade av att söka förståelse för hur denna konstruktion skapades genom personalens interagerande med barnen. För att kunna studera detta fenomen använde vi oss av kvalitativ metod.

Patton, Strauss m.fl., enligt Larsson beskriver kvalitativ metod som ett sätt att få fram beskrivande kvalitativa data om t.ex. observerbara handlingar, och verbala yttranden (Larsson, 2008). Kvalitativa data benämns ibland som ”mjuka” data, vilket i vår studie kan innebära synintryck, ljud och icke-verbal kommunikation (Watt Boolsen, 2007). Det är förståelse av människors subjektiva upplevelser av det studerade fenomenet som är i fokus (Larsson, 2008). Den kvalitativa metoden innebär därför ofta att man studerar vardagliga och naturliga situationer för att undersöka dessa subjektiva upplevelser. Det var också detta vi syftade till i vår studie, då vi studerade hur personalen gör kön i vardagliga situationer, i en begränsad verksamhet (Backman, 2008). Patton, enligt Larsson framhåller att man i kvalitativa studier försöker studera den helhetliga bilden av studieobjektet. Samtidigt påpekar Patton att avgränsningar är nödvändigt, då det vore omöjligt att studera något ur alla tänkbara perspektiv (Larsson, 2008). I enlighet med detta kom även vi att välja ut vilka aspekter vi studerade kring fenomenet att göra kön. I vår studie använde vi oss av en abduktiv strategi, då vi kombinerade deduktiv och induktiv metod. Vi tänkte oss att vi hade en deduktiv ingång genom den bakomliggande teoretiska ramen som är det socialkonstruktivistiska synsättet, vi såg t.ex. kön som socialt konstruerat, samt teori och tidigare forskning. Denna bas påverkade vårt fokus i studien, vilka frågeställningar vi formulerade samt vilken empiri vi samlade in. Studien påverkas därmed lätt i riktning mot det som anses viktigt, inom just dessa fält. Ett induktivt förhållningssätt hade vi då vi även kom att söka nya samband och välja ut teman ur empirin (Larsson, 2008). Detta hänger samman med att vi använde oss av den Hermeneutiska spiralen såsom Thomassen beskrivit den. När vi såg/upptäckte något nytt i någon del av vårt material, tolkade vi detta utifrån vår helhetsbild av studien, vilket i sin tur påverkade och gav oss en ny förståelse av helheten. Vidare gav denna nya

helhetsbild möjligheter att se delar av materialet ur nya synvinklar, vilket fortsätter i en spiralliknande förståelseprocess (Thomassen, 2008).

7.2 Val av teori och forskning

Vid vårt första handledningstillfälle hade vi ännu inte i någon större omfattning hunnit söka efter teori och forskning, varpå vi fick en del tips om författare som haft stor betydelse för genus i förskolan; såsom Svaleryd och Gens, av vår handledare. När vi sedan började söka information i olika sökmotorer fann vi resterande av de källor som vi kom att få användning för i vår studie. I GUNDA använde vi sökorden ”genus” och ”socialt arbete” och kom då i kontakt med bl.a. Hirdman, Wedin och Mattsson. Vi fann under samma sökord även forskning av Nordberg och Hellman. Under sökordet ”genus” fann vi ytterligare forskning av Nordberg m.fl. Inom samma databas fann vi information om socialkonstruktivismen genom Vivien Burr då vi använde sökordet ”socialkonstruktivism”. Vi fann även böcker som behandlade de metoder vi använde oss av genom samma databas och sökord som ”observationer”. Vi sökte även efter utländska artiklar men det visade sig att det var svårt att hitta sådana i relation till vårt område. Då vi i databaser via UB:s hemsida använde sökord såsom ”sex role”, ”gender equality”, ”equality” och ”child”, fann vi visserligen många artiklar som behandlade genus, men det visade sig att det fanns få artiklar som var kopplade till just fritidsverksamhet eller förskola. Detta då det var svårt att göra en direkt översättning av uttrycket ”fritidsverksamhet” kopplat till hur denna verksamhet ser ut i Sverige, liknande verksamheter ser annorlunda ut eller saknas i många andra länder, vilket bibliotikarien på sökverkstaden också framhävde. Med bakgrund av ovan nämnda har vi valt att begränsa oss till svensk forskning. Under tidigare kurs inom Socionomprogrammet hade vi kommit i kontakt med West & Zimmermans teori ”Doing Gender”, vilket vår handledare påminde oss om. Då vi sökte i LIBRIS på ”Zimmerman” och ”doing gender” fann vi denna artikel, som kom att bli en viktig teoretisk utgångspunkt för vår studie. Inom fritidsverksamheten som vi studerat går både förskolebarn, ettor och tvåor. Inom vårt valda spår observerade vi en grupp bestående av förskolebarn och ettor, vilket beskrivs nedan under rubriken *Genomförande*. Detta tillsammans med att vi haft svårt att finna forskning knuten till fritidsverksamhet, även inom Sverige, har gjort att vi valt forskning relaterat till förskolan, framför skolan. Att pedagogerna arbetade till viss del med samma åldrar, verksamheten var utformad på liknande sätt, personalstyrkan bestod både av fritidspedagoger och förskolepedagoger, gjorde dock att vi fann detta relevant. Vi sökte även i databasen KVINNSAM på sökorden ”fritidspedagoger” och ”genus” men vi fann bara två artiklar, vilka båda visade sig vara för gamla för att kunna användas som aktuell forskning.

7.3 Urval

Kvalitativa undersökningar handlar om att exemplifiera situationer i motsats till att generalisera som är syftet med kvantitativa undersökningar. Med bakgrund av detta görs det därför alltid ett selektivt urval av det man undersöker, i en kvalitativ studie (Svenning, 2003). I och med att vi exemplifierar kunde vi heller aldrig uppnå representativitet i någon statistisk mening, vilket inte heller var syftet med vår studie (Fangen, 2005). Då vi var intresserade av att ge exempel på hur personalen gör kön i en begränsad verksamhet, var vi inte heller intresserade av att göra något slumpmässigt urval (Svenning 2003). Enligt Fangen vore det heller inte möjligt att använda sig av ett sådant urval vid kvalitativa studier (Fangen, 2005). Enligt Esaiasson m.fl. krävs det att man som forskare får tillträde till den miljö eller situation man har för avsikt att studera, vilket vi fått genom att vi kom i kontakt med vår studerade verksamhet (Esaiasson m.fl., 2007). Då vi i vår första kontakt med rektorn fick veta att det främst var fritidspedagogerna som arbetade aktivt

med jämställdhetsfrågor på skolan, blev det också fritidspedagogerna på skolan som vi kom i kontakt med. Verksamheten var indelad i tre spår, varav vi valde att studera ett av dessa. Att genomföra observationer på alla spåren skulle ge oss ett omfattande material för vår studie och vara alltför tidskrävande. Avgränsningen underlättade också möjligheten att uppfylla de forskningsetiska kraven kring att vårdnadshavarna behövde ge sitt medgivande om deras barns medverkan i en studie, om barnet är under 15 år (Vetenskapsrådet, 2002). Vi behövde nu enbart tillfråga vårdnadshavarna till barnen på det utvalda spåret och inte samtliga barn i verksamheten. Detta medförde alltså praktiska fördelar. Att få vårdnadshavarnas godkännande var av största vikt med tanke på den ”naturligheten” i situation vi ville försöka uppnå (Esaiasson m.fl., 2007). Ett alltför stort bortfall hade medfört att det varit praktiskt omöjligt att genomföra studien på detta sätt (Svenning, 2003). Vi valde att överlåta val av spår till verksamheten, då vi tyckte att det var viktigt att medverkan känns frivillig speciellt med tanke på vår insamlingsmetod, videoobservationer. Inom det valda spåret arbetar både fritidspedagoger, förskolepedagoger och lärare, sammanlagt åtta personer. Då vår studie fokuserade på fritidsverksamheten inom spåret, kom inte lärarna att delta. Vi gjorde ingen skillnad på de två yrkeskategorierna förskolepedagoger och fritidspedagoger i vår studie, och benämner hädanefter dessa som ”pedagoger” genomgående i uppsatsen.

7.3.1 Beskrivning av verksamheten

Fritidsverksamhet som vi kom att studera är en del av en skola i Västra Götalandsregionen. På skolan går ca 200 elever. Verksamheten är i sin tur indelad i tre spår, som vi tidigare nämnt. Varje spår har en egen fritidsverksamhet och inom spåret finns en förskoleklass, en ”etta” och en ”tvåa”. Inom vårt valda spår går totalt 69 barn, varav 58 av dessa även är inskrivna i fritidsverksamheten, 17 barn från förskoleklassen, 22 barn från ettan, och 19 barn från tvåan. Inom vårt spår arbetar 3 grundskolelärare, 2 förskolelärare och 3 fritidspedagoger

På skolan finns en genusgrupp som tillkom för ett par år sedan då skolans enhetsplan särskilt lyfte fram uppdraget kring jämställdhet och ett genusperspektiv. Denna enhetsplan utgick ifrån FN:s barnkonvention samt skolans läroplan (Lpo 94) med hänvisning till samma citat som vi ovan lyft fram från denna. Ett av de övergripande målen i enhetsplanen var att påverka traditionella könsmonster samt bli mer medvetna om hur uppmärksamhet fördelades mellan pojkar och flickor. I målen nämns även att de skulle tillägna sig mer kunskap om genusperspektiv. Även om jämställdhet inte årligen lyfts fram i enhetsplanen framhävs att den plan där ett uppdrag senast har formulerats, är det dokument som ligger till grund för det fortsatta arbetet. Genusgruppen består av ett antal pedagoger från varje spår som träffas några gånger per termin och diskuterar hur man kan synliggöra hur genusaspekten framträder i praktiken och hur man kan jobba med jämställdhet i verksamheten. För att tillägna sig kunskap om genus och jämställdhetsarbete har pedagogerna varit på föreläsningar samt i diskussioner med genuspedagoger fått tips och idéer och blivit rekommenderade boken ”*Elfte steget...*” (John & von Sabljar, 2009) som de även använt sig av i sitt praktiska jämställdhetsarbete på förskolan. I enlighet med enhetsplanen arbetar fritidsverksamheten inom vårt spår aktivt med jämställdhet då det är ett inslag i verksamheten på olika nivåer.

7.4 Informationsbrev

I likhet med vad Svenning beskrivit kring planering inför intervjuer, kom vi att skicka ut informationsbrev både till personal och vårdnadshavare (Svenning, 2003). Enligt den forskningsetiska principen om samtyckeskravet krävs det att båda vårdnadshavarna tillfrågas om barn under 15 år deltar i en studie. För att få filma på avdelningen behövde vi därför vårdnadshavarnas tillstånd till detta (Vetenskapsrådet, 2002). Även om det i vår studie var personalens agerande vi i första hand studerade, var detta ett grundläggande krav. I brevet till vårdnadshavarna efterfrågade vi därför, efter given information om studien, om de tillät att deras barn fick närvara när vi gjorde våra videoobservationer, eller inte (se *Bilaga 2*).

I informationsbrevet till personalen (se *Bilaga, 1*) informerade vi om studiens syfte, då det var av största vikt för personalen för att kunna värdera vad för sorts studie de valde att delta i. Vi informerade även om de forskningsetiska principer, antagna av vetenskapsrådet, som vi kom att följa. Dessa principer beskrivs nedan. Vi informerade särskilt om att deltagandet var frivilligt enligt samtyckeskravet och att all empiri kom att förvaras på ett säkert sätt (Svenning, 2003). Vi informerade vidare om kravet om vårdnadshavarnas medgivande för att vi skulle kunna filma i verksamheten (Vetenskapsrådet, 2002). Brevet till vårdnadshavarna bifogades till rektorn, med en förfrågan om personalen kunde dela ut och samla in dessa lappar med underskrifter från vårdnadshavarna. I telefonkontakt med rektorn, efter att vi skickat breven, diskuterade vi hur man bäst informerade barnen på avdelningen om att vi skulle filma där. Vi kom fram till att personalen meddelade barngruppen på det sätt de fann lämpligt inför observationerna. Vi meddelade även att vi skulle ge vidare muntlig information inför observationerna (se under rubriken *Genomförande*).

7.5 Forskningsetiska principer

De forskningsetiska principerna vi kom att följa, är framtagna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och antagna av Vetenskapsrådet. Dessa innebär kortfattat:

Informationskravet: "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 7). För oss innefattade detta att vi redogjorde för studiens syfte, dess eventuella för- och nackdelar, upplysning kring frivilligt deltagande och att man hade rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Vi kom även att informera om att studien skulle resultera i en C-uppsats som återförs till verksamheten (Vetenskapsrådet, 2002).

Samtyckeskravet: "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 9). Detta innebar att vi kom att efterfråga vårdnadshavarnas samtycke till att deras barn medverkade i studien, då barnen är under 15 år, och studien skulle kunna omfatta känslig information. Även personalens samtycke efterfrågades avseende deras deltagande i studien och de informerades om att de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande utan att riskera negativ behandling (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet: "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem" (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 12). Detta innebar att vi kom att förvara filmerna på ett säkert sätt så att utomstående inte kunde ta del av dem. I den färdigställda uppsatsen kom allt material att vara avpersonifierat, så att det i största möjliga mån inte ska gå att kunna känna igen den enskilde, eller vem som sagt vad.

Nyttjandekravet: "Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål" (Vetenskapsrådet, 2002, sid. 14). Det insamlade materialet kom endast att användas av oss till vår C-uppsats, och efter examinerad och godkänd uppsats, kommer materialet att förstöras (Vetenskapsrådet, 2002).

7.6 Insamlingsmetod och genomförande

Här beskriver vi först vår insamlingsmetod videoobservationer, varför vi valt denna metod samt för- och nackdelar med detta. Därefter kommer vi att beskriva hur vi genomfört våra observationer och vilka situationer vi valde att filma. Vi kommer även att beskriva hur de enskilda observationerna såg ut gällande exempelvis antal pedagoger och fördelningen mellan pojkar och flickor. Vilken information vi gav till pedagogerna inför att vi skulle komma och filma ryms även under denna rubrik.

7.6.1 Videoobservationer

Som insamlingsmetod för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar, valde vi videoobservationer. Vi kom genom denna metod att samla in material särskilt för vår studie och använde oss alltså av primärkällor (Svenning, 2003). Då vi fann begränsad information om just videoobservation som metod, valde vi att använda oss av metodlitteratur som beskriver observationer mer i allmänhet. Detta tyckte vi var tillämpligt även på vårt metodval då vi främst såg videofilmandet som ett medel för att genomföra våra observationer. Watt Boolsen framhäver att det ska finnas goda skäl för att man som forskare ska välja observation som metod, enligt vår tolkning. Med detta menas att metoden ska tillföra något nytt, som vi inte hade kunnat inhämta med någon annan metod (Watt Boolsen, 2007). Detta tror vi förelåg då vårt fokus låg på att studera hur pedagogerna faktiskt gör kön i praktiken. Via intervjuer med pedagogerna hade vi kunnat ta del av deras tankar kring, och tal om deras föreställningar kring hur de faktiskt gör kön, men inte fått ta del av hur det ser ut i praktiken (Esaiasson m.fl., 2007). I vår kontakt med pedagogerna vid det första tillfället var vårt intryck av det som förmedlades, att de hade mycket kunskap på det idé- och tankemässiga planet, men att det upplevdes svårt att omsätta denna kunskap i det praktiska arbetet. Detta påverkade också vårt val av metod. Esaiasson m.fl. hårdtrar beskrivningen av observationer till att fokusera på icke-verbal data, vad pedagogerna gör, (t.ex. ansiktsuttryck, hållning, interaktionsmönster m.m.) och ställer detta i motsats till intervjuer där man får verbal data, vad pedagogerna säger, (t.ex. tonfall, betoning, ordval m.m.). Då vi valde att använda videokamera som medel för våra observationer, kom vi dock att få ta del av både hur kön görs i praktiskt handlande samt genom språket (Esaiasson m.fl., 2007). En anledning till att vi valde videoobservationer framför direkta observationer (där man som forskare på plats antecknar vad man observerar) var de begränsningar för materialet detta skulle ha inneburit, enligt oss, då det bara hade varit möjligt att registrera ett begränsat antal aspekter av situationen (Esaiasson m.fl., 2007). Vidare kom vi också att få tillgång till ett mer innehållsrikt material, då vi fångade fler dimensioner av situationen och dess kontext. Utöver den verbala och icke-verbala kommunikationen kunde vi även få del av det helhetliga sammanhanget i form av miljön där situationen utspelade sig. Detta framhäver Alro och Dirckinck-Holmfeldt som metodens främsta styrka. Dessa aspekter hade vi inte fått tillgång till om vi istället använt en bandspelare (Alro/ Dirckinck-Holmfeldt, 1997).

Vid observationer är man som forskare intresserad av att studera och få ta del av människor och människors interaktioner i dess naturliga form. I enlighet med detta valde vi att försöka inta en

mer passiv än aktiv roll i observationssituationerna, då vi ville manipulera miljön i minsta möjliga grad. Detta för att vi ville studera en så naturlig situation som möjligt. Vi valde även att vara öppna med våra observationer och syftet med dem, vi hade ingen dold agenda (Esaiasson m.fl., 2007). En dold agenda hade enligt oss varit helt oförenligt med de forskningsetiska principer vi avsåg att följa (Vetenskapsrådet, 2002). När man använder sig av videoupptagningar vid observationer är det lätt att tro att de återger verkligheten, men i enlighet med Alro och Dirckinck-Holmfeldt tror vi inte att så är fallet. Filmen återger bara just den filmade situationen ur ett begränsat perspektiv, emedan människorna liksom situationen ingår i ett större helhetligt sammanhang (Alro & Dirckinck-Holmfeldt, 1997). Detta tolkar vi hänger samman med det som Lilja beskriver som eventuella faktorer som påverkar hur vi som forskare mottar det videospelade materialet. Några exempel på sådana påverkansfaktorer är forskarens förförståelse, kopplat till personliga och kulturella erfarenheter, samt de kulturella diskurser som finns i det sammanhang man befinner sig i, vilka påverkar hur man uppfattar den studerade situationen. Det sistnämnda menar Lilja kan påverka hur vi uppfattar bla kroppsspråk (Lilja, 2008). Esaiasson m.fl. framhäver att teknisk utrustning såsom en kamera kan påverka naturligheten i situationen (Esaiasson mfl, 2007). Å andra sidan påpekar Fangen att vår närvaro som forskare i lika hög utsträckning kan påverka det naturliga i situationen. Hon menar att det är omöjligt att inte påverka deltagarnas naturlighet när en forskare sitter i samma rum och noterar det som görs, vilket hade gjort att forskareffekten hade blivit hög. Kopplat till detta är vår erfarenhet av barngrupper att det är svårt att inte bli inblandad i en sådan situation, då barn ofta aktivt tar kontakt med nya personer (Fangen, 2005). Därför tror vi att en kamera i förlängningen påverkade observationerna mindre, än vi som forskare. (Esaiasson m.fl. 2004). En annan begränsning med att använda videokamera vid observationer är enligt Eidevald att det är omöjligt att få med allt som händer i de filmade situationerna. Detta pga. t.ex. kamerans vinkel som kanske inte registrerar allt som händer utanför bilden och som kan påverka den filmade situationen, så som ansiktsuttryck, blickar eller att någon befinner sig i rummet men ur bild. Dessa är situationer som skulle kunna påverka vår empiri, vilket vi inte kan utesluta (Eidevald, 2009). Ytterligare dimensioner att fundera kring vad det gäller påverkansfaktorer i en forskningsprocess, är hur själva undersökningen inverkar på naturligheten i situationen; är det överhuvudtaget möjligt att fånga något i sitt naturliga sammanhang? Då en undersökning planeras och deltagare tillfrågas finns risken att deltagarna i undersökningssituationen agerar på ett annorlunda sätt mot vad man brukar, som vi tolkat Watt Boolsen (Watt Boolsen, 2007).

7.6.2 Genomförande

Enligt Svenning passar observation som metod bäst när man vill studera rumsmässigt begränsade situationer såsom klassrum. I relation till detta funderade vi över vilka situationer som var möjliga att observera på fritidsverksamheten. Vi tänkte oss att vi ville ha dagligen återkommande aktiviteter, och då vi var i behov av att finna situationer som var avgränsade ”rumsmässigt” kom vi i samråd med personalen fram till att samling och mellanmål var de situationerna vi kom att observera (Svenning, 2003). På vårt valda spår delas samlingen dagligen upp i två grupper, där en grupp består av förskolebarn och förstaklasselever, och den andra av andraklasselever. Vi valde att begränsa oss till att studera enbart samlingen med förskolebarn och förstaklasselever, pga. att materialet hade blivit alltför omfattande annars. Vid mellanmålet åter hela spåret tillsammans, varför vi där inte gjorde någon åtskillnad av gruppen som helhet. För att vi skulle få ett innehållsrikt material med jämn fördelning mellan situationerna, valde vi att göra 3 observationer per situation, alltså sammanlagt 6 observationer om ca 20 min. Dessa planerades att

utföras under 4 dagar under samma vecka. Dock visade det sig i kontakt med fritidsverksamheten att många lappar från vårdnadshavare inte hade hunnit komma in i början av veckan, varför vi kom överens om att skjuta på observationstillfällena till veckan därpå. Detta för att de inte skulle behöva dela på gruppen om det var många lappar som ännu inte kommit in. Detta hade dessutom påverkat naturligheten väsentligt i de situationer vi hade för avsikt att observera. I samråd med personalen kom vi därför överens om att de skulle informera vårdnadshavarna om denna förändring. Det visade sig att endast ett fåtal barn inte hade lämnat in lappen med vårdnadshavarnas underskrifter, eller avböjt med sin medverkan. Personalen informerade om att observationerna i och med detta skulle vara praktiskt genomförbara utan större förändringar i verksamheten, då dessa barn kunde vara med en annan grupp då vi gjorde våra observationer.

Inför observationerna dag 1 hade vi stämt möte med pedagogerna på vårt valda spår, för att ge dem vidare muntlig information om forskningsetiska principer vi följer (se ovan), samt informera om och diskutera för- och nackdelar med att delta i studien, vilka diskuteras nedan under rubriken *Etiska överväganden*. Vid detta tillfälle fick vi reda på att de ännu inte berättat för barnen om att de skulle bli filmade, då de ville informera dem vid observationstillfället. De undrade om vi ville närvara när de gjorde detta och under observationen. Vi förklarade då att vi inte ville närvara pga. forskareffekten som vi diskuterat ovan (Fangen, 2005). Pedagogerna höll med om detta och valde att pedagogen inför första observationen skulle informera barnen om varför de blev filmade och vilka vi var, vilket denne också gjorde.

Dag 1 började vi med att filma en samling med en pedagog och 7 barn, varav 2 pojkar och 5 flickor, därefter filmade vi en mellanmålssituation med samma pedagog och 11 barn, varav 7 flickor och 4 pojkar. Vi blev något förvånade över att det bara närvarade en pedagog vid varje situation samt att det var relativt få barn med vid varje tillfälle. Vi fick veta att situationerna ser ut på detta sätt då de delar upp barnen i olika samlingar som hålls samtidigt. Då vi undrade om det fanns andra lämpliga tillfällen där fler pedagoger närvarade, föreslog personalen så kallad "fri lek" i "mellanrummet" där de barn som skulle vara inne efter samlingen själva valde vad de ville leka med. Efter att vi filmat en andra samlingssituation dag 2 med en annan pedagog och 9 barn, varav 5 flickor och 4 pojkar, filmade vi därför en "fri lek" i "mellanrummet". Därefter filmade vi den andra mellanmålssituationen med samma pedagog som dagens samling med 8 barn, varav 4 flickor och 4 pojkar. Under dag 3 filmade vi en tredje samling med ytterligare en pedagog och 8 barn, varav 5 pojkar och 3 flickor. Därefter filmade vi samma pedagog i vår tredje mellanmålssituation, och därefter ytterligare en "fri lek". Då vi tittade igenom materialet efter dag 3 upptäckte vi att det i situationerna "fri lek" ändå inte närvarade fler än en pedagog i taget och dessutom var få barn närvarande. Dessutom gjorde rummets disposition det svårt att få med hela rummet och därmed samtliga platser barnen kunde uppehålla sig, vilket gjorde att de som närvarade i rummet ofta inte syntes i bild. Vi beslutade oss därför för att välja bort situationerna "fri lek" och koncentrera oss på samling och mellanmål som var vår ursprungliga tanke. Det visade sig också att pedagogen i den tredje mellanmålssituationen satt med ryggen mot filmkameran varpå det var omöjligt att följa interaktion mellan denne och barnen i en redan bullrig miljö, varför vi valde att utesluta denna. Vi beslutade oss därför i samråd med personalen för att återkomma och göra ytterligare en observation av ett mellanmål. Dag 4 filmade vi därför en mellanmålssituation med en fjärde pedagog och 9 barn, varav 5 flickor och 4 pojkar. Vid samtliga observationstillfällen riggade vi filmkameran på ett stativ och slog på den och gick ut ur rummet innan pedagoger och barn kom in i rummet.

Under observationsdag 3 genomförde vi även en enklare form av bakgrundsintervju med en av pedagogerna på det valda spåret. Detta för att få information om verksamheten och hur de hittills jobbat med jämställdhetsfrågor. Intervjun, som bandades, hade formen av ett informellt samtal och vi utgick från några i förväg uttänkta frågor. Informationen kom enbart att användas till vår beskrivning av verksamheten och alltså inte analyseras vidare. Pedagogerna gav sitt medgivande till detta.

