



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Förskolläraryrket 210 hp

EXAMENSARBETE



Högläsning - en litterär dörr till genuskapande?

En kvalitativ studie om hur pedagoger producerar olika genusnormer under högläsning

Ida Larsson och Jessika Arvidsson

Examensarbete 15 hp

Halmstad 2017-06-27

Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka om och i så fall hur pedagoger talar om genus tillsammans med barn i den vardagliga och återkommande högläsningen i förskolans verksamhet. Detta studeras genom att undersöka vilka diskurser om genus pedagoger ger uttryck för under högläsning samt hur litteraturens bilder och texter används som underlag för diskussion under högläsning. Studiens vetenskapliga utgångspunkt är Judith Butlers queerteori. För att producera data till studien användes videoinspelning. Med diskurspsykologi som metodologisk utgångspunkt har empiriska utdrag från dataproduktionen observerats och analyserats. Resultatet visar att pedagoger uttalar både normativa och icke-normativa genusnormer under högläsningen i förskolan. Slutsatsen är att barn både blir begränsade i samt får utrymme för sitt identitetsskapande då de möter normativa samt icke-normativa föreställningar om genus under högläsning.

Nyckelord

Förskola, Pedagoger, Högläsning, Genus, Poststrukturalistisk feminism, Queerteori, Diskursanalys, Diskurspsykologi, Normativitet, Icke-normativitet.

Förord

Att skriva ett examensarbete har varit som en berg- och dalbana innehållande toppar, dalar och ett antal loopar. Vissa stunder har det gått sakta och vi har kämpat med en lång uppförsbacke och vissa stunder har vi stått på toppen av uppförsbacken, med händerna i luften och rusat fram bland teorier och analyser med en väldig fart. Det har stundtals varit skakigt och känts som att vi ska spåra ur, men vi har alltid hållit oss på rälsen. Detta är ingen berg- och dalbana vi gladeligen köper en biljett till igen men den har gett oss modet till att våga köpa fler biljetter till nya åkattraktioner. Vi vill rikta ett stort tack till personerna i vår närhet som har stöttat oss under processen från tanke till färdigt arbete. Vi vill även rikta ett stort tack till de pedagoger och barn som avsatt tid och engagemang för att delta i vår studie. Vi vill slutligen rikta ett stort tack till våra handledare Monica Frick och Jonnie Eriksson för deras stöttning och för att de har utmanat oss till att fördjupa våra tankar och reflektioner under arbetets gång. Nu löser vi in vår biljett till vårt kommande arbetsliv.

Halmstad 2017

Ida Larsson & Jessika Arvidsson

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde	2
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Tidigare forskning	3
2.1 Hur dominerande normer upprätthålls.....	3
2.2 När dominerande normer möter motstånd.....	5
2.3 En litterär dörr till diskussion	6
2.4 Sammanfattning tidigare forskning	7
3. Teoretisk utgångspunkt	8
3.1 Queerteori.....	8
3.1.1 Heteronormativitet.....	9
3.1.2 Performativitet.....	10
3.2 Diskursanalys	11
3.2.1 Diskurspsykologi.....	11
4. Metod	13
4.1 Urval.....	13
4.2 Dokumentationsmetod.....	13
4.3 Genomförande	14
4.4 Bearbetning av data och analysmetod	16
4.5 Studiens trovärdighet.....	17
4.6 Etiska ställningstaganden	18
4.7 Metoddiskussion.....	19
4.8 Analysverktyg	19
5. Resultat och analys	20
5.1 Att tala om kläder.....	21
5.1.1 Analys – Att tala om kläder.....	21
5.2 Att tala om maskulinitet	22
5.2.1 Analys – Att tala om maskulinitet.....	23
5.3 Att tala om heteronormativitet.....	24
5.3.1 Analys – Att tala om heteronormativitet	24
5.4 Att tala om känslor	25
5.4.1 Analys – Att tala om känslor	26
5.5 Sammanfattning resultat och analys.....	28

6. Diskussion	28
6.1 Den litterära dörren till genus står på glänt	29
6.2 Högläsning - en bärare av flera diskurser	29
7. Slutsats och didaktiska implikationer	31
8. Förslag till vidare forskning	32
9. Arbetsfördelning.....	32
Referenslista	33
Bilagor	37

1. Inledning

Att högläsning för barn är vanligt i förskolan är enligt oss ett uttalande som många kan känna igen sig i. Under den tid vi har spenderat på förskolor under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi läst otaligt många böcker för barn. Böckerna har varierat mellan klassiska sagoböcker om prinsessor och prinsar till faktaböcker om svampar och djur och allt däremellan. Frågor kring utseendet på karaktärerna samt hur pass många flugsvampar en människa kan äta innan den dör har diskuterats flitigt mellan oss och barnen. Forskning visar att pedagoger kan använda barnlitteratur för att diskutera och problematisera exempelvis normer tillsammans med barn. Litteraturen i kombination med diskussioner kan öka barns förståelse för olikheter och likheter samt bredda deras uppfattning om omvärlden (Chick, 2014; Flores, 2016; Kelly, 2012; Kim, Wee & Lee, 2015). Gemensamt för dessa studier är att normöverskridande barnlitteratur har tillförts till de förskolor och skolor som studierna berör vilken pedagogerna sedan har, på ett målinriktat och fokuserat sätt, arbetat med. Att pedagoger diskuterar barnlitteraturen tillsammans med barnen upplever vi är något som är vanligt förekommande i förskolans verksamhet. Men vad pedagogerna faktiskt väljer att diskutera under högläsningen vet vi dock inte. Hur är det exempelvis med ämnet genus?

Begreppet *genus* består enligt Butler (1993, 2006) av det biologiska könet och de kulturella handlingarna som görs. Butler poängterar att kön och genus därmed inte är separata utan förstås som samma sak. Genus formar människans uppfattning om vad som upplevs som feminint och maskulint. Föreliggande studie utgår från Butlers beskrivning av hur kön och genus är samma sak. När vi i studien använder oss av begreppet genus innefattar det både det biologiska könet samt den kulturella förståelsen av genus.

Forskning visar att pedagoger, genom språkliga handlingar, är med och bidrar till den uppfattning om genus som finns i förskolan. Genom hur pedagoger talar om och till barn kategoriseras barn utifrån olika strukturer och diskurser (Dolk, 2013; Eidevald, 2009; Frödén, 2012; Hellman, 2010; Odenbring, 2010). Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) kan en diskurs förklaras som “ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (s. 7). En diskurs skapas således genom språket och justeras i och av sociala kontexter. Ambjörnsson (2016) poängterar att heteronormativitet, den normativa föreställningen av kvinnan och mannen, är en norm som lyser starkt i det svenska samhället och enligt Freeman (2007) finns det redan i förskolan en medvetenhet hos barn för vad som anses tillhöra kategorierna flicka och pojke. Sandström, Stier

och Sandberg (2013) påpekar att pedagoger uttrycker en medvetenhet kring vad de ska lyfta om genus med barn, men att de även uttrycker en osäkerhet för hur de ska arbeta med genus i pedagogiska aktiviteter. Enligt Anderson, Anderson, Lynch, Shapiro och Kim (2011) ställer barn under högläsning av barnlitteratur frågor för att få hjälp med att förstå litteraturens innehåll. Vi anser då att högläsning kan vara en pedagogisk aktivitet där pedagogen kan ta tillvara på barns frågor och har möjligheten att lyfta och diskutera diverse genusaspekter och strukturer.

1.1 Problemområde

Det finns ett begränsat utbud av forskning som har studerat pedagogers arbete med förskolans barnlitteratur där genus är i fokus. Det saknas forskning där pedagogers verbala språk under högläsning har studerats utifrån vad innehållet i barnlitteraturen representerar. Freeman (2007) påpekar att barn redan i treårsåldern har en uppfattning om vad som anses vara feminint och maskulint. När barn redan i treårsåldern uttalar normativa skillnader kring feminint och maskulint anser vi att risken finns att normativa diskurser kommer att upprätthållas, bli dominerande och därmed inte utmanas. Vidare poängterar Chick (2014) att barnlitteratur bidrar till formandet av könsidentiteter eftersom litteraturen kan representera en mängd olika typer av genusvariationer. Vi anser att barn bör få tillgång till dessa olika typer av genusvariationer så att andra typer av diskurser, utöver de normativa, synliggörs och blir tillgängliga. Som vi nämnde tidigare i inledningen har forskare studerat när pedagoger målinriktat arbetat med normöverskridande barnlitteratur. Vi anser det därför vara angeläget att studera pedagoger under högläsning av barnlitteratur utan att specifik litteratur om genus-normöverskridning har tillförts. Studiens problemområde är, baserat på ovanstående argument, att det saknas forskning kring hur genus kommer till uttryck under vardagliga högläsningstillfällen och hur detta utforskade område kan bidra till vilka diskurser om genus som möjliggörs för barn.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka om och i så fall hur pedagoger talar om genus tillsammans med barn i den vardagliga och återkommande högläsningen i förskolans verksamhet.

Syftet mynnar ut i två frågeställningar som är:

- *Vilka diskurser om genus ger pedagoger uttryck för verbalt under högläsning av barnlitteratur?*

- *Hur använder pedagoger barnlitteraturens bilder och texter för att diskutera genus under högläsning tillsammans med barn?*

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning utifrån tre underrubriker som innefattar genus och barnlitteratur. Tematiseringarna av den tidigare forskningen överensstämmer med syftet samt frågeställningarna för studien. Under rubriken *Hur dominerande normer upprätthålls* presenteras forskning kring hur femininitet och maskulinitet upprätthålls och reproduceras i förskolan. Under rubriken *När dominerande normer möter motstånd* presenteras forskning kring hur normativa uppfattningar kring genus utmanas genom könsöverskridande handlingar. Under rubriken *En litterär dörr till diskussion* presenteras forskning kring normöverskridande barnlitteratur och hur den kan användas som underlag för diskussion.

2.1 Hur dominerande normer upprätthålls

För att studera genus under högläsning är det relevant för oss att först lyfta fram forskning kring hur genus yttrar sig i andra förskolekontexter. Enligt Odenbring (2010) är förskolan en arena där traditionella könsmonster och förväntningar ofta förekommer. Pedagoger bidrar bland annat till att upprätthålla förväntningarna genom att muntligt applicera könade kategoriseringar på barnen. Kitzinger (2000; ref. i Odenbring, 2010) beskriver att könade kategoriseringar görs genom att verbalt kategorisera människor utifrån olika genus-referenser. De här könade kategoriseringarna är betydelsefulla för hur genus kommer till uttryck och därmed konstrueras i förskolan. Enligt Odenbring använder sig pedagogerna oreflekterat av könade kategoriseringar i samtalen med barn vilket leder till att barns könstillhörighet ständigt markeras och därmed konstrueras. Odenbrings resultat bygger på två delstudier. En där Odenbring har observerat en förskoleklass och en där observationer av filmer från förskolans sista år upp till skolår ett har gjorts. I likhet med föregående studie visar även Eidevalds (2009) studie, som utgår ifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv, att flickor och pojkar blir bemötta olika av pedagoger i förskolan. Eidevalds studie genomfördes i två arbetslag, på två svenska förskolor och de deltagande barnen var tre till fem år. Resultatet visar att pedagoger sätter högre krav på flickor och uttrycker att de ska visa mer hänsyn än pojkar. Pojkar har mindre krav på sig och får mer hjälp från pedagoger än flickor, exempelvis i hallen. Även Hellman (2010) belyser liknande resultat. I likhet med vår studie utgår Hellman från ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv och queerteori men även kritisk maskulinitetsforskning. Resultatet visar att

pedagoger talar om tre- till sexåriga pojkar som bråkiga och gränstestande, ett beteende som benämns som typiskt pojktigt och som inte är önskvärt. När pojkar leker högljudda och "vilda" lekar talar pedagoger om pojkarna "som typiskt pojkiga" och flickor som deltar i följande lek kallas för "inte så tjejiga". Pedagoger uppmärksammar och talar om de stereotypa flick- och pojklekarna på förskolan trots att barnen ägnar sig åt en mängd olika lekar. Hellmans studie kan jämföras med Dolks (2013) studie vars resultat visar att oavsett om barn ägnar sig åt normöverskridande handlingar så blir de kategoriserade som stereotypa pojkar och flickor av pedagoger. En flicka som vid upprepade tillfällen sa nej och inte ville delta i en lek blev kategoriserad som blyg av pedagogerna när hon i själva verket ägnade sig åt ett gränsöverskridande beteende då hon sa ifrån och motsatte sig pedagogernas instruktioner.

