

Södertörns högskola | Grundlärarprogrammet mot fritidshem,  
interkulturell profil

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C, 30 hp  
Vårterminen 2015

# Hur pedagogernas beröring av barn kan påverka barnens könsroller

- en studie om beteendemönster på  
fritidshemmet

Av: Julia Wester  
Handledare: Anders Bartonek

## **Abstract**

The purpose of the bachelor thesis *How the pedagogues way of touching children may affect the childrens' gender roles - a study about behavioural patterns in the recreational center of school*, is to examine if there is a difference in how the observed pedagogues in my study touch girls and boys.

The result of the survey is that the observed pedagogues gave the girls twice as much positive touch, while giving the the boys thirteen times as much negative touch. Considering previous research in the area this means that the pedagogues meet girls and boys differently and run the risk of assisting in establishing gender role stereotypes.

I have in my bachelor thesis used the method of observation and analyze these observations with a social constructivist and gender theoretical approach.

**Keywords:** *touch, children, pedagogues, gender roles, gender, social constructivism*

## Sammanfattning

Syftet med uppsatsen *Hur pedagogernas beröring av barn kan påverka barnens könsroller - en studie om beteendemönster på fritidshemmet* är att undersöka om det finns en skillnad på hur de observerade pedagogerna i min undersökning rör vid flickor och pojkar.

Resultatet av undersökningen är att de observerade pedagogerna gav flickorna dubbelt så mycket positiv beröring, samtidigt som de gav pojkarna tretton gånger så mycket negativ beröring. Sett till tidigare forskning i området betyder det att pedagogerna bemöter flickor och pojkar olika utefter kön och riskerar att vara medskapare till att befästa stereotypa könsroller.

Jag har i uppsatsen använt mig av metoden observation och analyserar dessa observationer med ett socialkonstruktivistiskt och genusteoretiskt synsätt.

**Nyckelord:** *beröring, barn, pedagoger, könsroller, genus, socialkonstruktivism*

# Innehållsförteckning

Abstract.....	
Sammanfattning.....	
1. Inledning .....	1
1. 1. Syfte och frågeställning.....	3
2. Tidigare forskning.....	4
2. 1. Styrdokument.....	4
2. 2. Vuxnas beröring av barn.....	5
2. 3. Beröringens påverkan på empati via hormonet oxytocin .....	5
2. 4. Skillnad mellan manlig och kvinnlig empatisk förmåga.....	6
2. 5. Pedagogers bemötande av flickor och pojkar.....	7
2. 6. Könrelaterade attribut och aktiviteter.....	9
3. Teori och metod.....	12
3. 1. Teoretiska utgångspunkter.....	12
3. 1. 1. Socialkonstruktivism.....	12
3. 1. 2. Genusperspektiv.....	14
3. 2. Metod, material och genomförande.....	17
3. 3. Etiska överväganden.....	19
3. 4. Avgränsning.....	19
4. Resultatpresentation.....	21
4. 1. Söderskolan.....	21
4. 2. Innerskolan.....	24
4. 3. Sammanfattning.....	26
5. Resultatanalys och diskussion.....	27
5. 1. Metoddiskussion.....	27
5. 2. Analys av resultatet.....	28
5. 2. 1. Beröring, empati och könssocialisation.....	28
5. 2. 2. Pedagogens närhet till barnen i fritidshemmets aktiviteter.....	30
5. 2. 3. Femininitet och maskulinitet på fritidshemmet.....	31
5. 2. 4. Könssocialisationens motsägelsefullhet.....	34
5. 2. 5. Negativa utgångar av beröringen.....	34
5. 2. 6. Pedagogers medverkan till att befästa könsroller i skolan.....	36

5. 2. 7. Slutsatser.....	37
5. 2. 8. Pedagogisk relevans.....	38
5. 2. 9. Nya forskningsfrågor.....	39
Käll- och litteraturförteckning.....	40
Bilagor.....	43
Sammanställd beröring.....	43
Sekretessblad till kontaktperson för observation.....	46

## 1. Inledning

Föreliggande studie har sitt ursprung i egna erfarenheter från fritidshemmet och avser att undersöka och problematisera invanda strukturer i arbetet med barn.

Vid mina tidigare möten med barn på fritidshem har jag delvis stött på uppfattningen bland pedagoger att flickor har en större social förmåga och även en större förmåga till empati. Jag har även erfarit att pedagoger i större utsträckning rör mer vid flickor än vid pojkar, samt att beröringen till flickor är mer intim. Av dessa erfarenheter har jag upplevt det som att pedagoger både verbalt och fysiskt är socialt närmare flickorna än pojkarna.

Om ovanstående uppfattning skulle vara återkommande i fritidshemmets verksamhet finns det en risk att pedagoger möter flickor och pojkar olika utefter kön och därmed skapar två skilda grupperingar. Det tycks som att pedagogerna och människan i allmänhet har en förkärlek för kategorisering, framförallt av att placera olika människor i olika fack. Säkerligen bär de allra flesta av oss på en idé om hur ett barn är, hur en kvinna eller man är, hur en lärare är och hur en rektor är. Efter dessa förutfattade idéer tycks det vara som att vi bemöter människor på olika sätt och hoppas på att de enligt vår mall ska bete sig på ett adekvat sätt. De personer vi bemöter kan i sin tur tänkas vara måna om att uppträda på ett sätt som är korrekt enligt deras omvärlds uppfattning om dem.

Vår vilja till att bli en fungerande individ i en social grupp kan tänkas forma vårt beteende i ett växelspel med andra människor. Ur denna grundtanke kan den socialkonstruktivistiska teoritraditionen sägas vara sprungen, som menar att vi formas efter vår sociala omvärld och att vi utvecklar egenskaper först efter hur vi blir bemötta. Idén om genus bygger på en liknande social teori. Genusteoretiker funderar över om det kan vara så att det vi kallar kvinnligt och manligt egentligen är något vi lär oss att bete oss som under vår uppväxt, på samma sätt som man lär sig att bete sig som en lärare eller rektor. Både socialkonstruktivister och genusteoretiker menar att vi utefter hur vi upplever vår omvärld och dess förväntan på oss skapar oss själva.

Om man utgår från den tanken, att vi påverkas av hur vår omgivning bemöter oss, kan man

föreställa sig att den påverkan som mest skulle kunna ha en inverkan under personens uppväxtår då människan är som mest inlärningsinriktad. Framförallt kan man tänka sig att det främst sker i skolans värld då vi också är en del av en social grupp, bland annat i form av en grupp på fritidshemmet. Många av oss har nog minnen från skolgången av att vilja passa in i gruppen och anpassa sitt beteende därefter, inte minst utifrån kön och stil.

I möten med barn på fritidshemmet kan man fundera över hur stor påverkan pedagoger har på barnen, utifrån vilka förväntningar som barnen bemöts efter. Risken finns att invanda idéer och strukturer formar barnen till stereotypa reproduktioner av kvinnor och män. Om det skulle vara så att pedagogerna, som i mina tidigare redovisade erfarenheter, har en social och fysisk närmare kontakt med flickorna så borde det enligt idén om att vi formas av sociala samspel, betyda att flickorna får en mer ingående social inläring. På detta sätt skulle pedagogerna medverka till att skapa en social skillnad mellan flickorna och pojkarna.

Risken finns även att beröringen från pedagogen till, i det här fallet flickan skulle kunna påverka mer hos flickan än att bara vara en fysisk handling. Beröringen är känd för att vara rogivande och något vi gör i gemenskapande syfte. Det finns också forskning som visar på att beröring skulle kunna vara direkt empatifrämjande.

Med dessa antaganden finns möjligheten att pedagoger genom bemötande och beröring uppfostrar flickor till att bli mer empatiska än pojkarna. Med idén om genus och att vi lär oss könsstereotypa beteenden skulle pedagogerna på det sättet riskera att skapa traditionella könsmönster, något som läroplanen från 2011 menar att skolan ska motverka. Uppsatsen undersöker och analyserar hur en del av det ickeverbala bemötandet, framförallt hur beröring av barn, påverkar och införlivar könsroller.

I uppsatsen undersöks genom observationer om pedagoger rör vid flickor och pojkar på olika sätt. Empirin analyseras genom ett socialkonstruktivistiskt och genusteoretiskt perspektiv samt med hjälp av tidigare forskning inom fältet.

## 1. 1. Syfte och frågeställning

Om man utgår från tidigare antaganden i inledningen, vilka kommer att beskrivas och undersökas utförligare genom forskning och teori i kommande avsnitt - att positiv beröring kan främja empatisk förmåga, samt att skillnader mellan könen konstrueras socialt - finns risken att pedagoger genom att beröra flickor och pojkar på olika sätt uppfostrar barnen till att ha olika mängd empatisk och social förmåga.

I uppsatsen undersöks hur pedagogerna rör vid barnen på fritidshemmet, samt om den beröringen ser olika ut gentemot en flicka eller en pojke. Utifrån tidigare forskning i området och med hjälp av de socialkonstruktivistiska och genusteoretiska teorifälten analyseras empirin för att se om beröringen från pedagogerna kan sägas påverka barnens empatiska utveckling, samt om beröringen skiljer sig till mellan flickor och pojkar om den därmed kan förstärka könsstereotypa roller. Uppsatsen rör både det samhällsvetenskapliga och det naturvetenskapliga forskningsfältet då den visar på såväl samband som motsättningar mellan sociologi och biologi i frågor om könsroller och social utveckling.

Om det visar sig att det finns en skillnad i hur pedagoger rör vid barnen samt att den skillnaden påverkar barnens empatiska utveckling så visar det på att pedagoger är medskapare av könsstereotypa mönster genom att de formar barnen in i olika könsrelaterade egenskaper.

Utifrån dessa syften utgår följande frågeställning till undersökningen:

- Hur rör de observerade pedagogerna vid barnen på fritidshemmet?
- Hur ser den beröringen ut gentemot en flicka respektive en pojke?

## 2. Tidigare forskning

Uppsatsen rör sig inom forskningsfältet om beröringens påverkan på kroppen och människans beteendeutveckling. Den rör också fältet för forskning om socialt konstruerade könsmönster, framförallt angående en eventuell skillnad i flickor och pojkars förmåga till empati och med pedagoger som medskapare av könsstereotypa beteenden. Uppsatsen belyser den eventuella biologiska skillnad som kan sägas finnas mellan könen och jämför den med hur empati främjas och motverkas av sociala möten. Främst utgår uppsatsen från forskning om den sociala miljöns påverkan på barnets utveckling.

### 2. 1. Styrdokument

Innan vidare redogörelser av tidigare forskning i uppsatsens område, redovisas i inledande skede delar ur det fritidspedagogiska uppdraget ur Skolverkets *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) och Skolinspektionens rapport *Kvalitet i fritidshem* (2010). Följande utdrag sammanfattar verksamhetens riktlinjer angående alla barn i fritidshemmet, både flickor och pojkar.

*Läroplanen* säger om det pedagogiska uppdraget i skolan angående traditionella könsmönster att:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket 2011, s. 8).

