

HALMSTAD HÖGSKOLA
LUT: Enheten för lärarutbildningen
Läroprogrammet

En empirisk studie om 6-åringars genusmedvetenhet

Examensarbete läroprogrammet

Slutseminarium
070112

Författare
Hanna Hult
Hanna Högh Ohlsson
Josefin Karlsson

Handledare
Ingrid Nilsson
Mattias Nilsson

Medexaminatorer
Jan-Olof Johansson

Pernilla Nilsson

Examinator
Anders Persson

Abstrakt

Syftet med vår uppsats var att undersöka om vi kunde se en tendens till att 6-åringar uppfattade avvikande beteende från sociala och kulturella mönster för män och kvinnor i en specifik situation. Vi ville se om, och i så fall hur, barnen reagerade på en person som bröt mot detta. Det gjorde vi genom att läsa en bok för två olika grupper, en grupp fick höra originalversionen och i den andra bytte vi kön på huvudpersonen. Barnen reagerade inte på detta men genom observationer och kvalitativa intervjuer med dem kunde vi se att barnen var omedvetet genusstereotypa. Uppsatsen är betydelsefull för lärare och deras undervisning, genom att den upplyser dem kring barns omedvetenhet kring genuskonstruktioner.

Nyckelord: Barnlitteratur, förskoleklassbarn, genus

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	4
1.1 BAKGRUND.....	4
1.1.1 <i>Kön eller genus- vad skiljer dem åt?</i>	4
1.1.2 <i>Läroplanen (Lpo 94)</i>	5
1.2 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	6
1.3 VETENSKAPSTEORI.....	7
2 LITTERATURBEARBETNING	8
2.1 TEORIER OM BARNES UTVECKLING UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV.....	8
3 METOD	13
3.1 KAJSA KAVAT.....	13
3.2 URVAL.....	13
3.3 PROCEDUR.....	15
3.3.1 <i>Observation</i>	15
3.3.2 <i>Kvalitativ Intervju</i>	16
3.3.3 <i>Filmning</i>	17
3.4 GENOMFÖRANDE.....	18
3.4.1 <i>Falkenbergsskolan</i>	18
3.4.2 <i>Varbergsskolan</i>	20
4 RESULTAT OCH ANALYS	20
4.1 SAGOLÄSNING.....	21
4.1.1 <i>Falkenbergsskolan</i>	21
4.1.2 <i>Varbergsskolan</i>	22
4.2 INTERVJU OCH OBSERVATION.....	23
5 DISKUSSION	27
6 LITTERATURFÖRTECKNING	32
BILAGA 1 Blankett	
BILAGA 2 Pelle Pigg- hjälper mormor	

1 Inledning

Vi är tre lärarstudenter som nu läser AUO 41-60 (sista terminen på lärarprogrammet). Vi har inriktningen mot yngre åldrar med matematik och naturorienterade ämnen som huvudämne. Våra erfarenheter i livet skiljer sig från varandra eftersom vi kommer ifrån olika delar av landet, från stad, mindre samhälle och landsbygd. Detta ser vi som en tillgång i vårt arbete eftersom vår uppväxt och människor i vår omgivning har påverkat och utvecklat oss på olika sätt.

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning har genus varit ett återkommande inslag i våra kurser. Vårt intresse för ämnet har därmed ökat och att skriva en C-uppsats i ämnet kan hjälpa oss att fördjupa vår kunskap i ämnet, vilket är särskilt viktigt för oss som blivande lärare eftersom det är i enlighet med Skollagen och Lpo 94.

Vårt kön spelar en stor roll när vi bemöts av, och bemöter, andra människor. Dessutom bygger vi själva upp vår identitet utifrån vårt kön. När människor möter en ny individ ser de inte bara en mänsklig varelse utan bestämmer genast vilket kön denna person har. Vi föds därmed inte bara som en individ med endera kön utan får omedelbart en genustillhörighet. Denna tillhörighet gör att en person behandlas på ett visst sätt utifrån vilket kön han eller hon har. Intresset för att kategorisera in människor enligt kön börjar tidigt, enligt Golombok & Fivush, (1994).

Children begin to consistently label themselves and others as male or female sometime around the age of 2 years, and very soon after this, they begin to associate particular behaviors and traits with one gender or the other. Even more interesting, young children, between about 3 and 6 years of age, are even more strongly sex stereotyped than adults. Preschool children not only know what the culturally defined gender stereotypes are; they believe very strongly that these stereotypes are true. (Golombok & Fivush, 1994 s. 27)

1.1.1 Kön eller genus- vad skiljer dem åt?

Begreppet *gender*, som kommer från engelskan, började användas i det svenska språket först på 1980- talet men översattes då till *genus*. Gender och genus har båda flera innebörder.

Gender är en beteckning för dels biologiskt kön men också för substantiv som delas upp i femininum, maskulinum och neutrum. Denna senare betydelse stämmer även in på det svenska ordet genus. (Glover & Kaplan, 2000) En annan betydelse av gender respektive genus kan vi få från Josefson (2005): *Genus är det begrepp som används för att förstå och urskilja de sociala och kulturella faktorer som gör att kvinnor och män förväntas vara på ett visst sätt* (s.5). Sociala och kulturella faktorer kan till exempel vara det politiska systemet som råder i landet, familjeförhållanden, ekonomiska förutsättningar och val av pedagogik inom skolan. Faktorerna bidrar till att forma dig som människa och medverkar till att skapa och omskapa genus. Genus har alltså, till skillnad från ordet kön som i svenskan endast beskriver den biologiska delen, en mer övergripande betydelse för att beskriva män och kvinnor.

Hur pojkar och flickor blir män respektive kvinnor är omtvistat. Det finns de som menar att biologin är helt styrande och att sociala och kulturella aspekter inte alls spelar någon roll i formandet av flickor och pojkar. Vid födseln bestäms det utifrån ditt kön vilket ”läger” du tillhör, det manliga eller det kvinnliga. Motsatsen till detta är de olika socialisationsteorierna som menar att vi i princip föds helt tomma på egenskaper (kvinnliga eller manliga) och sedan formas, socialiseras in i våra respektive kön. (Josefson, 2005)

Som tidigare nämnts används gender för att beskriva ett biologiskt *kön* i engelskan, men ordet *sex* har samma betydelse. De två könen, *man* och *kvinn*a, översätts till engelska som *man* respektive *woman*. Men medan *man* i svenskan också kan benämna någon av manligt kön så använder man i engelskan istället ordet *male*. Det motsvarande ordet för att benämna någon med kvinnligt kön är *female*. Engelskans ord för *kvinnlig* eller *manlig* är *feminine* respektive *masculine*. (Petti & Petti, 1998)

Traditionellt sett brukar man tala om könsmonster och könsroller. I denna uppsats använder vi istället oss av uttrycken genusmonster respektive genusroller eftersom betydelsen av orden syftar till kulturella och sociala faktorer snarare än biologiska.

1.1.2 Läroplanen (Lpo 94)

Enligt skollagen (1985:1100) är skolans uppdrag att jobba mot jämställdhet. Lagen säger även att det är särskilt viktigt att den som arbetar inom skolan aktivt ska motverka alla former av kränkande behandling samt att främja jämställdhet mellan könen (Skollagen, 1999:886).

Varje elev har rätt till en likvärdig utbildning som ska anpassas till individens förutsättningar och behov.

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

I skolverkets förskolerapport *Jämställdhet i förskolan* (2006) skriver de att forskning visar att förskolan istället för att motverka traditionella genus- och könsroller förstärker dem. Därför har delegationen för jämställdhet bland annat givit ett förslag till Myndigheten för skolutveckling att dessa ska fortsätta med projekt och utbildning inom ämnet.

1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte var att undersöka om vi kunde se en tendens till att 6-åringar uppfattade avvikande beteende från sociala och kulturella mönster för män och kvinnor i en specifik situation. Vi ville se om, och i så fall hur, barnen reagerade på en person som bröt mot detta.

Vår hypotes var att barnen skulle uppfatta avvikande beteende från sociala och kulturella genusmönster och att de skulle reagera på en person i en saga som frångår de genusmönster som gäller för den personens kön.

Examensarbetets didaktiska syfte var att ge oss en inblick i barnens tankevärld om genus, vilket blir intressant för vårt framtida yrkesliv. Svaleryd (2002) skrev:

Genus i arbetet som pedagog handlar om en medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar på de bägge könen. Det handlar även om ett förhållningssätt och en medvetenhet om den makt den egna yrkesrollen ger att vidmakthålla förlegade genussystem eller att omskapa dem. (s.30)

Enligt författaren var alla människor en del av detta genussystem. Läraryrket innebar ännu en funktion i samhället som påverkades av systemet. (Svaleryd, 2002) Yrket påverkade dessutom andra i omgivningen, i form av elever, föräldrar och så vidare. Genom denna uppsats önskade vi få upp ögonen för genuskonstruktioner och att ett förändringsarbete inom oss själva skulle kunna påbörjas. Detta kunde bidra till kunskap som skulle göra att vi förhoppningsvis skulle bemöta våra elever på ett individuellt sätt, så lite som möjligt grundat på deras genus.

Våra frågor blev således om barn reagerar på en utmärkande företeelse där en person frångår rådande genusroll och om vi skulle få liknande reaktioner då en person håller sig till rådande genusroll. Därtill var vi intresserade av att få veta om dessa resultat kunde jämföras.

1.3 Vetenskapsteori

Vi byggde vårt arbete på en hermeneutisk vetenskapsteori med fenomenografi som ansats och metod. Fenomenografisk metod innebar att vi studerade uppfattningar, som vi sedan genom hermeneutiken tolkade. Utifrån intervjuerna och observationerna fick vi underlag och tolkade barnens uppfattningar.