7.7 Analysmetod

Watt Boolsen understryker nödvändigheten av att ha god transparens i sin studie. För att uppnå denna transparens gällande datahantering och analys är det viktigt att presentera denna systematiskt för att tydliggöra de val och överväganden man gjort (Watt Boolsen, 2007). Vi tänkte oss med bakgrund av detta att vi i form av genomförande och analysmetod kom att göra en systematisk studie. Svenning framhäver att denna metod fokuserar på att observera och lyssna, och att man som forskare strävar efter att påverka situationen och deltagarna så lite som möjligt, som vi tidigare nämnt att vi ämnade göra. Vid systematiska studier betonas vikten av strukturering och standardisering. Då vi utgick ifrån vårt syfte att studera hur pedagogerna gör kön i interaktion med barnen, i de observerade situationerna, så hade vi också en redan fastställd idé om att detta skulle komma att vara det vi tittade på, vilket enligt Svenning handlar om standardisering. Strukturering innebär att man genom ett observationsprotokoll säkerställer att samtliga situationer och personer betraktas enligt samma kriterier (Svenning, 2003). Vidare nämner Svenning kriterierna ”noggranna definitioner” och att de ska ”fastställas i tid och rum” för att observationerna skall klassas som systematiska (Svenning, 2003, sid 143). Fastställandet i tid och rum uppfyllde vi genom att avgränsa oss till den studerade verksamheten, också genom att enbart studera de två situationerna samling och mellanmål, samt antalet tillfällen vi kom att observera dessa. Vi upprättade även ett slags observationsschema/protokoll då vi tittade på vår empiri för att analysera situationerna enligt definitioner och begrepp vi valt, för att därefter kunna besvara våra frågeställningar. Vi är medvetna om att systematiska observationer ofta handlar om kvantitativa data. Vi tyckte oss dock ändå kunna använda metoden i vår kvalitativa studie, då vi upplevde att den bidrog till en tydlig strukturering av våra observationer, samt då vi tyckte oss uppfylla kraven för en systematisk studie som vi beskrivit ovan (Svenning, 2003).

Då man kategoriserar och sorterar sitt material menar Atkinson, enligt Fangen (2005), då han pratar om kodning av empiri, att det kan vara negativt att i förväg ha för snäva kategorier för att strukturera empirin, då kodning av materialet i så fall kommer att baseras på en i förväg uppgjord uppsättning kategorier (teman). Detta kan göra att man endast ser dessa och inte uppfattar eventuella andra teman som kan vara aktuella för fenomenet (Fangen, 2005). För att undvika alltför snäva ”glasögon” då vi studerade vårt material började vi därför med att titta på de inspelade observationerna och skriva ner vad vi uppfattade, såsom vilken pedagog det gällde, hur många barn som var med, vad som hände och vad situationen handlade om, utan större strukturering. Den strukturering vi hade med oss var dock vårt bakomliggande syfte med studien som fokuserar på pedagogernas interaktion med barnen (Svenning, 2003).

Alro och Dirckinck-Holmfeldt framhäver transkribering av videomaterialet som en värdefull metod, då även detta bidrar till strukturering av materialet som ger en överblick av vad som sägs och görs, varför vi har valt att göra detta (Alro & Dirckinck-Holmfeldt, 1997). I interaktionen mellan pedagogerna och barnen försökte vi få med aspekter såsom vad som sades och gjordes,

kroppsspråk, tonfall m.m. Samtidigt för att på bästa sätt förstå kontexten och sammanhanget, skrev vi genomgående i möjligaste mån ner det vi hörde och uppfattade av vad som sades och skedde i situationen även om inte pedagogen var direkt inblandad. Detta då vi var medvetna om att olika situationer och övrigt samspel kunde ha en avgörande inverkan på varandra, som vi vid en första genomgång av materialet kanske inte hade upptäckt. Esaiasson m.fl. menar i likhet med Alro och Dirckinck-Holmfeldt att omtolkning alltid är en väsentlig påverkansfaktor vid observationer, och också vid transkribering enligt vår tolkning. Kopplat till detta framhäver Esaiasson m.fl. vikten av att transkribera så ”rent” och detaljerat som möjligt, enligt vår tolkning (Esaiasson m.fl, 2007). Denna noggranna transkribering bidrar också till att någon utomstående kan läsa texten och förstå sammanhanget, vilket enligt Alro och Dirckinck-Holmfeldt är ett överordnat syfte vid transkribering (Alro & Dirckinck-Holmfeldt, 1997). Samtidigt är vi dock medvetna om, som vi nämnt ovan, att vår transkribering alltid är en tolkning vi gjort.

Då vi transkriberade var det genomgående en av oss som nedtecknade innehållet, då vi tror att detta bidrar till att det skrivna materialet blir enhetligt till sin form. Däremot satt båda med och formulerade vad vi uppfattade om situationerna, vilket vi tror bidrog till en mer noggrann transkribering då vi var två som kunde uppfatta saker i situationerna. Efter varje transkribering av en enskild observation, skrev vi ner spontana tankar vi fått kring vad situationer handlade om och möjliga aspekter som kunde vara intressanta att titta närmare på. Vi genomförde transkribering av samtliga observationer innan vi sedan gick vidare för att analysera materialet. Detta då vi tror att analys av en enskild transkriberad observation innan transkribering av samtliga observationer genomförts, skulle ha kunnat påverka resterande transkribering ifråga om vad som fokuserats och uppfattats i dessa situationer. I den transkriberade texten markerade vi individerna utifrån kön och nummer (t.ex. Flicka 1, Pojke 3). Detta för att själva kunna hålla reda på sammanhanget i observationen. Numret som tilldelades barnen utgick från den ordning de kom in i bild, vilket medförde att samma barn kan ha tilldelats olika nummer i de olika observationerna. Detta tycker vi är bra utifrån en etisk synpunkt och stärker konfidentialiteten, då risken minskar att någon ska kunna identifiera de enskilda barnen. Genomgående kom vi i den färdiga uppsatsen att beskriva barnen på detta sätt med kön och nummer, samt fiktiva namn vid direkta citat där barnens namn nämndes. Att vi redovisade våra exempel på detta sätt berodde på att vi fann intressanta mönster kring hur ett enskilt barn kunde agera olika utifrån skiftande bemötande från pedagogen och liknande, under en och samma observation. Med detta sagt kan det finnas viss risk för igenkänning av det enskilda barnet. Dock vill vi poängtera att samma barn kan ha tilldelats olika nummer i de olika observationerna, samt alltid tilldelades olika namn vid de olika observationerna, varför vi anser att konfidentialiteten ändå är hög för de enskilda barnen. Vad det gäller pedagogerna kom de endast att anges som ”pedagog” i våra exempel och citat, samt med X då något barn tilltalat dem vid namn, och inte utifrån vilket kön de har. I ett exempel valde vi även att skriva ni/vi i ett direkt citat för att pedagogens kön inte ska framgå. Detta valde vi av två anledningar. För det första var vårt syfte att fokusera på hur pedagogerna interagerade med barnen i relation till deras kön och inte utifrån pedagogens kön. Den andra anledningen gäller konfidentialitet. Könsfördelningen bland de deltagande pedagogerna (3 kvinnor och 1 man) hade inneburit att det hade varit möjligt att urskilja den manliga pedagogen om vi skrivit ut pedagogens kön i exempel eller citat.

Fangen menar att det är nödvändigt att först studera sitt material på detaljnivå för att sedan kunna skönja mönster och gemensamma drag i empirin. Detta menar han vidare möjliggörs först när man studerat sitt material flera gånger. Fangen menar att det därför är nödvändigt att råmaterialet

finns kvar i sin ursprungliga form, för att kunna återgå till detta. Då vi gjort videoinspelningar, och alltså har tillgång till ett sådant material, är alltså en sådan process möjlig för oss (Fangen, 2005). Vi anser även att transkriberingen underlättar analysarbetet för oss på detta sätt, då vi enkelt kan gå tillbaka till detta nedtecknade material och söka samband gång på gång, både på detaljnivå och i övergripande mönster. Med bakgrund av detta kom vårt transkriberade material att utgöra vår huvudsakliga empiri, samtidigt som vi hade kvar det videoinspelade materialet som komplement om vi haft behov av att gå tillbaks till råmaterialet. Efter den första genomgången samt transkribering skapade vi ett slags strukturerat observationsprotokoll, där vi mer specifikt sökte mönster/kategorier kring interaktionens olika delar från pedagogerna sida, såsom verbalt bemötande, kroppsspråk, kroppskontakt osv. (Svenning, 2003). Genom en uppdelning och sortering av vad interaktionen bestod av, kom vi att definiera pedagogernas bemötande av barnen utifrån följande kategorier: subtil tillsägelse, tydlig tillsägelse, uppmuntran/aktivering samt icke-uppmuntran/aktivering. Dessa begrepp förklaras vidare under rubriken *Ordförklaringar*. Då vi tittade på materialet och funderade på vad det kunde handla om från barnens sida, tyckte vi även att det blev tydligt att barnens agerande kunde kopplas till att de intog olika positioner (relaterat till Eidevald, 2009 m.fl). Därmed blev även de olika positioner som vi tyckte att barnen intog en del av vårt sk. observationsprotokoll. Vi kom att dela in barnens olika beteenden i följande positioner: aktiv position, passiv position samt blandposition. Innebörden av dessa begrepp förklaras även de under rubriken *Ordförklaringar* inför att vi redovisar resultat och analys. Utifrån dessa kategorier tittade vi sedan på empirin igen var för sig, varpå vi jämförde och diskuterade oss fram till vad vi funnit. De tre utlästa positionerna som barn intog kom att utgöra grunden i våra övergripande teman i resultat och analysframställningen. Pedagogernas interagerande i förhållande till dessa intagna positioner relaterades till barnens kön. Vi använde alltså observationsprotokollet som ett sätt att koda vår empiri. Enligt Watt Boolsen innebär kodning att man dekonstruerar sin empiri och påpekar att detta begrepp ofta används synonymt med analys. Enligt detta bestod vår analysprocess av flera delar som vi beskrivit ovan. Av de analysfaser som Watt Boolsen nämner, valde vi att använda oss av att urskilja mönster och teman, konstruera övergripande kategorier, jämföra och söka samband, samt relatera våra resultat till teori och tidigare forskning. Denna kodning och analysprocess är ett led i att besvara våra frågeställningar och övergripande syfte med studien (Watt Boolsen, 2007).

7.8 Metoddiskussion

Svagheter med observation som insamlingsmetod: Vi är medvetna om att vårt metodval av observationer som vår enda källa till empiri, av vissa kan anses vara otillräcklig (Watt Boolsen, 2007). Vi anser dock att detta metodval är vår främsta styrka, då de i annat fall inte varit möjligt att studera det vårt syfte med studien avser; hur pedagogerna gör kön i interaktion med barnen, i de observerade situationerna. För att kunna studera hur något görs, behövde vi få ta del av detta genom observationer av praktiken. Intervjuer om hur pedagogerna anser sig göra kön, hade inte kunnat svara mot vårt syfte, utan gett annan information (Esaiasson m.fl. 2007). I relation till kritiken av observationer som metod kan tidigare kritiska diskussion av kvalitativ metod som fullgod vetenskaplig metod ses. Den kvalitativa metoden ansågs tidigare fungera enbart som komplement till kvantitativa studier, ur vetenskaplig synpunkt. Numera är den utbredd använd inom samhällsvetenskapliga studier, då den anses bidra till ”nya” kunskapsområden, som tidigare inte kunde studeras (Watt Boolsen, 2007). På samma sätt som den kvalitativa metoden numera är erkänd, finner vi dagens diskussion och kritik av observationer som metod, vara under omförhandling. Vi tror att observationer som metod kommer att bli allt vanligare och skänka ny

kunskap om nya områden framöver.

Filmkamera som påverkansfaktor: Då vi tittade på vårt material märkte vi att flera av barnen i de filmade situationerna på olika sätt uppmärksammade kameran, bl.a. genom att fråga om den och syftet med att de filmades, eller att de gjorde miner och liknande mot kameran. Naturligheten i situationerna som vi ville eftersträva kan därför ifrågasättas (Esaiasson m.fl., 2007). Som vi diskuterat ovan anser vi dock att denna metod påverkar mindre än om vi själva suttit med i rummet (Fangen, 2005). Vi märkte också att dessa situationer endast utgjorde en mindre del av observationerna i sin helhet, varför vi ändå står fast vid styrkan med vårt metodval.

Metodproblem vid genomförandet av observationer: En svaghet med vårt genomförande av observationerna kan anses vara det att vi samlade in mer empiri än vad vi sedan använde, vilket vi nämnt ovan. Dessa utgjorde två ”fri lek-situationer”, samt ett mellanmålstillfälle. Av dessa hade två av tre situationer (”fri lek”) kunnat undvikas genom en pilotstudie, då vi redan på detta stadium kunnat utesluta denna situation p.g.a. dess begränsningar, som diskuterats ovan. Däremot tog vi beslutet tidigt i processen att inte filma en tredje ”fri lek”, och inte heller använda oss av de redan filmade situationerna, före bearbetning av samtliga observationer. Även om vi instruerat pedagogerna att inte sitta med ryggen mot kameran så var vi medvetna om att detta kunde hända, vilket det alltså gjorde vid ett av tillfällena, då pedagogerna anpassade sig efter barnens placering.

Framställning: I vår presentation av resultaten började vi p.g.a. materialets omfattning att skriva in exempel på mönster som framkom inom samlingarna för flickor och pojkar som intog en aktiv position och analysera dessa blandat i jämförelse med varandra. När vi sedan kommit längre i vår analysprocess och fick en bättre överblick kom vi att samla exempel kring pojkar respektive flickor var för sig under övriga teman i framställningen. En nackdel med detta är att det kan uppfattas något förvirrande för läsaren. Hade vi haft mer tid hade vi också kanske försökt korrigera detta. Dock tycker vi samtidigt att det blir en intressant analys när exempel jämförs direkt då det på ett tydligt sätt visar hur pedagogerna gjorde skillnad i bemötandet av flickor respektive pojkar som intog samma aktiva position. Då vi såg att resultatet skiljde sig till viss del mellan samlingarna och mellanmålen för barn som intog en aktiv position, kom vi att presentera detta som gällde flickor under en egen underrubrik. Något som vi tror hade stärkt kvalitén vår uppsats är om vi hade sammanfogat teori och forskning, istället för att göra de klara uppdelning vi nu har gjort. Dock har tidsbrist gjort att vi inte haft möjlighet att göra detta.

7.9 Generaliserbarhet

Som vi nämnt innan handlar kvalitativa undersökningar om att exemplifiera situationer och syftar inte till att generalisera resultat såsom vid kvantitativa undersökningar. Detta då vi gjort ett selektivt urval, och var intresserade av att ge exempel på hur personalen gör kön i en begränsad verksamhet. Då vi enbart observerade pedagogerna i ett begränsat antal situationer vid ett fåtal tillfällen kan vi bara säga något om just dessa situationer utifrån den kontext som rådde vid det tillfället. Därmed kan vi inte heller generalisera våra resultat (Svenning 2003). Dock tar Kvale upp eventuella möjligheter att generalisera resultaten i en kvalitativ studie. Av de möjliga sätt han nämner, fann vi den naturalistiska generaliseringen, samt den analytiska generaliseringen, som eventuellt tillämpbara på vår studie. Som vi tolkat Kvale innebär den naturalistiska generaliseringen att den ”tysta” kunskapen, formad av egna erfarenheter och förväntningar, blir mer tydlig genom att den synliggörs. Som vi tolkat detta innebär generaliseringen här att vår

studies resultat kan leda till förväntningar på liknande resultat i andra studier, där personalen har liknande erfarenhet kopplat till ”tyst” kunskap. Den analytiska generaliseringen handlar om att vår studies resultat eventuellt kan säga något om det förväntade resultaten i en annan studie genomförd på samma sätt i en liknande situation, enligt vår tolkning. Detta menar Kvale, blir möjligt då forskaren redovisar stöd för att resultaten av studien skulle kunna generaliseras, vilket görs genom argumentering för sina påståenden genom tydlig teoretisering i sin analys, enligt vår tolkning (Kvale, 2008). Det är främst denna form av generalisering vi tror oss kunna göra, om någon generalisering är möjlig. Genom att argumentera för våra slutsatser av resultaten relaterat till våra valda teorier samt tidigare forskning, underbygger vi vår påståendelogik och möjlighet till analytisk generalisering. Läsaren ges möjlighet till att själv värdera trovärdigheten för att generalisering är möjlig, alltså att våra resultat kan säga något om en liknande situation (Kvale, 2008). Möjligheten till detta hänger nära samman med vår transparens och redovisning av tankeled och tillvägagångssätt i studien. Som vi nämnt ovan menar vi inte att vi med dessa typer av försök till generalisering, statistisk kan dra några slutsatser om andra verksamheter (Larsson, 2008). Dock är vår förhoppning att vår studie kan vara av intresse för socialt arbete, samt inte minst för liknande verksamheter som den studerade, då man eventuellt kan dra paralleller till den egna verksamheten och se likheter och/eller skillnader i tillvägagångssätt.

7.10 Validitet och reliabilitet

Watt Boolsen lyfter fram en del aspekter av den kritik som förknippas med kvalitativ metod. Genomgående hänger dessa samman med forskarens subjektiva val, som visserligen kan vara motiverade, men som kritikerna menar påverkar hela forskningsprocessen och får effekter för validiteten, då det är svårt att veta hur tankegångarna gått, och vad som faktiskt undersökts i studien. Även reliabiliteten kan ifrågasättas sammankopplat med detta, då en forskarens subjektiva val är svåra att skapa på nytt av en annan forskare. För att stärka validiteten och reliabiliteten i en kvalitativ forskning är därför transparens av stor vikt, vilket i sin tur kräver systematik, enligt vår tolkning av Watt Boolsen. Genom att systematisera empiri och analys, samt redogöra för de val vi gjort, skapas en översikt som möjliggör för läsaren att värdera tillförlitligheten i studien (Watt Boolsen, 2007). Vi anser att vi ökat transparens och reliabilitet i studien genom vår noggranna transkribering, som möjliggör att forskare kan gå tillbaka till vårt material och med denna som utgångspunkt komma fram till liknande resultat (Svenning, 2003). Vi använde oss av undersökartriangulering, då vi var fler än en person som analyserade samma datamaterial vilket vi anser ökar validiteten i studien. Att vi båda gick igenom all empiri var för sig och sedan diskuterade anser vi vara en stryka då man kan se olika saker och vi fick argumentera för våra analytiska idéer (Larsson, 2008). Att vi i enlighet med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) inte urskiljde de enskilda pedagogerna kan sägas få konsekvenser för reliabiliteten då läsaren inte kan avgöra hur vi fördelat exemplen bland personalen. För att stärka reliabiliteten kom vi dock att ha kvar numrering i det transkriberade materialet för att detta skulle kunna granskas. Vi tyckte dock att det kunde bli alltför utlämnande att ha kvar det i den slutgiltiga uppsatsen. Även om den individuella pedagogen kan komma att känna igen sig, är vår uppfattning att personalen finner det mer intressant för dem att diskutera materialet i sin helhet än att säkert veta vem som sagt vad.

7.11 Etik och etiska dilemman

Den forskningsetiska principen om samtycke säger att vårdnadshavares medgivande krävs då barn som är under 15 år deltar i en vetenskaplig studie, vilket vi också efterfrågat

(Vetenskapsrådet, 2002) Vi ser dock ett etiskt dilemma kring barnens deltagande i vår studie, då vi inte kan vara säkra på hur medvetna barnen var om syftet med studien och varför de blev filmade, vilket får konsekvenser både för informations- och samtyckeskravet (Kvale, 2008). Då syftet med vår studie främst fokuserar pedagogernas roll i interaktionen, och barnen därmed får en sekundär roll i studien, ansåg vi dock att det var tillräckligt att inhämta vårdnadshavarnas medgivande till barnens medverkan, samt att pedagogerna informerade barnen om varför de blev filmade och vilka vi var. Med anledning av vårt metodval angående detta var vi dock särskilt noggranna med konfidentialiteten kring barnen som vi tidigare nämnt (Kvale, 2008). Ytterligare en svaghet ur etisk synpunkt vi kunde se med barnens medverkan var relaterat till den information om studien som gavs av pedagogen inför observationerna. Då vi tittade igenom materialet upptäckte vi att denna information enbart gavs vid det första tillfället. Detta kan ha fått konsekvensen av att inte alla barn fått den information som var tänkt, då barngruppen inte var identisk vid samtliga observationstillfällen. Givetvis kan pedagogerna ha informerat barnen vid andra tillfällen, vi har dock bara sett det på film vid detta tillfälle. Sannolikt kan dock barnen själva ha sökt information och då fått svar av pedagogerna, vilket vi vid upprepade tillfällen sett under observationstillfällena. Enligt konfidentialitetskravet kom vi inte heller att röja någon i personalens identitet, utan återger exempel enbart med titeln pedagog. Vi kom inte heller att skilja ut pedagogens kön, då detta skulle vara alltför utlämnande (3 kvinnor och 1 man). I exempel och citat kom det heller inte gå att urskilja den enskilde pedagogen, vilket hade varit möjligt om vi numrerat pedagogerna (personal 1, 2 osv.). Detta då vi inte tyckte det var intressant eller relevant att skilja ut en enskild pedagog utan mer se till hur de sammantaget gjorde kön i verksamheten.

Då vi hade begränsat oss till att bara studera ett spår och överlätit till verksamheten att välja ut vilket av de tre spåren som skulle delta, utgjorde detta både fördelar och nackdelar ur methodsynpunkt. Nackdelar som kunde vara svåra för oss att undvika i och med detta var den befintliga verksamhetsgruppens inre dynamik. Eventuella påverkansfaktorer relaterat till detta skulle kunna vara att individen inte kände sig fri att avstå sin medverkan, t.ex. om övriga pedagoger inom ett spår var positiva till att delta. Kvale poängterar vikten av att individen ska kunna avböja från att medverka utan att detta ska leda till negativa konsekvenser för den enskilde. Så som vi tolkar Kvale kan detta innefatta negativ behandling både från forskarens sida men även från verksamheten och övriga deltagare (Kvale, 2008). För att motverka detta hade vi dock både skriftligt och muntligt informerat deltagarna om forskningsetiska principer och specifikt om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Detta nämndes även då vi tillsammans med pedagogerna diskuterade för- och nackdelar med att delta. Samtliga pedagoger i verksamheten hade tagit del av vårt informationsbrev, detta då vi ville försäkra oss om att alla som deltog i studien fått all relevant information kring deltagande, och deltog efter eget samtycke. De fördelar vi såg tyckte vi dock övervägde nämnda nackdelar. Friheten att själva välja spår kunde ses som en fördel om arbetsklimatet i den befintliga verksamhetsgruppen var öppen och tillåtande. Detta öppnade upp för möjligheten att i gruppen komma fram till vilket spår som var mest lämpat praktiskt för att delta i studien, samt att det känns okej att tacka nej till sin medverkan. Vi valde att göra på detta sätt då vi tyckte att frivillig medverkan var extra viktigt p.g.a. vår valda observationsmetod; videoobservationer, som kan kännas ovan och obekvämt för deltagarna. Då informationsbrevet med förslag om samma vecka, skickades ut, var det bara en knapp vecka tills vi skulle komma och genomföra observationerna. Detta medförde etiska dilemman kopplat till kort varsel för samtycke om medverkan, samt att besluta om vilket spår som skulle delta (Svenning, 2003). Detta kan ha bidragit till att individen inte känt att de fått

tillräcklig tid att fundera kring sin eventuella medverkan, utan känt sig tvingad att fatta ett snabbt beslut om detta. Å andra sidan hade pedagogerna redan vid det första mötet fått information om att det skulle genomföras en observationsstudie, varvid de redan då haft tid att fundera kring sin eventuella medverkan.

Andra etiska överväganden vi gjort gäller eventuella för- och nackdelar med att delta i studien, vilka vi också diskuterat med personalen vid informationstillfället inför observationerna, se ovan. En av de största fördelarna som vi framhöll med att delta i studien, var också det som personalen själva hade nämnt vid vårt första möte, att det trots teoretisk kunskap kan vara svårt att överföra detta till praktiken. Vår observationsstudie skulle här kunna tillföra något om hur pedagogerna faktiskt gör kön i praktiken. Att bli medveten om detta skapar i sin tur ett bättre utgångsläge för förändring (Henkel, 2006). Nackdelar som vi framhävde var risken för att man kunde känna sig utlämnad, eller ofördelaktigt framställd om vi uppfattat saker som man själv inte kände stämde överens med sitt agerande eller hur man uppfattat att man agerat (Kvale, 2008). Vi poängterade här att vi inte var ute efter att hänga ut någon, utan exemplifiera för dem så som vi uppfattat att pedagogerna gjorde kön vid de aktuella observationerna. Vi förklarade att vi i enlighet med vårt syfte tror att vi alla gör kön hela tiden mer eller mindre omedvetet. Vår förhoppning var istället att vår studie skulle kunna tillföra något nytt och leda till något positivt i deras arbete kring jämställdhet. Då vi diskuterade för- och nackdelar med personalen framhöll de att de var medvetna om nämnda nackdelar och hade haft en dialog i arbetsgruppen om dessa och kände att de var beredda på att se sådant som de kanske inte förväntat sig. De framhöll att öppenheten och tryggheten i gruppen är så stor att de ställde sig positiva till att delta i en undersökning som vår. Detta då de precis som vi hoppades att studien skulle medföra något positivt i det fortsatta jämställdhetsarbetet. Trots detta är vi dock medvetna om att risken för ovan nämnda nackdelar kan kvarstå, inte minst i relation till konkreta exempel och citat som vi kanske lyft fram och tolkat på ett annat sätt, än hur pedagoger uppfattat det (Kvale, 2008).

8. Ordförklaringar

Inför vår resultat- och analysframställning vill vi här först presentera några begrepp som vi använt oss av i vår bearbetning av empirin.

