

# Fritidshemspersonalens fysiska placering på skolgården utifrån ett genusperspektiv

Av: Konrad Augustyniak & Robin Ståhle

Handledare: Frans Hagerman

Södertörns högskola | Grundlärarutbildning med interkulturell profil med  
inriktning mot Fritidshem, erfarenhetsbaserad 180 hp

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område | VT 2019



# Abstract

The purpose of this bachelor thesis *Leisure-time pedagogues physical positioning on the school playground from a gender perspective* is to examine the interaction between the leisure-time pedagogues and pupils during school break activities and how their physical positions on the school playground, and the pedagogues' gender, reduces or amplifies the current gender stereotypes. Previous research has indicated that the school's pedagogues play a significant part in the development of the pupils' identity. Pedagogues' approach, treatment, interaction and expectations towards pupils', along with the school playground's layout, are of importance. This thesis uses gender theory based upon various feminist perspectives. These present relevant concepts such as gender order, feminism, "genderfication" and gender equality. The empirical data has been collected through three observations and three computer-aided interviews. The result has proven that the gender of the pedagogue plays a certain part in the interaction with the pupils. Popular sports such as football and basketball are preferred by boys and male pedagogues while softer activities without competitive elements are preferred by girls and some boys. Our interpretation is that there is some reinforcement of stereotypical gender patterns during the school break activities. We see a correlation between how pedagogues work at our observed schools and what other researchers have presented in their studies.

**Keywords:** gender, gender stereotypes, leisure-time pedagogues, pupils, school break, school playground

# Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen är att utforska samspelet mellan fritidshemspersonalen och eleverna under rastverksamheten, hur de placerar sig fysiskt på skolgården och om pedagogens kön kan försvaga eller förstärka könsmönster. Tidigare forskning har indikerat att skolans olika pedagoger spelar en väsentlig roll för elevernas identitetsutveckling. Pedagoger förhållningssätt, bemötande, interaktion, förväntningar på eleverna och skolgårdens utformning är centrala. Den här uppsatsen använder sig av genusteori med rötter i olika feministiska perspektiv. Dessa presenterar relevanta begrepp som könsordning, feminism, genusifiering och jämställdhet. För att samla in det empiriska materialet har vi använt observation och datorstött intervju som metod. Materialet består av tre observationer och tre intervjuer. Resultatet visar att pedagogens kön spelar en viss roll i arbetet med eleverna. Dels är sport som fotboll och basketboll dominerat av pojkar och manliga pedagoger medan lugnare lek utan tävlingsmoment lockar fler flickor och en del pojkar. Vår tolkning är att det råder viss förstärkning av stereotypa könsmönster ute under rastverksamheten. Sett till tidigare forskning uppfattar vi en klar korrelation mellan hur pedagoger arbetar på de observerade skolorna och vad andra forskare har presenterat i sina studier.

**Nyckelord:** fritidshemspersonal, elever, genus, könsmönster, rastverksamhet, skolgård

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	<b>8</b>
2.1 Syfte .....	8
2.2 Frågeställning .....	8
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>9</b>
3.1 Det finns inga tjejbestämmare .....	9
3.2 Fritidspedagogers handlingsrepertoar .....	10
3.3 Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar .....	11
3.4 Does the teacher gender play a role? .....	12
3.5 Learning gender in primary school playgrounds .....	13
3.6 Improving Pedagogical Practices through Gender Inclusion .....	14
<b>4. Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>15</b>
4.1 Feministiska teorier genom historien .....	15
4.1.1 Liberalfeminism .....	15
4.1.2 Radikalfeminism .....	16
4.1.3 Feministisk poststrukturalism .....	16
4.1.4 Socialistisk feminism .....	16
4.1.5 Modern feminism .....	17
4.1.6 Maskulinitetsteori .....	17
4.2 Sammanfattning av de genusteoretiska perspektiven .....	17
4.2.1 Begreppet feminism .....	18
4.2.2 Maskulinitetsmönster .....	18
4.2.3 Könsordning och genusifiering .....	19
<b>5. Metod</b> .....	<b>20</b>
5.1 Observation .....	20
5.2 Intervju .....	21
5.3 Reliabilitet och validitet .....	21
5.4 Urval .....	22
5.4.1 Bergskolan .....	22
5.4.2 Vargaskolan .....	23
5.4.3 Riddarskolan .....	23
5.4.4 Val av informanter .....	24
5.5 Metodanalys .....	24
5.6 Bearbetning och analys av det insamlade materialet .....	24

5.7 Forskningsetiska principer.....	25
<b>6. Resultat.....</b>	<b>27</b>
6.1 Bergskolan.....	27
6.1.1 Den observerande pedagogen.....	27
6.1.2 Den lekledande pedagogen.....	28
6.1.3 Den omsorgsfulla pedagogen.....	29
6.1.4 Den intervjuade pedagogen.....	29
6.1.5 Sammanfattning.....	30
6.2 Vargaskolan.....	30
6.2.1 Den observerande pedagogen.....	30
6.2.2 Den lekledande pedagogen.....	31
6.2.3 Den konflikthanterande pedagogen.....	31
6.2.4 Sammanfattning.....	32
6.3 Riddarskolan.....	32
6.3.1 Den förberedande pedagogen.....	32
6.3.2 Den observerande pedagogen.....	33
6.3.3 Den lekledande pedagogen.....	34
6.3.4 Den konflikthanterande pedagogen.....	35
6.4 Extern intervju.....	36
6.5 Sammanfattning.....	36
<b>7. Diskussion.....</b>	<b>39</b>
7.1 Svar på forskningsfrågorna.....	39
7.1.1 Pedagogens placering på skolgården.....	39
7.1.2 Pedagogens kön i relation till elevens kön.....	39
7.1.3 Konsekvenser av pedagogens placering.....	40
7.2 Resultatdiskussion.....	40
7.3 Metoddiskussion.....	43
7.4 Fortsatt forskning.....	44
7.5 Min professionsutveckling.....	45
<b>8. Referenser.....</b>	<b>46</b>
<b>9. Bilagor.....</b>	<b>49</b>
9.1 Arbetsfördelning.....	49
9.1.1 Konrad Augustyniak.....	49
9.1.2 Robin Stähle.....	49
Brev till fritidshem.....	50
Forskningsetiska principer.....	51
Intervjufrågor.....	52

# 1. Inledning och bakgrund

Utifrån vår arbetslivserfarenhet inom fritidshemmet har vi en viss förförståelse och uppfattning om fritidshemspersonalens placering på skolgården utifrån deras kön och elevernas kön. Vi bär med oss föreställningar som vi har sedan tidigare men strävar mot att med ett öppet förhållningssätt utforska hur det kan se ut på andra skolor utifrån ett genusperspektiv. Det innebär att vi kommer att försöka förstå vårt arbete med fokus på kön och de könsskillnader som förekommer inom samspelet mellan fritidshemspersonalen och eleverna på skolgården.

Fritidshemmet ska arbeta utifrån skolans värdegrund och det uppdrag som framkommer i styrdokumentet. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2018) står det att skolan ska, oberoende av elevernas könstillhörighet, främja deras lika rättigheter. Utbildningen ska organiseras så att eleverna tillsammans kan mötas och arbeta ihop, pröva och utveckla sina förmågor och intressen oavsett deras könstillhörighet. Skolan ska även arbeta för att motverka traditionella könsmonster och rådande uppfattningarna om vad som är kvinnligt respektive manligt. Därför behöver skolan ta ansvar för hur eleverna bemöts samt vilka könsspecifika förväntningar och krav som ställs på dem (Skolverket 2018, s. 6).

En stark fördel som gynnar elevernas utveckling kan i det här fallet vara ett normkritiskt reflekterande och förhållningssätt. Att vara nyfiken på och reflektera över sitt arbetssätt behöver inte nödvändigtvis betyda att de är dåliga eller behöver ändras. Istället handlar det om att se över ifall de kan missgynna och begränsa elevernas möjligheter. För att inte bevara de aktuella könsmonster kan inte pojkar känna att vissa aktiviteter är olämpliga för dem, precis som att flickor inte ska känna sig begränsade till att exempelvis spela fotboll (Hedlin 2010, s. 28–29).

Under grundlärarutbildningen med inriktning mot fritidshem har vi tagit del av ny kunskap som är värdefull och utvecklande för att bedriva en god fritidshemsverksamhet. Kursen ”barn- och ungdomskultur med genusinriktning” har vidgat vår syn av jämställdhet, kön och genus och bidragit till nya perspektiv och nyfikenhet för hur vi kan fortsätta att arbeta på ett tankfullt sätt. Begreppen jämställdhet, kön och genus är tre intressanta begrepp som tål att kontinuerligt reflekteras kring och hur de ter sig i vårt moderna samhälle. Hur modernt vi än

må tycka att det är här vi en bra bit kvar i jämställdhetsarbetet, även om vi har kommit en god bit på vägen jämfört med många andra nationer. Sverige ligger generellt bra till vid jämställdhetsjämförelser med andra länder (Marantz Henig 2017, s. 28–29) men det innebär inte att vi kan känna oss tillräckligt nöjda för att se arbetet som slutfört. Tvärtom kan vi kanske se det som en morot att fortsätta att upprätthålla en nyfikenhet kring jämställdhetsarbetet för fortsatt framgång och att agera som förebild.

I kandidatuppsatsen ”Genus på skolgården” nämner författarna Dragon och Sehlin (2013) att skolgårdens utformning kan ha betydelse för vad eleverna lockas till att göra under rastverksamheten. Forskning visar att svenska skolgårdar har en tendens att vara mer anpassade för pojkar på grund av utformningen. Den frestar ofta till fotboll och klättring som lockar fler pojkar än flickor. En observation som de har gjort var att pojkar har en benägenhet att välja olika sorters bollspel eller kullekar medan flickor väljer andra aktiviteter som till exempel hoppa hage eller olika handklappslekar (Bengts & Gårdsäter 2011, se Dragon & Sehlin 2013, s. 5–7). Maskulinitet förknippas med fysiska aktiviteter, tävlingar och har en mer tillåtande syn på att bete sig ”barnsligt” (Dragon & Sehlin 2013, s. 10). Kön påverkar bildningen av grupper på skolgården. Om du tillhör samma kön har du lättare att komma in i en grupp (Bengts & Gårdsäter 2011, se Dragon & Sehlin 2013, s. 7). När Dragon & Sehlin observerade skolgården såg de att när barnen delade upp sig i lekgrupper var några könsblandade men majoriteten var könsdelade (Dragon & Sehlin 2013, s. 22).

Det kanske inte är helt osannolikt att de flesta svenska skolor runt om i landet har en fotbollsplan men vad skolgården erbjuder därutöver kan se väldigt olika ut. Utformningen av skolgården har en betydelse men den här uppsatsen kommer inte att undersöka hur skolgården är uppbyggt utan undersöka hur pedagogerna i fritidshemmet använder den.

Vår förhoppning är att den här studien ska vidga vårt perspektiv för hur fritidshemspersonal interagerar med elever under rastverksamheten och vad det kan ha för effekter för eleverna. Vi intresserar oss bland annat för om det har någon betydelse om pedagogen är kvinna eller man, och utifrån det perspektivet vad det kan ha för påverkan för interaktionen till eleven. Utifrån ett nyfiskt förhållningssätt är vår intention att utforska området för att ta reda på hur det kan se ut på tre fritidshemsverksamheter.

## 2. Syfte och frågeställning

### 2.1 Syfte

Studiens syfte är att bidra med en djupare förståelse för samspelet mellan pedagoger och elever under rastverksamhet, genom att undersöka hur pedagoger placerar sig under rasten gentemot eleverna och hur pedagogernas agerande kan se ut. Detta för att kunna kartlägga om pedagoger intar olika förhållningssätt mot elever beroende på deras kön och därigenom förstärker eller försvagar rådande könsmonster.

Med den här uppsatsen vill vi på ett metodiskt sätt undersöka hur det kan se ut på olika skolor, vilka likheter och skillnader som kan förekomma och vad de skulle kunna ha för påverkan för verksamheten och vad det kan medföra för effekter utifrån elevernas perspektiv.

I uppsatsen vill vi utforska, reda ut och besvara frågeställningarna nedan.

### 2.2 Frågeställning

- Hur placerar sig fritidshemspersonalen på skolgården i relation till eleverna?
- Vilken betydelse har personalens kön när det handlar om att placera sig i relation till elever av olika kön på skolgården?
- Vilka konsekvenser kan fritidshemspersonalens placering leda till för att stärka elevernas relationer, organisera aktiviteter och lösa konflikter?



## 3. Tidigare forskning

Den tidigare forskningen har valts ut efter hur relevant den kan vara för att belysa vårt problemområde gentemot rastverksamheten, fritidshemmet, fritidshemspersonal, interaktion mellan personal och barn/elev med genusinriktning.

### 3.1 Det finns inga tjejbestämmare

I Christian Eidevalds (2009) avhandling ”Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek” skriver han om förskollärares agerande gentemot förskolebarn utifrån barnets kön. Avhandlingens empiri bygger på videoinspelade sekvenser från två arbetslag med barn i 3–5-årsåldern (Eidevald 2009, s. 2).

