

Genusförvandlingar och förhandlingar

- Om vardagliga samtal i fritidshemmet

Av: Hero Nawzat & Melinda Wrede

Handledare: Anders Burman
Södertörns högskola | Grundlära­r­pro­gram­met med interkulturell profil
med Inriktning mot fritidshem
Fritids­peda­gogiskt område 180 hp
Självständigt arbete 15 hp
Vårterminen 2023



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Summary

"Gender transformations and negotiations"

- Everyday conversations in the after-school center

The purpose of the study is to investigate how students and educators construct gender through linguistic practices in the after-school center. The focus is how the perception of girls and boys being different express themselves through students' and teachers' linguistic practices, as well as how students and teachers maintain and renegotiate the normative construction of gender through language. In the section on previous research, we present Ulla Forsberg, Bronwyn Davies, Anna Öqvist and Ylva Odenbring, whose research is closely linked to our own empirical study by using their perspectives and concepts in our analysis and discussion. The study's theoretical framework is based on a social constructivist perspective, as well as gender studies theories by Judith Butler, Yvonne Hirdman and Ryan Connell. The study has a qualitative approach using the method structured observation, and the material has been analyzed using thematic analysis. The results of the study show that students are constantly involved in "gendering" and that the teachers partially reinforce different normative gender concepts through their interaction with the students. At the same time students are able to switch between different femininities and masculinities.

Keywords: after-school center, gender, gender studies, language, performativity

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur elever och pedagoger konstruerar genus genom språkliga praktiker i fritidshemmet. Fokus är hur föreställningar om flickor och pojkar som olika tar sig uttryck genom elever och lärares språkliga praktiker, samt hur elever och lärare upprätthåller och omförhandlar normativa genusföreställningar genom språket. I avsnittet om tidigare forskning presenterar vi Ulla Forsberg, Bronwyn Davies, Anna Öqvist och Ylva Odenbring, vars forskning knyts nära vår egen empiri genom att vi använder deras perspektiv och begrepp i analys och diskussion. Studiens teoretiska ramverk utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, samt genusvetenskapliga teorier där framför allt Judith Butler, Yvonne Hirdman och Ryan Connells teorier får belysa våra frågeställningar. Studien har en kvalitativ ansats med metoden strukturerad och observation och materialet har analyserats med hjälp av tematisk analys. Resultatet i studien visar att elever är ständigt inbegripna i ett "genusgörande" och att lärarna delvis förstärker olika normativa genusföreställningar genom sina yttranden. Samtidigt pågår gränsöverskridande arbete där elever delvis växlar mellan olika femininiteter och maskuliniteter.

Nyckelord: fritidshem, genus, genusperspektiv, språk, performativitet

Innehåll

INLEDNING OCH BAKGRUND	4
TIDIGARE FORSKNING	6
TEORETISKT RAMVERK.....	9
ETT SOCIALKONSTRUKTIVISTISKT PERSPEKTIV	9
PERFORMATIVITET	10
MANNEN SOM NORM OCH ISÄRHÅLLANDE AV KÖNEN	11
MASKULINITETER	12
METOD.....	13
ANALYS.....	17
FÖRESTÄLLNINGEN KAN BÖRJA.....	17
"POJKBORD" OCH "FLICKBORD"	22
BARN GÖR SOM VUXNA	26
RIDÅ - EN AVSLUTANDE DISKUSSION.....	29
FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	31
REFERENSER	32
BILAGOR.....	34
ENKÄT.....	34
INFORMATIONSBREV	35
ARBETSFÖRDELNING.....	36
OBSERVATION SCHEMA.....	37

Inledning och bakgrund

Snön smälter utanför fönstret och solen letar sig in genom smutsiga glas. På fritidshemmet är det snart dags att plocka undan pärlplattorna och städa innan mellanmålet. Några elever sitter och viskar under bordet, andra ropar medan de jagar varandra runt i rummet. Här pågår ständigt samtal, både mellan eleverna och mellan pedagoger och elever. Det argumenteras, skämtas, förklaras och berättas. Samtal avbryts, börjar om och pågår samtidigt som någon ramlar och torkar en tår. Språket och språkandet har en central roll i fritidshemmet, här är ordet fritt och ljudnivån mer tillåtande än under lektionstid. Fritidshemmet har ett kompensatoriskt uppdrag att arbeta med språk och kommunikation, eleverna ska bland annat lära sig att samtala om olika texter, lära sig säker och ansvarsfull kommunikation både på nätet och utanför, samt att uttrycka behov, känslor, kunskaper och åsikter (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022, s. 24).

Fritidshemsforskaren Linnéa Holmberg skriver i boken *Perspektiv i fritidshem* att social interaktion i form av talat språk i mångt och mycket är förutsättningen för fritidshemmet och samhällets existens (2020, s. 85). Samtidigt påpekar Holmberg att talet som pågår mellan elever och pedagoger varken är neutralt eller passivt. Språket går att liknas vid en verkstad där den som står på verkstadsgolvet producerar beskrivningar som konstruerar världen på ett särskilt vis, vår verklighet blir därmed begriplig genom våra beskrivningar av den (2020, s. 32). Så om språket inte beskriver världen utan snarare skapar den, vad är det då elever och pedagoger skapar med språkets hjälp? Vilka föreställningar om världen går att skönja i det samtal som viskas fram under bordet, vilken mening finns inbäddat i ordväxlingen mellan eleverna i den vilda leken och vilka normer och värden ger pedagogerna uttryck för genom samtalen med eleverna? En erfarenhet som vi själva bär på är hur språket på olika sätt formar oss till flickor eller pojkar. Hur denna förvandling eller förhandling går till kommer vi att studera närmare inom ramen för den här studien.

Den australiska forskaren Bronwyn Davies förklarar i sin bok *Hur flickor och pojkar gör kön* att språket är ett viktigt verktyg för att överleva i den sociala världen och när barn lär sig

språket stängs de även in i en social ordning som både gör skillnad på män och kvinnor och tillskriver dem olika status (2003). Språkvetarna Ann-Catrine Edlund, Eva Erson & Karin Milles skriver i sin bok *Språk och kön* att vi genom komplexa processer med språkhandlingar som exempelvis rekommendationer, omdömen, avståndstaganden, uppmuntran, bekräftelse, kritiska omdömen och direkta fördömanden, inordnar oss på ett sätt som stärker de kulturella normerna och den egna identiteten (2007, s. 38). Språk är därmed ett maktmedel som har möjlighet att forma och omforma oss och på så sätt påverka vår framtid och våra möjligheter. Att studera hur lärare och elever konstruerar genus genom språkliga praktiker blir således intressant av flera skäl, dels för att se hur väl det som pågår på fritidshemmets "verkstadsgolv" stämmer överens med skrivningen i Lgr 22, om att lärarna aktivt ska verka för att gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för flickor och pojkar, kvinnor och män. Dels för att elevernas samtal under mellanmålet, när de spelar kort eller leker kull bland grus och smältvatten, har möjlighet att befästa eller förändra världen. Därmed blir innehållet i dessa samtal avgörande för både enskilda elever och vår gemensamma framtid.

Syfte och frågeställningar

Examensarbetets syfte är att undersöka hur elever och lärare konstruerar genus genom språkliga praktiker i fritidshemmet. Fokus är på vad lärare och elever säger och hur det sagda skapar och omskapar genus. Genom nedanstående frågeställningar ämnar vi uppfylla studiens syfte.

- Hur konstruerar elever olika femininiteter och maskuliniteter genom språket?
- Hur kommer föreställningar om flickor och pojkar som olika till uttryck genom elevernas och lärarnas språkliga praktiker?
- Hur upprätthåller och omförhandlar elever normativa genusföreställningar genom språket?

Tidigare forskning

Det finns gott om både internationell och svensk forskning inom skola utifrån ett genusperspektiv och även en del inom språk och genus. Däremot är fritidshemmet som verksamhet inte lika beforskat utifrån dessa perspektiv. Därför har vi valt att begränsa oss till den forskning som har koppling till fritidshemmet och dess målgrupp. Dessa forskare är Ulla Forsberg (2002), Bronwyn Davies (2003), Anna Öqvist (2009) och Ylva Odenbring (2010). I sin forskning belyser de olika delar av *genusskapanden* och bidrar på så sätt med viktiga pusselbitar till vår analys. Forskningen kommer att knytas nära vår empiri genom att vi använder deras perspektiv och begrepp i vår analys och diskussion. Nedan kommer vi beskriva forskningen i tur och ordning, samt de begrepp som vi kommer att använda.

Den första avhandlingen är Ulla Forsbergs, *Är det någon könsordning i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurs 0–6* (2002). I avhandlingen studerar Forsberg sex olika klasser från förskoleklass upp till årskurs sex för att

se hur identitetsskapande sammanfaller med iscensättning av kön. Forsberg beskriver hur flickor och pojkar både positionerar sig själva och positioneras av andra inom olika könsdiskurser, där de genom sitt kollektiva och individuella agerande iscensätter kön. Forsberg beskriver hur eleverna ofta växlar mellan dessa könsdiskurser under dagen, det vanligast förekommande är att flickor och pojkar växlar inom olika feminina och maskulina diskurser och att växlingarna sker mer sällan över könsgränserna.