Vi kom att intressera oss särskilt för begreppet *position/positionering*, då vi analyserade våra resultat. Eidevald tar upp att barn intar olika positioner men att samma position ofta blir bemött olika beroende på barnets kön (Eidevald, 2009). Även Hellman menar att barns positionerande påverkas av vilket bemötande de får (Hellman, 2008, 1). Nordberg kopplar positioner till över- och underordning, där det manligt kodade är överordnat det kvinnligt kodade är underordnat, med hänvisning till Connells hegemonibegrepp (Nordberg, 2005). Utifrån detta och det vi såg i vår empiri kring barnens agerande valde vi att använda begreppet *position/positionering* enligt följande definitioner:

Aktiv position: Denna position förknippade vi med följande beteenden: dominerande, springa/skutta/dansa runt, prata/ropa rakt ut, avbryta, röra sig mycket i rummet, inte sitta på sin plats, svara emot. Ovan nämnda beteenden sammankopplade vi med sådant som kunde betecknas som oönskat beteende i våra valda situationer pga. situationernas utformning. Den aktiva positionen förknippade vi även med ett stereotypt ”pojkgigt” beteende enligt könsnormativa förväntningar. Vi kom även att kopplat denna position till den hegemoniska manligheten och den

motståndskraftiga kvinnligheten.

Passiv position: Denna position förknippade vi med följande beteenden: sitta stilla på sin plats, räcka upp handen, vänta på sin tur, vara tyst, inte söka uppmärksamhet från pedagogen, använda låg röst, söka fysisk närhet. Ovanstående förknippas vi med sådant som i våra valda situationer kan betecknas som ett önskat beteende. Den passiva positionen sammankopplade vi med ett stereotypt ”flickigt” beteende enligt könsstereotypa förväntningar. Dessutom kom vi att relatera den passiva positionen till den underordnade manligheten och den framhävda kvinnligheten.

Blandposition: Denna position förknippade vi med barn som intog en blandning av en passiv och en aktiv position, t.ex. genom att räcka upp handen i enlighet med en passiv positionering och samtidigt ropa rakt ut enligt en aktiv positionering.

Utifrån de interaktionsmönster vi såg i vår empiri från pedagogernas sida gentemot barnen, formulerade vi följande kategorier kring bemötande:

Tydlig tillsägelse: Exempelvis verbal tillsägelse, tillsägelseton, tilltalad vid namn i tillsägelseton, avvisning, ”fösa ner”.

Subtil tillsägelse: Exempelvis viskande tillsägelse, hyschande, höjda ögonbryn, rynkad panna, att sträcka på sig, söka ögonkontakt, blick, hålla kvar blicken.

Uppmuntran/aktivering: Exempelvis svara på fråga, ge någon ordet, ställa följdfråga, leende, busa/skoja tillbaka.

Icke-uppmuntran/aktivering: Exempelvis ignorera, vända bort blicken, inte registrera/titta på barnet.

9. Resultat och Analys

I detta kapitel kommer vi nu lägga fram våra resultat varvat med analys av dessa. Som vi tidigare nämnt kom barnens intagande av olika positioner och pedagogernas interaktion med barnen utifrån detta att bli det som vi fann intressant och fokuserade i vårt material. I kapitlet kommer vi därför inledningsvis att redovisa olika exempel på hur pedagogerna interagerade med flickor och pojkar som intog en aktiv position under avsnittet *Pedagogernas interaktion med barn som intar en aktiv position*. Då vi fann att resultaten till viss del gick isär kring detta i de olika observationssituationerna samling och mellanmål, har vi medvetet valt att redovisa de resultaten som skilde sig gällande flickor under en egen underrubrik kopplat till mellanmål. Inledningsvis redovisas därför exempel som visar på pedagogernas interaktion med flickor och pojkar som intagit en aktiv position i samling och mellanmål, där mönstren överensstämde och därefter hur pedagogernas interaktion med flickor som intagit en aktiv position i mellanmål såg ut. Denna uppdelning kring samling och mellanmål återfinns enbart under detta tema, då vi i övrigt inte fann någon skillnad för hur interaktionen med barn som intog andra positioner såg ut i samling och mellanmål. Efter redovisningen kring aktiv position går vi över till avsnittet *Pedagogernas interaktion med barn som intar en passiv position*, där vi redovisar olika exempel på hur pedagogerna interagerade med flickor och sedan pojkar som intagit en passiv position. Vi ger därefter även exempel på hur pedagogernas interaktion med flickor respektive pojkar som intagit

denna position undantagsvis såg ut; alltså då pedagogernas interaktion bröt mot de genomgående mönster vi fann. Slutligen redovisas under avsnittet *Pedagogernas interaktion med barn som testar olika positioner* exempel på hur flickor respektive pojkar under samma observationer testade olika positioner och hur vi tycker oss se att detta har samband med pedagogernas olika interaktionsmönster i förhållande till dessa positioner, vilket i sin tur begränsar eller möjliggör barns intagande av positioner. Sammantagna resultat och analys mynnar i slutet av respektive tema ut i en sammanfattning av vad vi funnit.

9.1 Pedagogernas interaktion med barn som intar en aktiv position

Då vi redovisar resultat kring barn som intagit en aktiv position har vi valt att göra detta genom en fokusering på pedagogernas interaktion. Som vi tidigare nämnt under *Ordförklaringar* kom vår definition av den aktiva positionen att sammanfalla mycket med beteenden som kunde betecknas som oönskade i våra valda observationssituationer: samling och mellanmål. Detta då vår uppfattning är att det kring dessa situationer finns ganska klara normer för hur man ska agera och uppföra sig, vilket mer sammanfaller med en passiv position enligt vår tolkning (så som att sitta på sin plats, räcka upp handen, vänta på sin tur osv.). Genomgående använder vi oss därför av beskrivningen oönskat beteende i samband med vår framställning av den aktiva positioneringen. Interaktionsmönster från pedagogernas sida som framkom i relation till flickors och pojkars intagande av den aktiva positionen var subtil tillsägelse, tydlig tillsägelse, uppmuntran/aktivering av beteendet samt motsatsen; att beteendet inte uppmuntrades/aktiverades. Reaktionen på detta var från barnens sida att de slutade med beteendet/positionen, fortsatte med beteende/positionen alternativt fortsatte beteendet/positionen i en något annorlunda form. Inledningsvis visar vi nedan på två exempel med flickor som intar en aktiv position och får subtila tillsägelser. Därefter visar vi på ett exempel med pojkar som får tydliga tillsägelser, följt av två exempel på pojkar som uppmuntras/aktiveras vid intagande av den aktiva positionen. Sedan följer redovisning av två exempel från mellanmål där flickor får subtila tillsägelser, där flickan i det sista exemplet dessutom även får en tydlig tillsägelse. Avslutningsvis under detta tema ger vi en sammanfattning av vad som framkommit.

9.1.1 Bemötande av flickor och pojkar som intar en aktiv position

Exempel på flicka som intar en "aktiv" position; får en subtil tillsägelse

Pedagogen och barnen sitter i samlingen, pedagogen ropar upp barnen i samlingen på rövarspråket:

"-Då börjar... nu är det så att Dodavovidod har gått hem (pedagogen tittar på pojke (2))

-Det är David...och Sosarora (pedagogen) (flicka (2) har ställt sig upp på knä och pedagogen tittar upp på henne)

-Varsågod och sitt (pedagogen med viskande röst till flicka (2)) (flicka (2) sätter sig ned)

-...har också gått hem, Sara (pedagogen) (pojke (1) och (2) fnissar)

-Och Fanny, har också gått hem (pedagogen tittar på pojke (1))

-Men! Jag har en som heter Koklolarora (pedagogen tittar på flicka (2) som sitter ner på knä)."

Ytterligare ett exempel på flicka som intar en aktiv position; får subtil tillsägelse

Pedagogen och barnen har precis lekt en danslek och pedagogen har nu uppmanat barnen att sätta sig ner i ringen igen:

”-Ska vi göra någon dramalek? (pojke (5) till pedagogen)

-Ja vi ska faktiskt göra det (pedagogen till pojke (5))

...

(Flicka (5) snurrar samtidigt på rumpan flera varv, vandrar sedan på fötterna runt i en cirkel, pedagogen tittar upp på flicka (5) och höjer ögonbrynen, flicka (5) slutar och sätter sig ned)”

Exempel på pojkar som intar en aktiv position; får tydlig tillsägelse

Det pågår en lek där barnen i turordning får säga en kroppsdel som de sjunger och dansar om:

”-Felicia du får säga en kroppsdel (pedagogen till flicka (5))

-Bakom dig ska dynan vara (pedagogen till pojke (1)) (pojke (1) sparkar fram sin kudde genom rummet så att den hamnar utanför ringen)

-Då kan man göra så här! (pojke (2) vänder sig om och dansar med rumpan in mot ringen) (flera barn skrattar)

-Jacob! Jacob! Du titta nu (pedagogen till pojke (2))

-Kan du säga en kroppsdel som sitter på kroppen? (pedagogen vänd mot flicka (5) och visar kroppsdelar med sin hand) (pojke (5) dansar)

...

-Kan du säga en kroppsdel? (pedagogen avbryter pojke (5) och vänder sig mot flicka (5)) (pojke (4) svänger fram och tillbaka med armarna, pojke (2) likaså och viskar sedan något i örat till pojke (1))

-Armen (flicka (5) till pedagogen)

-Armen! (pedagogen) (pojke (5) sträcker fram armen, samtidigt skrattar pojke (1) högt åt det som pojke (2) viskat)

-Lyssna då! Så varsågod! (pedagogen vänder sig och tar tag i pojke (1) och förflyttar honom till sin vänstra sida så att pedagogen står mellan pojke (1) och (2))

...

(De har nu valt rumpan som kroppsdel och sjunger och dansar om denna)

-Vi sträcker rumpan fram... etc. (alla sjunger och dansar) (pojke (2) slänger sig in i skåpet när de sjunger ”vi sträcker rumpan bak”, alla barn skrattar när de skakar på rumporna)

-Tim! En kroppsdel! (pedagogen pekar på pojke (4)) (pojke (2) går samtidigt bakåt med rumpan mot skåpet igen, pedagogen föser fram honom till sin plats)

...

-Då kan du ta något som inte är armen och inte är rumpan (pedagogen till pojke (4)) (pojke (5) vänder sig om och tittar snabbt in i kameran och sedan tillbaka)

-Den här armen! (utbrister pojke (2) och viftar med sin vänstra arm framför pedagogen)

-Sssh! (pedagogen hyschar åt pojke (2))

-Eller den här! (pojke (2) slår sig med sin andra hand i ansiktet)

-Jacob! (pedagogen i tillsägelse ton till pojke (2)).”

I det första exemplet med flickan ser vi att det räcker med att flickan ställer sig på knä, för att pedagogen med ens avbryter uppropet för att ge flickan en viskande tillsägelse, för att därefter återgå till uppropet. Vi tolkar detta som att flickor inte behöver vara särskilt ”aktiva” för att få en tillsägelse. Flickan noterar tillsägelsen och lyder genast, genom att sätta sig ned igen. I det andra exemplet ser vi att en annan flicka tänjer mer på gränserna än i det första fallet, då hon rör sig mer från sin plats och är ofokuserad på vad som händer i samlingsen, enligt vår tolkning. I detta fall räcker det med en sådan subtil tillsägelse som höjda ögonbryn för att flickan ska korrigera sitt beteende och åter sitta still på sin plats. Vi tolkar detta som att flickan är väl medveten om att detta är ett felaktigt beteende. Att flickor ofta fick mer subtila former av tillsägelser framkom som ett genomgående mönster i våra observationer. Detta kopplar vi till det som Eidevald fann i sin studie kring att det tycktes finnas en lägre toleransnivå för flickor, att de snabbare och för ”mindre” beteenden fick tillsägelser i jämförelse med pojkarna (Eidevald, 2009).

I det sista exemplet förekommer flera olika pojkar som tänjer på gränserna i samlingsen. Vi ser att pojke (1) till en början får en tillsägelse om att kudden ska vara bakom honom utanför ringen. Vi tolkar det som att pojkens beteende, att reagera med att sparka på kudden framåt så att den hamnar utanför ringen, är ett första tecken på att han tänjer på gränserna (att han sparkar den framför sig istället för att ta upp och lägga den bakom sig). Detta beteende gav ingen reaktion från pedagogen och uppmuntras/aktiveras därmed inte. I nästa stund utmanar en annan pojke (2) reglerna genom att prata rakt ut och påkalla uppmärksamheten genom att börja dansa in mot mitten. Pedagogen ger honom här en tydlig tillsägelse genom att vidtala honom vid namn och sedan påkalla uppmärksamheten för vad som ska hända (*”titta nu”*). Därefter vänder pedagogen uppmärksamheten mot en flicka som uppmanas välja en kroppsdel. Något senare står pojke (2) och svänger med armarna och viskar något i örat på pojke (1), pedagogen behåller fokus på flickan som fått frågan genom att bekräfta hennes svar. Pojke (1) tänjer därefter än mer på gränserna genom att skratta högt åt det pojke (2) viskat, och de får då på nytt en tydlig tillsägelse både verbalt och fysiskt genom att pedagogen säger *”Lyssna då! Så varsågod!”* och förflyttar pojke (1) så att pedagogen istället står mellan pojkarna (1) och (2). Lite senare när de valt en kroppsdel och sjunger och dansar om denna, fortsätter pojke (2) att utmana genom att slänga sig in i skåpet under dansen, detta uppmuntras/aktiveras inte utan ignoreras av pedagogen som ber nästa barn välja en ny kroppsdel. Pojke (2) påkallar åter uppmärksamheten genom att backa bak mot skåpen igen, pedagogen ger honom en tillsägelse genom att fösa honom tillbaka till sin plats. När det tillfrågade barnet funderar över vilken kroppsdel denne ska välja, utmanar pojke (2) på nytt genom att utbrista vilken kroppsdel han tycker att de ska välja, varpå pedagogen hyschar åt honom. Pojke (2) ignorerar denna tillsägelse och föreslår på nytt en kroppsdel mer aktivt (viftar med armen framför pedagogen). Denna gång får pojken en tydligare tillsägelse genom att pedagogen säger pojkens namn i tillsägelsen. Även kring detta finner vi likheter med resultaten i Eidevalds studie. Utöver det vi tidigare nämnt kring lägre toleransnivå för flickor, så fann Eidevald även att pedagogerna generellt lät pojkarna fortsätta längre och i större utsträckning, vilket vi alltså även ser tendenser kring i vår studie i relation till pojkar som intar en aktiv position. Intressant i relation till detta är att Eidevald i sin studie drog slutsatsen att flickorna i större utsträckning vid tillsägelse slutade med sitt oönskade beteende, medan pojkarna ofta fortsatte, vilket också framkommer i våra samlingar (Eidevald, 2009).

Vi ser att pedagogen i exemplen med flickorna inte ignorerar beteendet i något av fallen utan direkt ger dem en tillsägelse. Detta kan vi koppla till Hirdmans normativa formel (A-B), där

kvinnan B är den ideala stereotypen av kvinnan, och där hon ses som helt annorlunda än mannen, kopplat till könade normer om hur kvinnor/flickor ska vara. I relation till denna isärhållande formel förmedlas tydligt till både pojkarna och flickorna hur just de ska vara för att göra på "rätt" sätt (Hirdman, 2001). I kontrast till detta ser vi i exemplet med pojkarna att pedagogen ibland ignorerar deras beteende men ger dem mer tydliga tillsägelser då de fortsätter med det gränsöverskridande beteendet eller intensifierar det. Vi kan se att pojkarna i vissa fall får tydliga tillsägelser när de börjar med ett beteende som tänjer på gränserna men att de också tillåts fortsätta beteendet genom att det ignoreras i större utsträckning än i flickornas fall. Vi tolkar det som att detta får konsekvenser för barnens beteenden. Pojkarna får förmedlat att det är okej att tänja på gränserna i större utsträckning än flickorna, då de tillåts fortsätta, vilket vi tror kan påverka effekten att de fortsätter pröva detta beteende. Flickorna å andra sidan får förmedlat att det inte är okej för dem att tänja på gränserna, då det vid minsta regelöverträdelse blir uppmärksammat och resulterar i en tillsägelse, varför de heller inte fortsätter med detta beteende. Vi tror att detta visar på hur pedagogen kan anses ha olika förväntningar på beteenden vad det gäller pojkar respektive flickor. Detta kan vi relatera till Hellmans studier som tar upp att barn insocialiseras i dessa normer genom omgivningens förväntningar på vad som är "rätt" respektive "fel" för en pojke respektive flicka (Hellman, 2008, 2). Att pedagogen endast höjer på ögonbrynen eller viskar en tillsägelse när en flicka ska korrigeras, kan spegla förväntningar om att flickor är lyhörda och också lyder utan att man behöver säga till på skarpen. Att pedagogen direkt korrigerar flickornas beteende och sällan låter det fortgå kan också tänkas spegla förväntningar kring könsstereotypa normer om att flickor ska och har förmågan att uppföra sig. Detta att tänja på gränserna blir därför ett uttryck för att vara flicka på "fel" sätt vilket tycks viktigt för pedagogen att förmedla. Burr framhäver i sin framställning av socialkonstruktivism att olika faktorer som fogar samman vår identitet, såsom kön, klass och etnicitet kan sammanfalla eller krocka med andra faktorer. Kopplat till detta och vårt material kan ett oönskat beteende, vilket vi kopplat till den aktiva positionen, sägas krocka med normen för hur flickor ska vara, varför det korrigeras (Burr, 2003). Relaterat till detta framhäver West och Zimmerman inom teorin Doing Gender att vi har olika identiteter men att just vår könsidentitet är den mest grundläggande (West & Zimmerman, 1987). På samma sätt förmedlas stereotypa könsnormer till pojkarna att de inte har förmåga att foga sig, lyssna och vänta på sin tur i samma utsträckning, varför ett oönskat beteende tycks tillåtas i högre utsträckning än för flickorna. Detta kan även kopplas till normer om att pojkar har ett större behov av att vara aktiva och därför har svårare att sitta still. Detta sammantaget kan spegla föreställningar om att det krävs tydliga tillsägelser för att en pojke ska lyssna och sluta med ett oönskat beteende. En tolkning som vi gör är dock att det snarare kan vara kopplat till att beteendet har tillåtits fortgå och ibland intensifierats (vilket kommer framgå av exemplen nedan), och därmed kan ses som en starkare form av regelöverträdelse, varför det kräver en starkare form av korrigering, än att det främst handlar om kön. Vår uppfattning är att om en flicka på liknande sätt som en pojke fått förmedlat till sig att ett oönskat beteende var mer okej, eller i alla fall ibland, hade detta beteende också fortgått i högre utsträckning och hade fått liknande konsekvenser för vilken form av tillsägelse som hade krävts för att korrigera det oönskade beteendet. Vi tror därmed att det främst är pedagogens och andras förväntningar om hur pojkar "är" och "ska vara" som påverkar hur barnen agerar. Detta med bakgrund av vår ingång i studien genom valda teorier och forskning. Kopplat till detta lyfter både Hellman och Eidevald fram att pojkar och flickor genom vuxnas/pedagogers bemötande lär sig vad som är "rätt" respektive "fel" sätt att vara pojke eller flicka på (Hellman, 2008, 1, 2 och Eidevald, 2009).

Nedan visar vi ytterligare exempel på hur pojkars oönskade beteende kan kopplas till pedagogernas bemötande. Vi visar även ytterligare ett exempel på hur flickor med ett liknande beteende får ett annat bemötande av pedagogerna, vilket påverkar flickornas fortsatta agerande.

Exempel på pojke som intar en aktiv position; uppmuntras/aktiveras

Barnen sitter och äter mellanmål och pedagogen har gått ur bild när pojke (4) hoppar in framför kameran och gör "hårdrockstecken" för att sedan hoppa ur bild igen. Flera barn tittar på honom och skrattar, varpå pojke (4) hoppar in framför kameran igen och börjar dansa:

"De kan se dig! (flicka (3) till pojke (4) och pekar mot kameran) (pedagogen kommer in i bild och petar pojke (4) lite skämtsamt i magen och börjar sedan torka bordet bakom honom)

-Jo jo jo! (pojke (4) fortsätter hoppa framför kameran) (flicka (4) tittar på pojke (4) och sedan in i kameran)

-Hallå! (flicka (4) till pojke (4)) (pojke (4) springer bort till sitt bord, flicka (7) reser sig och går ur bild, flicka (3) och (1) och pojke (3) tittar på pojke (4))

-De kan se dig på ... barn-tv! (flicka (3) till pojke (4), som vänder sig mot henne och lyssnar)

-Nej, det kommer de inte alls att göra! (pedagogen om det som flicka (3) sagt) (flicka (3) tittar på pedagogen och ler, pojke (4) tittar upp på pedagogen)

-Varför filmar de? (pojke (4) till pedagogen) (pedagogen går fram till pojke (4) och skjuter in hans stol)

-För de ska se hur du och vi... (pedagogen till pojke (4))

...

-Ja då ska jag oh oh oh! (pojke (4) viftar med händerna mot kameran) (pedagogen går in mellan borden och rättar till några stolar på det främre bordet, medan pojke (4) fortsätter spexa, alla barnen tittar på honom, pedagogen börjar greja med saker på det främre bordet med ryggen mot pojke (4), flicka (4) ställer sig upp och dansar lite mot pojke (4), men sätter sig ned när pedagogen torkar bordet närmare henne)

-Jo jo jojo joooo! (pojke (4) dansar, slutar för att ta ett bett på sin macka) (pedagogen vänder sig mot det bortre bordet och torkar, pojke (3) tittar in i kameran, pojke (4) går in mellan borden och fortsätter dansa, alla barnen tittar på honom, pojke (3) gör armgester mot kameran från sittande, flicka (3) vänder sig mot pojke (4))

-Varför är inte du på... (flicka (4) till pojke (4)) (flicka (1) springer ur bild, pojke (4) vänder sig mot pojke (3) och går mot sin stol, pedagogen vänder sig mot dem och tittar, tittar sedan på flicka (3) och går fram till henne)

-Har du ätit klart Ellen? (pedagogen till flicka (3)) (flicka (3) skakar på huvudet)

-Ät klart då! (pedagogen till flicka (3)) (samtidigt har pojke (3) ställt sig upp och dansar mot kameran bakom pedagogens rygg, pojke (4) dansar mot kameran ståendes på kortsidan av borden, flicka (7) kommer in i bilden, går fram till pedagogen och tittar på henne och frågar något, pedagogen nickar till svar, pedagogen vänder sig mot pojkarna som dansar med rumporna mot kameran, flicka (3) ställer sig upp och tittar på pojkarna, pedagogen säger något ohörbart till dem, pojkarna fortsätter dansa, flicka (4) har samtidigt gått ur bild, pedagogen går ur bild)

...

(pojarna (3) och (4) har under hela tiden fortsatt att dansa och spexa framför kameran, och skojbråkar när pedagogen kommer tillbaka in i bild vid det bortre bordet och vänder sig mot pojkarna (3) och (4))

...

-Marcus och Karl! (pedagogen i tillsägelse ton till pojke (3) och (4), vänder sedan bort blicken och skjuter in en stol vid det bortre bordet) (pojarna fortsätter skojbråka, flicka (4) sätter sig på sin stol, pedagogen torkar av det bortre bordet med ryggen mot, pedagogen vänder sig sedan om och tittar på pojkarna för att sedan vända sig igen och gå bort med en tallrik till ett annat bord längst bort och tittar igen mot pojkarna)

...