Varje kunskapsproduktion som gör anspråk på att vara "vetenskaplig", har att utgå ifrån avgörande och val främst av ontologisk och epistemologisk art, dvs avseende vad för slags värld (ontologi) man söker vad för slags kunskap om (epistemologi) och inte i första hand hur man går till väga (metodik). Samtidigt behöver man förstås också en gedigen kunskap om olika metoder för att över huvud taget ha möjlighet att välja empiriska instrument, lämpliga för att belysa den frågeställning/problem man valt att undersöka. (Åsberg, 2000, s.1)

Vår analys av empirin hade förutsättningen att bli mer nyanserad eftersom vi var tre individer som alla hade olika erfarenheter. *Den hermeneutiske forskaren närmar sig forskningsobjektet subjektivt utifrån sin egen förförståelse. Förförståelsen, de tankar, intryck och känslor och den kunskap som forskaren har, är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet.* (Patel & Davidson, 2003, s.30) Utifrån det här var vårt arbete uppbyggt på den kunskap (epistemologi) som människan själv konstruerar och den tolkning utifrån vår egen världsbild (ontologi), av hur intervjupersonerna konstruerade sin värld. Detta gjordes vid intervjuerna och observationerna med hjälp av de metodiska instrumenten, intervju och

observation, som användes. I vår empiriska studie tittade vi på det som Åsberg (2000) kallade för holism (helheten) och drog en induktiv, alltså erfarenhetsgrundad, slutsats. Det vill säga att utifrån våra iakttagelser av verkligheten sökte vi komma fram till konsekvenser som allmänna regler. Vi var dock medvetna om att vi inte kunde generalisera våra iakttagelser till att gälla alla barn på grund av antalet intervjuer. Därmed kunde vi inte dra en hundra procentig slutsats vad som skulle gälla för all framtid eller alla förhållanden (Åsberg, 2000).

2 Litteraturbearbetning

2.1 Teorier om barns utveckling ur ett historiskt perspektiv

Synen på barns utveckling har generellt sett varit ständigt föränderlig. Detta påverkade inte bara föräldrars metoder vad gäller barnuppfostran utan också deras syn på genus. Nedan följer en historisk tillbakablick från 1600-talet och framåt som vi bedömt typiskt för de olika tidsepokerna och som relevant för vår uppsats.

Vid 1600-talets mitt föreslog Johan Amos Comenius ett skolsystem som fortfarande används. Skolsystemet delar upp barnen i förskola (0-6 år), grundskolans tidigare år (7-12 år), grundskolans senare år och gymnasiet (13-18 år) och till sist högre studier (19-år). Comenius pedagogiska idéer betonade att eleverna själva var aktiva i undervisningen och att deras verklighet skulle ligga till grund för verksamheten. (Flising, 1984)

John Locke såg, på 1690-talet, barnen som ”oskrivna blad” och ansåg därför att en hårt strukturerad pedagogik skulle forma barnen och fylla dem med kunskap. 70 år senare kritiserades dessa åsikter av Jean Jacques Rousseau som menade att barnen skulle utvecklas i frihet, utan hårda pedagogiska tyglar. (Flising, 1984)

En av 1800-talets stora pedagoger hette Freidrich Fröbel. Han betonade att personlighetsutveckling och social kompetens var minst lika viktigt som ren kunskap. Fröbel menade att leken var en förutsättning för barns utveckling. Vid mitten av 1800-talet skrev Daniel G. M Schreber en rad olika texter om barnuppfostran som stred helt mot Frøbels teori. Schreber ansåg att barnet endast genom blind lydnad kunde bli goda och moraliska människor, som inte styrdes av sina djuriska drifter. Detta synsätt hade inflytande på hur fostran inom familjen såg ut vid denna tid. (Flising, 1984)

Under 1900-talet dök det upp en mängd nya utvecklingsteorier bland annat Sigmund Freuds psykoanalytiska teori, Jean Piagets teori om kognitiv utveckling samt Ivan Pavlovs och John B. Watsons behavioristiska teorier. (Flising, 1984) George H. Mead var en socialbehavioristisk filosof och socialpsykolog. Han ansåg inte att stadier eller olika skolor inom psykologin kunde förklara hur medvetandet och jaget uppstod. Han menade att ytterligare en beståndsdel måste tas i beaktande, nämligen samhället.

Jaget är något som har en utveckling; det finns inte där att börja med, vid födelsen, utan uppstår i den sociala erfarenhets- och aktivitetsprocessen, dvs., utvecklas i individen som ett resultat av hans relationer till denna process i dess helhet och till andra individer inom denna process. (Mead, 1976, s. 109)

Josefson (2005) menade att egenskaper och beteenden hos män och kvinnor ofta beskrivs som naturliga, eftersom de sociala och kulturella mönstren ofta sitter så djupt inom oss. Studier av Erik Homburger Erikson angående barnavård och uppfostran i några olika nordamerikanska indianstammar visade att *det inte finns något, som generellt kan kallas för naturlig eller normal utveckling. Den utveckling som äger rum, är redan från spädbarnstiden starkt betingad av de livsbetingelser, kulturmönster, former för mänskliga relationer, som barnet och dess familj lever i.* (Flising, 1984, s. 16) Flising menade att, även om utvecklingsteorierna behövdes, så var det tvunget att komplettera dem med kunskap om de processer som formade och ständigt omformade barnet (Flising, 1984).

Man kunde, enligt Flising (1984), urskilja tre olika perspektiv på barns utveckling. Ett synsätt var att barnens utveckling och fostran skedde genom förmedling till individen. Omgivningens kunskaper och uppfattningar förmedlades till individen som antingen sågs som ett ”oskrivet blad” eller att denne föddes med en del egenskaper som måste omskapas och undertryckas för att barnet skulle kunna växa upp till en god människa. I det andra perspektivet såg man barns utveckling som något som fanns inneboende hos individen och mognade fram av sig självt om barnet inte stötte på hinder i denna utveckling. Man försökte förklara en individs utveckling som en effekt av antingen inflytande från miljön runtomkring eller av mognad som kom inifrån. Det tredje perspektivet betonade interaktionen, samspelet och växelverkan mellan individen och omgivningen vilket då drev individens utveckling framåt. Centralt var att man såg både individen och omgivningen som aktiva. Här menade man att det var både miljö och arv som formade individen.

Ett vetenskapligt begrepp för dessa processer är socialisation. I princip är begreppen socialisation och socialisering synonyma. Grundbetydelsen är att från det individuella och privata överföra till och inlemma i det gemensamma, i det allmänna, och i samhället. För att inte direkt förväxlas med de värdeladdade politiska termerna socialisering och socialism, brukar man inom pedagogik, psykologi och sociologi använda begreppet socialisation. (Flising, 1984, s. 38)

Bjerrum Nielsen & Rudberg (1991) förklarade könssocialisation som ett uttryck för könsroller där man fokuserade på anpassning. Genom beröm och uppmuntran från barnets omgivning blev flickor flickaktiga och pojkar pojkaktiga medan ett eventuellt motsatt beteende antingen ignorerades eller straffades. *Fäder påverkar könsrollerna hos sina barn mer än mödrarna. Fäder belönar snarare sina döttrar för att de leker med andra flickor men bestraffar sina söner ifall de leker med flickor. (Ornstein, 1993, s.146)* Men det var inte bara föräldrarna som förmedlade dessa sociala influenser, barnen gjorde det också själva. Även om föräldrar uppmuntrade sina barn till att leka med både flickor och pojkar kom barnet, så fort det kunde identifiera sitt eget kön, att föredra sällskap av sitt eget kön. Detta brukade ske vid 4 års ålder. (Ornstein, 1993)

För att känna sig riktigt manlig måste en pojke skilja sig från andra i en utsträckning som inte är nödvändig för en flicka - han måste kategorisera sig som en särskild individ. Dessutom definierar han manligheten negativt, som det som inte är kvinnligt och/ eller knutet till kvinnor, snarare än positivt. (Chodorow, 1978, s.222)

Enligt rollteorier var socialisation en inlärningsprocess där normer och attityder från omgivningen internaliserades in i barnet för att den sociala ordningen som fanns skulle kvarstå. Socialisation var inte den enda anledningen till att barn blev könsstereotypa. När de i tvåårsåldern började förstå att det fanns två kön, försökte de finna en mening med denna skillnad. Genom ett kognitivt schema tolkade barnet sig själv och sin omgivning utifrån kön. Genom schemat tog de in nya intryck och upplevde det utifrån det man redan "visste" sedan tidigare (assimilation). Ibland uppstod kognitiv dissonans, en konflikt mellan gamla och nya erfarenheter. Då valde barnet att antingen förkasta det nya, eftersom det gamla var tryggt, eller så accepterade de kunskapen som sann vilket då medförde att schemat förändrades (ackommodation). (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991)

När barn kom i kontakt med andra människor och företeelser i samhället konfronterades deras tankar, känslor och beteende med omgivningens krav, förväntningar och sociala mönster. Genom dessa mönster lärde sig barnen vad som förväntades av dem och hur de skulle agera i interaktionen med andra människor i omgivningen. I dessa mönster kunde man även urskilja mer eller mindre tydliga roller. Dessa var till en början starkt personknutna där pappa var på ett sätt och mamma på ett annat. Syskonen hade sitt sätt att vara precis som förskolepersonalen och så vidare. Så småningom kunde barnet börja generalisera dessa roller allteftersom det upptäckte likheter och skillnader hos de olika personerna i dess omgivning. Genussroller och skillnader hos människor i olika åldrar började etableras i barnens tänkande. Så småningom kunde barnet integrera de olika allmänna rollerna och på så sätt såg det övergripande generella sociala mönster som fanns i dess omgivning. (Flising, 1984)