Eidevald hittade i sin studie att förskolepersonal bemöter flickor respektive pojkar på olika sätt. Istället för att utmana könsstereotypiska idéer förstärks de, ofta utifrån personalens antaganden om vad som är typiskt för flickor respektive pojkar. Dessa förväntningar leder därmed till hur barnet bemöts (Eidevald 2009, s. 2). Hans empiri visade att pojkar oftare fick tillsägelser än flickor men att flickor oftare fick hot i form av att ”om du fortsätter att bete dig så så åker du ut” (Eidevald 2009, s. 95). Han problematiserar utgångspunkten att ”vi föds till flickor och pojkar” och utgår senare ifrån att ”vi görs till flickor och pojkar” (Eidevald 2009, s. 95).

Hans analys av empirin visar vid upprepade tillfällen att det är flickorna, framförallt en, som får skarpere tillsägelser än vad pojkarna får. Det visar sig genom att förskollärarna kan se lite ”genom fingrarna” när pojkarna busar medan det inte ges lika stort utrymme för flickorna. Eidevalds förklaring, med hänvisning till annan tidigare forskning som bekräftar hans analys, är att förskollärarna ser och behandlar flickor annorlunda än pojkar. Den rådande diskursen om könsmissiga skillnader att vi föds till flickor och pojkar menar bland annat att flickor befinner sig i ett högre mognadsstadium än vad pojkar i samma ålder gör. Utifrån det perspektivet är det lätt att ta för givet att flickor har bättre förståelse för förskollärarnas tillsägelser och att de ska förstå dem bättre medan synsättet att ”pojkar är som de är” bidrar till att förskollärarna inte är lika konsekventa med tillsägelser (Eidevald 2009, s. 101–113).

Detta kan bidra till en problematisk syn eftersom antagandet att pojkar biologiskt är som de är, det vill säga aggressiva, är det inte lika viktigt för förskollärarna att ingripa i deras konflikter. Skulle likadana konflikter uppstå med flickor inblandade skulle förskollärarna ingripa med en annan attityd. Antagandet att pojkar är mer benägna till aggressivt beteende visade sig vara felaktigt av andra studier som mätte både pojkars och flickors testosteronhalter (Sanchez-Martin, Fano, Ahedo, Brain & Azpiroz 2000; Constantino, Grosz, Sanger, Chandler, Nandi & Earls 1993). Det skiljde inget åt, trots det uppmuntras pojkar indirekt att fortsätta bete sig ”pojktigt”. Detta kan tolkas som att det är viktigt att vara försiktig med att utgå ifrån att pojkars aggressiva beteende beror på biologiska orsaker (Eidevald 2009, s. 113–115).

Förskollärarna som filmades av Eidevald fick så småningom titta på filmerna när de interagerar med barnen. Till de flestas förvåning fick de bevittna att deras agerande skiljde sig från deras föreställning om hur de agerade. En del förskollärare menade att de agerade på ett visst sätt i *just den situationen* men att de inte hade agerat så i vanliga fall. De hävdade att de normalt inte skiljde på sitt agerande baserat på barnets kön. Vid intervjuerna med förskollärarna menar de att de inte förväntar sig att pojkarna alltid ska förstå vad de menar när de får en tillsägelse medan det förväntas att flickorna ska förstå bättre och av den anledningen håller förskollärarna kvar dem. Eidevald tolkar det som att förskollärarnas agerande utgår ifrån könet och inte situationen i sig (Eidevald 2009, s. 103, 111–113). En kort summering av Eidevalds analys tyder på att pojkar och flickor bemöts och bestraffas olika trots lika konfliktsituationer. När en flicka överskrider vad som anses vara flickigt, enligt den rådande diskursen, möter hon motstånd av förskollärarna och på så vis förstärks de stereotypa föreställningarna om kön istället för att utmana dem (Eidevald 2009, s. 2, 115–116).

## 3.2 Fritidspedagogers handlingsrepertoar

Marianne Dahl (2014) har i sin avhandling ”Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer” studerat relationer mellan fritidspedagoger och barn. Studiens forskningsfrågor handlar om hur fritidspedagoger arbetar med barns relationer, deras syn på barns relationer och vilka kvaliteter i barns relationer som verkar eftertraktade. Barnen rör sig kring olika gemenskaper, det vill säga grupper och studiens forskningsfråga utgår även ifrån hur fritidspedagogerna känner igen dessa (Dahl 2014, s. 8).

Dahl använder begreppet *handlingsrepertoar* som något som fritidspedagogerna fokuserar på som olika idéer, förväntningar, arbetsformer och förhållningssätt. Detta visar sig i fritidspedagogernas dagliga arbete, hur de bemöter barnen och de professionella samtalen mellan kollegor (Dahl 2014, s. 77). Fritidspedagogerna använder sin handlingsrepertoar för att arbeta med barnens aktiviteter samt att delta, övervaka och observera, vägleda och hjälpa barnen med deras relationer (Dahl 2014, s. 145). I sin studie använder Dahl deltagande observationer, informella samtal, fältanteckningar, deltagande observatör under en halv studiedag för fritidspedagoger, gruppintervjuer och individuella intervjuer (Dahl 2014, s. 60–61).

Studiens resultat visade att fritidspedagogerna hade en idé om vad ”goda” relationer var och att det var viktigt att uppmuntra barnen till dessa. De värdefulla aspekterna av dessa relationer innefattade kvaliteter som bland annat respekt, ömsesidighet, initiativförmåga, tolerans, anpassning efter regler, kreativitet, självständighet och trygghet. Som motsats presenterades de problematiska beteendena som omfattade konflikter, spänningar och disharmoni. Problematiskt beteende kunde till exempel vara barn som inte agerade på ett förutbestämt sätt i en grupp eller som avvek från det önskvärda beteendet. Dahl observerade att fritidspedagogerna var villiga att arbeta med barnens mindre önskvärda beteenden genom att visa att det fanns alternativa sätt att agera och uppföra sig. Fritidspedagogerna såg således inte konflikter och oenighet som något som utvecklar och kan gynna barnens relationsarbete utan något som bör undvikas och motarbetas (Dahl 2014, s. 146–147).

### 3.3 Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar

Ylva Odenbring (2010) använder begreppet *kategoriseringar* i sin avhandling ”Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar” som ett sätt att beskriva någon annan. I sin avhandling utgår hon ofta från *könade kategoriseringar* vilka har sin utgångspunkt i det dualistiska sättet att se på man och kvinna. De blir varandras motsatser (Odenbring 2010, s. 23–25). Odenbring refererar även till Barrie Thorne som i sin studie använder begreppet *gender labels* (*könsetiketter*). Thorne menade att vara aktsam med tillägget av kön när barn får tillsägelser. ”Var tyst, pojkar” kan lätt förknippas med, och upprätthålla, uppfattningen om att pojkarna är högljudda just för att de är pojkar, i synnerhet om meningarna upprepas frekvent (Thorne 2005, se Odenbring 2010, s. 26).

I studien presenteras ett exempel där barnet Erik bestämmer sig för att klättra upp på en klätterställning som egentligen är tänkt för äldre barn. Pedagogerna Helena påpekar att det kan vara både högt men också svårt att ta sig upp varpå Erik menar att han inte kommer att slå sig om han trillar ned. Till slut tar sig Erik upp för klätterställningen och Helena berömmar genom att benämna honom som ”muskelpaket”. Odenbring menar att ordvalet förstärker den redan rådande föreställningen av maskulinitetsidealet. Pedagogerna syftar i det här fallet på pojkens fysiska kropp och/eller den fysiska handlingen. På så sätt förstärker det antagandet om att pojkar är energiska, starka och tuffa (Odenbring 2010, s. 131). Vid ett annat tillfälle får en flicka en kommentar om sitt vackra änglahår av en pedagog. Odenbring menar att änglar i den västerländska kulturen förknippas med kvinnliga änglar med långt, ljust hår. Kommentaren kan i det här sammanhanget ge särskilda signaler om vad som är vackert och feminint (Odenbring 2010, s. 133–134).

Odenbring (2010) finner i sin avhandling att pedagogerna på en förskola upprätthöll normativa föreställningar om det feminina och maskulina. Hon menar att pedagogerna som riktades till flickorna associerades med skönhet och behag medan styrka och den fysiskt aktiva kroppen kopplades till pojkarna. På det här sättet fortsätter normerna att bevaras som barnen tar med sig upp i högre ålder (Odenbring 2010, s. 144–145, 170). Pojkar ansågs i högre grad som stökiga och här använde en av förskolorna en strategi att låta några flickor agera som *stötdämpare*. Där det rådde oro bland pojkarna valdes några flickor ut för att blandas in i gruppen. Flickorna ansågs ge en lugnande effekt vilket baseras på en traditionell syn om att flickor är mer ansvarsfulla och mognare än stökiga pojkar (Odenbring 2010, s. 129, 166, 170).

### 3.4 Does the teacher gender play a role?

I en studie från 2011 visar Josip Burusic, Toni Babarovic och Maja Seric att flickor presterar högre resultatmässigt än pojkar på flera ämnen i skolan. Studien visar att interaktionen mellan lärare och elev samt dess respektive kön påverkar studieresultaten i skolan. De fann att skillnaden mellan pojkars och flickors prestation utmärkte sig i att flickor generellt hade högre betyg än pojkar (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 529). Ett argument kan vara att flickorna satt längre med läxor än vad pojkarna gjorde (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 530). Författarna fann även att lärarna i undersökningen ansåg att flickor var bättre elever eftersom de var bättre på att organisera och mer benägna att be om hjälp (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 530).

Forskarna fann även att flickor fick något högre betyg när de hade en kvinnlig lärare. Det samma gällde för pojkarna som på så sätt fick högre betyg när de hade en manlig lärare, även om skillnaderna var marginella. Däremot fann Burusic, Babarovic och Seric att faktorer som lärarnas ålder, erfarenhet samt antal elever i klassen spelade roll för elevernas prestationer (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 529). De manliga lärarna hade oftast mer arbetslivserfarenhet och var mer sannolika att dela ut högre betyg (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 532). Manliga lärare gav oftare högre betyg i klasser med ett lägre antal elever medan kvinnliga lärare oftare gav högre betyg i klasser med ett högre antal elever (Burusic, Babarovic & Seric 2011, s. 531). Avslutningsvis konstaterade studiens resultat att lärarens kön i sig inte var den mest betydelsefulla faktorn för betygsskillnaderna. De centrala faktorerna var istället lärarens ålder, erfarenhet, klassens elevantal samt hur flitiga eleverna var på att göra läxor hemifrån och hur villiga de var för att be om hjälp (Burusic, Babarovic & Seric 2011).

### 3.5 Learning gender in primary school playgrounds

På skolgården får barnen möjlighet att skapa identiteter. Carrie Paechter och Sheryl Clark (2007) fann att identiteterna utvecklades i relation till andra i grupper där skrivna och oskrivna regler spelade in och dikterade villkoren för formandet av identiteten (Paechter & Clark 2007, s. 320). Vid en skola fann forskarna att skolan hade ett mer maskulint perspektiv på skolgårdens uppbyggnad eftersom den ena skolan hade en fotbollsplan som ockuperade två tredjedelar av den fysiska skolgården. De elever som inte ville vara med och spela fotboll var framförallt flickor och placerades vid planens yttre ytor. Pojkarnas spelande inkluderade inte deltagande pedagoger utan dessa stod framförallt som passiva observatörer. Om en flicka trots allt ville vara med och spela fotboll var hon tvungen att hålla jämna steg med pojkarna varpå hon fick epitetet pojkflicka (Paechter & Clark 2007, s. 323). När flickor ändå deltog i fotbollen hade pojkar strategier för att frysa ut dem. När lagen delades upp var flickorna dels de som valdes sist och fick då vara målvakt eller back men fick även sällan passera av pojkarna (Paechter & Clark 2007, s. 324).

Emellanåt motarbetades detta beteende av flickorna på så sätt att de i protest ställde sig mitt på fotbollsplanen och pratade med varandra och de andra spelande flickorna istället för att spela fotboll. Pojkarna menade att flickorna inte tog sporten på allvar vilket i sin tur ledde till

att det senare var svårare för flickorna att få vara med och spela (Paechter & Clark 2007, s. 329). Paechter och Clark hävdar att pojkars och flickors identiteter påverkas av de aktiviteter som skolgården erbjuder. Skolorna behöver ha mer än en aktivitet som har övertaget. Skolorna behöver vara utrustade och bemannade på ett sådant sätt att tillmötesgå barnens behov och intressen (Paechter & Clark 2007, s. 330).

### 3.6 Improving Pedagogical Practices through Gender Inclusion

På universitetsprogram för förskollärare och lärare i fritidshem ägnas en viss del av undervisningen till ämnesområden kring genus. Dessvärre saknas ofta bland annat områdena maskulinitet, queer, transsexualitet och våld i nära relationer (Kreitz-Sandberg 2016, s. 79). Övergripande konstateras att dessa ämnesområden inte synliggörs tillräckligt och kommer till sin rätt i utbildningarna. Studenterna introduceras till centrala begrepp om normalitet och avvikelse. Andra kurser med estetiska ämnen som bild, musik och drama behandlar också perspektiv på kön, klass och etnicitet. Kurserna återkopplas fortlöpande under utbildningarna och behandlas även utifrån ett intersektionellt perspektiv samt ett normkritiskt perspektiv där det diskuteras kring jämlikhet och rättvisa i förhållande till förskolan och skolan (Kreitz-Sandberg 2016, s. 81).