-Karl, få i dig din macka! (pedagogen till pojke (4) och tittar på honom när han kommer fram) (pojke (4) tar upp mackan och tar ett bitt)

-Då får man sitta ner! (pedagogen till pojke (4)) (pojke (4) sätter sig ned)''

Vi ser i detta exempel hur pojken (4) testar gränser för vad som är tillåtet och har som vi tolkar det ett tydligt oönskat beteende (sitter inte på sin plats och äter utan står och dansar framför kameran). Detta beteende resulterar inte i någon tillsägelse från pedagogen utan bemöts med att denne skojar tillbaka, vilket ger positiv uppmärksamhet och bekräftande, vilket vi tolkar som signaler om att det är ett okej beteende för pojken. Detta bemötande kan även tolkas som att positionen uppmuntras/aktiveras och vi ser också att han blir än mer aktiv (fortsätter dansa och lägger till ljud), vilket ignoreras av pedagogen. När pojken sedan ställer en fråga kopplat till sitt beteende (om kameran som han dansar inför), blir han bekräftad i detta och får svar. Detta resulterar i sin tur i att pojken intensifierar sitt beteende än mer, vilket ignoreras av pedagogen som håller på med annat (såsom att torka borden). Vi märker alltså tydligt ett genomgående mönster i att barnens fortsatta agerande till stor del beror på hur ett visst beteende, knutet till i detta fall en aktiv position, bemöts av pedagogen, som Hellman lyfter fram i sina artiklar (Hellman, 2008, 1, 2). Intressant blir här flicka (4) som nu också prövar ett liknande aktivt beteende, som tycks vara okej för pojken. Flickan slutar dock tvärt när pedagogen vänder sig mot bordet och torkar bordet närmare henne. Vi tolkar detta som att det inte behövs någon tillsägelse för att flickan ska korrigera sitt beteende, som hon tror kanske inte är tillåtet för henne. Enligt teorin *doing gender* kan detta kopplas till att föreställningar om hur en flicka ska vara har förmedlats till henne från pedagoger, barn och andra vuxna, och i sin tur påverkar hur hon sedan själv uttrycker t.ex. kvinnlighet (hur man ska vara som flicka i detta fall), varför hon vet med sig att hon gör flicka på "fel" sätt och genast korrigerar sig utan att tillsägelse har behövts (West & Zimmerman, 1987). Pojken fortsätter med sitt gränsöverskridande beteende, samtidigt som ytterligare en pojke (3) påbörjat ett liknande beteende. Pedagogen noterar detta genom att titta på dem båda för att sedan vända bort blicken och titta på ett annat barn. Vi tolkar även detta som ett sätt att uppmuntra/aktivera beteendet genom att det indirekt tillåts. Vi ser här att blickar används på ett sätt som skiljer sig från ett exempel nedan där en flicka håller på med en ramsa (Se rubrik *Bemötande av flickor som intar en aktiv position vid Mellanmål*). Där används blicken för att aktivt uppmärksamma barnet om det oönskade beteendet, medan blicken i detta exempel visar på att pedagogen registrerat beteendet och tillåter det då det inte åtföljs av någon åtgärd. Ett och samma beteende, och positionering, kan således innebära att man gör sitt kön på "rätt" eller "fel" sätt beroende på vilka föreställningar som finns kring sambandet mellan ett visst kön och en viss positionering (West & Zimmerman, 1987). Samtidigt som detta händer går pedagogen fram till en flicka (3) som sitter på sin plats och frågar om hon ätit klart än. När flickan skakar på huvudet

får hon en uppmaning om att göra det "Åt klart då!". Intressant blir här hur pedagogen förlägger fokus och hur det skiftar mellan könen. Vi ser att flickan får en direkt uppmaning om att äta upp trots att hon håller sig till reglerna och sitter på sin plats, medan pojke (4) fortsatt har ett regelöverskridande beteende och uppenbarligen inte heller har ätit upp (stående har han avbrutit sin dans för en stund för att ta ett bett på sin macka), vilket ignoreras. Vi kopplar detta till stereotypa könsnormer om att flickor antas ha förmåga att följa reglerna och därmed sitta still och göra det man ska (äta mellanmål), medan pojkar antas ha mindre förmåga till detta enligt vår tolkning då de antas vara mer aktiva, vilket här förmedlas av pedagogen. Vi ser att även pojke (3) intensifierar sitt oönskade beteende då pedagogen ignorerar detta (ställer sig upp och dansar mot kameran). Först när båda pojkarna tillsammans dansar med rumporna mot kameran, resulterar detta i att pedagogen säger något ohörbart till dem (kan vara en tillsägelse) varpå pedagogen går ur bild. Liknande resultat kom Eidevald fram till i sin studie, vilket vi nämnt tidigare, där det tycktes vara högre toleransnivå för pojkar än för flickor (Eidevald, 2009). Pojkarna fortsätter sitt beteende. När pedagogen åter kommer in i bild får de en tydlig tillsägelse, vilket dock inte resulterar i att de slutar, och pedagogen ignorerar dem på nytt. Vi kan alltså genomgående se att pedagogen upprepat ignorerar pojkens aktiva positionerande, vilket vi tolkar kan relateras till den hegemoniska manligheten, som enligt Connell är normen för hur en man ska vara, som kan förklara att detta beteende oftare ignoreras när det gäller pojkarna (Connell, 2008). När pojke (4) något senare är på väg tillbaka till sitt bord får han en tydlig tillsägelse om att äta upp. Pojken fortsätter då trotsa om än i mildare form genom att ståendes ta ett bett på sin macka, han får då på nytt en tydlig tillsägelse om att man sitter ner när man äter, varpå han gör detta.

Ytterligare exempel på hur pojkar intar en aktiv position; uppmuntras/aktiveras
Pojke (5) kommer baklänges indansandes framför kameran och ropar högljutt:

"-Felix! (pedagogen i tillsägelseton och tittar på pojke (5)) (pojke (5) vänder sig mot pedagogen, pojke (2) har sett pojke (5) och reser sig upp och båda pojkarna börjar dansa och spexa med varandra)

-Felix! Felix! Hörde du Felix? (pedagogen till pojke (5)) (pojke (2) sätter sig ner igen, pojke (5) dansar vidare och tittar in i kameran, men sätter sig ner vid tredje tillsägelsen bredvid pojke (2) och tittar på pedagogen)

-Försök att vara som om den inte var där (pedagogen till pojke (5))

...

-Den är inte där då? (pojke (5) skrattar och pekar in i kameran, pojke (2) vinkar till kameran)

-Men försök VARA som om den inte är där (pedagogen tittar hela tiden på pojke (5))

-Men vad är det att inte vara som om den är där? (pojke (5) fnissar)

-Felix, vi gör så istället, du sätter dig där med ryggen mot (pedagogen till pojke (5) och pekar mot andra sidan rummet) (flicka (1) fortsätter läsa högt, flicka (2) står kvar snett framför pedagogen med kudden bakom huvudet, pojke (5) reser sig och springer vinkandes framför kameran genom rummet till den plats som pedagogen visat)

-Och jag ska sitta i det hörnet (pojke (2) med hög röst och pekar på det hörn där flicka (2) sitter)

-Nej (pedagogen skrattar lite åt pojke (2)) (flicka (3) sätter sig med ryggen mot kameran på sin kudde framför pedagogen)"

Vi ser i detta exempel att pojke (5) till en början får tillsägelser och lyder dessa först efter pedagogens tredje försök, och sätter sig och blir tyst bredvid pojke (2). Därefter tolkar vi det som att pojkens beteende ”underhålls” vidare då pedagogen behåller sin uppmärksamhet på honom, trots att han slutat, vilket vi ser som en form av uppmuntran/aktivering av den tidigare positionen. Pedagogen fortsätter att bemöta honom utifrån föregående beteende genom att hålla sig kvar till ämnet (att de spexar framför kameran). Detta medför att pojken nappar på detta och börjar svara emot pedagogen genom en aktiv positionering. Även pojke (2) blir uppmuntrad/aktiverad genom detta och börjar agera enligt denna position. Vi tolkar att detta kan kopplas till att barn agerar enligt förmedlade förväntningar på dem. Här förmedlar pedagogen att det ”rätta” sättet för dem att vara pojkar på är att bibehålla sin aktiva hegemoniska position. Enligt Connell är den hegemoniska manligheten överordnad alla andra manligheter och kvinnligheter och utgör normen för hur en man ska vara (Connell, 2008). Vi kopplar även detta till Hirdmans tanke om att manlighet måste underhållas. I formeln A-a ses kvinnan genom en jämförelse med mannen, där hon är en underordnad version av honom. Hirdman framhäver att det häri ligger en inbyggd rädsla för att en man ska bli kvinnlig, vilket bottenar sig i att ”man” snarare ligger i själva manligheten än i det biologiska könet (Hirdman, 2001). Genom att underhålla den aktiva hegemoniska positionen ”underhålls” denna manlighet enligt vår tolkning. Pedagogen bidrar till att begränsa pojkarnas möjlighet att testa andra positioner i detta fall. I en annan situation visar pedagogen dock prov på hur ett annat bemötande (konsekvent nekande tillsägelse) möjliggör för en pojke att testa en annan position (se nedan under temat *Pedagogernas interaktion med barn som testar olika positioner*).

Flickor däremot får genomgående en direkt tillsägelse vid första regelöverträdelsen, och lyder ofta denna och slutar med sitt beteende vilket framkommer i följande exempel under uppropet:

Exempel på flickor som intar en aktiv position; får direkt en tydlig tillsägelse

*”-Tjiiii (flicka (5) tjuter till och slår ut med armarna) (pedagogen tittar upp på flicka (5) och flicka (4) som fnissat, flicka (5) sätter sig ned)
 -Ssshh! Men tyst nu då, för det hörs jättemycket! (pedagogen till flickorna)
 -Felix! Felix, så här gör man! (ropar pojke (2) till pojke (5) samtidigt som ovanstående hänt, och håller händerna framför munnen, blåser och skrattar)
 -Men Love! (pojke (5) skrattandes till pojke (2)) (pojke (2) sätter återigen kudden framför ansiktet)
 -Vadå? Vadå? (flicka (1) till pedagogen) (pedagogen tittar tillbaka på flicka (1) och fnissar lite, flicka (5) står på knä, pojke (5) står på alla fyra, pojke (2) tittar på pojke (5) och fnissar)
 -Jag ska hämta en dyna (pojke (5) till pojke (2), ställer sig upp och går ur bild) (pedagogen tittar upp på flicka (5))
 -Så här gör jag varje dag... tjiiii! (flicka (5) gör ljudet igen)
 -Men du... (pedagogen till flicka (5)) (pedagogen vänder sedan snabbt blicken till pojke (5) som kommer tillbaka i bild, dansandes och gör miner framför kameran, flicka (5) går på knä en bit från sin plats och sedan tillbaka)”*

Vi kan se att flickans prövande av den aktiva positionen och oönskade beteende, direkt resulterar i en tydlig tillsägelse från pedagogen, vilket vi tolkar är ett starkare uttryck för korrigerande av ett

oönskat beteende, än i föregående exempel (pojkar som underhålls i sitt beteende), vilket visar på att pedagogen också genom detta förmedlar förväntningar om hur flicka görs på "rätt" sätt. Detta hävdar vi då vi ser skillnad i pedagogens uppmärksamhet, som direkt efter tillsägelsen vänds bort från flickan. Vi ser därmed tydlig skillnad i att detta inte uppmuntras/underhålls på samma sätt som pojkarnas beteende. Detta kan förklara varför flickorna slutar, då de inte blir positivt bekräftade i denna positionering, vilket var fallet i exemplet med pojken. Intressant är att en muntlig tillsägelse knappt krävs för att flickan ska sätta sig ned, utan att det räcker med en blick här. Även detta visar på lägre toleransnivå för flickor, se Eidevald ovan (Eidevald, 2009). Vi kopplar detta vidare till att flickor förväntas vara mer lyhörda och lydiga, vilket förmedlas till flickorna i denna sekvens. Att flickorna är medvetna om detta samt att den aktiva positioneringen där man testar gränser, inte är "rätt" sätt att göra flicka på, blir här tydlig eftersom de slutar omedelbart. I exemplet framkommer också tydligt att samma beteende hos en pojke respektive flicka får olika respons och prioritering i hur viktigt det är att korrigera detta beteende. Enligt Connells teori är normen för pojkar, som nämnt tidigare, den hegemoniska manligheten (vilket kan kopplas till en aktiv position) och för flickor är normen den framhävda kvinnligheten (som vi kopplar till en passiv position). Detta skulle kunna förklara varför det blir viktigare att korrigera flickor som intar en aktiv position än det är för pojkar (Giddens, 2003). Vi tycker oss se att pojkarnas beteende enligt en aktiv positionering inte anses lika viktig att korrigera som flickornas beteende enligt samma aktiva positionering. Detta tolkar vi ligger i enlighet med förväntade stereotypa könsnormer och visar på hur pedagogerna är viktiga medskapare av hur kön görs.

9.1.2 Bemötande av flickor som intar en aktiv position vid Mellanmål

Nedan visar vi på det mönster vi fann i mellanmålen som skilde sig från de genomgående mönstren i både samling och mellanmål för barn som intog en aktiv position. Detta gör vi genom två exempel på situationer från mellanmålen där flickor som intar en aktiv position och har ett oönskat beteende, blir tillsagda både genom subtila tillsägelser och även genom mer tydliga tillsägelser, och trots detta fortsätter med det oönskade beteendet.

Exempel på flicka som intar en aktiv position; får subtil tillsägelse

Två pedagoger pratar i en mellanmålsituation om en pojke som ännu inte har kommit dit. Flera barn verkar ha uppfattat honom ute på skolgården och flera barn vinkar genom fönstret, pedagogerna tittar också ut:

"-Där kommer han springandes (pedagog (1) utanför bild)

-Jaa! (pedagog (2) nickar till pedagog (1) och ler)

-Ja, det såg ut som han hade en banan i handen bara (flicka (3) vänder sig mot pedagog (1) utanför bild och gör springrörelser med armarna) (pedagog (2) tittar på flicka (3), flicka (3) sätter sig på sin plats, vänder sig och tittar till i kameran, pedagog (2) tittar upp på flicka (3), pojke (3) sitter samtidigt halvt vänd och tittar på flicka (3) och väger på stolen, pojke (1) tittar på något ur bild)

-Men sluta filma! (flicka (3) slår sig för huvudet) (pedagog (2) sträcker på sig och rynkar pannan mot flicka (3))

-Vad är det som händer? (pedagog (2) till flicka (3)) (flicka (3) reser sig upp, pojke (3) sitter samtidigt bakom pedagog (2) vänd mot kameran, väger på stolen och pekar finger åt kameran, flicka (3) svarar pedagogen något ohörbart)

-Va? (pedagog (2) rynkar pannan och följer flicka (3) med blicken när hon går ur bild)."

Här vill vi visa ett exempel på hur flickor är mer påpassade kring sina beteenden än vad pojkar är. Vi ser här att pedagogen (2) registrerar det som flicka (3) säger och gör. Vi tror dock inte att flickan noterar pedagogens (2) blick i det första skedet utan sätter sig ned självmant igen. När flickan sedan tittar till i kameran, som kan tolkas som en mild form av regelöverträdelse, ser vi hur pedagogen (2) även noterar detta. Vi tror fortsatt att flickan är omedveten om den uppmärksamhet hennes beteende tillkallat från pedagog (2). När flickan sedan har ett mer tydligt regelöverträdande beteende *"Men sluta filma!"* och gör en gest, märker vi hur detta direkt resulterar i en reaktion från pedagogen vilket vi tolkar som en tillsägelse av mer subtil form (pedagog sträcker på sig, tittar på flickan och rynkar pannan). När flickan inte heller tar notis om detta kontaktförsök påkallar pedagogen uppmärksamheten i en tydligare form *"Vad är det som händer?"*, vilket både kan tolkas som en fråga till flickan, men också som en form av tillsägelse (Vad är det som pågår egentligen?). Allt ovan sammantaget tycker vi visar på det som återkommer i samtliga observationer att pedagogen tycks registrera och hålla koll på vad flickor gör i situationer som kan tolkas handla om regelöverträdelser, i högre utsträckning än pojkar. Detta framkommer också då det även i detta exempel, liksom i många andra, förekommer en pojke som också kan tolkas bryta mot reglerna i viss mån (sitter vänd och väger på stolen och pekar finger mot kameran), men inte blir korrigerad för sitt beteende. Just i detta exempel är pojken placerad bakom pedagogen vilket givetvis påverkar situationen (pedagogen uppfattar det inte), men liknande beteende förekommer ofta bland pojkar och korrigeras då inte i samma utsträckning som flickor. Här ser vi likheter med resultaten i Eidevalds studie, där flickor oftare än pojkar fick tillsägelser för oönskat beteende samt att det då både flickor och pojkar intog aktiva positioner var vanligt att enbart flickan/flickorna fick en tillsägelse (Eidevald, 2009).

Exempel på flicka som intar en aktiv position; får subtila tillsägelser, därefter tydlig tillsägelse, sedan subtil tillsägelse

Barnen och pedagog sitter och äter mellanmål. Pedagog som sitter vid det bortre bordet och pratar med pojke (1) och flicka (2) uppmärksammar nu en flicka vid det främre bordet som upprepar en ramsa inför de andra barnen tyst:

"Barabarabip barabarabip (flicka (5) tyst och vickar lite på huvudet) (pojke (4) och flicka (3) säger något med hög röst och tittar på flicka (5), pedagog tittar upp på flicka (5) och sedan på flicka (2) igen)

-Ave, ave, barabarabip barabarabip (flicka (5) tyst) (pedagogen lyssnar och tittar på flicka (2) som pratar)

...

-Jonah!...Ta Jonah! (flicka (4) till flicka (5) och tittar sedan på flicka (3))

-Och rimma på rosa (flicka (3) till flicka (5))

-Rosa posa barabarabip barabarabip... nu blev det inte Jonah! (flicka (5) och tittar på pojke (4)) (flicka (4) lutar sig fram, tittar på flicka (5) och fnissar)

-Rumpa pumpa barabarabip barabarabip (flicka (5)) (Barnen vid det främre bordet skrattar)

-Ta honom, ta Jonah, ta Jonah! (ropar flicka (4) och ställer sig halvt upp och pekar på pojke (4) och tittar på flicka (5) (pojke (1) vänder sig om och tittar på det främre bordet)

-Nä, klockan är inte två! (pojke (3) högt och skakar på huvudet) (pedagogen tittar upp på flicka (4) och sedan på flicka (5) och lutar sig fram åt sidan och håller kvar blicken, flicka (5) pratar)

-Ta Jonah! (flicka (4) högt halvt ståendes och pekar mot pojke (4) och tittar på flicka (5)) (pedagogen tittar på flicka (4) och sedan tillbaka på flicka (5)) (flicka (5) pratar och tittar på pojke (4) som säger något tillbaka, pojke (2) har vänt sig mot det främre bordet, hänger över sin stol och tittar på flicka (5), pojke (1) tittar också)

-Nej Lina! (pojke (3) pekar på flicka (1) och tittar på flicka (5)) (pedagogen som tittat på flicka (5) tittar till på pojke (3) och sedan tillbaka på flicka (5), flicka (5) säger något ohörbart till pojke (3))

-Nähä du! (pojke (3) högt och pekar på flicka (5)) (pedagogen tittar till på pojke (3))

-Kamera! Ta kamera Thea! (pojke (2) till flicka (5) och pekar mot filmkameran) (pojke (3) vänder sig och tittar in i kameran, pedagogen reser sig upp)

-Kamera, kamera, kamera...barabarabip barabarabip (flicka (5)) (pedagogen tittar på flicka (5) som tystnar, pedagogen säger något ohörbart och tittar på flicka (5))

...

-Barabarabip, barabarabip (flicka (5)) (pedagogen kommer fram och ställer sig på kortsidan av det främre bordet och sätter sig på huk, vilar armarna på bordet och tittar på flicka (5)) (alla barnen tittar på pedagogen)

-Thea, det är roligt tills någon annan inte tycker att det är roligt, men... (ohörbart) (pedagogen tittar på flicka (5))

-Stoppa (pojke (3) tittar till och pekar på flicka (5))

-Men rimma, rimma lite på mig då (pedagogen ställer sig upp, tittar på flicka (5) och ler)

-X, X... (flicka (5) gör en ramsa och tittar på pedagogen)"

X= pedagogens namn

Pedagogen går därefter och sätter sig igen, flickan fortsätter med ramsan. Pedagogen tittar senare upp igen på flickan. När flickan fortsatt ytterligare ett tag med sin ramsa lutar sig pedagogen på nytt framåt åt sidan och tittar länge på flicka (5).

I detta exempel ser vi att pedagogen till en början använder sig av mer subtila former av tillsägelser (blickar, lutar sig fram, håller kvar blicken, söker ögonkontakt) för att uppmärksamma flickan om att hon har ett oönskat beteende. Vi noterar att pedagogen uppmärksammar flickans beteende trots att hon många gånger säger sin ramsa tyst. Vi kan tolka detta som att hon är påpassad då pedagogen framförallt ger henne blickar vi ett flertal tillfällen, vilket vi tolkar är förknippat med normativa förväntningar på flickor om att detta ska räcka som tillsägelse. Detta kopplar vi hänger samman med det som West & Zimmerman säger kring doing gender, att en persons agerande alltid bedöms utifrån om denne kategoriserats som man eller kvinna. Även om flickorna går emot stereotypa föreställningar om hur flickor ska vara och intar en aktiv position istället, så markerar pedagogen att detta beteende är "fel" för en flicka genom tillsägelsen (West & Zimmerman, 1987). Vi ser även att denna strategi används mot flicka (4) som kan sägas ha ett mer oönskat beteende än flicka (5) då hon upprepat ropar rakt ut och högt, samt halvstår på sin stol, som vi dock förstår inte kan uppfatta detta då hon sitter med ryggen mot pedagogen och vi

kan därför inte heller dra slutsatsen om det så långt handlar om att flickan trotsar tillsägelsen eller ej. Då pedagogen upprepat försökt korrigera flickans (5) beteende utan framsteg, går hon över till att använda en mer tydlig form av tillsägelse (går fram till bordet och sätter sig på huk, tittar på flickan och tilltalar henne vid namn). Vi ser att flickan efter denna tillsägelse fortsätter med sitt beteende. Att pedagogen efter den tydliga tillsägelsen fortsätter med *"Men rimma lite på mig då"* och ler mot flickan, skulle kunna tolkas som att hon backar på tillsägelsen och förmildrar den, vilket skulle kunna sända signalen till flickan om att beteendet ändå är okej. Med detta sagt kan vi därför inte säkert veta om flickan fortsatt beteende handlar om trotsande och medvetna fortsatta regelöverträdelser, eller om hon uppfattat att det är ett okej sätt att vara. Att vuxna/pedagoger genom sitt bemötande förmedlar till barnen i vad som är "rätt" respektive "fel" sätt att vara är även något som Hellman lyfter fram, där barnen anpassar sig efter hur pedagogerna interagerar med dem utifrån vilken position som barnet har intagit (Hellman, 2008, 1,2). Intressant är att flicka (4) som haft ett än mer oönskat beteende inte får någon tydlig tillsägelse, liksom pojke (3) trots att pedagogen uppmärksammat dem. Vi uppfattar dock att detta handlar om att pedagogen gör bedömningen att det beteende som dessa barn har är igångtriggat av flicka (5) varför hon anses ansvarig. Som vi nämnt ovan finner vi det även intressant att pedagogen efter den tydliga tillsägelsen återigen försöker sig på mer subtila former av tillsägelser, för att få flickan att sluta. Detta tolkar vi tyda på de närvarande könsstereotypa förväntningarna på flickor om att de ska vara lyhörda, och att det därför borde räcka med dessa mer subtila former av tillsägelser.

9.1.3 Sammanfattning av bemötande av barn som intar en aktiv position

Vi har nu redovisat exempel på hur pedagogerna interagerar med flickor och pojkar som intagit en aktiv position, både i samlingar och mellanmål. Sammantaget i samlingarna och mellanmålen tyckte vi oss se att det verkade vara mer accepterat för pojkar att inta en aktiv position och ha ett oönskat beteende, än det var för flickor, då vi återkommande ser att pojkar som intog denna position ges större frihet och tillåtelse att bryta förväntade regler i en samlingsituation än flickor. Genomgående framkommer att flickor som på något sätt testat att inta en aktiv position och har ett oönskat beteende blir tillsagda direkt och därmed korrigerade i sitt beteende. Vi ser att flickorna ofta slutar med sitt beteende direkt efter tillsägelse och att det ofta räcker med tillsägelser som har mer subtila former (höjda ögonbryn, hyschande, viskande tillsägelse, blick). Genomgående ser vi att intagandet av denna aktiva position och ett oönskat beteende är mer vanligt förekommande hos pojkarna och att de oftare uppvisar ett än mer omfattande sådant beteende än flickorna. Detta ser vi då det för en flicka kan räcka med att man ställer sig upp på knä, ger ifrån sig ett tystare ljud, inte sitter upp ordentligt på sin plats eller liknande, medan pojkar i större utsträckning dansar framför kameran, ropar rakt ut, avbryter, skuttar runt osv. Pedagogerna bemöter pojkarnas aktiva positionering genom att ignorera beteendet (uppmuntrar/aktiverar det inte), genom tydliga tillsägelser alternativt underhåller/uppmuntrar beteendet. Även då pojkar får tillsägelser när de börjar med sitt beteende är det vanligare än för flickor att beteendet just "underhålls" (uppmuntras/aktiveras) genom att pedagogen när pojkar fortsätter utmana, bekräftar dem genom att svara på det de säger, ger pojken ordet eller liknande, och genom detta ger dem fortsatt uppmärksamhet. Vi kan även se att pojkarna i stor utsträckning fortsätter att testa det oönskade beteendet även efter tillsägelse, även om det ibland är en annan form av utmanande beteende (t.ex. en pojke har satt sig ner igen efter tillsägelse, för att i nästa stund börja dansa igen eller prata rakt ut). Vi kan dessutom se att till skillnad från pedagogernas ofta subtila former av tillsägelser gentemot flickorna här ersätts av mer direkta former av

tillsägelser (säger åt dem att sluta och sitta på sin plats, tilltala vid namn etc.). Skillnader som framkom i resultaten kring våra observerade situationer samling och mellanmål, var dock att vi såg att det i måltidssituationerna var mer allmänt accepterat jämfört med samlingarna, för barn av båda könen att vara mer aktiva (prata rakt ut, röra sig på sin plats, prata högt med varandra) så länge man ändå åt sitt mellanmål. Vi såg dock ändå att i proportion till flickorna tilläts pojkarna vara än mer aktiva och tilläts tänja på gränserna i högre utsträckning. Även i mellanmålen tycktes flickor vara mer påpassade i vad de gjorde. Tillsägelser skedde genom mer subtila tillsägelseformer, dock förekommer också mer tydliga tillsägelser. Dessa tydliga tillsägelser kopplar vi till något som blev intressant i måltidssituationerna eftersom det skiljde sig från mönstret i samlingsituationerna. Detta var att flickorna vid en intagen aktiv positionering/oönskat beteende i måltidssituationerna inte tycktes korrigera sitt beteende och sluta med det på samma sätt som vid samlingarna, även om det förekom i vissa fall.

Vi kommer nu gå över till att redovisa resultat kring mönster för hur pedagogerna interagerade med flickor respektive pojkar som intagit en passiv position, samt undantag från dessa mönster.