Till skillnad från de studier som tidigare nämndes, som alla innefattar de äldre barnen på förskolan (tre till sex år) och barn i förskoleklass och skolår ett, innefattar Månssons (2011) studie barn mellan ett år till 18 månader. Månsson har i studien, som utgår från ett poststrukturalistiskt perspektiv, observerat pedagoger och barn under inskolningsperioden. Fokus var på vilka subjekspositioner som möjliggjordes för barnen att ta. Ett utstickande resultat var genusaspekten. Enligt Månsson påverkas barn av pedagogers föreställningar om genus. Barn blir redan vid inskolningen kategoriserade av pedagoger utifrån stereotypa föreställningar om genus. Flickor blir kategoriserade som trotsiga om de tar mycket plats och maskulinitet positioneras som någonting centralt. Den pojke som deltog i studien sattes oftast i centrum av pedagogerna och fick mycket uppmärksamhet, till skillnad från flickorna. I likhet med Månssons resultat såg även Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) att den maskulina normen är central och överordnad andra normer. I det verbala språkbruk som används på förskolan finns det en överordnad maskulinitet. Den kommer exempelvis till uttryck när pedagoger och barn konar könlösa figurer som maskulina genom att benämna dem som "han" eller "gubbe".

Genom fokusgruppsintervjuer blev det i Ärlemalm-Hagsérs (2010) studie synligt hur förskolans utegård benämns som en genusneutral plats av pedagogerna. Dock finns det hos pedagoger en genusstereotyp föreställning kring vilka lekar och vilket material som flickor respektive pojkar ägnar sig åt. En vanlig föreställning hos pedagoger är att pojkar ägnar sig åt innebandy och fotboll och att flickor leker omhändertagande lekar i sandlådan med de yngre barnen. Enligt Freeman (2007) har barn redan i tre- till femårsåldern en förståelse för vilka leksaker som flickor respektive pojkar förväntas att leka med. Genom intervjuer med barn på tre och fem år

såg Freeman hur flickor och pojkar kategoriserar stereotypa leksaker, som skateboard och ballerinakjöl efter stereotypa reflektioner om vem som förväntas leka med dem. Studien visar att flickor, i viss mån, är mer gränsöverskridande än pojkar men resultatet visar fortfarande att stereotypa förväntningar förekommer i stor utsträckning bland barn. Trots att vårdnadshavarna till barnen i studien sade sig ha icke-stereotypa attityder gentemot barns val av leksaker. Freeman påpekar att pedagoger och andra vuxna i barnets omgivning har en viktig uppgift att förmedla ett budskap som inte begränsar barnets drömmar och förhoppningar utifrån genusstereotyper.

2.2 När dominerande normer möter motstånd

Under föregående rubrik presenterades forskning där normativa genusmönster var dominerande. Då studien syftar till att undersöka vilka diskurser om genus som kan uppkomma under högläsning är det relevant att även lyfta fram forskning som visar hur normativa strukturer ibland möter motstånd från både pedagoger och barn. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) studerade samspelet och interaktionen mellan barn och mellan barn och vuxna utifrån en sociokulturell ansats. Resultatet visar att det dels existerar många stereotypa genusmönster i förskolan men också icke-stereotypa genusmönster. I studien utmanade barnen pedagogerna genom att ändra könstillhörighet på en figur som pedagogen könade som "gubbe". Gubben blev, efter barnets uttalande, istället en mamma. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson poängterar att förskolan är en plats där genus ständigt konstitueras och omtolkas. Pedagoger upprätthåller stereotypa genusmönster och barn omtolkar och utmanar stereotypa genusmönster. Därmed breddar barn möjligheterna för vilka genusmönster som är möjliga för dem. Även Eidevald (2009) påpekar att barn gör könsöverskridande handlingar i förskolan. Eidevald lyfter ett exempel om en flicka som gjorde en könsöverskridande handling genom att använda en strategi, som tidigare hade fungerat för pojkarna, för att få tillgång till kuddarna i kuddrummet. Strategin accepterades dock inte av pedagogerna som inte tillät flickan att ha alla kuddar. Även i Ärlemalm-Hagsérs (2010) studie blev det tydligt att barn i viss mån ägnar sig åt normöverskridande handlingar i mötet med pedagoger. I studien lyfts ett exempel där en pojke uppmanades att gå och spela innebandy, vilket av pedagogen kategoriserades som en lek för pojkar. Pojken tog istället upp en stekpanna och gick bort till sandlådan där han påbörjade en lek kring matlagning.

Ovanstående studier visar hur barn är de som överskrider den genusnorm som finns representerad i förskolan. Hellman (2010) poängterar att det även finns pedagoger som

uttrycker sitt motstånd mot föreställningar som inte går i ton med förskolans jämställdhetsarbete. Att kategorisera och generalisera alla pojkar som "bråkiga", som nämndes under rubriken "*Hur dominerande normer upprätthålls*" är enligt Hellman inte någonting som är generaliserbart för alla pedagoger. Hon uttrycker att det i förskolan finns en medvetenhet och en uttalad problematisering kring att kategorisera barn utifrån deras kön.

En studie som skiljer sig markant från den forskning vi tidigare presenterat är Frödéns (2012) studie. Hon har i en svensk Waldorfförskola, med intervju och deltagande observation som metod, studerat om och i så fall hur förskolan "gör kön" genom att studera det material som fanns samt förskolans rumsliga dimensioner. Till skillnad från ovanstående forskning påpekar Frödén att förskolan inte kategoriserar pojkar och flickor olika utan barn ses som själsliga individer och inte som könade individer. Kön är inte relevant utan pedagoger lägger fokus på det unika hos varje enskilt barn. Resultatet visar hur pedagoger *könsavkodar* olika material och aktiviteter genom att *göra* dem neutrala med hjälp av upprepade handlingar och med hjälp av språket. Material och aktiviteter kategoriseras därefter inte som manliga eller kvinnliga utan som neutrala av pedagogerna.

2.3 En litterär dörr till diskussion

Då studien syftar till att studera högläsningstillfällen presenteras nedan forskning kring hur pedagoger arbetar med barnlitteratur i förskolan samt skolan och vilka effekter arbetet fick. I Kellys (2012) studie studerades vilka effekter barnlitteratur som representerade samkönade par hade på barns språk, konversationer, samspel och lek. Studien sträckte sig över en tidsperiod på en månad och en barngrupp med barn på tre till fem år deltog. Kelly poängterar att det inte behöver vara avancerat att göra diskurser om olikheter tillgängliga för barn. Barn förstår relationer och olikheter ur en mängd olika perspektiv. Barnlitteratur som är normöverskridande möjliggör för diskussioner om olikheter och likheter i barngruppen och barns samspel och lek influeras av innehållet i litteraturen. Det blev i studien synligt då samkönade relationer förekom i barnens lek efter att litteraturen gjorts tillgänglig. Även Kim, Wee och Lee (2015) genomförde en studie med normöverskridande litteratur i en barngrupp utifrån en sociokulturell ansats. Studien genomfördes under en period på fem månader med femåriga barn och fokuserade på mångkulturell barnlitteratur. Under högläsning, som en social aktivitet, skapas tillfällen för reflektion kring egna och andras erfarenheter och åsikter vilket i sin tur leder till att barn utmanas i sitt tankesätt. Kim, Wee och Lee påpekar att barn måste få reflektera i en tillåtande atmosfär. Att involvera mångkulturell litteratur i verksamheten bidrar inte enbart till tillfällen

för reflektion utan leder även till ökad förståelse för andra kulturer samt diskussioner kring jämlikhet.

Dock poängterar Flores (2016) hur pedagoger glömmar bort att uppmärksamma människor och familjer som är homosexuella, bisexuella, transsexuella och queer (förkortas HBTQ) när de ska diskutera mångkulturalitet i undervisningen. I Flores studie applicerade han litteratur som handlade om HBTQ-relationer i sin undervisning. Resultatet visar att barn får en ökad och bredare förståelse för människors sociala rättigheter och acceptans genom att diskutera litteratur innehållande HBTQ-karaktärer. Flores poängterar att litteratur som handlar om HBTQ är ett bra verktyg att använda i undervisningen när pedagoger och lärare ska diskutera olikheter och likheter tillsammans med barn. Även Chick (2014) poängterar att litteratur kan öppna upp för nytänkande och bredda barns förståelse samt acceptans för olikheter och likheter mellan individer. Chick påpekar även att litteraturen spelar en viktig roll i skapandet av könsidentitet men även som ett verktyg för att utmana könsstereotyper. Chick poängterar att det är viktigt att litteraturen representerar olika typer av maskulinitet och femininitet så att barn får möjlighet att identifiera sig med innehållet och genusvariationer.

2.4 Sammanfattning tidigare forskning

Under rubriken *Hur dominerande normer upprätthålls* visar en variation av forskning hur pedagoger upprätthåller och reproducerar dominerande genusnormer och genusstereotyper i förskolan. Det görs både genom pedagogers tal men även genom deras handlingar (Dolk, 2013; Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Månsson, 2011; Odenbring, 2010; Ärlemalm-Hagsér, 2010; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Även barn är en del av att reproducerar genusstereotypa förväntningar på pojkar och flickor (Freeman, 2007). Under rubriken *När dominerande normer möter motstånd* lyfts forskning som synliggör hur de dominerande genusnormerna möter motstånd genom att barn säger och gör gränsöverskridande handlingar (Eidevald, 2009; Ärlemalm-Hagsér, 2010; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Barn är i största grad de som utför gränsöverskridande handlingar men det finns även pedagoger som uttrycker ett motstånd mot att kategorisera barn utifrån en stereotyp föreställning som baseras på deras könstillhörighet (Frödén, 2012; Hellman, 2010). Under rubriken *En litterär dörr till diskussion* lyfts forskning som poängterar vilka möjligheter normöverskridande litteratur ger. Att involvera normöverskridande litteratur i barngruppen leder till reflektioner, diskussioner samt ökad förståelse för olikheter och likheter bland barnen (Chick, 2014; Flores, 2016; Kelly, 2012; Kim, Wee & Lee, 2015).

Då vårt syfte är att undersöka om och i så fall hur pedagoger talar om genus tillsammans med barn i den vardagliga och återkommande högläsningen i förskolans verksamhet har vi med hjälp av den tidigare forskningen fått en uppfattning om hur genusnormer idag produceras, reproduceras och utmanas i förskolan. Då vårt fokus är att studera genus under högläsning presenteras även tidigare forskning kring hur pedagoger kan använda barnlitteratur som underlag för att utmana genusrelaterad normativitet genom hur barnlitteraturen målmedvetet arbetas med av pedagoger.