I socialisationsprocessen fördes kulturarvet vidare av personer i barnets omgivning, så kallade socialisationsagenter. Dessa agerade enligt de invanda mönster de hade med sig och socialiserade på så sätt in barnet i de traditionella sociala mönstren. Även om barnet ibland stötte på enstaka individer som avvek från dessa mönster kunde dessa inte nämnvärt påverka barnet. Eftersom de traditioner som socialiserades vidare bars inombords hos socialisationsagenterna kunde man räkna med att de alltid låg ett par steg efter förändringarna i samhället. Kulturella och sociala traditioner var en stor del av vad som fördes vidare inom socialisationsprocessen men det var inte det enda. Många av de sociala mönster barnen kom i kontakt med var nykonstruktioner, vilka inte alls var förankrade inom traditionen (till exempel att homosexuella skulle få gifta sig). Dessutom kunde trender av olika slag vara viktiga i socialisationen. För att ett spår av socialisationen tydligt skulle synas krävdes att många i omgivningen handlade på ett liknande sätt, med gemensamma sociala mönster. (Flising, 1984)

Den första sociala grupp ett barn tillhörde var familjen. Detta innebar att grunderna i socialisationen kom att bero på det bemötande barnet fick från sina föräldrar och eventuella syskon. Efter ett tag kom barnet att ingå i alltfler sociala grupper, till exempel på förskolan, i skolan och i kompisgänget. I varje social grupp skedde särskilda socialisationsprocesser där barnet tillägnade sig just den gruppens normer, värderingar och beteendemönster. Genom det blev barnet en fungerande medlem i den aktuella gruppen. Oftast hade barnet inte svårt att anpassa sig till de olika sociala grupperna och dessa berikade dennes utveckling. Problem kunde dock uppstå om barnet till exempel skulle ingå i sociala grupper där normer,

värderingar och beteendemönster skiljde sig mycket åt från det man var van vid. Denna problematik kunde barnet välja att lösa på olika sätt. Ett sätt var att barnet utvecklade en svag identitet och bara "flöt med" i den givna situationen och därför lätt kunde anpassa sig till den nya gruppen. Ett annat sätt var att barnet utvecklade dubbla identiteter där han eller hon valde identitet utifrån vilken grupp den ingick i. Ett tredje sätt var att barnet tog avstånd och utvecklade ett fiendskap till de grupper där barnet inte kände sig hemma. (Flising, 1984)

Kulturella influenser börjar emellertid verka redan i födelseögonblicket och nuförtiden till och med innan födelsen i och med den första ultraljudsundersökningen. Huruvida pojkar eller flickor bär rosa kläder och spets eller leker med leksaksbilar och gevär avgörs inte genom genetik eller hormoner. Detta är kulturella val. Vid fem års ålder är ett barn medvetet om könsskillnader och strävar efter att efterlikna förebilder av det egna könet: föräldrar, andra barn och personer på TV. (Ornstein, 1993 s.145)

Redan så tidigt som efter en dag började föräldrar behandla sina barn olika utifrån vilket kön de hade. Pojkarna beskrevs som starka, bestämda och deras skrik som ilska medan flickorna beskrevs som blida och känsliga och deras skrik tolkades som rädsla. Ornstein (1993) lyfte, i sin bok, fram en undersökning som visade att mammor behandlade ett barn annorlunda om de fick reda på att det var en pojke jämfört med när de trodde att det var en flicka. Efteråt förnekade de att de hade agerat olika. Detta visade att föräldrarna ofta var omedvetna om sina egna fördomar och sätt att agera. Vid ett års ålder brydde sig inte barn om ifall de fick en docka eller en bil i present. Men eftersom föräldrar, och andra i barnets omgivning, oftast gav flickor dockor eller "hemleksaker" och pojkar bilar, klossar och sportutrustning började barnen vid tre års ålder visa en klar preferens för vilka leksaker de ansåg vara "passande" för sitt eget kön. (Ornstein, 1993) Detta visade också en undersökning, rörande barn i förskoleklass gjord av Forsberg. Barn i denna ålder hade en tydlig uppfattning om hur pojkar och flickor skulle bete sig. De var också noga med att bevara och stärka dessa genusroller. (Kåreland, 2005) Det är därför lätt att tro att skillnader mellan flickor och pojkar är biologiskt betingade eftersom de själva i såpass ung ålder vill vidmakthålla dessa.

3 Metod

3.1 Kajsa Kavat

Vi läste Astrid Lindgrens bok "Kajsa Kavat- hjälper mormor" (1958) för två förskoleklasser. I den ena gruppen läste vi originalversionen och i den andra bytte vi ut namnet på huvudpersonen, från Kajsa Kavat till Pelle Pigg (se bilaga 2). Valet av bok berodde på att vi önskade läsa en bok där huvudpersonen betedde sig på ett sätt som skulle kunna beskrivas som "typiskt kvinnligt". I de moderna barnböckerna vi tittade i, där huvudpersonen var en flicka, bröt hon ofta delvis mot de traditionella genusmönstrena gällande hennes egenskaper. Det var därför nödvändigt för oss att leta efter äldre böcker. Kåreland (2005) skrev att flickor har större benägenhet att överskrida genusnormer än vad pojkar har. Därför var vi intresserade av barnens reaktioner när en pojke, i detta fall fiktiv, bröt mot detta.

3.2 Urval

Vi gjorde vår undersökning i två förskoleklasser. Anledningen till att vi valde att genomföra undersökningen med 5-6 åringar var att det enligt Davies (2003) var under förskoleåldern som barnets sociala kön formades eller socialiserades fram. Eftersom det, enligt Doverborg & Pramling Samuelsson (2000), var lättare att få barnen att öppna sig i intervjuer när intervjuaren kände dem, valde vi ut två klasser som vi hade anknytning till. Detta kunde å andra sidan också ha varit en nackdel eftersom en del barn då eventuellt valde att svara på våra frågor på ett sådant sätt som de trodde att intervjuaren ville.

En av skolorna låg lite utanför Falkenberg och den andra på landsbygden i Varbergs kommun. Elevernas kulturella bakgrund skiljde sig åt markant på de båda skolorna, eftersom skolan i Falkenberg hade många barn från andra kulturer. Valet av skolor var inte optimalt därför att skolkulturen skiljde sig åt i de olika kommunerna. Vi ansåg ändå att argumentet att vi kände barnen sedan tidigare vägde tyngre än denna implikation. Syftet med vår undersökning var att se om det fanns en tendens till att sexåringar reagerade på avvikande beteenden från de traditionella genusmönstrena i en specifik situation.

Högläsningen av boken ägde rum i respektive helgrupp medan vi gjorde fyra individuella intervjuer per grupp. Barnen filmades både under uppläsningen av sagan och under intervjuerna. Genom det hade vi större möjlighet att upptäcka eventuella reaktioner i barnens

kroppsspråk. Vi kunde därmed gå tillbaka och titta på intressanta händelser flera gånger. Problem med att filma kunde uppstå eftersom många kunde känna ett visst obehag inför att det. Det kunde medföra att de blev hämmade eller betedde sig annorlunda mot vad de hade gjort om inte filmkameran var där. Som sig bör hade vi i förväg skickat ut en lapp där vårdnadshavare fick lämna sitt medgivande eller ej. Eftersom vår undersökning byggde på frivilligt deltagande fanns en risk för att några föräldrar skulle tacka nej. Det var också viktigt att ta hänsyn till barnens integritet och egna vilja, därför var vi noga med att fråga barnen om lov att få intervjuas dem. Här fanns också enligt Trost (1997) en risk för bortfall.

Valet av vilka barn som intervjuades skedde genom ett strategiskt urval från vår sida samt genom rekommendationer från barnens lärare, innan barnen kom för att lyssna på sagan. I jämställdhetssyfte valde vi två flickor och två pojkar ur varje grupp. Vi valde barn med helsvensk bakgrund. Anledningen till detta var att vi ville utesluta ytterligare en aspekt i vår kommande analys, nämligen etnicitet. Eftersom elever som kommer från en annan kultur kunde ha en annan syn på vad traditionella genusmönster var valde vi att inte använda oss av dessa barn i vår undersökning. Dessutom var inte barn med annan etnicitet representerade på Varbergsskolan. För att få en spegling av hur samhället såg ut borde elever med annan etnicitet ha varit representerade i vår undersökning, men vi valde att bortse från det eftersom storleken på vår undersökning behövde begränsas. Genom lärarens rekommendationer kunde vi välja barn som, enligt dem, skulle vara öppna för att bli intervjuade. Vi var noga med att urvalet gjordes innan vi träffade barnen. Om vi valt utifrån hur de reagerade på uppläsningen av sagan skulle risken ha funnits att vi valt barn som styrker vår hypotes om hur de tänkte. Ett annat urvalssätt skulle kunna ha varit att vi hade utarbetat fyra urvalsgrupper, där varje grupp representerade en speciell egenskap eller reaktion, som vi sedan kategoriserat barn utifrån. Vi ansåg dock att vi hade en för liten grupp att välja ifrån och att risken fanns att dessa fyra urvalsgrupper därför inte blev tydligt representerade i barngruppen. Båda tillfällena förlades på morgonen, då barnen förhoppningsvis var pigga och alerta. Vi tog med barnen till ett annat rum där vi började med att leka en ”lära känna lek”, Kortleks-leken. Den gick ut på att alla barn och vuxna satt i en ring. En person ledde leken och hade en kortlek, denne person delade ut ett kort till varje barn. Sedan drog vi ett kort i taget, om det dragna kortets färg stämde överens med det kort man hade i sin hand fick man flytta ett steg åt höger. Satt det redan någon på stolen fick man sätta sig i dennes knä men om det däremot satt någon i ens eget knä när ens färg kom upp fick man inte flytta sig. Den som först kom tillbaka till sin stol hade vunnit. Av erfarenhet visste vi att denna lek skulle locka till skratt och skapa en avslappnad

atmosfär i rummet. Detta kunde medföra att barnen kände sig tryggare med oss och att de, enligt Doverborg & Pramling Samuelsson (2000), öppnade sig mer under intervjuerna. Intervjuaren var inte med under tiden sagan lästes. På så sätt kunde barnet få känna att det fanns en mening med att senare berätta för den vuxna om sagan.

