

Könsstereotyp och könsöverskridande lek

en studie över barns fria lek, ur ett genusperspektiv.



Av: Casper Hafvström och Rosa Acevedo Gonzales

Handledare: Niklas Öhman

Södertörns högskola

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område VT 2016

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning

mot fritidshem 180 hp



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: Gender stereotyping and transgender play - a study of children's free play, from a gender perspective.

Keywords: recreation center, free play, gender, children's roles, gender identity

The purpose of this study is to investigate how children play in free play from a gender perspective. We will examine how children do gender in the free play. Our questions in the study are: How is gender constituted in the selection of free play? How do children constitute gender identities in the free play?

The study was conducted with a qualitative study where we used the observation collection method. We have analyzed the empirical material on the basis of gender theory, according Ingegerd Tallberg Broman.

Based on our observations, we have seen that there are gender-stereotyped activities. In most games occur traditional male / female behavior. Boys were active and girls were more sedentary. We saw a few times how children negotiated traditional gender norms.

Sammanfattning

Titel: Könstereotyp och könsöverskridande lek - en studie över barns fria lek, ur ett genusperspektiv.

Nyckelord: fritidshem, fri lek, genus, barns roller, genusidentitet

Syftet med denna studie är att undersöka hur barn leker i fri lek ur ett genusperspektiv. Vi kommer att undersöka hur barn gör kön i den fria leken. Våra frågeställningar i studien är: Hur skapas genus i val av fri lek? Hur iscensätter barn genusidentiteter i den fria leken?

Studien är genomförd med en kvalitativ undersökning där vi använt observationer som insamlingsmetod. Vi har analyserat det empiriska materialet utifrån genusteori, enligt Ingegerd Tallberg Broman.

Utifrån våra observationer har vi sett att det förekommer könstereotypa aktiviteter. I de flesta lekar uppstår traditionella manligt/kvinnligt beteenden. Pojkar var aktiva och flickor var mer stillasittande. Vi såg vid några tillfällen hur barn förhandlade om de traditionella könsnormerna.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. INLEDNING OCH BAKGRUND | 4 |
| 1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING | 5 |
| 2. TIDIGARE FORSKNING | 5 |
| 2.1 DEN FRIA LEKEN..... | 6 |
| 2.2 BARNNS ROLLER | 7 |
| 2.3 KÖNSIDENTITET, KÖNSROLLER OCH KÖNSSPECIFIKT BETEENDE | 9 |
| 3. TEORI | 10 |
| 4. METOD | 11 |
| 4.1 URVAL OCH GENOMFÖRANDE..... | 13 |
| 4.2 VÅRT SAMARBETE..... | 14 |
| 4.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN..... | 14 |
| 5. ANALYS AV DET EMPIRISKA MATERIALET | 15 |
| 5.1 KÖNSSTEREOTYPT BETEENDE..... | 15 |
| 5.2 KÖNSÖVERSKRIDNING, BROTT MOT ORDNINGEN | 17 |
| 5.3 GEMENSAMMA AKTIVITETER, TROTS DET, KÖNSSPECIFIK LEK..... | 19 |
| 5.4 ATT MÄTA SINA KRAFTER | 20 |
| 6. SLUTDISKUSSION | 21 |
| 6.1 RESULTAT | 21 |
| 6.2 VÅR FRAMTIDA SKOLA | 23 |
| 6.3 KÖNSUPPDELADE GRUPPER | 23 |
| 7. LITTERATURLISTA | 25 |

1. Inledning och bakgrund

Vi är två studenter som går sista terminen på grundlärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem. Under våra tidigare VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) har vi förstått vikten av att barn behöver den fria leken för att kunna utvecklas, både fysiskt och psykiskt. Den fria leken styrs av barnens erfarenheter och intresse och är ett konstant inslag i fritidsverksamheten, den verksamhet vi kommer att ingå i som blivande fritidshemslärare. Enligt Skolverket ska skolan motverka till att traditionella könsroller skapas. Detta faktum har gjort att vi valt att skriva om fri lek ur ett genusperspektiv för att se om fri lek har någon form av mönster utifrån genus.

Det kan vara en värdefull kunskap att i vår undersökning se hur barn leker. Utifrån barns fria lek kan vi då fundera på möjliga alternativ, hur man kan motverka traditionella könsroller. Denna studie är relevant för oss blivande fritidshemslärare. Det går att läsa i läroplanen om genus och att fritidshemslärare ska ha fokus på att barnen i fritidshemmet ska behandlas utifrån barnets utvecklingssituation och utan tanke på genus eller kön. Detta anser vi vara en av de viktigaste aspekterna av vårt kommande arbete.

Leken främjar barnets gemenskap men också utvecklingen inom många andra olika områden, detta menar i alla fall, Knutsdotter Olofsson (2009). Barnen måste få prova olika lekar, på så vis gynnas deras utveckling på lång sikt eftersom leken gagnar fantasi, samspel och turtagning. I Lgr 11 kan man läsa att leken har stor betydelse för hur barn tar till sig kunskaper, särskilt i tidig skolålder (Skolverket 2011, s. 9).

Men den fria leken, kanske inte är så fri som den verkar? Styr barns lek av genusaspekter? Är det könsgörandet i leken, som begränsar fri lek? Vi har tittat på vad pojkar och flickor leker, samt vilka roller de intar i den fria leken.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är att med hjälp av observationer granska vad pojkar och flickor leker i den fria leken, sett ur ett genusperspektiv med fokus på de stereotypa könsmönstren som finns i leken. Vi ska även titta på hur pojkar och flickor skapar kön i olika aktiviteter. Vi kommer att observera barn i sex- och åttaårsåldern i fritidshemmet.

Vi kommer att utgå ifrån följande frågeställningar i vår undersökning

Hur skapas genus i val av fri lek?

Hur iscensätter barn genusidentiteter i den fria leken?

2. Tidigare forskning

I början av detta avsnitt kommer vi att ha ett övergripande perspektiv på genus. Sedan kommer vi att redogöra för olika aspekter kring fri lek, barns roller samt könsidentitet.

Kajsa Svaleryd (2003) skriver i boken *Genuspedagogik* att benämningen genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet har format oss till. Detta menar hon, betyder att ordet genus innebär en öppenhet för överskridanden och förändringar. Här inryms möjligheten för fler kön än två, vilket det redan finns exempel på i flera nord- och sydamerikanska indian kulturer (Svaleryd 2003, s. 29).

För att kunna förhålla sig till den fria leken måste den definieras; vi har valt att definiera den fria leken som Birgitta Knutsdotter Olofsson (2009), den fria lekens största förespråkare som också varit med och utvecklat den fria lekens pedagogik. Hon menar att fri lek förekommer i alla situationer där barnen väljer själva vad de ska göra och vem de ska leka med, utifrån egna initiativ utan påverkan av vuxna. Vuxna kan gärna delta i leken men då utifrån barnens premisser (Knutsdotter Olofsson 2009, s. 80).