De könsdiskurser som Forsberg identifierat i sin forskning och som går att applicera på vår empiri är: "machokille", "mjukispojke", "barbieflicka", "moderlig flicka", samt "feministflicka". Enligt Forsberg innefattar diskursen machokille en maskulinitet som till stor del konstrueras av styrkebaserad fysisk prestation och uppmärksamhetsökande beteende. Machokille tenderar även att vilja visa makt genom att äga utrymme både verbalt och rumsligt, ofta på bekostnad av andra. Mjukispojken beskrivs som känslomässig och vanligtvis konflikträdd, men är duktig på att uttrycka känslor i både ord och handling. Mjukispojken känslomässiga mottaglighet kan ta ett kreativt uttryck i både samtal och lek, mjukispojken söker och får ofta kontakt med flickor. Vidare beskriver Forsberg barbieflickan som konstruerar sin subjektivitet utifrån dagens mode och kroppsideal. Barbieflickan uppmärksammar sitt utseende och drömmer om en karriär i rampljuset, hon är socialt orienterad och gillar att umgås med många vänner. Den moderliga flickan beskriver Forsberg som omsorgsinriktad och hjälper både lärare och sina kamrater på eget initiativ med att samla in material eller städa i klassrummet. Hon har en benägenhet att hjälpa andra ibland på ett beskyddande sätt och är stillsam och iakttagande i lekar där hon oftast hamnar i skymundan. Feministflickan beskrivs som stark och självsäker, med tydligt uttryckta krav på jämställdhet, står hon emot pojkarnas försök att bestämma och är inte rädd för att ta plats utan tar kampen mot pojkarna om talutrymmet (Forsberg 2002, ss. 97–106).

I boken *Hur flickor och pojkar gör kön* (2003) presenterar Bronwyn Davies sin forskning som visar att barns beteenden, lekar och samtal pekar på en könsbestämd social struktur, där maskulinitet och femininitet överförs till barnen genom relationer och institutioner. Davies menar att kön inte är något som finns inom oss utan det skapas av samhällets strukturer och barnen påverkas och formas av omgivningens bemötande. Barn lär sig tidigt att anpassa sig till stereotypa könsmonster genom exempelvis könsbestämda leksaker och populärkultur, de barn som inte följer den sociala ordningen riskerar att ses som sociala förlorare. Davies förklarar vidare att vi använder språket för att positionera oss som identifierbara individer i

den sociala strukturen, allt eftersom barn lär sig språket blir de också instängda i en ordning som förmedlar att män och kvinnor är olika och har olika status. Därmed begränsar språket oss och tvingar oss in i en på förhand bestämd könskonstruktion (Davies 2003, s.152–155)

En avhandling som belyser elevernas språkbruk ur ett genusperspektiv är *Skolvardagens genusdramaturgi – En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring* av Anna Öqvist (2009). Öqvist har studerat hur flickor och pojkar konstruerar femininitet och maskulinitet med hjälp av språket med särskilt fokus på nedsättande benämningar som hora och kärring. Författaren har sett ett mönster där det framför allt är pojkar som använder benämningar som hora och kärring både mellan och inom könen, hon menar att benämningen kärring används som ett maktmedel i ett försök att få kontroll och reglera den rådande genusordningen. Både pojkar och flickor är sysselsatta med att göra kön och i detta görande är det för pojkar makt, hierarki och heterosexualitet huvudkomponenter. Denna studie handlar om elever i årskurs fem men är intressant för oss då det visat sig att även eleverna i årskurs ett använder ett nedsättande språkbruk som en del i att konstruera genus (Öqvist 2009, s. 91, 111).

I avhandlingen *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* beskriver Ylva Odenbring (2010) att det är en skillnad på hur pedagoger tilltalar flickor och pojkar. Odenbring förklarar att pedagogerna använder olika kategoriseringar i språket för att konstruera kön och att dessa ingår i ett hierarkiskt system. Odenbring såg att läraren tilltalar flickorna på ett mjukare sätt än pojkarna och att pedagogen använder könade kategoriseringar som ”gumman” vid tilltal av flickor eller ”fröken” om det handlar om att tillrättavisa, i ett annat exempel använde läraren ordet “tant” när läraren ville skoja med en flicka (Odenbring 2010, s.73). Odenbring såg inte några exempel där pedagogen skojade på bekostnad av pojkarna eller det som kan definieras som manligt (Odenbring 2010, s.83). Avslutningsvis menar författaren att dessa könade kategoriseringar kan relateras till en persons sociala status och att kategoriseringarna bidrar till en uppdelning mellan könen (Odenbring 2010, s. 66). Dessa könade kategoriseringar som Odenbring beskriver tittar vi även efter i vår empiri.

Teoretiskt ramverk

Vi utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv då detta perspektiv är förenligt med studiens syfte och frågeställning. Vi kommer att studera språket och som Holmberg (2020) beskriver så riktar det socialkonstruktivistiska perspektivet in sig på hur människor organiserar och skapar ordning i livet genom språket (2020). Eftersom vi mer specifikt vill studera hur elever och pedagoger konstruerar genus genom språkliga praktiker så kommer studien även att utgå ifrån tre olika teoretiker som på olika sätt belyser våra frågeställningar. Dessa teoretiker är Judith Butler (2011, 2007), Yvonne Hirdman (2003) och Ryan Connell (2008). Dessa teoretiker förhåller sig delvis olika till begreppen *kön* och *genus*, men vi kommer att använda begreppen på samma sätt som Hirdman gör i boken *Genus - om det stabila föränderliga former* (2003) genom att använda begreppet kön för biologiskt kön och genus för socialt kön i bemärkelsen språkligt och kulturellt konstruerat.

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv

Till att börja med utgår studien från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. I boken *Teori som praktik i fritidshemmet* skriver Björn Haglund att det socialkonstruktivistiska perspektivet innebär att människor skapar mening och förståelse genom social interaktion och genom de sammanhang de ingår i (2017, s.118). Ur detta perspektiv blir språket betydelsefullt eftersom det bidrar till och sätter gränser för hur vi förstår vår värld, idag talar man om en ”språklig vändning” där vi från att ha sett språket som en spegling av en färdig verklighet numera ser språket som ett verktyg som skapar densamma (ibid).

Holmberg menar att vi genom att benämna någonting som någonting kan organisera och kategorisera saker och ting och göra världen begriplig (2020, s. 156). Det socialkonstruktivistiska perspektivet riktar in sig på hur människor organiserar och skapar ordning i själva livet genom språket, därför blir det intressant att se vad människor gör med

språket och vad språket gör med människor (ibid s. 33). Även Edlund, Erson och Milles utgår ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv när de beskriver hur vi med språkets hjälp konstruerar kön (2007). Genom komplexa processer med språkhandlingar som exempelvis rekommendationer, omdömen, avståndstaganden, uppmuntran, bekräftelse, kritiska, omdömen eller direkta fördömanden inordnar sig de flesta vuxna och barn på ett sätt som stärker de kulturella normerna och den egna identiteten (et al 2007, s.37). Hur dessa språkliga genuskonstruktioner och processer ser ut ska vi titta närmare på genom genusvetenskapliga teorier.

Performativitet

Judith Butler är en amerikansk filosof och queeraktivist som på olika sätt problematiserat och utmanat gängse teorier kring kön och genus genom sina verk *Genustrubbel* (2007) och *Bodies that matters* (2011). Butler går i polemik med det hon anser är en heterosexistisk fördom inom feminismen, genom att föreslå att det inte finns någon *primär* grundläggande substans i form av ett biologiskt kön - som förväntas dras till motsatt kön - eller någon *sekundär* genuskonstruktion, som uppstår i förlängning av det biologiska könet med tillhörande maskulinitet och femininitet (2007). Butler menar att både kön och genus befinner sig på samma diskursiva nivå och att det saknas en ursprunglig substans, det finns ingen "görare" bakom görandet" utan det handlar snarare om en kopia av en kopia i en oändlig rad av härledning utan något upphov (2007, s.11–12). I stället föreslår hon att kön är en språklig konstruktion och genom att använda Foucaults diskursanalys visar hon hur olika discipliner såsom den medicinska, den juridiska, den psykoanalytiska och den biologiska väver samman språk och makt och skapar en föreställning om ett biologiskt kön (ibid).

Butler menar att vi iscensätter oss till män eller kvinnor genom performativa handlingar (2007). Genom att mima och simulera både tal och kroppshandlingar som går i linje med den rådande genuskonfigurationen gör vi oss begripliga både för oss själva och andra (2007, s. 19). Vi iklär oss alltså rollen som man eller kvinna med tillhörande attribut så som kläder, mimik, gester, tonfall, formuleringar och berättelser tills vi själva och andra uppfattar vårt agerande som självklart och naturligt. För att vårt iscensättande av femininitet och maskulinitet ska framstå som naturligt så krävs upprepningar, det är en ritual som måste fortgå för att uppfattas som naturlig, menar Butler (2007). I Butlers teori har språket en framträdande roll, men det är inte bara språket som formar och formas av diskurser, utan även

kroppen är inbegripen i *talhandlingar* genom att kroppen formas av de praktiker den ingår i (2007). Det sker alltså en växelverkan mellan tal och handling.

I boken *Bodies that matters* (2011) beskriver Butler begreppet *interpellation* som ett "auktoritärt anrop" som får oss att fortsätta iscensätta oss i linje med gängse normer och diskurser. Butler tar förlossningen som ett exempel där barnmorskan utropar "det blev en flicka" och i samma ögonblick som ordet flicka uttalas så påbörjas "flickblivandet" genom olika performativa handlingar i linje med rådande normer kring flickighet och femininitet (2011). Vi kommer att använda Butlers begrepp, *performativitet* och *interpellation* i vår analys när vi analyserar hur eleverna konstruerar genus genom både kroppar och talhandlingar.