På grund av vår ovana att intervjua valde vi att börja läsa Kajsa Kavat i originalform för första gruppen. Detta berodde på att det minskade risken för felsägning av namn och person i sagan när vi läste och intervjuade. Eftersom sagan inte var okänd fanns en möjlighet att några barn hade hört sagan innan, vilket kunde försvåra vårt experimentsyfte.

Ett barn intervjuades medan de övriga fick återgå till klassrummet. Tanken bakom att bara intervjua ett barn i taget var att skapa en lugn plats så att den som blev intervjuad skulle kunna koncentrera sig och inte bli störd. Därefter rullade intervjuerna på en efter en under förmiddagen. Intervjuerna tog inte längre tid än 10 minuter eftersom det, enligt Doverborg & Pramling Samuelsson (2000), var lagom tid för ett barn att bli intervjuad.

3.3 Procedur

3.3.1 Observation

Observation var ett bra sätt att se hur människor fungerade i vardagen. Informationen som gavs från barnen när vi observerade dem, berörde deras naturliga beteende. En ostrukturerad observation innebar att vi inte i förväg hade bestämt exakt vad som skulle observeras. Istället gick den ut på att vi iakttog barn för att skaffa så mycket kunskap som möjligt inom ett visst område. Även om observationen var ostrukturerad så var den planerad, i den betydelsen att vi i förväg bestämt tid, plats och så vidare. Observatörerna kunde förhålla sig till en observationssituation genom att vara deltagande (interagerande) respektive icke-deltagande i situationen. Därutöver kunde observatören var känd eller okänd för barnen, alltså de kunde vara medvetna om att de blev observerade eller inte. En deltagande och känd observatör var tvungen att tydligt visa sig opartisk och inte tydligt tillhörande något "läger" i gruppen. Det var också viktigt att observatörens närvaro accepterades av de människor som observerades. Observatörerna var inte äkta medlemmar i gruppen och kom, enligt Patel & Davidson (2003), därför genom sin närvaro att störa den gruppdynamik som rådde.

Enligt Åsberg (2000) kunde en observation aldrig vara helt objektiv utan var alltid subjektiv. Eftersom observatörer kommer från skilda bakgrunder bar de med sig olika erfarenheter, vilket påverkade hur de gjorde sina iakttagelser och tolkningar under och efter observationerna.

En styrka, enligt Patel & Davidson (2003), med den ostrukturerade observationen var att observatören kunde inhämta just den kunskap som ansågs vara intressant för undersökningen. Han eller hon var inte begränsad till att titta efter förutbestämda saker. En svaghet vi var tvungna att ta hänsyn till var att när den ostrukturerade observationen genomfördes kunde observatörerna omöjligt registrera allt som hände under tillfället.

En fördel med en känd deltagande observatör var, enligt Patel & Davidson (2003), att denne kunde observera precis det hon ville och sedan dokumentera sina observationer när som helst. Den kända deltagande observatören kunde dessutom ställa frågor till barnen under tidens gång för att på så sätt fördjupa sin observation. Nackdelen med denne observatör var att hon var tvungen att hålla alla sina upptäckter i minnet.

Den kända icke deltagande observatören kunde, enligt Patel & Davidson (2003), emellertid skriva löpande anteckningar under tiden för observationen. Hon blev inte heller störd under tiden eftersom hon inte deltog i aktiviteten som observerades. Däremot kunde den kända icke deltagande observatören inte ställa frågor till de observerade eftersom denne inte ingick i gruppen. I stället påverkade, genom sin närvaro, observatören gruppen till en början. Efter ett tag började oftast gruppen bete sig som vanligt igen.

Patel & Davidson (2003) skriver om de etiska problem som observationer kunde medföra. Observatören var således tvungen att vara mycket försiktig och noggrann i sin redovisning av resultatet så att det inte gick att identifiera enskilda individer.

3.3.2 Kvalitativ Intervju

I enlighet med Trost (1997) tog vi hjälp av en kvalitativ intervju för att förstå och hitta mönster i hur intervjupersonerna uppfattade sin omvärld. Vår kvalitativa intervju hade, enligt Patel & Davidson (2003), en låg grad av standardisering och låg grad av strukturering, vilket innebar att intervjuaren själv hade frihet att bestämma vilka frågor denne ansåg vara

relevanta. Dessutom fick intervjupersonen själv välja hur han eller hon ville tolka intervjufrågorna beroende på dennes egen inställning och erfarenheter. Genom denna valda metod anpassades intervjuerna till intervjupersonerna. Den intervjuade blev den som styrde hur intervjun kom att se ut. Dessutom anpassades språket efter vilket språk den intervjuade hade.

Vi använde oss av det Patel & Davidson (2003) kallade ”tratt- teknik”. Denna metod innebar att vi började ställa öppna frågor för att sedan gå in på mer specifika. En svaghet med ”tratt- tekniken” innebar att de intervjuade inte fick möjlighet att reflektera kring ämnet under tiden de blev intervjuade.

En styrka med att intervjuaren inte kände barnen kunde, enligt Trost (1997), ha varit att de inte lika lätt kunde avläsa vilka svar han eller hon förväntades ge men det kunde också vara en svaghet då barnen eventuellt kunde ha svårigheter med att öppna sig. En kort intervju kunde innebära att vi inte hann få ut så mycket som vi behövde från intervjutillfället. Videofilmandet av intervjuerna möjliggjorde upprepade analyser av filmen.

Få, väl utförda intervjuer kunde, enligt Trost (1997), ha varit bättre än många då det insamlade materialet blev lättare att hantera. Vi kunde få en bättre överblick över resultatet samt förena eller skilja viktiga detaljer åt i stoffet. Vid alla studier sattes kvalitén i första rum. Vid skildrandet av intervjuerna återberättades inte ordagrant vad som sades, då det kunde vara utpekande för barnen.

3.3.3 Filmning

Filmning av observation och intervju gjorde, enligt Svaleryd (2002), att viss kritik mot dessa metoder försvann. Vid observationerna behövde vi inte använda oss av penna och papper för anteckningar av vad barnen sade eller gjorde eftersom detta i efterhand kunde avläsas ur filmerna. Däremot gick det inte att med hjälp av kameran utläsa alla faktorer som påverkade barnen utan där var våra egna iakttagelser som observatörer av största vikt. Filmning kunde möjligen påverka något eller några av barnen negativt eftersom barn, såväl som vuxna, kan uppleva att bli filmade som något jobbigt och obekvämt.

3.4 Genomförande

I avsnittet presenteras genomförandet av observationer och intervjuer vid de två skolorna.

Under sagoläsningen var vi två som observerade barnen. En av oss läste sagan och den andra filmade. Samma upplägg gällde för intervjuerna med en som intervjuade och en som filmade.

För att förstärka våra intryck av barnens reaktioner vid sagoläsningen använde vi oss av observation. Vi valde att genomföra två ostrukturerade observationer, en i vardera grupp. Då vår avsikt var att studera och samla information kring barnens beteenden under tiden sagan lästes valde vi att använda oss av två olika typer av observation. Den som läste sagan genomförde en deltagande observation medan personen som filmade var en icke deltagande observatör. Vi observerade endast de barn som sedan skulle intervjuas.

Genom vår valda metod anpassade vi vår intervju till intervjupersonen. Det var barnet som styrde hur intervjun utformades och språket anpassades efter hur barnet talade. Det var svårt att formulera exakta frågor att ställa till barnen, därför blev intervjuerna spontana och i samspel med barnen. Vi byggde vidare på deras svar med fler frågor.

För att ytterligare hjälpa barnen att kunna knyta an till sagan fick de tillgång till papper och penna som kunde användas för att rita en teckning som visade vad sagan handlade om. Detta var frivilligt, men teckningen bidrog, enligt Trost (1997), till att barnen hade något att syssla med under intervjun, vilket i sin tur fångade barnets uppmärksamhet och motiverade dem.

3.4.1 Falkenbergsskolan

På denna skola delade vi sammanlagt ut 14 blanketter (se bilaga 1) där vi bad om tillåtelse att få intervju och observera barnen. Ett av dessa barn fick inte delta under någon av aktiviteterna medan ett av barnen endast fick lyssna på sagan. Slutligen bestod gruppen av 13 barn som lyssnade på sagan, fem flickor och åtta pojkar.

På morgonen när vi kom till skolan gjorde vi vissa förberedelser såsom att välja ut den plats där sagoläsningen och intervjuerna skulle genomföras, samt skaffa oss en överblick över hur

många barn som fick delta. Efter diskussion med klasslärare och oss studenter emellan, kom vi fram till vilka barn som skulle intervjuas.

Vi startade vår undersökning med vår ”lära känna lek”. En av oss höll i leken och de två andra deltog. Det var ett bra val av lek då barnen tycktes gilla den samt att syftet med leken uppnåddes. En fördel var att vissa av barnen hade lekt leken innan. När vi fått en vinnare bad vi barnen sitta kvar på sina platser till vidare instruktioner gavs. Vi hade planerat att en av oss skulle placera ut barnen inför sagoläsningen. Orsaken till detta var att vissa barn, enligt deras lärare, helst inte skulle sitta bredvid varandra eftersom de lätt kunde störa varandra och den övriga gruppen.

Falkenbergsskolans elever var en livlig grupp. När vi berättade för barnen att vi skulle videofilma dem medan vi läste sagan började vissa av dem göra miner och grimaser. Detta löste vi genom att säga till barnen att de skulle få tio sekunder på sig att göra alla fula miner de kunde inför kameran. Efter detta skulle alla miner vara förbrukade och då gällde det bara att lyssna på sagan. Att ge barnen frukt under läsningen av sagan var ett bra sätt att starta sagostunden. Frukten signalerade till barnen att sagostunden började och bidrog till att de kom till ro. Efter att vi läst sagan var det tid för rast, så vi bestämde oss för att låta eleverna gå ut och starta intervjuerna efteråt.