2.1 Den fria leken

Begreppet fri lek kan spåras så långt tillbaka som till 1840-talets Tyskland. Pedagogen Friedrich Fröbel öppnade en sysselsättningsanstalt, vilken man kan säga är en föregångare till Sveriges Barnträdgårdar som långt senare, ledde till dagens förskolor. I Frøbels pedagogik är leken den mest rena och andliga produkten i förskoleåldern. Den ger glädje, frihet och tillfredsställelse där barnet också utvecklas fysiskt, andligt och moraliskt (Simmons-Christenson 1981 se, Lindqvist 1996, s. 51). Fröbel insåg att de som skulle arbeta med barn måste vara välutbildade så han ordnade kurser och höll föredrag. Det centrala i hans verksamhet var leken, den hade huvudrollen. Fröbel såg att leken inte var något tidsfördriv utan vägen till kunskap. Att ge barn möjlighet att få använda sin inneboende kraft som konstnärer och konstruktörer, att få arbeta med saker, konstruera och pröva sin förmåga, var också en stor del av Frøbels pedagogik. Uppfostraren skulle se till så att barnet gavs möjlighet till detta arbete, samtidigt som den skulle ge uppmuntran (Hägglund 1989, s. 8).

Att alla barn leker är ett faktum, men varför de leker finns det olika teorier om som kan skilja sig mycket åt eller vara väldigt nära. Ljungström (2000) skriver inledningsvis i boken *Lek & Äventyr*, att barn leker för att förstå sig själva, sin omgivning och för att förstå och hantera känslor. De leker även för att de är nyfikna och vill lära sig allt om allt. Leken har ett egenvärde, som inte begränsas av tidsramar. Barn leker för att bara leka, för lek är en konst, menar Ljungström. Lek är kreativitet, både ordning och kaos, både meningsfullt och till synes meningslöst (Ljungström 2000, s. 12-13).

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att lekens förutsättningar är att förstå att allt inte är vad det ser ut att vara, det vill säga att pinnen är både pinne och pistol, att kunna förhålla sig till verkligheten på lekens plan. För att kunna leka måste man ha upplevt lekens medvetandetilstånd och kunna försätta sig in i det. En del barn behöver mer stimulans för att gå in i den, andra gör det på mindre än en sekund. Knutsdotter Olofsson förklarar skillnaden mellan lek och fantasi. Leken är en sorts reproduktion av tidigare händelser i verkligheten medan fantasi består av mer uppfinningsförmåga eller fabuleringsförmåga. Kombinerar man dem får man en nyskapande produktion som kallas för fantasilek (Knutsdotter Olofsson 2003, s. 23).

Barnläkaren och författaren, Lars H Gustavsson, skriver i epilogen av boken *Leka för livet* som handlar om den fria lekens betydelse, att den fria leken inte kan kompromissa, den behövs för att den alltid söker ny kunskap. Den behövs för att den söker egen förståelse vad verklig empati innebär. Den fria leken vill samtala, inte predika eller lyda order. Den är uppfinningsrik och kan leda till upptäckter vars betydelse förstås långt senare. Den fria leken drivs av inre glöd och äkta nyfikenhet, den är inte beroende av belöningar eller bekräftelse (Gustavsson 2013, s. 350).

Utifrån de teoretiska perspektiven vi presenterat anser vi att fri lek är när barnen själva väljer *vad* de ska leka, *när* de ska leka och med *vem/vilka* de ska leka med. Det finns yttre faktorer som barnen måste anpassa sig till och som begränsar den fria leken. Skolan har exempelvis regler som barnen måste rätta sig efter. De får t.ex. inte springa inomhus och de får inte heller vistas utanför skolans gränser.

2.2 Barns roller

I *Flickor, pojkar och pedagoger* har Kajsa Wahlström (2003) skrivit om jämställdhetsprojektet som drivits i Gävle. Upprinnelsen var observationer gjorda i förskolan som visade tydligt att pedagogerna bidrog till att flickor och pojkar fick olika förutsättningar trots att de hade haft andra ambitioner. De levde i tron att de behandlade pojkar och flickor lika. När de hade spelat in många månader av film på videokamera tvingades de gradvis inse att de hade konsekvent men omedvetet förstärkt de traditionella könsrollerna. Efter denna upptäckt utformades en kompensatorisk jämställdhetspedagogik som omfattande dem alla; flickor, pojkar och pedagoger. Wahlström skriver att skillnaden mellan flickor och pojkars lek blev mycket tydlig vid videoupptagningarna/granskningen. Flickor lekte fri lek nära pedagoger, oftare än pojkarna. Pojkarna visade mer oberoende och självständighet genom att ofta, leka på avstånd från vuxna. Flickorna undvek konflikter och tog motgångar personligt med skuldkänslor som följd. Pojkarna hade stark jag-uppfattning och var modiga. De tog för sig på ett annat sätt än vad flickorna gjorde (Wahlström 2003, s. 81-82).

I *Hur flickor och pojkar gör kön* resonerar Bronwyn Davies (2003) om flickor och pojkars möjlighet att välja position utifrån manligt - kvinnligt, under lek. Eftersom tudelningen manligt- kvinnligt är inbäddat i vårt språk finns det en risk och tendens att tänka på pojkar som pojkaktiga och flickor som flickaktiga. Både flickor och pojkar skulle alltså ha dessa

karaktäristiska drag, vilket Davies, bestrider. Han menar att barn har tillgång till ett urval olika sätt att vara. Allt beror på den kontext som barnet lever i, på vem/vilka, barnet har omkring sig och den livssituation som barnet befinner sig i. Om barnet väljer det ena eller andra sättet att positionera sig på, innebär det inte att det är det som personen är. Snarare visar det att det är ett av sätten, just den personen, är kapabel att positionera sig på. Så länge manligt-kvinnligt bevaras och ses som något centralt i människors identitet, kommer det att bidra till att barn utesluter sig själva från att ta, andra- könet - möjligheter, eftersom det är oförenligt med deras kön (Davies 2003, s. 153).

Kajsa Wahlström (2003) berättar vidare om jämställdhetsarbetet i Gävle när pedagogerna skulle rätta till allt som de upptäckt inte var jämställt. De ville ha det annorlunda- ge barnen vidgade könsroller. Det första steget var, att göra slut på pojkarnas ensamrätt i kuddrummet. En pedagog placerade sig där och såg till att pojkarna lämnade plats åt flickorna. Flickorna fick chans att hoppa från bordet och använda kuddarna lika mycket som pojkarna. Men när barnen var ensamma i rummet tog pojkarna tillbaka ledningen. Pedagogerna insåg att de hade totalt omyndigförklarat flickorna inför pojkarna och förstärkt det felaktiga beteendet; flickorna blev på det sättet ännu mer beroende av pedagogerna. Pedagogerna hade alltså återigen, förstärkt precis det, som de ville ha bort. Wahlström fortsätter att berätta om insatser från pedagoger som gjorde det värre, ett exempel var när en liten flicka inte fick på sig stöveln och bad om hjälp. Pedagogen peppade flickan att försöka själv och sa uppmuntrande saker som ”du som är så stark, klarar det själv”. En liten kille sitter en bit bort och sätter på sig sina skor. Han har just lärt sig att man ska vara hjälpsam, han säger; ”Fröken man kan faktiskt hjälpa varandra”. Varje gång pedagogerna skulle stärka det ena könet, sänkte de det andra (Wahlström 2003, s. 95).