Mannen som norm och isärhållande av könen

Yvonne Hirdman är historiker och genusvetare och använder begreppet genus för att visa på skillnaden mellan det biologiska könet och en socialt konstruerad femininitet och maskulinitet som hon menar inte bara häftar på kroppen utan på allt från arbete till kläder, politik och språk (2003). I boken *Genus- om stabilitetens föränderliga former* formulerar Hirdman en teori om *genussystemet* som förklarar *könsmaktsordningen*, det vill säga kvinnors underordning och mäns överordning i samhället (2003).

Hirdman menar att det finns två olika krafter som upprätthåller *könsmaktsordningen*, den ena kraften är att mannen görs till norm och kvinnan till avvikande och mindre värd, den andra kraften är att män och kvinnor skiljs åt genom att tillskrivas olika egenskaper, förmågor, önskningar och drömmar (2003). Hirdman beskriver hur mannen setts och ses som en prototyp för människan och hur kvinnan görs till något annat och mindre värdefullt genom historien (2003). Hirdman menar att eftersom det manligt kodade har högre status så behöver män och kvinnor alltså hållas isär för att mannen ska kunna fortsätta att åtnjuta makt (2003). Hirdman förklarar hur denna isärhållning görs genom att ständigt reproducera maskulinitet och femininitet som något väsensskilt (2003). Hirdman menar att våra uppfattningar om vad som är typiskt manligt och kvinnligt visar sig på tre olika nivåer (Hirdman 2003, se Kjellberg 2004, s. 30). Den första nivån rör *det individuella könet*, könssocialisationen och erfarenheten av att vara man eller kvinna, den andra nivån rör *det strukturella könet*, exempelvis

arbetsfördelningen mellan män och kvinnor. Den tredje nivån, *det symboliska könet*, idéer om vad som är manligt och kvinnligt.

Hirdman menar att de tre olika nivåerna går att ses som en hel process som skapar och återskapar hierarkier och olikheter mellan män och kvinnor. Hirdman själv skriver att män och kvinnor ingår i en nedärvd överenskommelse, ett *genuskontrakt* där det framstår som naturligt att män är överordnade kvinnor (2003, s. 84).

Vi använder oss av begreppen "*mannen som norm*" och "*isärhållning av könen*" när vi analyserar elevernas och pedagogernas talhandlingar för att se hur de konstruerar genus. Med hjälp av dessa begrepp kan vi få syn på både hierarkier mellan flickor och pojkar och se hur flickor och pojkar och "flickigt" och "pojktigt" skiljs åt i fritidshemmets praktik.

Maskuliniteter

Även om genusbegreppet innefattar båda könen så har den genusteoretiska forskningen oftast fokuserat på kvinnan eftersom hennes frånvaro i historien lämnat kunskapsluckor (Edlund, Erson, Milles 2007, s. 42). Mäns villkor och manlighet har därmed lämnats oproblematiserat eftersom det utgjort normen för all mänsklighet (ibid). En viktig förgrundsgestalt för maskulinitetsforskningen är Raewyn Connell vars bok *Maskuliniteter* (2008) visade på att det inte bara finns en typ av maskulinitet utan flera, han beskriver deras inbördes relation genom begreppen, *hegemoni*, *underordnande*, *delaktighet* och *marginalisering*.

Connell beskriver den *hegemoniska maskuliniteten* som den sammanställning av de genuspraktiker som innehåller det för tillfället mest accepterade svaret på patriarkatets legitimitet (2008, s.115). Lucas Gottzèn och Rickard Jonsson beskriver det något tydligare i boken *Andra män* (2012) genom att säga att den hegemoniska maskuliniteten är ett idealiserat sätt att vara man på och som alla män behöver positionera sig i förhållande till och som även legitimerar kvinnors underordning. Connell menar att dessa bärare av hegemonisk maskulinitet skiftar över tid och kan vara allt från filmstjärnor till fantasifigurer men det är inte säkert att de männen med institutionell makt eller ekonomisk kapital alltid befinner sig högst upp i hierarkin (2008, s.115). Trots detta menar Connell att den kollektiva bilden av en hegemonisk maskulinitet ofta representeras av män inom näringslivet, militären eller staten (ibid). Connell beskriver vidare att den mest underordnade maskuliniteten är den homosexuella mannen som förpassas längs ner i den maskulina hierarkin, för att ta avstånd

från denna används flitigt skällsord som “mjukis” eller “fegis” vilket också visar att den symboliska femininiteten solkar ner maskuliniteten (2008, s. 117–118). Connell menar dock att det finns ett problem med den hegemoniska maskuliniteten då få män faktiskt lever upp till dess ideal, däremot drar de flesta män nytta av den hegemoniska maskuliniteten eftersom de tar del av patriarkatets fördelar- genom mänöverordning och kvinnors underordning- utan att själv behöva befinna sig vid frontlinjen (ibid). Connell visar även att det finns en grupp män som är marginaliserade och aldrig kommer i närheten av den åtråvärda maskuliniteten, exempelvis män från underordnade klasser eller etniska grupper. Vi kommer att använda Connells teori om den *hegemoniska maskuliniteten* för att analysera hur eleverna positionerar sig utifrån den.

Metod

I den här delen redogör vi våra metodval där vi motiverar och diskuterar tänkbara för- och nackdelar med observationer som metod. Vi förklarar även hur vi har gått till väga för att uppnå en god kvalitet i studien utifrån Brymans kriterier om *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmering* (2018, ss.467–470). Vi redovisar även hur vi genomfört våra observationer, samt hur vi analyserat materialet med hjälp av tematisk analys. Avslutningsvis redogör vi för de forskningsetiska principer vi övervägt.

Val av metod

Etnologerna Andrea Dankic och Elin Lundqvist skriver i boken *etnologiskt fältarbete nya fält och former* att etnografi är en bred term för kvalitativa forskningsmetoder som ofta förknippas med fältarbete och observationer (2022, s. 173). Vi valde observation som metod eftersom den lämpar sig väl för studiens syfte och frågeställningar. Metoden ger oss möjlighet att fånga det sociala samspelet och kommunikationen som sker på fritidshemmet, likt Alan Bryman beskriver i boken *Samhällsvetenskapliga metoder* kan vi genom direkt observation fånga ett beteende, jämfört med intervjuer där man i stället får förlita sig på deltagarnas utsagor (2018, s.337). Vi har även valt att vara deltagande observatörer då vi av erfarenhet vet att det är svårt att vara fullständiga observatörer i en elevgrupp under längre tid, eftersom eleverna ofta tar kontakt. I boken *Handbok för kvalitativa metoder* beskriver författarna Göran Ahrne & Peter Svensson att en allt för kylig och neutral forskare inte gynnar relationen till informanterna

eller forskningen (2015, s. 106). Även detta styrker vårt val av deltagande observation som metod.

Samtidigt är vi medvetna om att det kan finnas nackdelar med enbart en metod för insamling av empiri. Patel & Davidsson beskriver att begreppet triangulering handlar om att forskaren genom att använda flera metoder både kan ge en fylligare bild i analysen och göra studien mer valid, samtidigt menar de att begreppet validitet får en annan innebörd i kvalitativ forskning, och det finns forskare som hellre talar om autenticitet eller förståelse av validitet (2011, ss.134–135). Vi tror att vi kan skapa denna förståelse utifrån observationer givet vårt syfte och våra frågeställningar. Etnologerna Jenny Gunnarsson Payne, Magnus Öhlander beskriver begreppet abduktion som en pendling mellan empiri och teori och det är det vanligaste arbetssättet bland etnologer, där forskaren behöver gå tillbaka till studiens frågeställning och syfte och modifiera dessa utifrån ny kunskap som tillkommit (2022, s.37–38). Detta tillvägagångssätt har varit det vi använt under vår studie.

För att uppnå en god kvalitet i studien utgick vi från Brymans kriterier om *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmering* (2018, ss.467–470). Genom läsning av Bryman framgår att trovärdighet är en komplex fråga då det kan finnas olika sociala verkligheter, samtidigt bör man som forskare stämma av med deltagarna att man uppfattat verkligheten på rätt sätt. Vi har tagit hänsyn till detta kriterium genom att låta en deltagande lärare ta del av vår studie och lämna kommentarer. Det hade förstås i mån av tid varit intressant att låta alla lärare och även eleverna ta del av studien i någon form, men det skulle inte ha varit förenligt med våra tidsramar. När det gäller överförbarhet syftar man på att uppnådda resultat även bör kunna tillämpas i andra sammanhang. Eftersom vår studie är kvalitativ och har relativt få deltagare kan studiens resultat inte generaliseras. Studiens pålitlighet upprätthålls i stället genom att vi är transparenta i våra beskrivningar av datainsamling och analys.

Slutligen beskriver Bryman begreppet konfirmering som handlar om att forskningen ska vara fri från personliga åsikter och värderingar. Samtidigt skriver Andrea Dankic & Elin Lundqvist att det inte finns några objektiva observationer, utan bara observationer som är socialt belägna i – och mellan - observatören och den observerade världen (2022, s.173). Genom att reflektera över innehållet i våra egna ryggsäckar i form av erfarenheter, värderingar, åsikter och känslor har vi tagit hänsyn till Brymans kriterium om konfirmering.

