

”För att hon är tjej och tjejer kan inte vara pirat”

En studie om den fria leken och genus

Av: Sandra Falkborn och Maria Andersson

Handledare: David Payne

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskoledidaktik | Vårterminen 2020

Förskolläraryrket med interkulturell profil 210 hp



Abstract

Svensk titel: “För att hon är tjej och tjejer kan inte vara pirat”. En studie om den fria leken och genus.

English title: “Because she is a girl and girls cannot be pirates”. A study on free play and gender.

Our purpose with this study is to examine free play from a gender perspective. We explore in which ways free play is free, as well as how pedagogues view their own role in free play alongside, their views on gender and how these impact upon their actions. The study seeks, to contribute to a greater understanding of free play and what factors influence it, so that pedagogues may gain a greater understanding and use free play in the best way possible for children. The study is based on the following questions:

- Free play, how free is it?
- How is gender expressed in free play when it comes to social interaction and children’s interaction with materials?
- In what way do pedagogues assumptions about gender reveal themselves when supervising free play?

For this study we used qualitative methods combining six interviews with preschool teachers and several observations at two different preschools.

The theories used in this study is a combination of sociocultural and poststructuralist perspectives.

Our results shows that generally the pedagogues had the same understanding on free play and that they are aware of the opportunities free play may provide for the children.

Secondly this study shows how children use the materials provided at the preschool differently. While the boys and girls in this study use the materials to communicate and interact, the boys often did this in a more active way while the girls were more calm.

Lastly, all pedagogues interviewed expressed their concerted efforts to strive towards gender equality in preschools.

Keywords: Gender, free play, pedagogues, preschool

Sökord: Genus, fri lek, pedagoger, förskola

Innehållsförteckning

Innehåll

Abstract	2
Inledning och bakgrund	6
Syfte och frågeställningar	8
Begreppsförklaringar	9
Fri lek	9
Genus	9
Tidigare forskning	9
Genus- hur barnen positionerar sig och pedagogers bemötande	10
Genus och normer	11
Fri lek- viktiga faktorer	12
Pedagogernas medverkan i lek	14
Medias påverkan på barnens lek	15
Teoretiska utgångspunkter	16
Sociokulturella teorin	16
Poststrukturalistiska teorin	17
Material och metod	19
Material	19
Observationsmetod	20
Intervjumetod	21
Kvalitet i vår kvalitativa studie	21
Fördelningen av uppsatsskrivandet	23
Metod under analysarbetet	23
Etiska aspekter	25
Resultat och analys	26
Fri lek	26
<i>Pedagogernas synsätt och förhållningssätt</i>	26
<i>Barns fria lek och genus</i>	32
Genus	33
<i>Genusuttryck i barns lek</i>	37
<i>Genus ur pedagogernas synsätt</i>	40
Slutdiskussion	44
Källhänvisning	47
Bilagor	49

Bilaga 1	49
Bilaga 2	51

Inledning och bakgrund

När vi diskuterade vad denna studie skulle handla om och vad vi uppmärksammat för problematik under våra verksamhetsförlagda utbildningar så kom leken på tal först. Leken har en stor betydelse i förskolans läroplan som vi kan se här:

“Barnen lär sig genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Barnens lärande kan bli mångsidigt och sammanhängande om arbetssätten varierar och miljön är utmanande och stimulerande samt lockar till lek och aktivitet” (Lpfö18, s.11).

Lek har diskuterats mycket under våra tre år på förskolläroplanen, men den fria leken hade vi svårt att greppa tag om. Vad räknas som fri lek? Varför nämns inte fri lek i förskolans läroplan?

Kopplat till fri lek finns frågan om genus. Återskapas genusnormer och genusmönster i barnens fria lek? En motiverande faktor till den här studien är att undersöka djupare frågorna rörande genus och jämställdhet, hur pedagogerna bemöter och arbetar kring barnens lek.