*Kvalitet i fritidshem* sammanfattar det fritidspedagogiska uppdraget som:

Verksamheten ska syfta till att stödja barnens intellektuella, sociala, emotionella och fysiska utveckling (Skolinspektionen 2010, s. 13).

Angående empatisk, emotionell och social utveckling menar *Läroplanen* att:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten (Skolverket 2011, s. 7).

## 2. 2. Vuxnas beröring av barn

För att få en inblick i om det kan finnas en skillnad mellan hur vuxna rör vid flickor och pojkar, utöver kommande redovisad undersökning, redogörs i detta avsnitt för tidigare forskning i området.

Professor Tiffany Field, återger studier om beröringen av spädbarn i sin bok *Touch* (2001). Studien Field redovisar är gjord av S. M. Jourard och visar på att föräldrar oftare rör vid sina döttrar än sina söner, och även att vuxna kvinnor i större utsträckning blir rörda vid och rör mer vid andra. Kvinnor är med den vanan mer bekväma i att bli rörda vid än män (Field 2001, s. 25).

Tiffany Field har även gjort jämförelser mellan olika länders beröringskultur, speciellt av beröringen förälder-barn. Resultatet av hennes jämförelser var att i länder där beröring är vanligt förekommande mellan barn och vuxna är aggressiviteten också lägre vuxna människor emellan (Field 2001, s. 20). Med andra ord, beröring gör människan mindre aggressiv.

Vidare forskning om beröring redovisad av Christian Eidevald (2009), som presenteras mer ingående senare i detta kapitel, visar på att vuxna och föräldrar redan i de första timmarna av barnets liv rör vid, bär och aktiverar barnet på olika sätt utifrån om barnet är en flicka eller pojke. Eidevald menar att förankrade uppfattningar om hur flickor och pojkar är påverkar hur vi bemöter barnen (Eidevald 2009, s. 21).

## 2. 3. Beröringens påverkan på empati via hormonet oxytocin

För att förstå hur vuxnas beröring av barn påverkar barnet redovisas i detta avsnitt fysiologisk forskning om beröring och hormoner. Mest relevant i forskningsområdet för undersökningen är studier om hormonet oxytocin, som frigörs i oss vid positiv beröring.

Professor i fysiologi Kerstin Uvnäs Moberg har skrivit böckerna *Lugn och beröring - oxytocinets verkan i kroppen* (2000) och *Närhetens hormon* (2009) som förklarar beröringens påverkan på det så kallade lugn-och-ro-hormonet oxytocin. Uvnäs Moberg menar att det är

oxytocinet som gör att beröringen upplevs som behaglig och även medför ytterligare effekter på människan, så som att vi ökar vår sociala vilja till interaktion, har lättare att känna in andras känslolägen och blir därmed mer empatiska, samt att vi blir mindre rädda: bland annat för nya människor (Uvnäs Moberg 2009, s. 171). I boken *Lugn och beröring* (2009) skildrar hon studier där massage har getts till barn på förskolor, och där barnen efter sex månader visat tydliga tecken på sänkt nivå av aggressivitet, blivit lugnare och fått en ökad social förmåga (Ibid., s. 144).

Framförallt är oxytocinets stimulerande av empatisk förmåga relevant för uppsatsen. Neurovetare och psykologiprofessor Sarina Rodrigues redovisar sin forskning i ämnet i den vetenskapliga artikeln *Oxytocin receptor genetic variation relates to empathy and stress reactivity in humans* (2009) och menar att oxytocinet har en direkt inverkan på empati. Rodrigues har även gjort undersökningar som visar på att människor naturligt har genupsättningar med olika mängd oxytocin i kroppen.

I forskningen delar Rodrigues in dessa genupsättningstyper i tre persongrupper utefter genetisk nivå av oxytocin. Människan ärver oxytocin genererna A eller G av båda sina föräldrar som bildar sammansättningar i barnets genupsättning. Grupp med sammanslagningen GG har högst mätt oxytocin, och presterar även bäst i empatiska test. Utöver finns också grupp AG och grupp AA, där den sistnämnda gruppen visar på lägst resultat i empatitesten. Relevant för uppsatsen är att alla tre grupperna består av både kvinnor och män, men studierna visar på att inom grupperna presterar kvinnor bättre än män i de empatiska testen (Rodrigues 2009).

## 2. 4. Skillnad mellan manlig och kvinnlig empatisk förmåga

För vidare studier om kvinnor och män har olika empatisk förmåga redovisas nedan olika psykologer och forskares studier i frågan.

Barnpsykologen Margareta Öhman noterar i boken *Empati genom lek och språk* (2003) att det tycks vara en skillnad i hur män och kvinnor använder sin empati. Hon beskriver det som att kvinnor skulle ha närmare till en så kallad naturlig empati och att män i den aspekten har större möjlighet att välja i den mån det är praktiskt att känna empati (Öhman 2003, s. 40).

Liknande idé stödjer autismforskaren Simon Baron-Cohen i sin bok *Essential difference: Male and Female brains and the truth about autism* (2004). Baron-Cohen redogör i boken för skillnaden mellan vad han kallar en typiskt manlig hjärna och en typiskt kvinnlig hjärna. I denna "kvinnliga hjärna" finns en inbyggd förmåga till empati medan den "manliga hjärnan" har större anlag för systematiserande. Hans undersökning följde nyföddas blick när de visades bilder på mekanik och bilder på människor. Genom att mäta hur länge barnen tittade på bilderna avgjorde studien hur intresserat barnet var av det som visades på bilden. Studien visade på att pojkar tittade längre på mekaniska saker och flickor tittade längre på ansikten och människor. Baron-Cohen menar därmed att flickor har en större benägenhet för sociala relationer och empati (Baron-Cohen 2004, s. 56).

Andra studier visar på att även personens miljö kan påverka dess biologi. Forskning redovisad bland annat av den samhällsvetenskapliga forskaren Bronwyn Davies, visar på att aktiviteter som vi kodar som könsrelaterade (se s. 9) triggat igång olika sorters hormoner; som i sin tur genererar olika sorters beteenden. Vid fartfyllda aktiviteter ökar halten av testosteron hos människan och vid lugna och nära aktiviteter ökar halten av oxytocin. Davies menar därmed att det vi kallar vår könsbestämda personlighet skapas efter det vi sysselsätter oss med, eftersom hormonerna påverkar vårt beteende (Davies 2003, s. 25, se även Eidevald 2009, s. 99, Eidevald 2011, s. 127, Holm 2008, s. 118). För min undersökning betyder detta att när pedagoger specifikt stödjer könsstereotypa aktiviteter för flickor eller pojkar främjar de olika beteenden hos barnen.

## 2. 5. Pedagogers bemötande av flickor och pojkar

För vidare studier om risken att pedagoger förstärker skillnader mellan könen genom att bemöta flickor och pojkar på annorlunda sätt, redovisas i detta avsnitt genusforskning framförallt om barn.

I boken med den talande titeln *Om genus* (2009) skriver sociologiprofessor Raewyn Connell övergripande om genusforskning och hur genuskonstruktioner påverkar våra liv. Connell menar att genus är en social struktur uppbyggd på makt och införordning i, av samhället,

bestämda normer och sätt att vara. Hon beskriver de stereotypa bilderna av femininitet och maskulinitet, vilka jag går in på djupare i kommande avsnitt, och hur vi dagligen återskapar vår egen könsroll genom att vi införlivar korrekta attribut från normen om femininitet eller maskulinitet. När det kommer till barn och könsroller redovisar Connell bland annat studier som visar på att när pojkar når fjärde klass börjar de aktivt distansera sig från närhet (Connell 2009, s. 19, 31, 103). Connell står till stor del för genusteorier använda i teoridelen i uppsatsen.

Tidigare nämnda Bronwyn Davies, forskare inom samhällsvetenskap och psykologi, har gett ut boken *Hur flickor och pojkar gör kön* (2003). I boken redogör hon för hur barn förhåller sig till könsbestämda attribut och aktiviteter. Davies beskriver under sina observationer hur barnen konstruerar genus och hur barnen själva beskriver könsbestämda attribut. Hon menar att på samma sätt som barn strävar efter att lära sig andra sociala koder för att bli en social individ, förstår de av sociala samspel att de också behöver anamma attribut efter sin könstillhörighet (Davies 2003).

Ylva Elvin-Nowak och Heléne Thomsson, båda fil. dr i psykologi, skriver i boken *Att göra kön* (2003) om hur vi dagligen återskapar och projicerar vårt egna och andras kön. I kapitlet "Barn och utveckling - om att lära sig att 'göra kön'" skriver författarna om hur vuxna genom att bemöta barnen olika: lär barnen hur de ska bete sig för att vara inom sitt köns gränser (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 99-117). I följande avsnitt redovisas deras syn på maktförhållandet mellan feminint och maskulint.

Fil. dr i pedagogik Ann-Sofie Holm har gjort studier på pedagogers påverkan på könsroller i skolan redovisade i boken *Maskulinitet på schemat* (2008), en antologi under redaktion av Marie Nordberg. Holm redogör för olika exempel när pedagoger i skolan, bland annat på idrottslektioner, blir tydliga medskapare av könsroller genom att rangordna och applicera maskulinitet och femininitet på barnen. Hon refererar specifikt till idrottsforskning som menar att idrotten i överlag bygger på manliga intressen som stödjer ett typiskt maskulint beteende (Holm 2008, s. 117-130).

Fil. dr i pedagogik Christian Eidevald skriver också om pedagogers bemötande av flickor och

pojkar i avhandlingen *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (2009). I avhandlingen studerar han hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar i vanliga situationer på förskolan, såsom samling, påklädning och måltid. Eidevald har bland annat gjort studier på påklädningssituationer där pojkar utan att fråga fick hjälp av pedagoger tjugo gånger mer än flickor i samma situation. Genom dessa strukturer på förskolan redovisar Eidevald forskning som menar att detta är ett sätt att ge pojken huvudrollen, medan flickan passeras till en biroll (Eidevald 2009, s. 131).

## 2. 6. Könrelaterade attribut och aktiviteter

Som utgångspunkt för om och hur pedagoger förstärker skillnader mellan flickor och pojkar, redogör detta avsnitt för forskning om könsrollerna och dess egenskaper för att se vilka roller pedagogerna eventuellt formar barnen till.

Stereotypa könsroller bygger på idén om två polära kön med olika egenskaper. Dessa egenskaper kallar vi för feminina eller maskulina. Connell (2009), Davies (2003), Eidevald (2009, 2011), Elvin-Nowak & Thomsson (2003), Hellman (2008), Nordberg & Saar (2008) och SOU 2010:99 (2010) är några som redovisar sociokulturella överenskommelser av hur femininitet och maskulinitet manifesteras i form av aktiviteter, attribut och beteende. Dessa normerande värden beskrivs som sätt vi anpassar oss till utefter vilket kön vi har och är även vad många förväntar sig av kvinnor och män enligt en stereotyp tvåkönad uppdelning. För att förtydliga har jag valt att sammanställa attribut och aktiviteter ur ett perspektiv som särskiljer utan att visa på likheter. Värt att notera är att detta är idéer av hur femininitet och maskulinitet ska se ut, Connell redovisar i sin bok exempelvis forskning som visar på att likheterna mellan könen egentligen är större än olikheterna (Connell 2009, s. 76, 88).