Genomförande och analysmetod

Till en början var vi två observatörer vid samma aktivitet för att kunna jämföra våra iakttagelser och därmed stärka tillförlitligheten. Senare valde vi dock att dela på oss för att samla in så mycket empiri som möjligt. Våra observationer pågick i 30 minuter åt gången, sedan gick vi undan för att diskutera och reflektera kring det vi sett och hört i 15 minuter. Under våra observationer antecknade vi även våra egna reaktioner och vardagsnära detaljer för att få en så tydlig bild som möjligt av situationen och för att kunna fördjupa vår analys. Patel & Davidson skriver att det är en fördel för studien att påbörja analysen direkt efter observationen eftersom det som observerats är färskt i minnet (2011, s.151). Detta var något som vi tog fasta på under hela processen.

Under våra observationer använde vi oss av ett semistrukturerat observationsschema i form av öppna och undersökande frågor då vi ville ha möjlighet att titta mer koncentrerat på vissa företeelser och samtidigt vara öppna inför det oväntade. Som Bill Gillham skriver i boken *Observation techniques: structured to unstructured* så kännetecknas denna metod av att forskare använder ett observationsschema där frågorna är öppna, med hänvisning till att det observerbara inte är förutsägbart (2008, s.19).

Den insamlade data har analyserats med hjälp av tematisk analys. Bryman skriver att fördelen med denna metod är dess flexibilitet, metoden saknar fasta regler vilket är att föredra när man vill identifiera teman och mönster i sitt material. Vidare skriver Bryman att fokus i tematisk analys är på vad respondenterna säger och uttrycker (2018, s. 702), vilket är förenligt med studiens syfte som handlar om att studera språkliga praktiker. Våra observationer kom att bestå av korta scener som vi skrev ner. Dessa korta scener sorterades in under olika teman. Ett sådant tema som utkristalliserades var hur elever och lärare genom yttranden gör skillnad på pojkar och flickor. Vi insåg dock att många av de scener vi observerat kunde passa in under flera teman eftersom det i varje scen pågick ett flertal processer samtidigt.

Urval

Vi har valt att kontakta en skola som vi kände till sedan tidigare genom att en av oss gjort VFU på skolan. Givet tidsramen för vår studie så framstod detta som ett lämpligt alternativ. Vi skickade ett informationsbrev till föräldrarna där vi tydliggjorde att deltagandet var frivilligt samt att de närsomhelst kunde avbryta sin medverkan.

Under vår första dag presenterade vi oss och förklarade vad vi skulle göra, eftersom eleverna redan visste att vi skulle komma så var gruppen intresserad och positivt inställd till att ha oss där. Vi ansåg dock att det var viktigt att upprepa och påminna eleverna om varför vi var där och även ge dem chansen att ställa frågor, vilket de även gjorde. Under våra observationer följde vi sedan eleverna och pedagogerna under sammanlagt fyra dagar i den verksamhet som pedagogerna planerat. På fritidshemmet arbetar en utbildad fritidshemslärare, två barnskötare och en vikarie med 53 elever där samtliga är inskrivna i fritidshemsverksamheten. Vi observerade elever i årskurs 1 under sammanlagt fyra dagar i fritidshemmet under både styrda och fria aktiviteter. I vår studie är namnen som nämns fingerade och vi väljer att benämna pedagogerna med förkortningar som L, flickorna som F och pojkarna som P i vårt material.

Forskningsetiska överväganden

Vi har utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer genom att ta hänsyn till samtyckeskravet, *informationskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet* (2017). Samtyckeskravet innebär att samtliga deltagare har medgivit att medverka i studien och att det är medvetna om sin rätt att avbryta medverkan när det vill. Vi har i samtal med vår kontaktperson på skolan redogjort för syftet med vår studie och utformat ett informationsbrev till alla föräldrar. I informationsbrevet beskriver vi vad vi ska göra och hur vi kommer att gå till väga, samt vad det innebär att delta i studien. Innan vi påbörjade våra observationer påminde vi eleverna om att det var frivilligt att delta och att de kunde säga till om de inte ville att vi skulle titta och lyssna på dem. Vi förklarar även våra roller som observatörer och vad studien ska användas till, de fick även möjlighet att ställa frågor till oss. Detta kallas för information i två steg som gynnar både deltagare och forskare (2017, s. 21).

Konfidentialitetskravet innebär att alla deltagare ges konfidentialitet, det vill säga att all information om deltagarna hemlighålls och att de inte ska kunna identifieras i studien (2017, s 40). Vi har varit noga med att aidentifiera deltagarna i våra beskrivningar så att det inte går att känna igen vare sig deltagarna eller skolan. Allt insamlat material och våra anteckningar kommer enbart att användas i vår studie, detta beskrivs i informationsbrevet och delgavs även deltagarna på plats. Vi anser det ytterst viktigt att alla deltagare är medvetna om vad nyttjandekravet innebär, i vilket syfte studien görs och att de får ta del av resultaten av studien (2017, s. 54). En annan aspekt av de forskningsetiska övervägandena är huruvida vår närvaro som observatörer kan påverka eleverna och deras ”naturliga” beteende när vi befinner oss i deras miljö. Detta är något vi reflekterat över men inte tar för sannolikt då eleverna är vana vid vikarier och därmed tycktes uppfatta vår närvaro som fullt naturlig.

Analys

Analysen utgår ifrån scener som sorterats under rubrikerna "Föreställningen kan börja", "Pojkbord och flickbord", samt "Barn gör som vuxna". Under rubriken "Föreställningen kan börja" tittar vi på hur eleverna konstruerar genus genom Butlers (2007) performativitetsteori och hur elevernas iscensättningar av genus också pågår genom olika könsdiskurser (Forsberg 2002). Under rubriken "pojkbord och flickbord" tillför vi ytterligare perspektiv genom Hirdmans (2003) teori om könsmaktsordningen och Connells teori (2008) om den *hegemoniska maskuliniteten*. Avslutningsvis beskriver vi pedagogernas roll i elevernas skapande av genus med hjälp av Butlers teori om *interpellation* (2011) och Odenbrings avhandling om könade kategoriseringar (2010). Som vi tidigare tagit upp under teoridelen så behövs flera olika perspektiv för att kunna nyansera, fördjupa och problematisera hur elever och pedagoger konstruerar genus genom olika språkliga praktiker. Därför vrider vi en aning på prismet under varje rubrik och tillför något nytt för att materialet ska träda fram i nytt ljus så att nya mönster och tolkningsmöjligheter uppstår, som tillsammans bildar en väv av heterogena genuspraktiker.

Föreställningen kan börja

"Idag är det roligare fredag", skriker ett gäng pojkar samtidigt som de rusar in i det stora fritidsrummet och kastar sig på den röda mattan i en hög. Efter en stund väller resten av elevgruppen in och tar plats på mattan. Stämningen är lite uppjagad och sprallig. Roligare

fredag betyder att lärarna hittar på en överraskning till eleverna och idag blir det Just dance som är ett spel där man härmar avatarer som dansar och sjunger. "Among US", "Among US" börjar ett gäng pojkar ropa, "Macarena" svarar en grupp flickor och så fortsätter de att skrika olika namn på videos. "Okej, först Among US" och sedan "Macarena" säger läraren och drar i gång videon på storbildsskärmen.

Ett gäng killar tar plats längst fram och börjar hoppa till den elektroniska musiken tillsammans med robotliknande figurer på skärmen. "Among US" är ett datorspel där man ska försöka döda inkräktaren och slutföra ett uppdrag. Musiken går fortare och fortare och gruppen med pojkar hoppar allt snabbare och krocker både med varandra och med de flickor och pojkar som håller sig mer i bakgrunden. "Ta det lugnt killar, så alla kan dansa" säger en lärare och sänker musiken lite grann. Bland killarna längst fram har dansen börjat övergå i sparkar och boxning medan flickorna och några pojkar försöker dansa, en flicka blir putad och fräser "sluta" och puttar tillbaka, då stänger läraren av videon.

Nu syns i stället fyra kvinnliga avatarer på skärmen som gör slängkyssar och videon Macarena går i gång. Flera av flickorna ställer sig längst fram och killarna hamnar i bakgrunden. De kvinnliga avatarerna vickar på höfterna och slänger med håret och flickorna gör likadant. Flickorna längst fram verkar uppslukade av dansen och härmar rörelserna koncentrerat. "Nä, det här är tråkigt" säger en kille och går från mattan. "Inte den här, den är töntig" säger en annan. Flera av pojkarna går och sätter sig och kvar är ett gäng flickor och några pojkar. Flickorna dansar medan pojkarna som är kvar larvar sig, "kolla på det här" säger en pojke och svänger på höfterna så de andra pojkarna skrattar, en annan pojke säger "vad är det här för fånigt" och gör svepande rörelser med armarna. Pojkarna på dansgolvet skrattar och skojar en stund, sen går de också och sätter sig, kvar blir en grupp flickor och en av pojkarna.

I exemplet ovan ser vi hur pojkar och flickor uttrycker olika önskemål om videos och hur innehållet i videorna verkar "tala" till flickor och pojkar på olika vis och får dem att "framställa" sig på olika sätt. Davies skriver att det inte bara är en begreppsmässig process att positionera sig som flicka eller pojke utan även en fysisk process som inkluderar kläder, frisyrier och görande (2003). Även Butler fokuserar på görandet och menar att vi genom att repetera sanktionerade tal och kroppshandlingar till sist får dem att framstå som givet av naturen (2007). I exemplet ovan går att se att pojkarna och flickorna utför *performativa*

handlingar som iscensätter genus inom de rådande diskurserna för "flickighet" och "pojkheter" genom sina talhandlingar.