Vår studie har som syfte att undersöka relationen mellan fri lek och genus, där vi då kom över en debattartikel som publicerades i Pedagogiska Magasinet. De två debattörerna i artikeln hade skilda och motsättande åsikter gällande om den fria leken är fri överhuvudtaget. Gertrud Svensén intervjuar de båda sidorna (Svensén 2012). På den ena sidan har vi debattören Ingemar Gens som menar att den fria leken är allt förutom fri. Han menar på att det är vi pedagoger som leder in barnen i traditionella könsroller vilket gör den fria leken ojämförbar. Gens berättar att vi bör ta bort den fria leken helt för att den innebär att flickor inte får tillgång till pojkars lek och tvärtom, vill man att pojkar ska leka våldsamma leker där det finns risk för skada och skeva maktpositioner så ska flickorna få samma möjlighet. Vi tolkar det dock som att han säger detta för att det låter absurt att lära flickor detta, så varför skulle man lära pojkar det? Gens beskriver även hur det var som liten pojke utomhus på skolgården, att behöva känna pressen att leka våldsamma maktlekar som Herre på täppan. Om man som pojke ville göra något mer stillsamt så blev man ifrågasatt vilket inte flickorna blev när de inte ville medverka. Gens vill ge barnen samma möjligheter, och han menar att det är något pedagogerna kan göra genom genusarbete och hur vi bemöter barnen och inte barnens biologiska förutsättningar.

På den andra sidan av debatten finns Mats Olsson som menar att den fria leken inte respekteras. Han vill att pojkarnas bil-intresse, vilda och äventyrliga lekar ska tillåtas att lekas

av pedagogerna. Han anser att man måste respektera dessa lekar och att genuspedagogiken lätt blir moraliserande. Han menar att om flickor leker med dockor och pojkar leker med bilar så måste de få göra det, och att om vi skulle försöka få pojkar att leka med andra typer av leksaker och flickor med andra typer av leksaker så skapar vi nya normer. Han menar att vi inte kan få en förändring i förskolan på grund av de kvinnliga pedagogerna, ”*Det är också ett problem i sig, menar han, att över 95% av dem som ska bära jämställdhetsuppdraget i förskolan själva gjort ett traditionellt yrkesval*”. Hans lösning på att få den fria leken friare och att vi ska bryta traditionella könsmonster är att anställa fler män i förskolan, för de kan bredda innehållet i verksamheten, detta skulle verkligen gynna flickorna menar han (Svensén 2012).

Från dessa två skilda positionerna debattörerna har kan vi se att fri lek och genus korsar vägar och oavsett vilken syn man har på den fria leken så är frågan om *hur fri* den fria leken är diskussionsbar. Vår intention är inte att svara på vilken sida som har rätt och vilken sida som har fel utan att genus problematiserar vår förståelse av vad fri lek är.

Detta är en del av debatten om fri lek och genus men vad står det i förskolans läroplan om leken? Som vi nämnde tidigare så står det inte specifikt om den fria leken. Men lek i sig själv har fått en central plats i förskolans läroplan, exempelvis står det att ”*Lek är grunden för utveckling, lärande och välbefinnande*” (Lpfö18, s. 8). Genom lek får barnen möjlighet att bearbeta erfarenheter de har varit med om vilket kan leda till att de blir medvetna om både sig själva och människor runt omkring (Lpfö18, s. 8).

I boken *Leka för att lära - utveckling, kognition och kultur* skriver Birgitta Knutsdotter Olofsson att när barnen leker får de möjlighet att använda och utveckla sin fantasi och påhittighet. Med hjälp av fantasin kan de utveckla nya tankar och idéer, genom påhittighet får de hjälp på traven att lösa olika problem och komma på nya uppfinningar. När barnen använder sin fantasi kan exempelvis en blå madrass bli ett stort hav. Förmågan att kunna omvandla verklighet till något annat är grunden för mänsklig intellektuell aktivitet (Olofsson 2009, s. 79). I leken får barnen även möjlighet till att utveckla sin motorik och socialt samspel samt språk och det är då viktigt att barnen får tid samt vara i en miljö som uppmuntrar till lek. Det gäller att en pedagog är närvarande för att kunna stödja i lek och för att förebygga och hantera bråk. En närvarande pedagog kan upptäcka vad som kan behövas förbättras i både miljön och i arbetssättet om de själva observerar leken eller går med i leken.