Holm beskriver femininitet i termer av lugnt, mjukt, tystare, försiktigare, mognare, skötsammare, och maskulinitet i form av aggressivitet och högljudd röst (Holm 2008, s. 117ff). Hellman beskriver femininitet i termer av långsamt, ljus röst, tystare, försiktigare, snävare kroppsrörelser, mer empatisk och med trånga kläder av rosa färg, och maskulinitet i form av snabbt, mörk röst, högljudd, kraftfull, kontroll, mod, mjuka och flexibla kläder med mörk färg (Hellman 2008, s. 57ff). Eidevald beskriver femininitet i termer av underordning,

stillsamma, passiva, omhändertagande, och maskulinitet i form av teknikintresse, aggressivitet, aktiva, initiativtagande, överordning, självständighet och makt (Eidevald 2009, s. 26f, Eidevald 2011, s. 40ff, 55, 71). Connell beskriver femininitet i termer av omvårdande, kärleksfulla, uppoffrande, följande, och maskulinitet i form av aggressivitet, beslutsfattande, rationalitet, distans och "tuffare tag" (Connell 2009, s. 15ff, 77). Davies beskriver femininitet i termer av snävare kroppsrörelser, underordning, omsorg, hem- och relationsinriktad, passivitet, utseende, klänning/kjol som kan åka upp (som i opraktisk), och maskulinitet i form av kontroll, kraftfull, ledande, makt, vägran att hjälpa till, våldsamhet och aktiva träningskläder (Davies 2003, s. 9, 29ff, 67, 119). Nordberg & Saar beskriver maskulinitet som ett distanserande från femininitet, en anti-plugg-kultur och att inte visa känslor (Nordberg & Saar 2008, s. 208).

Sammanlagda egenskaper tar sig sedan i uttryck i aktiviteter uppfattade som feminint eller maskulint kodade, där de feminina aktiviteterna bedöms som relationsinriktade och lugna och de maskulina aktiviteterna bedöms som tävlingsinriktade och snabba (Davies 2003, s. 29ff, 102). Exempel på en maskulint kodad aktivitet som att bygga lego och en feminint kodad aktivitet som att göra halsband, är båda lugna aktiviteter. Dock överensstämmer de ändå med egenskaperna av maskulinitet och femininitet, då bygga lego är tekniskt byggande och halsband är skönhetsinriktat.

Enligt sammanlagda redovisade normattribut om maskulinitet tycks normen symbolisera styrka och makt, medan femininitetsnormen tycks symbolisera svaghet och underordning. Elvin-Nowak och Thomsson visar på att detta maktförhållande påverkar de innefattades perspektivtagande. En person som befinner sig i en undergiven position, i det här fallet den feminina, lär sig att förstå och tillgodose den makthavandes perspektiv, den maskulina, medan den med makt inte behöver bry sig om den underordnades perspektiv i samma utsträckning (Elvin-Nowak & Thomsson 2003, s. 111).

Statens Offentliga Utredningar 2010:99 (2010) redogör för pojkars distansering från feminint beteende och attribut, medan en flicka friare kan röra sig i båda könsdomänerna. Detta har sin bakgrund i att en flicka som bärare av femininitet i viss mån kan få högre status genom att delvis röra sig i maskulina attribut, då maskulinitet symboliserar makt och styrka.

Den maskulina bärarens norm är snävare i det fallet, då ett gränsöverskridande till det feminina med sin symbolik av underordning och svaghet hade varit en regrediering för pojken. SOU menar också att maskulinitet genom attribut som att visa sig osårbar, aggressiv och oberoende distanserar sig från den, enligt SOU, feminint förknippade skolan. På detta sätt har en begynnande antiplugg-kultur växt fram bland pojkar (SOU 2010:99 2010, s. 65-66, se även Davies 2003, s. 29-30, Eidevald 2009, s. 23, Eidevald 2011, s. 45, Elvin-Nowak & Thomsson 2003, 108, 118,).

### 3. Teori och metod

#### 3. 1. Teoretiska utgångspunkter

I uppsatsen analyseras observationsempirin ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv samt ur ett genusperspektiv.

Anledningen till att jag har valt dessa teoretiska perspektiv är för att jag i uppsatsen tolkar material utifrån teorin att beteenden är socialt påverkbara. I uppsatsen belyser jag empatisk förmåga ur aspekten att det finns en risk att pedagoger skapar skillnader mellan barnen genom att röra vid dem på olika sätt utefter vilket kön barnet har. Uppsatsens utgångspunkt är att skillnader i empati mellan flickor och pojkar är socialt konstruerade.

Inom socialkonstruktivismens teorifält har jag använt mig främst av böckerna *Socialkonstruktivism* (2010) av Søren Barlebo Wenneberg och *Social konstruktion av vad?* (1999) av Ian Hacking. Inom teorifältet om genus har jag främst använt mig av *Om genus* (2009) av Raewyn Connell.

Relevanta begrepp inom perspektiven är i texten kursiverade.

#### 3. 1. 1. Socialkonstruktivism

Den socialkonstruktivistiska teorin bygger på idén om att vår verklighet till stor del är *socialt konstruerad* och alltså består av människans skapade uppfattningar. Dessa uppfattningar kan exempelvis handla om hierarkiska ordningar angående kön, ålder och intelligens. Tittar vi tillbaka i historien kan vi se hur dessa uppfattningar förändrats och förklarats av andra biologiska skäl än idag. Socialkonstruktivismen är känd för att kritisera den biologiska förklaringen till fenomen och ersätta den med förklaringar av social konstruktion (Barlebo Wenneberg 2010, s. 58).

I mitten av 1900-talet växte socialkonstruktivismen fram som en reaktion på tidigare

psykologiska och biologiska uppfattningar av verkligheten och människan (Hwang & Nilsson 2011, s. 74). Socialkonstruktivismen kritiserar biologiska teorier för att inte ta hänsyn till individens miljö och omgivning. Teorin menar att vår uppfattning av verkligheten är helt beroende av vår sociala miljö och att vi genom den lär oss hur vi ska förhålla oss till verkligheten. Dessa *sociala samspelsmodeller* vi lär oss av vår sociala miljö, upprätthåller vi genom att förmedla dem till nästkommande generationer.

1966 lanserade sociologerna Peter L. Berger och Thomas Luckmann sin teori om hur sociala strukturer växer fram hos människan. Teorin bygger på att människan organiserar verkligheten i olika fack och sätter människor i roller för att kunna förstå sin omvärld. Dessa strukturer kallas i teorin för personliga *vanor*. Människans sociala livsstil gör sedan att dessa vanor *externaliseras*, det vill säga påverkar och tas upp av personer kring oss. Vanorna har gått från att vara interna till att bli externa (Barlebo Wenneberg 2010, s. 71f).

När dessa vanor blir till en mer utbredd uppfattning menar teorin att det har uppstått *institutioner*; saker, föreställningar och överenskommelser som vi tar för givna i vårt samhälle, exempelvis könsroller. Vanorna har vid de här laget blivit objektiverade och påverkas inte längre av vilka människor som lever i dem utan hålls uppe av samhällssystemet. De har blivit vår *sociala verklighet*. När vi föds in i samhället vill vi passa in och *internaliseras* (införlivar, lär oss) dessa väl utarbetade normer och system för att bli en *social individ* som fungerar i samhället (Ibid., s. 71f). Sammanfattat förklarar socialkonstruktivisterna Berger & Luckmann deras syn på människan: "Man kan visserligen säga att människan har en natur, men det är meningsfullare att säga att människan konstruerar sin egen natur, eller enklare uttryckt att människan skapar sig själv." (Berger & Luckmann 1979, s. 65).

Ian Hacking, filosofiprofessor, skriver i sin bok *Social konstruktion av vad?* (1999) bland annat om kategoriseringens roll i våra liv och om vår självuppfattning. Han kallar sin teori för återkopplingseffekten och menar att vi svarar på och förhåller oss till kategorin vi har blivit tilldelade, såsom kategorierna man eller kvinna. Kategorin ger oss riktlinjer för vilka handlingar vi kan ämna att göra inom ramen för vår kategoris utrymme (Hacking 1999, s. 141-142).

Hacking uttrycker det själv:

Det man vet om människor i en viss kategori kan bli falskt därför att dessa människor förändrats på grund av hur de har kategoriserats, vad de tror om sig själva, eller därför att de har blivit behandlade som om de tillhörde kategorin. Det finns en återkopplingseffekt. (Ibid., s. 142).

Ett exempel som Hacking tar upp är idén om barndomen och hur synen på den har förändrats genom årens lopp. För inte så länge sedan ansåg man barn som mer eller mindre halvmänniskor, och inkapabla sådana, medan man idag har en mer idealiserad bild på barndomen sammanflätad med bilden av det kompetenta barnet. Utefter dessa utbredda uppfattningar har vuxna sedan behandlat barn, i det förra antagligen med en strängare uppfostran och i det senare med en mer kärleksfull uppfostran (Ibid., s. 139f).

Enligt ett flertal psykologiska teorier så som det psykodynamiska perspektivet och teorin om anknytning (Hwang & Nilsson 2011, s. 37, 127), formas människan främst av dess upplevelser av sin barndom och att den i sin barndom skapar modeller efter hur den blivit bemött. Olika tiders uppfostran borde alltså ha genererat olika beteenden hos olika tiders människor. Hacking menar med den argumentationen i socialkonstruktivistisk anda att man kan säga att människan har förändrats endast utefter hur dess samhälle har kategoriserat barndomen (Hacking 1999, s. 139f).

På samma sätt tycks idén om kvinnor och män förändrats genom tiden, men trots det verkar idén kvarstått om att dessa könsbestämda beteenden och attribut är en del av vår natur och ett resultat av våra biologiska drifter och olikheter (Connell 2009, s. 117).

### 3. 1. 2. Genusperspektiv

I linje med den socialkonstruktivistiska teoritraditionen finns teorifältet om *genus*: att vårt sociala kön, det vill säga hur vi är och beter oss, inte är beroende av vårt biologiska. Professor Raewyn Connell menar i boken *Om genus* (2009) att vi, bland annat via tidigare nämnda sociala samspelsmodeller, lär oss hur vi förväntas uppträda utifrån vårt kön. Rollerna vi träder in i kallas för *könsroller* och är en del av den rådande samhällsstrukturen, vi påverkas därmed av samhällets syn på man och kvinna och formar oss efter dessa idéer. Dessa könsroller och

uppfattningar bygger enligt Connell på ett dualistiskt synsätt baserat på motsatser som i sin tur bygger på överordning och underordning mellan en man och en kvinna (Connell 2009, s. 23, 106).