Om vi nu zoomar in på en av pojkarna som hoppar längst fram till "Among Us" videon, som vi väljer att kalla Oliver, så blir Butlers performativitetsteori extra tydlig. Oliver är ny i klassen och heter egentligen Olivia och är född till flicka, men har själv valt att kallas för Oliver och varken vikarier eller alla barn i klassen vet om detta. Oliver ser precis ut som alla andra pojkar i klassen med kort hår, säckiga byxor och en luvtröja i mörk färg, han är även accepterad i pojkgemenskapen. Olivers närvaro riktar på så vis strålkastaren mot det Butler menar, nämligen att maskulinitet och femininitet kan klistras på vilken kropp som helst och på så vis är en slags "upprepad stilisering av kroppen" (2007, s. 219). Olivers sätt att iscensätta maskulinitet tydliggör även det performativa i både de andra pojkarnas och flickornas "görande" av maskulinitet och femininitet och som Butler uttrycker det så framstår dessa ideala genusfigurationer som en artificiell konstruktion (2007, s.19).

En annan intressant detalj i exemplet ovan är att de pojkar som stannar kvar och iscensätter femininitet genom att dansa till Macarena verkar uppfatta de "kvinnligt kodade" rörelserna som främmande eller konstiga. Detta visas genom uttalanden som "vad är det här för fånigt", "kolla på det här" vilket går att tolka som att pojkarna inte upprepat dessa rörelser i lika hög utsträckning som flickorna och därmed inte införlivat dessa i sitt subjekt. Det går även att dra slutsatsen att det krävs en viss motivation - som i Olivers fall - för att iscensätta genus på ett sätt som inte överensstämmer med det biologiska könet eller omgivningens förväntningar. Här skulle Butler invända och säga att det inte går att veta att genus är en efterlikning av kön, tänkt som en ursprunglig substans- eller om det är en kopia av en kopia, en oändlig rad av härledning utan något upphov (2007, s 11).

Oavsett hur det står till med den ursprungliga substansen så menar både Butler (2007) och Forsberg (2002) att det inte finns något enhetligt sätt att iscensätta femininitet eller maskulinitet på. Forsberg beskriver i sin avhandling att hon funnit olika "könsdiskurser" som eleverna hon observerade inordnade sig i och som de delvis växlar mellan. Av de könsdiskurser som hon beskriver i sin avhandling är machokille, mjukispojke, barbieflicka, moderlig flicka och feministflicka de könsdiskurser som överensstämmer bäst med våra observationer. Om vi tittar på exemplet ovan så ser vi att det är könsdiskursen machokille som står längst fram och dominerade rummet både fysiskt och ljudmässigt och som tydligt tog

avstånd från den "kvinnligt kodade" videon. Deras dans övergår även i låtsasslagsmål och får läraren att byta låt, precis som Forsberg beskriver så har könsdiskursen machokille en tendens att dominera och tillskansa sig makt på andras bekostnad, vilket blev tydligt under dansen (2002, s.102).

I mängden finns även könsdiskursen mjukispojke representerad genom pojken som både dansade lugnare och stannade kvar under macarena-låten vilket går i linje med Forsbergs beskrivning av densamma. Forsbergs könsdiskurs barbieflicka är också närvarande under dansen, de står längst fram och tycks mest hängivna. Genom både kläder och rörelser gestaltade de barbieidealet, som Forsberg beskriver som en prototyp för utpräglad feminitet i det västerländska samhället vad gäller könsskarakteristika, sexuell orientering och tillhörande symboliserad livsstil (2002, s. 99). Vi fick även syn på könsdiskursen feministflicka som både hävdar sin rätt och utmanar könsdiskursen machopojken genom att putta tillbaka honom i linje med Forsbergs (2002) beskrivning av denna. Vi såg ytterligare en av Forsbergs könsdiskurser i slutet av aktiviteten, när en av flickorna som varit på toaletten springer fram till läraren och säger "kevins mamma är här, han ska gå hem nu, jag kan säga till honom om du vill", nämligen "moderlig flicka" som enligt Forsberg är både duktig och omhändertagande och som ofta assisterar både lärare och kompisar.

Lite senare under eftermiddagen när Just dance är avslutat, ägnar sig eleverna åt fri lek på skolgården och iscensätter både maskuliniteter och femininiteten på lite olika sätt. Mot en av skolans väggar i bortre delen av skolgården spelar några pojkar fotboll och blir osams om vem som hade bollen först. I andra delen av skolgården sitter två flickor uppflugna på en bänk och pratar, medan en tredje flicka bryter loss pinnar från en stor trädgren bredvid bänken och kommenterar de andras samtal. Vi börjar med pojkarna.

P1: Du är kärring

P2: Och du kan inte spela fotboll, man gör inte så

P1: Tror du inte jag kan slå ner dig?

P2: Jag bryr mig inte

P1: Du är en kärring, kärringar kan inte spela fotboll

P1: Du kan vara kärring (lämnar fotbollsspelet)

Här ser vi hur Machokille-diskursen opererar. Forsberg menar att machokille ofta visar dominans genom sexistisk attityd och nedvärderande kommentarer (2002, s. 102). Öqvist skriver i sin avhandling (2009) att benämningar som hora och kärring inte bara är skällsord utan snarare språkliga uttryck som gör något i kontext av genusrelationer. Öqvist menar att benämningarna måste ses i ett större sammanhang av maktrelationer mellan könen, kvinnors underordning och mäns överordning- samt inom könet där pojkar/män aktivt på daglig basis inordnas i en maskulinitets hierarki (2009, s. 161). Dessa makthierarkier kommer vi att återkomma till men först ska vi lyssna på flickornas samtal.

F1: Vad fint halsband

F2: Det är från "Black Pink"

F1: Men varför är det svart?

F2: För att den var så när jag köpte det

F1: Om den var rosa så skulle jag vilja ha det

F2: Ja då skulle det vara B som Barbie

F3: B som i bajs (flickan tittar upp och skrattar)

F1: (ignorerar flicka 3) Jag ska se Barbie-filmen på bio och köpa glittrigt skal till min mobil som hon har i filmen, och glittersmink som hon också har.

F2: Jag har också smink hemma från "Black Pink" som jag kan sminka mig med.

Förutom att det verkar råda en viss förvirring i samtalet mellan flickorna som har med varumärket "Black Pink" att göra, kan vi även se hur Barbieflicka-diskursen är verksam. Forsberg menar att det som är utmärkande för barbie-diskursen är just intresset för utseende och kläder, barbieflickan hämtar inspiration från popidoler, filmstjärnor och TV-program och är insatt i trender (2002, s. 99). Flickorna positionerar sig av allt att döma i denna diskurs, medan den tredje flickan snarare ligger nära diskursen feministflicka genom att hon både till kläder och intressen är mer av en pojkflicka och hellre leker med pinnar än pratar om barbie.

Forsbergs (2002) "machokille", "mjukispojke", "barbieflicka", "moderlig flicka" och "feministflicka" återkommer genom hela vårt material, låt oss behålla både dessa och Butlers (2007) performativitetsteori i minnet när vi nu vrider en aning på prismet och adderar ytterligare perspektiv. Även maskuliniteter och femininiteter har olika status i förhållande till varandra enligt Hirdman (2003) och alla maskuliniteter åtnjuter inte samma status enligt

Connell (2008). Dessutom sker ofta ett gränsbevarande eller gränsöverskridande arbete vilket vi ska titta närmare på nu.

"Pojkbord" och "flickbord"

Det är eftermiddag och fritids har precis börjat. Idag har pedagogerna förberett en aktivitet som alla elever ska vara med på och de samlas i ateljén. Eleverna ska vika pappersrosor av kaffefilter, måla dem och hänga upp dem i ett papperstråd i korridoren. Det första som händer är att flickorna sätter sig vid ett bord och pojkarna vid ett annat, trots att det inte finns några bestämda platser. Läraren ger instruktioner och visar hur eleverna ska vika sina blommor. Vid "flickbordet" är det ganska tyst, men vid "pojkbordet" hörs spridda kommentarer, "det är tråkigt med blommor", en pojke ropar "bajsblommor" och gör prutt ljud. En annan pojke säger "måste vi göra blommor, det är fånigt". Läraren ignorerar detta och fortsätter med instruktionen. En flicka räcker upp handen, "min mamma har sådana blommor i trädgården". En annan flicka pratar rakt ut "min med", en tredje flicka räcker upp handen "rosor är rosa eller röda". Hirdman menar att isärhållningen av könen sker på tre olika plan (Hirdman 2003 se Kjellberg 2004 s. 27), i exemplet ovan sker uppdelning av könen både utifrån det "*individuella könet*" genom att flickorna och pojkarna delar upp sig självmant utifrån kön vid respektive bord, även Oliver vars självupplevda kön är pojke sitter vid "pojkbordet". Uppdelningen sker även på det *symboliska planet* som rör föreställningar om manligt och kvinnligt. Flera av pojkarna protesterar mot uppgiften med blommorna som kan uppfattas som "flickkodad", vilket också bekräftas genom att flickorna är mer positivt inställda till uppgiften. Flickorna har dessutom olika associationer och erfarenheter av blommor genom exempelvis mammor som odlar blommor i trädgården och kunskap om rosor.

Under blompysslet sker även isärhållningen av könen på ett *strukturellt plan* genom arbetsfördelningen mellan flickor och pojkar. Pojkarna ber vid fler tillfällen än flickorna om hjälp eftersom de är osäkra på hur blommorna ska vikas och se ut. "Min bara går sönder, får jag göra ett flygplan i stället" säger en pojke. En annan pojke slänger sin pappersblomma i papperskorgen och börjar rita i stället. Eftersom läraren inte har möjlighet att hjälpa alla riktar

sig läraren sig till en grupp flickor och säger "kan ni som är klara, hjälpa dem som inte är färdiga" och sedan "kan ni börja plocka undan saxarna så vi kan ta fram färg".

