



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2013

Läroarutbildningen

Barns samtal om genus

Med utgångspunkt från illustrationerna i två barnböcker

Författare

Madelene Johansson
Petra Olsson

Handledare

Agneta Jonsson

www.hkr.se

Barns samtal om genus

Med utgångspunkt från illustrationerna i två barnböcker

Av: Madelene Johansson och Petra Olsson

Abstract

Denna studie belyser hur barnen i förskolan använder sina tidigare erfarenheter när de samtalar om genus utifrån illustrationer i två utvalda barnböcker. De två barnböcker som används i studien är *"Grodan och fågelsången"* och *"Hej och god natt – vi har lekfnatt"*. Syftet med studien är att undersöka hur barnen i förskolan använder sina tidigare erfarenheter när de samtalar om genus. Med detta syfte lyfts även frågeställningarna vilka yttre faktorer fokuserar barnen på när de beskriver genus utifrån illustrationerna i barnböckerna samt vilka erfarenheter barnen använder när de samtalar om genus. Studien är genomförd på två olika förskolor och barnen som ingår i studien är 3-5 år. Den kvalitativa studien genomfördes med högläsning ur två barnböcker med efterföljande gruppsamtal som kan liknas vid ostrukturerade intervjuer. Sammanlagt har fyra gruppsamtal genomförts vid vilka varje grupp har fått lyssna på två böcker. Resultatet visar att erfarenheterna som barnen använder sig av när de samtalar om genus är präglade av vuxnas uppfattningar och barnens egna upplevelser. Barnen använder även yttre faktorer som kläder, färger och röster när de samtalar om genus.

Ämnesord: barnbok, illustration, genus, könsroller, biologiskt kön, socialt kön.

Innehåll

Förord

Innehållsförteckningen är tom eftersom inga av styckestilarna som markerats i dokumentgranskaren används i dokumentet.

Referenslista

Bilaga 1

Bilaga 2

Förord

Vi vill tacka vår handledare Agneta Jonsson som varit till stor hjälp genom arbetets gång. Vi vill även tacka de förskolor som ställt upp så att vi har kunnat samtala med några av barnen på deras avdelningar. Dessutom vill vi tacka de barn som ställt upp i gruppsamtalen. Utan deras hjälp hade studien inte kunnat utföras.

Kristianstad december 2013

Madelene Johansson och Petra Olsson

1 Inledning

Denna studie har för avsikt att undersöka vilka yttre faktorer barn i förskolan använder när de samtalar om genus utifrån illustrationerna i två utvalda barnböcker. Studien belyser även vilka tidigare erfarenheter barnen har av de yttre faktorer som betecknar genus, och varifrån dessa erfarenheter kommer. Intresset för ämnet uppstod när barnen från en förskola tillsammans med två pedagoger besökte ett bibliotek. Barnen fick välja ut varsin bok som skulle läsas på förskolan. Det uppstod då en diskussion mellan två barn som inte var överens om en av de valda böckerna var en "flickbok" eller en "pojkbok". Barnens olika syn på genus uppmärksammades som intressant och blev en grund till denna studie. Under tidigare besök på olika förskolor har det även uppmärksammats att barnen vid flera tillfällen påtalat för varandra vad som är typiskt för flickor, samt typiskt för pojkar.

Genus är ett aktuellt ämne eftersom samhället förmedlar vilka förväntningar som ställs på pojkar respektive flickor. De som verkar inom förskolan ska enligt styrdokumentet ge flickor

och pojkar samma möjligheter och förutsättningar (Skolverket, 2010). Arbetet som bedrivs i förskolan ska präglas av jämställdhet mellan könen. Detta förhållningssätt ska hållas levande i verksamheten (ibid). Forskning inom det valda området är viktig och aktuell då styrdokumentet för förskolan betonar att det ska ske ett arbete som motverkar de traditionella könsmonster som finns, och låta barnen skapa sig en egen uppfattning av könen (Skolverket, 2010). Vuxnas förhållningssätt och syn på genus kommer att påverka barnen och kommer spegla deras framtida ställningstagande. Tidigare genomförd forskning visar att barnen ofta använder kläder, färger och röster som utgångspunkt när de ska samtala om genus (Kåreland & Lindh-Munther, 2005). Då samhällets syn på genus ständigt förändras, är det av intresse att undersöka vilka yttre faktorer som används i deras samtal om genus.

1.1 Avgränsningar

Genus är ett så pass brett ämne att vi därför valt att göra en avgränsning. När vi nämner genus i vårt arbete syftar vi på det som är avgörande för hur barnen tolkar karaktärerna i böckerna som pojkar eller flickor. Syftet med studien är att undersöka vilka yttre faktorer barnen uppmärksammar när de samtalar om genus. Med yttre faktorer menas kläder, färger, röster och de handlingar som utförs av karaktärerna i de två utvalda böckerna. De utvalda böckerna kommer att användas i arbetet för att samla in empiriskt material och studien utgår ifrån illustrationerna i dem. Avgränsningarna är gjorda för att ge läsaren en bild av hur begreppen genus, erfarenheter och yttre faktorer används i denna studie.

1.2 Begreppsdefinition

Begreppens betydelser är hämtade från Wikipedia, <http://sv.wikipedia.org/wiki/Portal:Huvudsida>.

Biologiskt kön: Om man tillhör kvinna eller man beroende på vilka könsceller man producerar.

Genus: Den identitet man skapar utifrån omgivningen. Samma kön kan upplevas olika utifrån olika sociala konstruktioner.

Jämställdhet: Alla människor har samma möjligheter, rättigheter samt skyldigheter oberoende av sitt kön.

Könsroll: Hur samhället förväntar sig att vi uppträder beroende av vårt kön. Hur vi bör uppträda i förhållande till vårt kön.

Socialt kön: Samhällets syn på hur pojke respektive flicka förväntas vara. Hur omgivningen konstruerar hur man förväntas uppträda.

Socialiseras: Genom den process som individen med hjälp av normer och kultur formas med hjälp av omgivningen.

1.3 Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att undersöka vilka yttre föremål barnen i förskolan uppmärksammar när de utifrån illustrationerna i två barnböcker samtalar om genus. Studien har även i syfte att undersöka varifrån deras tidigare erfarenheter av de yttre faktorerna kommer. De erfarenheter studien syftar till att undersöka är, om barnen tidigare mött de yttre faktorerna, samt varifrån de i så fall har fått erfarenheterna. Studien belyser även vilka yttre faktorer som är centrala för barnen när de samtalar om genus. Genom att läsa två barnböcker för barnen på förskolan och sedan samtala med dem i grupp om illustrationerna samlades det empiriska materialet för denna studie in. Det blir då synligt vilka yttre faktorer barnen använder sig av när de samtalar om genus.

För de som verkar inom förskolan är det viktigt att vara medvetna om vilka yttre faktorer som barn förknippar med genus. För att de som arbetar inom förskolan ska kunna motverka de traditionella könsmonster som finns, behöver de kunskap om vilka yttre faktorer som barnen förknippar med genus. Genom att vara medvetna om vilka yttre faktorer som barnen kopplar

ihop med genus, kan man i valet av leksaker och material på förskolan arbeta för att introducera material som barnen inte förknippar med genus. Även kunskap om varifrån barnen får sina erfarenheter av yttre faktorer är viktigt då samtliga barn på förskolan har olika erfarenheter med sig.

Studiens frågeställningar:

- Vilka tidigare erfarenheter av genus, i form av yttre faktorer har barnen?
- Samt varifrån har barnen fått sina erfarenheter av de yttre faktorerna?
- Vilka yttre faktorer är centrala för barnen, när de samtalar om genus?

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen börjar med en inledning där syftet med studien kopplas ihop med läroplanens uppdrag som beskriver hur man ska arbeta med genus i förskolan. Därefter följs syftet med studien samt frågeställningarna. I inledningen ingår även en begreppsdefinition som beskriver de begrepp som används i studien. I andra delen av uppsatsen redogörs relevant forskning för studien. I tredje delen presenteras den metod som använts för studien samt en presentation av barnböckerna. I kapitlet som behandlar metoden redogörs även hur empirin samlats in och hur den har analyserats. Därefter följs resultat och analys av studien som sedan avslutas med en diskussion och metoddiskussion.

2 Litteraturgenomgång

Nedan presenteras några av de forskare som forskat om genus. Den litteratur som är utvald för denna studie är endast en liten del av all den forskning som inriktat sig på genus. Syftet med denna studie är att undersöka hur barnen i förskolan använder sina tidigare erfarenheter av yttre faktorer när de samtalar om genus. Litteraturen som presenteras behandlar därför endast den avgränsning som gjorts för studien.