Grunden till genusteorin kom till efter att den rådande maktbalansen mellan kvinnor och män av kritiker tyckts vara orubblig i och med att förespråkare av könsroller pekade på att skillnader mellan könen som mer eller mindre lämpade för olika saker var av biologiska skäl. Socialkonstruktivistiska feminister menade att dessa skillnader inte alls är biologiska skillnader utan bygger på samhällets förväntan, uppfostran och förhindrande eller främjande av de olika könen (Hacking 1999, s. 21).

Teorin om genus är ett brett fält med olika uppfattningar, men grundtanken är att kvinnor och män av sin omgivning tillskrivs olika egenskaper beroende på vilket kön de är födda med. Utefter dessa uppfattningar bemöter sedan samhället kvinnan eller mannen olika. Könsrollerna man och kvinna är uppbyggda enligt en heterosexuell norm där de olika könen kompletterar varandra, inte i form av individens egenskaper utan av könstillhörighetens egenskaper. Kritik mot könsroller menar att de begränsar individens handlingsutrymme, när normen säger att en kvinna ska vara si och en man ska vara så. Genusteorin säger som socialkonstruktivismen att dessa könsroller är socialt konstruerade. Teorin menar att vi blir till kvinna eller man, det är inget vi är utan något vi lär oss (Connell 2009, s. 18, Nordberg 2008, s. 214).

Enligt genusteorin och tidigare forskning lär sig barn tidigt hur de ska positionera sig för att befinna sig inom sitt köns roll. Positioneringen sker ofta med ett noggrant gränsdragande till det andra könet för att tydligt kunna markera sin *könsidentitet*. Sociala samspelsmodeller som bygger på normer i samhället instruerar barnen i hur de förväntas vara redan från den dagen barnet föds. Man kan kalla det för att samhället socialiserar barnen in i könsroller, även kallat *könssocialisation*. Bland annat sker detta genom tidigare redovisad forskning om att nyfödda pojkar och flickor bärs, ammas och pratas med olika länge och på olika sätt (Davies 2003, Eidevald 2011, Field 2001, Hellman 2008). Skolan har en stor roll i barns identitetsskapande och studier visar på att pedagoger och lärare ofta omedvetet reproducerar och upprätthåller könsstereotypa normer och beteenden bland barnen (Holm 2008, s. 117).

Med ett genusperspektiv i uppsatsen belyser och problematiseras pedagogers påverkan på flickor och pojkars empatiska utveckling. Uppsatsen ämnar att åskådliggöra om och hur pedagogerna bemöter flickor och pojkar på olika sätt genom hur de rör vid dem, samt hur det reproducerar bilden av de olika könen som polariserade i samhället i stort. Risken finns att om pedagoger rör vid barnen på olika sätt utefter vilket kön barnet har, blir de medskapare av stereotypa könsroller. Uppsatsen menar att visa att könsmässiga skillnader i empati är socialt påverkningbara.

### 3. 2. Metod, material och genomförande

Denna uppsats är en redovisning av en kvalitativ undersökning utförd i form av observationer. Jag har använt mig av observationer för att kunna se hur pedagogerna rör vid barnen.

I uppsatsen analyseras tre strukturerade observationer som är utförda på två olika skolor i Stockholm. Jag hade vid dessa tillfällen rollen som ickedeltagande och känd observatör, vilket innebär att jag inte med vilja styrde händelseförloppet utan höll mig i bakgrunden, samt att de deltagande i min observation visste om att jag var där och mer eller mindre varför (Patel & Davidson 2011, s. 99). Då undersökningen är gjord på fritidshem är barnen som är med i observationen mellan 7-9 år. Observationerna är gjorda inomhus på eftermiddagen under fritidshemstid.

Urvalet av skolor baserades på kommunala grundskolor med fritidshem i Stockholmsområdet med ett elevantal på mellan 400-700 barn. Mitt mål var att få en så bred spridning som möjligt på grupper i olika socioekonomisk standard i undersökningen. För att kunna observera objektivt såg jag till att inte ha någon tidigare relation till skolan, och kontaktade därefter en mängd skolor som ansågs uppfylla kriterierna. Jag fick svar från de två skolor jag har använt mig av och ansåg att de tillsammans gav en betydelsefull spridning på resultatet. Den ena skolan ligger i en förort i södra Stockholm och den andra ligger i Stockholms innerstad. Namnen som jag använder på skolorna i uppsatsen är fiktiva för att vara mån om skolornas rätt till anonymisering. Jag använder namnet Söderskolan för skolan i förorten och Innerskolan för skolan i innerstan.

Vid observationerna var mitt mål att kunna se strukturer i hur pedagogerna rör vid barnen, framförallt i aspekten om det finns en skillnad i hur de rör vid pojkar och flickor. För att se dessa strukturer använde jag mig av ett observationsschema där jag fyllde i antalet företeelser av beröring från pedagogerna. Observationsschemat bestod av tabeller med rubrikerna "positiv beröring" och "negativ beröring", med meningen att beröringen tog plats i en positivt eller negativt kodad situation. Jag har valt att notera i vilken mängd negativ beröring förekommer då det av uppenbara skäl inte kommer att räknas som empatiskt främjande beröring i min uppsats. En upprepad beröring i negativt kodade situationer kan eventuellt

istället göra beröringen och närheten med andra till något negativt betingat.

Tabellerna i mitt observationsschema var avgränsade med en spalt för flickor och en spalt för pojkar för att kunna se i vilken mängd den beröringen skiljde sig. I tabellerna fanns även föreslagna beröringssätt som jag under observationerna fyllde i antal företeelser av. Dessa bestod i positiv beröring från pedagog till barn av: hand på rygg/axel, strykning över hår/huvud, arm runt axel, klapp på ansiktet, kram, sitta i knät och kittlande. De negativa föreslagna beröringssätten från pedagog till barn bestod av: hand på rygg/axel, fasthållning, bortlyftning och allvarsam hand.

När det under observationerna dök upp beröringssätt som inte var tidigare föreslagna fyllde jag i dessa i tomma kolumner under de ovanstående. De nya beröringssätten bestod i positiv beröring från pedagog till barn av: närhet (som att sitta mycket nära varandra), hålla handen, sminkning, hand på mage eller ben, positivt upplevd brottning samt positivt upplevd buffning. De nya negativa beröringssätten från pedagog till barn bestod av: ta ifrån sak, ta bort hand, upplyftning, flyttande av barnets hand och negativt upplevd buffning.

Den empiri som samlades under observationerna analyseras i uppsatsen med ett genusperspektiv och ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Analysen sker med hjälp av tidigare forskning i området och presenteras i kapitel 5.

Eftersom arbetet har skett under en så begränsad period har ingen empirisk undersökning kunnat ske om vilken reaktion beröring ger på pojkar och flickors empatiska förmåga ur ett längre utvecklingsperspektiv. Resultatet är heller inte generaliserande för hur pedagoger rör vid barn, då studien är för småskalig och endast tog plats på två skolor under sammanlagt sex timmar. En generalisering på en kvalitativ studie som denna är överlag komplex då den kvalitativa metoden bygger på tolkningar av situationer. Om läsaren finner att tolkningarna är trovärdiga bland annat genom ett tydligt redovisat arbetssätt, resultat och avvägningar så att läsaren själv kan bilda sin egen uppfattning av situationerna, kan det stärka uppsatsens validitet (Patel & Davidson 2011, s. 106)

### 3. 3. Etiska överväganden

Vid etiska överväganden har jag använt mig av följande fyra forskningsetiska krav som jag och Södertörns Högskola lyder under vid undersökningar. Dessa blev informanterna informerade om vid min förfrågan om deras deltagande i min undersökning.

- Informationskravet
  - Att informanterna i min undersökning informerades om varför jag var där och vad deras roll var, samt att deltagandet i undersökningen var efter fri vilja och kunde avbrytas när deltagarna ville.
- Samtyckeskravet
  - Att informanterna hade godkänt sin medverkan innan start.
- Konfidentialitetskravet
  - Att informationen jag samlade på mig under min undersökning är anonymiserad när den redovisas.
- Nyttjandekravet
  - Att informationen jag samlade på mig under mina observationer endast publiceras i min C-uppsats och endast bearbetas och förvaras av mig.

Vid mitt besök fick kontaktpersonen även ett påskrivet sekretesskontrakt (se Bilagor) av mig om detta och vad det innebar. I sekretessbladet redogjorde jag för att informationen jag samlar på mig endast kommer publiceras som en C-uppsats i min utbildning, att alla uppgifter om informanterna som jag samlar på mig är anonymiserade och hålls konfidentiellt i min ägo samt att deltagandet var frivilligt (Patel & Davidson 2011, s. 60, 70).

### 3. 4. Avgränsning

Jag belyser i uppsatsen ämnet om beröring på fritidshemmet ur den vuxne som avsändare av beröringen och inte fysisk beröring mellan barn.

Barn kommer dagligen i kontakt med ett flertal vuxna som ofta behandlar barnet efter liknande socialiseringsmönster. I den mån jag använder tidigare forskning om vuxna, eller om

förskolan, gör jag det med avvägningen att det även gäller fritidspedagoger. Jag kommer i uppsatsen belysa fenomenet ur pedagogers bemötande av barn i skolmiljö.

Jag gör i undersökningen inte någon skillnad på om pedagogerna hade en eftergymnasial utbildning eller inte.

I uppsatsen inkluderas inte sexuell beröring i begreppet fysisk beröring.

Empati är något som till stor del främjas av sociala lekar och möten - detta behandlar jag inte i uppsatsen, dock är det värt att nämnas och jag har den aspekten i åtanke i min uppsats.

Stereotypa könsroller införlivas i oss på en mängd olika sätt i samhället. Med uppsatsens ämne, som handlar om att det finns en risk att vi införlivar dessa i flickor och pojkar genom att röra vid dem olika, har jag belyst en liten del av könsrollernas inverkan. Jag är medveten om att det finns en mängd andra sätt och berör till viss del innebörden av dem i min uppsats.

## 4. Resultatpresentation

Jag observerade vid två tillfällen på skolan i Stockholms södra förorter, i uppsatsen kallad Söderskolan, och en gång på skolan i Stockholms innerstad, i uppsatsen kallad Innerskolan. Totalt ingår elva pedagoger och cirka hundra tjugo barn i studien.

### 4. 1. Söderskolan

Jag besökte Söderskolan första gången en torsdagseftermiddag i mars 2015, och fick vara med på årskurs två och tre:s fritidshemstid. Barnen på avdelningen fick av pedagogerna välja om de skulle vara utomhus eller inomhus och för dagen hade flertalet pojkar valt att vara utomhus. De tre pedagogerna knutna till avdelningen befann sig inomhus med resten av barngruppen.

Två av pedagogerna satt med större delen av barngruppen runt ett bord, centralt placerat på fritidshemmet. Runt bordet pysslades det med olika saker så som pärlfigurer, halsband, syprojekt och lego. Flickorna pysslade med pärlandet på ena sidan av bordet och pojkarna byggde lego på andra sidan. Pedagogerna satt på flickornas sida och var i nära fysisk kontakt med dem. Gruppen med flickorna satt ofta nära runt pedagogen och bildade tillsammans vad som såg ut som en tät gemenskap.