När det blev dags att intervjua barnen valde vi att göra fyra testintervjuer. De gjordes med de barn som inte skulle vara med i vår undersökning men som ändå hade lyssnat på sagan. Vi gjorde testintervjuerna för att se om och hur barnen skulle förstå våra frågor. Efteråt diskuterade vi dessa och kom fram till att vi inte fullföljde de frågor vi ställt med nya på ett bra sätt. Vi lyckades inte relatera frågorna till genus. Under intervjuerna visade det sig att alla barn inte kom ihåg vad sagan handlade om och detta gjorde att intervjuaren blev låst. Vi kom fram till att en förändring behövdes göras. Intervjuaren stöttade barnen i återberättandet av sagan om behov fanns. Frågorna omformulerades också när intervjuaren vid testintervjuerna upptäckte ungefär vilka slags frågor och uttryckssätt som var svåra för barnen att förstå.

3.4.2 Varbergsskolan

På denna skola delade vi ut tio blanketter (se bilaga 1) där vi bad om tillåtelse att få intervjua och observera barnen. Det var fyra som föll bort: en var sjuk och tre fick inte vara med. Slutligen bestod gruppen av sex barn som lyssnade på sagan, fyra flickor och två pojkar.

På morgonen när vi kom till skolan gick vi direkt till skolans bibliotek där sagoläsningen och intervjuerna skulle genomföras. Därefter hämtade vi barnen som fick delta. Precis som på Falkenbergsskolan startade vi med Kortleks- leken. Även här hade barnen lekt leken tidigare. Leken uppskattades av såväl vuxna som barn och syftet uppnåddes även denna gång. Av de barn som deltog i vår undersökning fanns det bara två pojkar representerade. Detta ledde till att dessa pojkar automatiskt blev valda till intervju. Valet av vilka flickor som skulle intervjuas styrdes av klasslärarens rådgivning och diskussion mellan oss.

Under sagoläsningen satt vi på golvet och placerade strategiskt ut filmaren så att denne fick med alla barnen men framförallt de fyra barn vi senare skulle intervjua. Under detta tillfälle läste vi "Pelle Pigg", den omskrivna versionen av Kajsa Kavat. När sagan var slut fick ett barn stanna hos oss medan resten av barnen fick gå tillbaka till klassrummet. Eftersom barnen på Varbergsskolan börjar lite tidigare på dagen hann vi med att intervjua två barn innan förmiddagsrasten. De två resterande intervjuerna gjordes efteråt.

4 Resultat och Analys

Vid analystillfället satt vi och tittade på filmerna med penna och papper som hjälp till minnesanteckningar. Var och en av oss noterade reflektioner kring filmerna. Slutligen jämfördes anteckningarna.

När vi nämner barnens namn är de fingerade, deras ålder skrivs ut första gången barnet nämns med år först och sedan månad, till exempel 6:3, som innebär 6 år och 3 månader.

Analysen sker utifrån vårt syfte och frågeställningar. Syftet med vår undersökning är att undersöka om vi kan se en tendens till att 6-åringar uppfattar avvikande beteende från sociala och kulturella mönster för män och kvinnor i en specifik situation. Vi vill se om, och i så fall hur, barnen reagerar på en person som bryter mot detta. Utifrån syftet har frågor utformats;

reagerar barn på en utmärkande företeelse där en person frångår rådande genusroller och får vi liknande reaktioner där en person håller sig till rådande genusroller. Därtill är vi intresserade av att jämföra våra resultat.

Vi har upptäckt ett mönster när vi analyserar vilket visar att barnen verkar vara genusstereotypa i deras tankar om vilka sysslor deras föräldrar utför. Vi har tagit hjälp av en mall ur Bergs *Genuspraktika för lärare* (2004) som listar vad vi ofta uppfattar som manliga respektive kvinnliga egenskaper. När vi i vår analys talar om att någon är genusstereotyp menar vi att de har egenskaper som stämmer överens med nedanstående mall.

Manligt	Kvinnligt
Förnuft	Känsla
Fostran	Omsorg
Styrka	Svaghet
Aktiv	Passiv
Djärv	Försiktig
Säker	Osäker

Genom vår tolkning blir således "manliga sysslor" att förse hemmet med saker eller tjänster som kvinnorna senare ska förvalta. Exempel på sådana egenskaper är hugga ved, snickra och syssla med maskiner så som bilar eller gräsklippare. Dessa sysslor utför männen för att möjliggöra för kvinnorna att uträtta sitt arbete inom hemmet. "Kvinnliga sysslor" är således allt som rör hemmet: matlagning, städning och omsorg av barnen.

4.1 Sagoläsning

4.1.1 Falkenbergskolan

Barn, liksom vuxna, har svårt för att sitta still en längre stund. Därför ser vi det som naturligt beteende när barnen vrider på sig, pratar lite med grannen eller tittar ut genom fönstret. Däremot uppfattar vi att tre barn har lite svårt att koncentrera sig under hela tiden vi läser sagan. Första barnet sitter och sparkar sin klasskamrat i ryggen. Det andra barnet blir sugen på mer frukt och går därför fram till filmaren och frågar efter detta och tredje barnet kryper under

soffan. Även om dessa incidenter inte direkt utfördes av de vi intervjuade så påverkade det dem.

När vi läser sagan reagerar barnen inte på innehållet men de konstaterar att de har hört sagan tidigare.

4.1.2 Varbergsskolan

Barnen är lugna under sagoläsningen. Precis som på Falkenbergsskolan skruvar barnen på sig och växlar ställning under tiden sagan lästes. En av pojkarna orkar inte lyssna någon längre stund och efter ett par minuter kan vi se på honom att han sitter och tänker på annat. Övriga störmoment ligger inte hos barnen utan i omgivningen. Lampan i rummet är kopplad till en rörelsedetektor och eftersom vi sitter såpass stilla släcks lampan i mitten av sagan. Detta blir ett direkt avbrott eftersom många barn reser sig för att gå och tända lampan. När lampan tänts igen har de inga problem med att komma in i sagan igen. Plötsligt kommer en fluga flygandes ovanför oss och en flicka utbrister: ”En geting!” Men vi konstaterar snabbt i gruppen att det bara är en fluga och så fortsätter vi läsa.

Varbergsbarnet, Linnea (6:9 år), har hört sagan innan och verkar först lite bekymrad över att hon inte får den upplästa berättelsen att stämma med den saga hon tidigare hört. Ju längre in i sagan vi kommer desto säkrare blir hon på att hon har hört berättelsen innan, i ”originalversion”. Hon väljer att ignorera det faktum att det i hennes version handlade om en flicka istället för, som i detta fall, en pojke.

Exempel 1

Intervjuaren: *Den dockan Pelle fick, kommer du ihåg hur den ser ut?*

Linnea: *Ja, den hade rosa klänning med spets längs ner... Och sen så röda kinder. Jag har sett bilderna i boken!*

Intervjuaren: *Jaha?*

Linnea: *Jag kan inte komma ihåg mer.*

4.2 Intervju och observation

Vid alla intervjuer utom en upptäcker vi att barnen är tydligt genusstereotypa. Ingen av dessa barn säger något som går emot mallen i kapitel 4. En flicka, Nathalie (6:0 år) från Varbergsskolan, går däremot tvärtemot mallen vad det gäller egenskaper och aktiviteter kring henne själv som person. Under intervjun när vi pratar om hennes födelsedagspresenter (hon hade fyllt år veckan innan) frågar vi Nathalie vad hon önskat sig och fått för något. Hon svarar att hon fick en motorcross. När vi frågar om hon fick något mer berättar hon om att hon fick en skateboard och böcker. Nathalies kroppsspråk är inte vad som skulle betraktas som typiskt tjejigt utan påminner mer om en pojkes. Hon sitter inte rakt upp på stolen, som de andra flickorna gjorde under intervjuerna, utan hon ligger ner med nacken mot ryggstödet. Under intervjun tar hon, självsäkert, intervjuarens papper som ligger framför henne och börjar pilla med det. Ett annat exempel är när Nathalie höjer rösten och avbryter intervjuaren för att få ordet.

Återkommande frågor, i alla intervjuer, handlar om dockan som Kajsa Kavat/ Pelle Pigg önskar sig. Ingen av barnen reagerar på denna önskan som om det skulle vara någonting ovanligt eller konstigt. På frågan om de själva önskat sig en docka någon gång svarar alla flickor utom Nathalie ja.

Exempel 2

Intervjuare: *Har du någon docka hemma?*

Nathalie: *Nej*

Intervjuare: *Vad tycker du är roligt att leka med istället? Vad har du för leksaker hemma?*

Nathalie: *Böcker och så har jag en massa bokmärken och en bok. Och så har jag en massa bokstäver som jag kan sätta på en kyl.*

Intervjuare: *Du tycker inte att det är roligt att leka med dockor, och det måste man ju inte, men vem tycker du brukar gilla det?*

Nathalie: *Min storasyster.*

Intervjuare: *Hon gillar att leka med det?*

Nathalie: *Ja, och med Bratz och Barbie.*

Intervjuare: *OK.*

Nathalie: *Det gör mest min storasyster och hennes kompis. Nästan direkt när de kommer hem börjar de leka med Barbie. TRÅKIGT!* (Lägger sig med överkroppen på bordet och visar med kroppsspråket hur tråkigt hon tycker att det är med dockor och Barbies).