I Fanny Ambjörnssons (2003) bok *I en klass för sig*, ger hon en förklaringsmodell till pojkar och flickors olika genusidentiteter. Utgångspunkten är att genusidentiteten grundar sig i vår första relation, den till vårdnadshavaren, som är i övervägande fall modern. Flickan vars första identifikationsobjekt, modern, är henne likt och välkänt, kommer att definiera sig själv genom närhet och empati. Pojken får sin genusidentitet genom separation från modern vilket innebär i teorin att hans jag-gränser, blir starkare än flickans, samtidigt som han får svårare att utveckla nära, intima relationer (Ambjörnsson 2003, s. 18).

Tomas Saar menar att kön inte är något fast som man bär med sig in i skolan utan något som iscensätts och blir betydelsefullt i vissa situationer. Lärares agerande kan vara det som gör att det skapas en skillnad mellan flickor och pojkar. Det fastläggs en norm för hur en pojke och en flicka ska bete sig och som ligger till grund för hur kön lärs. Inom engelsk, australisk och amerikansk forskning har kopplingen mellan maskulinitet och skolämnen, diskuterats och undersökts länge. Dessa forskares utgångspunkt är ofta manlig överordning och lyfter fram pojkars motstånd mot det feminint kodade. Skapande av maskulinitet, enligt dessa forskare, kommer starkast fram i skolämnen där kroppslig styrka, rationellt tänkande eller teknisk kunnande, är accentuerat. Idrott, symboliserar den manliga makten, medan matematik och teknik symboliserar den rationella makten och den mentala styrkan. Dessa ämnen ger maskulinitet och högre status i den könsordning som råder. Det kvinnligt kodade blir språk, textilslöjd, hemkunskap och bild. Dessa feminint kodade ämnen ger lägre status (Saar 2015, s. 171-172).

2.3 Könsidentitet, könsroller och könsspecifikt beteende

När barn är i två- och treårsåldern upptäcker att det finns män och kvinnor, mammor och pappor, flickor och pojkar, kan de också beskriva sig som pojke eller flicka. Då har de tillägnat sig grundläggande könsidentitet, men det betyder inte för den delen att de har någon klar uppfattning om könsbegreppet. Det är först i fem- till sjuårsåldern som barn får en konstant uppfattning om kön; de förstår att en pojke är fortfarande en pojke även om han klätt ut sig i flickkläder (Fagot m.fl. 1992 se Evenshaug & Hallen 2009, s. 286).

Könsidentiteten handlar om upplevelsen av sin egen biologiska natur som pojke eller flicka, medan könsrollen handlar om de sociala förväntningarna och krav som finns i samhället och som riktas mot de båda könen. När barnen är små och har oklara idéer om könsskillnaderna, kan de trots det, uppvisa stereotypa könsrollsuppfattningar. Barn i treårsåldern kan ha en uppfattning om att flickor leker med dockor och hjälper mamma att städa medan pojkar leker med bilar och bygger med klossar och hjälper gärna pappa. Under den period barn inte har en tydlig uppfattning om det konstanta könsbegreppet, har de olika föreställningar om vilka krav som innefattas i könsrollerna. Men det upphör när könsidentiteten är etablerad i fem- eller sexårsåldern. Då verkar det som om de *letar efter regler* hur flickor och pojkar ska uppträda. De iakttar vuxna och tittar på TV och på det viset fångar upp, hur de båda könen ska uppträda. Sedan utformar de regler utifrån informationen, för hur flickor och pojkar bör uppföra sig

(Martin & Halverson 1981 se Evenshaug & Hallen 2009, s. 286). Val av leksaker visar tydligt att ett könsspecifikt beteende etableras långt innan barn fått en fast könsidentitet. Pojkar väljer, i tidig förskoleålder, bilar, båtar och hammare medan flickor väljer dockor och föredrar mer stillsamma lekar. Redan i tvåårsåldern börjar en del barn välja lekkamrater av samma kön. Detta har visats experimentellt och påvisar att barnen i så tidig ålder intagit en konstruerat beteende. I femårsåldern börjar de aktivt att avvisa barn av motsatta könet. Under skolåldern är nästan alltid bästa kompiserna av samma kön. Detta förändras under könsmodningen då det skapas ett nytt intresse för det motsatta könet (Leaper 1994 se Evenshaug & Hallen 2009, s. 287).

3. Teori

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för Tallbergs teori om genus.

Inledningsvis kommer vi att beskriva de begrepp som har använts de senaste decennierna.

Inom könsforskning har man använt sig av olika begrepp. Begreppet könsroll utvecklades under 1950-talet. Det stod för att könet var inlärt men det var en blandning av både natur och kultur. Alltså stod natur för det biologiska könet och med kultur menades förhållningssätten till könet. På 1970-talet användes begreppet gender inom den brittiska kvinnoforskningen. Begreppen könsroll och gender innebar en konstruktion av uppfostran, idéer och föreställningar. Men gender stod även för dominans- och underordningsmönster mellan könen m.a.o. hade mannen en högre position än kvinnan. Begreppet genus har använts sedan slutet av 80-talet och på 90-talet i debatt och forskning. Genus innebar då den sociala relationen i könen. Alltså ansågs relationen mellan könen, flickors och pojkars beteenden, uppgifter o.s.v. inte vara biologiskt bestämt. Begreppet genus definierades som ”socialt och historiskt konstruerade” (Tallberg Broman 2002, s. 25). Genus var också beroende av sammanhanget: platser, situationer och sällskap påverkar individens beteende men inom vissa gränser. Genus beskrev även makten mellan könen d.v.s. att mannen har mer makt än kvinnan.

Idag anger genus inget fokus på det biologiska könet. Begreppet genus beskriver den sociala i vad det är att vara kvinna och man samt vad som anses vara kvinnligt och manligt. När vi sedan analyserar vårt empiriska material kommer vi att använda oss av denna definition av genus. Tallberg Broman docent i pedagogik markerar att genus handlar om processer. Skolan, pedagogerna, föräldrar och media är viktiga deltagare i förandet av genus menar forskaren.

Föräldrar och media kan få barnen att känna sig tvingade att vara på ett sätt som flicka eller pojke. Barnen lär sig alltså hur man ska bete sig. Forskaren anser även att det finns dominans och underordningsmönster mellan könen, alltså att kvinnan underordnar sig män (Tallberg Broman 2002, s. 86).

Många studier visar flickors och pojkars olika beteende i förskolan och skolan, beskriver forskaren Tallberg Broman. Barnen stimuleras till olika beteendemönster genom t.ex. att pojkar och flickor får olika uppgifter i klassrummet. Pojkar får mer uppmärksamhet än flickor. Flickor anses vara lugnare än pojkar i skolan skildrar Tallberg Broman. Hon skriver även att pojkar betraktas som bråkiga och stökiga av pedagoger medan flickor bemöts som hjälpsamma och duktiga. Forskaren talar om flickors vilja att hjälpa pedagogen i skolan under tiden som pojkar springer runt. Pojkar låter andra städa undan deras leksaker. Tallberg Broman menar att pedagoger ska se till att alla barn hjälps åt i städningen så att pojkarna inte ska tro att det är endast flickor som ska städa.

Flickor och pojkar lär sig alltså hur man ska vara samt var gränsen går i sitt uppträdande som pojke och flicka, men de utforskar aktivt med språk, handling och kommunikation. Tallberg Broman kallar detta för subjektiveringsprocess, då barnen utforskar identiteter och positioner i omgivningen. Detta leder till att de skapar en egen identitet när de provar på sina upplevelser. Detta betyder att barnen, i olika situationer, kan växla mellan beteenden och genusuttryck (Tallberg Broman 2002, s. 87).