3. Teoretisk utgångspunkt

Nedan presenteras den teoretiska utgångspunkten som det här arbetet grundar sig i, vilken är Judith Butlers queerteori. Utifrån queerteorin presenteras begreppen *heteronormativitet* och *performativitet*. För att besvara våra frågeställningar har vi valt att använda oss av diskurspsykologi som metod. Diskurspsykologi utgår delvis från ett poststrukturalistiskt sätt att se på världen och passar därför för vår studie (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Ambjörnsson (2016) grundar sig queerteorin i ett poststrukturalistiskt synsätt på samhället. Inom ett poststrukturalistiskt synsätt utgörs verkligheten av språket och språket skapar därmed människans uppfattning om vad som är meningsfullt. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) är det genom språket som strukturer produceras och reproduceras, men det är också genom språket som strukturer kan förändras och nya strukturer kan bildas.

Då vi har för avsikt att undersöka om och i så fall hur pedagoger talar om genus i den vardagliga och återkommande högläsningen har vi valt Judith Butlers queerteori som studiens teoretiska utgångspunkt. Som nämndes i inledningen representerar Judith Butlers queerteori även vår förståelse för hur kön och genus är konstruerat.

3.1 Queerteori

Feminismen kan beskrivas i tre vågor. Liberal feminism, även kallat den första vågens feminism, handlar om att ge kvinnor samma rättigheter som män. Det gäller exempelvis samma rättigheter till lön och positioner inom arbeten. Den radikala feminismen, även kallat andra vågens feminism, positionerar kvinnan som någonting givet och överlägsen mannen, en metod för att väga upp för kvinnans underläge i den överordnade maskulina diskursen. Den tredje vågens feminism handlar i många fall om att ifrågasätta och upphäva kategorierna manligt och

kvinnligt som de enda möjliga kategorierna (Lenz Taguchi, 2004). Judith Butlers teori kring kön och genus kan ses tillhöra tredje vågens feminism (Lykke, 2009). Judith Butler är en förespråkare för queerteori vilket föreliggande studie tar avstamp i. Ambjörnsson (2016) förklarar queer som en samhällsfråga, både på politisk och teoretisk nivå. Queer handlar om att uppmärksamma samhällsfrågor som involverar genus, sexualitet, normer och makt. Istället för att fokusera på det som går emot normen fokuserar queer på det som i samhället kallas normalt. Det handlar om att se bortanför kategoriseringarna av normalt och onormalt och att "ifrågasätta samhällets förgivettagna sanningar" (s. 16). Butler (2007) påpekar att genus, politik och kultur hänger samman. Genus går inte särskilja från de politiska och kulturella kontexterna eftersom det är i de här kontexterna som genus skapas.

Enligt Butler (1993, 2006) kan genus förklaras som de biologiska, psykologiska och upprepade handlingarna som bland annat skapar den normativa föreställningen av feminint och maskulint som finns. Det är de upprepade handlingarna som bildar diskurser om vad som är acceptabelt och inte för en individ att göra. Vidare poängterar hon dock att genus inte enbart ska begränsas till det normativa eftersom det då fortsätter vara just normativt. Enligt Butler (2005) talar feministiska teoretiker ofta om att genus endast är en kulturell tolkning av könet eller, med andra ord, att genus endast är kulturellt konstruerat. Våra kroppar kan då förstås som passiva och styrs av den kulturella lagen som råder i det samhälle vi lever i. Butler problematiserar det här och ställer sig frågan, om genus enbart är kulturellt konstruerat, hade vi då kunnat utforma genus annorlunda än såsom det ser ut idag? Vidare poängterar Butler (2005, 2007) att det inte är relevant att särskilja genus och kön, alltså socialt och biologiskt. Om begreppen kön och genus hade varit separata hade det inneburit att feminint och maskulint hade kunnat appliceras på vilken kropp som helst, oberoende det biologiska könet.

3.1.1 Heteronormativitet

Utifrån queerteorin väljer vi att presentera begreppet *heteronormativitet* då det är ett begrepp som innefattar de mönster som anses vara normala och är därmed relevant för föreliggande studie. Enligt Butler (2007) finns det en kulturell matris för hur genus ska förstås. Matrisen är dock begränsad eftersom den endast inbegriper ett visst sätt att förstå genus på. De som motstrider den här förståelsen finns inte representerade inom matrisen. Enligt Ambjörnsson (2016) innefattar heteronormativitet bland annat de strukturer, handlingar och relationer som upplevs som de rätta och normala. Vidare poängterar Ambjörnsson att det inom queerforskning handlar om att undersöka de normer som förespråkar ett specifikt sätt att leva.

Ambjörnsson (2006) lyfter Butlers begrepp den *heterosexuella matrisen*. Ambjörnsson lyfter att Butler menar att i matrisen särskiljs maskulint och feminint från varandra genom vilket vi blir kategoriserade i endast två fack, alltså man eller kvinna. Inom kategorierna finns en begränsning för vad kvinnor respektive män ska göra samt för hur de ska bete sig. För att kunna vara en kvinna eller man måste individen först ha en kvinnokropp eller en manskropp. Individen måste bete sig feminint eller maskulint utifrån vad samhället uppfattar som feminint och maskulint, alltså klä sig samt "gå och stå" på ett stereotypt sätt. Det finns olika sätt att bryta det heteronormativa. Det kan exempelvis vara en individ som bryter genom att uppvisa ett maskulint beteende trots att hon är en kvinna. Ett exempel på personer som bryter heteronormativiteten är dragqueens och dragkings. RFSL (2015) definierar dragqueens och dragkings som personer som "använder sig av sociala attribut och symboler för att tänja på gränserna mellan manligt och kvinnligt". Genom att i föreliggande studie synliggöra vad som faller under begreppet heteronormativitet, det normala, kan vi också synliggöra vad som motstrider det heteronormativa, det onormala i pedagogers uttalanden om genus under högläsning.

3.1.2 Performativitet

Då studien syftar till att studera pedagogernas verbala tal i förhållande till genus anser vi att begreppet *performativitet* är relevant att lyfta. Butler (1993, 2005) belyser begreppet performativitet och poängterar att människan inte automatiskt blir man eller kvinna. En kvinna görs till kvinna och en man görs till man utifrån upprepade performativa handlingar, exempelvis genom sättet vi talar om kvinnan respektive mannen. Enligt Ambjörnsson (2006) förklarar Butler att performativa handlingar utifrån genusnormer sker redan på förlossningskliniken när barnmorskan meddelar barnets föräldrar att det blev en flicka eller pojke. Enligt Butler är det inte enbart en förklaring av den lilla nyfödda individen utan det kan förstås som att en performativ handling har skett. Butler (1993) poängterar dock att performativa handlingar inte sker vid enstaka tillfällen utan att det blir performativa handlingar först vid återupprepning. Ambjörnsson (2006) påpekar att för att ett barn ska bli kategoriserad som flicka eller pojke räcker det inte med endast en handling utan det krävs flera performativa handlingar. Det kan exempelvis vara allt från valet av kläder och leksaker till bemötandet från personer i dess omgivning och vilka samhälleliga förväntningar som råder. Detta blir därmed ett begrepp som är relevant för vår studie då högläsning som aktivitet innefattar muntliga uttalanden från

personer i barnets omgivning och kan spegla samhälleliga förväntningar. Butler (2005) påtalar hur performativa handlingar handlar om att återupprepa och därmed upprätthålla maktdiskurser.

3.2 Diskursanalys

Som det nämndes i inledningen så förklarar Winther Jørgensen och Phillips (2000) en diskurs som de språkliga mönster som finns och hur de används för att tala om olika aspekter av världen. En diskursanalys handlar således om att analysera dessa mönster. Vi anser att den här typen av analysmetod är lämplig för att analysera vilka diskurser om genus som råder under högläsning av barnlitteratur. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) används diskursanalys som metod för att arbeta med och beskriva vad som sägs i tal och texter. Med hjälp av diskursanalys kan forskaren studera vad som tas för givet och vad som inte blir synligt, vilka utsagor som sägs vara sanna och normala men även vad som sägs vara onormalt inom olika diskurser. Winther Jørgensen och Phillips lyfter att det finns tre olika angreppssätt inom diskursanalys. De är diskursteori, diskurspsykologi samt kritisk diskursanalys. Föreliggande studie tar avstamp i Potter och Wetherells diskurspsykologiska metod vilken förklaras under nästkommande rubrik.

3.2.1 Diskurspsykologi

Vi väljer att inleda förklaringen av diskurspsykologi med två metaforer kring hur språket konstruerar människans verklighet. Potter (1996) benämner metaforerna som spegeln och byggarbetsplatsen. Med spegelmetaforen poängterar Potter att spegelns blanka yta reflekterar hur saker i världen ser ut, men i det här fallet förstås spegelglaset som språket. Språket speglar då en representation av världen. Metaforen för konstruktion, alltså byggarbetsplatsmetaforen, kan fungera på två nivåer. På den första nivån är tanken att beskrivningar bygger eller beskriver olika versioner av världen. Den andra är hur beskrivningar är byggda själva. Potter poängterar hur beskrivningar är mänskliga metoder och att de här beskrivningarna då kan se annorlunda ut. Han lyfter bland annat ett exempel, huset. Hus som är byggda av människor kan se olika ut, de kan ha två skorstenar och fem fönster, eller fem dörrar och ingen skorsten. Det kan vara byggt av betong eller trä. Potter poängterar hur beskrivningar av världen inte är fasta och bestämda utan att de är konstruerade genom hur människor talar, skriver och argumenterar. Han poängterar vidare att om världen förstås som konstruerad kan vi ställa oss frågor om hur olika beskrivningar kombineras och hur händelser produceras av dessa beskrivningar.

Enligt Potter och Wetherell (1987) förstås, inom diskurspsykologin, både det verbala och det skriftliga språket som en social handling som skapar vår världsbild. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) ses subjektet inte bara som en bärare av diskurser utan som en aktiv användare av dem. Subjektets identitet skapas och omskapas i sociala kontexter. Identiteter är diskursiva och därmed inte fasta utan människan har mångsidiga identiteter som alla är ett resultat av olika diskurser. Enligt Potter och Wetherell (1987) är det inom diskurspsykologin fokus på att studera hur språket används för att konstruera och skapa olika sociala interaktioner och världar. Det passar därmed inom ramarna för vår studies syfte och frågeställningar som innefattar pedagogers verbala tal under högläsning.

Vi väljer också att lyfta begreppet *tolkningsrepertoar* då det är centralt inom diskurspsykologin. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar Potter och Wetherells begrepp tolkningsrepertoar som ett ord som kan användas istället för diskurs. Begreppet tolkningsrepertoar används istället för diskurs då det finns en föreställning kring att en diskurs är större och mer diffus än vad den egentligen är. Dock menar Potter och Wetherell att en tolkningsrepertoar, och därmed diskurs, innefattar medel som människan använder i sociala kontexter. Enligt Potter (1996) och Potter och Wetherell (1987) är en tolkningsrepertoar konstruerad av ett reducerat utbud av termer som används på ett stilistisk och grammatiskt sätt. En repertoar är oftast organiserad kring specifika uttalanden eller en eller flera metaforer. Enligt Potter (1996) kan det även förklaras som ett ordförråd som människor väljer ord från när de ska konstruera sin bild av verkligheten. I föreliggande studie har vi dock valt att använda oss av begreppet diskurs i vår sammanfattning av analysen samt diskussion då en av våra forskningsfrågor innefattar begreppet diskurs.

Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) förstås språket som rörligt och flexibelt. Diskurser skapas i sociala samspel och kontexter och i sociala samspel skapar även människan sin konstruktion och bild av den ideologiska världen. Enligt Potter (1996) samt Potter och Wetherell (1987) är det inte fokus på att kategorisera människor utan snarare att hitta de diskurser som skapar kategoriseringar. De diskurser som råder kan inte heller förstås som en sann avspegling av världen utan diskurserna ses snarare innefatta vad som konstrueras som sant. Potter (1996) poängterar att världen inte är färdig-kategoriserad av naturens lagar som människor ska tvingas acceptera utan påpekar att verkligheten går in i mänskliga handlingar genom de kategorier samt beskrivningar som ingår i handlingarna.

4. Metod

Nedan följer en redogörelse för de olika metoderna som användes i studien. Studiens urval, dokumentationsmetod, genomförande, bearbetning av data och analysverktyg presenteras och diskuteras. Studiens arbetsfördelning presenteras samt studiens trovärdighet och etiska övervägande presenteras och argumenteras för.

4.1 Urval

Urvalet av deltagare till studien gjordes utifrån ett bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att forskaren producerar data utifrån personer eller platser som finns nära till hands (Bryman, 2011). Studien genomfördes på två förskolor i södra Sverige. Vi hade sedan tidigare en relation till förskolorna vilket underlättade vid genomförandet av studien. Det var fem pedagoger som deltog, varav tre från ett- till treårsavdelningen och två från fyra- till femårsavdelningen. Det var sammanlagt 19 barn som deltog varav 12 från ett- till treårsavdelningen och sju från fyra- till femårsavdelningen. Vi valde att inte begränsa studien till en viss åldersgrupp på barnen eftersom våra erfarenheter är att högläsning är en återkommande aktivitet som sker med alla åldersgrupper på förskolan. Eftersom syftet med studien var att undersöka pedagogers verbala tal fanns det inget behov av att begränsa åldern på barnen då det var pedagogernas och inte barnens tal vi studerade. Vi valde också att genomföra studien på fem olika avdelningar för att få en bredare data och därmed ett mer trovärdigt resultat.

4.2 Dokumentationsmetod

För att producera data var videoinspelning en lämplig metod. För att besvara frågeställningarna observerades videosekvenser av högläsningstillfällen. I studien användes en datorplatta, i form av en iPad, och dess kamerafunktion för att dokumentera högläsningen. Genom videoobservation kan forskarna gå tillbaka och studera materialet flera gånger. Det synliggör också detaljer som inte hade kunnat fångas vid ljudupptagning eller vid ren observation (Bjørndal, 2005). Eftersom språket är i fokus i vår studie kan det anses att ljudupptagning hade räckt som metod men då det även var intressant att studera vad samtalen handlade om ansåg vi att det var viktigt att samla in rörligt material. Det rörliga materialet möjliggjorde så att vi kunde se vilka bilder ur litteraturen som pedagogerna och barnen talade om. Bjørndal (2005) poängterar att videoinspelning kan göra det lättare för observatören att förstå sammanhang i komplicerade processer. Videoinspelning ger ett rikare material att analysera och en tydligare helhetsbild blir möjlig. I vår studie synliggjorde det rörliga materialet innehållet i litteraturen

och därmed vad samtalen grundade sig på, vilket underlättade vid transkribering och analys av videosekvenserna. Eidevald (2015) poängterar att videoinspelning möjliggör för en mer djupgående observation av händelser och ger en inblick i hur materialet och miljön används.

Att rikta en kamera mot en individ kan bli påträngande för den som ska filmas och därför måste forskarna vara lyhörda för att välja rätt tillfällen för att filma (Johansson, 2013). Det här tog vi hänsyn till i vår studie. Efter diskussion med fältet erbjöd vi att ställa upp kameran och sedan lämna rummet, så att det inte skulle bli för påträngande för barnen eller pedagogen som läste litteraturen. Högläsningstillfällena var stillasittandes vilket innebar att vi inte behövde vara närvarande i rummet och följa aktiviteten med kameran utan vi kunde placera den i rummet för att sedan lämna aktiviteten. Enligt Eidevald (2015) påverkar alltid kamerans närvaro och en videosekvens blir därmed ingen neutral skildring av situationen utan forskaren bör vara medveten om att dokumentationsverktyget påverkar materialet. Eidevald poängterar dock att det inte är någonting unikt för videodokumentation utan samma problematik återfinns inom alla dokumentationsmetoder. Att inspelning med en datorplatta skulle påverka situationen och därmed materialet var någonting som vi var medvetna om och tog därmed hänsyn till att högläsningen inte kunde förstås som en skildring av en helt naturlig högläsning.

4.3 Genomförande

Inför producerandet av data kontaktades två förskolor med frågan om de ville delta i vår studie. Det gjordes i god tid inför de planerade besöken. En vecka innan producerandet av data skulle ske besökte vi respektive förskola för att dela ut samtyckesblanketter (Bilaga 1) till barnens vårdnadshavare. En kort information angående studiens innehåll presenterades för samtliga pedagoger med betoning på att deltagandet var frivilligt både för barnen samt för pedagogerna. När det sedan var dags för respektive tillfälle där data skulle produceras informerade vi pedagogerna att de kunde få välja mellan att vi var närvarande genom att hålla i datorplattan som skulle filma eller att vi kunde ställa upp datorplattan och lämna rummet. Sammanlagt var det tre pedagoger som valde att vi skulle filma och två pedagoger som valde att vi skulle ställa upp datorplattan och lämna rummet. Upplägget för videoinspelningen var att varje enskild pedagog, tillsammans med sin barngrupp, filmades under ett högläsningstillfälle. Det resulterade sig i fem separata högläsningstillfällen och därmed fem separata videosekvenser. Det var tre pedagoger från den ena förskola och två pedagoger från den andra förskolan som deltog. Den barnlitteratur som lästes av pedagogerna i studien var *Alla får åka med, Bockarna*

Bruse, Ett monster sover över, Lilla kotten får besök och Krokodilen som inte gillade vatten.
Litteraturen valdes antingen av pedagogerna eller av barnen.

En strategi som vi använde var att spendera tid på respektive förskola innan själva högläsningen skulle genomföras för att barnen och pedagogerna skulle få möjlighet att träffa och tala med oss. Eidevald (2015) poängterar att forskaren, inför dokumentation med videokamera, kan välja att antingen ägna tid åt att lära känna deltagarna eller endast kort informera om studien innan inspelningen börjar. Vi valde att spendera tid tillsammans med både barn och pedagoger innan för att lära känna dem då vi ansåg att det skulle underlätta vid videodokumentationen av högläsningen.

På den första förskolan valde två pedagoger att vi skulle stå kvar och filma och en tredje att vi skulle lämna rummet. Vi samlade in alla samtyckesblanketter från barnens vårdnadshavare och sedan gav vi samtyckesblanketter (Bilaga 2) till de pedagoger som skulle delta i studien som de skrev under. Vid första högläsningstillfället filmade en av oss och den andra blev inbjuden till att sitta med under högläsningen tillsammans med pedagogen och barnen. Pedagogen valde att läsa en saga med rekvisita, vilket innebar att pedagogen hade figurer och annat material under högläsningen. Vid det andra högläsningstillfället valde pedagogen att bli filmad ensam med barnen, så vi placerade kameran på en hylla och lämnade sedan rummet. Båda högläsningstillfällena ägde rum i målarrummen på respektive avdelning, vilket möjliggjorde att de kunde stänga dörren om sig och därmed förhindrade att barn utan samtycke skulle komma med. Vid det tredje högläsningstillfället valde pedagogen att en av oss skulle stanna kvar och filma. Högläsningen ägde rum i avdelningens samlingsrum, vilket innebar att pedagogen och barngruppen kunde sitta ostört då resterande barngrupp var utomhus.

På den andra förskolan valde en pedagog att vi skulle stå kvar och den andra att vi skulle lämna rummet. Alla blanketter från vårdnadshavarna samlades in samt nya blanketter till pedagogerna lämnades ut som de skrev under. Vid första högläsningstillfället valde pedagogen att bli filmad ensam med barnen, men då datorplattan välte omkull blev det problematiskt och en av oss fick gå in och filma de sista minuterna av högläsningen. Vid andra högläsningstillfället valde pedagogen att en av oss skulle stå kvar i rummet och filma. Högläsningstillfällena ägde rum i enskilda rum där pedagogerna och barnen kunde sitta ostört och stänga dörren vilket uteslöt att barn utan samtycke kom med på film.

4.4 Bearbetning av data och analysmetod

Patton (2002; ref. i Fejes & Thornberg, 2015) lyfter att det i analys av kvalitativ data handlar om att identifiera skillnader och likheter och på så vis finna mönster i den mängd data som har producerats. Både vid transkribering och vid analys av videosekvenserna observerade vi videosekvenserna vid upprepade tillfällen. I föreliggande studie transkriberades allt material från videosekvenserna. Svensson och Ahrne (2015) beskriver att transkribering från video till text innebär att omforma materialet till skriftspråk. Det innebär bland annat att tillföra grammatisk struktur i form av punkter och frågetecken, vilka i vanliga fall inte uttalas i det vardagliga språket. För att effektivisera arbetet valde vi att dela upp arbetet och att var för sig transkribera olika videosekvenser. Bilder fotograferades av den litteratur som lästes ur och dessa hade vi sedan till hjälp för att urskilja vad som var pedagogernas egna uttalanden samt vad som stod i boken som de läste ur. Det underlättade även vid analys av empirin då det gav en mer detaljerad bild av vad pedagogerna och barnen samtalande om. I de narrativa berättelserna som representerar empirin valde vi att kursivera den text som representerar pedagogernas och barnens tal. Den text som är kursiv samt inom citationstecken omfattar den text som läses ur boken, exempelvis *“här sitter hunden och fryser”*. Den text som enbart är kursiverad omfattar det som sägs, utöver textinnehållet ur boken, exempelvis *för han har ju inga kläder*. Transkriberingarna satt vi sedan tillsammans med och gick igenom för att leta efter starka och tydliga mönster. Med oss hade vi vårt syfte samt våra frågeställningar för att inte frångå vårt fokus. Sju stycken urval från transkriberingarna skrevs sedan om till narrativa texter och representerar empirin för studien. Vi valde att skriva utdragen som narrativa texter då det ger en mer berättande bild av händelsen.

För att analysera utdragen användes begrepp från diskurspsykologin. Begreppen presenteras mer ingående under rubriken *Analysverktyg*. För att underlätta under analysprocessen valde vi att använda oss av färgmarkeringar i utdragen. Vi färgmarkerade de uttalanden som enligt vår tolkning innefattade analysbegreppen *funktion* samt *variation*. Vi diskuterade sedan vad funktionen och variationen i respektive utdrag och uttalande var, samt vad konstruktionen av ett sådant uttalande kunde innebära. Vi lyfte sedan de uttalanden som vi ansåg innefatta retoriska strategier och diskuterade dessa gemensamt. Även här fanns studiens syfte samt frågeställningar närvarande i analysprocessen.