Författaren upptäckte att genus är ett genomgående ämne på svensk universitetsnivå, däremot ser det annorlunda ut i många andra länder där genus inte är lika framstående. Kreitz-Sandberg menar att utbildningarna för förskollärare och lärare i fritidshem introducerar perspektiv på genus och att det kan ses som en ingång till vidare fördjupning (Kreitz-Sandberg 2016, s. 85). Programmen fokuserar på icke-formellt lärande med intersektionella och normkritiska perspektiv men det är upp till varje student att tolka undervisningen. Författaren menar att utvecklingen av innehållet i lärarutbildningar när det gäller genusperspektiv är en viktig process under utveckling (Kreitz-Sandberg 2016, s. 87).

# 4. Teoretisk bakgrund

## 4.1 Feministiska teorier genom historien

Till den här uppsatsen har vi valt att använda oss av genusteori som ett samlingsbegrepp för olika teoretiska perspektiv som *liberalfeminism*, *radikalfeminism*, *feministisk poststrukturalism*, *socialistisk feminism*, *modern feminism* och *maskulinitetsteori*. Begreppet *genus* är numera känt för många men tål ändå att tydliggöras. Det myntades först i det svenska språket under 1980-talet för att benämna kulturella föreställningar om de båda könen (Gothlin 1999, se Ambjörnsson 2003, s. 11). Poängen med att få fram genusbegreppet var att se skillnaden mellan det biologiska könet och det socialt och kulturellt skapade könet (Hirdman 1988, se Ambjörnsson 2003, s. 11). Genusbegreppet kan lätt missförstås och tolkas som att det handlar om att studera kön och könsskillnader, eller att genusforskare skulle ta avstånd från de biologiska skillnaderna mellan kvinnor och män. Istället handlar det om vilka föreställningar vi har om vad som är kvinnligt och manligt och problematiserar bland annat det som vår kultur tar för givet (Hedlin 2010, s. 4–5).

### 4.1.1 Liberalfeminism

*Liberalfeminismen* har som utgångspunkt att kvinnor och män ska ha lika friheter och rättigheter. Basala frågor för liberalfeminister är den politiska representationen, tillgången till viktiga poster och lika lön. Liberalfeminismen har sitt ursprung i slutet av 1800-talet och början på 1900-talet. Det talas om att John Stuart Mill var grundaren till denna inriktning där han ansåg att uppfostran, utbildning och attitydförändring var de medel som behövdes för förändring eftersom kvinnor och män är lika i grunden (Josefson 2005, s. 94). Eva Schömer (2009) hävdar å andra sidan att liberalfeminismen har sina rötter ännu längre bak i tiden och att en av de mest framstående liberalfeministerna var Mary Wollstonecraft under 1700-talet. På den tiden uteslöts kvinnorna från utbildning och var på så sätt underlägsna männen. Liberalfeministerna hävdade istället att kvinnor och män var lika rationella och att kvinnor naturligtvis skulle vara på samma positioner som män. Dock har liberalfeminismen kritiserats där kritiken riktar sig mot att kvinnor och mäns verkligheter ser olika ut och att kvinnorna då inte kan göra samma rationella beslut som männen (Schömer 2009, s. 220).

### 4.1.2 Radikalfeminism

*Radikalfeminismen* har sitt ursprung på 1960-talet och gör sig känt med begreppet ”det personliga är politiskt”. De engagerade kvinnorna ansåg att kvinnoförtrycket var för utbrett och menade att männen såg kvinnans position som underordnad mannens där de exempelvis skulle koka kaffe. Radikalfeministerna var kritiska mot samhällets syn på bland annat kvinnomisshandel, prostitution, sexuella övergrepp och våldtäkt (Josefson 2005, s. 94).

### 4.1.3 Feministisk poststrukturalism

Den *feministiska poststrukturalismen* vill luckra upp kategorierna för vad som är kvinnligt och manligt. Genom att förstå hur kategorierna är skapade kan det leda till att lösa upp de dikotoma kategoriseringarna. Här blir begreppet *diskurs* väsentligt eftersom det är viktigt att förstå hur det kvinnliga och manliga har förändrats, och förändras, över tid. Hillevi Lenz Taguchi (2014) förklarar diskurs som något man talar om och hur det sägs och skrivs. Inom poststrukturalismen förklaras diskurs som innebörden och betydelsen av det som sägs och skrivs. Inom feministisk poststrukturalism ligger diskursfrågor centralt och något som behöver förstås för att kunna arbeta med och lösa upp (Lenz Taguchi 2014, s. 17–19).

Eidevald (2009) skiljer på poststrukturalism och feministisk poststrukturalism varpå det första är ett perspektiv där språket är viktigt och hur vi benämner olika fenomen.

Poststrukturalismen ifrågasätter och vill utmana vår förståelse för hur ord ställs mot varandra och hur vi uppfattar dem. Genom att använda särskilda begrepp kring vissa fenomen uppfattar vi dem utifrån själva beskrivningen. Den i sin tur kan ändras över tid och på så sätt förändras vår förståelse av fenomenet. Feministisk poststrukturalism har som syfte att utmana våra föreställningar om dikotomin manligt kontra kvinnligt ur ett biologiskt och kroppsligt perspektiv och hur könet ”görs”. Hur det talas om dessa frågor får en viktig roll för vår förståelse och hur vi upprätthåller det rådande föreställningarna kring genus (Eidevald 2009, s. 53–54).

### 4.1.4 Socialistisk feminism

*Socialistisk feminism* framhäver att kvinnoförtrycket har sitt ursprung i den marxistiska samhällssynen på klassamhället. Den socialistiska feminismen ser kritiskt på kvinnors låga löner och deras ekonomiska beroende av män. Kvinnornas underordning baseras på bland annat det obetalda hemarbetet och de lågavlönade jobben. På så sätt utnyttjar kapitalismen det



kvinnliga könet. Kvinnor med arbeten inom arbetarklassen är mer utsatta än kvinnor inom medelklassen (Josefson 2005, s. 94).

#### 4.1.5 Modern feminism

*Modern feminism* ses som en sammanslagning av socialistisk feminism och radikalfeminism med centrala frågor som kvinnans underordnade position och dess orsaker. Teorin utgår ifrån frågor om bland annat omsorgsarbetet som är överrepresenterat av kvinnor men även frågor som handlar om etnicitet och sexualitet (Josefson 2005, s. 94–95).

#### 4.1.6 Maskulinitetsteori

”Mannen föds inte till man, han blir det” är en central utgångspunkt inom *maskulinitetsteorin*. Forskningen har sin början på 1960-talet i USA och kom först till Sverige på 1980-talet. Forskningen menar att manlighet är ett beteende som skapas, det vill säga en social konstruktion, och kan variera över tid och olika samhällen. Skönhetsideal och gymkulturen är exempel på vad som kan förknippas som manligt och kan vara en målbild för män att sträva efter. Viktiga frågor är hur manlighet tar form och bilden på manlighet förändras och hur det kan påverka det manliga beteendet. Mot mitten av 1990-talet studerades vad som ansågs vara manligt, hur det spreds via media och vad det kunde ha för konsekvenser. Filmskådespelare och fiktiva karaktärer som Fantomen och HeMan kunde vara ledande bärare av vad som sågs som manligt, varpå *maskulinitetsteorin* ställer frågor för vad det kan ha för påverkan på män inom exempelvis militären, politiken och mäns chefspositioner. Gemensamma drag är att de ska vara framgångsrika, ha makt, vara starka och kontrollerande. Teorin har inte som mål att ta ifrån makten från männen men att ifrågasätta om makten automatiskt ska fördelas till dem just eftersom de är män. I sin bok ”Genus – hur påverkar det dig?” skriver Helena Josefson hur maskulinitetsforskaren Lars Jalmert diskuterade jämställdhet där han menade att de flesta är för jämställdhet men att de aktivt inte gör något för att öka jämställdheten och att det i sin tur resulterar i att ojämställdheten upprätthålls (Josefson 2005, s. 96–98).

## 4.2 Sammanfattning av de genusteoretiska perspektiven

Den här studien kommer att utgå ifrån ett genusperspektiv. Vi vill med andra ord undersöka forskningsfrågorna med fokus på genus. Att utgå ifrån andra teoretiska perspektiv som exempelvis det sociokulturella perspektivet skulle kunna vara intressant i ett annat

sammanhang där kön som fenomen inte tar lika stort utrymme. Maria Hedlin (2010) ger exempel på hur studier kan utgå ifrån olika perspektiv. Barns grupperingar, inneslutning och uteslutning, kränkningar och trakasserier kan ses ur till exempel ett sociokulturellt perspektiv. Det perspektivet kan utgå ifrån parametrar som vilket sammanhang barnen är i eller samspelet och kommunikationen inom gruppen. Ett annat perspektiv på samma situation kan förstås utifrån barnens kön och vad som händer inom gruppen baserat på de könsskillnader som finns. Genusperspektivet kan å sin sida studera hur dessa grupperingar, kränkningar eller trakasserier kan relatera till de föreställningar som råder om vad som är kvinnligt och manligt och hur de är relaterade till det som händer kring barnen (Hedlin 2010, s. 5–6).

#### 4.2.1 Begreppet feminism

Gemensamt för de ovan olika teoretiska perspektiven är kvinnors underordning och att det historiskt har sett ut så under lång tid. Här blir begreppet *feminism* relevant eftersom det inte endast angår kvinnor utan mänskligheten. Fanny Ambjörnsson bekräftar att feminismens forskningsområde utgår ifrån att det kvinnliga och manliga är socialt konstruerade (Ambjörnsson 2016, s. 92). Lenz Taguchi (2014) ser feminism som en vilja att ändra på de maktförskjutningar som påverkar de underordnade och undervärderade. Ofta syftar begreppet till det kvinnliga könet, men hon menar att begreppet även inkluderar fler grupper som uppfattas som underordnade och som inte tillhör normen som till exempel personer av annan ras, etniskt ursprung eller sexualitet. Hon menar att begreppet slutar att existera när denna obalans upphör (Lenz Taguchi 2014, s. 14–16). Fanny Ambjörnsson talar också om att kvinnor genom tiderna har haft lägre status och makt i jämförelse med det som anses vara manligt och att det inte är specifikt för det svenska samhället. Det är det manliga könet som betraktas som norm medan det kvinnliga könet har lägre status och är mindre värt (Ambjörnsson 2011, s. 32–33). Det har även visat sig tydligt inom forskningen under mitten av 1900-talet då forskningen om människan främst utgick ifrån mannen och sällan ifrån kvinnan. Därefter generaliserades den till att omfatta människan som helhet (Hedlin 2010, s. 15, 23).

#### 4.2.2 Maskulinitetsmönster

Pojkar som uppför sig stökigt och även något våldsamt förväntas göra det mer än flickor. Mer ofta än sällan tillåts och accepteras det här beteendet hos pojkar än flickor både av barn och vuxna. Ibland kan det vara svårt för pedagogen att uppfatta om det är en lek och på skoj och

var någonstans gränsen dras för att gå över till våld. Acceptansen av pojkarnas hårdhänthet riskerar att upprätthålla dessa maskulinitetsmönster. Barn lär sig tidigt vad som förväntas av dem och vilka egenskaper som anses vara kvinnliga och manliga (Hedlin 2010, s. 19).

### 4.2.3 Könsordning och genusifiering

*Könsordning*, som ofta framgår i genusteoretiska sammanhang, syftar på fenomenet om de generella mönster, könsstrukturen och de vanor som samhället upprätthåller. Samhället tar vissa aspekter för givet eftersom det är så starkt präglad och bevarat av både kvinnor och män och kan lätt uppfattas som det givna (Hedlin 2010, s. 15, 29). I samband med genusforskning talas det även om *genusifiering*, att samhället är *genusifierat* vilket innebär att mycket i vårt samhälle är kodad för vad som är kvinnligt och manligt. Det handlar bland annat om människors klädsel, hur vi smyckar oss, sminkar oss, vad vi bär för färger och hur våra kroppar rör sig. Det i sin tur är bundet till tid och kulturella variationer. Denna dynamiska tendens varierar över tid (Hedlin 2010, s. 15–16).

# 5. Metod

Studiens syfte är att undersöka och försöka besvara frågor som rör fritidshemspersonalens fysiska placering på skolgården. För att arbeta med och försöka besvara forskningsfrågorna har vi valt att genomföra studien med kvalitativ metod utifrån observationer och datorstödda intervjuer. Kvalitativ metod kan ses som att det empiriska materialet tolkas. Insamlingen sker ofta genom dynamiska metoder som observationer, intervjuer där materialet samlas in i den givna kontexten. Kvalitativ metod baseras inte främst på statistiskt material i form av statistiska samband, dock innebär det inte att dessa nödvändigtvis behöver uteslutas (Alvehus 2013, s. 20–22).

## 5.1 Observation

Risken för att försköna verkligheten till sin fördel minskar potentiellt vid observationer och på så sätt bidra till en mer reell bild. Vi har en medvetenhet om att vi har en viss förförståelse och fördomar varav det finns risk för att styra det vi ser och uppfattar. För att hantera detta försökte vi att skriva ned det vi såg enkelt utan att lägga värdering vid det som observerades.

Uppsatsens empiri bygger på tre observationer på tre fritidshem som alla låg i förorten till Stockholm. Vår uppfattning var att skolorna var placerade i områden med varierad socioekonomisk status. Vi upplevde att en skola var placerad i ett område av övre medelklass medan de andra två var placerade i medelklassområden. Observationerna skedde under elevernas raster som var 30 minuter vardera. Vi har valt att utgå ifrån tre observationer för att få mer varierad empiri som vi kan fördjupa oss i analysen. Fler observationer skulle potentiellt kunna bidra till en ytligare analys eftersom studiens omfattning behöver avgränsas.