4. Metod

Metoden som använts i denna undersökning är kvalitativ. Ahrne och Svensson (2013) skriver att kvalitativa metoder, bygger på intervjuer, observationer och analyser som inte direkt går att behandla kvantitativt, d.v.s. resultaten är inte mätbara i siffror. Kvalitativa data, kan vara en händelse, en upplevelse eller en tanke. Alla dessa företeelser finns men är inte direkt mätbara. Varje studie är unik och då är det viktigt att forskaren beskriver processen mycket noggrant från hur problemet uppstått, hur teoretisk kunskap använts, hur de observerade valts ut, till hur analysen genomförts och slutligen hur resultatet redovisats. Slutresultatet kan leda fram till en förståelse av ett fenomen och generaliseringar kan möjligen göras i relation till liknande situationer eller sammanhang (Patel & Davidsson 2011, s. 109).

Ulla Eriksson (2014) nämner Detached Involvement som en typ av observation, där observatören själv deltar i den aktivitet som hen har för avsikt att observera. Detta innebär att observatören måste tillämpa split vision, för att kunna göra båda sakerna samtidigt. Denna observationsmetod kräver relativt stor skicklighet i att både observera och att kunna anteckna i huvudet eftersom det inte är lämpligt att öppet föra observationsanteckningar, då det kan upplevas störande. Finns det möjlighet att dra sig undan en stund för att göra kortare anteckningar, är det att föredra, för att sedan renskriva anteckningarna och utveckla det man sett. Observatörens fokus är från början brett; man antecknar det som bedöms vara meningsfullt att observera. Därför kan det i början av en studie, vara bra att anteckna mycket, då man inte riktigt vet vad som är betydelsebärande och viktigt, ännu (Lalander 2014, s. 98).

En observation kan vara dold eller öppen. Vi valde att göra en öppen observation av den enkla anledningen att vi ville att barnen skulle känna sig trygga med vår närvaro på avdelningen. Många som observerar brukar hålla en relativt låg profil i början för att senare när de lärt känna fältets deltagare, interagera mer. Det kan vara en situation där det förs ett samtal under en promenad och observatören deltar i samtalet, utan att ta över. I en annan situation kanske observatören inte alls interagera utan håller sig i skymundan. Deltagandet är en blandning av närhet och distans, samtidigt. Detta kallas för partiellt deltagande (Lalander 2014, s. 90). En viktig aspekt på deltagande observationer är att det kan störa gruppen som observeras. När observatören deltar och interagerar i gruppen, blir det ett inslag som inte hör till det normala och därför stör gruppens naturliga beteende. Men även den icke deltagande observatören kan komma att påverka individerna så att deras beteende förändras till att börja med och därför kan observatören avvakta med att börja observationen tills individerna har vant sig vid att observatören finns där (Patel & Davidsson 2011, s. 99). Tidsaspekten var inget vi tog stor hänsyn till i början men för att förbereda oss väl så tog vi ett beslut om att göra två olika besök, deltid, under några timmar, på en skola och om vi behövde mer tid skulle vi bestämma ytterligare ett tillfälle. Heltidsobservationer förekommer ofta i forskningsvärlden enligt Lalander. Vissa dagar är högintensiva med många observationstimmar och andra dagar kan bestå av att vänta på folk eller få kontakt med folk. En del forskare tillbringar den största tiden av fältstudierna i den miljö som ska observeras (Lalander 2014, s. 91).

4.1 Urval och genomförande

Vi har valt det passiva deltagandet som observationsteknik, med öppna observationer. Observationsmetoden, gör att vi kan studera beteenden och skeenden i samma stund de inträffar. Beteenden betyder här, fysiska handlingar, verbala uttryck, individers olika relationer, känslouttryck eller liknande. Använder man en annan metod än observationsmetoden, exempelvis enkätundersökning eller intervjuer, bygger den på att individerna har en tydlig minnesbild som de sedan ska vidarebefordra på ett sådant sätt som gör att den uppfattas rätt (Patel & Davidsson 2011, s. 91).

Utifrån tidigare erfarenheter som observatörer har vi upplevt att det är enklare att observera inomhus. Dels för att lättare kunna höra och iaktta barns konversationer och agerande, men också för att arbetsfältet blir mindre att observera. Därför valde vi att utföra observationer inomhus.

Undersökning har gjorts genom tre olika observationstillfällen på två olika fritidshem. Trettio stycken barn observerades vid första tillfället och fyrtiofem stycken barn observerades vid de andra tillfällena. Barnen var förberedda på att de skulle observeras och de visste också att vi skulle observera deras lek. Den metod som använts i denna undersökning är den ostrukturerade observationen. En sådan metod har valts för att vi tror att vi redan har kunskap om problemområdet, åtminstone teoretiskt. När man använder den ostrukturerade metoden innebär det att man försöker registrera allt, som är relevant för studien. Detta "allt" silas sedan genom ett filter som består av kunskap från och erfarenhet av problemområdet, vilket ger ett resultat som genom den nämnda filtreringen, får en rimlighet och relevans (Patel & Davidsson 2011, s. 98). Patel och Davidsson menar att vilken observationsmetod man än använder så behöver man vara väl förberedd. Den kunskap som redan finns på området, kan utnyttjas. Dessutom är det viktigt att bestämma observationssituationen utifrån vem/vilka som ska observeras, vilken situation, under hur lång tid samt hur det ska registreras. Gör man noggranna förberedelser ökar vår kännedom om observationstillfället när vi väl sitter där (Patel & Davidsson 2011, s. 97-98).

Vår första observation gjorde vi tillsammans på samma avdelning i ett fritidshem, men vi valde att sätta oss i två olika rum för att få ut mer underlag till vår studie. Vi gjorde denna observation på en skola, där en av oss tidigare haft sin VFU. Vi observerade barn i ett

fritidshem för årskurs två, alltså åttaåringar. Observationen gjordes efter skoltid under några timmar. Barnen var både inne och ute när vi kom dit, men på slutet av observationen hade de flesta av de som var ute, kommit in. De andra två observationstillfällena gjorde vi på samma skola, som den första, men den gången var vi på en annan fritidsavdelning, en av förskoleavdelningarna. På avdelningen, fanns det två stycken förskoleklasser.

4.2 Vårt samarbete

Vi försökte del upp arbetet så jämlikt som möjligt. Casper skrev *Tidigare forskning* och Rosa skrev *Teoriavsnittet*. Vi utförde observationerna tillsammans på fritidshemsverksamheterna. Vi gjorde analysen var för sig men sammanställde analysen tillsammans. Vi hade en ständig dialog under arbetets gång.