2.1 Genusforskning

Genus är ett brett begrepp som används för att kunna tala om hur människor formas till man eller kvinna. I vilket sammanhang och syfte begreppet används, kan vara avgörande för vilken betydelse begreppet får. I denna studie syftar begreppet genus till att uppmärksamma de yttre faktorer som barnen anser skiljer pojkar och flickor åt. Hirdman (2001) var med och skapade begreppet och menar att det fanns behov av ett begrepp som kunde användas för att sätta kvinnan och mannen i relation till varandra. Begreppet skulle ses som ett neutralt begrepp som inte förknippades med mannen eller kvinnan. Syftet med begreppet genus, var att sammanfatta de faktorer som kopplas ihop med det manliga könet, samt det kvinnliga könet (ibid). Hirdman (2001) menar att begreppet genus även kopplas ihop med yttre faktorer som barnen använder när de samtalar om genus. De yttre faktorer som barnen använder när de samtalar om genus är, kläder, yrken och händelser. Barnen i förskolan har olika erfarenheter av de olika yttre faktorerna. Vilka yttre faktorer barnen använder i sina samtal om genus kommer därför att variera. Det är samhällets syn på genus, som avgör hur vi förväntas förknippa olika yttre faktorer med pojkar och flickor. Samhället förändras hela tiden, och därmed förändras också synen på genus. Det biologiska könet förblir alltid detsamma. Det är samhällets sätt att se på hur de olika biologiska könen som varierar. Genom att uppmärksamma hur synen på genus förändrats genom åren, blir det tydligt att en enorm utveckling skett. Förr var kvinnans roll i förhållande till mannens betydligt mer underlägsen. Mannen ansågs vara den starka av de båda könen. I dagens samhälle är det mer accepterat att kvinnan inte alltid är underlägsen mannen och tillåts att börja ta mer plats och även kvinnliga maktpositioner blir vanligare (ibid).

Genusforskaren Robert W Connell (2003) anser att man inte föds till att bete sig som en pojke eller flicka. Han menar att det inte finns något som styrker att ett maskulint beteende, eller ett feminint beteende skulle höra ihop med det biologiska könet. Dock menar Connell (2003) att föräldrarna redan vid födseln anpassar sig och bemöter barnet på olika sätt, beroende på om det är en pojke eller en flicka. Davies är en av de främsta forskarna inom ämnet och har skrivit flera böcker inom området genus. I denna studie har en av hennes böcker valts ut.

Boken som är utvald för denna studie är; *Hur flickor och pojkar gör kön*. Davies (2003) förtydligar i sin bok att det finns biologiska skillnader mellan könen redan vid födseln. Dessa skillnader kan inte samhället påverka, eller förändra. Socialisationsteorin som används för denna studie, synliggör de biologiska skillnader som finns. En missuppfattning gällande socialisationsteorin är att det skulle vara teorin som skapar de biologiska skillnaderna. Socialisationsteorin förstärker endast de skillnader som redan finns.

De situationer barnet möter på förskolan, men även i hemmet kommer att spela stor roll för hur barnet kommer tolka genus utifrån yttre faktorer. Andra faktorer som också spelar roll för hur barnet kommer tolka genus, är de kulturella. Olika kulturer har olika syn på genus, och kommer därför prägla barnet genom sina olika synsätt (Connell, 2003). Olika kulturer innebär inte enbart olika etniciteter. Olika kulturer syftar även till sociala skillnader och samhällsklasser, exempelvis högutbildade i jämförelse med lågutbildade. Även vilket område barnet är uppväxt i kan vara en avgörande roll för hur barnet kommer se på genus samt hur det samtalar om genus (Connell, 2003).

I ett samhälle där datorer, tv:n och övriga sociala medier får stort utrymme, erbjuds barnen större oönskad tillgång till media. Den information och de uppfattningar de sociala medierna förmedlar till barnen, grundar sig till stor del på den genusnorm som samhället lyfter fram. Barnen kommer därför bli präglade av den genusnorm som finns i samhället (Connell, 2003). Genom media får barnen ta del av de frisyrier som förknippas med pojkar eller flickor. De får även möta kläder som är anpassade för flickor eller pojkar. Davies (2003) menar att karaktärerna i olika barnböcker har personligheter som är präglade efter de kön karaktärerna har. Är karaktären en pojke använder författaren sig av de personligheter och kläder som är förknippade med pojkar. På samma sätt använder författaren de personligheter och kläder som är förknippade med flickor när karaktären är en flicka. Det blir då synligt för barnen hur samhället förväntar sig att de uppträder i förhållande till deras biologiska kön (ibid).

I Hellmans (2010) avhandling, *Kan Batman vara rosa*, framgår det, att barnen identifierar genus utifrån färger, röster, frisyrier och kläder. En sammanfattning av resultatet visar att det inte är det biologiska könet som barnen utgår ifrån när de samtalar om genus (Hellman, 2010). Vilka kläder, färger och frisyrier som barnen förknippar med pojkar eller flickor, är det

intressanta för att få en uppfattning om hur barnen tänker kring ämnet genus. Ett annat resultat som framgick av Hellmans (2010) avhandling, var att det är viktigt för barnen att använda rätt färger, och rätt kläder i den specifika leken. Ett tydligt exempel på detta är en situation där en grupp barn lekte Batman. Det var inte nödvändigt att en pojke spelade rollen som Batman, trots att Batman är gestaltad av en man. Det accepterades även att en flicka intog rollen som Batman. Dock var flickan tvungen att ha de kläder som Batman har (ibid). Detta resultat visar tydligt att färgerna och kläderna är viktiga yttre faktorer för barnen när det handlar om genus.

2.2 Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk utgångspunkt för denna studie är socialisationsteorin utvald. Ett av de synsätt som finns inom teorin, menar att de situationer som barnet möter i kombination med de erfarenheter barnet har med sig sedan tidigare, kommer vara avgörande för hur barnet ser på genus (Davies, 2003). Ett sätt att förklara en liten del av det som socialisationsteorin menar med att socialisera barnet innebär att man ser till hur omgivningen förväntas att ett barn uppträder, beroende på om barnet är en pojke eller flicka (ibid). Bandura (1977) menar att det är vad barnen lär sig i de sociala sammanhangen som skapar barnens erfarenheter om hur de kommer att se på genus. Det finns ännu ingen forskning som styrker om det är genom vad andra människor säger, eller gör som påverkar barnen (ibid). Inom socialisationsteorin talar man om aktörer (Connell, 2003). Med aktörer menar man de personer som påverkar hur barnen ska se på genus. Vilka aktörer som kommer ha en betydelsefull roll för barnet avgör barnet själv. Ofta är det personer som är viktiga och som barnet ser upp till som kommer bli aktörer (Connell, 2003). Berger och Luckman (1991) delar upp socialiseringsprocessen i två kategorier: den primära socialiseringen, och den sekundära socialiseringen. Den primära socialiseringen utgår från att det är de personer som barnet möter i hemmet som påverkar hur barnen ser på genus (ibid). Här ingår bland annat föräldrarna, syskon, men även andra personer som har en nära relation till familjen. Den sekundära socialiseringen är den typ av socialisering som sker när barnet kommer till förskolan och skolan (Berger & Luckman, 1991). Barnet får då möta flera tankar och sätt att se på genus. Då barnen kommer till förskolan har de både den primära socialiseringen, men även den sekundära socialiseringen med sig. Den sekundära socialiseringen bygger inte på individens egna åsikter och tolkningar, utan har tydliga riktlinjer i form av styrdokument att arbeta efter. Det innebär att det barnet får möta i den sekundära socialiseringen är fritt ifrån personliga tolkningar och värderingar (ibid).

Davies (2003) beskriver två av de olika teorier som finns om hur barnen påverkas till att uppträda som pojkar eller flickor. Enligt socialisationsteorin är barnet passivt och det är aktörerna som påverkar barnet. Barnet formas då helt efter hur aktörerna anser att pojkar och flickor bör uppträda. Davies (2003) lyfter även fram den teori som hon själv står närmast, nämligen den poststrukturalistiska teorin. Inom denna teori anser man att barnet själv avgör hur det ska uppträda i förhållande till vilken situation barnet möter. Barnets sätt att tolka hur det bör uppträda förändras hela tiden då barnet ständigt möter nya situationer (ibid).

Den finns delade meningar om huruvida det finns en eller flera könsroller för varje kön. Utifrån socialisationsteorin talar man om att det endast finns en könsroll för hur pojkar ska vara, och en för hur flickor ska vara (Connell, 2003). Detta sätt att se på könsrollerna stämmer enligt Connell (2003) inte överens med verkligheten. För att denna teori om könsrollerna ska vara möjlig i verkligheten, skulle det innebära att samtliga pojkar tänker och uppför sig likadant, i samtliga situationer som de möter. På samma sätt skulle samtliga flickor agera på samma sätt.

2.3 Barns medverkan i forskningsstudier

I en vetenskaplig artikel beskriver Johansson (2003) hur forskare som valt att undersöka barns perspektiv på olika fenomen bör arbeta för att skapa närhet till barnen. Johansson, som arbetar vid Göteborgs universitet, har tidigare forskat inom området didaktik och pedagogik på förskolan. Johansson har skrivit flera böcker utifrån sin forskning. En god närhet till barnen bidrar till en bra kommunikation mellan barnen och forskaren (ibid). Genom en god kommunikation med barnen ges man som forskare möjlighet att förstå innebörden av det som barnen säger. Genom att skapa förståelsen för det barnen säger, blir det lättare att se bakgrunden till varför barnen säger som de gör, samt varifrån barnen har fått sina erfarenheter.