De enstaka pojkar som pärlade eller sydde gick till pedagogen på flickornas sida av bordet när de behövde hjälp och återvände sedan till pojkarnas sida av bordet. En mindre pojkgrupp hade stängt dörren om sig i ett rum och byggde lego. Andra barn drev runt på fritidshemmet och sysslade med mindre aktiviteter.

På fritidshemmet jobbade två kvinnliga pedagoger och en manlig pedagog. Noterbart var att den manliga pedagogen var den som rörde mest vid barnen på positiva sätt och barnen rörde även mer vid honom tillbaka. Jag upplevde det också som att barnen blev lugnare med honom. Jag uppfattade det som att han var en respektingivande person för barnen och resten av pedagogerna. De pratade om honom i tredje person och nämnde oftare hans namn, speciellt i positiva ordalag.

Från de två pedagogerna som satt vid bordet fann jag inte särskilt ofta en aktiv beröring av barnen. Dock var de ofta fysiskt nära barnen och barnen rörde sig nära dem. Framför allt var pedagogerna i nära fysisk kontakt med flickorna. En större lekfullhet gentemot flickorna gick även att skönja, bland annat genom att pedagogerna kittlade flickorna i större utsträckning än pojkarna. Den positiva beröringen som förekom från pedagogerna till flickorna bestod av en pedagogs hand på flickans rygg, axel eller mage (1), strykning över flickans hår/huvud (2), kram (1), kittling (4), närhet (10), skämtsam buffning (1).

Jämfört med den tydligt förekommande beröringen av närhet som jag noterade mellan pedagoger och flickor, fann jag att beröringen gentemot pojkarna var av mer händelseinriktad art. Skillnaden var marginell men i mitt observationsschema kan man se att pojkarna i större grad blev klappade på axeln, ryggen och ansiktet. Jag uppfattade det som att pedagogernas beröring i form av närhet med flickorna var vardaglig och beröringen av pojkarna var mer vald och aktiv. Den positiva beröringen som förekom från pedagogerna till pojkarna bestod av en pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller mage (4), strykning över pojkens hår/huvud (2), arm runt pojkens axel (1), klapp på pojkens ansikte (1), kittling (1), närhet (3).

Den negativa beröringen som förekom från pedagogerna till pojkarna bestod av en pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller mage (4), ta ifrån sak från pojken (4), buffning (1), ta bort pojkens hand från sak (1). Negativ beröring av flickorna förekom inte under min observation. Flickorna befann sig inte heller i någon konfliktsituation. I den mån de drog benen efter sig eller inte gjorde som de skulle blev de tillsagda verbalt och dessutom ofta med en, vad jag uppfattade det som, gemenskapande lite skämtsam ton. Med pojkarna uppfattade jag det som att beröringen från pedagogerna var ett sätt att stärka pedagogens ord i tillsägelsen. Jag uppfattade det som att tillsägelsen också kom snabbare gentemot en pojke än det gjorde mot en flicka.

Vid ett tillfälle vid slutet av dagen skulle barnen få frukt runt bordet och de blev tillsagda att innan plocka undan från bordet. En pojke gick med på att plocka undan lego som han inte hade lekt med ner i en låda. När han reste sig för att ställa lådan på rätt plats kom snabbt en pedagog och tog lådan från honom, satte ner honom på stolen och sköt in den mot bordet.

Efter fruktstunden skulle barnen gå upp till uppsamlingsfritids och pojkarna manades på att snabbt gå ut och vänta. Gruppen flickor som var kvar fick ta längre tid på sig och skojade med pedagogerna genom att gömma sig under bordet. Pedagogerna busade med dem och bad sedan flickorna att gå ut de också.

När jag gjorde ett återbesök på Söderskolan några veckor senare, befann sig fler barn inomhus och stämningen var livligare än första gången. För dagen höll de på med påskpynt vilket många barn var engagerade i. Ett flertal barn ville ha hjälp samtidigt vilket gjorde ljudnivån och rörelsefrekvensen i rummet hög. Framförallt stod pojkarna på fritidshemmet för den mest aktiva rörelsemängden. Med den, av mig upplevda, mer stressade situationen ökade den negativa beröringen av både flickor och pojkar jämfört med min tidigare observation på skolan.

Den negativa beröringen som förekom från pedagogerna till flickorna gick från att ha förekommit 0 gånger vid min första observation till att sammanlagt förekomma 3 gånger. Den beröringen bestod av en pedagogs hand på flickans rygg, axel eller mage (2) och ta ifrån sak (1). Den positiva beröringen som förekom från pedagogerna till flickorna var ungefär likställd med antalet från min första observation. Beröringen bestod av en pedagogs hand på flickans rygg, axel eller mage (5), strykning över flickans hår/huvud (1), kram (1), kittling (1), närhet (9), skämtsamt brottning (2).

Det befann sig fler pojkar inne på fritidshemmet än gången innan, vilket resulterade i en ökad mängd negativ beröring av pojkarna i utbyte av en förminskad mängd positiv beröring av dem. Den negativa beröringen som förekom från pedagogerna till pojkarna var mer än dubblerad vid min andra observation och bestod av en pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller mage (9), fasthållning (5), upplyftning (2), ta ifrån sak från pojken (6). Den positiva beröringen som förekom från pedagogerna till pojkarna var motsvarande mer än halverad vid min andra observation och bestod av en pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller mage (2) och närhet (3).

Jag upplevde vid påskpysslet att pedagogerna hade mindre tålmodighet med pojkarna samt att

pojkar fick mer och snabbare utskällningar. Ett exempel på detta var vid ett tillfälle då en pojke satt och pysslade med flytande klister. Pedagogerna gick fram till honom och drog snabbt upp pojkens armar under tillsägelse av honom. Ett liknande bemötande av en pojke skedde vid min första observation runt bordet inför fruktstunden (se s. 21), och jag upplevde en liknande struktur i den här situationen.

En noterbar händelse var när en av pojkarna som varit som mest livlig och fått mest negativ beröring blev hämtad av sin mamma och kastade sig direkt i hennes famn. En positiv närhet som mellan mamman och pojken verkade självklar men som mellan pedagogerna och pojken uteblev under dagen. Pojken hade under fritidshemstiden uppehållit sig på avstånd från pedagogerna och mötte dem endast vid deras tillsägelser och negativ beröring av honom. Framförallt hade beröringen av honom bestått av upplyftning och fasthållning.

#### 4. 2. Innerskolan

När jag kom till Innerskolan en fredagseftermiddag i mars pågick det en fullskalig maskerad på årskurs ett:s fritidshem. Barnen hade fått ta med sig utklädningskläder hemifrån och var i full i färd med att smycka ut sig.

Den positiva beröringen som förekom från pedagogerna till barnen var nästan i dubbelt så stor i mängd till flickorna som jämfört med till pojkarna. Flickorna fick positiv beröring i form av en pedagogs hand på flickans rygg, axel eller ben (10), närhet vid pyssel (4), strykning över flickans hår/huvud (1), klapp på flickans ansikte (1), hålla hand (1) och även närheten i när en pedagog sminkade en flicka för maskeraden (1). Pojkarna fick positiv beröring i form av en pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller ben (7) samt av närheten vid halsbandspyssel (2).

När det kommer till negativ beröring av barnen förekom liknande struktur på Innerskolan som på Söderskolan. Den negativa beröringen var överrepresenterad från pedagoger till pojkar. Hos flickor förekom en (1) registrerad lugnande hand på axeln från en pedagog vid en aktiv lek med en pojke. I pojkarnas kolumn är tjugo (21) fall noterade av negativ beröring. Den negativa beröringen av pojkarna bestod av en pedagogs hand på rygg, axel eller arm (18), upplyftning från golv (1) och borttagande av pojkens hand (2).

På Innerskolan fanns, som på Söderskolan, vad jag upplevde som en större tolerans mot flickorna än mot pojkarna. Flickorna på Innerskolan tilläts även vara fysiskt närmare pedagogen än pojkarna. Följande exempel visar på detta. Pedagogerna projicerade upp dansspelet Just Dance på en skärm framför barnen. Barngruppen hamnade i sina dansrörelser successivt närmare och närmare skärmen och pedagogen som satt längst fram. Flickorna hade tidigare i perioder suttit och rört sig runt pedagogen och pratat och sminkat sig för maskeraden utan att det hade varit ett problem för pedagogen. När pojkarna sedan kom för nära skärmen och pedagogen i sina rörelser till dansspelet vallades de bakåt av pedagogen under förmaningar.

Under min observation på Innerskolan gick jag även över till tvåornas fritidshem. Där uppfattade jag pedagogerna som närmare barnen. I ett rum satt olika klungor med barn och pysslade, spelade spel och byggde lego. En pedagog var närvarande i rummet och satt vid bordet där det skapades armband. Runt bordet satt fem flickor och en pojke. Barnen och pedagogen satt nära varandra och pedagogen hjälpte dem att knyta armbanden runt deras handleder. Jag noterade liknande struktur som på Söderskolan runt bordet angående pedagogens valda aktivitet för närvaro; det är inte vid lego som byggs där majoriteten är pojkar.

Vid ett tillfälle i rummet blev en grupp på två pojkar och en flicka livliga i sin lek och pedagogen gick dit för att tysta dem. Hon strök sedan förmildrande över flickans ansikte och hår och log mot henne. Pojkarna fick endast verbala tillsägelser.

### 4. 3. Sammanfattning

Pedagogerna gav flickorna mer positiv beröring och pojkarna mer negativ beröring.

Närheten mellan pedagog och barn var som störst vid de lugna aktiviteterna. Pedagog och barn satt ofta länge och nära varandra under dessa aktiviteter. Närheten var främst representerad under de feminint kodade lugna aktiviteterna såsom pärlarbete, medan den nästan uteblev vid de maskulint kodade lugna aktiviteterna såsom legobygge. Där var ofta pojkar överrepresenterade och ingen pedagog var engagerad eller nära i deras aktivitet.

Flickorna möttes med vad jag upplevde som ett större tålmod och pojkarna fick snabbare tillsägelser.

Sammanlagd beröringskvot för samtliga observationer:

- Pedagogerna gav flickorna positiv beröring 56 gånger.
- Pedagogerna gav pojkarna positiv beröring 25 gånger.
  
- Pedagogerna gav flickorna negativ beröring 4 gånger.
- Pedagogerna gav pojkarna negativ beröring 52 gånger.

I kommande kapitel kommer jag att analysera dessa situationer och resultat mer ingående med hjälp av tidigare forskning och ur ett socialkonstruktivistiskt och ett genusteoretiskt perspektiv.