4.3 Etiska överväganden

Vår undersökning bygger på respekt för alla inblandade, såväl barn som vuxna. Alla barn är anonyma i undersökningen och där det förekommer namn på barnen, är de fingerade. För att realisera vår undersökning, så kontaktade vi den skola där en av oss gjort sin VFU. Vi berättade för fritidspedagogerna och förskollärarna, om syftet med undersökningen och vilken metod vi valt att använda. Vidare bestämde vi datum och tid för observationerna. Vid alla möten med barnen, innan observationerna, hade vi samlingar så barnen skulle få information om vårt syfte med besöken på deras fritidshemsavdelning. Alla uppgifter vi fått via observationerna har vi behandlat konfidentiellt och endast använt i denna undersökning. Vi har på detta sätt tagit hänsyn till de fyra övergripande etiska regler som formulerats av vetenskapsrådet och som gäller all humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och som tillämpas på såväl stora forskningsprojekt som småundersökningar, exempelvis, examensarbeten. De olika forskningsetiska aspekterna är: **informationskravet**, **samtyckeskravet**, **konfidentialitetskravet** och **nyttjandekravet** (Patel & Davidsson 2011, s. 62-63).

5. Analys av det empiriska materialet

Vi kommer här att göra en analys av vårt empiriska material, med utgångspunkt i Ingegerd Tallberg Bromans genusteori. Vi har valt att göra analysen utifrån olika teman/aspekter, som vi har skapat utifrån det vi har sett under våra observationer. Det är genusaspekten i materialet som vi fokuserat på, därför kommer inte observationerna att redovisas i kronologisk ordning utan redovisas i det tema/aspekt det tillhör. Det empiriska materialet är indelat i dessa teman/aspekter: **Könsstereotyp beteende, Brott mot könsordningen, Gemensamma aktiviteter, trots det, könsspecifik lek och Att mäta sina krafter.** För att förtydliga Tallberg Bromans syn på genus kommer vi att ytterligare åskådliggöra det på följande sätt: Tallberg skriver i boken *Pedagogiskt arbete och kön* att begreppet genus markerar den sociala relationen i kön. Den klargör att relationen mellan könen och flickors och pojkars beteenden, egenskaper, vad det sysslar med etc., inte är biologiskt betingade utan socialt och historiskt konstruerade. Genus är också kontextuellt vilket medför att varje person/individ är olika, beroende på situation, plats och sällskap men inom vissa genusgränser. Vad som beskrivs som manligt respektive kvinnligt, pojktigt och flickigt återskapas i ett hierarkiskt och könsåtskiljande mönster (Tallberg Broman 2002, s. 25-26).

5.1 Könsstereotyp beteende

Under våra tre observationstillfällen kunde vi se att flickornas och pojkarnas beteende skiljde sig åt. Flickorna valde mer stillsamma lekar än pojkarna. De pratade lägre med varandra när de satt tillsammans och lekte. Pojkarna kunde visserligen också leka stillsamt, som att bygga Lego, men i leken hördes deras röster mer och de överröstade flickorna. Eftersom vi gjorde våra observationer inomhus hade vi inte möjlighet att se barnens lek utomhus. Trots det kunde vi urskilja att pojkarnas lek oftare handlade om rörelselek. De jagade/smög, hoppade betydligt oftare än flickorna. När flickor och pojkar satt och lekte stillsamt i Legorummet nära varandra kroppsligen och tillsynes lekandes/byggandes tillsammans visade det sig vid närmare betraktelse att de *inte* lekte tillsammans utan var och en för sig eller i grupper med andra flickor respektive pojkar. Flickorna byggde ofta tillsammans med andra flickor eller två och två. De byggde fina hus och fantiserade om familjerna som bodde där. Pojkarna byggde ofta tillsammans med andra pojkar eller ensamma; torn, vapen eller bilar. De kommunicerade högre än flickorna och de båda grupperna, tränade alltså på olika saker. Flickorna fick möjlighet att utveckla sin emotionella sida och pojkarna lärde sig att bli mer

konkurrensinriktade. De tränade på de traditionella flick- och pojkroller de lärt sig. Vi upplevde att de redan lärt sig vad som var flickaktigt/kvinnligt och vad som var pojkaktigt/manligt. Med hjälp av Tallberg Broman (2002) kan det förklaras med att det är lätt att rikta blicken mot det som syns mest. Det är vissa pojkar och flickor som får bli stereotyper för gruppen, klass- etnicitets- kultur och situationsrelaterade skillnader försvinner, m.a.o. variationen försvinner. Det återkommande resonemanget inom forskningen om de högljudda pojkarna som dominerar klassrummen kan ses som exempel på detta. Några stycken pojkar gör detta. För de tysta eller kanske snarare tystade pojkarna blir situationen mer problematisk. Beskrivningen av de högljudda pojkarna innebär för de tysta pojkarna att de avviker från hur gruppen pojkar beskrivs vara. De avviker från hur kön konstrueras. Tallberg Broman nämner Annika Månssons avhandling där hon använder uttrycket "Herre på täppan" som en beskrivning av fenomenet. Det är någon pojke i varje grupp som intar eller tilldelas denna situation. Om dessa pojkar lyfts ut så försvinner pojkdominansen (Månsson 2000, se Tallberg Broman 2002, s. 27). Tallberg Broman skriver om den forskning om pojkar och flickor som gjorts i förskola/skola. Flickor dominerar forskningen i förskola/skola och pojkar i ungdomsforskningen. Pojkarna återfinns i det offentliga rummet, i staden, på gatan i ungdomsgängen. Flickorna finns inte på gatorna i samma utsträckning och därför förblir de osynligare men i skolan är förhållandet, det omvända. Uppfattningen att pojkar dominerar och tar 2/3 av elevutrymmet i klassrummet, att de tar för sig, är stark, kanske så att den överträffar verkligheten? Birgitta Odelfors (1996) menar att pojkdominansen är tydligast i helklassundervisning och i arbetssätt som innehåller mest vuxenstyrning. Det är ett återkommande och ihärdigt resultat (Odelfors 1996, se Tallberg Broman 2002, s. 92). Tallberg Broman (2002) skriver om att pojkar får flest tillsägelser. Men de tillåts också mer. Regelbrott, störning och avvikelser accepteras i större utsträckning än samma beteende hos flickor. Pojkar ses som mer omogna och behövande (Tallberg Broman 2002, s. 95). Sten Levander (1993), professor i allmänpsykiatri, menar att den nya forskningen inom biologi, inte lyckats påverkat skolans utformning eller förståelse för flickors och pojkars olika inlärningsmönster. De första sex åren i skolan har slagsida åt språket d.v.s. uppgifter för vänster hjärnhalva, vilka flickorna oftast är mer begåvade för. Detta gör att lärarna tvingas använda sin tid till pojkarna som inte är mogna för uppgifterna. Det leder till att flickorna missgynnas, genom att deras behov inte blir tillgodosedda (Levander 1993, se Tallberg Broman 2002, s. 93-94).

En av våra observationer skedde en vardag under påskveckan och det påskpysslades i ateljén. Vid bordet satt flickor och en pedagog. Under tiden vi var på avdelningen syntes ingen pojke vid bordet. Det var hela tiden flickor som gjorde påskharar och kycklingar. Vid ett annat tillfälle sitter det tre flickor på en soffa och virkar. Det kommer en pojke, han går runt i salen, han stannar upp vid flickorna som virkar och pratar med dem. En flicka frågar honom ”vet du hur man gör?” och pojken svarade ”nej, jag ska inte virka” och går sin väg. Här gjorde pojken en kraftig könsmarkering genom att vägra göra något "tjejigt". Just detta skriver Tallberg Broman om i *Pedagogiskt arbete och kön*; hur man som pojke/man och flicka/kvinna riskerat att förlora sin manlighet eller sin kvinnlighet om man sysslar med fel saker, ämnen eller yrken. Sker en överträdelse betar man sig omanligt eller okvinnligt. Genom historien har det funnits många exempel på reaktioner på gränsöverträdelse i form av bestraffningar. Tallberg Broman menar också att det är värre för en pojke eller man att överträda ett manligt beteende t.ex. att vara en mjukis eller bete sig som en kärring, utmanar mer än flickors gränsöverträdelse (Tallberg Broman 2002, s. 29-30). I skönlitteraturen finns ett exempel från Mikael Niemis (2000) bok *Populärmusik från Vittula*. Det värsta en man kunde vara i Tornedalen var en "Knapsu" som var ett tornedalsfinskt ord för käringaktig (Niemi 2000, se Tallberg Broman 2002, s. 30).