Att arbeta med barn i en forskningsstudie innebär att man som forskare ska vara förberedd på att barnen inte har samma fokus som en vuxen. Barnen gör ofta avvikelser, och pratar utanför det ämne som forskaren har för avsikt att undersöka (Johansson, 2003). Barnen pratar ofta utifrån många olika ämnen, och det kan upplevas som svårt att inte avbryta de avvikelser ifrån

ämnet som barnet gör i ett gruppsamtal. Barnet ska ges möjlighet att prata klart. Det är genom dessa avvikelser från ämnet forskaren har möjlighet att förstå barnets perspektiv på det som studien har som syftet att undersöka (ibid). Johansson (2003) påpekar att forskaren bör kompromissa med barnet. Som forskare måste man ta del av det barnen vill säga, även om det är utanför det ämne som studien syftar till. På samma sätt som barnen tar del av det forskaren vill säga, måste forskaren ta del av det barnen vill säga. Genom att kompromissa med barnen, och visa att man vill ta del av det barnen säger, ges forskaren bästa möjligheten att närma sig barnens tankar. Forskare som genomför studier där barn ingår missuppfattar ofta hur man bör bemöta barnet, och tror att det handlar om att barnen ska få sin vilja igenom. Det Johansson (2003) menar är att det handlar om att inte tro att allt vuxna säger är bättre och viktigare än det som barnen säger. Forskarna måste vara lyhörda gentemot barnen. Det barn samtalar om måste ses som lika viktigt och intressant som det vuxna har att förmedla. När man tidigare undersökt hur forskare bemött barn har det visat sig att man bemötte barnen genom att vara förberedd på att förhandla med dem. Det är forskarnas inställning till hur det kommer vara att arbeta med barn som framkallar dessa förhandlingar menar Johansson (2003). Att arbeta tillsammans med barn kräver att barnen blir bemöta på samma sätt som vuxna bemöter varandra. Genom att förstå innebörden av det barnen säger, skapas också en förståelse för hur barnen ser på omgivningen. Hur barnen ser på omgivningen de möter kan också ge förklaring på hur mycket av de tankar barnet delar med sig av och vad som ligger till grund för barnens sätt att se på olika saker. Som forskare har man inte målet att ändra på denna bild som barnet bär med sig, endast få ta del av barnens perspektiv på omgivningen för att lättare kunna förstå vad som ligger till grund för det barnen samtalar och berättar om samt att förstå hur barnet ser på saker ur sitt perspektiv (ibid).

2.4 Yttre faktorer

När barn samtalar om genus, kopplar de ofta ihop genus med olika yttre faktorer (Kåreland & Lindh-Munther, 2005). En av flera yttre faktorer som barnen ofta använder när de ska associera till genus, är färg. Barn på förskolan är redan i tidig ålder medvetna om vilka färger som förknippas med pojkar, samt vilka färger som förknippas med flickor (ibid). Genom att granska de leksaker som barnen använder, är det uppenbart att flickleksaker domineras av rosa. Detaljerna i illustrationerna är en annan yttre faktor som barnen ofta

använder när de samtalar om genus (Nikolajeva, 2004). Detaljer i illustrationerna är ofta svårare att upptäcka i bilderna i jämförelse med färgerna som framgår mer tydligt. Barnens intresse kan därför vara avgörande för vilka detaljer i illustrationen som barnen uppmärksammar i ett samtal om genus (Nikolajeva, 2004). Intresset styr vad barnen kommer uppmärksamma i illustrationen (ibid). Ett barn som är intresserad av fotbollar, kommer med största sannolikhet uppmärksamma fotbollar om det förekommer i illustrationen. Även barnets biologiska kön, kan vara avgörande för vilka detaljer i illustrationen som barnet uppmärksammar (Nikolajeva, 2004).

I ett examensarbete som gjordes av Hall och Lövenbo (2011) uppmärksammades det att barnens tolkning av illustrationerna skiljde sig ifrån hur de vuxna tolkade illustrationerna. Resultatet från undersökningen styrker att barnen uppmärksammar olika detaljer i illustrationerna (ibid).

2.5 Erfarenheter

I en tidigare studie som gjorts av Hall och Lövenbo (2011) har det uppmärksammats att barnen kopplar ihop händelserna i den bok de för tillfället tar del av, med händelser från en bok de mött tidigare (ibid). Med hjälp av de erfarenheter barnet har med sig från en bok, till en annan, blir det lättare för barnet av samtala om genus. Barnet har då tidigare erfarenheter som kan kopplas ihop med genus i den nya boken barnet tar del av. Detta stöds av en annan undersökning som är gjord av Nikolajeva (2004). Det uppmärksammades då att barnens tidigare erfarenheter och upplevelser påverkar barnets sätt att tolka illustrationerna som barnen möter. Appleyard (1990) beskriver med ett exempel, hur barnen kopplar ihop handlingen i boken med sin egen verklighet:

”At 3 she is told the story at bedtime, but expresses no special interest in it. Two days later, however, reading a story about a farmer, she focuses on some apples lying on the ground in an illustration and asks, ”Are they all right?” (Appleyard 1990, s 25).

Barnet i det exempel som Appleyard (1990) beskriver i sin bok, kopplar ihop händelsen det tidigare mött i boken, med en situation som uppstod i verkligheten. På samma sätt kan barnet använda situationer från sin verklighet, för att sedan koppla ihop händelserna med illustrationerna i en barnbok (ibid). Vilka erfarenheter barnet tidigare mött i verkligheten, blir därför avgörande för hur de ser på genus. Barnen i förskolan har olika erfarenheter, och kommer därför ha olika sätt att se på genus (Nikolajeva, 2004).

2.6 Att vara pojke eller flicka

Genom de begrepp och termer som finns att använda när barnen samtalar om genus, blir barnet tvunget att antingen tillhöra pojkar eller flickor. Termer och begrepp som ofta används i samtal om genus är flicka, pojke, kille, tjejer, manligt, kvinnligt, maskulint och feminint. (Nikolajeva, 2004). Även de leksaker som barnen erbjuds är präglade av att antingen följa den typiska pojkidentiteten, eller den typiska flickidentiteten (ibid). I ett examensarbete som gjort av Stjernkvist och Thuresson (2011) beskrivs det att barnen själva inte har behov av att endast leka med de leksakerna som är tänkta för just pojkar eller flickor. De provar gärna varandras leksaker.

Även om barnen väljer att leka med de leksaker som man vanligtvis inte förknippar med deras biologiska kön, kommer barnen ständigt bli påmind om att de gjort en avvikelse i valet av leksaker. Det är lättare att följa de normer som redan finns, framför att göra en avvikelse ifrån det som förväntas av barnen. Genom att följa de normer som finns blir barnen inte ifrågasatta, och riskerar inte att skilja sig ifrån kompisarnas sätt att vara (Nikolajeva, 2004). Hur vuxna bemöter barn är präglad av hur man ser på barnet utifrån deras kön. Pojkar ses ofta som tuffa, starka och hårda, medan flickor ses som blyga, lydiga och snälla (Nikolajeva, 2004).

3 Metod

3.1 Val av metod

Metoden för denna studie är gruppsamtal. Genom gruppsamtal kan forskaren ta del av flera erfarenheter, synpunkter samt åsikter vid samma tillfälle. Barnen ges även möjlighet att ta del av varandras åsikter (Denscombe, 2009). I gruppsamtal kan forskaren styra samtalet till det ämne man valt att undersöka genom att ställa inledande frågor som vägleder barnen in på det aktuella ämnesområdet (ibid). Gruppsamtal skiljer sig ifrån de vardagliga samtal som förekommer med barnen på förskolan. Forskaren är mer lyhörd för de svar som barnen ger och är förberedd med följdfrågor för att hålla gruppsamtalet vid liv (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studien är gjord enligt en kvalitativ metod. Kvale och Brinkmann (2009) menar att de kunskaper och erfarenheter samt respondenternas perspektiv utifrån närliggande omgivning finns med i en kvalitativ metod. Då studiens syfte är att undersöka vilka yttre faktorer barnen i förskolan använder när de samtalar om genus upplevs en kvalitativ metod som relevant för studien. När man använder gruppsamtal som metod för att samla in ett empiriskt material bör forskaren ha ett tydligt syfte och mål med de gruppsamtal som genomförs. Kvale och Brinkmann (2009) hänvisar till att ett syfte och en tydlig struktur är väldigt viktigt för en kvalitativ metod. Struktur i gruppsamtal innebär att forskaren vet hur gruppsamtalen kommer gå till och har en tanke med upplägget inför gruppsamtalen.

Gruppsamtalen i denna studie kan liknas vid ostrukturerade intervjuer. Inför gruppsamtalen fanns det förberedda frågor (se bilaga 2) som kunde väljas utifrån situationen. Samtliga gruppsamtal har inte inletts med samma fråga. Vilken fråga man inleder gruppsamtalet med avgörs utifrån situationen (Denscombe, 2009). Den inledande frågan som forskaren ställer till gruppen vägleder respondenterna in på det valda ämnesområdet. Därefter ingriper forskaren endast när följdfrågor behöver ställas för att diskussionen ska fortlöpa inom det valda ämnet (ibid).