Observation är en användbar metod för att samla empiri inom områden där olika beteenden i form av verbala yttranden, känslouttryck, relationer mellan personer samt fysiska handlingar och händelser i naturliga situationer tar plats. En observation kan genomföras på olika sätt där Runa Patel och Bo Davidson nämner två: strukturerad observation och ostrukturerad observation. Gemensamt för dessa två är att det är viktigt att förbereda sig genom att förstå vad det är som ska observeras, hur registreringen av observationen ska gå till och hur observatören ska förhålla sig (Patel & Davidson 2011, s. 91–93).

Den *strukturerade observationen* kallas även för *systematisk observation* och handlar i korthet om att ha ett tydligt formulerat problem och att utifrån det få en bild av i vilka situationer som skeendet kan ta plats. Här är det till fördel att ha ett tydligt observationsschema eller en lista där skeendena kan antecknas systematiskt där de inträffar (Patel & Davidson 2011, s. 93–95).

*Ostrukturerade observationer* kan även kallas för *osystematisk observation* och utgår ifrån ett bredare och öppnare perspektiv så att samla in så mycket relevant data som möjligt. Ofta krävs en tidigare förståelse för studiens problemområde utifrån ett teoretiskt och empiriskt perspektiv och ha klart för sig vid vilka situationer vi kan hitta information till vår frågeställning. Ostrukturerade observationer utgår ofta ifrån att anteckna nyckelord istället för att fylla i observationsscheman. Det är rekommenderat att efter observationen skriva ned en fullständig redogörelse så fort som möjligt (Patel & Davidson 2011, s. 93, 97–98). Till den här studien utgick vi ifrån ostrukturerade observationer.

Som observatör bör man i förväg fastställa förhållningssättet, det vill säga om man ska vara deltagande eller icke deltagande, om man ska vara känd eller okänd av dem som man observerar (Patel & Davidson 2011, s. 98–101). I vårt fall har vi utgått ifrån ett känt, icke deltagande perspektiv för att ha så lite inverkan på aktiviteterna som möjligt men utav etiska skäl förklara vilka vi är.

## 5.2 Intervju

För att få djupare förståelse av vad vi har sett från observationerna, och ett rikare resultat, har vi även använt oss av datorstödda intervjuer där vi har skickat ut intervjufrågorna per e-post och erhållit svaren i efterhand. Ett sätt att arbeta med datorstödda intervjuer kan vara att skicka ut intervjufrågor per e-post till informanten och i efterhand ta emot svaren. På så vis blir intervjun en asynkron interaktion (Kvale & Brinkmann 2014, s. 190). Intervjun kan vara fördelaktig för att ta reda på hur informanten tänker, känner och betar sig i olika situationer (Alvehus 2013, s. 80).

## 5.3 Reliabilitet och validitet

Begreppet *reliabilitet* talar om möjligheten att kunna åstadkomma samma resultat om studien skulle genomföras på samma sätt en gång till. Om en enkät skulle skickas ut på nytt till en ny

grupp är det troligt att svaren kommer att påminna om det tidigare resultatet. Däremot kan det vara svårt att åstadkomma vid en kvalitativ studie eftersom metoden ofta är knuten till den studerade situationen (Alvehus 2013, s. 122–123). Vår studie bygger på observationer och datorstödda intervjuer vilket innebär att om någon skulle upprepa vårt genomförande skulle det ske på en annan skola med andra elever och personal, en annan skolgård och annorlunda situationer. Därför är reliabiliteten för vår studie låg.

*Validitet*, som kan liknas till *giltighet*, är däremot inte knutet till reliabilitet och handlar istället om det som är mätt är det som har avsetts att mäta (Alvehus 2013, s. 122–124). Vi ställer oss frågan om vi verkligen har mätt, det vill säga observerat och intervjuat, det vi hade i avsikt att mäta. Vår utgångspunkt var forskningsfrågorna men det är inte heller ovanligt att forskningsfrågor revideras under studiens gång.

## 5.4 Urval

Vi har valt att observera tre olika skolgårdar vilket ger möjligheter till jämförelser. Alla tre skolor har årskurserna från förskoleklass till årskurs fem. I efterhand har vi kompletterat observationerna med tre datorstödda intervjuer. Under samtliga observationer observerades elever i årskurs ett till tre.

### 5.4.1 Bergskolan

Bergskolan har fem fritidshemsavdelningar där det arbetar mellan tre till fyra pedagoger på varje avdelning. Under den här observationen noterade vi fem pedagoger varav tre var kvinnor och två var män. Skolans rastområde kan sägas vara uppdelad i fem områden. Det första området hade en så kallad kompisgunga som flera elever kunde gunga i samtidigt. Det andra området hade två kingrutor där eleverna kunde spela särskilda bollspel. Det tredje området hade en gungställning och en klätterställning. Det fjärde området var en basketplan, som under observationsdagen tycktes vara populär, och bredvid den stod en rastbod med lekmaterial för eleverna att leka med. Det femte och sista området var en fotbollsplan med gräsmatta där två fotbollsmål var utplacerade.

### 5.4.2 Vargaskolan

På Vargaskolan var det totalt tio pedagoger ur fritidshemspersonalen ute som rastvärdar. Det var åtta kvinnor och två män. Alla rastvärdar ansvarade för alla elever ute på skolgården.

Under den här observationen observerade vi totalt fyra pedagoger. Tre av dessa var kvinnor och den siste en man. Även den här skolans rastområde var uppdelat i fem områden. Det första området var en öppen del med en bandyplan i ena hörnet och en intilliggande stor och öppen yta för andra lekar. Det andra området hade en klätterställning där eleverna kunde klättra och bredvid klätterställningen stod en materialbod med leksaker för olika rastaktiviteter. Det tredje området var en fotbollsplan av grus som hade två fotbollsmål. Område fyra var en skogsdunge där eleverna kunde springa och leka och där fanns även en sandlåda. Det femte området hade gungor och befann sig precis bredvid skogsdungen.

### 5.4.3 Riddarskolan

Vanligtvis arbetar totalt 24 pedagoger ur fritidshemspersonalen varav 17 är kvinnor och sju är män. Under den här observationen observerade vi totalt åtta pedagoger ur fritidshemspersonalen. Dessa bestod av sex kvinnor och två män. Rastområdet på denna skola var uppdelat i sju områden. Första området var en stor, öppen yta med en bod, bandyplan och kingrutor samt bollplank. Bandyplanen användes även som fotbollsplan av de yngre eleverna. Område två hade en klätterställning och gungor. Område tre hade också en rastbod och var omgivet av ytterligare två kingrutor och en mindre klätterställning. Område fyra hade en utomhusscen och en basketplan. Område fem var en multiarena där eleverna kunde spela fotboll och handboll. Område sex var en dunge i ett skogsparti där eleverna kunde springa runt bland träd och leka. Det sjunde området var en idrottsplats som låg utanför skolans territorium och hade en konstgräsmatta där eleverna kunde spela fotboll.

Eftersom all personal som arbetar inom fritidshem sällan består av enbart fritidspedagoger eller lärare i fritidshem har vi valt att använda begreppet *pedagog* för att benämna all fritidshemspersonal. Det inkluderar personal med utbildning som barnskötare, fritidsledare, förskollärare eller socialpedagog. Trots att alla observationer skedde under skoltid tillhörde alla pedagoger som vi hade observerat fritidshemmet. Vi har valt att använda begreppet *elever* framför *barn* eftersom våra observationer har ägt rum under skoltid.

#### 5.4.4 Val av informanter

Intervjuerna tillkom under ett senare skede för att komplettera observationerna. Till dem valde vi ut två pedagoger ur två av de observerade skolorna. Den tredje pedagogen valdes från en annan skola i Stockholmsregionen eftersom ingen av pedagogerna på den tredje observerade skolan kunde delta i en intervju. Eftersom intervjufrågorna var allmänna och inte riktade till en särskild skola ansåg vi att det var adekvat att använda den tredje informanten från en annan icke-observerad skola.

### 5.5 Metodanalys

Oavsett vilken metod som väljs finns det för- och nackdelar. Gemensamt för metoderna är att det inte går att återge ett objektivt perspektiv av det empiriska materialet. Det är inte genomförbart att verkställa en studie som tar med ”fullständigheten” eftersom objektiviteten inte existerar i det här sammanhanget. Det empiriska materialet är en återberättelse av forskarens perspektiv och blir på så sätt en subjektiv produkt. Vi har valt att göra en kvalitativ studie eftersom vår ambition är att upptäcka företeelser samt att tolka och förstå innebörden av pedagogernas livsvärld och deras uppfattningar (Patel & Davidson 2011, s. 105).

Som första metod valde vi ostrukturerad observation. Den andra metoden som vi valde för vår studie var asynkrona datorstödda intervjuer per e-post med frågor utifrån studiens frågeställningar. Det finns däremot svårigheter i den datorstödda intervjun. Både intervjuare och informant bör vara skickliga nog för att göra sig förstådda i skrift. Däremot levereras svaren snabbare och är tidigare redo för analys (Kvale & Brinkmann 2014, s. 190). Vi ville få syn på pedagogernas livsvärld och hur de uppfattade den under rasterna på skolgården. Vi hade fördelar av att vi redan delade många erfarenheter av att arbeta inom skolan och därför hade en förförståelse för ämnet. Vår ambition var att ställa så neutrala frågor som möjligt för att i möjligaste mån inte färga empirin. Våra svar gjorde att vi kunde återkomma till materialet fortlöpande. Det var viktigt att kunna ta del av materialet om och om igen eftersom det vi hittade skulle vara utgångspunkter för vår analys och sedan visa studiens resultat.

### 5.6 Bearbetning och analys av det insamlade materialet

Patel och Davidson (2011) skriver att det inte finns någon universell metod för bearbetning av det insamlade materialet (Patel & Davidson 2011, s. 122). Efter att ha samlat in all vår empiri



och läst igenom den upprepade gånger, upptäckte vi återkommande mönster av det som vi hade observerat. En del pedagoger höll en observerande position medan andra var aktivt deltagande i elevernas aktiviteter. Vi försökte att sortera materialet utefter vårt syfte och frågeställningar och utformade kategorier, så kallade teman, för att försöka förtydliga presentationen av vårt resultat. Alvehus (2013) framhåller att viss empiri kan behöva komprimeras medan annan kan, med fördel, beskrivas djupare (Alvehus 2013, s. 111), vilket vi har strävat efter. Det är även intressant att lyfta motsägelser i empirin (Alvehus 2013, s. 111–112) vilket vi har försökt att illustrera i resultatet. Därtill använde vi genusteorin för att tematiskt analysera materialet. Svaren som vi erhöll av informanterna kom per e-post. Vi upplevde att svaren var tillräckligt utförliga och de flesta av frågorna besvarades av samtliga informanter. De svar som vi upplevde relevanta utifrån vårt syfte och forskningsfrågor framförs i respektive tema för att försöka bidra till en djupare förståelse. De teman som framkom i analys av data och presenteras i resultatet är: den observerande pedagogen, den lekledande pedagogen, den omsorgsfulla pedagogen, den intervjuade pedagogen, den konflikthanterande pedagogen och den förberedande pedagogen.

## 5.7 Forskningsetiska principer

Till studien har vi utgått ifrån de forskningsetiska principerna framtagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) som baseras på fyra huvudkrav:

*informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.*

- **Informationskravet:** deltagarna ska informeras om att deras medverkan är frivillig och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan till studien. Det är även rekommenderat att deltagarna får information om var de kan finna studien när den har blivit publicerad.
- **Samtyckeskravet:** deltagarna har rätt att själva bestämma över sin delaktighet och om barn under 15 år medverkar i studien och den är av etisk känslig karaktär bör samtycke inhämtas från vårdnadshavare. Om deltagare vid senare skede väljer att avbryta sin medverkan behöver det per automatik inte betyda att det insamlade materialet behöver raderas. I vissa fall, om det finns möjlighet, kan forskaren försöka att motivera deltagande utan att på något sätt påtvinga individen. Ett annat alternativ är att se över om det på något sätt skulle gå att identifiera personen och skulle det visa

sig vara omöjligt att identifiera individen kan forskaren behålla okänsliga delar av materialet.

- **Konfidentialitetskravet:** De insamlade uppgifterna av deltagarna får inte lämnas ut till obehöriga. Utomstående ska inte kunna identifiera deltagarna, i synnerhet om studien är av känslig karaktär. Om olika beskrivningar av deltagare, platser och tillfällen skulle kunna möjliggöra att vissa läsare kan identifiera personer eller platser behöver dessa ses över noggrant.
- **Nyttjandekravet:** Insamlade uppgifter får inte lämnas ut till andra instanser, för kommersiellt bruk eller andra syften bortom det vetenskapliga (Vetenskapsrådet 2002, s. 6–14).