Ett annat exempel på hur "isärhållning" av könen sker på det *symboliska planet* och hur "flickigt" kodade och "pojkgigt" kodade företeelser har olika status får vi när eleverna ska måla. Nu har "flickbordet" och "pojkbordet" som tillkom under samlingen luckrats upp något och pojkar och flickor sitter mer blandat, vid diskhon står tre pojkar och en flicka.

P1: Vad är din favoritfärg (till annan pojke)

P2: Grön, som den här (pekar på kamouflagefärgade T-shirt) vad är din favoritfärg?

P1: Samma! Lukas, din favoritfärg är också grön, eller hur? (till den tredje pojken)

F: Min favoritfärg är rosa (pekar på sin tröja)

P2: Är det? (gör en skrattande min och de andra pojkarna fnissar med)

F: Ja men min favoritfärg är också grön, rosa och grön.

I dialogen framgår att de två första pojkarna har en killkodad färg som favorit och även förutsätter att den tredje pojken har samma. När sedan flickan nämner sin favoritfärg så möts hon av skratt. Rosa är av pojkarnas reaktion att döma en färg med lägre status vilket flickan tycks uppfatta och därför lägger till grön som favoritfärg. Socialantropologen och genusvetaren Fanny Ambjörnsson skriver i boken *Rosa den farliga färgen* att det finns en tydlig kulturell uppmaning till flickor att bry sig om sitt utseende och att vara fin (2011, s.79). Ambjörnsson menar även att "vara fin" som flicka kopplas samman med femininitet och färgen rosa, samtidigt som färgen rosa associeras med oseriösa, fäniga och gulliga företeelser som glitter och "My little pony" (2011, s. 85–86). När flickan i exemplet konstruerar genus genom gängse diskurs för "flickighet", så blir hon också en del av den underordning som Hirdman (2003) beskriver och genom att även hävda att hon också gillar grönt så gör hon motstånd mot densamma. Samtidigt bekräftar flickans motstånd Hirdmans (2003) teori om mannen som norm genom att flickans färgval blir det avvikande och pojkarnas det självklara. Hirdman menar att eftersom de företeelser som är kopplat till "femininitet" värderas lägre än företeelser som är kopplat till "maskulinitet" så har män större möjlighet att definiera och värdera det så kallat "kvinnliga" än tvärtom (2003). Pojkarnas reaktion i exemplet ovan speglar Hirdmans resonemang genom att det är pojkarnas smak som är normerande.

I exemplen ovan ser vi hur pojkar och flickor konstruerar genus genom ett särskiljande som opererar på flera plan och hur praktiker som förknippas med femininitet har en lägre status, än de som förknippas med maskulinitet vilket Hirdman menar upprätthåller könsmaktsordningen (2003). Vi skulle även kunna välja att se exemplet ovan genom Butlers (2007) glasögon och se hur eleverna genom tecken, tal och symboler iscensätter olika femininiteter och maskuliniteter.

Även under blompysslet är Forsbergs olika könsdiskurser närvarande i form av machokille som gör motstånd mot blompysslet och könsdiskursen moderlig flicka som assisterar läraren och gör klart pojkarnas blommor (2002). Forsberg beskriver även att eleverna delvis växlar mellan olika könsdiskurser, genom att de anpassar sig till situationen, även detta ser vi prov på när flickan som gillar rosa lägger till grönt. Här växlar hon mellan könsdiskurserna barbieflicka och feminstflicka genom att hävda att hon även gillar grönt eftersom situationen kräver detta för att hon inte ska hamna i en underordnad position. I en annan tänkt situation i gott sällskap med sina diskurskompisar skulle hon slippa lämna könsdiskursen barbieflicka och i stället frossa i rosa som i det tidigare exemplet med "black pink".

Att växla position inom olika femininiteter eller inom olika maskuliniteter är som Forsberg beskriver mer vanligt än att röra sig mellan maskuliniteter och femininiteter (2002). Särskilt problematiskt är det för pojkar och förklaringen får vi om vi plockar upp Connells teoretiska glasögon (2008). Connell (2008) menar likt Hirdman (2003) att män som grupp dominerar kvinnor på olika plan, men lägger även fokus på hur män har olika status och makt beroende på var i relation till den *hegemoniska maskuliniteten* de befinner sig. Connell (2008) menar att både män och kvinnor behöver positionera sig i relation till den *hegemoniska maskuliniteten*, så låt oss titta på ytterligare ett exempel under blompysslet där färgen rosa får betydelse och där gränserna för "rätt" sorts maskulinitet bevakas.

P1: Wilmer tar rosa (högt till alla)

P2: Blommorna är ju rosa

P1: Jag tänker ta brunt

P2: Fast man får ta rosa, rosor är rosa

P1: Jag tänker måla min brun

Det som blir intressant i exemplet ovan är hur pojkarna positionerar sig utifrån färgen rosa. Enligt Connell är den mest underlägsna typen av maskulinitet den homosexuella mannen och det finns en koppling mellan femininitet och homosexualitet (2008, s. 117). Ambjörnsson skriver att i det patriarkala samhället är både kvinnan och bögen den hegemoniska maskulinitetens motpol och utifrån en heteronormativ logik där motsatsen attraherar varandra kommer en man som associeras med kvinnlighet framstå som homosexuell (2011, s. 45). Därmed kan färgen rosa även vara farlig som Ambjörnssons antyder i boktiteln och utifrån det perspektivet är det inte så konstigt att den första pojken väljer brunt för att vara på den säkra sidan. Det går även att tolka som att pojken som väljer brunt "skvallrar" om att den andra pojken visar upp fel sorts maskulinitet när han väljer rosa.

Detta att skvallra beskriver pedagogikforskaren Anette Hellman i sin studie *Kan Batman vara rosa* som ett gränsbevarande arbete där eleverna ständigt förhandlar könsgränserna i en kontext av makt och kontroll (2008). Den andra pojkens ordval "man **får** ta rosa" är också intressant eftersom pojken då deltar i förhandlingen och försvarar sitt val av färg genom att hänvisa till rosens riktiga färg och därmed argumenterar för att han befinner sig inom anständighetens gränser.

Låt oss titta på ytterligare ett exempel där begreppen *hegemonisk maskulinitet* och *mannen som norm* blir relevanta och där det pågår en förhandling mellan diskurserna machokille och mjukispojke om makt och kontroll under kortspelet UNO.

P1: Du kan inte det här spelet

P2: Jo jag kan visst

P1: Inte bättre än mig i alla fall

P2: Ni fuskar, min mamma sa att man gör så här (lägger några kort på hög och visar korten i handen för dem andra)

P1: Din mamma kan inte det spelet

De andra pojkarna vid bordet skrattar och upprepar mamma på ett retsamt sätt.

P2: Joho hon har lärt mig

P2: Men min pappa kan bättre, så du vet.

P1: Slänger korten på bordet och springer därifrån

P2: Han får skylla sig själv (till de andra vid bordet)

I exemplet ovan ser vi att den andra pojkens hänvisning till mammans kunskaper i UNO inte faller väl ut. Pojkarna skrattar när han använder sin mamma för att styrka sin sak, vilket tyder på att mammor - i den här kontexten - inte har särskilt hög status. Den första pojken kontrar även med att hans pappa kan spela bättre. Vi ser också att det är pojken som ofta intar machokille positionen som är drivande i konflikten, medan de andra är passiva deltagare, eller för att använda Connells (2008) terminologi *delaktiga* i upprätthållandet av den hegemoniska maskuliniteten. Genom att de andra pojkarna inte står upp för kompisen utan faller in i skrattet, så positionerar de sig i förhållande till den hegemoniska maskuliniteten, som i den här kontexten utgörs av könsdiskursen machokille och utesluter därmed underordnade maskuliniteter i form av "morsgrisar" och mjukispojkar. Därutöver verkar pojkarna även överens om att pappors kunskaper i kortspel är mer värda än mammors, vilket går att tolka som att pojkarna värderar mäns kunskap högre än kvinnors, eller att kortspel inte hör till den kvinnliga domänen i enlighet med Hirdmans (2003) teori om isärhållning av könen och mannen som norm.

Barn gör som vuxna

Under tidigare rubriker har vi med utgångspunkt i vår empiri visat att eleverna ständigt är inbegripna i konstruktionen av genus. Detta "genusgörande" uppstår inte ur tomma intet utan är som Forsberg (2002) påpekar en produkt av olika diskursiva praktiker som vi alla är inbegripna i. Även lärarna är i högsta grad delaktiga i skapandet av och upprätthållandet av dessa diskurser. Ett sätt som Butler menar att omgivningen kontrollerar oss på är genom *interpellation*, hon menar att femininitet inte är en produkt av ett val, utan snarare en produkt av en påtvingande norm vars komplexa historia vävs samman genom disciplinering, reglering och straff (2011, s. 177). Nu ska vi titta på ett exempel där detta auktoritära anrop framförs av en lärare och som även innefattar ett visst mått av disciplinering och straff.