3.2 Urval

Respondenterna som ingick i studien var i åldrarna 3-5 år. Det ingick både flickor och pojkar. Förskolorna där gruppsamtalen genomfördes är sedan tidigare bekanta för undersökarna.

Likaså är pedagogerna och barnen på förskolan bekanta sedan tidigare. Det fanns därför lite kännedom om barnen som skulle delta i gruppamtalen. Denscombe (2009) hänvisar till subjektivt urval som betyder att forskarna har kännedom om vilka som ingår i studien. Förskolorna som ingick i studien låg i samma kommun i Blekinge. De barn som deltog i gruppamtalen gick på samma avdelning. Sammanlagt har de båda förskolorna 5 respektive 3 olika avdelningar. Barnen som medverkade i gruppamtalen kommer i redovisningen av resultat, analys och diskussion inte presenteras med barnets riktiga namn. De namn som används är påhittade namn.

Barnlitteraturen som används i studien är *Grodan och fågelsången* (Velthuijs, 1991) samt *Hej och God natt-vi har lekfnatt* (Donaldson, 2013). I kommande redovisning av studien kommer boken som är skriven av Velthuijs (1991) kallas för bok 1, och boken som är skriven av Donaldson (2013) kallas för bok 2.

3.3 Beskrivning av den använda barnlitteraturen

Bok 1 handlar om Grodan, som är huvudkaraktär i boken. Grodan har tre vänner, Haren, Grisen och Ankan. Handlingen i boken kretsar kring Grodan som en dag hittade en död koltrast. Grodan hade inga erfarenheter av döden och förstod inte vad som hade hänt med koltrasten:

”Död?” sa Grodan. ”Vad är det?”
Haren pekade upp i den blå himlen. ”Allting dör”, förklarade han.
”Vi med?” frågade Grodan.
Haren visste inte riktigt, ”Kanske när vi blir gamla”, sa han.
(Velthuijs, 1991, sid 9-10)

När Haren förklarat vad döden innebar, bestämde vännerna sig för att begrava koltrasten. Tillsammans ordnade de en begravning för den.

Karaktärerna som förekom i bok 1 var djur med kläder. Karaktärerna hade inget som avslöjar dem som pojkar eller flickor. Nikolajeva (2004) som studerat barnlitteratur har

uppmärksammat att det är vanligt förekommande att författare använder sig av förmänskligande djur som karaktärer i barnböcker.

Bok 2 handlar om två apor som är vakna under olika tider på dygnet. Dessa två apor är huvudkaraktärerna i boken. Handlingen i boken bygger på att aporna ska visa varandra vad som brukar hända under de olika tiderna på dygnet som aporna är vakna:

Natta vill visa vad som händer på natten.
”Kolla på mej och testa din sving. Håll i dig hårt-det är inte svårt”.
Men natten är mörk och Dag ser ingenting.
(Donaldson, 2013, sid 2)

Aporna visar mycket känslor i boken. Känslor som förekommer är rädsla, glädje, skräck och förtjusning.

”HJÄLP”, säger Natta.
”Vilka jättar! De kanske vill slåss?”
Dag fnissar. ”Vad fel du gissar. Det är ju schimpanser som vinkar till oss”.
(Donaldson, 2013, sid 17-18)

De yttre faktorerna som skiljer de båda aporna åt är färgen. Ena apan är ljus i färgen och den andra mörk. Den ljusa apan har en stjärna bakom ena örat.

3.4 Genomförande

Det togs kontakt via telefon med de förskolor där gruppsamtalen skulle ske. Förskolorna var utvalda sedan tidigare. Pedagogerna på förskolorna fick via telefonsamtalet information om syftet med studien och hur tanken med vårt genomförande av gruppsamtalen skulle ske. Inför gruppsamtalen delades blanketter ut (se bilaga 1) till vårdnadshavarna där de fick godkänna att deras barn fick medverka i studien. Samtliga kontaktade barn fick delta. Vilka dagar gruppsamtalen skulle genomföras bestämdes i samråd med pedagogerna som arbetade på förskolan. De dagar som ansågs lämpliga för att genomföra gruppsamtalen, tillbringade vi

hela dagar på förskolan. Genom att tillbringa hela dagen på förskolorna fick barnen möjlighet att skapa en relation till oss, och det blev inte konstigt och främmande för barnen att det var vi som utomstående som skulle läsa för dem. För att det skulle falla sig naturligt för barnen valdes stunder ut där pedagogerna på förskolan vanligtvis brukade avse tid för att tillsammans läsa böcker för barnen. Sammanlagt under dessa dagar genomfördes fyra gruppsamtal. Varje grupp fick vid samma tillfälle lyssna på både bok 1 och bok 2. När bok 1 blivit läst, hölls sedan ett gruppsamtal som utgick ifrån bok 1. På samma sätt fick barnen sedan lyssna på bok 2, med ett liknande efterföljande gruppsamtal. Då tiden som förskolan vanligtvis hade avsatt för att läsa böcker endast var en timme, fick vi besöka förskolorna vid flera tillfällen. De barn som fick godkännande av vårdnadshavarna och som var på förskolan de dagar som utsetts för gruppsamtalen, var de barn som medverkade. Antalet barn som skulle medverka vid varje tillfälle var bestämt sedan tidigare. Önskvärt var att antalet barn i varje grupp var 3-5 stycken. Detta gjorde vi för att vi ville att samtliga barn skulle få möjlighet att komma till tals. För studiens syfte var det också extra viktigt att samtliga av barnen hade tillgång till illustrationerna under hela gruppsamtalet. De barn som inte deltog i gruppsamtalet, stannade kvar i den ordinarie verksamheten. Gruppsamtalen skedde i det rum där barnen och pedagogerna vanligtvis läste tillsammans. Miljön i rummet var anpassad för läsning och inbjöd till en lugn miljö för barnen. Pramling och Doverborg (2012) anser att miljön ska vara inbjudande och barnen ska få agera ostört. Rummet bestod av en rund matta som alla barn fick plats att sitta på. Det fanns även en soffa i rummet. Då vi ville arbeta i närhet med barnen och skapa en trygg gemenskap valde vi att sitta på golvet tillsammans med barnen. Under högläsningen av böckerna, och under de efterföljande gruppsamtalen hölls dörren till rummet stängd. Detta för att undvika ljud från den övriga verksamheten, som kunde ha upplevts som störande för barnen.

Antalet barn som deltog i varje enskilt gruppsamtal varierade från tillfälle till tillfälle. I gruppsamtal 3 och 4 var det minst antal barn som deltog. Det var då tre barn vid varje tillfälle. I gruppsamtal 2 var det flest antal barn som medverkade. Det var då fem barn som ingick i gruppen. Varje barngrupp fick först lyssna på bok 1, sedan skedde ett gruppsamtal utifrån illustrationerna i denna bok. Samma barngrupp fick sedan lyssna på bok 2 med ett efterföljande gruppsamtal. Under högläsningen och gruppsamtalen deltog vi båda två. Dock var det endast en av oss som läste boken för barnen. Det var även samma person som sedan

höll i gruppsamtalet. Den andra befann sig också i rummet men hade en passiv roll och hade som syfte att observera barnen. Boken lästes högt så samtliga barn kunde ta del av sagan på samma gång. Texten lästes inte med begrepp som han, hon, pojke och flicka. Begreppen byttes ut mot karaktärernas namn. Bilderna var tillgängliga för barnen under hela högläsningen. Pramling och Doverborg (2012) påpekar vikten av att barnen har tillgång till det material som anses vara viktigt för studien under hela processen. Tiden på gruppsamtalen anpassades efter barngrupperna och varierade. När barnen uppvisade svårigheter att koncentrera sig och inte längre ville delta så avslutades gruppsamtalen. Pramling och Doverborg (2012) menar att när barnen uppvisar minskad koncentration bör ett gruppsamtal avslutas. Tiden för de olika gruppsamtalen har inte noterats då det inte upplevs som relevant för resultatet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att barnens koncentration kan öka om de under gruppsamtalet ges möjlighet att rita eller utföra någon annan sysselsättning. Trots detta har barnen som medverkat i denna studie inte getts möjlighet till sysselsättning under gruppsamtalen. Detta då vi ansåg att barnens fokus blev mer riktat på gruppsamtalet. Då tiden upplevdes som en begränsning var det viktigt att fokus var på gruppsamtalet och de samtal som uppstod.

Det gjordes ljudinspelningar med hjälp av mobiltelefoner vid samtliga gruppsamtal. Genom ljudinspelningar sparas allt material i sin helhet och som forskare riskerar man inte att missa något som sägs under gruppsamtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom ljudinspelningarna kunde vi i efterhand ta del av samtalet i sin helhet, och kunde flera gånger gå igenom materialet för att inte missa något viktigt som sagts under gruppsamtalet.