5.2 Könsöverskridning, brott mot ordningen

Det fanns få tillfällen under observationerna vi såg beteenden som gick emot den rådande genusordningen. De allra flesta gångerna intog flickor och pojkar positioner för de stereotypa könsmönstren. Men vid några tillfällen hände att de intog positioner som kan tolkas som könsöverskridande. Vi kommer nu att beskriva de tillfällena och försöka förstå dem genom Tallberg Bromans teori.

Under en period var några pojkar sysslolösa och pedagogerna ansträngde sig för att komma med förslag på aktiviteter. När det fanns sysslolösa flickor bemöttes de inte med samma uppmärksamhet från pedagogerna, noterade vi. Problemet med de sysslolösa pojkarna, resulterade i att en pedagog lyfte upp en pojke, för att han skulle få en dusch under vattenkranen. Alla pojkar ville vara med och två flickor närmade sig försiktigt men nyfiket och visade klart och tydligt att de också var intresserade av att delta. Detta infriades inte för ingen riktigt märkte att flickorna ville vara med så de fick ingen inbjudan. Men för oss blev deras beteende en könsöverskridning genom att de var beredda att delta i en lek på killarnas

premisser (visserligen fanns pedagogen med). Vid ett annat tillfälle satt några flickor vid ett bord i ett av rummen på förskoleavdelningen och gjorde kungakronor. Under tiden de sitter där kommer ytterligare en flicka och undrar vad de gör. Flickorna svarar då att de gör kungakronor. Flickan som frågade såg intresserad ut och började göra en krona. Vi förstod att flickorna gjorde kungakronorna till sig själva. Här ser vi ett prov på könsöverskridning när flickorna sitter och gör kungakronor istället för prinsesskronor. I lekens värld och i den verkliga världen, ska det självklart vara tillåtet att var kung, även om man är en liten flicka. Tallberg Broman menar det finns för varje individ en rad möjliga och tillgängliga sätt att vara på. Det finns alltså olika sätt att vara, uttrycka sig eller att framställa sig som flicka och som pojke eller som tjej och som kille. I varje situation, tid och socialt sammanhang, finns en sådan uppsättning möjligheter, men här finns föreskrifter om hur man ska vara; vad som är lämpligt och vad som är olämpligt. Gränserna för vad som är möjligt för en flickas och en pojkes sätt att göra kön, har vidgats. Men det finns tydliga huvudfåror för hur pojkar och flickor kan vara och det finns vissa speciella möjliga positioner. Väljer man något annat kan det innebära att man blir betraktad som udda eller som konstig (Tallberg Broman 2002, s. 28-29). Dessa huvudfåror, Tallberg Broman skriver om, är snäva variationer av könsöverskridande och könsstereotypa beteenden, blir vår tolkning.

Under en av våra observationer på förskoleavdelningen satt Sofia, Viktor, Brigitte och Like. De satt i det största rummet, på mattan. Sofia var prinsessa och Viktor var hennes betjänt. De andra två flickorna var djur. Sofia var den som bestämde och gav Viktor order som han utförde; han blev beordrad att både borsta håret på Sofia och att städa upp kaplstavarna, vilket han gjorde med en glad min. Detta avslöjade att han inte ogillade sin position. Här har Sofia och Viktor ändrat den patriarkaliska genusordningen. De intar identitetsroller som traditionellt och historiskt, tillhör det andra biologiska könet. Enligt Tallberg Broman så var kvinnan, historiskt sett, familj och natur medan mannen var kultur och individ. Kvinnan stod för det praktiska och mannen för det teoretiska. De var helt olika och skulle hållas åtskilda. Med den synen på man och kvinna, utvecklades skolor och universitet. Bilderna av kvinnlighets- och manlighetsmönster är lättare att se i ett historiskt, socialt och etniskt perspektiv, menar Tallberg Broman. De blir tydligare och stabilare medan nutiden är svårare att fånga. Många drag återkommer i historiska skildringar när det gäller att beskriva manlighet. I manlighetsbegreppet finns styrka, uthållighet och förmågan att ta hand om den egna familjen (Tallberg Broman 2002, s. 32). Dagens föreställningar om maskulinitet och manlighet är mer splittrad. Men en föreställning som lever kvar är den om mannen som den mest rationelle, till

skillnad från den mer emotionella relationsinriktade kvinnan. Dessutom tillskrivs mannen självbehärskning som en egenskap som tagit form i det moderna samhället (Ekenstam 1999, se Tallberg Broman 2002, s. 33). Kvinna och man skulle inte uppfostras lika, då de inte var lika och inte skulle bli lika. Naturen hade gett kvinnan en intagande och livlig intelligens och ett yttre att vårda. Dessa båda var ett vapen kvinnan hade fått istället för den styrka hon saknade. Kvinnan skulle lära sig saker som lämpade sig för dem. De båda könen hade inte samma anlag, inte samma möjligheter, inte heller samma framtid. Varför skulle de skolas på samma sätt? Under långa perioder förekom ingen undervisning för flickor eller för fattiga pojkar. Många århundrades undervisningshistoria redovisar samma bild (Nordström 1987 se Tallberg Broman 2002, s. 34).

5.3 Gemensamma aktiviteter, trots det, könsspecifik lek

De sysslösa pojkarna, vi tidigare berättade om, som aktiverades genom vattenleken, fortsatte sedan med en brottningsmatch med samma pedagog som varit med i vattenleken. För att kunna avsluta brottningsmatchen, enligt vår tolkning, föreslog nämnda pedagog att de skulle göra Yoga Challenge. Detta är tydligen något de hade erfarenhet av eftersom alla blev mycket glada. De drog ner projektorduken och gjorde sig beredda. Nu var det både flickor och pojkar som var engagerade. Övningarna gick ut på att man skulle härma det som hände på duken. Detta var något de gjort förut eftersom de kommenterade hela tiden med: "Åh, den här är aslätt" eller "Den här är så svår". Övningarna gjordes parvis, något som de visade att de kände till, eftersom de gick ihop två och två, omedelbart, när de började. Trots den gemensamma aktiviteten, blev det tydligt för oss att flickor valde att vara i par med flickor och pojkar valde att vara i par med pojkar. Pedagogen som var med i aktiviteten lät det ske och gjorde inget försök att blanda flickor och pojkar. Vi upplevde att det inför varje yogaställning, blev som en tävling bland pojkarna för att se vem som gjorde ställningen först, medan flickorna koncentrerade sig på att göra övningarna så bra som möjligt. Ibland kan man möta en försiktighet och osäkerhet från pedagoger, för att blanda flickor och pojkar i fritidshemsverksamheten. Det finns en oro för att man inte behandlar flickor och pojkar lika. Kanske tänker pedagogerna att barnen har gjort valet och därför känner sig trygga med det. Vi tror att det kan bli positiva erfarenheter för många av flickorna och pojkarna, om de får vara i par med det motsatta könet, framförallt nya erfarenheter. Att göra något nytt kan innebära att man ser nya möjligheter, inte bara för barnen utan även för pedagogerna. Att behandla flickor och pojkar jämställt verkar egentligen inte som något stort problem på de ställen vi