I det stora fritidsrummet sitter några flickor och pojkar och bygger med kaplastavar på mattan, en grupp pojkar far in och ut och stör leken. En av pedagogerna ropar till pojkarna "sluta förstöra, ni får gå ut om ni inte kan uppföra er", pojkarna lyssnar inte utan välter en pojkes torn i framfarten varpå pojken börjar gråta och säger "jag får aldrig bygga, dom bara förstör". Pedagogen vänder sig till pojkarna som välte tornet och skriker "ni går ut nu". Sedan vänder han sig till pojken som gråter och följande ordväxling utspelar sig.

L: Varför gråter du?

P: Jag får aldrig bygga klart

L: Gråt inte, sluta gråta? (irriterad)

P: snyftar

L: Du kan också gå ut om du ska hålla på så där.

P: Han måste lära sig att stå upp för sig själv (riktar sig mot mig)

I denna ordväxling finns flera motstridiga budskap i rörelse. Läraren visar att han inte accepterar machokillarnas dominans genom att skicka ut dem på gården, samtidigt ifrågasätter han mjukispojken gråt och - som han tycker- brist på kurage genom att även tvinga ut honom på gården. Pojkarna som befinner sig i könsdiskursen machopojke straffas med andra ord för sin dominans och pojken som visar upp könsdiskursen mjukispojken straffas för avsaknaden av densamma, genom att återigen tryckas ner fast den här gången av läraren. Av detta exempel går det att dra slutsatsen att det verkar vara en svår balansakt att göra maskulinitet på rätt sätt för en sjuårig pojke. En liknande situation uppstår på skolgården när barnen leker kull och en av pojkarna tar skydd hos lärarna för att slippa bli kullad.

P1: Skydda mig! (springer till läraren och gömmer sig)

Läraren låter pojken gömma sig en stund och säger sedan.

L: Det här blir fusk, nu får du springa

P1: Nej, skydda mig, jag vill inte bli kullad

L: Var inte en sån fegis

Denna ordväxling blir intressant att läsa utifrån Connells (2008, s. 95) beskrivning av hur maskulinitet utgår från mäns kroppar och där fysiska prestationer likställs med rätt sorts maskulinitet. Eftersom maskuliniteter utgår från kroppslig prestation innebär det att genus blir sårbart när handlingar inte kan accepteras (ibid). I exemplet ovan blir pojkens ovilja att tävla, gå i närkamp och utsätta sig rent fysiskt ett tecken på fel sorts maskulinitet och även här kallar diskursen på pojken genom orden "var inte vara en sådan fegis". En annan intressant iakttagelse görs senare när samma lärare pekar på en grupp pojkar som leker i en grusig snöhög och säger "Den där i blå jacka är "tornado" och den där bredvid är "tsunami" och riktar sig till oss som observerar. Även här är kan vi se uttalandet som en slags interpellation, en uppmaning till pojkarna att fortsätta iscensätta en problematisk maskulinitet som

pedagogerna samtidigt vill undvika, det blir ett slags bekräftande eller förstärkande av machodiskursen som snarare försvårar pojkarnas möjligheter att iscensätta och införliva en mer positiv maskulinitetsdiskurs i sitt subjekt, vilket i sig förstärker egen negativ självbild och kan få konsekvenser på sikt.

I ett annat exempel är pedagogerna med och förstärker en annan typ av maskulinitet eller könsdiskurs för att låna Forsbergs terminologi, nämligen gentlemannen.

P: Hon har glömt torka sin plats!

L: Vem satt där?

P: Det var x och nu har hon gått

L: Kan inte du torka där?

P: Men det är inte min plats!

L: Du kan väl va en gentleman och torka hennes plats?

P: Okej då

Även i exemplet ovan kan vi använda Butlers interpellationsbegrepp och se hur lärarens tilltal av pojken blir en uppmaning till en viss sorts maskulinitet, i detta fall en mer åtråvärd om en stereotyp sådan, än den tornado och tsunami får symbolisera. Detta att använda olika könsetiketter eller könskategoriseringar beskriver Odenbring (2010) i sin avhandling närmare. Odenbring menar att kön smyger sig in i samtalen genom olika könskategoriseringar som just gentleman, fröken och lilla gumman, dessa blir även en del av att upprätthålla och skapa en social hierarki (2010, 169–170). Även när vuxna frekvent använder sig av dessa könskategoriseringar så förstärks barns uppfattningar om att vara pojke eller flicka och betydelsen av denna åtskillnad (ibid, s. 25–26). Dessa könade kategoriseringar eller *interpellationer* är som vi tidigare visat även vanligt förekommande i vårt material. Nu ska vi titta på ett kort och tragikomiskt exempel där konstruktionen av femininitet är i fokus. I exemplet är läraren och flickan inbegripna i en diskussion gällande "spring" inomhus och läraren gör oss som observerar delaktiga i konflikten.

L: Den här lilla fröken måste lära sig att lyssna

F: Det måste jag inte alls

L: Där ser ni (riktar sig till oss som observatörer)

F: Fast jag sprang inte

L: Jo det gjorde du

I denna korta ordväxling finns även ett underliggande budskap om hur flickor bör bete sig, läraren försöker omedvetet eller medvetet få flickan att inrätta sig i diskursen moderlig flicka där ordning, följsamhet och hjälpsamhet är utmärkande. Flickan visar i stället upp diskursen feministflicka genom att argumentera emot. Odenbring beskriver i sin avhandling att flickor ibland tilltalas med sitt namn och ibland med köns kategoriseringar som "gumman" och "fröken", i ett av exemplen i hennes studie sker denna könskategorisering när pedagogen tycker att flickan slarvat med ordningen och blir tillrättavisad och tilltalad som fröken (2010, s. 73). I vårt exempel sker tillrättavisningen på ett liknande sätt. Odenbring menar även att det finns ett underliggande degraderande budskap i just dessa könade kategoriseringar av flickor (ibid). Odenbring beskriver de faktum att flickorna i hennes avhandling ofta gjordes till hjälpfröknar genom att de förväntades ta ett större ansvar än pojkarna i klassen, när det gällde uppförande och ordning (2010). Även detta är något som vi ser genom att flickor intar den diskursiva rollen moderlig flicka, som under exemplet med blompysslet då läraren riktade sig till flickorna och uppmanade dem att hjälpa sina klasskamrater (*läs pojkarna*).

Att ta ansvar och inte springa i korridoren är tydligen också något som åligger en flicka men inte avkrävs pojkar i lika hög utsträckning då våra observationer snarare visar att pojkarna förväntas springa.

Ridå - en avslutande diskussion

När vi inledde vårt uppsatsskrivande fanns en önskan om att förstå hur det kommer sig att pojkar och flickor tycks glida in i förutbestämda genuskategorier med sådan lätthet. Just lätthet var ett ord som vi båda använde när vi talade om våra observationer från både VFU och tidigare yrkesliv. Det är som om pojkar dras till fotbollsplanen och flickor till rollekar redan i förskoleklass och som om pojkar uppskattar konstruktions- och bygglekar och flickor omsorgslekar som av en händelse. När vi försökte minnas vårt eget flickblivande och hur det var i lågstadiet var bilderna något suddiga, däremot tilltog de i skärpa från mellanstadiet och framträdde som smärtsamt tydliga under tonåren. Därför ville vi resa tillbaka i tiden och med språkets hjälp titta närmare på hur det går till, när vi konstruerar flickighet och pojkighet. Syftet med studien var att se vad som faktiskt sägs och därmed görs och hur det hänger ihop med genus och på vilket sätt lärarna förstärker eller motarbetar genuslentrianer.

Låt oss först säga att vår initiala föreställning om att elever med lätthet tycks glida in i olika genuskategorier har kommit på skam. När vi efter timmar av observationer - där vi noga lyssnat till varje ord, tystnad, tvekan och tonfall - nedtecknade dessa och sammanställt dem i vår analys så insåg vi att genuskonstruktionen inte sker lättvindigt utan är ett hårt arbete. Ett genusjobb. Då menar vi inte i den bemärkelse man brukar använda ordet, att pedagoger exempelvis bedriver ett genusarbete med eleverna, utan mer i Butlers anda av att "göra" eller "utföra ett jobb". Att iscensätta genus tycks vara ett jobb som pågår precis hela tiden. Detta "sisyfosarbete" pågår från morgon till kväll, måndag till fredag och ingen elev kan lämna vare sig kroppen eller genusblivandet hemma, utan kroppen och diskursen förföljer flickor och pojkar var de än går.

Som det visat sig i vår analys så puttas elever ofta, men inte alltid tillbaka av både andra elever och lärare med hjälp av auktoritära anrop, hot om statusförlust eller genom könade kategoriseringar när de iscensätter genus på "fel sätt". Vi har även likt Forsberg (2002) kunnat se att eleverna som intar positionerna machokille och delvis barbieflicka mer sällan rörde sig inom köndiskurserna. Framför allt machokille visade sig vara en position som vissa elever fastnat i och skulle behöva hjälp att ta sig ur. Här bör även tilläggas att utifrån ett interkulturellt perspektiv så är elevernas olika positioner inte bara ett resultat av genus, utan har även med andra faktorer att göra såsom sexualitet, etnicitet, religion, funktionsförmågor, ålder och klassbakgrund. Inom ramen för vår studie har vi dock fokuserat på genus.