9.2 Pedagogernas interaktion med barn som intar en passiv position

Då vi redovisar resultat kring barn som intagit en passiv position har vi även här valt att göra detta genom en fokusering på pedagogernas interaktion i form av uppmuntran/aktivering eller framförallt brist på detsamma, då det var dessa mönster som framkom i vårt material. Utifrån det vi tidigare nämnt under *Ordförklaringar* kom vår definition av den passiva positionen att förknippas med barn som genomgående satt stilla på sin plats, räckte upp handen, väntade på sin tur, inte pratade rakt ut eller avbröt andra barn eller pedagogen i samlingsen, samt satt på sin plats och åt sitt mellanmål i just dessa situationer. Dessa beteenden var också något som vi tolkade var efterfrågat i våra valda situationer och därför kan anses sammanfalla med ett önskvärt beteende, varför våra exempel även relateras till detta. Reaktionen på pedagogernas interaktionsmönster var från barnens sida att de oftast bibehöll beteendet och därmed den passiva positionen. Inledningsvis redovisar vi två exempel på flickor som intagit en passiv position och inte får någon uppmuntran/aktivering för denna position från pedagogens sida. Därefter visar vi på tre liknande exempel där pojkar som intar en passiv position får samma bemötande från pedagogens sida. För att visa på intressanta undantag där pedagogernas interaktionsmönster gentemot barn som intagit en passiv position består av uppmuntran/aktivering för denna position, har vi sedan valt att lyfta fram två exempel på hur en flicka respektive pojke aktiveras i en passiv position. Avslutningsvis under detta tema görs en sammanfattning över vad som framkommit i resultaten, innan vi går över till redovisningen av det sista temat.

9.2.1 Bemötande av flickor som intar en passiv position

Nedan följer ett exempel som visar på hur flickor som intar en passiv position förbises av pedagogen och inte aktiveras. I detta fall uppmuntras inte flickan att delta i diskussionen, även om det är rätten till hennes plats som diskuteras.

Exempel på flicka som intar passiv position; uppmuntras/aktiveras inte

I denna samlingsituation vill en pojke (2) sitta i det hörn som flicka (2) redan satt sig i:

*”-Hon är dum! (ropar pojke (2) med hög röst och pekar på flicka (2))
-Nej det är hon inte alls! (pedagogen till pojke (2))*

-Jo (pojke (2) till pedagogen)
 -Nej (pedagogen till pojke (2))
 -Hon tar mitt hörn, hon är dum (pojke (2) till pedagogen om flicka (2))
 ...
 -Finns det något eget hörn här? (pedagogen)
 -Jaha! (pojke (2))
 -Ja, det är hennes hörn (flicka (1) till pedagogen och pekar på flicka (2))
 -Ja, just nu är det hennes hörn (pedagogen tittar på flicka (1) och pekar med pennan mot flicka (2))”

Vi ser här hur pedagogen interagerar med både pojke (2) och flicka (1) som vi tolkar innehar en aktiv position, de blir ständigt uppmärksammade och får bekräftelse genom att pedagogen tittar på dem och svarar dem. Även om det kan tolkas som att också flicka (2) blir uppmärksammas då pedagogen och flicka (1) bekräftar att hon har rätt till platsen, ser vi dock att hon inte aktiveras att själv delta i diskussionen. Pedagogen pratar inte direkt till henne eller frågar om hennes åsikt, utan behåller fokus på de andra barnen och pekar samtidigt bara åt hennes håll. Vi tolkar detta som att flicka (2) som innehar en passiv position alltså inte bekräftas och uppmuntras att delta i diskussionen.

Ytterligare ett exempel på att flickor som intar en passiv position och inte bekräftas och uppmuntras att delta mer aktivt, ser vi nedan.

Ytterligare exempel på flicka som intar passiv position; uppmuntras/aktiveras inte

Flicka (7) har i början av observationen blivit uppmanad att sätta sig bredvid en annan flicka och går och sätter sig bredvid denna flicka vid samma bord som pedagogen sedan sitter vid. Efter att vi noterat att hon satt sig syns flickan överhuvudtaget inte i vårt transkriberade material förrän långt senare:

”(...flicka (7) reser sig, pojke (3) går ur bild, pojke (4) sätter sig, pedagogen frågar pojke (4) något samtidigt som denne skickar pålägg till pojke (4), flicka (7) ställer sig vid pedagogen lite på avstånd, pedagogen tittar upp på flicka (7))
 -Har du tagit någon frukt? (pedagogen till flicka (7)) (flicka (7) skakar på huvudet)
 -Ta någonting (pedagogen till flicka (7) (flicka (7) går ur bild))”

Återigen syns inte flicka (7) nämnvärt i vårt material annat än i formen att hon kommer in och sätter sig igen, vid några tillfällen tittar på eller pratar med något annat barn. Långt senare ser vi på nytt hur flickan gör ett kontaktförsök:

” (... flicka (7) kommer in i bilden och går fram till pedagogen, som tittar på henne, flicka (7) frågar något, pedagogen nickar till svar, pedagogen vänder sig mot pojkarna (3) och (4) som dansar med rumporna mot kameran) ”

Vi ser här tydligt att flickan innehar en passiv position, då hon endast vid två tillfällen söker uppmärksamhet från pedagogen, sitter tyst på sin plats och äter, iakttar de andra barnen utan att själv interagera särskilt mycket med dem. Vi är medvetna om att de citat vi här lyft fram, lätt kan tolkas som att pedagogen här i motsats till det vi försöker lyfta fram, faktiskt uppmuntrar/aktiverar en passiv flicka, då hon ställer frågor och ger svar vid flickans

kontaktförsök. Dock vill vi poängtera att dessa tillfällen är de enda två förekommande under hela observationen där pedagogen och flicka (7) interagerar. Detta trots att de sitter vid samma bord. Detta säger vi då det är vanligt förekommande att pedagogerna pratar mer med de barn som sitter vid samma bord som dem, än med övriga. Dessutom ser vi att pedagogen efter att ha svarat på flickans fråga direkt vänder uppmärksamheten mot några aktiva pojkar. Genomgående i våra observationer ser vi att ett sätt att söka uppmärksamhet i mellanmålssituationerna är att gå fram till pedagogen och fråga något, varpå de får ett svar. I samtliga observationer ser vi också genomgående att om barnen säger något eller frågar något som rör situationen i sig, får de ofta direkta svar. Med detta sagt framstår det inte som att flickans kontaktförsök är ett uttryck för en aktiv position, utan snarare ett vanligt förekommande kontaktsätt oavsett intagen position. Pedagogens respons på flickans kontaktförsök kan därmed också ses i ljuset av detta. Att flickor generellt inte ges uppmärksamhet för en passiv position, i likhet med exemplen ovan, skulle kunna förstås genom en tolkning av Connells teori. Då att inta den passiva positionen på ”rätt” sätt just innebär att vara passiv, kan pedagogens icke-aktiverande bemötande utifrån denna teori anses ”förståeligt”. Detta då det förmedlar och ligger i linje med förväntningar om att flickans passiva position ska vara just underordnad, passiv och följsam, enligt Connells teori, och därmed inte ska lyftas fram och aktiveras för mycket (Connell, 2008). Connells begrepp framhävd kvinnlighet anser vi kunna kopplas ihop med flickor som intar en passiv position, som enligt honom är den ideala kvinnligheten. Vi såg i våra observationer att de flickor som intog en passiv position just hade de egenskaper som är sammanlänkade med denna ideala kvinnobild. Vår slutsats är dock att dessa flickor i vårt material inte aktiveras/uppmuntras och får mindre uppmärksamhet än andra positioneringar, vilket motsäger att den framhävda kvinnligheten skulle vara en överordnad kvinnlighet (Giddens, 2003).

9.2.2 Bemötande av pojkar som intar en passiv position

På liknande sätt som i exemplet ovan fann vi exempel på att pojkar som intar en passiv position inte heller syntes i vårt transkriberade material förutom vid några enstaka tillfällen. Vi har här valt att lyfta fram ett sådant fall.

Exempel på pojke som intar en passiv position; uppmuntras/aktiveras inte

Barnen är på väg in i rummet där de ska ha samling:

*”-Jag ska hämta en kudde (flicka 1) (pojke 3) kommer in i rummet bärandes på en kudde, flicka (1) springer tillbaka till sin plats, pedagogen går också tillbaka)
-Bara för att man vet att (pedagogen) ska komma och vara här (pojke 1), fnissar lite och går mot pedagogen) (pojke 3) sätter sig på sin kudde)”*

Sedan dröjer det ett bra tag tills pojke (3) syns i materialet nästa gång. Några barn pratar om att samlingen filmas:

*”-Jag vill inte vara med! (flicka 3) till pedagogen med gnällig röst och hoppar till lite i protest) (pojke 3) lutar sig fram mot pedagogen för att se bättre, flicka (1) säger något ohörbart till pedagogen, flicka (3) vänder sig om och smygkikar bakom handen mot kameran)
-Julia de filmar dig! (pojke 5) till flicka (4)) (flicka 3) vinkar till sig flicka (4))”*

Ännu något senare diskuteras vem som ska få ropa upp barnen i samlingen:

*”-Nej, nu ska jag ta reda på vem som inte ropat upp (pedagogen tittar ut över rummet mot flicka (2) och sedan på flicka (5))
-Jag har inte... (utbrister pojke (5)) (pojke (3) räcker upp handen, flicka (3) och (4) räcker också upp händerna, pedagogen tittar mot pojke (5))
-Jaag! (ropar pojke (2) och räcker upp handen) (pedagogen tittar till på pojke (2))
-Ja, räck upp handen ni som inte har ropat upp (pedagogen och tittar på flickorna (3), (4) och (5) som nu också räcker upp händerna, liksom pojke (1))”*

Det som framkommer i detta exempel är att pojke (3) sällan syns och när han omnämns ser vi tydligt att han intar en passiv position; han sätter sig på sin kudde, lutar sig fram, räcker upp handen. Hela tiden är han tyst och endast i fallet där han räcker upp handen kan han anses vara kontaktsökande om än i en passiv position, enligt vår tolkning. Vi ser också att pedagogen genomgående i observationen inte uppmärksammar denna pojke eller uppmuntrar/aktiverar honom på något sätt. Att vi genomgående ser att pojkar som intar passiva positioner inte får uppmuntran/aktiveras (liksom flickor i denna position) tolkar vi också kunna relateras till Connells teori. Då kvinnlighet är underordnat manlighet så betyder detta även att typiskt feminina drag hos män blir underordnade den hegemoniska manligheten, vilket vi kopplar till pojkar som innehar en aktiv position. I enlighet med detta blir pojkar som intar en passiv position, vilken vi förknippar med mer stereotypiskt förväntat ”flickigt” beteende, marginaliserade, vilket även Nordberg framhäver; här genom att inte få någon uppmärksamhet (Connell, 2008, Nordberg, 2005). Att pedagogen efterfrågar att barnen ska räkka upp handen om de inte ropat upp, kan visserligen ses som ett uttryck för att uppmuntra/aktivera till ett sådant önskvärt passivt beteende. Vi ser dock att pojken som intar en passiv position och gör på önskvärt sätt (räcker upp handen och väntar på sin tur) ändå inte ges någon positiv uppmärksamhet och uppmuntras för sitt beteende individuellt, t.ex. genom att titta på pojken, ge honom frågan eller liknande. I exemplet framkommer att vi noterar när pedagogen tittar på olika barn och ser att pedagogen här inte noterar pojken vid något av tillfällena. Dock gör pedagogen detta under några enstaka tillfällen under observationen i sin helhet.

Att flickor generellt inte ges uppmärksamhet för en passiv position, i likhet med exemplen ovan, skulle kunna förstås genom en tolkning av Connells teori. Då att inta den passiva positionen på ”rätt” sätt just innebär att vara passiv, kan pedagogens icke-uppmuntrande/aktiverande bemötande utifrån denna teori anses ”förståeligt”. Detta då det förmedlar och ligger i linje med förväntningar om att flickans passiva position ska vara just underordnad, passiv och följsam, enligt Connells teori, och därmed inte ska lyftas fram och aktiveras för mycket. Att pojkar som intar en passiv position inte heller uppmuntras/aktiveras, som vi ser i exemplet ovan, kan dock inte förklaras på samma sätt. Enligt Connells teori, som vi förstått den, kan pedagogernas bemötande istället snarare handla om att dessa pojkar ”straffas” och marginaliseras då de gör pojke på ”fel” sätt och därför inte bör uppmuntras i detta beteende (Connell, 2008).

Ytterligare exempel på pojkar som intar en passiv position; uppmuntras/aktiveras inte

I situationen nedan lyfter vi fram ett exempel på två pojkar som genomgående i observationen intagit en mer passiv position, men nu försöker testa ett mer aktivt uppmärksamhetsökande.

Barnen och pedagogen diskuterar i samlingen vems tur det är att få ropa upp de andra barnen:

- ”-Jag vill ropa upp (flicka (1) till pedagogen med gnällig röst)
-Har du ropat upp? (pedagogen till flicka (1))
-Ja (flicka (1) tyst)
-Jag har aldrig ropat upp! (pojke (2) förflyttar sig med sin kudde mot flicka (1))
-Nej det har du nog faktiskt aldrig gjort! (pedagogen till pojke (2))
-Och jag kan läsa! (utbrister pojke (2) och sätter sig på knä)
-Jag har aldrig heller ropat upp (pojke (1) tyst och tittar på pedagogen)
(pedagogen tittar snabbt på pojke (1) och vänder sig igen mot pojke (2))
-Jag kan få läsa! (ropar pojke (2))
-Ja vi får se när alla kommit upp (pedagogen till pojke (2))
-Förra året ropade jag upp (flicka (1) och tittar på pedagogen) (pedagogen tittar tillbaka på flicka (1))
-Är det så längesedan som förra året (pedagogen skrattandes mot flicka (1))
-Neej! (ropar pojke (2))
-Jag har aldrig ropat upp! (pojke (1) igen och flyttar sig lite närmare pedagogen)
(pojke (3) sitter hela tiden tyst, liksom flicka (2) som nu inte syns i bild)
-Neej! (pojke (2)) (pedagogen tittar på pojke (2))
-Fast det gör ingenting för det är så många som inte har ropat upp, så det är inte Olivias tur i alla fall idag (pedagogen om flicka (1) vänd mot pojke (2))
-Neej! (ropar flicka (1))
-Jag har aldrig ropat upp! (pojke (3) till pedagogen) (pedagogen tittar på pojke (3))
-Va? (pedagogen till pojke (3))
-Jag tycker det ska vara X! (pojke (1) till pedagogen)
-Barnen har inte ropat upp någon gång! (pojke (3) lite högre till pedagogen)”*

X= pedagogens namn

I detta exempel framkommer bl.a. det som vi nämnt ovan att pojkar som intar en mer aktiv position, i detta fall dock både en pojke och en flicka, ges mer uppmärksamhet (genom respons, följdfrågor och dialog från pedagogen) än barn som intagit en mer passiv position. Pojke (1) och (3) försöker i exemplet få uppmärksamhet av pedagogen genom att prata rakt ut, något som vi i regel bedömt som en mer aktiv positionering. I detta fall ges dock inte detta beteende särskilt mycket uppmärksamhet från pedagogen utöver att pedagogen tittar till på barnet och tilltalar den ena pojken vid ett tillfälle. Detta kan tolkas utifrån pedagogens förväntningar om dessa pojkars beteende, då pojke (1) och (3) genomgående i observationen uppvisar en mer passiv position. Nordberg menar att en pojke som har hög status, vilket en pojke som intar en hegemonisk position kan anses ha, kan ha lättare att bli accepterad då han gör något som kan kodas som feminint, vilket vi förknippat är förenat med många beteenden som ingår i en passiv position. Pojke (1) och (3) kan däremot tolkas vara mer marginaliserade, då de genomgående intar en passiv position under observationen. Detta då barn som intar en passiv position generellt ges mindre uppmärksamhet (Nordberg, 2005). Barn som intar en mer passiv position har genomgående uppmärksammas mindre av pedagogerna och uppmuntras därmed inte heller att inta en mer aktiv position i samma utsträckning som de barn som genomgående har en aktiv position. Detta ser vi kan kopplas till Connells teorier om hegemoni och underordad maskulinitet, där den underordnade maskuliniteten marginaliseras och har lägre status än pojkar som

representerar en mer hegemonisk position (Connell, 2008). Pedagogen förmedlar detta genom att inte ge de mer passiva pojkarna uppmärksamhet trots att de försöker inta en något mer aktiv position. Samtidigt kan vi dock se att försöken som pojke (1) och (3) gör till att inta en mer aktiv position, kanske inte kan ses som särskilt aktiva i sammanhanget utan snarare kan tolkas stå för en fortsatt passiv position. Detta då de trots att de pratar rakt ut inte använder en hög röst och att den ene pojke flyttar sig närmre pedagogen i sitt kontaktsökande, vilket vi tolkar som ett mer passivt uppmärksamhetssökande. Att pedagogen inte uppmärksammar/aktiverar pojke (1) och pojke (3) kan därför handla om att deras försök till att inta en mer aktiv position misslyckas då de gör pojke på "fel" sätt (Eidevald, 2009, Hellman, 1, 2). En annan tolkning är också att pojkarnas beteende inte framstår som aktivt, då flicka (1) och pojke (2) intar en mer aktiv position (pratar och ropar högt rakt ut), varför pedagogen kanske inte heller uppfattar pojke (1) och (3) som något annat än passiva. Vi menar alltså att allt detta sammantaget kan ha bidragit till att pedagogen inte uppmärksammade och eventuellt uppmuntrade/aktiverade de passiva pojkarnas uppmärksamhets-sökande och prövande av en mer aktiv position. Detta gör att vi inte säkert kan säga om bemötandet är ett resultat av förväntade beteenden, att marginaliserade pojkar har mindre möjligheter att testa andra positioner eller omständigheterna i situationen.

Slutligen har vi valt att lyfta fram ett exempel på en pojke som söker närhet från pedagogen, men också genomgående intar en passiv position i observationen. Att söka närhet är inte något som generellt kanske kan sägas vara förknippat med en passiv position. Även barn som intar en aktiv position kan tolkas söka närhet från pedagogen genom att påkalla dennes uppmärksamhet från andra sidan rummet. Den typ av närhet som vi här menar är mer i formen av att söka fysisk närhet (sitta nära, krama om, gå efter osv.). Denna typ av närhetssökande var genomgående vanligast förekommande hos barn som intagit en passiv position, varför vi här valt att förknippa detta beteende med en passiv position.

Ytterligare exempel på pojke som intar passiv position (söker närhet); uppmuntras/aktiveras inte
Genomgående under samlingen har en pojke hållit sig nära pedagogen genom att sitta eller stå nära, hålla om dennes ben eller krama om armen. Inledningsvis får pojken uppmärksamhet genom att pedagogen tittar på pojken och registrerar hans beteende, han får dock varken uppmuntran eller tillsägelse. Vid ett senare tillfälle:

*"-Om det är sant så räcker du upp handen. Sugfisken som lever i Stilla havet simmar alltid upp och ner, Sant eller falskt? (pedagogen) (flickorna (1),(2),(3) och (4) räcker upp händerna, flicka (5) korsar armarna, pojke (1) gör inget av detta)
-Jag räcker också upp den! (utbrister flicka (1) medan pedagogen tittar på pojke (1))
-Håller du också upp handen? (pedagogen tittar på pojke (1))
-Nej, jag vill gå hem (pojke (1))
-Ja, men sitt ner så jag ser dig (pedagogen tar handen på pojke (1) och föser ner honom på golvet, längre ifrån sig)
-Jag räcker upp handen! (utbrister flicka (1))
-Ja.. Isabell tror sant, Kajsa tror sant, John, Maja, Vanessa och Henry tror falskt. Å jag vet faktiskt inte.... Det är falskt! (pedagogen)"*

Genomgående i denna observation såg vi att pojken som intar en passiv position där han söker närhet från pedagogen genom att sitta nära, krama dennes ben m.m., inte uppmuntras/aktiveras i

detta beteende från pedagogens sida, utan oftast ignorerades. I exemplet ovan ser vi dock att pojken slutligen blir aktivt avvisad genom att bli bortförest långre ifrån pedagogen i kombination med en tillsägelse ”Ja, men sitt ner så jag ser dig!”. Om vi förstår detta utifrån Hirdmans formel A-a, där det finns en inbyggd rädsla om att det manliga kan bli kvinnligt, kan pedagogens bemötande tolkas som ett sätt att korrigera och motverka detta ”olustiga” i pojkens mer ”flickiga” beteende som vi förknippar med en passiv position. Hirdman menar att även om en man är man rent biologiskt så sitter ändå manligheten i att visa upp ett maskulint uttryck (Hirdman, 2001). Även sett utifrån Connells teori och Nordbergs artikel kan pedagogernas bemötande sägas handla om att pojken som intar en passiv position, här genom att söka närhet, ”straffas” och marginaliseras då han gör pojke på ”fel” sätt i enlighet med en underordnad maskulinitet, i meningen av att ha ett mer stereotypt feminint beteende, och därför inte ”bör” uppmuntras i detta (Connell, 2008, Nordberg, 2005).

9.2.3 Undantag vid bemötande av barn som intar en passiv position

I samtliga observationer ser vi dock enstaka fall som visar på undantag från detta, nämligen situationer där barn som intagit en passiv position faktiskt uppmärksammas. Vanligt i dessa situationer är att pojkar som intagit en aktiv position avbryter och på andra sätt påkallar uppmärksamheten, och att pedagogen aktivt försöker ignorera dessa kontaktförsök, alternativt säger till dessa pojkar och poängterar vem det är de lyssnar på (barnet som intagit en passiv position). Vi har här valt att lyfta fram två exempel på detta men vill igen poängtera att dessa situationer är undantag från mönster vi ser av helheten.

Exempel på undantag där en flicka som intar passiv position; uppmuntras/aktiveras

Här försöker en pedagog i en samling att bekräfta och behålla uppmärksamheten på en flicka i en mer passiv position som har fått i uppgift att ropa upp barnen från listan. Flickan sitter tillsammans med två andra flickor och en pojke och diskuterar tyst och prickar av barnen på listan. Samtidigt har två pojkar som intagit en aktiv position blivit tillsagda, men fortsätter:

- ”-Vänta, vänta, jag vill höra Julia! Inte någon annan (pedagogen om flicka (4)) (pojke (2)) gör miner in i kameran, pojke (5) ligger fortfarande på golvet och tittar bort mot pojke (2))*
- Så här gör man! (pojke (2)) till pojke (5) och gör miner mot kameran med händerna framför ansiktet) (Flicka (2)) slänger med sin tröja längs med golvet)*
- Gör en ring med tiden, gör den med tiden där... om de är här (pedagogen till flicka (4)) och pekar på listan) (pojke (2)) reser sig upp, pedagogen tittar dit)*
- Och Love ska sitta (pedagogen tyst till pojke (2)) (pojke (2)) sätter sig igen)*
- Lalalala (pojke (5)) ligger med händerna och fötterna upp i luften och klappar med händerna)*
- Å Felix! Sssh, jag hör inte vad, det finns ingen som hör Julia just nu (pedagogen till pojke (5)) och pekar mot flicka (4))*
- Sätt dig där (pedagogen till pojke (4)) som backar lite)*
- Nils? (flicka (4)) tyst (pedagogen tittar på flicka (4))”*

Vi ser här att pedagogen aktivt försöker att behålla uppmärksamheten på flickan som ropar upp, och därmed bekräfta henne. Vi tolkar det som att pedagogen även försöker förmedla till de andra barnen att flickan i denna situation ges rätt att ta plats och stå i centrum. Flickan har

genomgående i observation haft en mer passiv position. Pojkarna som intagit en aktiv positionering försöker gång på gång trotsa detta och påkalla uppmärksamheten och hävda sin dominerande position i gruppen, som vi tolkat det i ljuset av Connells och Hirdmans teorier om mäns överordning (Connell, 2008, Hirdman, 2001). Vi ser att pedagogen aktivt försöker motverka och undvika att uppmärksamheten flyttas till dem, genom att inte uppmuntra/aktivera dem. När detta ignorerande inte fungerar ger pedagogen pojkarna en tydlig tillsägelse och försöker sedan aktivt på nytt sätta flickan i fokus. Vi tolkar det som att pedagogens agerande kan ses i ljuset av Connells teori om den framhävda kvinnligheten, dvs. den ideala kvinnobilden, där kvinnor/flickor ska foga sig och inneha en följsam, anpassande position gentemot den hegemoniska pojken. Denna framhävda kvinnlighet förknippar vi med intagandet av en passiv position för flickor. Enligt Connell innehar just den framhävda kvinnligheten högst status bland kvinnor/flickor, och borde därför uppmuntras av pedagogen. I vår studie ser vi dock att denna position inte uppmuntras, då mycket lite eller ingen uppmärksamhet ges dessa flickor, varför våra resultat i denna aspekt motsäger Connells teori (Giddens, 2003).

Att tendenser sammanlänkade med Connells teori även kan finnas närvarande i normativa förväntningar och därmed förmedlas genom bemötande, tycker vi oss kunna se i nedanstående exempel som vi valt att lyfta fram som ett undantag där en pojke som intagit en passiv position faktiskt uppmuntras och aktiveras. Vår tolkning är dock att denna uppmuntran/aktivering främst handlar om att invitera pojken till ett mer aktivt beteende som ligger mer i linje med det hegemoniska idealet, än att pojken uppmuntras för sin passiva positionering (Connell, 2008).

Exempel på undantag där pojke som intar passiv position; uppmuntras/aktiveras

Barnen och pedagogen leker en lek (Sant/Falskt) och pedagogen har ställt en fråga och ska strax ge det rätta svaret:

”-Är ni beredda? (pedagogen)

-Du med John? (pedagogen tittar på pojke (1))

-Mmm (pojke (1))

...