4.5 Studiens trovärdighet

Föreliggande studie är en kvalitativ studie. En kvalitativ studie innebär att forskare studerat ett mindre område eller en mindre grupp individer. I en kvalitativ studie handlar det om djup och inte bredd vilket istället kännetecknar en kvantitativ studie (Bryman, 2011). Enligt Svensson och Ahrne (2015) kan begreppet trovärdighet kopplas samman med studiens generaliserbarhet. Om studiens resultat är möjligt att överföra på liknande studier, andra individer eller andra miljöer kan generaliserbarheten och trovärdigheten öka. Svensson och Ahrne påpekar dock att en kvalitativ studie är svårt att generalisera då det är en mindre studie som är utförd på ett begränsat område. De lyfter dock att om fler liknande miljöer har studerats så kan en generaliserbarhet närmas. Vår studie genomfördes på två separata förskolor och vid fem separata högläsningstillfällen med fem olika pedagoger och barngrupper. Det anser vi ger en viss trovärdighet och generaliserbarhet till resultatet. Svensson och Ahrne (2015) lyfter dock att en sådan jämförelse aldrig med säkerhet kan säga någonting om trovärdigheten då resultatet kan skifta drastiskt om en analys från ytterligare en liknande miljö tillförs till studien.

En problematik Eidevald (2015) poängterar är hur videoinspelning kan påverka de deltagandes handlingar och val under inspelningen. De deltagande personerna kan anstränga sig extra mycket med att exempelvis samtala mer och vara överdrivet tydliga i sina handlingar. I vår studie kan pedagogerna under högläsningstillfällena påverkats av kameran, vetskapen om att de blev filmade samt att vi var närvarande i rummet. Det kan ha lett till att de agerade annorlunda jämfört med vid ett "vanligt" högläsningstillfälle, vilket i sin tur kan ha påverkat studiens resultat. För att påverka situationen i så liten grad som möjligt valde vi dock att inte styra pedagogerna i valet av litteratur. En fråga som vid upprepade tillfällen uppkom från pedagogerna var om det var någon speciell bok de skulle läsa för barnen. Den här frågan besvarade vi med att valet av litteratur var upp till dem. Vi poängterade att situationen skulle vara så "naturlig" som möjligt och att processen skulle gå till som det brukade. Vi är också medvetna om att vi var en del av de diskurser som skedde under högläsningen eftersom vi var närvarande i rummet samt hade bitt pedagogerna att genomföra högläsning tillsammans med barnen.

Eidevald (2015) påpekar att en del forskare väljer att enbart transkribera delar av materialet som har filmats vilket leder till att mycket av materialet går förlorat och därmed inte redovisas. I vår studie valde vi därför att transkribera allt inspelat material vilket i sin tur ledde till att

oväntade mönster synliggjordes och blev en del av resultatet. Bjørndal (2005) poängterar att videoinspelning som metod möjliggör för forskaren att observera materialet upprepade gånger samt möjliggör till mer kontrollerad observation av vad som sker i sekvenserna. I föreliggande studie gjordes observationer av det inspelade materialet. Det innebar att vi kunde gå tillbaka till materialet för att kontrollera vad som hände under högläsningstillfället, det var alltså inte en förändrad bild som analyserades utan alltid samma. Det anser vi bidrar till studiens trovärdighet. En annan aspekt som berör trovärdigheten till studien är valet av analysmetod. Analysmetoden innefattar våra tolkningar av språket och kan därmed ha färgats av våra åsikter och värderingar.

4.6 Etiska ställningstaganden

Vi tog hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer i vår studie. De fyra forskningsetiska principerna är nyttjandekravet, samtyckeskravet, informationskravet och konfidentialitetskravet. Informationskravet innebär att detaljerad information muntligt eller skriftligt ska delas ut till de som ska delta i undersökningen. Samtyckeskravet innebär att forskaren måste inhämta samtycke från de deltagande i undersökningen. När barn är delaktiga i undersökningen krävs ett inhämtat samtycke från barnets vårdnadshavare. Samtyckeskravet innefattar även att de som deltar i undersökningen har rätt att avbryta sin medverkan när personerna vill. Ingen av de som deltog i vår studie uttryckte att de ville avbryta sitt deltagande. Vi lämnade ut samtyckesblanketter till vårdnadshavare och till de pedagoger som skulle delta. I samtyckesblanketterna fanns även information om studiens syfte som alla vårdnadshavare och pedagoger fick ta del av. Vidare belyser Vetenskapsrådet (2002) konfidentialitetskravet vilket innebär att personerna som är medverkande i undersökningen inte ska kunna identifieras. Personuppgifterna ska förvaras så att utomstående inte kan ta del av dem. Föreliggande studies videosekvenser samt transkriberingar har förvarats på ett sådant sätt så att utomstående inte har kunnat ta del av materialet. Alla namn i studien är fingerade. Nyttjandekravet innefattar att all insamlad information endast får användas i forskningsändamål och inte i syften som inte är vetenskapliga (Vetenskapsrådet, 2002).

För att förebygga att barn som inte hade fått samtycke från vårdnadshavare skulle figurera på bild ägde högläsningstillfällena rum i ett enskilt rum som dörren kunde stängas om. De barn som ville delta men inte hade samtycke från vårdnadshavare hade möjlighet till högläsning vid ett annat tillfälle. Vi var noga med att informera fältet om hur undersökningen skulle gå till och att det var frivilligt att delta. Det var en del pedagoger som uttryckte ett obehag för att bli filmade. Vi var tydliga med att informera om att pedagogernas deltagande var frivilligt och att

de inte behövde delta om de inte ville. Utifrån den informationen var det en del pedagoger som valde att inte ställa upp. Vi informerade ytterligare att om den deltagande ångrade sin medverkan i efterhand så skulle filmen och transkriberingarna raderas.

4.7 Metoddiskussion

Som nämndes under rubriken *Dokumentationsmetod* användes en datorplatta och dess kamerafunktion som metod för att filma de olika högläsningstillfällena. Enligt Bjørndal (2005) och Eidevald (2015) har videoinspelning dock vissa begränsningar. Kamerans placering påverkar vad som registreras och därmed också vad som inte registreras. Viktig information kan gå förlorad eftersom det hamnar utanför bild. En problematik kan vara att deltagarnas mimik och rörelsemönster kan gå förlorad beroende på vart kameran är placerad. Vid transkribering av vårt material uppstod svårigheter att tyda vem som sade vad då barngruppen var placerad i en ring vilket resulterade sig i att några barn hamnade med ryggen mot kameran. Vid ett annat tillfälle gick vi miste om information då ett barn pekade på någonting utanför kamerans upptagningsområde. Vi anser att det inte påverkade denna studies resultat på ett nämnvärt sätt men det är ingenting vi kan veta med säkerhet. En annan problematik med metodvalet som uppstod var när vi ställde upp datorplattan och lämnade rummet. I ett av fallen blev ett av barnen intresserad av datorplattan och rörde sig mycket kring den. Det resulterade i vissa svårigheter vid transkriberingen av sekvensen. Då barnet var närmare mikrofonen på datorplattan än de andra barnen och pedagogen så överröstade barnets röst de andras röster vilket gjorde det svårare att höra och därmed transkribera. Anledningen kan bero på att datorplattan vid det här tillfället var placerad på en lägre nivå än vid de andra tillfällena och därmed tillgänglig. Som vi nämnde under rubriken *Studiens trovärdighet* kan vår närvaro samt datorplattan ha påverkat pedagogerna och barnen. Vi är väl medvetna om att metodvalet påverkade situationen men vi anser att det hade gjort det oavsett val av metod. Fördelen med att använda datorplatta var att barnen var bekanta med den och att den förekommit i verksamheten tidigare. Dock är vi medvetna om att när vi var närvarande var vi också en del av diskurserna.

4.8 Analysverktyg

Föreliggande analyser i vår studie utgår från analysverktygen *funktion, variation, konstruktion* och *retorik* vilka återfinns inom diskurspsykologi. Wetherell och Potters (1988) påpekar att det inom analys av språkets funktioner inte går att frånga tolkningar och hypoteser av det som sägs i de empiriska utdragen.

Enligt Potter och Wetherell (1987, 1988) har de uttalanden som människor gör olika betydelser eller *funktioner*. Uttalanden kan exempelvis vara förklarande, rättfärdigande eller beskyllande, vilka ibland är tydliga och ibland mindre tydliga. När en person säger till en annan “vad har hänt med boken?” kan funktionen med ett sådant uttalande vara att indirekt beskylla den andre för någonting. Uttalanden kan också ha funktionen att framhäva någonting som positivt eller negativt. Ett uttalande kan variera beroende på den kontext det sägs i och vad poängen med uttalandet är, vilket benämns som *variation*. Potter och Wetherell poängterar att om människans tal studeras under längre tid kommer variationer att synliggöras. När en person exempelvis ska beskriva någon annans karaktärsdrag kan de variera beroende på vem som ska beskrivas och till vem det riktas. Är det en nära vän personen ska beskriva kan beskrivningarna vara positiva till skillnad från om den nära vännen hade blivit en ovän, då kan beskrivningarna istället vara negativa. Funktion och variation hör samman med begreppet *konstruktion*. Genom hur människor använder sitt språk konstrueras därmed olika versioner av den värld som omger oss. Ett annat begrepp som används inom diskurspsykologin är *retorik*. Potter (1996) beskriver retorik som de verktyg som används i tal och text för att uppnå interaktion och förståelse. Retorik innebär att människor använder diverse strategier för att uppnå specifika mål med sina uttalanden. I föreliggande analys kan det exempelvis vara användandet av orden *kanske* och *nästan*. Orden öppnar upp för alternativ tolkning av det som sägs. De utgör inte en sanning utan öppnar upp för att flera sanningar är möjliga.

5. Resultat och analys

För att besvara studiens syfte som är *att undersöka om och i så fall hur pedagoger talar om genus tillsammans med barn i den vardagliga och återkommande högläsningen i förskolans verksamhet* och studiens frågeställningar som är *vilka diskurser om genus ger pedagoger uttryck för verbalt under högläsning av barnlitteratur samt hur använder pedagoger barnlitteraturens bilder och texter för att diskutera genus under högläsning tillsammans med barn* har fyra teman valts ut. Varje tema innefattar empiriska utdrag i form av en eller flera narrativa berättelser samt en analys av utdragen. Rubrikerna är tematiserade utifrån starka mönster som framträtt i videosekvenserna och transkriberingarna som kan besvara studiens frågeställningar.

Under temat *Att tala om kläder* presenteras hur pedagogen begränsar barn utifrån klädval. Under temat *Att tala om maskulinitet* presenteras utdrag som visar hur den maskulina normen görs relevant samt icke-relevant under högläsning. Under temat *Att tala om heteronormativitet* presenteras hur pedagogen utmanar den heteronormativitet som råder kring attribut. Slutligen under temat *Att tala om känslor* presenteras utdrag som visar hur känslor tillskrivs alla karaktärer och diskuteras under högläsningen.

5.1 Att tala om kläder

Nedan presenteras ett empiriskt utdrag som utspelar sig på en förskolas fyra- till femårsavdelning. I utdraget synliggörs hur kläder kan utgöra grunden för vad som är acceptabelt och för vem det är acceptabelt. Inne i målarrummet sitter två barn, Mio och Fia med pedagogen Vera och läser en bok i förskolans mysgrupp. Vera läser en bok som heter "Ett monster sover över". Boken handlar om monstret Boris som ska sova över hos sin vän Ebba.

Vera läser ur boken: *"Men först måste du bju...byta om till pyjamas. Ebba tar fram sin fiiinaste pyjamas"*. Vera lägger betoning på ordet finaste. Mio tittar på Ebbas pyjamas i boken och säger: *Som en skelettpyjamas*. Vera vänder sida och tittar på Boris pyjamas och brister ut i ett fnitter. Bilden visar Boris i sin pyjamas som är ljusblå med rosa kaniner på. Vera fortsätter att läsa ur boken: *"Vi brukar inte ha pyjamas i min familj säger Boris, så pappa fick köpa en ny till mig. Ebba tycker den är vääldigt snygg."* Vera lägger betoning på ordet väldigt. Hon pekar på Boris i boken och pausar, sedan vänder hon blicken mot Mio och frågar: *Vaa vad har han på sig för någonting Boris?* Mio tittar på Vera och sedan på Boris i boken och svarar med ett leende: *Kaniner*. Vera vänder blicken mot boken igen och säger: *Ja, kaniner är det på hans*. Vera vänder sida i boken. Mio säger: *Och hon har en döskalle*, med ett leende. Vera svarar Mio med att säga: *Ja hon skelett*.