Nathalie verkar inte intresserad av att leka med dockor och upplever inte själv att hon "borde" vara det, enligt vår mening. Hon är, vad vi uppfattar, en pojkflicka och uppmuntras av sin omgivning i detta vilket bland annat märks på hennes födelsedagspresenter. Ett motsvarande beteende hos en pojke där han är en flickpojke uppmuntras, enligt vår och Kårelands (2005) åsikt, inte. Det verkar inte heller vara något, som pojkarna vi intervjuar är intresserade av. Det märks inte minst på Sixten (6: 9 år) som går på Falkenbergsskolan.

Exempel 3

Intervjuare: *Har du fått en docka någongång?*

Sixten: *Nej. (ser lite "äcklad" ut)*

Intervjuare: *Skulle du vilja ha en docka?*

Sixten: *Nej!*

Intervjuare: *Varför inte?*

Sixten: *Vill inte...(flinar)*

Intervjuare: *Varför vill du inte?*

Sixten: *Det är inte roligt.*

Intervjuare: *Har du lekt med en docka någon gång?*

Sixten: *Naej...*

Intervjuare: *Hur vet du då att det inte är roligt, om du inte har lekt med någon?*

Sixten: *Jag vet, för jag har lekt med det lite... ibland. (Gör en äcklad min)*

Intervjuare: *Vad...*

Sixten: *(avbryter intervjuaren) När jag gick hos dagmamman fanns det nästan bara andra saker och så...*

Intervjuare: *Fanns det nästan bara dockor där?*

Sixten: *Mmm...*

Enligt vår tolkning vill Sixten helst inte erkänna att han lekt med dockor. Han anser inte att det är korrekt beteende för en pojke och försöker därför förklara leken med att han inte hade

något val. Nelson & Nilsson (2002) tar i sin avhandling upp en studie kring fyra- och femåringars val av antingen hushållsredskap eller verktyg i en skapad leksituation. Den visade att barnen påverkades av närstående personer i sitt val av leksaker. Om den närstående betraktade könsöverskridande lek som något negativt styrdes barnets val till leksaker som upplevdes mer passande för barnet, på grund av dennes kön. Det kan kanske förklara varför Sixten känner att han behöver försvara varför han lekt med dockor.

Under intervjuerna ställs frågor kring sysslor i hemmet och vem som utför dessa. Svaren vi får är, enligt oss, mycket intressanta. På frågor angående vem som utför "kvinnliga sysslor", så som att städa, laga mat och pynta väljer barnen att nämna mamma först även om sysslorna genomförs av pappan också. När det gäller "manliga sysslor" så som att ta in granen, snickra och tända brasan väljer barnen istället att nämna pappa först sedan eventuellt följt av mamma. Vi tycker oss kunna se ett mönster då vi upplever att barnen omedvetet tilldelar huvudansvaret till mamma respektive pappa. Uppdelningen är beroende av vilken syssla det handlar om även om det egentligen är så att de utför de olika sysslorna båda två. Nedan följer några exempel på detta av barn från Falkenbergsskolan.

Exempel 4

Intervjuare: *Vem lagar julmaten?*

Saga (6:3 år): *Mamma.*

Intervjuare: *Brukar hon laga mat annars också?*

Saga: *Ja*

Intervjuare: *Pappa då?*

Saga: *Ja*

Intervjuare: *Vad brukar han laga för mat då?*

Saga: *Lax och ris och sås*

Exempel 5

Intervjuare: *Vem lagar maten?*

Sixten: *Mamma... och pappa*

Exempel 6

Intervjuare: *Vem tänder brasan då?*

Lisa (6:6 år): *Pappa*

Intervjuare: *Varför är det pappa som tänder brasan?*

Lisa: *Vet inte... ibland tänder mamma.*

Intervjuare: *Vem är det som lagar maten?*

Lisa: *Mamma, ibland pappa*

Trots att barnen väljer att nämna både mamma och pappa blir ordningen traditionell i vem de nämner först, enligt våra iakttagelser. Även om Lisas båda föräldrar (se exempel 6) tänder brasan faller det sig, enligt vår tolkning, naturligt för henne att nämna pappan först på grund av att det anses vara en manlig syssla. Detsamma gäller Sixten (Se exempel 5) som först väljer att tala om att det är mamma som lagar maten. Vår tolkning blir således att barnen, utan att de själva vet om de, är påverkade av de traditionella genusstereotyperna. Vi kan också se tydliga exempel där barnen själva delar upp sysslor i manligt och kvinnligt.

Exempel 7

Intervjuare: *Så ni bygger om ert hus då alltså?*

Linnea: *Mmm*

Intervjuare: *Vem gör det?*

Linnea: *Min pappa, morbror och min farfar.*

Intervjuare: *Mamma då? Hjälper hon till att bygga om?*

Linnea: *NÄÄ! (Hon rynkar på näsan) Istället för att hjälpa till så städar och dammsuger hon bara.*

(...)

Intervjuare: *Brukar du städa lika mycket som Pelle gjorde?*

Linnea: *Mycket mer! (Hon skrattar) En gång överraskade jag mamma.*

Intervjuare: *Överraskade du mamma? Städade du helt själv då?*

Linnea: *Ja, min lillebror fick sitta och kolla i tidningen uppe på bänken.*

Exempel 8

Intervjuare: *Är det er granne som putsar fönster hemma också?*

Sixten: *Nej! (Han ler stort)*

Intervjuare: *Vem gör det då?*

Sixten: *Mamma... och ibland kommer mormor.*

(...)

Intervjuare: *Gör mamma något speciellt innan jul?*

Sixten: *Plockar fram en massa saker.*

Intervjuare: *Pappa då?*

Sixten: *Nae, han gör ingenting... han bara... han tittar kanske på TV ibland.*

Anton (6:2 år), en av pojkarna, på Varbergsskolan kom inte ihåg sagan över huvud taget. Intervjuaren fick hela tiden hjälpa pojken att minnas och ställa väldigt specifika frågor. När vi sedan tittade på filmen av sagoläsningen såg vi på Anton att det inte tog många minuter innan han tappade koncentrationen och inte klarade av att hänga med i sagan.

Vi tyckte inte oss kunna se att barnen blev påverkade av att vi filmade dem. Detta kan bero på att dagens barn lever i ett mediasamhälle och därför är vana vid att bli filmade. Tron att barn påverkas av att bli filmade handlar kanske mer om vuxnas egna obehag inför händelsen.

5 Diskussion

Resultaten av vår empiriska undersökning förvånar oss. Vi får svar på vår frågeställning om, och i så fall hur, barn reagerar på en utmärkande företeelse där personer frångår rådande genusroller och om vi skulle få liknande reaktioner där personer håller sig till rådande genusroller. Därtill var vi intresserade av att få veta om dessa resultat var jämförbara. Men vår hypotes, att barnen reagerar på en person som bryter mot genusmönster, visar sig inte stämma. Vi trodde att när Pelle Pigg betedde sig på ett sätt som inte var typiskt för hans genus skulle vi få en reaktion som skiljde sig från effekten vi fick när vi läste Kajsa Kavat. Originalboken och den omskrivna versionen har ingen effekt i sig, berättelserna om Kajsa Kavat och Pelle Pigg åstadkommer inga reaktioner gällande genus hos barnen. Vår hypotes, angående avvikande beteende från sociala och kulturella genusmönster, visar sig däremot stämma. Vid vår analys av intervjuerna och observationerna av barnens kroppsspråk kan vi tydligt se att de reagerar mot genusöverträdande egenskaper och aktiviteter.

I vårt fall, med ”Kajsa Kavat- hjälper mormor”, kan vi se flera tänkbara orsaker till att barnen inte reagerar på ett sådant sätt som vi trodde att de skulle göra. En orsak kan vara att boken är gammal, från 1950-talet, vilket gör att barnen som lever nästan 60 år senare kan ha svårt att identifiera sig med Kajsa eller Pelle och hur de lever. Enligt Kåreland (2005) kan genusöverskridande i böcker skapa förvirring hos barnet. Boken kan skilja sig alltför mycket från verkligheten för barnet vad gäller barnens åsikt om hur en flicka eller pojke får bete sig.

Denna konsekvens kan vi se i vår undersökning och är förmodligen ett skäl till att barnen inte reagerar på att Pelle Pigg bryter mot genusmönstren. Dessutom har en del av barnen hört sagan om Kajsa Kavat tidigare vilket kan påverka deras sätt att lyssna när vi läser den för dem. Vid intervjuerna finns det faktorer som kan påverka barnen på olika sätt. En av dessa är att vissa av barnen var ute på rast innan de intervjuades. Det påverkade några av dem negativt eftersom de inte kom ihåg vad sagan handlade om när de kommer tillbaka från rasten. Detta kan vi se hos Anton. Andra orsaker som kan ha påverkat Anton och de andra är att språket i sagan är gammaldags och att han kanske inte var tillräckligt mogen för att kunna lyssna uppmärksamt under de 15 minuter det tog att läsa sagan.

Som tidigare nämnts har en del av barnen hört originalversionen av sagan förr. Något vi inte kan låta bli att undra över är varför inte Linnea säger åt oss att vi läser ”fel” (se exempel 1). Hon har hört sagan innan och kommer dessutom ihåg bilder från boken (vi visade inte barnen några bilder), vilket tyder på att hon vet om att vi läser ”fel” men väljer att inte berätta det. Hur kommer det sig? Kan det vara så att hon av ren omtänksamhet inte avslöjar att vi läser fel eller är hon rädd för våra reaktioner om hon avslöjar oss. Några dagar efter vi varit på Varbergsskolan och genomfört vår undersökning får vi reda på att barnen hade fått återberätta sagan de hade hört för resten av klassen. Två killar, i år 1, kommenterade direkt att de kände igen sagan och sa att det handlade om en tjej som hette Kajsa Kavat och inte om en kille som hette Pelle Pigg, vilket de därefter påpekade till hela klassen. Beror deras agerande på att de är ett år äldre och därmed har en större förmåga att dra slutsatser och koppla ihop olika händelser som är skilda åt eller är det så att killarna helt enkelt inte bryr sig om våra känslor inför att ha läst en saga för deras kompisar som är ”felaktig”.