När det gäller lek är det också viktigt att alla barn får möjlighet att gå med i lek på barnets egna villkor och förutsättningar (Lpfö18, s. 8). Att barnet ska få vara med på hans egna villkor och förutsättningar gäller inte endast i lek, det gäller även allmänt i förskolan. I läroplanen för förskolan står det bland annat att inget barn i förskolan ska bli diskriminerad på grund av könstillhörighet, bakgrund, ålder etcetera. Förskolan ska arbeta aktivt för människors lika värde och jämställdhet mellan könen (Lpfö18, s. 5).

I likhet med Gens syn på fri lek där han menar att pedagogerna bör arbeta genusmedvetet så står det i läroplanen att stereotypa könsmonster i förskolan ska motverkas. Beroende på hur förskolan bemöter barn, vilka förväntningar de har samt hur de väljer att organisera utbildningen påverkar det barnens uppfattningar kring vad som anses vara manligt och kvinnligt (Lpfö18, s. 7).

Debatten om fri lek och genus samt vad som står i förskolans läroplan om lek har använts som ett sätt att befästa bakgrund i vår studie. Vi kommer nedan att beskriva det specifika syftet och frågeställningarna som är centrala i vår undersökning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka den fria leken ur ett genusperspektiv. Vi kommer att undersöka hur pedagogerna ser på sin roll i den fria leken, deras syn på genus och hur det kan te sig i deras förhållningssätt. Vi vill med vår studie bidra till större förståelse för den fria leken och vilka faktorer som kan påverka den, för att pedagoger ska få större förståelse och använda den fria leken genusmedvetet på bästa sätt för barnen. Detta kommer vi att göra utifrån dessa frågeställningar:

- Den fria leken, hur fri är den?
- Hur uttrycks genus under fri lek när det gäller social interaktion och interaktion med material?
- Hur påverkas pedagogernas förhållningssätt under den fria leken när det kommer till pedagogernas egna synsätt på genus?

Begreppsförklaringar

Här kommer begreppen ”fri lek” och ”genus” så som vi ser på de i denna studie. Dessa kommer att förklaras mer djupgående under *Tidigare forskning*.

Fri lek

I denna studie syftas *fri lek* utifrån Ingrid Engdahl & Eva Ärleman-Hagsér beskrivning. Fri lek är barnens rätt att få välja lekens innehåll och utformning. Den ska vara fri från vuxna men vi måste samtidigt veta att vi styr den fria leken på olika sätt både indirekt och direkt. Den fria leken må vara fri från vuxna men de vuxna som är närvarande behöver vara aktivt närvarande och ha koll på vad och hur barnen leker. Detta för att barn i sina fria lekar upprätthåller normer och könsmönster samt maktordningar i sina lekar, därav behöver barnen en pedagog närvarande för att kunna ingripa (Engdahl & Ärleman-Hagsér 2015, s. 145-146).

Genus

När vi använder genus i denna studie utgår vi ifrån det genusteoretiska fältet som Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson skriver om, att genus är det historiska, sociala och kulturella skapade könet, till skillnad från det biologiska könet (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson 2009, s. 90). Vilket menas med att det är vi som skapar de stereotypa könsrollerna utifrån våra föreställningar om vad manligt och kvinnligt är, detta är då påverkat av vår uppväxt och den kultur vi befinner oss i samt samhällets påverkan både historiskt och i samtiden.

Tidigare forskning

Vi har valt tre forskningsartiklar och två doktorsavhandlingar som är relevanta för vår studie. Dessa ger oss en stark bakgrund inom forskning av lek och den fria leken, relationer, genus och normer. Först kommer Christian Eidevalds studie som handlar om hur flickor och pojkar positionerar sig i vardagliga situationer samt på vilka sätt förskollärarna gör skillnad på pojkar och flickor (Eidevald 2009). Vi kommer sedan att presentera Anette Hellmans studie som handlar om hur normer skapas i en förskoleavdelning, på vilka sätt normerna upprepas och omförhandlas av aktörerna i avdelningen- alltså av barnen och pedagogerna (Hellman 2010). Härifrån kommer vi sedan överväga Alessandro Rosborough och Kendra Hall-Kenyons artikel som menar på att relationerna mellan barn-lärare, lärare-lärare i förskolan är