-Den här tror jag absolut inte är sant, men det är bara vad jag tror (pedagogen) (flicka (3) håller på med sin kudde)

-I Japan finns ett tatueringmuseum med hur från tatuerade människor, uuuuh! (pedagogen) (pojke (2) städar i sitt hörn)

-De har sparat på tatueringar, alltså sparat på gammal hud (pedagogen) (flicka (4) räcker upp handen)

-Vad tror du John? (pedagogen tittar på pojke (1) som räckt upp handen men nu korsar armarna)

-Falskt (pedagogen om det svar som pojke (1) visat)”

I observationen som detta exempel är hämtat ifrån ser vi återkommande tillfällen där pedagogen ger uppmärksamhet till pojke (1) som inte påkallat uppmärksamhet (han får frågor, höra sitt namn, blickar m.m.). Detta uppfattar vi kan handla om förväntade könsnormer för pojkar. Pojkar förväntas ta plats och vara aktiva, varför pedagogen försöker uppmuntra till detta, snarare än att det är ett uttryck för bekräftelse av den passiva positioneringen i sig, som vi nämnt ovan. Liknande mönster ser Eidevald i sin studie, och lyfter fram ett exempel där en pojke som sitter och bygger med Lego tillfrågas om han inte ska gå och leka med de andra pojkarna medan en

flicka som sitter och målar beröms för hur fint det blir (Eidevald, 2009). Visserligen skulle det kunna tolkas som att pojke (1) ges uppmärksamhet även om han intar en mer passiv position, och därmed uppmuntras och tillåts ha denna. I kontrast till hur aktivt pedagogen försöker inkludera och ge uppmärksamhet till de tystare flickorna i just denna observation, blir dock skillnaden tydlig. I exemplet ser vi t.ex. en flicka (4) som också räcker upp handen men inte aktiveras på samma sätt. Vi tolkar därför pedagogens bemötande vara mer förknippat med könsstereotypa förväntningar om pojkars beteende. I motsats till Connells teori om att pojkar som intar en passiv position automatiskt innehar en marginaliserad position/underordnad manlighet, något vi dock genomgående ser i övrigt, tycks pedagogens bemötande av pojken istället stå för något annat här (Connell, 2008). Att pedagogen aktivt uppmuntrar pojken istället för att ignorera honom, kan istället förstås med hjälp av Hirdmans och Connells teori om att pojkar är överordnade flickor, varför pojken uppmuntras att ta plats i detta fall i större utsträckning än flickor som intagit en passiv position (Hirdman, 2001, Connell, 2008).

Vi vill dock återigen poängtera att både flickor och pojkar som intar en passiv position inte uppmuntras eller aktiveras generellt, och att vi utöver detta undantag ovan inte såg några tydliga könsskillnader gällande barn som intog en passiv position och vilket bemötande det resulterade i. Detta kopplar vi till Connells teori om att då kvinnor är underordnade män enligt den rådande hegemoniska normen, gör detta att även beteende kopplat till femininitet blir marginaliserat, alltså det som vi förknippar med den passiva positionen (Connell, 2008). På samma sätt framhäver även Nordberg att det som är manligt kodat är överordnat det som är kvinnligt kodat, varför både flickor och pojkar som har ett typiskt ”flickigt” beteende marginaliseras (Nordberg, 2005).

9.2.4 Sammanfattning av bemötande av barn som intar en passiv position

Genomgående i både samlingar och mellanmål fann vi att barn som intar en passiv position (sitter tysta, räcker upp handen, väntar på sin tur m.m.) får mycket lite eller ingen uppmärksamhet från pedagogen och inte heller uppmuntras/aktiveras i denna position. Detta grundar vi bland annat på att det som i vårt transkriberade material framkommer gällande samtliga observationer, att de barn som intar en passiv position knappast ens omnämns. Detta tolkar vi är ett tecken på att de inte fått speciellt mycket uppmärksamhet från pedagogen (utöver att pedagogen tittat på dem, bekräftat vilket alternativ de valt i en lek eller får ordet när de får svara i turordning, vid enstaka tillfällen). Med detta sagt förstår vi det också som att pedagogen generellt inte försöker aktivera dessa barn. Vi ser också att de barn som innehar en passiv position inte heller aktivt söker uppmärksamhet i alls samma utsträckning som de barn som intar en mer aktiv position. Detta framkommer i vårt transkriberade material då de inte spontant säger något, söker uppmärksamhet från pedagogen genom blickar och kroppsspråk, eller räcker upp handen i andra fall än när det efterfrågas av alla barn för att svara på en fråga. Sammantaget såg vi att det gällande dessa barn inte heller fanns några nämnvärda könsskillnader i relation till pedagogernas interaktionsmönster eller hur flickor respektive pojkar agerade i denna position. Både flickor och pojkar som intagit en passiv position och inte fick uppmuntran/aktivering för detta beteende, kvarhöll sig ändå ofta vid denna position. Trots att vi kopplat den passiva positionen till ett önskvärt beteende i våra valda observationssituationer, såg vi genomgående att intagandet av denna position inte genererade i någon uppmuntran/aktivering eller uppmärksamhet i stort utifrån vad pedagogerna förmedlar genom sitt interaktionsmönster. Undantagsvis fann vi exempel i observationerna på att flickor och pojkar som intagit en aktiv position bemöttes annorlunda och

uppmuntrades/aktiverades i denna. Detta resulterade i att dessa barn interagerade med pedagogerna genom att svara/prata.

Vi kommer nu gå över till att redovisa resultat kring mönster för hur pedagogernas interagerande påverkade barns fortsatta positionerande, för de barn som testade att inta olika positioner.

9.3 Pedagogernas interaktion med barn som testar olika positioner

Vi kommer under detta tema att redovisa resultat kring barn som testade olika positioner, då detta var något som vi genomgående fann att vissa barn gjorde, både flickor och pojkar i liknande utsträckning. Förutom att inta en passiv eller aktiv position, fann vi att detta testande av positioner även kunde bestå i en slags blandposition, som vi tidigare nämnt under *Ordförklaringar*. I ett exempel förekommer även en position som vi förknipat med ett stereotypt flickigt beteende. Interaktionsmönster från pedagogernas sida som framkom i relation till flickors och pojkars testande av olika positioner var uppmuntran/aktivering, respektive icke-uppmuntran/aktivering av positionen samt tydlig tillsägelse. Som vi nedan ska visa var dessa interaktionsmönster inte knutna till en viss position utan skiftade från olika situationer. Reaktionen på detta från barnens sida var beroende på bemötandet; att de fortsatte i samma position, alternativt bytte och testade en ny sorts position. Inledningsvis har vi valt att även lyfta fram ett exempel där flickor och pojkar inte testar olika positioner för att visa på något genomgående som framkommer i diskussionen om övriga exempel under detta tema; nämligen att pedagogernas interaktionsmönster får tydliga effekter för barnens fortsatta agerande och intagande av positioner. Därefter redovisar vi två exempel på hur en och samma flicka testar olika positioner under en observation. Därefter lyfter vi fram ytterligare ett exempel på en flicka som testar olika positioner. Efter det redovisar vi tre exempel på hur en och samma pojke testar olika positioner under samma observation, samt slutligen ytterligare ett exempel med en pojke som testar olika positioner. Avslutningsvis ger vi en sammanfattning av vad som framkommit under detta tema innan vi går över till sammanfattande slutsatser och slutdiskussion kring hela resultat- och analyskapitlet.

9.3.1 Bemötande där nya positioner inte möjliggörs

Detta exempel illustrerar hur både flickors och pojkars möjliga testande av olika positioner begränsas av pedagogens bemötande, här utifrån stereotypa förväntningar kring kön. Vi har tidigare dock visat exempel på hur pedagogernas bemötande begränsar möjliga positioner inom flera andra områden såsom när en pojke/flicka som intog en passiv position inte uppmuntras/aktiveras i sina försök till att inta aktiva positioner och hur pojkar med aktiva positioner kvarhålls i dessa genom att de uppmuntras/aktiveras i sin positionering.

Exempel på pedagogens bemötande; nya positioner uppmuntras/aktiveras inte

Pedagogen och barnen leker en lek där barnen får välja kroppsdelar som de ska sjunga och dansa om. Nu har turen gått till en pojke som ska välja en ny kroppsdel:

*”Snoppen! (utbrister pojke (3) och pekar med sin utsträckt hand ner på snoppen)
-Men ni/vi har ju ingen snopp! (utbrister pedagogen högt och slår ut med händerna) (pojke (2) och (4) tar sig för snoppen, pojke (4) skrattar högt och trillar ihop på golvet, pojke (2) skrattar också, flicka (5) fnissar och tittar på pojkarna, flicka (1) och (2) tittar men skrattar inte, inte heller pojke (3) och (5), pojke (1) ler*

och tittar upp på pedagogen, pojke (3) tar sig för pannan)
-Men tjejer har ju ingen snopp (pojke (5) och tittar på pedagogen)
-Nej, jag säger ju det, ni/vi har ju ingen snopp så Erik får ta en annan kroppsdel (pedagogen till pojke (5) och slår ut med händerna, pekar sedan på pojke (3))
-Slida, snopp! (pojke (4) har rest sig upp från golvet igen och tittar på pedagogen)
-Slida, snopp! (upprepar pojke (4) tittar på pojke (3) och skuttar bakåt i ringen) (pojke 2) ställer sig mot skåpen)
-Eller också är det en sådan man har... (pojke (5) tittar på pedagogen och håller händerna ner mot sitt skrev)
-Det är så här, det är som det lite privata rummet, kan man ju få ha lite för sig själv eller hur, det kanske är en del som tycker att det känns lite jobbigt (pedagogen visar med händerna från magen och nedåt, för händerna framför och bakom sig i höfthöjd när pedagogen pratar) (Samtidigt studsar pojke (4) upp och ner och tar sig för rumpan, pojke (1) skjuter fram höften, vänder sig sedan med ryggen mot och skjuter ut höften igen, flicka (2) tar ett steg tillbaka, pojke (2) står mot skåpen och öppnar dem med ryggen mot skåpen, flicka (1), (2), och (5) tittar hela tiden på pedagogen och lyssnar)
-Kan du ta en annan kroppsdel tack!... Erik? (pedagogen till pojke (3))”

ni/vi = denna beteckning har valts för att inte pedagogens kön ska framgå

Vår tolkning är att pedagogen i exemplet befäster stereotypa positioner som generellt bibehåller flickorna i en passiv position och pojkarna i en aktiv position. Genom att på ett tydligt sätt förmedla förväntade könsnormer och därmed möjliga beteenden för att göra flicka respektive pojke på ”rätt” sätt, tror vi med bakgrund av våra valda teorier och forskning att detta får konsekvenser för barnens möjliga positionering och agerande i situationen (se exempelvis Hellman, 2008, 2). Vi tolkar det som att pedagogens bemötande framförallt gör det svårt för flickor att inta en mer aktiv position i denna situation. Vi fann detta exempel särskilt intressant för att visa på hur pedagogen är aktiv medskapare av kön och vad som inbegrips i detta, alltså vad det innebär att vara pojke respektive flicka och därmed hur det är tillåtet att prata om könen utifrån förväntningar och normer, vilket kan kopplas till vår övergripande socialkonstruktivistiska ingång (Burr, 2003). Vi menar att detta förmedlas till barnen genom pedagogens skiftande bemötande kopplat till barnens kön. Pedagogen bemöter pojkens förslag med att det manliga könet är en omöjlig kroppsdel att sjunga och dansa om då flickor inte har snopp så som pojkar har. Pedagogen lyfter fram detta upprepade gånger, att pojkar har snopp men inte flickor. Detta tolkar vi som att pojkars kön är naturligt definierat och en självklar term att benämna och använda sig av. Detta förmedlas även via barnen då flera pojkar med en självklarhet ”vet” att de är pojkar och att de har snopp (flera pojkar bekräftar detta genom att ta sig för snoppen, skjuta fram höften m.m. när de pratar om detta). Hirdman menar i relation till detta att den normativa formeln A-B beskriver självklarheten i att en man är en man, och inte ”riskerar” att bli kvinna/kvinnlig. Samtidigt lyfter jämförelsens formel A-a fram det som blir tydligt här; att kvinnan alltid ses och definieras i relation till mannen (Hirdman, 2001). Att flickors kön inte har samma självklara benämning eller är lika naturligt definierat, utan något mer osäkert och tabubelagt, tycker vi oss se då pedagogen inte vid något tillfälle benämner flickornas kön, samt påpekar att det är något privat som man kan få hålla för sig själv och att vissa kan tycka att det är jobbigt att prata om. Även med sitt kroppsspråk visar pedagogen att det kvinnliga könet är något svårdefinierat, genom att med händerna visa ett större område (från magen och neråt) görs könet

till något osäkert; det är oklart var det finns. I detta exempel finner vi stora likheter med det som Svaleryd nämner kring att flickors könsorgan är tabubelagt, men det anses helt naturligt att prata om pojkars snoppar, vilket vi lyft fram under *Inledning och Bakgrund* (Svaleryd, 2003). Visserligen skulle pedagogen vid detta tillfälle kunna syfta på att både flickors och pojkars kön kan få vara privat, dock tror vi inte att det är detta som starkast förmedlas till flickorna då pedagogen som vi nämnt vid flera tillfällen benämnt pojkarnas kön, men inte flickornas. Flickorna förmedlar heller inte samma säkerhet kring sitt kön som pojkarna, de benämner inte sitt kön själva, visar inte med kroppsspråk utan avvaktar, tittar och lyssnar på pedagogen. Intressant i exemplet blir även den pojke som erbjuder en lösning genom att titta på pedagogen och upprepat föreslå att de kan sjunga om båda könsorganen, såsom vi tolkat det, genom att säga "*Slida, snopp!*". Dessa uttalanden ger dock ingen respons från pedagogen, som vidhåller att pojken får välja en annan kroppsdel. Det som förmedlas till flickorna är att de inte har det som pojkar har, de blir inte bekräftade i sin egen könsidentitet då deras eget kön inte blir benämnt. Vi kopplar detta till Hirdmans teori om att kvinnan är en icke-man som kan ses som grundformeln, hennes formel A-B där könen är helt åtskilda, samt formeln A-a där kvinnan är underordnad mannen (Hirdman, 2001). Genom bemötandet befäster pedagogen det förstnämnda att flickor är icke-pojkar genom att de saknar det normativa som pojkar har, i detta fall snopp. Att pedagogen endast nämner pojkarnas kön kan vara ett uttryck för att detta är normen och det som avviker från denna norm, alltså icke-mannen (flickan och det hon har, i detta fall hennes könsorgan) blir osynligt och benämns inte. Vi ser även att pedagogen förmedlar och poängterar åtskillnaden mellan könen genom att "*Men vi har ju ingen snopp*", vilket kan kopplas till Hirdmans formel A-B där könen ses som helt olika. Att pedagogen inte benämner flickornas kön kan även ses i ljuset av A-a, då det kan tolkas som att det är mindre värt/underordnat pojkarnas och inte värt att benämnas (Hirdman, 2001).

Att inte flickors kön benämns och används som en naturlig term får även konsekvenser för pojkar som vi ser det, då inte heller de ges möjlighet att få ord för, och kunna benämna flickornas könsorgan. Detta tycker vi oss se i exemplet med pojke (5) som tittar på pedagogen, visar med händerna mot sitt skrev och säger "*Eller också är det en sådan man har...*"). Vi tolkar det som att pojken genom detta söker bekräftelse från pedagogen på hur man benämner flickornas kön, då han tycks vara osäker på hur han ska benämna detta. Inte heller pojken som har ett ord för flickornas kön och föreslår en lösning "*Slida, snopp!*", får bekräftelse om att det är rätt att benämna flickornas kön lika självklart som pojkarnas. Det är osäkert om pojke (5) har uppfattat ordet slida som benämning för flickors kön, som pojke (4) just föreslagit. En tolkning skulle dock kunna vara att pojke (5) uppfattat vad pojke (4) sagt, men inte känner till denna benämning eller heller har egna ord för det kvinnliga könet. Allt detta sammantaget förmedlar även till pojkarna att deras kön är normen, något som är självklart, medan flickor och deras kön är privat, osäkert, samt något man inte pratar om och bekräftar som lika självklart som deras kön (Hirdman, 2001, Svaleryd, 2003). Vi tolkar detta som att pojkarnas könsidentitet blir bekräftad, men inte flickornas könsidentitet och att de därmed ges företräde och högre status (Connell, 2008).

9.3.2 Bemötande av flickors testande av olika positioner

Vidare vill här lyfta fram en flicka som genomgående i en observation visar på intressanta exempel över hur barn ändå prövar att inta olika positioner. Inledningsvis och övervägande i observationen intar hon en aktiv position (svarar, ropar och pratar ofta rakt ut, skuttar vid ett tillfälle genom rummet efter att ha sett en helikopter m.m.) Då detta uppmärksamhetssökande inte

resulterar i någon positiv uppmärksamhet, testar flickan sedan istället andra positioner. Efter att flickan i den intagna aktiva positionen vid flertalet tillfällen fått detta bemötande testar hon en blandposition, enligt vår tolkning, vilket vi ger exempel på nedan.

Exempel på flicka som intar blandposition; uppmuntras/aktiveras

I samlingen leker de en lek (Sant/Falskt) och pedagogen har kommit med ett påstående som barnen ska ta ställning till:

*”-Jag räcker också upp handen! (utbrister flicka (1))
-Ja... Isabell tror sant, Kajsa tror sant, John, Maja, Vanessa tror falskt. Å, jag vet faktiskt inte... Det är falskt! (pedagogen)”*

I exemplet ser vi hur pedagogen bekräftar och ger flickan uppmärksamhet, då hon intagit en blandposition, genom att hon svarar henne och bekräftar hennes svar först *”Ja... Ida tror sant”*, vilket vi tolkar som uppmuntran/aktivering i positionen. Vid detta tillfälle avbryter flickan pedagogen och söker aktivt uppmärksamhet och bekräftelse på att hon gör förväntat *”rätt”*, *”Jag räckte också upp handen!”*, vilket vi tolkar som en blandposition då hon dels intar en aktiv position (avbryter och pratar rätt ut), samtidigt som hon försöker hävda att hon intar en mer passiv position (räcker upp handen och vänta på sin tur).

Flickan prövar vid ett senare tillfälle ytterligare en position som kan relateras till ett mer stereotypt förväntat *”flickigt”* beteende.

Exempel på flicka som intar blandposition; uppmuntras/aktiveras inte, testar därefter stereotypt *”flickigt”* beteende; uppmuntras/aktiveras inte

Senare under samma lek (Sant/Falskt) läser pedagogen ett nytt påstående:

*”-...på öar utanför Australien fångar man hajar med bara händerna? (pedagogen)
-Näähä (några barn fnissar)
-Jag har sett det på datorn, att de gjorde det! (ropar flicka (1) och räcker upp handen) (även pojke (1), flicka (3) och (5) räcker upp händerna)
-Tror du det är sant? (pedagogen tittar på pojke (1))
-Sant, sant, sant, Maja sant (pedagogen tittar på flickorna (1), (2), (3) och pojke (2), sedan på flickorna (4) och (5))
-Alla tror att det är sant! (pedagogen)
...
-Jag vet, jag har sett ett tv-program där de fångar vithajar (pojke (2))
-Ja... Den här handlar om julafton, är du beredd Henry? (pedagogen tittar på pojke (2) som rest sig upp)
-Jaa! (ropar pojke (2)) (flicka (1) reser sig och går fram till pedagogen, visar sitt finger)
-Det gör ont där (flicka (1))
-Vi tar det sedan (pedagogen) (flicka 1 går och sätter sig igen)”*

Vi ser här inledningsvis att flickan fortsatt söker uppmärksamhet genom en blandposition, vilket i föregående exempel resulterade i uppmärksamhet, men nu inte längre ger någon uppmuntran/aktivering. Som en reaktion på detta, enligt vår tolkning, testar flickan istället en

annan form av position som kan sägas vara sammankopplat med ett stereotypt ”flickigt” beteende. Hellman menar i relation till detta att barn genom interaktion med pedagoger, andra vuxna och andra barn lär sig vad som förväntas av dem, vad som är ett ”flickigt” respektive ”pojktigt” beteende. Kanske har flickan erfarenhet av att det i andra situationer har varit framgångsrikt att påkalla uppmärksamhet genom ett sådant ”flickigt” beteende (Hellman 2008, 1, 2). Vid detta tillfälle går hon fram till pedagogen, visar sitt finger och säger att hon har ont där. I detta blir hon avvisad genom att få svaret ”*Vi tar det sedan*”, varpå flickan går och sätter sig igen, vilket vi tolkar som att hon inte uppmuntras/aktiveras i denna position. Detta motsäger Eidevalds resultat, då han såg att flickor blev bekräftade för detta beteende (Eidevald, 2009).

Flickans beteende tolkar vi vara nära sammanlänkat med pedagogens bemötande. Då flickan i inledningen av denna observation inte blir positivt uppmärksammas för den aktiva positionen, ser vi hur hon istället testar en blandposition. Då hon blir uppmuntrad/aktiverad i denna position ser vi att hon vidhåller denna, tills den inte längre resulterar i uppmärksamhet. I det sista exemplet ovan ser vi istället att det är en pojke som intar en aktiv position som ges uppmärksamhet (uppmuntran/aktivering) i sin position, vilket skulle kunna förknippas med ett stereotypt ”pojktigt” beteende. Detta skulle också kunna vara en bidragande faktor till att flickan då testar ytterligare en position, som dessutom kan förknippas med en stereotypt ”flickigt” beteende, för att se om detta kan generera i uppmärksamhet från pedagogen, vilket det inte gör nämnvärt. Även om flickan i föregående exempel fick varierande uppmärksamhet då hon intog en blandposition, fann vi denna så kallade blandposition vara särskilt intressant i våra observationer då detta tycks vara ett sätt för flickor att generellt få mer uppmärksamhet, än om de intog andra positioner, så som en renodlad aktiv respektive passiv roll. Med bakgrund av detta har vi valt att lyfta fram ytterligare ett sådant exempel där en flicka får uppmärksamhet för denna position.

Exempel på flicka som intar en blandposition; uppmuntras/aktiveras

Pedagogen ska utse något av barnen som ska ropa upp i samlingsen när följande händer:

”-Ja, räck upp handen ni som inte har ropat upp (pedagogen och tittar på flickorna (3), (4) och (5) som räcker upp händerna liksom pojke (1))

...

-Det var bara jag som hade ropat upp här! (utbrister flicka (1))

-Och Wilma! (flicka (5) till pedagogen)

-Och Wilma ja,ja! (pedagogen tittar på flicka (5))”

Här ser vi att flicka (5) räcker upp handen, så som pedagogen efterfrågat och strax därefter intar en blandposition då hon samtidigt som hon räcker upp handen ropar rakt ut ”*Och Wilma!*”. Då hon intar denna position blir hon uppmärksammas av pedagogen ”*Och Wilma ja, ja!*”, vilket vi menar är en form av aktivering/uppmuntran för denna position. Intressant i detta exempel är även att flicka (1) också hon ropar rakt ut, men att hon samtidigt inte räcker upp handen, och därmed intar en aktiv position. För detta beteende ser vi att flicka (1) inte får någon uppmärksamhet, utan ignoreras. Vi kan alltså i detta exempel se, liksom vi även sett genomgående i våra observationer, att flickor som intar blandpositioner får mest positiv uppmärksamhet, medan de som intar en aktiv- eller passiv position inte får lika mycket uppmärksamhet. Att det är just blandpositionen som flickor får mest uppmärksamhet för skulle kunna kopplas till Connells och Hirdmans teori om över- och underordning mellan könen. Enligt vår tolkning skulle det därmed vara bättre att vara en ”pojkflicka” än en ”flickflicka”, då den förstnämnda positionen ligger närmre det manliga

och därmed kan tänkas få högre status (Connell, 2008, Hirdman, 2001). Då det manliga ses som överordnat det kvinnliga kan detta förklara att pedagogerna uppmuntrar det mer pojkiga (som blandpositionen kan anses stå för) hos flickorna (Nordberg, 2005). Att flickor inte uppmuntras/aktiveras för den renodlade aktiva positionen skulle då kunna stå för att det samtidigt blir hotfullt om flickan blir för aktiv, alltså närmar sig det manliga alltför mycket, och då inkräktar på de hegemoniska pojkarnas territorium, vilket är i enlighet med det som författarna bakom teorin *doing gender* framhåver (West & Zimmerman, 1987). En slutsats vi kan dra av detta i relation till våra resultat och denna teori är då att det tycks viktigt att flickor ändå ska hållas underordnade pojkarna. I Giddens framställning av Connells teori gällande över- och underordnade maskuliniteter och femininiteter, sägs dock den framhävda kvinnligheten, som vi tolkar som "flickflickan", ha högst status bland flickorna, och den motståndskraftiga kvinnligheten som vi tolkar som pojkflickan, anses vara den lägst stående och marginaliserade (Giddens, 2003). Vi motsätter oss alltså denna framställning och finner att våra resultat påvisar en annan hierarki, där "pojkflickan" har högt status än "flickflickan".

9.3.3 Bemötande av pojkars testande av olika positioner

Vi ser genomgående i vår studie att pojkarna, liksom flickorna, prövade att inta olika positioner. I en samling framkommer ett intressant exempel på hur en pojke visar på detta. Vi ser att dessa olika positioner resulterar i olika sorters bemötande och uppmärksamhet från pedagogen, vilket vi tolkar får effekter för pojkens fortsatta agerande.