5.1.1 Analys – Att tala om kläder

I ovanstående utdrag sitter pedagogen Vera tillsammans med barnen Mio och Fia och läser. När Vera läser om pyjamasarna så använder hon sig av en retorisk strategi genom att lägga betoning på orden "finaste" och "väldigt". Genom sitt tal kan det tolkas som att hon lyfter fram begreppen som viktiga då det är stor skillnad mellan hur hon väljer att uttala de här orden och övriga ord i litteraturen. Funktionen med betoningarna kan tolkas innebära att utseendet på pyjamasarna framstår som någonting viktigt då Vera väljer att lägga den här betoningen. Att pedagogen Vera

vid upprepade tillfällen väljer att lyfta fram det yttre som någonting viktigt kan förstås som en performativ handling. Det kan tolkas som att pedagogen Vera, genom sitt tal, visar vad karaktären Ebba, en flicka, ska lägga fokus på.

Pedagogen Vera använder bilden av Boris i sin pyjamas som ett underlag för att skapa en diskussion mellan sig och Mio. När Vera vänder sig mot Mio och ställer frågan om vad Boris har på sig så kan det tolkas som att funktionen i hennes uttalande är att indirekt säga att Boris inte kan ha på sig en pyjamas med rosa kaniner på. Funktionen blir ytterligare att framhäva Boris klädval som någonting negativt och någonting som avviker. Att hon skrattade när hon vände upp sidan och fick syn på Boris i sin pyjamas kan förstås som en retorisk strategi som förstärker den negativa funktionen. När Vera använder den här retoriska strategin i kombination med funktionerna för uttalandena upprätthåller hon en heteronormativitet kring pojkar och flickors klädval. Flickan som bär en skelettpyjamas blir varken uppmärksammas eller ifrågasatt av pedagogen till skillnad från pojken som både blir uppmärksammas och ifrågasatt. Det visar på en variation av vilka kläder som, enligt pedagogen Vera, är acceptabelt att ha på sig och för vem det är acceptabelt att ha på sig dem. Genom sina uttalanden konstruerar Vera en verklighet där flickor lägger fokus på det yttre, som i det här fallet de "fina" och "snygga" pyjamasarna. Vera konstruerar också en verklighet där det är begränsat för vad pojkar får ha på sig då hon skrattar åt och ifrågasätter karaktären Boris klädval.

5.2 Att tala om maskulinitet

Nedan presenteras två empiriska utdrag som utspelar sig på en förskolas ett- till treårsavdelning samt fyra- till femårsavdelning. Utdragen visar hur den maskulina normen står i centrum men även hur den görs icke-relevant i mötet med könlösa karaktärer i barnlitteraturen.

Pedagogen Malin sitter med fem barn, Alice, Li, Lykke, Åsa och Ali och läser ur boken "Alla får åka med" på förskolans tre- till femårsavdelning. Malin vänder upp en sida med en hund på.

- A) Lykke säger: *Och hunden fryser*. Malin bekräftar Lykke genom att svara: *Ja "här sitter hunden och fryser"*. Hon frågar barnen: *Varför fryser hunden då?* Lykke svarar: *För han har ju inga kläder*. Malin drar ihop ögonbrynen och säger: *Nä det har han inte*. Barnen och Malin talar om hur hunden ser ut. Malin fortsätter sedan att läsa: *"Här går nallen och gråter."* Lykke avbryter Malin med att säga: *För han saknar...* Malin avbryter Lykke genom att säga: *Oj oj oj vad han snyftar, det kommer stora tårar*.

Pedagogen Rosanna sitter och läser "Lilla Kotten får besök" tillsammans med Klara och Fatima. De befinner sig i läshörnan på förskolans ett- till treårsavdelning.

B) Rosanna läser: "*Knack knack igen på dörren säger... när kotten kokar te. Goddag säger elefanten. Med mig så blir vi tre.*" Rosanna pekar i boken och säger: *En, två, tre stycken blev dom.* Fatima svarar: *Mm...* Rosanna fortsätter genom att ställa frågan: *Ser ni vad elefanten... Vad har elefanten där Klara? Vad är det för något?*

5.2.1 Analys – Att tala om maskulinitet

I utdrag A läser Malin om en hund och en nalle. De skrivs i boken fram som *nallen* och *hunden* och därmed som könlösa karaktärer. I början av utdraget könar pedagogen Malin inte karaktärerna utan benämner dem som de karaktärer de föreställer. Det är dock efter att barnet Lykke benämner både nallen och hunden som *han* som en variation i Malins uttalanden synliggörs. Malin bekräftar Lykke genom att även hon kalla hunden och nallen som *han* när hon fortsätter att tala om karaktärerna. Det kan tolkas som att funktionen med att bekräfta Lykkes ordval, *han*, blir att bekräfta att Lykke har rätt. Genom detta ger pedagogen Malin inte utrymme för andra könstillhörigheter för karaktärerna. Det här var återkommande under hela Malins högläsningstillfälle. Alla karaktärer som inte tydligt var framskrivna som en *hon* eller *han* blev genom barnens uttalanden och pedagogens bekräftelse av uttalandena, en *han*. Det kan tolkas som att pedagogen Malin i viss mån bidrar till att upprätthålla en struktur som innefattar det maskulina som det normala och bidrar därmed till heteronormativa mönster.

I utdrag B läser pedagogen Rosanna också om karaktärer som är djur och som i boken inte har blivit tillskrivit ett specifikt kön. Till skillnad från Malin så könar inte Rosanna karaktärerna som varken *hon* eller *han*. Rosanna väljer att benämna djuren utefter vilket djur de föreställer. När Rosanna använder ordet *elefanten* så öppnar hon upp för alternativ könstillhörighet vilket kan förstås som en retorisk strategi. Uttalandet bidrar inte till att något specifikt kön tillskrivs karaktären och det kan även tolkas vara funktionen med uttalandet. Då Rosanna inte könar djuren så kan det tolkas som att hon inte bidrar till att heteronormativa strukturer upprätthålls. Konstruktionen i utdrag A blir att den maskulina normen är den som ska råda. Det synliggörs dock inte i utdrag B som inte lägger någon vikt vid karaktärernas kön och därmed inte bidrar till att den maskulina normen är den som ska råda. När pedagogen Malin i utdrag A och pedagogen Rosanna i utdrag B använder begreppen *varför* och *vad* i sina frågor till barnen

skapar de en ingång för diskussioner kring innehållet i litteraturen. Dock framgår det inte tydligt att motivet för frågorna är ur en genusaspekt.

5.3 Att tala om heteronormativitet

Nedan presenteras ett empiriskt utdrag som utspelar sig på en förskolas ett- till treårsavdelning. Utdraget visar hur pedagogen både reproducerar och utmanar normativa föreställningar utifrån karaktären i litteraturen. Inne på avdelningen sitter pedagogen Linda i soffan med fem barn. Linda har tagit fram en ny bok som heter "Krokodilen som inte gillade vatten".

Linda visar framsidan av boken och läser: "*Krokodilen som inte gillade vatten*". Hon öppnar boken och utbrister: *Va!* Bilden i boken visar underkroppen av en krokodil som bär på en korg med ägg. Krokodilen har ett par röda högklackade skor på sig. Danny, som står på golvet jämte Linda, säger: *Ägg*. Och han tillägger: *Ett gult ägg*. Linda tittar på Danny och frågar: *Går han med äggen? Är det så? Vilken konstig krokodil*. Linda pausar och vänder sig till Danny och frågar viskandes: *Vad har han på fötterna då?* Danny svarar: *Skor*. Linda frågar: *Vad är det för färg på skorna?* Hon tittar på Danny som svarar: *Röd*.

5.3.1 Analys – Att tala om heteronormativitet

I ovanstående stycke diskuterar pedagogen Linda en bild ur boken tillsammans med barnen. Bilden föreställer underkroppen av en krokodil som bär på en korg med ägg samt har röda högklackade skor på sig. När Linda utbrister *Va* kan det tolkas som en retorisk strategi för att påkalla uppmärksamhet. Om uttalandet innebär positiv eller negativ uppmärksamhet vet vi dock inte och det framgår inte heller eftersom uttalandet inte följs upp med ytterligare uttalanden. Ett av barnen uppmärksammar att krokodilen har ägg med sig vilket Linda bekräftar genom att ställa frågan "Går han med äggen? Är det så". I likhet med föregående analys väljer även pedagogen i den här analysen att köna karaktären som en han. Linda ger inte utrymme för Danny att svara på hennes frågor utan säger "vilken konstig krokodil". Uttalandet kan tolkas ha funktionen att påtala att det är konstigt för den manliga krokodilen att bära omkring på ägg. Linda går vidare med att fråga om vad krokodilen har på fötterna. Funktionen i nästa uttalande är att uppmärksamma att *han* har röda högklackade skor på sig. Det blir inte uppmärksammat på samma sätt som tidigare då det inte blir benämnt som någonting konstigt eller avvikande. Konstruktionen blir att det är okej att vara en *han* och ha kvinnliga attribut men det är inte okej att vara en *han* och besitta moderliga egenskaper. Bilden tolkar vi kan ses innehålla en modersfigur på grund av dess attribut. Röda högklackade skor kan ses som feminina samt att

bära en korg med ägg kan ses som en moderlig egenskap. Vi tolkar en variation i pedagogen Lindas uttalanden om samma karaktär som varierar mellan att utmana heteronormativiteten samt reproducera heteronormativiteten.

Det kan tolkas som att Linda bryter mot en heteronormativ bild av hur en man kan se ut då hon väljer att köna krokodilen som *han* samtidigt som hon väljer att diskutera de "kvinnliga" attributen som krokodilen har på sig. Här använder Linda bilderna i litteraturen för att diskutera maskulint och feminint. Dock skapar hon samtidig en begränsning för hur mycket en man får överskrida normen då hon benämner de moderliga egenskaperna som någonting konstigt. Då Linda väljer att använda sig av den retoriska strategin att utbrista *Va* kan konstruktionen också vara att belysa attributen på den manliga krokodilen. Det här för att synliggöra dem för barnen och därmed belysa det som avviker på ett negativt sätt.

5.4 Att tala om känslor

Nedan presenteras tre empiriska utdrag som utspelar sig på en förskolas fyra- till femårsavdelning samt en förskolas ett- till treårsavdelning och fyra- till femårsavdelning. Utdragen visar hur pedagoger och barn talar om känslor oberoende karaktärens könstillhörighet.

Pedagogen Malin sitter med fem barn och läser boken "Alla får åka med" på en förskolas fyra- till femårsavdelning.

A) Malin läser: "*Här ramlar pojken på gatan*". Barnen och pedagogen diskuterar varför han har ramlat och barnen säger att det är på grund av att pojken saknar sin nalle. Malin säger: *Tror du att han snubblar jaa. Han kanske saknar sin nalle också. Han kanske var lite ledsen och när man är ledsen kanske man inte ser så bra och då...* Malin snyftar högljutt och fortsätter: *... snubblar man till.*

Utdrag B utspelar sig på den andra förskolans ett- till treårsavdelning. Pedagogen Linda sitter med fem barn i soffan och läser om "Krokodilen som inte gillade vatten". Linda och barnen tittar på en bild där krokodilen sitter på en gren under ett paraply. De diskuterar vad som händer på bilden och vad krokodilen håller i.