Eftersom barnen själva får styra över intervjuerna handlar Nathalies intervju bara om henne som person, inte lika mycket om hennes åsikter kring genusmönster. Hon väljer att tala mycket om sagan. De andra barnen låter oss ställa frågor utanför sagan, men det gör inte Nathalie. Hon är fast besluten att fullfölja sitt uppdrag att berätta sagan, och styr därför tillbaka oss om hon inte tycker att vi håller oss till, vad hon uppfattar, är ämnet. Som nämns i analysavsnittet är Nathalie, som person, inte genusstereotyp. Det faktum att hon inte bryr sig om att hon bryter mot genusmönstren kan bero på flera saker. Kanske är hon en stark person som har valt att göra som hon vill, vad än samhället och kulturen runt henne säger. Ett annat alternativ skulle kunna vara att hon själv inte är medveten om att hon bryter mot de traditionella genusmönstren. Detta verkar dock inte troligt eftersom barn redan i 2-årsåldern

uppfattar och utvecklar ett schema för genusstereotypet som sedan förstärks med åldern, för att kulminera i 3-6-års åldern (Golombok & Fivush, 1994). Nathalie uppfattar förmodligen inte Pelle Pigg som avvikande därför att hon själv inte har en tydlig uppdelning vad som är ”korrekt” beteende för pojkar och flickor.

Vi kan annars se att barnen är tydligt genusstereotypa. Till exempel tror vi att Sixten (se exempel 3) är väldigt medveten om att han brutit mot mönstren när han lekt med en docka och försöker därför förneka att det har hänt. Hans ivriga och fantasifulla bortförklaringar till varför han valt, alternativt tvingats, leka med dockor tyder på att han är medveten om att han riskerar sin identitet som ”riktig” pojke.

Om mamma eller pappa nämns först i svaret på frågan om vem som utför en syssla spelar roll. Vi har upptäckt ett mönster där vi utifrån barnens svar kan se om de uppfattar en syssla som manlig respektive kvinnlig. Vid frågan vem som utför en syssla, som traditionellt sett anses vara kvinnlig, svarade samtliga barn mamma först och lade senare möjligtvis till pappa. För sysslor som anses manliga gäller samma mönster, barnen svarar inledande med pappa för att sedan eventuellt tillägga mamma. Eftersom vårt undersökningsunderlag inte är speciellt stort kan det givetvis vara så att slumpen gjort att barnens svar är genusstereotypa. Men visst borde det vara så att det i någon familj finns en pappa som har huvudansvaret för matlagningen eller en mamma som tar in granen! Vi tror helt enkelt att barnen är omedvetet genusstereotypa i vilka egenskaper och sysslor de tillskriver män respektive kvinnor. Utan att tänka efter vem det egentligen är som utför sysslorna hemma, mamma, pappa eller kanske båda två, så svarar barnen instinktivt den person som enligt rådande genusmönster borde vara den som utför arbetet. Precis som barnen är omedvetna om sin genusstereotypet är också föräldrarna det. Föräldrarnas sätt att agera påverkar och socialiserar barnen in i deras tänkande kring genus. Pappor påverkar sina söner mer än vad de gör med sina döttrar och det är därför inte en orimlig tanke att mammor i sin tur påverkar sina flickor mer än sina pojkar. Som förälder vill man nog, till viss del, se sina barn som en spegling av sig själva och är därför benägen att fostra in sina barn i de mönster och roller man själv lever i. Detsamma, anser vi, gäller för princip alla som kommer i kontakt med barnen: syskon, mor- och farföräldrar, förskolepersonal, kompisar och så vidare.

Linnea (se exempel 7) anser inte att hennes mammas bidrag till ombyggnaden av deras hus är att betrakta som att ”verkligen hjälpa till”, till skillnad från vad hennes pappa, morbror och

farfar utför för arbete. Hon anser att mammans städande ändå är något som skulle ha utförts av henne och är alltså inte att betrakta som något utöver det vanliga. Vår tolkning av situationen är godtycklig, det kanske egentligen är så att mamman avstår från renoveringsarbete för att hon inte vet hur man gör eller för att någon måste passa barnen. Linnea är konsekvent i sitt uppdelande av manliga respektive kvinnliga sysslor. Hon menar vidare att städ- överraskningen endast riktar sig mot hennes mamma och att hennes bror inte bidrar till någon egentlig städning. Han får istället inta en passiv position genom att sitta och bläddra i en tidning. Detta kan tolkas som genusstereotyp men det kan också vara så att brodern inte tycker om att eller är för liten för att hjälpa till och därmed får till uppgift att titta i en tidning.

För Sixten (se exempel 8) är fönsterputsning en syssla som utförs av kvinnor. I första hand är det hans mamma som gör det men om hon behöver hjälp är det snarare mormor som kommer till undsättning än pappa. Sixten har inte funderat så mycket på vad pappa gör i hemmet. Han kan inte specificera någon syssla han gör till jul utan svarar istället att hans pappa brukar titta på TV. Det behöver inte nödvändigtvis vara så att pappa inte hjälper till med några julförberedelser hemma, det är kanske bara så att Sixten inte visste vad han skulle svara och därför ”slängde” ur sig vad han kunde komma på, just för stunden.

Vår empiriska undersökning är inte djupgående eller generaliserbar och kan därför utvecklas. Vi har kommit fram till att föräldrar och barn socialiserar omedvetet och genom ytterligare forskning kan man lyfta fram och belysa detta mer grundligt. I Lpo 94 står det att vårt uppdrag som lärare bland annat är att arbeta för jämställdhet mellan könen. Vi tror att man för att kunna arbeta med jämställdhet måste ha klart för sig själv ens egen uppfattning och innebörd av begreppet och först efter det kan man aktivt arbeta med det. En teoretisk bakgrund, som i vårt fall handlar om socialisationsteorier, kan underlätta denna förståelse. Om du går från omedvetenhet till medvetenhet gällande hur du behandlar, fostrar eller talar med barn så ökar förutsättningen för ett jämställt samhälle, enligt oss.

Färger är till exempel mycket genuskodade. Blått för pojkar och rosa för flickor. Likadana uppdelningar kan finnas i olika rum där verksamheter riktas mot pojkar respektive flickor, till exempel rum för hemlek eller för bygglek.

Flickor används ofta som ”hjälpfröknar” och får ”bråkiga” pojkar bredvid sig för att få lugn i gruppen. På så sätt lyckas läraren få ordning men tänker inte på att flickan som klarat av att stå lugn bredvid sin kompis, just blivit dubbelbestraffad för något hon inte gjort. Dels har hon fått ett störmoment bredvid sig och dels så har hon förlorat sin plats bredvid den hon stått jämte.

Att praktiskt arbeta med genus innebär inte bara förändringar hos pedagogerna, barnen och dess föräldrar utan också inom den verksamhet vi alla ingår i. Organisationen måste arbeta i ett genusperspektiv eftersom den hjälper till att socialisera in barnen i de olika genuskonstruktionerna.

6 Litteraturförteckning

Berg, Bettina (2004). *Genuspraktika för lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica (1991). *Historien om flickor och pojkar. Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Chodorow, Nancy (1978). *Femininum- maskulinum. Modersfunktion och könssociologi*. Andra svenska utgåvan. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

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

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

Flising, Björn (1984). *Barns utveckling. En social process*. Stockholm: Liber förlag.

Glover, David & Kaplan, Cora (2000). *Genders. The new critical idiom*. New York: Routledge.

Golombok, Susan & Fivush, Robyn (1994). *Gender development*. Cambridge: University Press.

Josefson, Helena (2005). *Genus. Hur påverkar det dig?* Kristianstad: Bokförlaget Natur och Kultur.

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

Lindgren, Astrid (1958). *Kajsa Kavat hjälper mormor*. Stockholm: Rabén och Sjögren.

Mead, George H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.

- Nelson, A. & Nilsson, M. (2002). *Det massiva barnrummet. Teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Malmö högskola, Lärarutbildningen. Malmö: Reprocentralen.
- Ornstein, Robert (1993). *Jagets rötter. Hur blir vi egentligen som vi är?* Malmö: Brain Books AB.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petti, Vincent & Petti, Kerstin (1998). *Norstedts lilla engelska ordbok*. Tredje upplagan. Norge: Norstedts Ordbok AB.
- Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik*. Trelleborg: Liber.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Jämställdhet i förskolan. Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete, SOU 2006:75*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2006b). *Läroplan för de obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Åsberg, Rodney (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapporter, nr 2000:13) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bilaga 2 Pelle Pigg- hjälper mormor

Jag skulle önska att ni kunde se huset, där Pelle Pigg bodde, o, det var så litet och så behändigt, att man nästan kunde tro, att det var ett sådant där sagohus, där det bodde dvärgar eller tomtar.

Pelle Piggs hus – vad säger jag? Naturligtvis var det inte Pelle, som rådde om huset, det var mormor. Mormor, hon som gjorde polkagrisar och sålde på torget om lördagarna. Men jag kallar det för Pelle Piggs hus i alla fall. Pelle brukade sitta på trappstenen ut mot gatan, när man gick förbi. Han hade de brunaste och gladaste ögon och de rödaste kinder, som någon unge någonsin haft. Och så såg han – hur ska jag säga? – han såg pigg ut. Ja, just pigg! Det var naturligtvis därför hans mormor hade hittat på att kalla honom Pelle Pigg. Mormor sa, att Pelle såg pigg ut till och med den gången, när han bara var tre månader och låg i en korg, som en vacker dag blev inlämnad till mormor med besked, att varsågod och ta hand om den här ungen, för det finns ingen annan, som gör det.