Exempel på pojke som testar aktiv position; får konsekvent tydlig tillsägelse; pojken slutar

Inledningsvis på samlingen har pojken försökt övertala en flicka att flytta sig så att han ska kunna sitta i det hörn som hon satt sig i. Flickan motsäger sig detta och pojken försöker då få rätt genom att vända sig till pedagogen, som dock nekar och säger att pojken får sätta sig i ett annat hörn eftersom flickan satt där först. Efter denna tydliga tillsägelse försöker han ett flertal gånger till att få rätt till hörnet på samma sätt, men pedagogen säger konsekvent nej. Efter att pedagogen haft fokus på några andra barn händer följande:

- " -Oooa nej! (utropar flicka (2)) (pedagogen tittar dit)*
- Love! Du kan inte trycka undan henne, du får sitta någon annanstans (pedagogen till pojke (2) och skakar på huvudet)*
- Men jag ska sitta på huvudet på henne (pojke (2) ställer sig upp med sin kudde)*
- Nej! (pedagogen till pojke (2) och skakar på huvudet)*
- Haha, det vill jag (flicka (2))*
- Ja men det vill inte jag (pedagogen till flicka (2)) (Pojke (1) och (3) följer hela tiden det som händer i rummet)*
- Nää, men då sitter jag i ditt knä (pojke (2) till pedagogen, samtidigt som han går fram med sin kudde mot pedagogen)*
- Nej, inte där heller, du sitter... (pedagogen till pojke (2)) (pojke (2) lägger ner sin kudde på pedagogens fötter)*
- Då sitter jag så (pojke (2) till pedagogen)*
- Nej, inte så heller (pedagogen till pojke (2))*
- Va? (pojke (2) till pedagogen och backar med sin kudde sittandes på knä och sätter sig framför pedagogen)"*

Vi tolkar detta som att pojken gång på gång prövar att testa gränserna i en aktiv position, men misslyckas i detta då han blir nekad det han vill. Pojken får visserligen uppmärksamhet hela tiden genom att pedagogen är fokuserad på honom och svarar honom. Vi tolkar det som att trots att han blir uppmärksammas för sitt beteende blir han ändå inte positivt bekräftad på att detta är "rätt" sätt att agera och därmed ett okej sätt att vara pojke på. Vi tolkar det som att pedagogens konsekventa nekande av hans beteende möjliggör en annan position för pojken i detta sammanhang, nämligen den att inta en mer passiv position och sitta nära pedagogen. Vi framhåller att det är just detta konsekventa nekande i form av tydliga tillsägelser, vilket kan ses som ett icke-aktiverande/uppmuntrande av denna position, som möjliggör för pojken att testa en annan position. Hjälpen pedagogen ger består i dennes överordnade auktoritet (alla inblandade vet med sig att det är den vuxnes ord som gäller) och att pedagogen konsekvent förmedlar detta. Enligt vår tolkning har pojken i citatet ovan lyckats upprätthålla bilden av sig själv (som kan kopplas till den hegemoniska manligheten) genom att uppvisa denna för gruppen genom aktivt hävdande av sin position och dominans (Connell, 2008). Genom pedagogens bemötande av detta beteende har barnen dock sett att detta beteende inte är möjligt varför det också blir okej för pojken att inta en annan position. Vi menar att detta kan kopplas till Hirdmans jämförande formel A-a, där kvinnan ständigt definieras i relation till mannen, varför det finns en inbyggd rädsla för att en man ska bli kvinna/kvinnlig. Vi gör därmed tolkningen att pojken i exemplet har gjort manlighet på "rätt" sätt och därmed bekräftat och bevisat att han är man, varför han sedan kan inta den önskade passiva positionen (Hirdman, 2001). Detta kan relateras till en tidigare samlingsobservation där vi uppfattade att en pojke med liknande aktiva position bibehöll denna under hela samlingen, och enligt vår tolkning därmed tycktes ha begränsade möjligheter att pröva en annan position än den aktiva hegemoniska, då den ständigt uppmuntrades/aktiverades av pedagogen. Pedagogen i den samlingen bekräftade i större utsträckning, än i exemplet ovan, detta aktiva positionerande hos pojken genom att han ofta fick följdfrågor, blev tilltalad, höra sitt namn m.m. vilket vi ser som mer positiv uppmärksamhet och också kan vara en anledning till att han fortsatte med detta beteende. Pedagogernas skiftande bemötande i dessa olika situationer blir därmed intressant och kan tolkas visa på bidragande faktorer till vilka positioner som blir möjliga för barnen att inta.

Exempel på hur pojke sedan prövar passiv position; uppmuntras/aktiveras inte; testar sedan blandposition; uppmuntras /aktiveras

Citatet nedan visar att samma pojke som ovan till en början är lugn och räcker upp handen, väntar på sin tur att få svara, men får då ingen uppmärksamhet och uppmuntras/aktiveras alltså inte i den passiva positionen av pedagogen. När han senare i samma sekvens prövar en blandposition (räcker fortfarande upp handen enligt en passiv position, men pratar också rakt ut enligt en aktiv position) blir han direkt bekräftad och får frågan, och uppmuntras/aktiveras därmed.

Pedagogen har ställt en fråga utifrån en bild i boken som han just läst:

"...(pojke (2) räcker också upp handen)

...

-Jag vet! (utbrister pojke (2) som fortfarande håller upp handen, liksom flicka (3) och pojke (5))

-Love? (pedagogen till pojke (2) som tar ner handen)"

Här ser vi hur pedagogens bemötande får direkta konsekvenser för pojken fortsatta agerande. Trots att pedagogen genom tidigare bemötande (i föregående exempel) möjliggjort prövandet av en lugnare mer passiv position, märker pojken ganska snabbt att denna position inte medför att han får någon uppmärksamhet och bekräftelse från pedagogen. Detta leder till att han istället testar en blandposition, där han trots att han fortsatt räcker upp handen söker uppmärksamhet på ett mer aktivt sätt (pratar rakt ut) och får då uppmärksamhet. Vi drar här paralleller till Hellmans artikel där en slutsats var att barnen i den aktuella studien ofta skiftade roll, t.ex. från mamma till pappa för att få bestämma mer i leken. Hellman menar att olika roller, och positioner enligt vår tolkning, hänger samman med olika makt- och statuspositioner. I vårt exempel kan man tolka det som att den passiva positionen inte hade så hög status, den gav här heller ingen uppmuntran/aktivering, medan blandpositionen som pojken skiftade kan sägas vara förknippad med högre status (Hellman 2008, 1). Det pojken kan tänkas förstå i denna situation är att det inte lönar sig att inta en passiv position eftersom det inte ger någon uppmärksamhet (uppmuntran/aktivering). Genomgående tycker vi oss se att barn som innehar denna passiva position oavsett kön, inte får någon eller mycket lite uppmärksamhet, vilket i detta exempel kan tyda på att det är själva positionen som gör att pojken inte uppmärksammas. Samtidigt skulle det kunna tolkas som att pedagogen ignorerar (uppmuntrar/aktiverar inte) pojken i den passiva positionen och uppmuntrar honom i den mer aktiva positionen då detta är förknippat med ”fel” respektive ”rätt” sätt att vara pojke på (Hellman, 2008, 2). Samtidigt skulle det kunna tolkas som att pedagogen ignorerar pojken i den passiva positionen och uppmuntrar honom i den mer aktiva positionen då detta är förknippat med ”fel” respektive ”rätt” sätt att vara pojke på, enligt Connell (Connell, 2008).

Exempel på pojke som testar aktiv position; uppmuntras/aktiveras inte; testar en än mer aktiv position; får tydlig tillsägelse

Lite senare i samma observation händer följande då pedagogen och barnen pratar om ett hungrigt lejon i den bok de just läst, varpå en pojke relaterar detta till sin hund:

”-Jag vet hur det är med min hund (pojke (1) till pedagogen)

-Ja, vad säger din hund då när han är lejon...när han är hungrig? (pedagogen tittar på pojke (1))

-Den hopp...den hoppar och gör så här, ooooooah! (pojke (2) slänger sig över pojke (1) och kramar om honom)

-Den måste hoppa...ja det måste den göra (säger pojke (1) samtidigt till pedagogen)

-Måste den det? (pedagogen till pojke (1) och tittar hela tiden på honom) (pojke (2) har nu släppt taget och satt sig upp igen)

-Ja den ylar och då låter det som en rymdvarelse (pojke (1) till pedagogen) (samtidigt ställer sig pojke (2) upp och kastar sig över pojke (1) igen)

-Han låter så....ooooah! (utropar pojke (2))

-Ha, ha gör han det? (pedagogen skrattar åt det som pojke (1) har sagt) (flicka (5) tittar på flicka (2))

-Ja, när han ska till farmor och farfar (pojke (1) till pedagogen) (flicka (2) lägger sig framåt på knä så att hon syns mer i bild)

-Nu är det alla som ska gå ut! (pojke (2) reser sig och börjar gå mot dörren med sin kudde)

-Nej, sitt kvar (pedagogen tittar på pojke (2) och pekar på hans plats) (pojke (2) kastar sig mot skåpen och vänder tillbaka)”

Vi ser här att pedagogen aktivt försöker ignorera pojke (2) då han testat gränser och intar en aktiv position där han försöker överta uppmärksamheten från pojke (1), både genom att fysiskt kasta sig över honom och avbryta samtalet genom att prata rakt ut. Pedagogen behåller hela tiden uppmärksamheten på pojke (1) genom att inte släppa fokus från honom och fortsätter prata med honom och ställa frågor. Vi tolkar det som att pedagogens ignorerande bemötande av pojke (2), kan ses som att pedagogen inte uppmuntrar/aktiverar pojken i denna position. Trots detta resulterar bemötandet inte i att pojke (2) slutar med detta beteende utan omvänt förstärker det för att lyckas få uppmärksamhet från pedagogen, något vi kan se att pojken har erfarenhet av från tidigare tillfällen. Detta då vi kan se att pojken genomgående i observationen har blivit uppmuntrad/aktiverad i en aktiv position kopplad till hegemoni, då han har fått mycket uppmärksamhet då han intagit just denna position (Connell, 2008). Det förstärkta aktiva beteendet resulterar också i att han lyckas få pedagogens uppmärksamhet och bli bekräftad även om det är genom en tydlig tillsägelse. Vi fann detta exempel, där samma pojke i de tre exempel ovan testat olika positioner, särskilt intressant då det tydliggjorde hur pedagogens skiftande bemötande fick så olika konsekvenser för pojken agerande. Detta kan relateras till det Eidevald tar upp kring att barn påverkas av hur de själva och andra blir bemötta, och att de genom detta förstår vad som premieras och inte (Eidevald, 2009). I det första exemplet såg vi att pedagogens konsekventa tillsägelser möjliggjorde för pojken att pröva en mer passiv position (vilket vi tolkar var önskvärt i denna situation), medan bemötandet i form av ignorerande (uppmuntrar/aktiverar inte) i det sistnämnda fallet fick effekten av att pojken oönskade beteende istället förstärktes. Intressant blir även det att pojken när han intagit den önskade mer passiva positionen (satt tyst, räckte upp handen och väntade på sin tur) inte fick någon positiv bekräftelse i detta. Först när han intog en blandposition och då åter blandade in ett mer aktivt beteende (räckte upp handen samtidigt som han ropade rakt ut), fick han bekräftelse (uppmuntran/aktivering) från pedagogen.

På liknande sätt kan vi dra paralleller till det exempel ovan där en pojke som intagit en aktiv position och har ett oönskat beteende, uppmuntras i detta under en mellanmålssituation. Vi tycker oss se samma mönster i exemplet ovan, där en pojkes aktiva trotsande beteende ignorerades från pedagogen sida och då tenderar det att fortgå och intensifieras. På motsvarande sätt tenderar beteendet att upphöra om samma beteende bemöts med konsekventa tillsägelser, som vi ser i exemplet ovan. En slutsats vi drar av ovan sagda är att pedagogens bemötande både kan möjliggöra och begränsa barnens testande av olika positioner, vilket även är slutsatser som både Hellman och Eidevald kommer fram till (Hellman, 2008, 1, 2, Eidevald 2009). Vi tolkar detta vara ett uttryck för den paradox som pedagogerna kan hamna i inom jämställdhetsarbete; att trots pedagogens aktiva försök att motverka könsstereotypa bemötanden är det lätt att det samtidigt blir inkonsekvent om man inte fortsätter agera utifrån samma förhållningssätt. Det pedagogen förmedlar till pojken då han inte blir bekräftad i den passiva positionen utan först när han är aktiv igen, bibehåller könsstereotypa beteenden. Detta anser vi kunna påverka barnens möjligheter att testa positioner utöver de förväntade. Vi tror för den saken skall inte att detta är något som är omöjligt att förändra utan handlar mycket om medvetandegörande. Det som pedagogen gör i detta exempel, där pedagogen möjliggör andra positioneringar, ser vi som något positivt och ett steg på vägen för att förändra könsstereotypa roller och bemötanden till en mer jämställd praktik. Som ett nästa steg tror vi dock att pedagoger behöver följa upp och bekräfta barnen i de nya positioner de prövar, och inte falla tillbaka till bemötanden som bygger på könsstereotypa

förväntningar, vilka i sin tur får barnen att återgå till gamla mönster.

Ett intressant exempel som visar både på hur pedagogen följer upp och positivt bekräftar en ny position, men sedan faller tillbaka i ett invariant bemötande av samma pojke ser vi i nedanstående exempel. Vi ser alltså också här att pedagogens bemötande får direkta konsekvenser även för denna pojkes fortsatta agerande.

Exempel på pojke som testar passiv position; uppmuntras/aktiveras; testar fortsatt passiv position; uppmuntras/aktiveras inte; testar blandposition; uppmuntras/aktiveras

Pedagogen och barnen leker en dramalek där någon visar genom kroppsspråk vad den gör och de andra ska gissa vad det är:

”-Banan! (utbrister flera barn)

-Ni såg at det var en banan, varför såg ni att det var en banan? (pedagogen tittar på flicka (5) och sedan på pojke (1) som räckt upp handen, flicka (1) och (5) räcker sedan också upp handen)

-Vad säger Filip? (pedagogen tittar på pojke (1)) (flicka (1) och (5) tar ner händerna igen)

-Du gjorde så (pojke (1) visar hur pedagogen skalade bananen)

-För jag gjorde så, så himla enkelt! (pedagogen tittar på flicka (5))

-Jag skalade bananen (pedagogen tittar på pojke (3) och (4), visar igen hur bananen skalades och låtsasäter) (flera barn skrattar)

-...ohörbart...(pedagogen och tittar på pojke (4), (5) och flicka (5) och håller upp ett låtsasäpple)

-Jag vet (pojke (5) tyst till pedagogen) (flicka (2) halvligger med benen bakåt, pojke (4) och (5) halvstår på alla fyra, pojke (3) står på knä, men sätter sig ned på knä igen)

-Hur hade jag gjort om det varit ett äpple då? (pedagogen fortsätter att titta på pojke (4), (5) och flicka (5) och håller upp ett låtsasäpple) (pojke (1) räcker upp handen)

-Visa! (pedagogen pekar på pojke (5))

-Jag vet, jag vet, jag vet! (utbrister pojke (1) samtidigt som han fortsatt räcker upp handen)

-Ja, visa! (pedagogen vänder sig mot pojke (1) och pekar på honom) (alla tittar på pojke (1) hur han äter ett äpple).”

Här ser vi att pojke (1) till en början får uppmärksamhet och blir uppmuntrad/aktiverad i en passiv position, vilket skiljer sig från exemplet ovan med pojken som testar en passiv position på liknande sätt genom att han räcker upp handen och väntar på sin tur för att få besvara en fråga, men inte blir bekräftad för detta. Pedagogen uppmuntrar/aktiverar pojken i detta exempel genom att låta honom svara, varpå han vid nästa fråga som pedagogen ställer, använder sig av samma strategi; att inta den passiva positionen. Pojken blir då dock inte uppmuntrad/aktiverad i denna position, utan frågan går istället till pojke (5) som inte räckt upp handen, utan använt sig av en aktiv position (han uppmärksammar pedagogen på att han kan svaret genom att säga ”jag vet” rakt ut). Vi ser då att pojke (1) genast uppmärksammar att det är på det sättet man nu får bekräftelse, varpå han övergår till att testa en mer aktiv position i form av en blandposition och utbrister ”Jag vet, jag vet, jag vet” samtidigt som han fortsatt räcker upp handen. Denna

blandposition lönar sig då han direkt får uppmärksamhet från pedagogen och på nytt får svara på frågan, vilket vi tolkar som att han blir uppmuntrad/aktiverad i denna position. Något av det vi finner mest intressant i detta exempel med bakgrund av ovan förda diskussion, är det att ett positivt bekräftande bemötande av pojken när han intagit en för honom ny passiv position (räcker upp handen och väntar på sin tur), fortsätter att använda sig av denna strategi. Med detta sagt tror vi att nya positioner kan möjliggöras och bibehållas om de blir konsekvent positivt bekräftade. Att pedagogens vidare bemötande får konsekvenser för barnens fortsatta agerande tycker vi oss se tydligt då pedagogen istället för att fortsatt ge pojken eller andra barn positiv respons för den passiva positionen, ger frågan till en pojke (5) som innehar en mer aktiv position och inte väntat på sin tur. Detta resulterar alltså i att pojke (1) ändrar sitt beteende och frångår denna position igen. Vi tolkar detta som att pedagogen i detta exempel, liksom i det förra, därmed trots försök att möjliggöra nya positioner faller tillbaka i invanda stereotypa förväntningar och därav förmedlar mönster för vad som är ett önskat beteende, detta i enlighet med Hellmans samt Eidevalds slutsatser som visar på betydelsen av pedagogers och vuxnas bemötande för barnens agerande (Hellman, 2008, 1, 2, Eidevald 2009). En vidare tolkning av pedagogens agerande i exemplet ovan skulle kunna vara att denne har en förväntan på pojke (1) om hur han ska vara (aktiv, hegemonisk eller i detta fall positionera sig enligt en blandposition) och att det därmed är detta som i förlängningen uppmuntras och ges uppmärksamhet. Ytterligare en aspekt kring att fokus flyttas från pojke (5) som varit aktiv, men genomgående är lugn i observationen, till den pojke (1) som varit lugn, men genomgående innehaft en aktiv position, kan tolkas hänga samman med förväntningar på det enskilda barnet som antingen passivt, eller aktivt, som i sin tur bestämmer hur pedagogen gör kön i just det fallet. Detta kan i sin tur kopplas till den hegemoniska manlighetens överordning respektive underordnad maskulinitet. Pojke (1) kan här ses ha förväntningar om att inneha en mer hegemonisk position, medan pojke (5) förväntas inneha en mer underordnad (Connell, 2008). Detta tycker vi oss se då den underordnade pojken (5) går från att vara uppmärksam och i fokus, till att hamna i underläge och får lägre status då den förväntat hegemoniska pojken (1), på nytt hävdar sin position och direkt får svara på frågan istället för pojke (5) som har ordet.

9.3.4 Sammanfattning av bemötande av barn som testar olika positioner

I vår studie fann vi att både flickor och pojkar prövar olika positioner. Genomgående fann vi att flickor fick mest uppmärksamhet (uppmuntran/aktivering) då de intog en blandposition, vilket redovisats under detta tema. Även pojkar fick uppmärksamhet för denna blandposition, som vi påvisat här, även om de fortsatt fick mest uppmuntran/aktivering och därmed uppmärksamhet då de intog en aktiv position, som vi tidigare visat. Sammantaget ser vi att testandet av olika positioner, både vad det gäller pojkar och flickor, hänger samman med vilket bemötande detta får från pedagogerna. De positioner som varit "lyckade", dvs. gett uppmärksamhet, bibehålls i stor utsträckning av barnen om beteendet kopplat till positionen blir konsekvent positivt bemött. Om pedagogen efter att ha bekräftat ett barn i en position däremot "föll tillbaka" i könsstereotypa förväntningar på barnet vilket yttrades genom interaktionen, frångick barnet den tidigare positionen och intog ofta den förväntade. Detta tolkar vi som att barnen uppfattade att det nu var detta beteende/ denna position som var den önskade. Paradoxalt nog behöver dessa förväntningar om stereotypt önskat beteende inte vara förknippat med positiv uppmärksamhet. Detta kan vara en bidragande faktor till det vi såg kring att vissa barn ändrade och anpassade sitt beteende, genom att testa en ny position, om pedagogen trots tidigare bekräftande av barnets position i nästa stund gav ett annat barn uppmärksamhet för en annan typ av position. Vi ser med ovan

sagda att pedagogernas förväntningar på barnen, och hur de utifrån dessa förväntningar sedan interagerar med barnen då de testar olika positioner, både kan möjliggöra och begränsa vilka positioner som barnen kommer att inta.

10. Sammanfattande slutsatser och diskussion

Vi har nu presenterat våra resultat och vår analys av dessa under våra tre teman ”Pedagogernas interaktion med barn som intar en aktiv position”, ”Pedagogernas interaktion med barn som intar en passiv position” och ”Pedagogernas interaktion med barn som testar olika positioner” och kommer här att göra en slags sammanfattning av vad som framkommit genom att återknytta till vårt syfte och våra frågeställningar och därigenom presentera våra huvudsakliga slutsatser.

10.1 Slutsatser och diskussion kring första frågeställningen

Vi börjar med att återkoppla till vår frågeställning: *Vilka samband kan vi se i observationerna mellan pedagogernas interagerande med barnen och barnens positionering och kön?*

Vi har ovan redovisat resultat och analys som gjorde att vi formulerade följande slutsatser:

Barn intar olika positioner och hur pedagogerna interagerar med barnen utifrån dessa intagna positioner, tycks påverkas av barnets kön.

Det skiljer sig till viss del för pojkar respektive flickor vilka positioner som är framgångsrika utifrån ovan sagda. Flickor får mest uppmärksamhet för intagen blandposition. Pojkar får mest uppmärksamhet för intagen aktiv position men också för blandposition. Både flickor och pojkar som intagit en passiv position får mycket lite eller ingen uppmärksamhet.

Den passiva positionen som kan förstås som den önskade i våra observerade situationer var inte en position som förmedlades vara önskad i interaktionen, då uppmuntran/aktivering i denna position uteblev.

I studien framkom att barn intog olika positioner, detta i enlighet med forskning vi tagit del av (se Eidevald, 2009 och Hellman, 2008, 2). Generellt intog många barn en könsnormativt förväntad roll, i relation till Svaleryds beskrivning av könsstereotypa normer (Svaleryd, 2003). Fler flickor intog alltså passiva positioner och fler pojkar intog aktiva positioner om vi såg till flickor och pojkar som grupper. Flera barn valde dock också att inta positioner som gick emot könsstereotypa förväntningar (t.ex. då pojkar intog en mer passiv position och flickor intog en aktiv position). I relation till pedagogernas interagerande med barnen utifrån dessa positioner fann vi genomgående att det fanns generella mönster för pojkar respektive flickor som grupper. Flickor bemöttes genomgående med tillsägelser direkt vid normbrytande beteende (intagandet av aktiv position) och vi utläste att det fanns en förväntan om att flickor i enlighet med könsstereotypa normer skulle vara mer lyhörda utifrån detta, då pedagogernas tillsägelser ofta var i subtila former. Vi ser här tydliga kopplingar till det som Eidevald såg i sin studie, att det var lägre toleransnivå för flickor än för pojkar (Eidevald, 2009). Detta kan även enligt Hirdman och Connell förstås handla om att flickor ”bör” hållas underordnade pojkar, som vi tolkat det (Hirdman, 2001, Connell, 2008). Pojkar tilläts och uppmuntrades/aktiverades generellt mer för ett sådant beteende (intagandet av den aktiva positionen) vilket vi också kopplar till normativa könade förväntningar om att pojkar antas ha ett större behov av att vara aktiva. Detta kan även relateras till Connells teori om det överordnade hegemoniska idealet, som vi valt att

sammankoppla den aktiva positionen med, och då förklara varför ett sådant beteende premieras för pojkar som kan förknippas med denna statusposition utifrån sitt agerande (Connell, 2008). Att det var vanligare för pojkar att inta den aktiva positionen samt ha ett mer omfattande önskat beteende i positionen jämfört med flickor som mer sällan intog positionen och korrigerades för ett mindre omfattande önskat beteende, tolkar vi vara en konsekvens av de normativa förväntningar kring kön som förmedlas via pedagogernas interaktionsmönster/bemötande (Eidevald, 2009, Hellman, 2008, 1). Vi fann också att det fanns individuella skillnader utifrån enskilda barn och intagna positioner, vilket vi tolkar speglade förväntningar utifrån förväntat beteende/intagen position, som det enskilda barnet genomgående intagit. Detta gällde samtliga positioner. Utifrån våra valda teorier och forskning skulle även detta, som vid en första anblick kan förstås som könsneutralt bemötande, ändå förstås utifrån hur pedagogerna gör kön genom sitt interagerande med barnen. Då pojkar som förväntades ha en aktiv position bemöttes genom uppmuntran/aktivering, kan det hegemoniska idealet som Connell beskriver, anses premieras. Då pojkar som förväntas ha en passiv position bemöttes med icke-uppmuntran/aktivering, kan vi på liknande sätt se i enlighet med Connell att denna marginaliserade underordnade manliga position genom pedagogens interagerande ”bör” hållas just underordnad (Connell, 2008). Att flickor som förväntades ha en passiv position bemöttes med icke uppmuntran/aktivering kan på liknande sätt förstås enligt Hirdmans jämförande formel A-a, då flickor ”bör” bibehållas underordnade pojkarna, som vi tolkat det (Hirdman, 2001). Då vi ser att pedagogernas interagerande gentemot en viss position har ett visst samband med vilket kön barnet har som intagit positionen, anser vi alltså att pedagogerna även i relation till positioner gör kön genom införlivandet av det hegemoniska idealet och manlig överordning och kvinnlig underordning (Connell, 2008).