B) Linda frågar barnen med en lågmäld röst: *Hur ser han ut? Ser han... hur känner han sig tror ni?* Danny svarar: *Rädd.* Linda tittar på Danny och frågar med en röst som är låg och mjuk: *Tror du han är rädd?* Danny svarar: *Ja för vattnet.*

På samma förskola fast på fyra- till femårsavdelning sitter pedagogen Vera och läser ur boken "Ett monster sover över" tillsammans med Mio och Fia. I boken ska Boris och Ebba precis gå och lägga sig och Ebbas pappa ska berätta en godnattsaga.

C) Vera läser ur boken "*Pappa berättar en rolig saga om en knasig prins. Ebba skrattar men*" Vera ändrar röstläge till darrig röst "*Boris blir rädd. Prinsen är otäck säger han. Kan du inte berätta något mysigt som en riktig*" Vera ändrar från ett darrigt röstläge till sin normala röst "*blodisande spökhistoria om varulvar och vampyrer. Då gör pappa det*" Mio och Vera pratar om bilden i boken som föreställer en vampyr. Vera vänder blad och fortsätter sedan att läsa "*Huu säger pappa. Nu blir jag nästan rädd själv. Men Boris hör inte. Han har somnat gott. Sov gott gumman säger pappa.*" Vera ändrar röstläget till en röst som är pipig och darrig och läser: "*Jag ska försöka säger Ebba, men det blir inte lätt*".

5.4.1 Analys – Att tala om känslor

Ovanstående utdrag visar tre olika högläsningstillfällen med tre olika pedagoger och barngrupper. Alla utdrag visar på ett mönster av hur karaktärerna i litteraturen uttrycker känslor som rädd och ledsen oavsett könstillhörighet. I utdrag A kan vi se hur pedagogen Malin benämner pojken som *ledsen* eftersom pojken saknar sin nalle, dock använder hon ordet *lite* innan hon säger *ledsen*. Funktionen i uttalandet kan tolkas vara att Malin försöker skapa en bild av att pojkar bara blir *lite ledsna*. Hon väljer att förstärka känslan av att vara ledsen genom att använda en retorisk strategi i form av en högljudd snyftning vilket kan förstås som en variation till begreppet *lite* som hon använde tidigare. Pedagogen Malin använder också ordet *kanske* varav funktionen blir att andra alternativ kring hur pojken känner sig möjliggörs. Begreppet *kanske* kan öppna upp för en rad olika känslor, både mildare och starkare. Det är dock inget pedagogen väljer att utveckla utan lämnar ämnet och går vidare i sin läsning.

Även i utdrag B talar pedagogen Linda och barnet Danny om känslor. Genom att Linda använder en retorisk strategi i form av att fråga hur krokodilen känner sig med en röst som är lågmäld och mjuk kan det tolkas som att hon förväntar sig ett specifikt svar. Linda använder

bilden på krokodilen som underlag för sin frågeställning kring krokodilens utseende och hur krokodilen känner sig. När hon frågar “tror du han är rädd” kan funktionen dels vara att hon bekräftar eller dels ifrågasätter Dannys svar. Dock har hon ett röstläge som vi tolkar inte är ifrågasättande utan funktionen i uttalandet kan istället vara att hon vill utveckla Dannys svar som är *rädd*. Dannys svar kan bero på bokens titel “Krokodilen som inte gillade vatten”, då rädsla för vatten kan vara en anledning till att inte tycka om vatten.

I utdrag C läser pedagogen Vera om hur Boris blir rädd för en rolig historia. Även i det här utdraget visar det hur en manlig karaktär uttrycker känslan rädd. En skillnad från de tidigare utdragen är att Vera läser det här ur litteraturen, det är alltså inte en diskussion som uppstår utöver textinnehållet. Vera använder sig av retoriska strategier för att belysa diverse uttalanden i litteraturen. När Vera läser att Boris blir rädd väljer hon att ändra sitt röstläge till en darrig röst varav funktionen blir att förstärka att Boris är rädd. Hon läser vidare att karaktären Boris behöver höra en *blodisande spökhistoria* för att kunna sova. Här har hon dock ändrat tillbaka sitt röstläge varav funktionen blir att förstärka att blodisande spökhistorier är det normala för Boris. Hon väljer dock att inte föra en diskussion kring varför Boris vill höra spökhistorier för att kunna sova utan väljer att fortsätta läsa. I likhet med utdrag A används det även i det här utdraget en retorisk strategi i form av ett begrepp som “tonar ner” en känsla, karaktären Ebbas pappa blir *nästan* rädd. Dock framstår det som att Ebba blir rädd eftersom Vera väljer att även här ändra sitt röstläge till en pipig och darrig röst när hon läser att Ebba ska försöka sova. I texten “jag ska försöka, men det blir inte lätt” framgår det ingenstans att det är för att Ebba är rädd som hon inte kan sova. Det skulle lika gärna kunna vara att Ebba inte kunde somna för att historien var så spännande. När Vera använder sig av olika röstlägen synliggörs en variation i hennes uttalanden vilka är att pojken både kan vara rädd men samtidigt vilja ha en läskig spökhistoria för att kunna somna.

En sammanfattande tolkning från utdrag A, B och C är att pedagogerna, genom sina uttalanden och retoriska strategier, konstruerar en verklighet där både pojkar och flickor får lov att visa känslor. Det bidrar till att skapa strukturer kring hur pojkar och flickors får uttrycka känslor och kring vilka känslor de får ge uttryck för. Det blir i sin tur en del av den heteronormativitet som råder. Dock visar både utdrag A och C hur de manliga karaktärernas känslor blir beskrivna med ett förminskande ord innan känslan, som *lite* och *nästan* vilket även det här blir en del av den heteronormativitet som råder. Även i de här utdragen använder pedagogerna sig av frågeställningar för att diskutera olika aspekter av innehållet i litteraturen. Främst väljer

pedagogerna att diskutera känslor kopplade till karaktärerna i litteraturen och gör ingen större skillnad på könstillhörigheten på karaktären.

5.5 Sammanfattning resultat och analys

I ovanstående analyser synliggörs det att pedagoger samtalar om genus under högläsning samt hur de samtalar om genus under högläsning. Det synliggörs i analyserna hur pedagoger bidrar till att forma olika typer av tolkningsrepertoarer, eller som vi väljer att benämna det, diskurser kring genus under högläsning i förskolan. Det synliggörs bland annat en diskurs kring hur pedagoger begränsar barn, specifikt pojkar, i deras klädval genom att göra uttalanden vars funktion är att belysa det som avviker, på ett negativt sätt. I motsats till det här visar ett annat resultat hur en pedagog, genom sitt tal, möjliggör andra diskurser kring klädval än de normativa. Resultatet visar också hur pedagogen sätter den maskulina normen i centrum genom att benämna karaktärer som *han* trots att det inte är framskrivet vilket kön karaktärerna har i litteraturen. Dock visar resultaten även hur en annan pedagog gör kön icke-relevant under högläsning. Pedagogen väljer att inte köna karaktärerna i litteraturen och skapar därmed en diskurs som motsätter sig den föregående diskursen om den maskulina normen i centrum. I resultatet synliggörs också hur pedagoger, genom sina uttalanden samt retoriska strategier, skapar diskurser kring vilka känslor som pojkar och flickor får uttrycka samt i vilken mån de får uttrycka dem. Det finns alltså en mängd olika diskurser kring genus under högläsning av barnlitteratur tillsammans med barn. Det framgår i de empiriska utdragen att pedagoger använder innehållet, både text- och bildmässigt, i barnlitteraturen för att diskutera vissa aspekter av den. Det görs nästan uteslutande av frågor från pedagogerna angående innehållet. Dock handlar diskussionerna sällan uppenbart om olika genusaspekter utan snarare om känslor och om vad som händer i litteraturen. Det går att härleda vissa aspekter av diskussionerna till genus, exempelvis den manliga krokodilen med röda klackskor, men det är inget pedagogerna väljer att uppenbart koppla till genusaspekten.

6. Diskussion

Nedan presenteras studiens resultat i förhållande till den tidigare forskning som presenterats. Under rubriken *Den litterära dörren till genus står på glänt* diskuteras pedagogers användande av litteraturens innehåll i samband med genusdiskussioner. Under rubriken *Högläsning - en bärare av flera diskurser* diskuteras vad diskurser om genus kan få för konsekvenser för barn.

6.1 Den litterära dörren till genus står på glänt

I vår studie framgår det att pedagoger diskuterar innehållet i litteraturen utifrån litteraturens bilder och texter. Vanligast förekommande är att pedagogen ställer frågor kring innehållet eller ger respons på någonting som barnen kommenterat i form av upprepningar. Dock handlar diskussionerna sällan om en uppenbar genusaspekt. Ett framträdande resultat är att pedagoger väljer att diskutera karaktärernas känslor oavsett könstillhörigheten på karaktären vilket i sin tur bidrar till en icke-normativ diskurs kring känslor i förhållande till genus. Vi anser att pedagoger kan diskutera litteraturen och dess innehåll i mycket större utsträckning än vad de gör. Chick (2014) poängterar att barn identifierar sig med litteraturens innehåll och de olika genusvariationer som finns representerade. Litteraturen kan användas som ett redskap för att problematisera normativitet och är en bidragande faktor till skapandet av könsidentiteter. Vad händer då om pedagoger inte problematiserar och diskuterar innehållet i litteraturen tillsammans med barnen i den utsträckning som är möjligt? Vad får det för konsekvenser för barns skapande av könsidentiteter? När diskurserna om genus blir begränsade anser vi att konsekvensen blir att barns skapande av könsidentiteter blir begränsat.

Enligt Kelly (2012) behöver det inte vara svårt för pedagoger att skapa en atmosfär där diskurser om olikheter är tillgängliga. Vi anser att ett sätt kan vara att utöka utbudet av den litteratur som finns tillgänglig på förskolan. Både Chick (2014), Flores (2016), Kelly (2012) samt Kim, Wee och Lee (2015) påpekar att normöverskridande litteratur bidrar till diskussioner om olikheter och likheter vilket i sin tur leder till ökad förståelse och acceptans. Det kan diskuteras om när pedagogen skrattade åt bilden på pojken i den ljusblå pyjamasen med rosa kaniner på istället bidrog till motsatsen för förståelse och acceptans. Det uppmanar snarare till att peka ut sådant som avviker från heteronormativa mönster som någonting negativt. Problematiken med detta blir att det heteronormativa fortsätter att vara centralt och som Ambjörnsson (2016) påpekar, en norm som lyser starkt i det svenska samhället. Som rubriken på stycket avslöjar anser vi att den litterära dörren till att diskutera, problematisera och reflektera kring genus endast står på glänt. Pedagoger har ett ansvar att öppna dörren helt för att inte begränsa barn i deras skapande av könsidentiteter och för att utmana den normativitet som råder.