3.5 Bearbetning av materialet

När samtliga gruppsamtal var genomförda, lyssnades ljudinspelningarna igenom. Därefter transkriberades materialet från ljudinspelningarna till nerskrivna dialoger på papper. Att transkribera material kräver noggrannhet och tar tid (Denscombe, 2009). Dock kan det vara värdefullt och avgörande för studiens resultat eftersom risken att missa relevant material minimeras (ibid). Genom att lyssna på inspelningarna och samtidigt skriva ner gruppsamtalets dialoger, omsattes de muntliga gruppsamtalen till skriftliga. Vid transkribering av muntligt

material är det viktigt att välja rätt ord så innebörden av samtalen får samma betydelse på nedskrivet papper som på ljudfil (Kvale & Brinkman, 2009). Därför valdes det att skriva av dialogerna ordagrant från ljudinspelningarna. När materialet transkriberas går man miste om mimik, kroppsspråk och gester som kan vara avgörande för situationen (Kvale & Brinkmann, 2009). Därför skrevs det, i samband med transkriberingen, även ner när någon av barnen pekade på illustrationen, eller genom kroppsspråk visade något. För att inte riskera att glömma bort de gester och kroppsspråk som barnen använde under gruppsamtalen, skedde transkriberingen samma dag som gruppsamtalen genomförts. Ljudinspelningarna från samtliga gruppsamtal motsvarade cirka 45 minuter inspelat material. Det inspelade materialet motsvarade ca tio A4 sidor. Utifrån det insamlade materialet skapades rubrikerna inför redogörelsen av resultatet. Rubrikerna som valdes ut var: *resultat utifrån bok 1*, samt *resultat utifrån bok 2*. Det insamlade materialet analyserades sedan med hjälp av den litteratur som finns med i litteraturgenomgången.

3.6 Etiska övervägande

Som forskare har man skyldighet att vara medveten om de fyra huvudkrav som behandlar individskyddet. Dessa krav innefattar informationskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

**Informationskravet:* Att medverka är frivilligt. Det är personen som medverkar som själv avgör om den vill medverka. Har vårdnadshavare godkänt att barnet få lov att medverka är det trots det barnets vilja som slutligen avgör. Den som medverkar ska också vara väl informerad om studiens syfte. Skulle en person vilja avbryta sin medverkan måste det accepteras och den som genomför studien får inte påverka personens beslut. Innan undersökning påbörjades informerades personalen på förskolorna, vårdnadshavare samt barnen om deras rättigheter och de skyldigheter som åligger forskaren. Trots att barnets vårdnadshavare var positiva till att medverka i undersökningen var det viktigt att under hela processen vara medvetna om barnens inställning till att delta i studien.

**Konfidentialitetskravet:* Som forskare har man tystnadsplikt gentemot dem som medverkar i undersökningen. Den information och de resultat som framkommer genom gruppssamtalen får inte föras vidare. För att barnet ska förbli anonymt används konfigurerade namn och det nämns inte vilken förskola barnet går på. Genom detta tillvägagångssätt förblir informationen anonym och den inte kan spåras till det enskilda barnet. När en studie genomförs på en förskola gäller den tystnadsplikt som alla pedagoger godkänt även de som kommer utifrån för att genomföra studien. Detta förtydligas vid flera tillfällen och kan bidra till att vårdnadshavare får en positivare och tryggare inställning till att låta sitt barn medverka.

**Nyttjandekravet:* Materialet i form av godkännande av vårdnadshavare, samtalet och annat material får inte användas till någon annan undersökning än denna studie har i avsikt att genomföra. Detta förtydligas för alla inblandade.

**Samtyckeskravet:* För att de barn som är under 15 år ska få medverka i de gruppssamtal som genomförs i denna studie, måste vårdnadshavare godkänna deras medverkan. Genom att skicka ut blanketter (se bilaga 1) där vårdnadshavaren får information om vilka som kommer genomföra studie samt förmedla syftet med studien får vårdnadshavare en inblick i syftet med studien och får sedan ta ställning till om deras barn får medverka vid gruppssamtalen. Vårdnadshavarna informeras även om att materialet kommer skyddas och inte kommer föras vidare. Det är forskarna som ansvarar för materialet som framkommer under studien och har skyldighet för att materialet skyddas och inte sprids vidare. Det är vårdnadshavarens samtycke som avgör om barnet ska ges möjlighet att medverka.

4 Resultat

Följande fyra grupper har fått lyssna på bok 1 och bok 2 som beskrivits ovan. De barn som inte nämns i resultatredovisningen valde att inte aktivt delta i de diskussioner som uppstod, och lyssnade istället endast på gruppssamtalen.

Gruppssamtal 1: Elin, Anna, Klara och Sara.

Gruppssamtal 2: David, Amanda, Annika, Tyra och Ella.

Gruppsamtal 3: Lukas, Adam och Daniel.

Gruppsamtal 4: Anton, Matilda och Emma.

4.1 Resultat utifrån gruppsamtal om bok 1

I gruppsamtal 4 deltog Anton, Matilda och Emma. När boken lästs klart och frågan: *”Vad ser ni i boken?”* ställdes, uppmärksammade Anton de byxor som Grodan hade på sig. Han utgick från Grodans byxor när han tolkade genus i illustrationen. Anton menade att byxorna som Grodan hade på sig var pojkbyxor, då de var röda. Anton upptäckte att Matilda och Emma som också befann sig i rummet hade byxor på sig. Han ändrade sig, och menade då istället att flickor kan ha byxor, men inte röda byxor. Matilda hjälpte honom att stärka det han sagt genom att förklara att hon är en flicka och har inte röda byxor. Hon anser också att flickor kan ha byxor men inte likadana som Grodan i illustrationen har. Diskussionen om byxorna uppstod även i gruppsamtal 3 där Adam, Daniel och Lukas deltog. Detta gruppsamtal inleddes med frågan: *”Tror ni att det är en pojkgroda eller en flickgroda?”*. Adam, liksom Anton i föregående gruppsamtal tolkade att Grodan var en pojke då han hade byxor på sig. Dock påpekade inte Adam färgen på byxorna. Adam fick medhåll av Lukas som också menade att det bara är pojkar som har byxor på sig. Haren som fanns med i illustrationen hade också byxor på sig. Adam och Lukas visade att de var medvetna om att det finns olika sorters byxor. De förklarade att Grodans byxor var badbyxor, och byxorna som Haren hade var shorts. Både Adam och Lukas menade att badbyxor och shorts var pojkkläder. När Adam och Lukas ombeds att berätta vem av karaktärerna utifrån illustrationen som var en flicka bestämmer de sig för att Grisen var en flicka. Anledningen till att de tolkade Grisen som en flicka, berodde på att Grisen hade en blomma bakom örat. De uppmärksammade även att Grisen hade ett förkläde på sig och använde förklädet för att stärka sina tidigare påståenden om att Grisen var en flicka. Adam och Lukas förknippade förklädet med att laga mat, och förklarade att laga mat gör bara mammor. Adam tar även hjälp av andra yttre faktorer för att stärka sina tidigare påståenden om att Grisen är en flicka. Genom att samtala om Grisens röst, som han vid ett annat tillfälle hört på tv:n, kunde han beskriva hur en flickröst lät. Han

nämnde även att Ankan hade en likadan flickröst som Grisen. Även det hade han hört på tv. Gruppsamtalet fortsatte att handla om röster och den som läste boken för gruppen ställde följdfrågan *"Vad är det som skiljer flickröster och pojkröster åt?"*. När Adam förklarade vad som skiljde flickröster ifrån pojkröster relaterade han till sin storasyster. *"Hon pratar ljus och är en flicka"*, förklarade Adam. Han gör samma jämförelse med den som läste boken för gruppen, *"Du pratar med ljus röst och är en flicka"*. Adam ville förtydliga ytterligare vad han menade med flickröst och pojkröst och fortsatte att även göra jämförelsen med fåglar. Han förklarade då att pojkfåglar låter *"Kraakraaa"* med en mörk röst. Fågeln han menade var den koltrast som fanns med i illustrationen som barngruppen vid tillfället utgick ifrån. Adam och Lukas var de som direkt intog ledarrollerna och ledde samtalet. De visade genom hela gruppsamtalet att de kunde klart och tydligt redogöra för vilka yttre faktorer de hade tidigare erfarenheter om, och vilka yttre faktorer de kopplade samman med genus. Daniel som befann sig i rummet under hela gruppsamtalet satt och lyssnade på vad Adam och Lukas sa, men valde att inte själv delta i gruppsamtalet.