observerade men Tallberg Broman menar att det kan vara svårt att diskutera jämställdhet och att ställa frågor utifrån kön/genusperspektiv. Vi menar så olika när vi talar om dessa frågor. När det handlar om individnivå är det lätt att man känner sig anklagad och hotad, vilket leder till en avvisande, aggressiv hållning. Jämställdhetsdiskussionen i relation till området pedagogiskt arbete, är likhetsnormen, som länge rått inom skola och barnomsorg, en bidragande orsak till komplikationer i diskussionen. Skolan och Sverige är jämställt, mest jämställt av alla. Frågor om vad könstillhörigheten betyder, kan därför mötas av en avvisande attityd där pedagoger förklarar att; "det görs ingen skillnad mellan flickor och pojkar" eller "här behandlas alla lika" (Tallberg Broman 2002, s. 21-22). Ängsligheten att inte behandla flickor och pojkar lika, finns kanske också som en möjlig orsak till att pedagogerna inte blandade barnen under yogaövningarna. Det kan förstås utifrån Tallberg Bromans, resonemang om den likhetsideologi som genomsyrat de senaste decennierna inom utbildnings- och barnomsorgskulturerna, där alla ska behandlas lika och könsneutralitet råder. Barnet är här en individ och inte en flicka eller pojke med skillnader i villkor och uppväxtekulturer. Målet med ideologin blir att behandla flickor och pojkar, lika. Men Tallberg Broman menar att på senare tid har resonemang utifrån flickors och pojkars olikheter, fått ökat utrymme, vad gäller intressen, utvecklingsförlopp, inlärningsstrategier etc. Dessa nya aspekter på flickor och pojkars olikheter, har fått både en plats i diskussionen och i olika projekt. Könsskillnaden har på ett sätt, fått ett fascinationsvärde (Tallberg Broman 2002, s. 35).

5.4 Att mäta sina krafter

Som vi nämnt tidigare, kunde man finna pojkarna i fri lek i situationer som var både könsmärkta för flickor och könsmärkta för pojkar. De kunde sitta still, i den fria leken men de var också de som visade mest rörelsebehov inomhus. Det fanns många exempel på när de mätte sina krafter i leken. Brottningsmatchen med pedagogen kan ses som ett sätt att mäta sig med en flicka/kvinna. Att inte omedelbart göra som pedagogerna sa var också ett sätt att mäta sina krafter, att utmana. Vid ett tillfälle på förskoleavdelningen var det tre pojkar som sprang omkring och lekte Zombies. En var Zombie som jagade de andra pojkarna och "smittade" dem, genom att nysa på dem. Pojkarna undvek smittan genom att skydda sig från nysningen. Under lekens gång kommer en pappa och ska hämta en av pojkarna. Pappan får vänta länge på pojken som undvek både honom och en pedagog, som kommit för att hjälpa pappan att få med sig pojken hem. Trots upprepade uppmaningar nonchalerade pojken, de båda.

Genom att springa, ta kontroll över utrymmet och volymmässigt ta ljudutrymmet, så tar de för sig både, mentalt och fysiskt av rummet, vilket blir en tydlig könsmarkör.

Tallberg Broman (2002) beskriver att pojkar betraktas som bråkiga och stökiga i skolan genom, det beteende de har. De springer inomhus trots att man inte får, de lyssnar varken på föräldrarna eller pedagogerna. Pojkarna gör kön genom att bryta mot reglerna (Tallberg Broman 2002).

6. Slutdiskussion

Syftet med denna studie var att analysera den fria leken ur ett genusperspektiv. Vi anser att valet med observationer som metod är en passande metod för barn i lägre åldrar. En annan kvalitativ metod, exempelvis intervjuer, blir betydligt svårare att genomföra i den aktuella åldern, för att det blir svårt för barnen att hålla fokus i intervjusituationerna och för att det hade krävts föräldrarnas samtycke, vilket i sin tur skulle kosta mer tid. Vi planerade från början att göra två observationer, vid två olika tillfällen, vilket vi snart insåg var för få tillfällen och därför utökade med ytterligare ett tillfälle. Vi hade också bestämt att sitta tillsammans på samma plats vid observationerna. Detta ändrade vi under det första tillfället då vi insåg att vi skulle ha möjlighet att få mer stoff av det vi sökte, om vi delade på oss. Vi använde oss av öppna observationer med ett passivt deltagande som kom att utvecklas till partiellt deltagande vid några tillfällen, d.v.s. vi höll en distanserad hållning och någon gång var vi med i leken när vi blev inbjudna. Med facit i hand kan vi säga att svårigheterna vi upplevde med observationerna hade att göra med oerfarenhet och bristande rutin. Till en början hade vi också svårt med att värdera det vi såg och våra anteckningar kunde ha varit mer detaljerade för att inte gå miste om delar av det vi bevittnade. Efter ett tag blev det lättare att identifiera, vad vi hade användning för i vår undersökning. Med tiden lärde vi oss att utveckla memoreringen. Hade vi haft möjlighet tidsmässigt, till en fjärde observation, hade vi genomfört det, för att få tillräcklig evidens till studien.

6.1 Resultat

Det som framkommit i analysen av vår studie, är att när barnen gjorde kön i den fria leken, kunde det vara en variation av de stereotypa köns mönstren och de icke-stereotypa köns mönstren. Dock ska framhållas, att de stereotypa köns mönstren dominerade i förhållande till de icke-stereotypa. Där könsöverskridning förekom mest, var i förskolan. Bland åttaåringarna dominerade de stereotypa köns mönstren. Detta anser Svaleryd, ger

konsekvenser för barnens möjligheter att utifrån sin unika potential, utveckla de områden där de har bäst förutsättningar (Svaleryd 2002). För flickorna och pojkarna i vår studie, innebär det, att de som grupp, får olika möjligheter att utveckla förmågor och intressen.