Innan studien genomförs behöver de som ska medverka i den informeras i god tid. Det behövs även ett godkännande av medverkarna innan observationen genomförs (Patel & Davidson 2011, s. 62–64). Vi tog kontakt med de skolor som vi observerade per e-post där vi kortfattat bad om att få genomföra en studie på deras skola, förklarade att vi önskade att observera på deras skola och inkluderade även två missivbrev: det första brevet innehöll en kort presentation av oss själva samt studien och det andra brevet presenterade de forskningsetiska principerna. Båda breven ligger bifogade som bilaga längre ned i uppsatsen. Ansvar ligger hos den som utför arbetet att se till att följa de fyra kraven för att värna om de inblandade individerna. Det är viktigt att forskaren i förtid har tänkt igenom vilka konsekvenser som studien skulle kunna medföra för de deltagarna (Patel & Davidson 2011, s. 63). Eftersom våra observationer har en stor andel inblandade personer är det svårare att identifiera den enskilde än om det hade varit en mindre grupp.

## 6. Resultat

I det här kapitlet presenterar vi det empiriska materialet som består av tre observationer på tre olika skolor samt tre datorstödda intervjuer. Dispositionen utgår först ifrån den enskilda skolan varpå vi tar upp exempel på observerande pedagoger, lekledande pedagoger, avvaktande pedagoger och så vidare. I analysen kopplar vi genusteorin till resultatet med våra forskningsfrågor som utgångspunkt.

### 6.1 Bergskolan

Den första observationen skedde på Bergskolan. Varje dag hade eleverna minst två raster utomhus under skoldagen och rasten där observationen ägde rum varade i 30 minuter. Skolgården var uppdelad i fem områden. Varje vecka har skolan en särskild rastaktivitet som till exempel bowling, tre i rad, klunskamp, king, måla på snö eller hoprepsutmaningar.

#### 6.1.1 Den observerande pedagogen

På fotbollsplanen fanns det en kvinnlig pedagog som höll koll på pojkar som spelade fotboll på avstånd. Hon stod inte tillräckligt långt bort för att snabbt vara tillgänglig men inte för nära för att personligen delta. Hon stod nära pojkarna under hela rasten och interagerade inte med dem vid något tillfälle mer än att ropa in dem när de skulle tillbaka på lektion.

På en annan del av skolgården befann sig sex stycken flickor vid en gungställning. När rasten började tycktes flickorna ha bråttom att ta på sig skorna för att sedan springa fram först till gungorna. Här befann sig en annan kvinnlig pedagog på avstånd men verkade rikta sin uppmärksamhet på annat håll. Flickorna gungade således för sig själva.

Vår analys av situationen är att pedagogerna intog en passiv och avvaktande roll till de elevernas aktiviteter. Pojkarna som spelade fann sig inte i någon konflikt under rasten och eftersom pedagogen höll sig passiv kan en tolkning vara att pojkarna inte var i behov av en pedagog som stod närmare. Det kan finnas situationer där särskilda elever under särskilda omständigheter kan utgöra större risk för en konflikt och kanske utgick den här pedagogen ifrån att pojkarna kunde spela fotboll på ett lugnt sätt och följa reglerna. Kanske väntade pedagogerna på att något skulle inträffa för att de skulle interagera med eleverna.

Utifrån genusteorin kan vi tolka dessa observerade tillfällen som ett möjligt upprätthållande av dessa könsföreställningar. Pojkar spelar fotboll medan flickor gungar. Fotboll kan uppfattas som en mer fysisk och aggressiv aktivitet vilket även är samhällets syn på pojkar överlag medan gungorna kan uppfattas som en lugnare aktivitet. Det här behöver inte utesluta det ena könet från den ena aktiviteten men det kan vara intressant att ändå notera detta. Genusifiering innebär att något specifikt har blivit könskodat utifrån de könsföreställningar som samhället har (jmf avsnitt 4.2.3).

### 6.1.2 Den lekledande pedagogen

Mitt på skolgården befann sig en kvinnlig pedagog som höll i en lek som gick ut på att få omkull vattenfyllda flaskor med hjälp av en tennisboll inlindad i en strumpbyxa. Det tycktes vara populärt bland eleverna och här fanns en relativt jämn blandning av flickor och pojkar. Den kvinnliga pedagogen förklarade reglerna lika till alla elever och tydliggjorde att det var viktigt att de upprätthålls.

På en annan ände av skolgården spelade elever basket. Det tycktes vara en populär aktivitet den här dagen eftersom vi uppskattade det totala antalet elever som deltog till strax under 30 stycken med en förhållandevis jämn blandning av flickor och pojkar. En manlig pedagog rekryterade elever som kunde delta. Därtill fanns två andra kvinnliga pedagoger som höll sig vid sidan av basketplanen och tittade på. En av de kvinnliga pedagogerna hade även ansvar över en rastbod i närheten där eleverna hade möjlighet att låna bollar, hopprep och annat lekmaterial.

Vid en senare intervju med en av pedagogerna berättar hon att Bergskolan strävar efter att locka elever till rörelse och aktivitet och motverka konflikter. De elever som inte deltar i någon aktivitet eller saknar inspiration får hjälp av pedagoger att finna en. Pedagogerna strävar efter att vara närvarande och tillgängliga för eleverna. Pedagogen som höll i flaskleken var en kvinna och ledde en lugn lek medan pedagogen som ledde basketspelet var en man och ledde en mer fysisk lek. Ur ett genusperspektiv upprätthålls de normativa beteenden om vad som anses vara mer kvinnligt och mer manligt. Lugnhet anses vara en mer kvinnlig egenskap medan det fartfyllda och tävlingsinriktade anses vara en mer manlig egenskap. Om pedagogerna medvetet har valt deras placering, vare sig det är en lugnare flasklek eller ett mer fartfyllt basketspel framkommer inte vid en senare intervju. Vi kan däremot spekulera att det kan bero på pedagogens personliga intresse, utav slumpen, pedagogens relation till eleven/elevgruppen eller ett specifikt rastschema som finns på skolan.

Vårt direkta uppmärksammande var att den pedagogen som var aktiv tillsammans med eleverna var en man. Utifrån genusteorin kan vi förstå att samhällets syn på att vara fysiskt aktiv riktar sig mer åt det manliga könet (jmf avsnitt 4.2.2).

### 6.1.3 Den omsorgsfulla pedagogen

Vid ett tillfälle hade en flicka gjort illa sig och en manlig pedagog gick fram för att hjälpa henne. Han talade med mjuk och vänlig ton och tog mjukt i henne. Flickan blödde ur ena tummen och han tog med henne in för att plåstra om den.

Vid det här tillfället var det en man som intog en mer omsorgsfull ställning och vi uppfattade att flickan hade hans förtroende. Generaliseringen av manligt beteende i form av dess hårdhänta och fysiskt aktiva natur kontra det feminint omsorgsfulla och mjuka (jmf avsnitt 4.1.5 & 4.1.6) bör göras med viss försiktighet. Den här situationen kan tolkas som att genusperspektivet visar generella tendenser, men att människor även tillfälligt kan bryta mot stereotypa beteendemönster om situationen kräver. Det kan även förekomma variationer på individnivå.

### 6.1.4 Den intervjuade pedagogen

Informanten från Bergsskolan berättar i skrift om sitt sätt att möta konflikthantering på skolan. Hon berättar att hon vid konflikter samlar de berörda elevparterna och pratar igenom händelsen, sedan går pedagogen och eleverna igenom vad de kan göra för att undvika samma konflikt i framtiden. Informanten arbetar aktivt för att stötta eleverna i deras konflikthanteringsutveckling och är alltid närvarande ifall att situationen eskalerar och blir fysiskt eller psykiskt svårhanterlig för dem. Hon berättar senare att hon inte ser kön utan bemöter eleven utifrån hans personlighet.

Det är intressant att informanten ser till att bemöta sina elever utifrån elevens personlighet snarare än kön. Det här skulle kunna tolkas som att pedagogen försöker att upprätthålla jämställdhet där både flickor och pojkar ska behandlas lika, oberoende av deras kön. I mångt och mycket är det vad de feministiska perspektiven (jmf avsnitt 4.1) har arbetat med under lång tid och det är uppfriskande att höra att intentionen är att bemöta eleverna lika.

Maskulinitetsforskaren Jalmert hävdade att de flesta personer är för jämställdhet men att det aktivt behöver arbetas med för att det ska ske förändring, annars är risken att ojämställdheten upprätthålls (jmf avsnitt 4.1.6).

### 6.1.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har vi sett tre huvudsakliga beteendemönster hos pedagogen: att avvakta, att agera lekledare och att bedriva omsorg. Beteendet från pedagogen anpassas utifrån de situationer som uppstår på skolgården och de responser pedagogen bedömer vara lämpliga. Men beteendet kan även styras av bakomliggande könsmonster, uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt och det redan rådande könsordning som upprätthålls av samhället (jmf avsnitt 4.2.3). Utifrån intervjun hör vi att det finns en tanke och intention att bemöta alla elever likvärdigt oavsett deras könstillhörighet.

## 6.2 Vargaskolan

Den andra observationen var på Vargaskolan och rasten pågick i 30 minuter. Under den här rasten kunde vi enbart se kvinnor ur fritidshemspersonalen med undantag för en manlig pedagog som kom utspringandes vid ett senare skede för att gå emellan två pojkar på bandyplanen.

### 6.2.1 Den observerande pedagogen

På en del av rastområdet, vid en gungställning, befann sig en blandad grupp av flickor och pojkar som lekte lugnt. Några elever gungade och andra satt och pratade. Den närmaste pedagogen höll sig på avstånd och verkade ha delad uppsikt till eleverna vid gungställningen och en annan grupp elever vid skogsdungen. Vid den lilla skogsdungen befann sig några flickor och pojkar som lekte lugnt. En del elever sprang runt i skogsdungen medan några andra lekte i den intilliggande sandlådan. Båda grupperna lekte lugnt utan några särskilda incidenter.

Aktiviteterna som eleverna lekte involverade inte några aggressiva, tävlingsinriktade eller fysiskt krävande moment. Till dessa aktiviteter interagerade inte någon pedagog med eleverna. En tanke kan vara att eftersom lekarna var så pass lugna behövdes inte någon pedagog så pass nära för att ha uppsikt över eleverna. Pedagogen gör kanske bedömningen att inte någon inblandning behövs. I detta fall bidrar inte genusteorin med några väsentliga infallsvinklar för att förstå situationen.

## 6.2.2 Den lekledande pedagogen

På fotbollsplanen stod en annan kvinnlig pedagog som observerade pojkar som spelade fotboll. Ungefär efter halva rasten verkade pojkarna hamna i hårt spel som resulterade i en konflikt. Pedagogen var tvungen att gå med i spelet för att agera domare. Hon använde en bestämd och tydlig ton gentemot pojkarna, troligtvis för att lösa konflikten som uppstod. Konflikten löstes på någon minut varpå hon lät pojkarna fortsätta spela medan hon gick av fotbollsplanen och återintog en observerande roll.

På en annan del av skolgården hade en kvinnlig pedagog påbörjat en lek som liknade en som bedrevs på Bergskolan. Den gick ut på att få omkull vattenfyllda flaskor med strumpbyxor innehållande tennisbollar som satt på elevernas huvuden. Leken verkade populär och lockade en jämn skara flickor och pojkar. Pedagogen förklarade reglerna tydligt till eleverna och såg till att de följdes. Hennes interaktion med eleverna var tydlig och hon talade lika till båda könen.

Fotboll som ofta lockar den manliga skaran av pojkar hade vid det här tillfället en kvinnlig pedagog som fick interagera med eleverna när konflikten uppstod. Kanske ser vi ett exempel på att traditionella könsmonster håller på att brytas upp. Pedagogen kan vid behov frigöra sig från könsroller. Även personliga intressen hos pedagogen kan vara av betydelse. Idrotter som traditionellt sett betraktas som manliga lockar allt fler kvinnliga idrottare, exempelvis damfotboll.

## 6.2.3 Den konflikthanterande pedagogen

På skolans bandyplan fanns det cirka tio pojkar. Vid ett tillfälle verkade det bli allvarlig stämning varpå en av pojkarna slog en annan med en bandyklubba. Vid tillfället fanns det ingen personal i närheten men inomhus befann sig en man ur fritidshemspersonalen som såg händelsen och sprang ut för att hantera situationen. Han gick mellan de två eleverna för att stoppa konflikten och tog sedan in dem till deras kvinnliga klasslärare som fick hjälpa till att lösa konflikten.

Vid det här tillfället fanns ingen pedagog nära till hands. Den manliga pedagogen valde att inte hantera konflikten utan lät den ansvarige läraren lösa den. Ett sätt att se på detta är att han inte var ansluten till just dessa elever och att det kanske skulle lösas bättre med en pedagog som känner eleverna bättre. Ett annat sätt att närma sig situationen är att den kvinnliga läraren hanterar konflikter med just dessa pojkar på ett mer givande sätt. Historiskt sett har kvinnor förknippats med omsorg (jmf avsnitt 4.1.5) varpå en ytterligare tolkning kan vara att de

stereotypa köns mönstren upprätthålls. Däremot, i kontrast till detta, har vi under våra observationer sett en situation där en man tog sig ann rollen som omhändertagande (jmf avsnitt 6.1.3). Vi ställer oss frågan om konfliktsituationen hade sett annorlunda ut om det var andra kön än de beskrivna.

#### 6.2.4 Sammanfattning

Under den här dagen har vi fått reda på att det har varit personalbrist under den observerade rastverksamheten. Personalens agerande påverkas alltså inte bara av köns mönster utan praktiska omständigheter såsom tillgång till personal. De flesta ur fritidshemspersonalen observerade eleverna på avstånd vilket vi misstänker beror på det föga antalet personal till hands.