I gruppsamtal 1 deltog Elin tillsammans med Anna, Klara och Sara. När boken blivit läst ställdes den inledande frågan till gruppen: *"Vad ser ni i boken?"*. Elin berättade att Grodan fyllde år idag: *"Grodan är pojken som fyller år idag, i morgon fyller Grisen år och då ska hon baka tårta"*. Det var ingen av de andra barnen i gruppen som deltog i Elins samtal. Trots att följdfrågor ställdes till Elin, som hade i syfte att styra diskussionen till att förklara varför hon nämnde Grodan som en pojke, och Grisen som en flicka ledde inte följdfrågorna till någon vidare diskussion. Elin och de andra barnen valde att inte svara på de följdfrågor som ställdes. Istället påbörjade Anna och Klara en ny diskussion där de samtalade om att samtliga av karaktärerna i boken var pojkar. De redogjorde inte varför de ansåg att de var pojkar, endast konstaterade att så var det. Elin delade inte åsikt med kompisarna och förklarade att Grisen inte var en pojke: *"Grisen är ju en flicka, man ser där på bilden att hon bär stenar"*. Diskussionen om Grisen som bär stenar uppmärksammades som intressant och följdfrågor som: *"Är man en tjej om man bär stenar?"* ställdes till Elin. Även denna gång valde Elin att inte besvara följdfrågorna som ställdes.

Matilda som deltog i gruppsamtal 4, samtalade om Ankan som var den enda av karaktärerna som inte hade kläder på sig. Utifrån en illustration, där samtliga karaktärer i boken finns med

uppmärksammade Elin att Ankan saknade kläder. Matilda pekade på Ankan och förklarade hur Matilda upplevde illustrationen av Ankan: ”Ankan har inga kläder. Det är för hon är så mjuk och gosig”. Frågan som då ställdes till Matilda syftade till att få Matilda att förklara varför hon tror Ankan är en flicka: ”*Varför tror du det är en flicka?*”. Matilda upprepade det hon precis berättat: ”*För Ankan är så mjuk och gosig*”.

4.2 Resultat utifrån gruppsamtal om bok 2

I gruppsamtal 2 där David, Amanda, Annika, Tyra och Ella deltog, inleddes gruppsamtalet genom frågan ”*Kommer ni ihåg vad aporna hette?*”. Barnen kunde inte svara på det, och började istället samtala om färgerna på aporna. David och Amanda påpekade att en av aporna var ljusbrun, och den andra var mörkbrun. Tillsammans bestämde de sig för att den mörkbruna apan var en pojke, och att den ljusbruna var en flicka. Följdfrågan som ställdes av den som läst boken var: ”*Varför tror ni att den ljusbruna apan är en flicka?*” David och Amanda kunde inte svara på följdfrågan, och använde sig istället av andra yttre faktorer för att kunna beskriva genus på aporna i illustrationen. David förklarade att: ”*Den ljusa apan har en stjärna bakom örat, och det har bara flickor*”. Amanda höll med David om att den apan var en flicka och styrkte Davids påstående om att flickor har stjärnor bakom örat, men det har inte pojkar. David uppmärksammade även att den ljusbruna apan hade ögonfransar som var mer utmärkande i jämförelse med de ögonfransar som den mörkbruna apan hade. ”*Den ljusbruna apan har sådana streck, och det har faktiskt flickor*”. David förtydligade genom att peka på illustrationen, att strecken han uppmärksammat var ögonfransarna. Amanda som satt bredvid David började jämföra Davids ögon med apornas. Hon upptäckte då att David också hade ögonfransar. Amanda fortsatte med att förklara för David, att han är ju en pojke och att han faktiskt har ögonfransar. David förstod inte alls vad hon menade, utan ansåg inte det var konstigt att han också hade ögonfransar. Han förklarade för Amanda: ”*Ja, men jag lever ju i verkligheten. I boken ska man bara se om det är en pojke eller flicka*”. Amanda godtog Davids förklaring och fortsatte inte diskussionen. Anna som också funnits med i rummet under i gruppsamtal 1 började, efter att suttit tyst ett tag att jämföra aporna med varandra. Hon ansåg att den ljusbruna apan var en flicka då apan hade en stjärna bakom örat. När följdfrågan, ”*Brukar du som är flicka ha en stjärna bakom örat?*” ställdes, funderade Anna

länge innan hon kunde ge ett svar på frågan. När hon funderat en stund medgav Anna att hon själv inte brukade ha en stjärna bakom örat. Hon ändrade då uppfattning och trodde istället att apan var en pojke, trots att apan hade en stjärna bakom örat. Anna valde själv att efter denna diskussion av bryta sin medverkan i gruppsamtalet. Det gjorde hon genom att säga ”*snipp, snapp, snut nu var samlingen slut*”. Ramsan används vid de samlingar som barnen har dagligen på förskolan, och ramsan markerar när samlingen är över. Anna uppfattades som okoncentrerad och flera följdfrågor ställdes därför inte till henne.

I gruppsamtal 1 deltog Elin, Anna, Klara och Sara. Anna valde dock att avbryta sin medverkan och lämnade rummet innan boken lästs färdigt. Eftersom det inte var obligatoriskt valde hon istället att leka med hennes bästa vänner i rummet bredvid. Elin, Sara och Klara uppmärksammade utifrån en illustration att det fanns apor i bakgrunden. Aporna hade ingen huvudroll i boken och befann sig endast i bakgrunden som utfyllnad av illustrationen. Sara pekade på en av aporna och sa: ”*Det är mamman. Man kan se att hon lagar mat, för det hänger bananer i trädet där hon sitter*”. Klara och Elin som också medverkade i gruppsamtalet hade inget att tillägga vid det tillfället och satt bara och lyssnade på Saras förklaring till varför apan hon uppmärksammat var en mamma. För att Sara, Elin och Klara istället skulle fokusera på aporna som hade huvudrollerna i boken ställdes frågan: ”*Tror ni den mörka och ljusa apan är pojkar eller flickor?*”. Det var ingen självklarhet för varken Sara, Elin eller Klara om aporna var pojkar eller flickor. De tog god tid på sig att fundera och tittade länge på illustrationen innan Sara tillslut svarade: ”*De har inget hår. Det brukar man ju ha om man är tjej*”.

5 Analys

Barnen som deltog i gruppsamtalen uppmärksammade i stort sett samma yttre faktorer när de samtalande om genus utifrån illustrationerna. De yttre faktorerna såsom kläder, färger, röster var för barnen avgörande när de skulle bestämma genus på karaktärerna. Det förekom även att barnen uppmärksammade detaljer som var utmärkande för karaktärerna i form av ögonfransar, håret och accessoarer i håret. Nikolajeva (2004) menar att barnens olika intresse avgör vilka detaljer i en illustration som barnet uppmärksammar. Vi tolkade resultatet på så

vis att kläderna och färgerna var de yttre faktorer som var lättast för barnen att utgå ifrån när de samtalade om genus. När de samtalade om genus utifrån kläderna och färgerna, kunde barnen utan att behöva fundera redogöra varför kläderna tolkades som pojkkläder eller flickkläder. Vi anser att det tyder på att barnen hade en klar bild för sig över vilka kläder och färger som tillhör vilket kön. Kåreland och Lindh-Munther (2005) menar att barnen redan vid tidig ålder har klart för sig vilka färger de kopplar ihop med pojkar, och vilka färger de kopplar ihop med flickor. Vi finner också att Connells (2003) tankar om att karaktärerna i illustrationerna ofta har kläder anpassade efter vilket kön man vill att läsaren ska se karaktären som stämmer överens med vårt resultat. Manliga karaktärer har en typ av klädesplagg, och kvinnliga karaktärer har en annan typ av klädesplagg på sig. Detta anser vi kan vara en anledning till att flera av barnen valde att använda kläderna som utgångspunkt när de samtalade om genus.

Några av barnen kunde under samtalen koppla händelserna i boken till sin egen verklighet och förklara på ett djupare och ett mer utförligare sätt hur de tolkade genus. Bakgrunden till varför de tyckte som de gjorde blev tydligare och det blev tydligt varifrån barnen hade fått sina tidigare erfarenheter av de yttre faktorerna. En tidigare undersökning som gjorts inom ämnet visar att barn kopplar ihop sådant de möter i boken med sin egen verklighet (Lövenbo & Hall, 2011). Att ta hjälp av sin egen verklighet hjälper barnen att tolka och förstå illustrationerna de möter i böckerna. De kopplingarna barnen gjorde till sina tidigare erfarenheter av de yttre faktorerna var relaterade till familjen och tv program. Genom att barnen tydligt kunde förklara hur de kopplade illustrationen till sin familj, påvisade barnen att de fått sina erfarenheter hemifrån. De yngre barnen får främst sina föreställningar och erfarenheter om genus genom den primära socialiseringen som sker i hemmet (Berger & Luckman, 1991). Resultatet som visade att barnen hade erfarenheter hemifrån av pojkröster och flickröster, anser vi tyder på att familjen är den som till största del präglat barnen. Detta då barnet med största sannolikhet mött andra personer med pojkröster och flickröster, men ändå väljer att relatera till sin familj. En annan tolkning av resultatet, där barnen kopplar händelserna i boken till verkligheten är att barnen inte ser varje handling i varje bok som enskilda handlingar. Precis som Appelyard (1990) menar att barnen tar med sig en handling från en bok till en annan tror vi att barnen som ingick i våra gruppsamtal kopplade ihop handlingen i tv programmet, med handlingen i boken. Detta skulle kunna förklara varför flera av barnen nämner att Grisen lagar mat i boken,

när Grisen inte gör det i någon av de illustrationer som barnen fick titta på. Genom att barnen på ett tydligt sätt förklarade sina tidigare erfarenheter av de yttre faktorerna som de samtalade om, blev det synligt för oss vilka tidigare erfarenheter barnen hade av de yttre faktorerna. I dessa samtal framgick det att vanligtvis har barnen tidigare erfarenheter av yttre faktorer med sig hemifrån, men även ifrån tv-program.