Flickorna som ofta satt i rum för skapande, under fri lek, fick fler möjligheter att utveckla sin känsla för färg, form och kreativitet, genom att rita, måla, pyssla och skriva. De fick också fler möjligheter att utveckla sina sociala och känslomässiga sidor, än pojkarna, genom att de oftare lekte, pysslade och pratade i mindre grupper. Pojkarna fick fler möjligheter, att utveckla sin förmåga att konstruera och även träna sin spelskicklighet, eftersom de tillbringade mer tid, än flickorna, med att spela spel och bygga byggleksaker. Pojkarna lekte också för det mesta, i större grupper, än vad flickorna gjorde, vilket utvecklar ett förhållningssätt som är mer inriktat på konkurrens. Både pojkar och flickor, fick möjlighet att utveckla färdigheter som finmotorik och koncentration under de lektunder där de båda grupperna ägnade sig åt stillasittande lek. När det handlade om livligare lek såg vi mest pojkar smyga, krypa och hoppa inomhus. Därför kan vi konstatera att flickorna inte fick samma möjlighet att utveckla grovmotorik och styrka som pojkarna. Pojkarna utmanade pedagogerna genom att bryta mot reglerna, oftare än flickorna, och på det sättet könsmarkera. I leken tog pojkarna oftare det mentala och fysiska utrymmet och de hördes mer än flickorna. På så sätt, fick de också mer uppmärksamhet från pedagogerna. Just detta sätter Svaleryd (2003) fingret på, när hon anser att så länge vi tillåter att pojkar tar mer tid, utrymme och får mer uppmärksamhet, ger vi flickorna ett dolt budskap om att de är mindre viktiga, intressanta och roliga och därför värda mindre uppmärksamhet. Hon anser att man förväntar sig att pojkar har större rörelsebehov och är mer fysiska än flickor. Det innebär att pojkar tillåts vicka på stolen, gå eller springa omkring i förskolerummet/klassrummet, medan flickor förväntas sitta still. Hon berättar att hon mött en del vuxna i skolan som talat om att de omedvetet bär på känslan, att om pojkar inte får omedelbar uppmärksamhet, kan vad som helst hända (Svaleryd 2003, s. 18, 21).

Wahlström (2003) fortsätter samma resonemang när hon hävdar att våra förväntningar på pojkars behov gör att vi uppfyller dem snabbt; de måste få utmaningar direkt. Flickors behovstillfredsställelse tvingas ofta att hållas tillbaka och den har inte samma prioritet som pojkars. Vuxna/pedagoger tänker inte ens på att flickor har några behov. Det är delvis en följd av att flickor fostras till att ta liten eller ingen plats, till att vara passiva och spela biroller (Wahlström 2003, s. 102-103). Att utveckla könsspecifika förmågor och intressen kan leda till en viss trygghet för varje individ. Förväntningar från andra och från sig själva infrias och man

vet vad man har att hålla sig till. Men det betyder också att det blir begränsningar i den personliga utvecklingen för att alla möjligheter till utveckling inte tas tillvara. I läroplanen står det att pedagoger ska motverka traditionella könsmonster i skolan. Flickor och pojkar ska bemötas könsneutralt och utifrån vilka de är. De ska ses som egna individer med egna intressen (Lpfö 98, rev 10). Detta är något pedagoger behöver träna dagligdags, både de pedagoger vi träffade på våra observationer och vi i vår kommande yrkesroll.

6.2 Vår framtida skola

I vårt framtida yrke behöver vi ha ett förhållningssätt och en medvetenhet om den makt den egna yrkesrollen har, att vidmakthålla förlegade genusystem eller omskapa dem. Därför måste vi ha en medveten strävan mot att låta flickor och pojkar få en möjlighet att utveckla sina unika personligheter, genom att inte glömma att bemöta dem utifrån kunskaper om könsskillnader, likheter, olikheter och jämställdhet.

Svaleryd (2003) menar att jämställdhet, är ytterst en pedagogisk fråga. Skolan förstärker olikheter, relaterade till genus, som blir begränsande för både flickor och pojkar. Det är vår plikt att ge jämlika förutsättningar för flickor och pojkar (Svaleryd 2003, s. 45).

Precis som eleverna, är lärarna inskrivna i genusordningen med dess begränsningar och förväntningar. Det är därför viktigt att vi är medvetna om situationen och exempelvis inte omedelbart tillmötesgår och behovs- tillfredsställer pojkar, vilket ger dem makt. Till flickorna signalerar det att de kommer i andra hand och att de inte är lika viktiga som pojkarna och därmed upprätthålls genusordningen som innebär att pojkar och män har och ges mer makt än flickor och kvinnor (Svaleryd 2003, s. 18-19).

6.3 Könsuppdelade grupper

Det som diskuterats i skolan sedan slutet av 1990-talet och där även media visat stort intresse, är diskussionen om att skilja flickor och pojkar åt för att undervisa separat i en del ämnen. De ämnen som varit vanligast med enkönade grupper, har varit, slöjd, idrott (i synnerhet bollsporter), praktisk teknik och no-laborationer. Argumentet för uppdelningen har varit att ”det är för flickornas skull”, den gjorts (Tallberg Broman 2002, s. 132-133).

En flerhundraårig köns-och klassuppdelad skola, med olika mål för flickor och pojkar genom större delen av skolhistorien, till en skola för alla, på 1960-talet, till den skola vi har idag, som återigen diskuterar och vill dela på könen i olika aktiviteter och verksamheter. Det betyder att

den integrerade skolan har en mycket liten del av Sveriges skolhistoria (Tallberg Broman 2002, s. 131). Att regelbundet arbeta i könsuppdelade grupper kan ge det flickor och pojkar, specifikt behöver och som de inte annars kan få, i blandad grupp. Att arbeta uppdelat kan ge eleverna en positiv miljö där de får mod att pröva saker som normalt tillskrivs det andra könet. Genom att skapa nya föreställningar och förutsättningar kan flickor och pojkar få en ny upplevelse av sig själva som flicka och pojke, på flera sätt. Flickor får i enkönad grupp möjligheten att identifiera sig med andra flickor och inse vidden av att vara flicka. Pojkar får identifiera sig med andra pojkar och märka variationen inom det egna könet. På detta sätt kan stereotyper motarbetas och frigöra dem från hur kön manifesteras i vardagen (Svaleryd 2003, s. 63).

Tallberg Broman (2002) menar att det är viktigt att vara medveten om syftet med uppdelade flick-och pojkgupper. Hon ger exempel från en förskola där det var könsuppdelade grupper några timmar på förmiddagen och vid lunch. Följden blev att pojkarna fick fler tillfällen till språkträning och mer närhet till vuxna. Flickorna lärde sig att ta för sig mer och de blev mer högljudda och modigare (Tallberg Broman 2002, s. 135).

Barn i skolan idag behöver få vara i ett mindre sammanhang ibland. Stora klasser kan göra att det upplevs påfrestande för många barn att vistas i rum, längre stunder, med mycket liv och rörelse. Därför kan gruppindelningar ge möjlighet till utveckling och lärande på mer egna villkor, än de villkor, som erbjuds i det stora sammanhanget. Vi blivande fritidshemslärare behöver förstå det viktiga i att ha könsuppdelade grupper, även på fritids, för att inte sysselsättningarna i verksamheten, ska fortsättningsvis vara könsmärkta. Vi ska vara i framkant när det gäller att ge både flickor och pojkar möjlighet till maximal utveckling.

7. Litteraturlista

Tryckta källor:

Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2013). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber

Ambjörnsson, Fanny (2003). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm

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

Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur

Frangeur, Renée & Nordberg, Marie (2015). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Gustafsson, Lars H. (2013). *Leka för livet*. Stockholm: Norstedt

Hägglund, Kent (1989). *Lekteorier*. Solna: Esselte studium

Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Ljungström, Viveka (2000). *Lek & äventyr*. Stockholm: Bonnier Carlsen

Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber

Olofsson, Birgitta (2009). *I lekens värld*. Stockholm: Liber

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

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

Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber

Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber

Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR)

Elektroniska källor:

Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan*. (Elektronisk) **Tillgänglig:** < http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442 > (2016-04-18)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Elektronisk) **Tillgänglig:** < http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 > (2016-04-03)