Enligt Connell tolkar vi det som att flickor som intar en passiv position och fogar sig efter den hegemoniska pojken, borde vara det ideala sättet att vara flicka på (den framhävda kvinnligheten), och att denna position i och med detta skulle ges högst status bland de underordnade flickorna och därmed premieras i form av uppmuntran/aktivering från pedagogen, då man gör flicka på ”rätt” sätt (Giddens, 2003). Att dessa flickor gavs mycket lite eller ingen uppmärksamhet precis som pojkarna som intagit samma passiva position, fann vi därför förvånande till en början. I relation till Hirdmans och Connells teori om att kvinnor är underordnade mannen, framträder dock resultaten på ett annat sätt. Vi kan då se att pedagogens agerande ändå förmedlar könsstereotypa normer, genom att inte uppmärksamma flickorna även om de gör ”rätt” enligt samma norm, då det viktigaste blir att förmedla att den underordnade flickan bör ges mindre uppmärksamhet än den överordnade pojken (Hirdman, 2001, Connell, 2008). Istället är det flickor som intar den något mer aktiva blandpositionen som ges mest uppmuntran/aktivering i vår studie. Connell menar att flickor som motsätter sig den överordnade ideala kvinnorollen som fogar sig och finns till för mannen, även de är marginaliserade och har absolut lägst status i hierarkin (de motståndskraftiga kvinnorna) (Giddens, 2003). Våra resultat visar därmed något annat än det Connell hävdar. I vårt material ser vi att flickor som intar en blandposition, som skulle kunna tolkas som att vara flicka på ”fel” sätt i högre utsträckning än de som intar en passiv position, tycks ha högre status i gruppen då pedagogerna uppmärksammar och interagerar mer med dessa flickor än med barn (både pojkar och flickor) som intagit en passiv position. I relation till Hirdmans teorier kring över- och underordning, samt en alternativ tolkning av Connells teori kring detsamma liksom att den hegemoniska mannen innehar den högsta hierarkiska positionen, kan vi dock förstå detta på ett annat sätt (Hirdman, 2001, Connell, 2008). Genom att tolka blandpositionen som mer närliggande den ideala manliga positionen, skulle vi kunna förklara varför dessa flickor (trots att de är flickor) ges mer uppmärksamhet i

denna position just för att de närmar sig det ”pojkgiga”, i enlighet med det Nordberg säger om att det manligt kodade, ”pojkgiga” beteendet (vilket vi kopplat till den aktiva positionen) är överordnat (Nordberg, 2005). Att flickor ändock inte blir alltför aktiva, alltså renodlat normativt ”pojkgiga”, utan kvarvarar i just formen av blandposition, tycks dock viktigt. Detta förmedlas av pedagogerna då det är just i blandpositionen man blir positivt bekräftad (uppmuntrad/aktiverad) och inte i en renodlat aktiv, där man istället direkt korrigeras genom tillsägelser. Även detta kan kopplas till det Hirdman och Connell säger kring mannens överordning och kvinnans underordning, då det tycks viktigt att flickorna inte blir alltför aktiva och därmed inkräktar för mycket på de överordnade pojkarnas territorium, som vi tolkat det (Hirdman, 2001, Connell, 2008). Genom pedagogernas bemötande ser vi hur denna ordning befästs. Detta kan också förklara det som Nordberg visar om att det tycks vara bättre att vara ”pojkflicka” än ”flickpojke”, då ”pojkflickan” kan stå för det som vi ovan nämnt angående blandposition, och därmed få bekräftelse enligt ovan förda diskussion (Nordberg, 2005). Att ”flickpojke” tycks vara en sämre position, då detta ger mindre bekräftelse och uppmärksamhet, kan då kopplas till att pojken, som borde stå för det normativt manliga, närmar sig det underordnade kvinnliga och därmed blir marginaliserad i enlighet med den underordnade maskuliniteten (Connell, 2008). I vår studie ser vi att benämningen ”flickpojke” och dennes relaterade bemötande kan kopplas till pojkar som vi bedömt intagit en passiv position. Detta då dessa pojkar i vår studie får mycket lite eller ingen uppmärksamhet från pedagogerna. Ett intressant undantag i våra resultat som ändock bekräftar ovan förda diskussion är exemplet då vi ser hur en pedagog, i likhet med det som Eidevald såg i sin studie, försökte aktivera en pojke som genomgående intar en passiv position till att bli mer aktiv, något som vi inte ser på samma sätt gällande flickor som intagit passiva positioner, utom i något fall där både passiva pojkar och flickor uppmärksammas i samma utsträckning (Eidevald, 2009). Detta förstärker våra resultat om att det finns könade förväntningar i enlighet med ovan sagda, om att pojkar ”borde” vara aktiva, men inte flickor. Att den passiva positionen som vi tolkat vara förknippad med ett önskvärt beteende i våra valda observationssituationer, inte premierades genom ett uppmuntrande/aktiverande bemötande från pedagogens sida, skulle utifrån ovan förda diskussion därmed kunna förklaras.

10.2 Slutsatser och diskussion kring andra frågeställningen

Utifrån vår andra frågeställning: *Hur svarar barnen på pedagogernas interagerande i förhållande till barnets kön och intagen position?* Fann vi resultat som gjorde att vi formulerade följande slutsatser:

Hur pedagogerna interagerar med barnen påverkar barnens fortsatta positioneringar.

Barnen kvarhöll, alternativt frångick intagen position beroende på pedagogens interaktionsmönster vilket var kopplat till barnets kön och/eller position.

Vi fann här att om pedagogen hade ett konsekvent icke-uppmuntrande/aktiverande bemötande gentemot barn som intagit en passiv position, kvarhöll dessa barn denna position i stor utsträckning och sökte inte heller uppmuntran/aktivering av pedagogen. Här såg vi generellt inga könsskillnader vare sig i intagandet av positionen eller utifrån pedagogens förhållningssätt gentemot barnen. Detta tolkar vi hänger samman med pedagogens förmedlade förväntningar på det enskilda barnet utifrån hur barnet tidigare agerat, då bemötandet begränsade möjligheterna för detta barn att inta en annan position. Att den passiva positionen, som vi diskuterat i uppsatsen kan

förknippas med stereotypa förväntningar om "flickigt" beteende, gavs lite uppmärksamhet kan förstås utifrån våra teorier om att det som kan förknippas med kvinnlighet alltid är underordnat det hegemoniska idealet, oavsett om denna position intas av en pojke eller en flicka (Connell, 2008, Nordberg, 2005).

Då pedagogerna hade ett inkonsekvent bemötande (uppmuntrade/aktiverade, uppmuntrade/aktiverade inte alternativt tydliga tillsägelser) gentemot pojkar som intagit en aktiv position, vilka genomgående fick mycket uppmärksamhet (både positiv och negativ) i förhållande till barn som intog andra positioner, kvarhöll dessa pojkar denna position i stor utsträckning. Detta kopplar vi till Hirdmans formel A-a, där "man" ligger i själva manligheten, varför pojkarna ständigt var tvungna att "underhålla" sitt pojkiga beteende, som vi förknippar med den aktiva positionen (Hirdman, 2001). Flickor som intagit en aktiv position fick genomgående konsekventa (oftast subtila) tillsägelser tämligen direkt efter intagandet av denna position, och frångick då generellt den aktiva positionen och intog en annan position. Här ser vi att pedagogerna gör kön i form av skillnad genom det olika bemötandet av flickor respektive pojkar som intar samma position. Detta i likhet med ett av Eidevalds huvudresultat i sin studie (Eidevald, 2009). Att man gör kön genom särskiljande mellan könen kopplar vi till Hirdmans normativa formel A-B (Hirdman, 2001).

Då pojkar som intagit en aktiv position bemöttes med konsekventa tillsägelser såg vi att även dessa frångick denna position och intog en annan. Vi ser därmed att konsekventa tillsägelser gentemot barn som intar en aktiv position, oavsett kön, resulterar i att dessa barn frångår denna position. Skillnaden i hur pedagogerna gör kön i detta fall ligger dock i de genomgående mönster som framträder då flickor direkt korrigeras genom tillsägelser (och att det oftast anses räcka med subtila tillsägelser) vid intagen aktiv position medan pojkar tillåts inta denna position i mycket större utsträckning och med ett ofta skiftande bemötande som tidigare nämnts. Kopplingen vi gjort ovan till Hirdmans formel A-a, där manlighet måste "underhållas", gör vi även här. I egenskap av auktoritet förmedlade pedagogen genom ett konsekvent tillsäggande av pojken som intog en aktiv position "bevis" för att pojken gjort manlighet "rätt" och därmed kunde frångå den aktiva positionen (Hirdman, 2001). I mellanmålssituationerna fann vi dock att flickor som intagit en aktiv position, trots bemötande genom konsekventa subtila men också tydliga tillsägelser, kvarhöll den aktiva positionen i större utsträckning än vid samlingsituationerna på ett liknande sätt som pojkar som intagit en aktiv position och bemöttes inkonsekvent av pedagogerna.

Vi såg att pedagogerna även vid mellanmålen försökte korrigera flickorna på samma sätt som vid samlingarna genom subtila tillsägelseformer, vilket vi tycker speglar könsstereotypa förväntningar om att detta ska räcka för flickor då de förväntas vara lyhörda och följsamma. Dock uppfattar vi det som att pedagogerna märker att detta inte räcker i praktiken varför tydligare tillsägelser krävs i just måltidssituationer. Även då en pedagog använde sig av en mer direkt form av tillsägelse ser vi att flickan tillsammans med flera andra flickor direkt därefter fortsätter med ett oönskat beteende. Utifrån detta drar vi slutsatsen att måltidssituationer kan utgöra ett forum där flickor, kanske p.g.a. situationens utformning (inte lika regelstyrd), testar gränser i högre utsträckning och inte heller fogar sig lika direkt som vi uppfattar att pedagogerna förväntar sig. Intressant är att även Eidevald fann att just måltidssituationerna kunde vara ett tillfälle för flickor att få mer utrymme, även om han relaterar detta till att flickorna i hans studie i detta sammanhang tillåts komma till tals i större utsträckning (Eidevald, 2009). Det skulle även kunna handla om att situationen i sig är något friare i sin utformning, då barnen sitter i egna sammanhang vid borden

och kanske inte lika tydligt uppmärksammar pedagogens eventuella tillsägelser. Detta förklarar dock inte varför flickor i denna situation även i de fall där det står klart att de uppfattat pedagogens tillsägelser, fortsätter med beteendet i den aktiva positionen. Att de könsstereotypa förväntningarna ändå är fortsatt närvarande tycker vi oss se i exemplet där pedagogen efter en tydligare form av tillsägelse, på nytt senare försöker med en subtilare form då flickan fortsätter med sitt beteende. Vi tolkar detta som att den normativa förväntningen om att flickor ska vara lyhörda, och att därför inte mer kraftfulla tillsägelser krävs, kvarstår trots att praktiken uppvisar något annat.

Gällande de barn som testade olika positioner fann vi att de bibehöll den position de fick positiv uppmärksamhet (uppmuntran/aktivering) för. Om pedagogen i nästa stund förmedlade förväntningar kring tidigare genomgående intagen position kopplat till det enskilda barnet, alternativt gav ett annat barn uppmuntran/aktivering för en annan sorts position, frångick barnet som tidigare fått uppmuntran/aktivering den positionen och intog den förväntade alternativt den som nu gavs uppmuntran/aktivering. Detta i enlighet med det Hellman skriver att barn prövar olika positioner, och att detta prövande påverkas av andra barns och vuxnas bemötande som begränsningar eller möjliggöranden att inta olika positioner (Hellman, 2008, 1).

10.3 Återkoppling till studiens syfte

Slutligen och med ovan sagda i relation till vårt syfte *Hur gör pedagogerna kön i interaktion med barnen, i de observerade situationerna?* kan vi se att pedagogerna genom sin interaktion utifrån förväntningar om flickor och pojkar som grupp, samt det enskilda barnets position i allra högsta grad är medskapare av hur kön görs inom en fritidsverksamhet. Vi ser att detta får konsekvenser för barnens agerande; deras möjligheter och begränsningar till att pröva alternativa uttrycksätt i form av beteenden/positioner och att detta bibehåller stereotypier kring kön och flickors och pojkars möjliga identiteter och uttryck. Att det är vanligare för pojkar att inta en aktiv position och i denna även ha ett mer omfattande aktivt beteende, jämfört med flickor generellt, tycker vi är ett tydligt exempel på detta. Oavsett om det är individuella eller grupprelaterade förväntningar som förmedlas tydliggör detta vikten av pedagogens ansvar att arbeta med sig själv och sina förväntningar anser vi. I relation till detta har vi i resultatdelen även lyft fram exempel på hur barn som genomgående har intagit en position får möjligheten att testa andra positioner, till följd av pedagogens interaktionsmönster. Detta tolkar vi hänger samman med ovan sagda, alltså att vi förstår det som att pedagogens förväntningar kan anses vara vidare kring detta barn, och att det också är just detta som möjliggör testandet av nya positioner. På liknande sätt kan snäva och rigida förväntningar på det enskilda barnet leda till att möjligheterna att testa andra positioner begränsas. Detta kan tänkas gälla oberoende av barnets kön och intagen position. Alltså kan en flicka som uppvisar en passiv position och förväntas inneha denna position, ha lika begränsade möjligheter att testa en annan position som en aktiv pojke som förväntas inneha denna aktiva position. I relation till det vi fann kring att barn som testade olika positioner bibehöll den position de fick uppmuntran/aktivering för, kan vi också tolka det som att flickor som grupp generellt tycktes ha något mer begränsade möjligheter att inta nya positioner i våra observerade situationer, då de fick uppmuntran/aktivering mestadels för intagen blandposition, medan pojkar som grupp fick uppmuntran/aktivering både för den aktiva positionen och blandpositionen. Detta står i motsats till det som Nordberg säger kring att flickor skulle ha större positioneringsmöjligheter än pojkar (Nordberg, 2005). Vi ser i och med detta att pedagogernas agerande enligt förväntningar på samma sätt kan antas bidra till att könsstereotypa normer, och därmed över- och

underordnande blir befästa, då snäva/rigida förväntningar på barn utifrån deras kön och därmed möjliga positioner förmedlas; att kontinuerligt arbeta vidare med detta blir därför viktigt även för vår studerade verksamhet.

10.4 Vidare forskning och avslutande reflektioner

Angående vidare forskning finner vi utifrån det som framkom i studien kring att flickor i mellanmålssituationerna kvarhöll en aktiv position trots tillsägelser, på ett liknande sätt som pojkar genomgående gjorde i större utsträckning än flickor, att det vore intressant att undersöka vidare vad detta kunde bero på. Finns det eventuellt vissa situationer där barnen är mindre påverkbara; sätter sig över och själva formar sina identiteter oavsett pedagogernas interagerande och ”försök” till förmedlade könsnormativa förväntningar? Vi har gjort kopplingen till att önskat beteende i våra valda situationer var knutet till den passiva positionen, men att barn som intog denna position inte fick uppmuntran/aktivering för denna. Det hade vidare därför varit intressant att studera barn som intog denna position ytterligare med fokus på interaktion med pedagogerna. Förmedlar pedagogerna på andra sätt än genom vår definition av uppmuntran/aktivering att dessa barn ändå gjorde ”rätt”? Har barn i denna position en vetskap om värdet av sin position, även om de inte blir aktivt bekräftade? I vårt fall hade det även varit intressant att göra en fokusgruppsintervju, där vi kunde återföra våra resultat till pedagogerna och genom detta fördjupa vår analys kring hur pedagogerna gör kön i vår valda verksamhet. Detta fanns det dock inte tid till i vår studie.

I flera källor vi kom att använda oss av (exempelvis SOU 2006:75, Wedin, 2009) hänvisar författarna till Hirdmans teori. Detsamma gällde anknytningar till Connells teori, som vi fann hänvisning till i flera av våra källor. I enlighet med vår socialkonstruktivistiska ingång tror vi att detta påverkar och är en del av den befintliga samhällsuppfattningen och även starkt påverkar vad vi ser i vårt material. Då vi båda var nya inom området var Hirdman en teori som vi snabbt stötte på och fann intressant, med bakgrund av vad vi nu vet (att Hirdmans liksom Connells teori genomsyrar mycket av den allmänna uppfattning, så som vi tolkat det) hade det varit intressant och utmanande att välja en annan ingång. Samtidigt fann vi att dessa teorier vi valt gav oss bra verktyg och resulterade i intressanta analyser. Vi fann även att den forskning vi tyckte var relevant från forskningsfronten avspeglade de teorival vi gjort. Detta kan vara ett argument för att vårt teorival samt forskning väl matchade med vår empiri och det vi var intresserade av att undersöka.

Citatet i vår titel: *Sssh! Men tyst nu då för det hörs jättemycket! -En kvalitativ studie om hur pedagoger i en fritidsverksamhet gör kön genom sitt interagerande med flickor och pojkar utifrån barnens positioneringar*” valdes då vi tyckte att detta på ett bra sätt speglade hur pedagogerna gör kön genom sitt interagerande med barnen inom verksamheten. I situationen är det en flicka som korrigeras genom en tydlig tillsägelse i en aktiv position, samtidigt som två pojkar har ett mer omfattande oönskat beteende i aktiva positioner. Pedagogen ignorerar i situationen dem genom ett icke uppmuntrande/aktiverande bemötande. I relation till bemötandet av flickan som intar samma position framkommer dock tydligt hur kön görs där pojkar i större utsträckning tillåts inta en aktiv position, medan flickor uppenbarligen anses behöva korrigeras för samma beteende/position. Detta citat får därmed inleda och avsluta vår uppsats som vi hoppas ska vidga perspektivet kring hur pedagoger faktiskt gör kön i praktiken inom en begränsad verksamhet.

Referenser

- Alrø, H., & Dirckinck-Holmfeldt, L. (1997): *Videoobservation- Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr 3*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation
- Backman, J. (2008): *Rapporter och uppsatser (2 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur
- Burr, V. (2003): *Social constructionism (2nd ed.)*. East Sussex: Routledge
- Burr, V. (1998): *Gender and social psychology*. London: Routledge
- Connell, R.W (2008): *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos
- Eidevald, C. (2009): *Det finns inga tjejbestämmare-Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: ARK Tryckaren AB
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud L. (2007): *Metodpraktikan-Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB
- Fangen, K. (2005): *Deltagande observation (H. Nordli övers.)*. Malmö: Liber AB
- Gens, I.(2002): *Från vagga till identitet. Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran*. Oskarshamn: Seminarium Utb. & Förl. AB
- Hellman, A. (2008, 1): Kan Batman vara rosa?-färg, rörelser och röst som markörer då förskolebarn gör kön. I Frangeur, R., & Nordberg, M (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar och flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Hellman, A. (2008, 2): Sluta gnälla som en bebis och va´ en stor kille nu!-ålder, kön och normalitetsskapanden. I Frangeur, R., & Nordberg, M (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar och flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Henkel, K. (2006): *En jämställd förskola-teori och praktik*. Falun: Jämställt.se Förskola och skola
- Hirdman, Y.(2008): *Genus- om de stabila förändrliga former*. Malmö: Liber AB
- Kvale, S. (2008): *Den kvalitativa forskningsintervjun (S-E. Thorhell övers.)*. Danmark: Studentlitteratur
- Larsson, S. (2008): Kvalitativ metod-en introduktion. I Larsson, S., Lilja, J., & Mannheimer, K. (Red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete (s 91-128)*. Malmö: Studentlitteratur
- Lilja, J. (2008): Videoanalyser som metodstrategi. I Larsson, S., Lilja, J., & Mannheimer, K. (Red.) *Forskningsmetoder i socialt arbete (s 269-287)*. Malmö: Studentlitteratur

Mattson, T (2002): *Kön och genus.-i samhället och i det sociala arbetet*. Lunds universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Genusperspektiv i utbildningen.

Nordberg, M. (2005): Det hotande och lockande feminina-om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I Baagoe Nielsen, S., Öhman, M., & Nordberg, M (red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Svaleryd, K. (2003): *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB

Svenning, C. (2003): *Metodboken-sammhällsvetenskaplig metod och metodutveckling, klassiska och nya metoder i informationssamhället, källkritik på Internet*. (5 uppl.). Eslöv: Lorentz Förlag

Thomassen, M. (2008): *Vetenskap, kunskap och praxis-introduktion till vetenskapsfilosofi* (J. Retzlaff övers.). Svenstrup, Danmark: Gleerups Utbildning AB

Thurén, T. (2007): *Vetenskapsteori för nybörjare*. Korotan Ljubljana, Slovenien: Liber AB

Watt Boolsen, M. (2007): *Kvalitativa analyser*. Slovenien: Gleerups Utbildning AB

Wedin, E-K. (2009): *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Vällingby: Norstedts Juridik AB

Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer –inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab

Internet:

Lpo94

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Lpfö98

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

SOU 2006:75

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/67288>

Bilaga 1.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för socialt arbete
Socionomprogrammet

Göteborg 100302

Hej!

Till att börja med skulle vi vilja tacka för att vi fått möjlighet att skriva vår uppsats utifrån er verksamhet, och för ett trevligt första möte. Vår studie ingår i kursen ”Vetenskapligt arbete” på Socionomprogrammet på Göteborgs universitet, och kommer att resultera i en C-uppsats. Vårt uppsatsskrivande har nu satt igång och vi vill därför här ge er lite ytterligare information.

Vi har kommit att intressera oss för att undersöka jämställdhet i en begränsad fritidsverksamhet, genom att studera hur fritidspedagogerna gör kön i interaktion med barnen. För att kunna studera detta skulle vi vilja använda videobeständelser som metod. Vi skulle även vilja göra en kortare enskild intervju med någon i personalen, för att få bakgrundsinformation om den studerade verksamheten och ert jämställdhetsarbete. Eventuellt skulle vi även i ett senare skede vilja göra en fokusgruppsintervju, för att fördjupa vår analys. En fokusgruppsintervju är en öppnare form av intervju där man i grupp mer fritt diskuterar olika ämnen. Om detta blir aktuellt kommer ni att få mer information inför denna.

Vi kommer att följa de för humaniora och samhällsvetenskap utarbetade forskningsetiska principer, antagna av Vetenskapsrådet. Dessa innebär kortfattat:

- Informationskravet: Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.
- Samtyckeskravet: Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Som deltagare har du när som helst rätt att avbryta din medverkan utan vidare förklaring.
- Konfidentialitetskravet: Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Vi skulle gärna vilja göra våra observationer under v.10, Helst skulle vi se att dessa kunde genomföras tisdag, onsdag och fredag, om detta är möjligt. Vi har valt att begränsa oss till att göra observationer på ett av era spår och då videofilma situationerna samling och mellanmål, under dessa dagar. Vilket spår som blir aktuellt för våra observationer, överlåter vi till er att bestämma. Vi kommer att stå för kamerahantering, men inte närvara under de observerade situationerna utan använda oss av ett stativ.

I enlighet med de forskningsetiska principerna, måste godkännande inhämtas från samtliga vårdnadshavare, då minderåriga barn deltar i en studie. Inför observationstillfällena kommer vi därför att skriftligen efterfråga vårdnadshavarnas medgivande till att deras barn blir filmade. Vi

bifogar här ett brev till vårdnadshavare och vi vore tacksamma om ni kan dela ut dessa till berörda barns föräldrar, och samla in dem senast fredag 5/3.

Vi vore tacksamma om den nämnda intervjun för bakgrundsinformation om verksamheten, kan ske i samband med någon av de dagar vi är hos er för observationerna. Vi beräknar att denna kommer att ta ca 30 min. Det vore även bra om personalen från det studerade spåret, avsätter en tid för en fokusgruppsintervju i början av v.13. Denna beräknas ta ca 1 timme. Vi skulle här vilja använda en bandspelare, för att få ett bättre material.

Vår förhoppning är att denna studie ska vara intressant för er att delta i och ta del av! Om ni har några frågor eller funderingar kan ni kontakta någon av oss, eller vår handledare.

Emma Andersson
XXX
XXX

Handledare:
Helena Johansson
XXX

Josefin Petersson
XXX
XXX

Med vänlig hälsning,
Emma och Josefin

Bilaga 2.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för socialt arbete

Göteborg 100302

Hej!

Vi är två studenter som går på socionomprogrammet på Göteborgs universitet. Vi kommer under våren att skriva vår C-uppsats och kom i samband med detta i kontakt med Lena Strand, rektor på Älvängeskolan. Vi har kommit att intressera oss för att undersöka jämställdhet i en begränsad fritidsverksamhet, genom att studera hur fritidspedagogerna ”gör kön” i interaktion med barnen. Vår fokus kommer vara att titta på hur personalen interagerar med barnen utifrån detta.

I vår studie skulle vi vilja filma mellanmål och samlingar vid tre tillfällen under nästa vecka (v.10). Vi följer forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådet, vilket bl.a. innebär att vi behöver inhämta ett godkännande från samtliga vårdnadshavare, för att få filma dessa situationer. Medverkan är självklart frivilligt. Vi vill poängtera att det är personalen som vi främst studerar, men att era barn kan förekomma i bild. Filmen kommer att förvaras på ett säkert sätt och bara studeras av oss, samt eventuellt visas i samband med en gruppintervju med de fritidspedagoger på skolan som deltar i vår studie. Efter examinerad och godkänd C-uppsats kommer materialet att förstöras.

Då filmningen kommer att ske redan nästa vecka, skulle vi behöva ert samtycke senast nu på fredag 5/3. Vänligen fyll i och lämna lappen nedan till personalen. Vi hoppas ni har överseende med den korta framförhållningen. Ni är välkomna att kontakta oss eller vår handledare om ni har några frågor. Obs! Om ert barn har två vårdnadshavare måste båda skriva under denna lapp.

Tack på förhand!
Emma och Josefin

Emma Andersson
XXX

Handledare:
Helena Johansson
XXX

Josefin Petersson
XXX

Barnets namn:

Jag(namn) vårdnadshavare(1)

..... (underskrift)

Godkänner att mitt barn filmas Godkänner inte att mitt barn filmas

Jag (namn) vårdnadshavare (2)

..... (underskrift)

Godkänner att mitt barn filmas Godkänner inte att mitt barn filmas