kritiska för kvaliteten i barnens lek och vad barnen behöver för att kunna utvecklas och lära (Rosborough & Hall-Kenyon 2017). Därefter kommer Camilla Björklund och Hanna Palmér's artikel om mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering, hur förskollärarna kan gå in i barnens lekar och utföra undervisning utan att förstöra barnens intentioner med leken (Björklund & Palmér 2019). Sist kommer Julia C. Golden och Jennifer Wallace Jacobys artikel som handlar om flickors relation till Disneyprinsessor, hur flickor uppfattar prinsessor och hur de återskapade eller inkluderade prinsessorna i deras egen lek (Golden & Wallace Jacoby 2018).

Genus- hur barnen positionerar sig och pedagogers bemötande

Christian Eidevald är forskare inom förskoledidaktik och år 2009 skrev han doktorsavhandlingen *Det finns inga tjejbestämmare -Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*, som är relevant forskning inom genuspedagogiken och därmed relevant för vår studie. Eidevalds syfte med sin doktorsavhandling är att undersöka hur flickor och pojkar positionerar sig på olika sätt i vardagliga situationer i förskolan. Han vill även undersöka på vilka sätt förskollärarna gör skillnad mellan pojkar och flickor i de vardagliga situationerna (Eidevald 2009, s. 13).

Resultatet är uppdelat i fyra olika situationer men vi kommer ta upp tre situationer då de är relevanta för vår studie, vilket är situationer under fri lek, samling och måltidsstunden.

Analysen av första situationen som var en händelse under fri lek där en flicka väljer en aktivitet som pojkar oftast brukar välja, och hon blir bestraffad för det genom att inte få sin vilja igenom. Eidevald menar att det visar på att pojkar och flickor väljer positioner men att de bemöts olika i samma position av förskollärarna. Genom att förskollärarna bemöter barnen olika på grund av deras kön visar de barnen vilka positioner som är tillgängliga för dem (Eidevald 2009, s. 115-116).

Situation två är en samlingssituation där barnen efter högläsning ska få välja vad de vill göra. Eidevald beskriver att det finns en diskurs som handlar om att det förväntas att flickor kan vänta men att pojkar inte kan vänta. I situation två så vill en flicka spela hockey med tre andra pojkar, där det slutar med att förskolläraren får flickan att leka med något annat. Eidevald kom fram till att tack vare denna diskurs så får pojkar välja först och får mer uppmärksamhet, om diskursen inte skulle finnas så skulle flickan som ville spela hockey fått göra det (Eidevald 2009, s. 120-121, 130).

I situation fyra så har Eidevald lagt ihop rutinsituationer för att han fick syn på ett mönster av att pojkar fick mer slutna ja/nej frågor än flickorna. Det visa sig att det inte går att skilja på pojkars och flickors språkliga nivå då alla barn befann sig på olika och samma nivå oavsett kön. Men att förskollärarna ofta pratade kortare meningar till pojkarna och längre och öppnare samtal med flickorna vilket resulterar i att flickorna tränas mer i att använda fler ord på en högre nivå än pojkarna (Eidevald 2009, s. 145, 161-162).

Med denna studie vill Eidevald bredda på vad som räknas som manligt och kvinnligt, han vill att människor ska kunna positionera sig på flera olika sätt vilket då leder till ett rikare liv och mindre begränsningar (Eidevald 2009, s. 184).

Vi anser Eidevalds avhandling relevant för vår studie då han beskriver de olika diskurser som finns om de olika könen som kan hjälpa oss när vi ska observera samt analysera för att få syn på hur flickor och pojkar positionerar sig och hur förskollärarna bemöter detta. Vi utgår även från samma syn som Eidevald har på kön och genus, vilket är att det konstrueras socialt. Som Simone de Beauvoir skriver ”*Man föds inte till kvinna, man blir det*” (Kroksmark 2011, s. 497).