## 5. Resultatanalys och diskussion

### 5. 1. Metoddiskussion

Ett problem som jag tidigt stötte på under mina observationer var att pedagogerna inte i särskilt stor utsträckning använde beröring i sitt bemötande av barnen. För mig som var där för att observera denna företeelse blev det till synes nästan udda hur sällan de rörde vid barnen. Jag fick känslan av att pedagogerna i princip undvek det.

Under mina observationer kom jag att tänka på en utveckling som fått fäste i engelskspråkiga länder som Storbritannien, USA och Australien där en "no touch"-kultur nu råder på många skolor (Appleton 2005). Regelverk om en beröringspolicy har utvecklats i framförallt Storbritannien för att förhindra förekomster av sexuellt utnyttjande av barn. Även i Sverige tolkar jag det som att det finns en rädsla för att misstänkliggöras vid en för nära kontakt med barnen, främst bland manliga pedagoger. Dock är det värt att noteras att jag i min studie observerade sammanlagt elva pedagoger, varav en av dem manlig - och han stod för den absoluta merparten av den positiva beröringen av barnen.

Speciellt på Innerskolan uppfattade jag pedagogerna som distanserade i sitt bemötande av barnen och jag upplevde det som att pedagogerna rörde mycket lite vid barnen. När ett barn började gråta möttes det exempelvis endast av en lätt hand på axeln. Pedagogerna var även i konstant rörelse vilket försvårade mitt observationsarbete. När jag följde efter pedagogerna slogs jag av att pedagogernas ständiga rörelse även borde minska barnens möjlighet till närhet.

Men när jag jämför den positiva beröringskvoten av pedagogerna på Innerskolan med beröringskvoten från första observationen från Söderskolan, där jag till och med var en halvtimme längre än på Innerskolan, är beröringskvoten av positiv beröring ändå högre på Innerskolan. Som observatör finns det en risk att man lägger in personlig värdering i genuiniteten hos pedagogerna. Å andra sidan säger det något om att även positiv beröring har en skala som påverkar upplevelsen och sedermera empatin: en hand på axeln som känns pliktskyldig eller en hand på axeln som känns välmenande gör förstås en stor skillnad på

effekten.

Observationsschemat som jag använde mig av var till stor hjälp och underlättade mycket. Dock krävde min observation att jag höll koll på pedagogerna på ett sätt som var svårt och eventuellt kan ha känts obekvämt för de deltagande. Det var dock inget med det jag kan se hur jag skulle förändra för att förenkla observationen.

Vid observationen på Söderskolan befann sig fler flickor än pojkar inomhus på avdelningen, och de resterande, i majoritet pojkar, var ute på gården utan en av deras egna pedagoger. Detta påverkar förstås resultatet av observationen när man jämför en beröringskvot mot flickor och pojkar. Dock såg jag det som att pojkarna var närvarande på skolan men ändå gick utan beröring. Detta resulterade i att jag ändå valde att göra en ytterligare observation på Söderskolan för att säkerställa trovärdigheten i undersökningen.

## 5. 2. Analys av resultatet

I följande kapitel kommer jag att analysera och diskutera ovanstående redovisad empiri, med reflektioner av tidigare forskning i området och utifrån ett socialkonstruktivistiskt och ett genusteoretiskt perspektiv.

### 5. 2. 1. Beröring, empati och könssocialisation

Om man med utgångspunkt i de socialkonstruktivistiska och genusteoretiska perspektiven analyserar observationernas resultat är det tydligt att pedagogerna med sin beröring av barnen bemöter flickor och pojkar på olika sätt och därmed riskerar att forma barnen därefter. Fields redogörelse om att föräldrar rör mer vid sina döttrar, och Eidevalds redogörelse om att föräldrar rör vid, bär och aktiverar flickor och pojkar på olika sätt redan från de första timmarna i barnens liv, visar även på att detta för många barn tycks vara en övergripande struktur uppväxten igenom (Eidevald 2009, Field 2001, se även Davies 2003, Hellman 2008).

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv genom Berger och Luckmanns internaliseringsteori (Barlebo Wenneberg 2010) kan man se hur pedagogerna skapar institutioner byggda på att de rör vid flickor och pojkar på olika sätt. Barnet internaliserar sedan det givna bemötandet från

pedagogen till barnet, både mentalt genom hur barnet uppfattar situationen och rent fysiskt genom vilken reaktion beröringen ger.

Om man utgår från Rodrigues (2009) och Uvnäs Mobergs (2000, 2009) studier om beröring som empatifrämjande, betyder undersökningens resultat att de observerade pedagogerna, genom att de ger flickorna mer positiv beröring, gör flickorna till mer sociala och empatiska individer.

Enligt Hellmans redogörelse för stereotypa feminina och maskulina egenskaper stödjer det idén om den feminina könsrollen. Empatin blir enligt idén om femininitet användbar för flickan eftersom hennes könsroll förväntas agera efter andras behov. Pojkens könsroll om maskulinitet har enligt liknande modell inte samma behov av empati eftersom den maskulina könsrollen delvis baseras på ett distanserat beteende (Hellman 2008). Pedagogerna behöver enligt mallen om maskulinitet därmed inte stödja pojkarnas förmåga till empati i samma utsträckning.

I Baron-Cohens forskning om att våra könsrelaterade drifter och beteenden är biologiska menar han att flickan är född med en större empatisk förmåga (Baron-Cohen 2004). Om det stämmer att flickor av biologiska skäl har lättare för empati skulle pedagogerna enligt Rodrigues (2009) och Uvnäs Mobergs (2000, 2009) forskning, tillsammans med Skolverket (2011) och Skolinspektionens (2010) riktlinjer, kunna arbeta med positiv beröring av pojkar för att stödja deras, enligt Baron-Cohen, nedsatta funktion till empati. Istället verkar pedagogerna stödja dessa könsmissiga skillnader och arbetar efter dem genom att röra mer vid flickorna.

Men det finns också forskning som i sitt resultat motsäger Baron-Cohens (2004) studier. Rodrigues visar med sin undersökning om genuppställningen i kroppen på att det via oxytocin finns skillnader i olika människors empatiska grundförmåga, men att den inte är könsbunden. Med hennes resultat om att kvinnor ändå presterade bättre inom grupperna skulle man kunna tolka det som att kvinnorna av social påverkan, eventuellt av en stor mängd beröring, har fått en större empatisk förmåga (Rodrigues 2009).

Även Fields (2001) och Eidevalds (2009) tidigare redogöranden bestrider Baron-Cohens (2004) forskning. Om det stämmer som deras studier menar: att man bemöter flickor och pojkar på olika sätt direkt från barnets födsel, skulle det motsäga att barnen av biologiska skillnader skulle intressera sig för olika saker utefter sitt kön, eftersom barnens sociala värld har förekommit dem med att bidra med olika givna intryck och bemötande.

### 5. 2. 2. Pedagogens närhet till barnen i fritidshemmets aktiviteter

Resultatet från observationerna visar på att pedagogerna gav flickor och pojkar olika beröring, men pedagogerna i mina observationer var även olika nära med barnen i olika aktiviteter. Under mina observationer noterade jag att närheten mellan pedagog och barn var som störst vid de lugna och feminint kodade aktiviteterna såsom halsbandspyssel, medan jag inte såg någon pedagog närvara vid manligt kodade lugna aktiviteter såsom legobygge.

En pedagogs val av närvarande i aktiviteter tolkar jag skulle kunna agera som riktlinje för barnen vilket beteende som pedagogen stödjer, om dennes val av aktivitet är konsekvent. Om det stämmer skulle det kunna innebära att pedagogens deltagande i lugna feminint kodade aktiviteter där flickor främst deltar, blir pedagogen stödjande av en normerande femininitet som bär värden av lugn, närhet och försiktighet. Pedagogens intresse för feminina aktiviteter är dock inte något som är genomgående i verksamheten på skolor. Om man ser till Holms forskning om hur maskulinitet är normerande i skolan, kan man se att pedagoger vid andra tillfällen enligt tidigare argumentation stödjer en maskulinitet som är snabb, kraftfull och högljudd (Holm 2008).

Om man utgår från att pedagogen med sin närvaro agerar som vägvisare för barnen för vad de bör sysselsätta sig med, kan man fundera över vad det innebär för aktiviteternas inverkan på barnen. Davies och Eidevald redogör båda för att olika aktiviteter främjar olika hormoner som i sin tur påverkar personens beteende. Enligt den forskningen skulle det betyda att barnens personlighet skapas efter vad pedagogerna sysselsätter dem med, eftersom hormonerna påverkar deras beteende. En lugn och feminint kodad sysselsättning med mycket närhet stödd av pedagogen främjar oxytocintillförseln i barnet. Hormonet gör barnet mer empatisk, medan en snabb och maskulint kodad sysselsättning stödd av pedagogen utsöndrar testosteron i barnet som främjar aggressivitet (Davies 2003, Eidevald 2009). Om pedagogen med sin

närhet konsekvent stödjer flickors deltagande i feminint kodade aktiviteter och pojkars deltagande i maskulint kodade aktiviteter finns det en risk att barnen genom olika hormontillförsel formas efter stereotypa könsmonster.

Man skulle kunna argumentera mot detta genom att peka på att flickor och pojkar själva väljer olika aktiviteter utefter vilket kön de har. Om man ser till Baron-Cohens forskning menar han exempelvis att dessa val av intresse för barnet är medfödda och bygger på en kvinnlig och manlig hjärna som prioriterar olika saker (Baron-Cohen 2004).

Man kan med Baron-Cohens forskning fundera över vilka beteenden som vi klassar som naturliga och vilka beteenden vi anser går att korrigera. Exempelvis om man ser Baron-Cohens forskning ur ett perspektiv om uppfostran. Ett barns beteende förväntas förändras efter den uppfostran barnet får i allmänt vedertaget uppförande, men hur den beter sig utefter sitt kön är alltså med Baron-Cohens forskning, ett biologiskt och därmed oföränderligt beteende. Barnets beteende går därmed att korrigera, så länge det befinner sig utanför barnets könsmissiga norm. Är beteendet innanför personens könsmissiga norm är det, med Baron-Cohens forskning i ryggen, en naturlig drift.

Det finns en risk med att arbeta efter den modellen, och det är att pedagoger genom att korrigera barnen när de går utanför det tillhörande könsmonsteret, formar barnen till stereotypa könsroller genom att visa för barnen vad som är korrekt könsmissigt beteende och inte.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det inte bara delar av uppfostran som påverkar barnets uppfattning och beteende, utan hela den sociala och dagliga sfären på skolan. Pedagogens agerande som förebild av sin närhet i valda aktiviteter verkar därmed vara en liten del av hur barnets sociala värld formar barnet till att bli kvinnlig eller manlig.

### 5. 2. 3. Femininitet och maskulinitet på fritidshemmet

I detta avsnitt analyseras vidare situationer där det finns en risk att pedagogernas beröring av barnen formar barnen in i en stereotyp bild av femininitet och maskulinitet. I även detta avsnitt tas pedagogernas val av närhet med flickorna upp, men ur ett perspektiv om formande av femininitet och maskulinitet.