I ett gruppsamtal skiljde sig barnets sätt att tolka och samtala om genus ifrån de övriga gruppsamtalen. Flickan som beskrev Ankan som mjuk och gosig, använde inte kläder, röster, färger eller karaktärens handling när hon samtalade om genus. Vad flickan utgick ifrån när hon samtalade om genus framgick inte då hon aldrig förklarade varför Ankan, enligt henne var mjuk och gosig. Huruvida Ankan är mjuk och gosig är svårt att bevisa genom endast en illustration.

Vi tänker oss att Connell (2003) genom sin forskning kan förklara flickans sätt att samtala om genus. Connell (2003) menar att vuxna bemöter barn olika, beroende på deras biologiska kön. Flickan som enligt Nikolajeva (2004) blir bemött genom att vara snäll, hjälpsam och lite försiktig har erfarenhet av att detta är hur flickor ska uppträda. Ankan i illustrationen har ett väldigt snällt utseende. Detta tror vi kan vara anledningen till varför flickan ansåg att Ankan var en flicka.

För att få fram vilka yttre faktorer som barnen hade tidigare erfarenheter av, samt använder när de samtalar om genus krävdes det att man arbetade nära barnen. Många av barnens tankar och förklaringar krävde följdfrågor. Hade inte följdfrågor ställts till barnen, hade mycket av det värdefulla resultatet uteblivit. Johansson (2003) menar att det är viktigt att man tar sig tid och arbetar nära barnen. Genom att vi samtalade tillsammans med barnen, och lyssna på vad de svarade skapades en förståelse för hur barnen tänkte kring ämnet genus utifrån illustrationerna. Även genom att vi visade barnen, att det de sa var intressant, samt att vi visade barnen vårt engagemang, gavs vi möjlighet att få ta del av barnens tankar. Johansson (2003) lyfter fram vikten av att bemöta barnen med samma respekt som vi bemöter andra vuxna. Då vi arbetade nära barnen och hade flera diskussioner tillsammans med barnen som utgick ifrån deras tankar och syn på genus, visade vi barnen respekt. Vi tror att en anledning till att vi fick fram värdefulla resultat genom gruppsamtalen var att vi visade barnen

engagemang och nyfikenhet inför vad de berättade för oss. Under gruppsamtalen framstod det tydligt vilka av barnen som intog ledarrollen och hade en ledande roll genom samtalet. Till största del var det de äldre barnen som hade ett mer utvecklat verbalt språk som valde att inta en ledande roll under gruppsamtalen. Detta tror vi handlar om barnens förmåga att uttrycka sig så man blir förstådd. Barnen var i åldrarna 3-5 år, och det verbala språket mellan en 3-åring och en 5-åring kan variera avsevärt och kan vara anledningen till att vissa barn valde att prata mer än andra.

6. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka vilka yttre faktorer barnen i förskolan använde när de samtalande om genus. De yttre faktorerna, syftar till de yttre faktorer barnen fick möta i illustrationerna i de två utvalda böckerna. Böckerna som valdes ut för denna studie är *Grodan och fågelsången* (Velthuijs, 1991) samt *Hej och godnatt-vi har lekfnatt* (Donaldson, 2013).

Då vi båda ska arbeta inom förskolans verksamhet, tänker vi oss att det i vårt dagliga arbete tillsammans med barnen kommer vara till stor nytta för oss att ha kunskaper om vilka yttre faktorer som barnen kopplar ihop med genus. Läroplanen för förskolan nämner att vi ska arbeta för att motverka de traditionella könsmonster som finns (Lpfö 98/10). För att det ska vara möjligt att arbeta för att motverka de traditionella könsmonstren behövs medvetenhet och kunskap om vilka yttre faktorer som barnen förknippar med genus. När vi hade bestämt oss för ämnesområdet genus började vi söka efter tidigare genomförda forskningsprojekt som gjorts inom ämnet. Sökningarna efter litteratur, forskning och tidigare genomförda undersökningar gjordes på bibliotek och på olika sidor på internet. Tidigt i processen uppmärksammades det att begreppet genus är ett oerhört stort och brett begrepp som har många olika innebörder. För att kunna hitta litteratur och forskning som var relevant för studiens syfte, var det nödvändigt att avgränsa området. I begynnelsekedet bestämde vi oss för att inrikta vår studie på vilka yttre faktorer barnen använder när de samtalar om genus. Denna avgränsning var betydelsefull för att kunna få en röd tråd genom arbetet, samt ge läsaren en tydligare bild av vårt tänkta syfte med studien. Vi vill ännu en gång påpeka att den teoretiska utgångspunkt som valts ut till denna studie, endast är en liten del av den teoretiska utgångspunkt som berör ämnet genus.

I litteraturgenomgången, där tidigare forskning inom området presenterades, finner vi stöd för de resultat vi fått fram. Kåreland och Lindh-Munther (2005) menar att barn ofta använder yttre faktorer när de samtalar om genus. Detta stämmer överens med det resultat som framgått genom studiens grupsamtal. Vi tror, liksom Nikolajeva (2004), att barnen redan vid tidig ålder skapar sig erfarenheter om kläder och färger. Vi delar även Nikolajevas (2004) tankar, om att barnen redan genom sina leksaker skapar sig en uppfattning om vilka kläder och färger som anses tillhöra den typiska pojkidentiteten samt den typiska flickidentiteten. Det är inte ovanligt att flickornas leksaker är rosa, lila och glittriga, medan pojkarnas leksaker är mer präglade av att vara skräckinjagande och inspirerade av action. Därför anser vi att det tydligt framgår att barnen delvis får sina erfarenheter av de yttre faktorerna genom sina leksaker. Det framgick även av resultatet att barnen får tidigare erfarenheter genom familjen och hemmet. Davies (2003) menar socialisationsteorins tankar om socialiseringsprocessen inte helt stämmer överens med verkligheten. Istället menar Davies (2003) att barnen inte låter sig påverkas av sina föräldrar, och att de har redan vid tidigt ålder en egen vilja och ett eget intresse som kommer styra vilka leksaker de väljer att leka med. Davies (2003) menar att oavsett vilka leksaker barnet erbjuds i hemmet, kommer det som till viss del avgör vad barnet väljer att leka med, vara barnets egen vilja och intresse. Vi tror att det handlar om barnets intresse, i relation till de tillgångar barnet erbjuds. Som vuxna kan vi, trots barnens egna intressen, styra vad de ska leka med då det är de vuxna som bestämmer vilka leksaker som ska finnas i hemmet samt på förskolan. Vi tänker oss att genom att skapa en medvetenhet om hur de yttre faktorerna påverkar och präglar barnets tankar om genus, kan vi redan i valet av leksaker och material till viss del undvika att följa de traditionella könsmonster som finns. Väljer vi leksaker som bryter den norm om vad pojkar och flickor anses leka med, får barnen möjlighet att bygga upp leken på nytt med material som inte genom sitt utseende visar vem som förväntas leka med den. Därför anser vi att resultatet för denna studie ger de verksamma inom förskolan bra kunskaper om vilka yttre faktorer barnen förknippar med genus, och de traditionella könsmonster som finns.

Att förskolan ska arbeta för att motverka de traditionella könsmonster som existerar, innebär inte att man ska bortse ifrån att det finns biologiska skillnader mellan könen. Enligt vår mening handlar det mer om att barnen ska ges utrymme att själva få påverka hur man vill vara

som pojke eller flicka. Connell (2003) är kritisk till det faktum att man inom socialisationsteorin talar om en könsroll för varje kön. Av vårt resultat framgår det tydligt att barnen är väl medvetna om vilka yttre faktorer som förväntas tillhöra pojkar respektive flickor. Dock styrker inte vårt resultat att alla pojkar och flickor skulle uppträda likadant i samtliga situationer. Några barn nämnde yttre faktorer som de förknippade med maskulint eller feminint, som inte uppmärksammades som avgörande för andra barn med samma biologiska kön. Vi tänker oss därför att alla pojkar och flickor inte skulle uppträda likadant i alla situationer de möter.

Av vårt material tycks vi se att bok 1 som innehöll illustrationer med mycket kläder, färger och karaktärer som utför olika handlingar, gav ett tydligare resultat i jämförelse med resultatet från bok 2. Illustrationerna i bok 2 innehöll inte samma typ av yttre faktorer som illustrationerna i bok 1. Illustrationerna i bok 2 upplevs vara medvetet mer neutrala i både färg och val av andra detaljer i illustrationerna. Detta finner vi intressant och tänker för framtida undersökningar, att det vore intressant att jämföra flera illustrationer som skiljer sig åt på detta sätt. Genom att jämföra flera olika illustrationer som skiljer sig åt, skulle det vara möjligt att få fram ett ännu tydligare resultat över vilka yttre faktorer som är viktiga och centrala i barnens samtal om genus.