### 6.3 Riddarskolan

Även den här skolan hade en rast som varade i en halvtimme. På Riddarskolan arbetar pedagogerna utefter ett system som tydligt anger var någonstans och vilken aktivitet som pedagogen ska arbeta med. Det finns ett gemensamt rastvaktschema som visar vilken pedagog som ska ha ansvar över ett specifikt område. En del pedagoger täcker särskilda ytor på skolgården medan andra kan ha en friare roll och röra sig mer flexibelt bland olika barngrupper.

#### 6.3.1 Den förberedande pedagogen

Vid en grå rastbod stod en kvinna ur fritidshemspersonalen som lånade ut lekredskap till eleverna att leka med under rasten. Dessa kunde vara hoppstyltor, hopprep, frisbee, rockringar, bollar av olika slag och sandlåderedskap som hinkar och spadar. Vi kunde observera att sex flickor hoppade långhopprep och ibland kunde få hjälp att veva av pedagogen. Vid kingrutan spelade sex pojkar och fyra flickor ”king” med en basketboll. Inte långt ifrån stod en annan vit bod där en annan kvinnlig pedagog gjorde likadant. Båda pedagogerna i rastbodarna pratade med mjuk ton och påminde eleverna att lämna tillbaka redskapen innan de skulle gå tillbaka in på lektion.

Eleverna som går in och väljer lekredskap till sin rastaktivitet vet oftast vad de är ute efter. Här spelar pedagogens kön troligtvis liten roll eftersom eleven går efter eget intresse. Eleven som däremot behöver hjälp och inspiration för en rastaktivitet kan å andra sidan kanske bli påverkad av pedagogen. Pedagogens kön kan i det här sammanhanget vara intressant att



spekulera kring. Spel som fotboll eller basket har en kvickare dynamik än vad till exempel sandlådan erbjuder. En tolkning skulle kunna vara att aktiviteter som är främst förknippade med män är just de som ges förslag på till pojkarna. Likadant kan lugnare aktiviteter som är oftare associerade med kvinnor riktas till flickor. Dessa skulle till exempel kunna vara hopprep, rockringar och sandlåderedskapen.

Att sex flickor väljer att hoppa långhopprep kan vara ett uttryck för den könsordning som präglar det samhälle som flickorna lever i. Även om flickorna tycker om att hoppa långhopprep kan det utifrån genusteorin ses som att könsordningen upprätthålls och att hopprep har genusifierats till en självklar feminin aktivitet (jmf avsnitt 4.2.3).

Vad beträffar de tio elever som spelade king kan vi härleda till en viss befestning av hierarki. Spelplanen består av fyra rutor med en mittcirkel. Varje ruta har en position (i hierarkisk ordning): kung, drottning, knekt och bonde. Varje omgång består av fyra spelare på varje ruta. Spelet går ut på att avancera i hierarkin genom att slå ut varandra med basketbollen för att nå målet att vara kung. Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt och maskulinitetsteoretiskt perspektiv kan vi tolka att spelet befäster mannen som en starkare part med mest makt. Det spelar ingen roll om en flicka hamnar i kungrutan, hon kommer fortfarande att vara kung, som ur ett jämställdhetsperspektiv förknippas med socialt och ekonomiskt hög status (jmf avsnitt 4.1.3 & 4.1.6).

### 6.3.2 Den observerande pedagogen

På en annan del av rastområdet såg vi fem pojkar som spelade basket på basketplanen. En kvinna ur fritidshemspersonalen observerade eleverna på avstånd. Hon hade ingen anledning att ingripa på något sätt då leken var självgående. Pedagogen stod bara i närheten om något skulle hända. Spelet pågick utan incident och pedagogen kunde stundtals bidra med uppmuntrande kommentarer som ”bra jobbat!”, ”bra skott!”.

På skolgårdens andra sida fanns en kompisgunga och intilliggande klätterställning som var populära bland förskoleklassbarnen. Kompisgungan var en större gunga som kunde låta ungefär tre barn gunga samtidigt. Vid klätterställningen lekte en blandad skara av flickor och pojkar kull. De som inte lekte kull klättrade istället på klätterställningen och åkte på dess rutschkana. Här stod en kvinnlig pedagog och hade översikt över eleverna vid kompisgungan och de vid klätterställningen.

I en intervju nämner en manlig fritidspedagog som arbetar på skolan att det ofta är bra att ha ett avvaktande förhållningssätt, framförallt i de trygga barngrupperna. Han menar att barn lär sig mycket i den fria leken och är fantastisk när den fungerar men det är också i den fria leken som konflikter lätt kan uppstå. Han håller i de organiserade lekarna och de kräver mer struktur. Ofta har han grupper som fungerar bra och låter då de äldre eleverna att ta plats för att styra och instruera leken.

Basketspelet observerades av en kvinnlig pedagog som hade ett avvaktande förhållningssätt när pojkarna spelade. Om man ser till könsordningen syftar den på generella könsmonster, könsstruktur och de vanor som samhället upprätthåller (jmf avsnitt 4.2.3) och i det här sammanhanget är det fortfarande pojkar som spelar en bollsport med tävlingsmoment.

### 6.3.3 Den lekledande pedagogen

På den här skolan fanns det något som kallades för ”multiarena” där eleverna kunde spela olika spel som till exempel fotboll, basketboll och handboll. Under den här rasten spelade några elever handboll under uppsikt av två pedagoger. Det var främst pojkar med enstaka flickor. Det var en kvinna och en man som var med och agerade domare. De verkade vara uppmärksamma och ha koll på att reglerna följdes samtidigt som de hejade uppmuntrande på eleverna.

På andra sidan av skolgården stod en rink där eleverna kunde spela innebandy och fotboll. Några pojkar spelade fotboll där tillsammans med en manlig pedagog. Han spelade i lugnare tempo jämfört med eleverna. När han fick bollen var han snabb på att passa vidare den istället för att själv springa med den.

Under observationen såg vi hur pedagogerna var uppmärksamma på eleverna i leken. Utifrån agerandet av de två pedagogerna på multiarenan konstaterade vi att elever behandlades lika i spelet, oavsett kön. Sporten och reglerna gick före könstillhörighet och verkade irrelevant i stunden. Ur ett liberalfeministiskt perspektiv tolkar vi att de ledande pedagogerna tycks resonera och bedöma flickor och pojkar förutsättningar och därför lika rättigheter att delta under lika villkor (jmf avsnitt 4.1.1).

I en kompletterande intervju beskriver en pedagog sina tankar om sitt lekledande.

Informanten som var en manlig fritidspedagog framförde att han planerar aktiviteter som eleverna kan göra på rasten. Många utav dessa är egenkomponerade. Populärast hos eleverna är troligtvis "Ninja Warrior" som går ut på att snurra en rockring med tillbaka till sig själv samtidigt som eleverna försöker att hoppa igenom den. Eleven som klarar det blir en ninja warrior och om de klarar flera i rad går de upp i nivåer. Pedagogen har en tävlingsdag där det ofta är någon form av prickkastning, bowling med sandsäck, frisbee eller rullande bildäck. Varje fredag har hans avdelning populära aktiviteter som "härma dansaren" och "show på scenen". Där är det fritt fram för eleverna att framträda på scenen med dans eller sång. Han menar att han tillsammans med fritidshemspersonalen försöker att blanda så att det finns något för alla samt att emellanåt komma med nya lekar.

Han nämner också att han personligen ansvarar för att organisera lekarna. Dessa skiljer sig från dag till dag och därmed också arbetssättet. Ibland har han aktiviteter med en "extremt självgående grupp" där han i princip bara behöver bistå med material och ett glatt humör. Andra dagar när en grupp är på sämre humör ändras dynamiken och då anpassar han sig utefter situationen. Vissa elever tar för sig mer än andra och då gäller det som pedagog att vara tydlig med vad som gäller och se till att leken blir rättvis. Han har något fler flickor som är med i lekarna som han anordnar med det är ingen större skillnad. Han avslutar med att säga att oavsett om han har traditionellt grabbiga eller tjejiga aktiviteter, som fotbollsstraffar och dans, så har han ungefär lika könsfördelning.

Vi kan börja analysen med att den här avdelningen verkar ha en välbalanserad och genomtänkt idé när det kommer till att förbereda lek under rastverksamheten. De har en bra blandning när det gäller lekar och på så sätt ser han ingen stor skillnad i könsfördelningen. Detta kan kopplas till liberalfeminism som säger att kvinnor och män ska ha lika friheter och rättigheter (jmf avsnitt 4.1.1) vilket han kan ha uppnått när man ser att de förberedda lekarna drar till sig lika mycket elever från båda könen.

#### 6.3.4 Den konflikthanterande pedagogen

På skolområdet fanns en liten dunge där både flickor och pojkar lekte. En kvinnlig pedagog rörde sig på skolgården och observerade på avstånd. Vid ett tillfälle uppstod en konflikt mellan några pojkar och så fort pedagogen upptäckte den gick hon snabbt fram för att hantera situationen. Hon lyssnade på vad de inblandade pojkarna berättade och försökte att lösa konflikten på ett lugnt sätt. Situationen lugnades och gruppen verkade komma fram till en lösning. Pedagogens lämnade platsen och eleverna fortsatte med leken.

Den här konflikten inkluderade uteslutande pojkar. Ur ett maskulinitetsteoretiskt perspektiv kan vi spekulera ifall pojkarna inte var överens om lekens regler. Det är mannens vilja som står högst i hierarkin, vilket eleverna måhända kan ha anammat. Teorin menar att manlighet är ett beteende som är socialt konstruerat. Maktförhållandet, styrka och att män är kontrollerande är således något som inte är biologiskt för pojkarna (jmf avsnitt 4.1.6). Kanske uppstod den här konflikten av flera viljor som hamnade i konflikt där ingen av pojkarna riktigt fick sin vilja igenom.

## 6.4 Extern intervju

Vid en intervju av en extern, manlig fritidspedagog på en annan skola än de observerade berättar han att han hanterar pojkar och flickor olika. Det sker omedvetet men får honom ofta att reflektera över sitt agerande och att pedagogerna på hans arbetsplats ska tänka ur ett genusperspektiv när det gäller bemötande av eleverna. Ute på skolgården använder de inte heller ordet rastvakt utan använder istället rastvärd eftersom de upplever att det låter mer positivt. De kallar inte heller fotbollsplanen för fotbollsplan utan för aktivitetsplan. Dels använder de den för andra aktiviteter än fotboll, dels har ordvalet att göra med att pedagogerna på så sätt tillgängliggör leken mer för alla elever.

Materialet ifrån intervjun för våra tankar till det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet som handlar om hur samhället använder olika språkbruk och hur vi konstruerar genus utifrån dessa (jmf avsnitt 4.1.3). Genom att kalla fotbollsplanen för aktivitetsplan öppnar det upp för fler elever som inte associerar sig som fotbollsspelande elever. Begreppet feminism omfattar inte nödvändigtvis endast beståndsdelarna kvinna och man. Feminism talar även om personer med annan ras, etnicitet eller sexuell läggning. Det kan även talas om kvinnors underordnade status där samhället utgår i större utsträckning ifrån det patriarkala (jmf avsnitt 4.2.1). I det här sammanhanget kan fotboll liknas till en manlig aktivitet eftersom våra tidigare observationer har visat en tydlig majoritet av pojkar på fotbollsplanen. Kanske ger namnet *aktivitetsplan* ett bredare inkluderande än vad *fotbollsplanen* hade gjort.

## 6.5 Sammanfattning

Fritidshemspersonalens arbetssätt och interaktion med skolans elever under rastverksamheten tycks variera beroende på var någonstans på skolgården de samt eleverna befinner sig, vilken

aktivitet som utförs och eventuellt om det är en kvinnlig eller manlig pedagog. En intressant iakttagelse är att vissa aktiviteter kan locka flickor men inte pojkar, och tvärtom. Under de tre observationerna kunde vi inte se några flickor spela fotboll. Däremot spelade några flickor basketboll på en skola men överlag var det främst pojkar som spelade basketboll på de olika skolorna. Både fotboll och basketboll kan räknas som spel istället för lek. Spelet har tävlingsinriktade moment där man kan göra poäng samt inkludera vinnare varpå i leken är detta inte lika vanligt men det kan förekomma. Vi ställer oss frågan varför fotboll och emellanåt basketboll har en så stark majoritet av pojkar och inte flickor. Om flickorna inte vill spela tillsammans med pojkarna så skulle utrymme ändå kunna ges av pedagogerna. Fotbollsplanen skulle till exempel kunna delas upp i två halvvar, alternativt att den ena rasten får flickorna spela och den andra får pojkar spela. Det är möjligt att det här redan är ett arbetssätt som är etablerat på skolorna men vi kunde inte notera det under våra observationer.

Ett sätt att närma sig detta är föreställningen om vad som är kvinnligt respektive manligt. Fotbollen skulle kunna förstås som en normativ maskulinitet. Hedlin (2010) beskriver fotbollen som en viktig del hos många pojkar. Det kan både förväntas av pojkarna att delta men det är även ett sätt för dem att stärka gruppen genom att prata om spelet och peppa varandra (Hedlin 2010, s. 25). I samhället som stort tål det påstås att den manliga fotbollen fortfarande drar fler tittare i dag än den kvinnliga fotbollen, även om den kvinnliga fotbollen växer år efter år. Både pedagogerna och eleverna kan ha en förutfattad bild av att fotboll är mer inriktat för pojkar och därför är det naturligt och inget avvikande att det just är de som främst ockuperar fotbollsplanen. Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv kan fotbollsfenomenet förklaras med ordets betydelse. När det talas om professionell fotboll handlar det om män som spelar. När det handlar om kvinnor som spelar heter det damfotboll. Hur vi använder orden påverkar vår förståelse av verkligheten (jmf avsnitt 4.1.3). Kanske är aktivitetsplan ett mer inkluderande begrepp än fotbollsplan (jmf avsnitt 6.4). Det behöver inte innebära att fotbollsspelet utesluts utan snarare att även andra spel och aktiviteter inkluderas och får ta plats.