Vid min första observation på Söderskolan uppfattade jag en tydlig könsmässig uppdelning runt det stora bordet, som bestod av flickornas pysslande med pärlande på ena sidan av bordet och pojkarnas byggande med lego på andra sidan. Pedagogerna satt på flickornas sida av bordet. När pojkarna behövde hjälp gick de över till pedagogen på flickornas sida för att sedan återvända till pojkarnas sida av bordet.

Om man ser uppdelningen runt bordet ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, kan man se det som en social samspelsmodell som lär flickorna och pojkarna uppskattade regler för samvaro. Pedagogerna tycks, som tidigare nämnt, genom sin uppmärksamhet och närhet vara mer intresserade av att vara nära och i beröring med flickorna. Flickorna rörde sig i sin tur i klunga runt pedagogen. Som observatör i situationen runt bordet noterade jag flickorna och pedagogens nära och fysiska gemenskap och upplevde mig själv som tydligt utomstående. För en oinbjuden pojke skulle situationen kunna verka rent av ogenomtränglig.

Man kan fundera över om pojkarna som betraktare av en upprepad mängd sådana situationer, som de själva sällan får tar del i, kan tolka att närhet är något de inte är inbjudna i. Med bakgrund av redogöranden från bland annat SOU 2010:99 som menar att den maskulina normen innefattar ett aktivt distanserande från feminina attribut, finns det en risk att den överrepresenterade närheten mellan flickor och pedagoger gör närhet och beröring till något feminint kodat och därmed något pojkarna enligt maskulinitetsnormen inte bör ägna sig åt (SOU 2010:99 2010, s. 61, se även Davies 2003, s. 29-30, Eidevald 2009, s. 23, Eidevald 2011, s. 45).

När det kommer till pedagogernas relation till flickorna upplevde jag under mina observationer att det verkade som att det fanns en större tolerans och tålamod gentemot flickorna. Bemötandet och beröringen av flickorna var i en gemenskapande anda, som att flickorna var likställda med de vuxna till skillnad från pojkarna. De få tillsägelser som förekom av flickorna när de inte skötte sig, var uttryckta med en ton eller en blick som jag tolkade visade på till flickan att hon borde veta bättre. Pojkarna blev i sin tur bemötta med mindre tålamod och en för mig upplevd förväntan från pedagogerna om att pojkarna var inkapabla till att klara av saker själva.

Framförallt kan man se detta i resultatet från samlade observationer: flickorna fick mest positiv beröring och i situationer då de fick tillsägelser var beröringen av flickorna i princip utebliven. Pojkarna blev under tillsägelser mycket rörda vid medan de av den positiva beröringen endast fick hälften av den mängd flickorna fick. Pedagogernas negativa beröring av pojkarna kom snabbare och tog sig i form av mer drastiska uttryck som upplyftning, fasthållning och fråntagande av sak.

I situationer där både flickor och pojkar var delaktiga följde fortfarande samma struktur. På Innerskolan kan man se det bland annat i situationen där tre barn blev tillsagda att vara tysta, men endast flickan i sällskapet fick ett leende från pedagogen och, vad jag tolkade som, en förmildrande hand på kinden. Under samma eftermiddag rörde sig flickorna mycket nära en sittande pedagog, men när pojkarna närmade sig pedagogen i sina dansrörelser till dansspelet blev de som redovisat motade bak i rummet. På Söderskolan noterade jag strukturen i bland annat situationen när barnen skulle runda av för fruktstund och sedan skulle gå till uppsamlingsfritids. Medan pojkarna inte blev betrodda i att plocka undan ordentligt tilläts flickorna städa undan i lugn och ro. Pojkarna schasades sedan snabbt ut medan flickorna gömde sig under bordet och skojade med pedagogerna under pedagogernas tillåtande. På samma sätt bemöttes pojken som pysslade med klister som pedagogen drog upp ärmarna på. Det tycks vara som att kommunikationen med pojkar främst sker genom fysisk kontakt i negativa situationer och kommunikationen med flickor mer är verbal och under positiv beröring.

Man kan fråga sig om ursprunget till detta skilda bemötande av flickor och pojkar. Ett biologiskt perspektiv på situationen skulle kunna mena att pojkarna av sin natur är stökigare och att pedagogerna därför skulle kunna uppleva att de behöver förtydliga sina tillsägelser med fysisk beröring. En hand på axeln kan även vara ämnad att lugna barnet. Dessvärre tycks det vara så att en negativ beröring snarare skapar en större aggressivitet och distans från pojken till pedagogerna och andra, vilket i sig kan skapa en ond spiral där pedagogerna måste säga till desto fler gånger och med stor risk tillämpar mer negativ beröring.

#### 5. 2. 4. Könssocialisationens motsägelsefullhet

Pedagogers medskapande av könsroller i skolan, verkar ibland ta sig i uttryck på sätt som tycks motsägelsefulla mot idén om normen för femininitet eller maskulinitet (se s. 9). Med det menar jag att flickor ofta behandlas som smartare och mer självständiga än pojkarna trots att stereotypen av en flicka anses vara svag och försiktig. Pojkar behandlas i sin tur som yngre än vad de är och mer hjälplösa än flickorna, trots att den stereotypa bilden av maskulinitet innefattar kontroll, självständighet och distans (Davies 2003, Holm 2008, se även Eidevald 2009 om påklädnadssituationer, s. 131).

Behandlingen av flickorna som bättre vetande kontra pojkarna som inkapabla kan man trots sin motsägelse tolka att den ändå visar på en struktur i att sätta pojken i det främsta rummet. Detta visas bland annat på fritidshemmet genom att pojken får hjälp med saker utan att be om det. Det visar också för pojken att han inte behöver anstränga sig för att få saker gjorda åt honom. Den maskulina normens status blir på det här sättet uppfylld och så även den feminina normen applicerad på flickor i och med att de trots sin kompetens hamnar i andra hand.

#### 5. 2. 5. Negativa utgångar av beröringen

Den skilda beröringen av flickorna och pojkarna är i sin helhet ett tydligt resultat av att pedagogerna bemöter barnen på olika sätt utefter vilket kön barnet har. Dessutom tycks den positiva beröringen ha en empatifrämjande effekt som kan bidra till ytterligare könssocialisation om den beröringen i de flesta fall ges till, i det här fallet, flickor. Men beröringen mot flickor och pojkar skulle kunna ha ytterligare effekter. Strukturen att pedagoger rör mer vid flickor får mig exempelvis att fundera över hur mycket av den beröringen som tas för givet att flickan uppskattar.

Inte alla är bekväma att bli berörda, men om man ser till egenskaper kopplade till femininitet består de av tillgänglighet och omsorg för andras välmående och desto mindre om sitt eget, vilket skulle kunna förklara om flickan i mindre omfattning motsäger sig beröringen hon får (Connell 2009, Davies 2003, Eidevald 2009, Hellman 2008). Med bakgrund av Fields (2001) forskning om att kvinnor av sin vana utav beröring utför och tar emot en större omfattning av

beröring, kan man fundera över om även det beror på den feminina normens förväntade omsorg för andra. Med Fields och ovanstående studier om femininitet, samt med min empiriska resultat i ryggen, kan man fundera över om det i vuxen ålder resulterar hos kvinnan och från omgivningen, en uppfattning av att hon ska vara fysiskt tillgänglig för andras skull.

När det kommer till den maskulina normen innefattar den enligt Eidevald (2009) och Connell (2009) attribut som självständighet och distans. Enligt Eidevalds (2009) forskning om att pedagoger införlivar könsroller hos barn, finns det risk att tro att pedagoger följer normen om maskulinitet när de möter pojkar, och därmed förutsätter att pojkar inte vill ha samma mängd beröring. Men när pedagogerna möter pojkarna i negativt kodade situationer rör de som redovisat plötsligt vid pojkarna. Jag vill fundera över om pedagogerna i dessa situationer bemöter pojkarna efter ett annat attribut av maskulinitet, nämligen aggressivitet, och därmed stödjer en stereotyp maskulinitet (Connell 2009). Att bli rörd vid i negativt kodade situationer, speciellt i form av bortlyftning eller fasthållning kan man tolka som en relativt aggressiv upplevelse. Med ovanan att bli positivt berörd, en överrepresentation av negativ beröring och en uppfostran av den distanserade maskuliniteten vill jag fundera över om det skulle kunna resultera i en manlig aversion mot beröring.

Ett exempel under mina observationer som vittnade om en pojkes inställning till beröring, var i slutet av dagen vid min andra observation på Söderskolan. En pojkes mamma kom och hämtade pojken och han kastade sig direkt i hennes armar, vilket som tidigare redovisat tydligt skiljde sig från den beröring han fått från pedagogerna och den inställning han själv verkade ha av pedagogerna på fritidshemmet. Med tanke på att han hade fått så mycket negativ beröring från pedagogerna, kan man tänka sig att en nära relation med pedagogerna till viss del kan vara svåretablerad. Riskerna finns att pojken distanserar sig, i skydd från pedagogernas negativa beröring av honom. Detta skulle även kunna resultera i en distanserad relation till symboliskt lika relationer som till auktoriteter eller vuxna utanför familjen. Distans är även som Eidevald och Connell tidigare redovisat en del av den maskulina normen (Connell 2009, Eidevald 2009).

En mer global aspekt om effekter av beröring är att se beröringen ur Fields (2001) forskning om kulturer som med mer beröring i sin kultur även har lägre nivåer av aggressivitet. Åt

motsatt håll skulle det betyda att ju mindre beröring desto mer aggressivitet. I min undersökning skulle detta kunna betyda att pedagogerna genom att ge pojkarna mindre positiv beröring och mer negativ beröring, på båda sätt främjar en större aggressivitet hos pojkarna. Aggressivitet är som tidigare nämnt en markant del av normen om maskulinitet (Connell 2009, Eidevald 2009, Holm 2008, SOU 2010:99 2010), vilket skulle kunna betyda att pedagogerna genom sitt förhållningssätt till beröring av pojkarna medverkar till att befästa en aggressiv maskulinitet hos dem.

Sammanfattat finns det med ovanstående argumentationer en risk att den skilda beröringen av barnen gör pojkarna till distanserade och aggressiva, beteenden som kan tänkas hindra pojkarna att utveckla en empatisk förmåga. Risken finns också att den skilda beröringen av barnen uppfostrar flickorna till empatiska individer, men på ett uppässande sätt för andras välmående.

### 5. 2. 6. Pedagogers medverkan till att befästa könsroller i skolan

Efter tidigare redovisade resultat och analys kan man fundera över den stora påverkan pedagoger har på barns uppfattningar om sig själva och andra i en värld där könsidentitet tar stor plats. Med bakgrund av Holms forskning om könsstereotypa strukturer i skolmiljö kan man se att om pedagogerna har olika förväntningar på flickor och pojkar och bemöter barnen efter dessa, riskerar de att befästa stereotypa könsroller hos barnen om hur de förväntas uppträda utefter sitt kön (Holm 2008, s. 129).