Samtidigt har vi kunnat observera ögonblick där både kön och genus blir obetydligt, när leken plötsligt uppstår under ett bord och pojken blir kattmamma och flickan en djurskötare i rymden, i dessa ögonblick tycks leken och fantasin sväva fritt bortom färdigpacketerade genusföreställningar och diskursiva anrop. En önskan som uppstår är att dessa ögonblick av frihet skulle förlängas genom kloka vuxna och en god pedagogik. Om det är som Butler menar, att vi iscensätter och repeterar genus genom talhandlingar tills det framstår som en del av vår naturgivna identitet, borde fritidshemmets uppdrag vara att tillsammans med eleverna improvisera fram en bredare repertoar av sätt att vara på som både flicka och pojke. Vi borde uppmuntra dem att prova nya kostymer, attribut och rekvisita och kombinera dem på ett sätt som uttrycker elevens egen personlighet i stället för slentrianmässiga genusföreställningar. Författarna Kristina Henkel och Marie Tomici uttrycker i boken *Ge ditt barn 100 möjligheter i stället för två*, att det inte handlar om att begränsa, förbjuda eller förhindra utan snarare skapa ett större rum att bli till i (2017, ss. 281–284).

Vore det inte fantastiskt om fritidshemmet kunde vara ett sådant scenrum där stjärnorna lyser genom taket och dekorer hissas upp och ner där både "byxroller", machobarbie och en moderlig pojke kan få finnas, skifta form och uppstå som dinosaurie eller katt? För att våga sig ut i det tertiära och skapa en sådant fritidshem krävs som Ohrlander påpekar en viss teoretisk/praktisk beläsenhet för att få tag på det verktyg som behövs för att jobba med kön, diskurser och makt i fritidshemmet (2017, s. 74). Kanske kan detta examensarbete inspirera andra att lyssna till "viskningar och rop" med både en mer kritisk och kreativ ansats för allas vår skull.

Förslag på vidare forskning

Mot slutet av vår vistelse i fritidshemmet fick vi ta del av en enkät som handlade om elevernas trivsel (Bilaga 1). I enkäten hade eleverna själva fått skatta sin trivsel på fritidshemmet utifrån olika påståenden som exempelvis "jag är trygg på fritids" och "jag lär mig nya saker på fritids". Det som vi fann intressant i enkäten var att pojkar genomgående rapporterade högre trivsel än flickorna i enkäten. Pojkarna hade satt högre betyg på alla kategorier medan flickorna satte ett lägre betyg. Utifrån våra observationer skulle vi kunna formulera tänkbara hypoteser om orsaken till dessa skillnader. En sådan hypotes skulle kunna vara att pojkarna inte efterfrågar planerade aktiviteter i lika hög utsträckning som flickorna gör, när det är ont om pengar och personal är det flickornas intressen som får stryka på foten, till förmån för fotboll och fri lek på skolgården. En annan hypotes skulle kunna vara att pojkarna, eller åtminstone en viss grupp pojkar som vi visat i analysen, dominerar verksamheten på olika sätt, vilket skulle kunna bidra till flickornas lägre trivsel. Oavsett riktigheten i våra hypoteser skulle detta behöva undersökas närmare.

Vad i fritidsverksamheten är det som gör att flickorna inte trivs lika bra på fritids som pojkarna gör? Är detta genomgående för alla fritidshem eller är det bara just på detta fritidshem i just denna kommun? Om det inte är så utan snarare en trend att pojkar skattar sin trivsel högre än flickor i fritidshemmet, så står vi inför ett demokratiskt problem och även något som vi behöver studera närmare. Därför tycker vi att det skulle vara intressant om någon ville ta dessa frågor som enkäten väcker och forska vidare kring just trivsel kopplat till demokrati ur ett genusperspektiv.

Referenser

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). Handbok i kvalitativa metoder. 2. [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.
- Ambjörnsson, Fanny (2011). *Rosa: den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan Stockholm: Liber
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Butler, Judith (2011[1993]). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Connell, Raewyn (2008). *Maskuliniteter*. Andra upplagan Göteborg: Daidalos
- Dankic`, Andrea & Lundquist, Elin (2022) Observationer. I: Silow Kallenberg, Kim, Von Unge, Elin, Wiklund Moreira, Lisa. Etnologiskt fältarbete. Nya fält och former. Lund studentlitteratur (s.173–192).
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Edlund, Ann-Catrine, Erson, Eva & Milles, Karin (2007). *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Forsberg, Ulla (2002). Är det någon «könsordning» i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homo-gena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0–6. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:156240/FULLTEXT02.pdf>
- Gillham, Bill (2008). *Observation techniques: structured to unstructured*. London: Continuum International Pub.
- Gottzén, Lucas & Jonsson, Rickard (red.) (2012) Goda män och Andra män s.7–24 I: Gottzén, Lucas & Jonsson, Rickard (red.) (2012). *Andra män: maskulinitet, normskapande och jämställdhet*. 1. uppl. Malmö: Gleerups
- Gunnarsson Payne, Jenny & Öhlander Magnus (2022) Observationer. I: Silow Kallenberg, Kim, von Unge, Elin, Wiklund Moreira, Lisa. Etnologiskt fältarbete. Nya fält och former. Lund Studentlitteratur

Haglund, Björn (2017) *fritidshemmets vardagspraktik- konstruktion och omkonstruktion av ett ständigt pågående arbete*. I: Rohlin, Malin (red.) (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Första upplagan Malmö: Gleerups (s. 118–140)

Hellman, Anette, *Kan Batman vara rosa? förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010, Göteborg, 2010

Henkel, Kristina & Tomičić, Marie (2017). *Ge ditt barn 100 möjligheter i stället för 2: om genusfällor och genuskruv i vardagen*. Andra utgåvan, första upplagan [Linköping]: Olika

Hirdman, Yvonne (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Holmberg, Linnéa (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Stockholm: Natur och Kultur.

Kjellberg, Karin (2004). *Genusmaskineriet: om tänkandet kring kön*. Stockholm: Ur

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-for-skoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Odenbring, Ylva (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/22144>

Ohrlander, Kajsa (2017) *Att normaliseras till pojke eller flicka: Berättelsen förstås med hjälp av Judith Butler*. I: Rohlin, Malin (red.) (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Första upplagan Malmö: Gleerups (s. 48–75)

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Silow Kallenberg, Kim, Silow Kallenberg, Kim, Nystrand von Unge, Elin & Wiklund Moreira, Lisa (2022). *Etnologiskt fältarbete: nya fält och former*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2017) God forskningssed. Finns på <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Öqvist, Anna (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi: en studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Diss. Luleå : Luleå tekniska universitet, 2009 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-17444>

Bilagor

Enkät

Grundskoleundersökning 2023

[Kommunal grundskoleundersökning 2023.pdf](#)

Informationsbrev

Till vårdnadshavare för klass 1A och 1B

Hej!

Vi heter Hero Nawzat och Melinda Wrede och studerar grundlärarutbildning med inriktning mot fritidshem på Södertörns högskola. Vi skriver just nu examensarbete om elevernas språkliga praktik på fritidshemmet ur ett genusperspektiv.

Vi kommer att genomföra observationer tre dagar med start på onsdag 8/3, under rastverksamheten och på fritidstid. Under observationerna kommer vi delvis delta i elevernas aktiviteter och delvis anteckna det vi ser och hör. Datan som samlas in under observationerna är anonyma och eleverna kan när som helst avbryta sin medverkan. Vår studie kommer inte användas till något annat än vårt forskningsändamål.

Om ni inte vill att ert barn ska delta i studien vore vi tacksamma om ni meddelar detta till klasslärarna eller Fritids snarast.

Har ni frågor eller vill ta del av studien, är ni välkomna att kontakta oss!

Vänliga hälsningar Melinda och Hero

Hero Nawzat xxxx@xxx

Mobil: 07x- xxx xx xx

Melinda Wrede xxxx@xxx

Mobil: 07x- xxx xx xx

Arbetsfördelning

Vi har båda varit delaktiga i arbetsprocessen kring studien från början till slut, det mesta kring studien har gjorts gemensamt och vissa delar har delats upp mellan oss. De delar vi ansvarat för har vi sedan gemensamt läst, diskuterat och reviderat.

Vi har båda antecknat och diskuterat aktivt det vi observerat. Vi har under hela processen haft bra kommunikation, läst varandras delar och diskuterat våra tankar och funderingar. Vi har tillsammans gått igenom det material vi fått ihop under observationerna, tolkat och analyserat detta utifrån litteraturen och tidigare forskning. Vi har under hela processen stöttat och peppat varandra när det behövts och vi har båda gjort vårt yttersta för att c-uppsatsen ska bli både unik och ha det lilla extra. Från start har vi haft en gemensam vision om det lilla extra i texten som vi strävat mot, något som vi anser har hittats när vi slagit ihop våra dramatiska hjärnor.

//Hero & Melinda

Observation schema

Nedan följer de frågeställningar som vi hade med oss ut under våra observationer och som fungerade som ett underlag för våra observationer eller ett sorts observationsschema i förenklad form.

Hur gestaltas genus genom språk och kropp?

Vilka språkliga uttryck använder elever och pedagoger som visar på hierarki eller status mellan könen?

Vilka språkliga uttryck använder elever som särskiljer könen? (tjejer är si och killar är så)

Språkliga uttryck som upprätthåller traditionella könsroller

Vilka ord och fraser används för att beskriva femininitet och maskuliniteter?

Vilka olika femininiteter och maskuliniteter kan vi se?

Vilka uttryck använder elever och pedagoger för att beteckna normer och förväntningar kring könsroller?

Hur använder tjejer och killar nedsättande språkbruk? Vilka ord?

Är det någon skillnad på hur pedagogerna tilltalar pojkar och flickor?

Hur uttrycks olika status mellan killarna, vad/vem har högst respektive lägst status?

Är det någon skillnad mellan hur flickor och pojkar tar ansvar, hjälper till, känslomässigt arbete? På vilket sätt?