Ett arbetssätt som vi noterade var att de flesta pedagogerna stod på avstånd och observerade eleverna, möjligtvis för att ge dem utrymme att utveckla sin grupsammansättning, sin lek och deras utveckling av sin egen identitet på lekplatsen. Pedagogerna kan ha ett medvetet förhållningssätt där de aktivt väljer att hålla avstånd till gruppen. De behöver ständigt läsa av situationer och göra kontinuerliga bedömningar av hur de ska agera. En intressant upptäckt

var att det endast var pojkar inblandade i de konflikter som vi kunde observera. Vad vi också noterade var att olika områden med deras olika lekredskap – såsom klätterställningen, gungorna, fotbollsplanen och rastbodarna – påverkade hur pedagogen agerade. Till exempel stod kvinnliga pedagoger på de olika skolorna och observerade eleverna som vistades vid klätterställningen och gungade i gungorna. Vid dessa situationer var eleverna självgående. Vid fotbollsplanerna fanns det däremot ökad risk för incidenter och här kunde vissa pedagoger själva delta. Vid rastbodarna behövdes också pedagoger för att hjälpa eleverna låna lekredskap.

Det vi har observerat till denna studie är att i situationer med fri lek intar pedagogen ofta en avvaktande hållning för att inte påverka leken i alltför hög grad. Vissa pedagoger försöker att organisera könsneutrala lekar. En del situationer behöver pedagogen lösa konflikter eller visa omsorg. Leken har då avstannat och fokus är relationsvård. Sett till feministiska perspektiv hamnar kvinnor oftare i en relationsvårdande/omsorgsinriktad roll (jmf avsnitt 4) men under våra observationer såg vi inte detta bekräftat. Vi kunde inte heller notera någon utmärkande skillnad av skolorna sett utifrån deras socioekonomiska områden.

# 7. Diskussion

## 7.1 Svar på forskningsfrågorna

Syftet med denna uppsats var att på ett metodiskt sätt undersöka samspelet mellan pedagog och elev under skolans rastverksamhet utifrån ett genusperspektiv. Hur kan det se ut på olika skolor, vilka likheter och skillnader kan förekomma, hur kan pedagogernas agerande yttra sig och vad kan de ha för påverkan för verksamheten? Vi har försökt att kartlägga om fritidshemspersonalen intar olika förhållningssätt mot eleverna beroende på deras kön och om resultatet bidrar till förstärkning eller försvagning av rådande könsmonster. Vi utgick från följande frågeställningar:

- Hur placerar sig fritidshemspersonalen på skolgården i relation till eleverna?
- Vilken betydelse har personalens kön när det handlar om att placera sig i relation till elever av olika kön på skolgården?
- Vilka konsekvenser kan fritidshemspersonalens placering leda till för att stärka elevernas relationer, organisera aktiviteter och lösa konflikter (jmf avsnitt 2)?

### 7.1.1 Pedagogens placering på skolgården

Vi fann att det fanns en variation i pedagogernas positionering på de tre observerade skolorna. En övervägande del kvinnliga pedagoger observerade elever på avstånd och ingrep där det behövdes. Vi kunde inte notera några män som observerade utan de höll sig ofta rörligt i form av att delta i elevernas aktiviteter på något sätt eller agera omhändertagande.

### 7.1.2 Pedagogens kön i relation till elevens kön

På visst håll kunde vi observera att män spenderade mer tid med pojkar, oftast som deltagare. De flesta kvinnliga pedagogerna höll ett avstånd till de elever som de såg över och visade inte mycket interaktion. En förklaring till detta kan vara att kvinnorna placerade sig nära lugna aktiviteter och behövde inte ingripa vid en konflikt. De lät även eleverna få leka på egen hand, kanske för att inte störa den.

### 7.1.3 Konsekvenser av pedagogens placering

De manliga pedagogerna höll huvudsakligen till vid de aktiviteter som de kunde vara med och delta vid utan att störa en pågående lek. Hit hör bland annat sporterna fotboll och basketboll. Vid ett tillfälle befann sig en kvinna i närheten av fotbollsspelande pojkar. Eftersom fotboll fortfarande domineras av den manliga könsordningen kan det vara fördelaktigt att en kvinna placerar sig oftare på fotbollsplan för att luckra upp könsnormerna. Våra observationer tyder delvis på att de rådande könsnormerna upprätthålls till viss del men att det också finns en intention att arbeta normkritiskt för att inkludera så många olika elever som möjligt till olika sorters aktiviteter. Det framgår ur de datorstödda intervjuer som vi har genomfört. Det är svårt att på ett rättvist sätt återge vilka specifika konsekvenser som fritidshemspersonalens placering kan leda till och därmed blir den sista forskningsfrågan tämligen svårbesvarad. Ett sätt att närma sig det är att om de könskodade aktiviteterna fortfarande domineras placeringsmässigt av respektive kvinnlig eller manlig pedagog kan det bidra till att könsordningen fortsätter att upprätthållas.

## 7.2 Resultatdiskussion

Våra informanter berättar om deras förhållningssätt gentemot sina elever. De bemöter eleven utifrån personligheten istället för vilket kön hen tillhör. Likt Eidevalds informanter (jmf avsnitt 3.1) kan det finnas en risk att informanterna har en annan bild av sitt agerande än vad som kan observeras utifrån. För fritidshemsläraren är det viktigt att se elevens behov och tillgodose dem i möjligaste mån. Komplexa scenarion som kan handla om att fritidshemspersonalen behöver vara lyhörd för om eleven vill leka tillsammans med honom, men samtidigt kan det vara lika viktigt att vara lyhörd på om eleven vill leka ostört på egen hand och kunna erbjuda även den möjligheten. Balansgången kan vara svår att tillgodose för den oerfarne om eleven inte uttryckligen säger det. För fritidshemspersonalen kan det vara ett aktivt val om denne vill hålla sig nära eleverna, på avstånd från dem eller delta i deras aktivitet. Även eleven kan önska om denne vill ha pedagogen i närheten, på avstånd eller deltagande i aktiviteten. Fotbollsplanen skulle kunna få en helt annan dynamik beroende på om fritidshemspersonalen befinner sig i närheten av spelet och kanske agerar domare, håller sig på avstånd och observerar eller direkt deltar i matchen som spelare. Här blir den vuxnes position en viktig aspekt i hur samspelet mellan eleven fungerar och hur dynamiken kommer att fungera under spelets gång. Fritidshemsläraren bör med andra ord ta ansvar för hur hen väljer att påverka aktiviteten.



Om pedagogen vet att det ofta förekommer konflikter på fotbollsplan bör hen också ta ställning till om det är klokast att delta som domare och vägleda eleverna i hur en schysst match går till eller avsiktligt hålla sig på avstånd för att låta eleverna själva få styra över spelet och lösa eventuella konflikter genom exempelvis kamratmedling. Pedagogen kan även vara med själv som spelare och agera som gott föredöme för eleverna. Det ena behöver inte heller utesluta det andra. Fritidshemspersonalen kan likväl agera som domare och spelare samtidigt och på så sätt vägleda eleverna till ett schysst spel.

Vid de konfliktsituationer som uppstod under våra observationer noterade vi att pedagogerna var de som redde ut konflikterna, inte eleverna sinsemellan. Det går i linje med Dahls (2014) resultat där hon menade att fritidspedagogerna såg konflikter som något som behövde lösas och motarbetas, inte som något som kan utveckla elevernas konfliktlösningsförmåga (jmf avsnitt 3.2). Vi frågar oss själva ifall det här skulle kunna se olika ut beroende på elevernas kön. Skulle pedagogen ingripa lika fort för att lösa konflikten om den uppstod bland flickor och inte pojkar? Kanske går det också i linje med Odenbrings (2010) resultat där hon fann att de normativa föreställningarna om pojkar var att de var stökigare än flickor (jmf avsnitt 3.3).

Det är också viktigt att ha i åtanke att antalet tillgänglig personal under rastverksamheten på olika skolor kan variera kraftigt. Somliga skolor har ett större utbud av tillgänglig personal ute under rastverksamheten som kan bero på flera faktorer: personaltätheten kan vara större och klasslärarna kan vara med som rastvärdar under skolrasten tillsammans med fritidshemspersonalen. En del skolor kan istället välja att låta endast en grupp av fritidshemspersonalen vara ute under rastverksamheten vilket direkt kan bidra till ett minskat antal vuxna per elev. Det är upp till varje skola hur de prioriterar personaltätheten under rastverksamheten och med de besluten är det viktigt att vara medveten om vilka effekter det kan ha på kvaliteten på rastverksamheten. Om det finns färre vuxna ute än vad det finns aktiviteter på skolgården bidrar det till att personalen inte kan täcka alla områden under en och samma rast. Om det till exempel finns fem uppdelade zoner med olika aktiviteter och fyra personal ute ökar det chansen att en av dessa aktiviteter inte hålls under uppsikt. Givetvis kan personalen gå mellan de olika aktiviteterna för observera och hålla ett öga på eleverna men det minskar chansen att de aktivt kan vara med och delta i den rådande aktiviteten.

Paechter och Clark (2007) beskriver skolgården som en plats där elevers identitet skapas i relation till andra (jmf avsnitt 3.5). I vår studie har vi sett hur olika pedagoger har uppvisat olika förhållningssätt i situationer. Vi ser också hur pedagogernas ageranden har att göra med vilka uppfattningar och medvetna eller omedvetna förhållningssätt de har till den pedagogiska kontext de befinner sig i. Detta samtidigt som den pedagogiska kontexten har en viss könsordning och mycket av det material som pedagogerna arbetar med är genusifierat. Kreitz-Sandberg (2016) menar att utvecklingen av innehållet i lärarutbildningar när det gäller genusperspektiv är en viktig process som är under utveckling (jmf avsnitt 3.6). Generellt är de pedagoger som vi har intervjuat varit medvetna om vikten om kunskap om genusperspektivet i och utanför skolans värld. I materialet fann vi att de intervjuade pedagogerna menar att de inte gör skillnad när det gäller könstillhörighet i konfliktsituationer. På en skola menade pedagogerna att de var medvetna om att de hanterar genus i konfliktlösning på olika sätt men att de därför hade en löpande diskussion kring sina ageranden. Skolor behöver vara utrustade och bemannade på ett sådant sätt att tillmötesgå elevernas behov och intressen (jmf avsnitt 3.5). I vårt material ser vi att alla lekbodar vi kommit i kontakt med har ett varierat utbud av redskap för lek.

Tvärtemot vad de resultat Paechter och Clark fick utifrån sin studie såg vi i vår observation på Riddarskolan hur pedagogerna fokuserade på spelet och dess regler för att hålla en balans i gruppen och skapa förutsättningar för att göra alla elever delaktiga i leken oavsett könstillhörighet. Genom pedagogens aktiva deltagande i leken hölls spelet igång och vi såg inte några situationer där elever exkluderade varandra utifrån könstillhörighet.

I den externa intervjun nämner informanten att fritidshemspersonalen diskuterar hur de ska förhålla sig till elevernas kön. De är medvetna om att de behandlar könen olika. Därför för de en aktiv diskussion för att undvika att hamna i stereotypa normer. Kreitz-Sandberg (2016) skriver i sin artikel om hur viktigt det är att genusperspektivet finns och lyfts fram ännu mer i lärarutbildningar, oavsett vilken nivå det är (jmf avsnitt 3.6). I den externa intervjun visar materialet också att det är viktigt eftersom pedagogerna för en löpande dialog om hur de bemöter eleverna. För att kunna föra en pedagogisk dialog är det viktigt att ha kunskap om det man diskuterar.

I klassrummet spelade kön på pedagogen ingen roll för vilka betyg som eleverna fick. Könen på läraren var av marginell betydelse. Makten var relativt jämnt fördelad (jmf avsnitt 3.4).

Däremot visade sig en annan maktfördelning i materialet från observationen på Vargaskolan där det visserligen fanns kvinnliga pedagoger ute på rasten men det var en manlig pedagog som ryckte ut för att stoppa en konflikt. Även där visade personalen både varandra och eleverna på den könsordning som finns i samhället. Könen var alltså inte likställda på skolgården.

Att ha en förväntan att fritidshemspersonalen ska ha en normkritiskt förhållningssätt och utmana könsstereotypiskt normer kan vara mycket begärt, åtminstone i detta nu. Framöver är vår förhoppning om fritidshemspersonalen ska förhålla sig normkritiskt i sitt arbete för att utmana de normativa könsmonster som fortfarande råder i dag.