6.1 Metoddiskussion

Frågeställningarna för arbetet var vilka tidigare erfarenheter av yttre faktorer barnen har, samt vilka av de yttre faktorerna som barnen förknippar med genus. Det empiriska materialet samlades in genom gruppsamtal. Detta arbetssätt innefattas av en kvalitativ metod. Genom en kvalitativ metod menar Kvale och Brinkmann (2009) att erfarenheter, känslor och respondenternas sätt att se på olika fenomen står i centrum. Dessa delar var viktiga för vår studie. Gruppsamtalen gav oss även möjlighet att ta del av flera barns erfarenheter och tankar vid samma tillfälle (Denscombe, 2009). När arbetet utförs med en tidsbegränsning är det viktigt att under så kort tid som möjligt få ta del av flera barns tankar. Dock när det ingår flera barn i ett gruppsamtal, bör diskussionerna genomföras så att samtliga barn bjuds in till att delta i de diskussioner som uppstår under gruppsamtalet. Önskar man som forskare följa upp

vad det enskilda barnet sa, försvåras detta när det är flera barn som ska delta i samtalen. Detta kan innebära att man missar eller inte har möjlighet att följa upp ett samtal med det enskilda barnet. När man arbetar med gruppsamtal är det att föredra att barnen som ingår i gruppen är ungefär lika gamla och hanterar det verbala språket lika bra. Det förekom att de barn som kunde uttrycka sig mindre bra genom det verbala språket inte fick möjlighet att ta lika stor plats i samtalen som de med god verbal förmåga. I de gruppsamtal som genomfördes i denna studie upplevde vi att det till stor del var de äldre barnen som ledde gruppsamtalen. I våra gruppsamtal ingick barn i åldrarna 3-5 år. För att gruppsamtalen ska vara givande och bidra med så mycket empiriskt material som det är möjligt, bör barnen som ingår i undersökning kunna göra sig väl förstådda genom det verbala språket. Detta tror vi bidrar till bättre diskussioner. Johansson (2003) menar att barnets avvikelser från ämnet bör tillåtas. Att barnen pratade utanför studiens ämne upplevde vi förekom mest av de yngre barnen. Att låta barnen prata utanför ämnet tar tid ifrån gruppsamtalen. Det upplevdes problematiskt då tiden för gruppsamtalen var begränsade och under denna tid behövdes så mycket relevant material samlas in som det var möjligt.

För att få fram ett resultat som var relevant för studiens syfte, var det viktigt att följdfrågor ställdes till barnen. Några av barnen gjorde ibland avvikelser från ämnet och samtalen handlade då om något annat. Genom att arbeta nära barnen och ha goda dialoger med dem, var det möjligt att ställa följdfrågor som ledde barnen tillbaka in på ämnet. Följdfrågorna upplevdes inte som avvikande från det barnen höll på att samtala om utan var till stor hjälp för oss under samtalen. Johansson (2003) lyfter fram vikten av att arbeta nära barnen. Genom detta nära arbete upplevdes det som att gruppsamtalen föll sig naturligt för barnen och de var öppna med sina tankar om ämnet.

Det vore intressant för framtida undersökningar att genomföra gruppsamtalen vid flera olika tillfällen. I denna studie fick barnen lyssna på båda böckerna vid samma tillfälle. Genom att dela upp böckerna vid olika tillfällen, ges barnen möjlighet att reflektera över vad de såg i illustrationerna. Detta tror vi kan bidra till att gruppsamtalen blir mer omfattande och att djupare diskussioner tillsammans med barnen blir möjliga då de fått tid till reflektion.

7 Sammanfattning

Genus är ett aktuellt ämne då det är samhället som förmedlar vilka förväntningar som ställs på barnen utifrån deras biologiska kön. De som arbetar inom förskolan ska ge pojkar och flickor samma möjligheter och förutsättningar. Enligt styrdokumentet ska arbetet i förskolan motverka de traditionella könsroller som finns. Studien syftar till att undersöka vilka yttre faktorer barnen uppmärksammar när de samtalar om genus utifrån illustrationerna i två utvalda barnböcker. Frågeställningarna som använts i studien är:

- Vilka tidigare erfarenheter av genus, i form av yttre faktorer har barnen?
- Samt varifrån har barnen fått sina erfarenheter av de yttre faktorerna?
- Vilka yttre faktorer är centrala för barnen, när de samtalar om genus?

Resultatet visade att yttre faktorer som barnen uppmärksammade i illustrationerna var kläder, färger och handlingar som karaktärerna i böckerna utförde. Kläderna och färgerna var de faktorer barnen hade mest erfarenhet av sedan tidigare. Resultatet visade även att barnen hade en tydlig bild över vilka kläder och färger som förknippas med pojkar samt flickor. Erfarenheterna som barnen använder sig av var till stor del präglade av vuxna, men även av situationer som barnen själva upplevt.

I forskningsbakgrunden lyfts socialisationsteorins syn på genus fram. Studien berör endast en liten del av teorin och dess syn på genus. Även tidigare forskning om genus, och hur barnen använder de yttre faktorerna när de samtalar om genus lyfts fram. Den kvalitativa studien är genomförd med hjälp av två barnböcker som förmedlats till barnen genom högläsning. Efter högläsningen har barnen i grupper samtalat om genus utifrån illustrationerna i böckerna.

Genom studien hoppas vi på att bidra med ökad kunskap till läsaren om vilka yttre faktorer som är centrala för barnen när de samtalar om genus.

Referenslista

Appleyard, Joseph A. (1990). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Berger, P, & Luckman, T. (1991). *The Social Construction of reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.

Connell, Raewyn (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Donaldson, Julia (2013). *Hej och godnatt - vi har lekfnatt!*. Stockholm: Hippo.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.

Hellman, Annette (2010). *Kan Batman vara rosa?* [Elektronisk resurs] : förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010, Göteborg 2010. (Hämtad 13-12-09) från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22776>

Hirdman, Yvonne (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.

Johansson, Eva (2003) *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Hämtad 14-02-03) från

http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och kultur.

Kåreland, Lena (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005). Om läsning och könsmonster i förskolan, kap 2 s53-57, Kåreland Lena. *Modig och stark-eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005). (S)könlitteraturen i förskolan, kap 4 s113-152, Kåreland Lena (red). *Modig och stark-eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Lövenbo, Nina & Hall, Eva (2011). *Några barns uppfattningar om genus i en populär barnbok*. Examensarbete, Högskolan Kristianstad: Lärarutbildningen.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. (2010). Stockholm: Skolverket.

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

Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Stjernkvist, Emma och Thuresson, Malin (2011). *Prinsessor tacklar alltid hårdast. Hur förmedlar två utvalda barnböcker genus till barn i förskolan?* Examensarbete, Högskolan Kristianstad: Lärarutbildningen.

Velthuijs, Max (1991). *Grodan och fågelsången*. Stockholm: Bergh.

Vetenskapsrådet (2002) . Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad (13-11-14) från

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wikipedia (2014). Hämtad (14-01-22) från

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Portal:Huvudsida>

Bilaga 1

Barnets namn:

Hej!

Vi är två studenter som läser till förskollärare på högskolan i Kristianstad. Höstterminen 2013 skriver vi vårt examensarbete. För att vi ska kunna samla in material till vår undersökning behöver vi samtala med några barn. Dessa samtal kommer att spelas in.

Allt som framkommer vid våra samtal tillsammans med barnen kommer hanteras enligt de forskningsetiska principerna som innebär att deltagandet är frivilligt och barnet får när som helst avbryta sin medverkan. Vi har tystnadsplikt och får inte föra vidare någon information. Materialet från samtalen och inspelningarna kommer endast användas och är endast giltiga i denna studie.

Med vänliga hälsningar

Madelene Johansson & Petra Olsson

Tillåter ni att ert barn får medverka i ett samtal med oss, samt att samtalet spelas in:

JA

NEJ

Datum:

Underskrift av vårdnadshavare:

Bilaga 2

Frågor vi ställde till barnen för att inleda samtalet:

Vad ser ni i boken?

Kan ni berätta vad som hände i boken?

Kommer ni ihåg vad boken handlade om?

Vad ser ni här på denna bild?

Kommer ni ihåg vad aporna hette?

Tror ni detta är en flick- eller pojkgroda?

Följdfrågor vi ställde till barnen beroende på vad det samtalade om:

Varför tror ni att Grisen är en flicka?

Varför tror ni att Grodan är en kille?

Vilken färg har den apan?

Kan inte flickor ha shorts?

Hur vet du att det är en pojkgroda, kan det inte vara en flickgroda?

Hur låter en flickröst?

Är man en tjej om man lagar mat/ bär stenar?

Brukar du som är flicka ha en stjärna bakom örat?

Varför tror ni att den ljusbruna apan är en flicka?

Varför tror du det är en flicka?

Vad är det som skiljer flickröster och pojkröster åt?

Kommer ni ihåg vad aporna hette?