För att förstå hur det fungerar när pedagogerna formar barnen till att följa stereotypa normer om kön kan man se till socialkonstruktivisterna Berger och Luckmanns teori om människans sociala internalisering. Med modellen kan man se hur pedagogernas vanor av könsmonster externaliseras på fritidshemmet genom hur de bemöter barnen. Dessa vanor internaliseras sedan av barnen genom att de lär sig att bete sig efter den förväntan som finns på dem. Den sociala verkligheten barnen lever i på fritidshemmet kräver av individen att passa in i mönstret, och först när barnet gör det har det blivit en socialt fungerande individ. Barnet behöver alltså svara korrekt på de förväntningar som pedagogen visar om barnet, för att passa in på fritidshemmet (Barlebo Wenneberg 2010, s. 71f).

Filosofen Ian Hacking menar i socialkonstruktivistisk anda att människans kategoriserande, i det här fallet av kön, hela tiden sker med en återkoppling av hur den kategoriserade svarar på den förväntan som ställs på den (Hacking 1999, s. 52). På samma sätt står inte barnen opåverkade inför hur de blir bemötta utan korrigerar sitt beteende utefter den förväntan som påvisas.

Pedagogers sätt att bemöta, beröra och därmed påverka flickor och pojkar tycks vara både mångbottnad och komplex. Dock tyder ovanstående empiri och forskning på att pedagoger genom att beröra flickor och pojkar olika är med och formar barnen till stereotypa könsroller.

### 5. 2. 7. Slutsatser

Jag har i min uppsats genom observationer undersökt om det finns en skillnad i hur pedagogerna rör vid barnen beroende på om barnet är en flicka eller pojke. Under observationerna gav pedagogerna flickorna mer positiv beröring och pojkarna mer negativ beröring. Jag har analyserat dessa observationer mot bakgrund av tidigare forskning och genom ett socialkonstruktivistiskt och ett genusteoretiskt synsätt.

Utefter min frågeställning om beröring har jag sammanställt forskning om beröringens påverkan på människan som har visat på att positiv beröring gör oss mer empatiska. Andra studier har redovisat hur olika könsstereotypa beteenden manifesteras, bland annat att empati ryms under den feminina könsrollen. Vidare har studier som jag har redovisat menat på att pedagoger i skolan bemöter flickor och pojkar på olika sätt utefter stereotypa idéer om kvinnlighet och manlighet. Detta skulle kunna förklara varför pedagogerna rör mer vid flickorna, i och med att de därmed bemöter flickan efter hennes könsrolls ramar. På samma sätt kan pedagogerna tänkas möta pojkarna efter den maskulina könsrollen byggd på distans och aggressivitet.

Utan att generalisera över min empiris gränser vill jag med min uppsats öppna för att det finns en stor risk att pedagogerna formar flickor och pojkar efter en stereotyp bild av kvinnlighet och manlighet genom att de rör vid barnen på olika sätt utifrån vilket kön barnet har. Olika beröring tycks resultera i olika beteenden hos flickor och pojkar, som vid närmare jämförelser

överensstämmer med stereotypa könsroller.

En utvecklingsmöjlighet för pedagoger kan vara att genom att ge pojkar mer positiv beröring kunna stödja pojkarnas empatiska förmåga och utveckling. En mer förekommande positiv beröring av pojkarna hade även motverkat en maskulin stereotyp könsroll som enligt Connell delvis bygger på aggressivitet och känslomässig distans från andra människor (Connell 2009).

I negativt kodade situationer med pojkar, kan pedagoger dra nytta av att se över sina egna strukturer och varför de, i den mån de gör det, rör mer vid pojkarna i dessa situationer. I positivt kodade situationer med flickor kan pedagoger fundera över hur flickan själv upplever situationen för att främja hennes bestämmande över sin egen kropp samt att den bestämmanderätten är värt att respekteras.

### 5. 2. 8. Pedagogisk relevans

Utslaget på tid spenderar ett barn ungefär halva sin barndom med pedagoger och andra vuxna i skolans värld. Pedagogernas bemötande av barnen står därmed för en stor del av vad barnet får för självuppfattning och omvärldsuppfattning. I en genusmedveten pedagogik är det lätt att fokusera på den verbala kommunikationen och då råka förbise att många av de sätt vi uppfostrar barn sker under ordlösa former så som beröring.

Med stor risk sker pedagogers formande av barn in i könsroller ofta på ett omedvetet plan och är inte sällan ett resultat av pedagogens egen erfarenhet av könssocialisation. Med min uppsats vill jag medvetandegöra framförallt för pedagoger en struktur som yrkesaktiva kan föra en självreflektion kring.

Jag vill avsluta med att igen återge en del av skolans värdering och uppdrag i Läroplanen från 2011 då det sammanfattar relevansen av min undersökning och även stödjer mitt genusteoretiska perspektiv som bygger på att vad vi uppfattar som kvinnligt och manligt är socialt konstruerat:

Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett

ansvar för att motverka traditionella könsmonster (Skolverket 2011, s. 8).

### 5. 2. 9. Nya forskningsfrågor

- Skiljer sig beröringen av barnen om beröringen ges av en manlig eller kvinnlig pedagog?
- Skiljer sig beröringen av barnen om beröringen ges av en utbildad pedagog?
- Hur ser pedagogerna själva på sin beröring av barnen? Vad tycker de om den påverkan på könsroller som beröringen kan medverka till?
- Hur upplever barnen pedagogernas beröring av dem?
- Påverkar större barngrupper pedagogernas beröring av barnen?

## Käll- och litteraturförteckning

### Tryckta källor

Appelton, Josie (2005). Losing touch. I: *The Guardian*. 2005-02-09. (Elektronisk).

Tillgänglig: <<http://www.theguardian.com/education/2005/feb/09/schools.uk>> (2015-04-19)

Barlebo Wenneberg, Søren (2010). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Baron-Cohen, Simon (2004). *Essential difference: Male and Female brains and the truth about autism*. New York: Basic books.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Connell, Raewyn (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

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

Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Eidevald, Christian (2011). *"Anna bråkar!"*. Stockholm: Liber.

Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003). *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.

Field, Tiffany (2001). *Touch*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

Hacking, Ian (1999). *Social konstruktion av vad?*. Stockholm: Thales.

Hellman, Anette (2008). *Sluta gnälla som en bebis och va' en stor kille nu!*. I:

Nordberg, Marie (red.) (2008). *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.

Holm, Ann-Sofie (2008). "Sven är större och starkare så det blir han som får bestämma". I: Nordberg, Marie (red.) (2008). *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nordberg, Marie & Saar, Thomas (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen. I: Nordberg, Marie (red.) (2008). *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rodrigues, Sarina (2009). *Oxytocin receptor genetic variation relates to empathy and stress reactivity in humans*. Oregon state university. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.pnas.org/content/106/50/21437.abstract>> (2015-04-19)

Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Kvalitet-i-fritidshem/>> (2015-04-19)

Skolverket (2011). *Lgr 11 - Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>> (2015-04-19)

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/84/27/7f4c3197.pdf>> (2015-04-19)

Uvnäs Moberg, Kerstin (2000). *Lugn och beröring - oxytocinets verkan i kroppen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Uvnäs Moberg, Kerstin (2009). *Närhetens hormon*. Stockholm: Natur & Kultur.

Öhman, Margareta (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

### **Otryckta källor**

Observationer:

150305, kl 14.30-17.00 Söderskolan

150306, kl 14.30-16.30 Innerskolan

150326, kl 14.45-16.30 Söderskolan

Samtliga observationer utförda av författaren.

Observationsmaterial förvaras hos författaren.

## Bilagor

### Sammanställd beröring

#### Söderskolan

- av ca 40 närvarande barn;

**150305: 20 flickor och 10 pojkar inomhus, resten utomhus i oräknad fördelning,**

**150326: 16 flickor och 15 pojkar inomhus, resten utomhus i oräknad fördelning.**

#### Positiv beröring från pedagog till flicka

Pedagogens hand på flickans rygg, axel eller mage	(1)	(5)	= (6)
Strykning över flickans hår/huvud	(2)	(1)	= (3)
Kram	(1)	(1)	= (2)
Kittling	(4)	(1)	= (5)
Närhet	(10)	(9)	= (19)
Skämtsam buffning	(1)	(0)	= (1)
Brottning		(2)	= (2)
		Sammanlagt:	= 38

#### Positiv beröring från pedagog till pojke

Pedagogens hand på pojkens rygg, axel eller mage	(4)	(2)	= (6)
Strykning över pojkens hår/huvud	(2)	(0)	= (2)
Arm runt pojkens axel	(1)	(0)	= (1)
Klapp på pojkens ansikte	(1)	(0)	= (1)
Kittling	(1)	(0)	= (1)
Närhet	(3)	(2)	= (5)
		Sammanlagt:	= 16

#### Negativ beröring från pedagog till flicka

Pedagogens hand på flickans rygg, axel eller mage	(0)	(2)	= (2)
Ta ifrån sak	(0)	(1)	= (1)

Sammanlagt: = 3

Negativ beröring från pedagog till pojke

Pedagogens hand på pojkens rygg, axel eller mage	(4)	(9)	= (13)
Fasthållning	(0)	(5)	= (5)
Ta ifrån sak från pojken	(4)	(6)	= (10)
Buffning	(1)	(0)	= (1)
Ta bort pojkens hand från sak	(1)	(0)	= (1)
Snabb uppdragning av armar under tillsägelse	(0)	(1)	= (1)

Sammanlagt: = 31

**Innerskolan**

**- av ca 70 närvarande barn 150306: 45 flickor och 35 pojkar inomhus)**

Positiv beröring från pedagog till flicka

Pedagogs hand på flickans rygg, axel eller ben	(10)
Närhet vid pyssel	(4)
Strykning över flickans hår/huvud	(1)
Klapp på flickans ansikte	(1)
Hålla hand	(1)
Pedagogs sminkning av flicka	(1)

Sammanlagt: = 18

Positiv beröring från pedagog till pojke

Pedagogs hand på pojkens rygg, axel eller ben	(7)
Närheten vid halsbandspysel	(2)

Sammanlagt: = 9

Negativ beröring från pedagog till flicka

Pedagogs hand på flickans rygg, axel eller arm	(1)
--	-----

Sammanlagt: = 1

Negativ beröring från pedagog till pojke

Pedagogens hand på pojkens rygg, axel eller arm (18)

Upplyftning från golv (1)

Borttagande av pojkens hand (2)

Sammanlagt: = 21

## **Sekretessblad till kontaktperson för observation**

### **Sekretessblad angående observation för C-uppsats**

#### **Jag, Julia Wester intygar här med att**

- de uppgifter jag samlar på mig endast kommer att användas för min C-uppsats på programmet Grundlärarprogrammet mot fritidshem på Södertörns Högskola
- de uppgifter jag samlar på mig förblir anonyma
- de uppgifter jag samlar på mig endast hanteras och förvaras av mig
- deltagandet i min observation är för er helt frivillig och ni kan välja att gå ur det samarbetet när ni vill

Stort tack för er medverkan!

Julia Wester

---