### 7.3 Metoddiskussion

I efterhand har vi förstått att ostrukturerad observation som metod, trots sina fördelar, kan vara svår att genomföra för att samla så mycket relevant empiri som möjligt. En svårighet med att observera en rast där det händer så mycket samtidigt är att vara på alla platser samtidigt. Små detaljer som är svåra att få med på avstånd kan vara viktiga vid en senare analys. Ibland kan man ha tur, i annat fall är det lätt att missa. Problematiken med att observera är att man inte kan se allt eftersom en del skeenden inträffar genom elevens samtal och i en lekhandling som kanske inte kan observeras på avstånd. Konflikter kan uppstå genom ord och kanske inte kan observeras innan de nått väldigt långt. Eleven transformerar lekredskap genom sin fantasi. En gunga kan till exempel förvandlas till en båt i elevens ögon, men för den som är observatör är det bara en gunga som eleven leker med. Spelreglerna eller lekens handling är osynlig om man inte frågar eleverna. För att närma oss detta problem valde vi att lämna ut kompletterande datorstödda intervjuer till pedagogerna i efterhand.

Vår medvetenhet vad beträffar genusfrågor kan eventuellt bidra till att vi väljer att lägga fokus på särskilda platser och situationer under observationerna. Vare sig det färgar materialet eller inte är svårt att fastslå. Vår förhoppning är att det inte ska påverka materialet men det kan vara svårt att undgå.

Runa Patel & Bo Davidson (2011) framför för- och nackdelar med observationsstudier. Vanligt förekommande nackdelar kan vara att det kan vara dyrt och tidsödande med observationsstudier. En annan nackdel är att det kan vara svårt att få fram data som är

representativt. Hur kan man veta att det som har observerats är det typiska som brukar förekomma och inte spontant eller på annat sätt är avvikande (Patel & Davidson 2011, s. 92)? Johan Alvehus (2013) menar att metoden inte enbart handlar om hur vi samlar in data om det vi observerar, det vill säga verkligheten, utan hur vi producerar en viss bild av den. Produktionen baseras på de problem och frågor som framförs och vilka begrepp som används (Alvehus 2013, s. 17).

Det är viktigt att ha i åtanke att det finns fler kön än bara de två som tas upp i den här uppsatsen (kvinna och man). Det är viktigt att inkludera alla könsidentiteter i en studie och då framförallt i en mer omfattande sådan. För en uppsats på kandidatnivå är brist på informanter som identifierar sig annorlunda än sitt biologiska kön svårt att finna.

Vi har observerat tre olika skolgårdar och sett liknande mönster. Det kan tyda på viss generaliserbarhet av vårt resultat. Man kan tänka sig att kulturella mönster visar sig på flera ställen än en skolgård. Om det inte vore möjligt att generalisera skulle inte genusteorierna ha någon förklaringskraft men vi anser att de kan ha det. Liknande mönster uppstår i olika miljöer på olika skolgårdar. Troligtvis kan det som vi har observerat likna det som utspelar sig på en annan skolgård.

## 7.4 Fortsatt forskning

För att göra resultatet mer tillförlitligt hade vi kunnat göra fler observationer utspritt över tid och kanske fått syn på andra förhållanden. Denna studie behövde avgränsas. Vi skulle även kunna ha gjort ett tydligare observationsschema när vi observerade.

Vi frågar oss om resultatet skulle se annorlunda ut om studien genomfördes på skolor med utsatt socioekonomisk status samt överklassområden. Ur ett interkulturellt perspektiv skulle det potentiellt visa sig vara skillnad i pedagogens bemötande gentemot eleverna. Det är svårt att säga om förhållningssättet grundar sig i själva pedagogen eller om pedagogen anpassar verksamheten utefter de situationer som uppstår med eleverna. Alltså skulle en spekulation kunna vara att det är själva skolan som är nyckelfaktorn och inte pedagogen i sig.

En utgångspunkt för diskussion är att det kan finnas stora skillnader i fritidshemspersonalens kunskap, förhållningssätt gentemot eleverna och arbetslivserfarenhet. Att utgå ifrån att en

fritidspedagog med tio års erfarenhet har likvärdig kunskap och handlingskloket som en nyexaminerad fritidspedagog, förskollärare, fritidsledare eller barnskötare vore orättvist. Ett alternativt sätt att närma sig observationerna vore att utgå ifrån exempelvis fritidspedagoger med längre arbetslivserfarenhet eller nyexaminerade lärare i fritidshem. Empirin kan sannolikt skilja sig från den ena gruppen till den andra. Dahl berör detta i sin avhandling ”Fritidspedagogers handlingsrepertoar” där hon utgår ifrån två kriterier i sitt val av fritidshem: det första är att personalen ska ha lång erfarenhet från fritidshemmet och det andra att de två observationsgrupperna ska vara åtskilda (Dahl 2014, s. 55–56). Vår studie skulle med andra ord kunna utvecklas till att inkludera parametrar som pedagogens arbetslivserfarenhet.

Förslag på nya forskningsfrågor:

- Vilken påverkan har fritidshemspersonalens utbildning för sin fysiska positionering på skolgården?
- Vilken påverkan har fritidshemspersonalens arbetslivserfarenhet för sin fysiska positionering på skolgården?
- Hur kan detta tolkas utifrån genusteorier tillsammans med intersektionalitetsperspektivet?

## 7.5 Min professionsutveckling

Den här uppsatsen har bidragit till att vi har fått ökad förståelse för dels var någonstans fritidshemspersonalen kan positionera sig utifrån dess kön men även vad det kan ha för konsekvenser för eleverna, framförallt ur ett långsiktigt perspektiv. Vår utveckling som lärare i fritidshem ökar i samband med den förståelse som uppsatsen har bidragit till. Inte mindre väcker den nya frågor som vi tar med oss ut i arbetslivet.

## 8. Referenser

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag

Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa – den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront förlag

Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* 2 uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Burusic, J., Babarovic, T. & Seric, M. (2011). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), ss. 523-538. doi: 10.1007/s10212-011-0093-2

Constantino, J., Grosz, D., Sanger, P., Chandler, D., Nandi, R. & Earls, F. (1993). Testosterone and Aggression in Children. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(6), ss. 1217-1222

Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss., Linnéuniversitetet. Kalmar: Univ.

Dragon, K. & Sehlin, A. (2013). *Genus på skolgården*. Studentuppsats, Högskolan i Gävle. Gävle: Högskolan i Gävle

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss., Jönköping University. Jönköping: Univ.

Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0 – Om genus och skolans jämställdhetsmål*. 2 uppl. Växjö: Linnéuniversitetet – Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Josefson, H. (2005). *Genus – hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur och Kultur

Kreitz-Sandberg, S. (2016). Improving Pedagogical Practices through Gender Inclusion: Examples from University Programmes for Teachers in Preschools and Extended Education.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur

*International Journal for Research on Extended Education*, 2016. 4(2), ss. 71-91. doi: 10.3224/ijree.v4i2.25782

Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet – En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. 2 uppl. Malmö: Gleerups

Marantz Henig, R. (2017). Can science help us navigate the shifting landscape of gender identity? *Official Journal of the National Geographic Society*, 231(1)

Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss., Göteborgs Universitet. Göteborg: Univ.

Paechter, C. & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), ss. 317–331. doi: 10.1080/14681360701602224

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur

Sanchez-Martin, J.R., Fano, E., Ahedo, L., Brain, J. & Azpiroz, A. (2000). Relating Testosterone Levels and Free Play Social Behaviour in Male and Female Pre-school Children. *Psychoneuroendocrinology*, 25(8), ss. 773–783

Schömer, E. (2009). Genusvetenskapliga perspektiv på rätten. I: Angelfors, C. & Schömer, E. (red.). *En bok om genus. Nyfikenhet, nytänkande, nytta*. Växjö: Växjö University Press, s. 208–231.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. 5 uppl. Stockholm: Skolverket

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet



# 9. Bilagor

## 9.1 Arbetsfördelning

Vi har arbetat både individuellt på olika håll med ansvar över olika områden men även tillsammans där vi har planerat utformning av uppsatsen. Inför den har vi diskuterat sinsemellan och försökt att lägga upp arbetet för att utnyttja varandras styrkor och arbeta utefter varandras förutsättningar. Arbetsfördelningen såg ut som följande:

### 9.1.1 Konrad Augustyniak

Konrad började uppsatsarbetet några månader innan Robin med planering (brev till fritidshem, lokalisering av potentiella skolor, information om forskningsetiska principer, observationsguide), strukturering, insamling av tidigare forskning, uppsatsens inledning, metodkapitel, undersökning av användbara teorier. Han står även för majoriteten av uppsatsens akademiska text.

Konrad har arbetat med att skriva alla uppsatsens delar, det vill säga abstract, sammanfattning, innehållsförteckning, inledning och bakgrund, syfte och frågeställnings, tidigare forskning, teoretisk bakgrund, metod, resultat, diskussion, referenser samt bilagor.

### 9.1.2 Robin Ståhle

Robin har läst och undersökt genusteorier, tagit fram och skrivit artiklar till tidigare forskning, tagit kontakt med skolor och informanter och genomfört observationer samt intervjuer, återgivit det empiriska materialet till text och analyserat det och bidragit till metodanalysen och diskussionen.

# Brev till fritidshem

Hej,

Vi heter Konrad och Robin och vi skulle vilja genomföra en observationsstudie på er skola. Vi studerar till lärare i fritidshem på Södertörns högskola och det här blir vårt slutliga examensarbete. Till uppsatsen behöver vi observera ett tillfälle när eleverna har rast och fritidshemspersonal är ute tillsammans med eleverna. Vår önskan är att vi *inte* berättar specifika detaljer för vad vi ska observera eftersom det potentiellt kan påverka resultatet. Mot slutet av observationen kan vi berätta om arbetet och även lämna uppgifter så att ni själva kan läsa uppsatsen när den är färdigställd. Det är dock ett förslag och om det blir en orsak till varför vi inte kan genomföra observationen berättar vi så klart mer detaljerat om upplägget. Rektor och/eller bitr. rektor får information om studiens syfte i förväg. En viktig faktor är att det finns kvinnlig såväl som manlig fritidshemspersonal ute samtidigt eftersom vår studie utgår ifrån ett genusperspektiv.

Alla frivilliga som vill delta i studien kommer att vara anonyma eftersom vi arbetar utefter forskningsetiska principer. Kortfattat handlar det om att ni kommer att bli informerade om hur studien kommer att gå tillväga, att ni när som helst får avbryta ert deltagande och att alla deltagande inte kommer att kunna identifieras. Ingen känslig information om er kommer att spridas till någon annan part. Det är regler som de flesta forskare i Sverige följer. Det kan eventuellt hända att studien kommer att ändras under arbetets lopp och då kommer ni att bli informerade om det är relevant för er.

Som deltagare behöver ni inte alls känna att ni ska prestera eller leva upp till något, snarare tvärtom. Ju mer naturligt och avslappnat desto rättvisare resultat. Vår roll utgår ifrån att vi håller oss så passiva som möjligt utan att påverka omständigheterna alltför mycket. Er roll blir inget annat än att arbeta precis som ni brukar göra. Ju naturligare det är desto mer pålitligt blir resultatet.

Mvh

Konrad Augustyniak  
[Konrads e-postadress]

Robin Stähle  
[Robins e-postadress]

# FORSKNINGSETISKA PRINCIPER

## INFORMATIONSKRAVET

**Författare:** Konrad Augustyniak & Robin Stähle

**Projektansvarig:** för tillfället okänd handledare

**Institution:** Södertörns högskola

**Syfte med studien:** undersöka fritidshemspersonalens interaktioner med elever ur ett genusperspektiv

**Publicering:** DiVA portal

## SAMTYCKESKRAVET

Vi som skriver det självständiga arbetet önskar få ditt samtycke. Deltagandet är **frivilligt** och uppgifterna som samlas in **kommer inte att användas i annat syfte** än till studien. Som anonym undanröjs all identifikation i möjligast mån. Du har rätt till att bestämma hur länge du vill delta och på vilka villkor. Du får avbryta din medverkan utan att det medför negativa följder.

## KONFIDENTIALITETSKRAVET

Som deltagare skall du ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna förvaras på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

## NYTTJANDEKRAVET

Uppgifter om enskilda personer kommer inte att användas för andra ändamål än vetenskapliga syften, d.v.s. uppsatsen.

## ÖVRIGT

Informanten får gärna ta del av uppsatsen och dennes resultat. Publicering kommer ske på DiVA portal (digitala vetenskapliga arkivet). I skrivande stund är varken rubrik eller sökord fastställda och informanten kan därför få möjlighet att bli kontaktad i efterhand för att kunna ta del av undersökningen.

## Intervjufrågor

- Hur går tankarna när ni är ute på rastvakt? Hur jobbar du/ni på skolgården?
- Hur hanterar du/ni olika konflikter när de uppkommer? Är det olika för pojkar och flickor?
- Ändrar sig arbetssättet beroende på var du/ni står på skolgården?
- När du styr en lek hur tänker du inkluderande få med både pojkar och flickor?
- Hur ofta organiserar du aktiviteter på rastgården?
- Vad är det för aktiviteter? Nämn gärna exempel.
- Föredrar pojkar och flickor olika sorts aktiviteter?
- När känns det bra att ha ett mer avvaktande förhållningssätt till barnens lek?
- Kan barn lösa mindre konflikter på egen hand?
- När känns det aktuellt att gå in och lösa en konflikt?
- Uppstår konflikter lättare på vissa delar av skolgården/vid vissa lekredskap eller mellan vissa barn (skillnad på pojkar och flickor)?
- Leker pojkar och flickor med olika lekredskap eller på olika delar av gården?
- Tänker du att kvinnliga och manliga pedagoger bemöter barnen olika sätt på skolgården?