6.2 Högläsning - en bärare av flera diskurser

Likt Ärlemalm-Hagsérs och Pramling Samuelssons (2009) studie som kom fram till att det inte bara existerar ett genusmönster i förskolan utan en mängd olika så visar det sig även i vår studie hur olika diskurser kring genus existerar under högläsningen. Genom pedagogernas uttalanden

skapas diskurser om vilka attribut som är okej för barn, specifikt pojkar, att ha på sig och inte. Genom att skratta åt en pojke i en ljusblå pyjamas med rosa kaniner på och genom att uttrycka att det är konstigt för en manlig krokodil att gå med en korg med ägg skapas en begränsning för vad som är okej och inte. Den här begränsningen uttalade dock inte pedagogerna för de kvinnliga karaktärerna i litteraturen. Det kan diskuteras vad den här skillnaden i begränsningar får för konsekvenser för barn. Om flickor får tillåtelse att göra gränsöverskridande val och handlingar i större utsträckning än pojkar blir det indirekt en uppdelning mellan barn utifrån genus. Freeman (2007) poängterar i sin studie att det är skillnad mellan pojkar och flickor och att flickor får lov att vara mer gränsöverskridande än pojkar, speciellt i valet av leksaker och kläder. Eidevald (2009) påpekar att pedagoger ställer högre krav på flickor än på pojkar vilket kan förstås som en motsats till resultatet i vår studie. I vår studie kan det tolkas som att pojkar har högre krav på sig från pedagoger att upprätthålla en heteronormativ bild av maskulinitet genom den begränsning som uttalas. När pedagoger, genom performativa handlingar, begränsar barn utifrån heteronormativa mönster anser vi att det bidrar till att upprätthålla den heteronormativa diskursen om genus som har mest inflytande.

Studiens resultat visar även en kontrast till föregående stycke. Under högläsningen synliggörs samtidigt en öppenhet kring attribut som röda klackskor på en manlig karaktär och att visa känslor, vilket är acceptabelt oavsett könstillhörighet på karaktärerna. Resultatet visar hur en pedagog tydligt gör motstånd mot normativa föreställningar kring maskulinitet. Hellman (2010) poängterar att det finns ett uttalat motstånd mot att kategorisera barn utifrån normativa genusaspekter bland pedagoger i förskolan. Om pedagogen i vår studie medvetet valde att köna krokodilen med röda klackskor som en han kan vi inte uttala oss om men det visar på att en utmaning av heteronormativiteten sker. Denna utmaning anser vi bör ses som en självklarhet bland de pedagoger som arbetar inom förskolans verksamhet. Dock visar vårt resultat att denna självklarhet inte är en självklarhet utan snarare ett undantag.

I likhet med Månssons (2011) och Ärlemalm-Hagsérs och Pramling Samuelssons (2009) studie vars resultat visar hur den manliga normen sätts i centrum av pedagoger visar även vårt resultat på liknande företeelser. Karaktärer som i litteraturen inte hade blivit tillskriva ett kön blev genom pedagogernas uttalanden kategoriserade som manliga. Vilket resulterar sig i en diskurs kring den manliga normen som överordnad andra genusnormer, dock fanns det i studien en pedagog som valde att inte köna de könlösa karaktärerna i litteraturen. Det kan jämföras med pedagogerna i Frödéns (2012) studie vars målsättning var att inte kategorisera diverse

företeelser och ting i kategorierna kvinnligt och manligt. Det leder istället till en diskurs där genus görs icke-relevant vilket i sin tur kan bidra till att heteronormativa strukturer utmanas. Vi anser att den föreställning om genus som pedagogerna producerar kan ha inverkan på barn och deras skapande av identiteter. De handlingar som pedagogerna i studien har gjort kan förstås som några enstaka i ledet av många handlingar som är med och formar genus i förskolans verksamhet. Dessa performativa handlingar, i kombination med andra performativa handlingar som barn möter under hela sin uppväxt bidrar till att normativa genusmönster fortsätter att vara just normativa.

7. Slutsats och didaktiska implikationer

Pedagoger producerar både normativa och icke-normativa genusnormer under högläsning i förskolan. Genom sitt tal är pedagoger medskapare till att heteronormativa strukturer och mönster reproduceras men de är också medskapare till att strukturer och mönster som utmanar heteronormativiteten får utrymme. Slutsatsen blir att barn möter normativa föreställningar om genus som i sin tur begränsar dem till vissa genusstrukturer. Barn möter också icke-normativa föreställningar om genus som i sin tur skapar större utrymme samt ger fler möjligheter för barns individuella skapande av sin identitet. Vi anser att det blir problematiskt för barn när pedagoger väljer att upprätthålla heteronormativa strukturer då de här strukturerna är begränsade i hur människor får vara. När pedagoger istället väljer att utmana heteronormativa strukturer visar det på acceptans och ökar därmed barns möjligheter till att få vara vem de vill.

Sett ur ett pedagogiskt perspektiv kan studiens resultat med fördel användas bland pedagoger i förskolan som underlag för att diskutera högläsning som aktivitet. Studien kan även användas som underlag för att diskutera pedagogens roll i skapandet av genus under högläsning. Det på grund av att studiens resultat visar att pedagoger, genom sitt tal, är medskapare till de diskurser om genus som finns under högläsningen. Studiens resultat kan även diskuteras utifrån andra vardagliga och återkommande aktiviteter i förskolans verksamhet. Vi anser att vår forskning bidrar till en ökad medvetenhet kring hur genus kommer till uttryck under en vardaglig situation i förskolan. Då vi studerat genus i kombination med högläsning bidrar vår studie till att belysa ett nytt och väl avgränsat forskningsområde som innefattar genus.

8. Förslag till vidare forskning

Då vi studerade pedagoger under högläsning anser vi att ett förslag på vidare forskning är att studera samma ämne men utifrån en annan infallsvinkel, nämligen barnen. Vår studies resultat avslöjar hur barn ställer frågor kring innehållet i litteraturen därav anser vi att det kan vara intressant att studera vilka frågor som ställs och om de ställs ur ett genusperspektiv. Det kan även vara intressant att studera andra väl avgränsade aktiviteter som exempelvis sångstunden eller fruktstunden utifrån ett genusperspektiv med queerteori som utgångspunkt. Ytterligare ett förslag till vidare forskning är att intervjua både pedagoger och barn i förhållande till högläsning av barnlitteratur och dess innehåll för att få en annan aspekt av hur genus konstrueras under högläsning.

9. Arbetsfördelning

Vi formulerade gemensamt de frågor och argumenterade för de val som gjordes i studien. Valet av inriktning utgår från ett ämne som ligger oss båda varmt om hjärtat och som det fanns ett gemensamt intresse kring. Vi stöttade och agerade kritisk vän till varandra under arbetets gång och valde att inte dela upp skrivandet utan satt tillsammans och arbetade fram texten för arbetet. Besöken på förskolorna gjordes tillsammans då vi endast hade en privat datorplatta att dokumentera med. Det vi delade upp var dock transkriberingen då det var mer tidseffektivt. Vi fanns dock närvarande för varandra för att stötta vid svårigheter. Den tidigare forskning som återfinns i arbetet hämtade vi från varderas forskningsöversikt som skrevs individuellt i en tidigare kurs vilken vi sedan formulerade om till studien. Vi tog tillvara på Idas kompetens inom akademiskt skrivande så Ida var den som mestadels satt vid tangentbordet. Texten genomarbetades dock både av Ida och av Jessika då vi muntligt reflekterade kring det vi skrev.

Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?*. (2. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J. & Kim, J. (2011). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development and Care*. 182(9), 1139-1154. doi: [10.1080/03004430.2011.602189](https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602189)
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Chick, A, K. (2014) The Making of a Man: Rethinking and Challenging Stereotypes. *Kappa Delta Pi Record*, 50 (4), 175-180. doi: 10.1080/00228958.2014.960341
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss.. Jönköping.

- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I: Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) (s. 114-127). Stockholm: Liber
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) (s. 16-43). Stockholm: Liber.
- Flores, G. (2016). Best Not Forget Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Themed Children's Literature: A Teachers Reflections of a More Inclusive Multicultural Education and Literature Program. *American Journal of Sexuality Education*. 11 (1), 1-17. doi: 10.1080/15546128.2016.1146186
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?. *Early Childhood Education Journal*. 34(5), 357-366. doi: 10.1007/s10643-006-0123-x
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum: en etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2012. Örebro.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs] : förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Johansson, B. (2013). Forskning om barn - deltagande observation I: Johansson, B. & Karlsson, M. *Att involvera barn i forskning och utveckling*. (1. uppl.) (s. 37-56) Lund: Studentlitteratur.
- Kelly, J. (2012). Two Daddy Tigers and a Baby Tiger: Promoting Understandings about Same Gender Parented Families Using Picture Books. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 32(3), 288-300. doi: 10.1080/09575146.2011.652074
- Kim, S. J., Wee, S-J., & Lee, Y. M. (2015). Teaching Kindergartners Racial Diversity Through Multicultural Literature: A Case Study in a Kindergarten Classroom in Korea. *Early Education and Development* 27(3), 402-420. doi: [10.1080/10409289.2015.1069110](https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110)

- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förl..
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm; Liber.
- Månsson, A. (2011) Becoming a Preschool Child: Subjectification in Toddlers During Their Introduction to Preschool, from a Gender Perspective. *International Journal of Early Childhood* 43(7), 7-22. doi: 10.1007/s13158-010-0022-6
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- RFSL. (2015). *Begreppsordlista*. Hämtad 2017-04-19, från <http://www.rfsl.se/hbtq-fakta/hbtq/begreppsordlista/>
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013) Working with Gender Pedagogics at 14 Swedish Preschools. *Journal of Early Childhood Research*. 11(2), 123-132. doi: 10.1177/1476718X12466205
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) (sid. 17-31). Stockholm: Liber
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification interpretative reportaires. I: Antaki, C. (red.). *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. (168-183). London: Sage.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro-structures - early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18(4), 515-525. doi: [10.1080/1350293X.2010.525951](https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525951)

Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 14(2), 89-109.

Bilagor

Bilaga 1. Hej,

Vi heter Jessika och Ida, vi studerar på förskolläraryrket, Högskolan i Halmstad. Just nu genomför vi vårt examensarbete där vi ska genomföra en mindre studie som handlar om högläsning. Vi vill därför, med hjälp av en videokamera, dokumentera pedagogerna när de genomför högläsning med era barn. Det är inte barnen som är i fokus utan situationen högläsning men eftersom barnen kommer förekomma på bild behövs vårdnadshavarnas samtycke. Barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga eller familjeaspekter, endast högläsningen är av intresse.

Under några dagar kommer vi att besöka er förskola i samråd med arbetande personal. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. En kamera kommer att dokumentera högläsningen.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Dessutom kommer vi vara lyhörda för barnens reaktioner vilket innebär att vi kommer sluta filma om ett barn visar tecken på obehag eller på annat vis inte verkar vilja vara med i studien. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om de barn som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa barn. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats endast kommer användas för forskningsändamål.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Jessika Arvidsson, [REDACTED]

Ida Larsson, [REDACTED]

Examinator vid Högskolan i Halmstad:

Kristina Holmberg, [REDACTED]

Mitt barn heter:

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien

Målsmans namnteckning

Bilaga 2. Hej,

Vi heter Jessika och Ida, vi studerar på förskolläraryrket, Högskolan i Halmstad. Just nu genomför vi vårt examensarbete där vi ska genomföra en mindre studie som handlar om högläsning. Vi vill därför, med hjälp av en videokamera, dokumentera er pedagogerna när ni genomför högläsning med barnen. Pedagogerna och barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga eller familjeaspekter, endast högläsningen är av intresse.

Under några dagar kommer vi att besöka er förskola. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. En kamera kommer att dokumentera högläsningen.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att pedagoger och målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om de som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera de personer som deltar i studien. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats endast kommer användas för forskningsändamål.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Jessika Arvidsson, [REDACTED]

Ida Larsson, [REDACTED]

Examinator vid Högskolan i Halmstad:

Kristina Holmberg, [REDACTED]

Jag som pedagog samtycker till att delta i studien

Jessika Arvidsson

Ida Larsson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se