Det där lilla huset, vad det var näpet! Två små fönster vette ut mot gatan, och där kunde man ofta skymta en nästipp och två glada, bruna ögon. Bakom huset, väl skyddad inom ett högt, grönt plank, låg en liten trädgård. Om man nu kan kalla det för trädgård, när det bara får rum ett körsbärsträd och några krusbärsbuskar.

Pelle tyckte, att mormors hus var riktigt bra, det var så litet. Om kvällarna, när han hade krupit ner i sin bädd i kökssoffan och mormor satt vid bordet och klippte till karamellpapper, så läste Pelle sin aftonbön med hög och klar röst:

*Det går en ängel kring vårt hus,
Han bär två förgyllda ljus,
Han har en bok uti sin hand
Nu somna vi i Jesu namn.*

Pelle var mycket nöjd med att ängeln gick runt omkring deras hus om natten, det kändes på något sätt lugnande. Han var bara lite bekymrad över hur han kunde bära allt det där, två förgyllda ljus och en bok. Han skulle så gärna velat se, hur han bar sig åt. Och hur tog han sig över planket? Pelle kikade ofta ut genom fönstret mot trädgården. Kanske skulle han till sist få syn på ängeln. Hittills hade det i varje fall inte lyckats, han måste passa på när Pelle sov.

När det hände, som jag nu ska berätta om, var Pelle Pigg ännu inte fyllda sju år. Det, som hände, var inte ett dugg märkvärdigt. Mormor halkade mitt på köksgolvet och fördärvade sitt ena ben, märkvärdigare var det inte, och sådana saker inträffar varenda dag. Men betänk, att det bara var en vecka kvar till jul! Betänk alla polkagrisarna, som skulle säljas på torget på den stora julmarknaden! Vem skulle göra det, när mormor låg i sin säng och inte kunde röra benet utan att nästan skrika. Vem skulle koka julsinkan och köpa julklapparna och göra julfint i huset?

- Det ska jag, sa Pelle.

Jag har ju sagt, att han var en pigg unge.

- Ackackack, sa mormor borta i sängen, lilla barn, inte kan du det. Vi får fråga fru Larsson, om hon vill ta hand om dig över julen. Och så får vi höra efter, om jag kan få komma in på sjukhuset.

Då såg Pelle mer pigg ut än någonsin. Skulle han vara hos Larssons? Skulle mormor ligga på sjukhuset? Skulle mormor och Pelle inte fira jul tillsammans, som de brukade? Jo, minsann, det skulle de! Sa Pelle. Snart sju är gammal och med världens brunaste och gladaste ögon.

Och så satte han igång med julstöket. Han fick först lov att fråga mormor: Hur gör man julstök?

Mormor sa, att vi bryr oss inte om att ta det så noga i år, vi struntar i att tvätta fönsterna. Men det ville inte Pelle höras tala om. Det blev väl ingen jul utan rena gardiner, och man kunde väl inte sätta upp rena gardiner, om fönsterna var smutsiga. Fru Larsson kom och hjälpte till lite, det gjorde hon. Hon skurade golven i det lilla köket och det lilla rummet, det fanns bara ett enda rum. Hon tvättade fönsterna också. Men annars gjorde Pelle allting.

Ni skulle ha sett honom, när han gick omkring där med en klut om huvudet och en dammtrasa i näven. Han såg så pigg ut, så det kan ingen tro. Han satte upp de rena gardinerna. Han la trasmattor på köksgolvet och dammade alla möblerna. Rätt som det var, måste han gå ifrån och koka kaffe åt mormor och steka korv och potatis. Han måste själv göra upp eld i spisen. Det var tur, det var en sådan bra spis. Pelle stoppade in vedträn och tidningspapper och tuttade på. Och så lyssnade han oroligt, ifall det skulle börja knastra. Jo då, det knastrade. Mormor drack sitt kaffe, och hon vaggade på huvudet och sa:

- Lilla välsignade barn, hur skulle jag kunna klara mig utan dig!

Och Pelle satt på sängkanten med en stor sotfläck på näsan och dopade en sockerbit i mormors kopp, innan han återgick till städningen.

Nå, men polkagrisarna då? Som redan var färdiga, och som skulle säljas på torget! Vem skulle göra det? Pelle Pigg och ingen annan. Fast Pelle kunde ju inte räkna och inte väga upp polkagrisar på den lilla vågen så som mormor brukade göra, när han stod i sitt karamellstånd på torget. Men Pelle visste, hur en femtioöring såg ut, det visste han. Mormor fick sätta sig där i sängen och väga upp polkagrisar i påsar. Ett hekto i varje. Det blev femtio öre för varje påse.

Tre dagar före jul var det julmarknad. Den morgonen var Pelle tidigt upp och gav mormor kaffe på sängen.

- Välsignande barn, sa mormor. Det är så kallt, du kommer att frysa näsan av dig.

Pelle bara skrattade. Han var redan färdig att ge sig ut på sin stora, märkvärdiga polkagrisfärd. Oh, så han var klädd! Två tjocka tröjor under kappan och skinnmössan nerdragen över öronen och yllehalsduk om halsen och stora, röda vantar och så mormors kolossala halmskor på fötterna för att inte få nagelspräck i tårna. Och på armen hängde korgen full med polkagrisar.

- Adjö, mormor, sa Pelle Pigg och klev ut i vintermörkret.

Det var verkligen kallt. Snön knarrade under halmskorna, när Pelle satte fart mot torget. Men borta i öster började himlen snart rodna så vackert. Det skulle bli en fin dag.

Larsson hade varit så snäll och satt upp mormors stand på dess vanliga plats. Det var bara för Pelle att rada upp polkagrisarna. Andedräkten stod som rök ur munnen på honom och de bruna ögonen lyste av iver, när han plockade upp sina påsar.

Det kom många kunder till Pelle. Alla ville köpa av den minsta lilla torggubben. Mormors polkagrisar var också de bästa i stan, röda och vita och sega och härliga. Pelle hade en cigarrlåda att lägga pengarna i, och det kom mer och mer slantar i den. Men bara femtioöringar. Pelle godkände inget annat. De andra torggummorna var smått avundsjuka, när de såg, vilka lysande affärer Pelle gjorde. Själv var Pelle så glad och uppspelt, att han knappt kunde stå stilla. O, han skulle slå sig på sånt här, han skulle koka polkagrisar i millioner och stå på torget varenda dag!

Mormor låg hemma i sin säng och tog sig just en liten lur, när Pelle kom flängande och tömde ut cigarrlådans innehåll på täcket. Och korgen var tom, inte en enda polkagris fanns kvar.

- Välsignade unge, sa mormor som hon brukade, hur skulle jag klara mig utan dig!

Sen var det där med julklapparna! Mormor hade ju inte kunnat köpa något i förväg, hon hade tänkt vänta till efter julmarknaden, förr hade hon inga pengar. Nu låg hon där och kunde inte röra sig. Och Pelle, som så innerligt önskade sig en docka. Inte en docka vilken som helst, nej, världens sötaste docka, som fanns hos Söderlunds på Kyrkgatan. Mormor och Pelle hade tittat på den många gånger. Och mormor hade i all tysthet bett fröken Söderlund hålla på den där dockan till efter julmarknaden. Dockan hade skär spetsklänning och kunde blunda.

Inte kunde väl mormor skicka Pelle att själv köpa sin julklapp?

Jo, det fanns ingen annan råd. Men vilken list de hittade på, mormor och Pelle! Mormor skrev en lapp till fröken Söderlund, en hemlig lapp. "Hemligt" stod det på den, det var kanske egentligen onödigt för Pelle kunde i alla inte läsa. Med den lappen i nypan sprang Pelle till Söderlunds. Fröken Söderlund läste på lappen länge och väl. Och så fick Pelle gå in i rummet innanför affären, där det luktade så märkvärdigt. När han hade suttit där en stund, kom fröken Söderlund in och gav honom ett stort paket och sa:

- Gå nu direkt hem till mormor med det här. Och tappa inte paketet.

O nej, Pelle tappade inte paketet. Han bara klämde på det lite. Han hoppades ju, att det skulle vara den där dockan, men man kunde aldrig vara säker.

Pelle köpte en julklapp åt mormor också. Ett par fina fingervantar, som mormor hade önskat sig så länge.

Var det någon, som trodde, att det inte skulle bli jul hos Pelle Pigg och hans mormor? I så fall tycker jag han borde ha kikad in genom ett av de små fönsterna på julaftonskvällen. Då skulle han ha sett de rena gardinerna och trasmattorna på golvet och den fina julgranen, som stod alldeles bredvid mormors säng. Han skulle också ha sett hur Pelle satt på sängkanten bredvid mormor med julklapparna liggande på täcket och hur hans ögon lyste, när han öppnade paketet och fick se dockan. Kanske lyste de ännu mer, när mormor öppnade sitt paket.

Och på det stora, runda bordet bra det ljus i den röda ljusstaken, och där stod all julmaten, som Pelle hade lagat. Fast mormor hade förstås sagt, hur det skulle vara.

Och Pelle sjöng många julsånger för mormor, och mormor vaggade med huvudet av och an och sa:

- En sån välsignad jul!

När Pelle äntligen kom ner i sin kökssoffa på julaftonskvällen, var han så sömnig, att han helst skulle ha velat somna på fläcken. Med ganska slöddrig röst läste han det där om ängeln, som går kring vårt hus. Han kastade en hastig blick ut genom fönstret mot trädgården. Det snöade där ute, det var så innerligt vitt.

- Nämen, mormor, skrek Pelle vet du om, att hela trädgården är full med änglar?

Mormor låg ju inne i rummet, som bara hade fönster mot gatan. Men mormor vaggade i alla fall på huvudet och sa:

- Ja, ja, hela trädgården är full med änglar.

En minut senare sov Pelle Pigg.