Genus och normer

Filosofie doktorn Anette Hellman har skrivit en doktorsavhandling som heter *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* som gavs ut år 2010. Avhandlingen handlar om normer och om vad som anses vara pojkaktigt, hur ålder och kön påverkar barnen på en förskoleavdelning (Hellman 2010, s. 53). De frågor hon har använt sig av i studien är ”Vilka subjektpositioner görs möjliga för flickor och pojkar i relation till normer om pojkighet? Hur kommer normer om pojkighet till uttryck i förskolans sociala rum? Hur gör flickor och pojkar då de förhandlar normer om pojkighet i de sociala rum där kön och ’typisk pojkighet’ betonas?” (Hellman 2010, s. 36).

I sin avhandling har Hellman delat upp resultatet i sex olika kategorier (Hellman 2010, s. 119). Vi kommer endast att fokusera på två av de sex kategorierna då de är mer relevanta i vår studie, den ena kategorin behandlar vilka som får vara med i leken och den andra kategorin handlar om barnens skönhetsnormer.

I en av kategorierna analyserade Hellman kring förhandlingar om pojkighet för att komma in i leken. För att komma in i leken eller för att ge tillträde i en lek behövde barnen komma

överens om innehåll och rollfördelning i de lekar de deltog i. Detta visade tecken på makt och normalitet och kom till uttryck på så sätt att barnen förhandlade om vem som passade in i en viss lek (Hellman 2010, s. 144). I samband med dessa förhandlingar framhövdes könsnormer och åldersnormer, det var också ett tillfälle för barnen att ge argument kring kön och ålder för att få vara med i en lek (Hellman 2010, s. 150).

Under Hellmans andra år på Ringblomman fortsatte hon att undersöka normer och vilka positioner som kommer till uttryck i förskolan samt vilka förändringar som kan ha uppstått efter sommarlovet (Hellman, 2010, s. 187-188). Under detta år på Ringblomman såg Hellman att normer kring skönhet kopplades ofta till flickor trots att pojkar på förskolan ibland prövade att göra sig vackra. Om detta skedde så var det i de rum som barnen skapat själva eller bland vänner, eftersom de annars riskerade att bli retade om de överskred de stereotypa könsnormerna (Hellman 2010, s. 211-212).

Ett generellt resultat i Hellmans studie är att pedagogerna och barnen svarade på synliga handlingar vilket oftast var bland de äldre, aktiva eller de barn som bröt mot normerna. En huvudpoäng i denna studie är att barns olika handlingar blir synliga och kategoriseras av både barnen och pedagogerna. Dessa kategorier är ”flickiga” och ”pojkgiga” handlingar. Denna kategorisering innebar att det fanns vissa specifika sätt att utöva pojkighet och flickaktighet som ansåg vara mer riktigt. Hellman poängterar att barn som utförde handlingar av det motsatta könet riskerade att bli kategoriserad som avvikande. Ett exempel är flickor som utförde grovmotoriska rörelser eller pojkar som utförde vänliga handlingar (Hellman 2010, s. 216-217).

Vi valde Anette Hellmans *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* eftersom den visar på vilka normer om hur en pojke respektive flicka bör agera, hur dessa uppstår och uttrycks på en förskola. Detta blir relevant i vår studie då vi kommer att undersöka den fria leken ur ett genusperspektiv.

Fri lek- viktiga faktorer

Vi har tagit upp relevant forskning kring barn och genus och kommer nu att vända blicken mot relevant forskning om barnens lek och den fria leken.

I Alessandro Rosborough och Kendra Hall-Kenyons forskningsartikel undersöker de hur förskollärare skapar och bibehåller positiva relationer med barnen. Frågeställningarna berör hur förskollärarna tar hand om barnen, alltså hur de är där *med* barnen och hur de är där *för*

barnen (2017, s. 326). De undersöker en förskoleavdelning som de kallar för ”klassrum” i USA, med barn i 4-5 årsåldern (2017, s. 327).

Rosborough och Hall-Kenyon menar att barnen under fri lek har stora möjligheter att lära sig nya intellektuella funktioner samt utveckla sociala färdigheter såsom samarbete, empati och självkontroll. De menar att relationsformen och kvaliteten i lärare-barninteraktioner är kritiska för kvaliteten i barnens lekerfarenheter. De menar att det dock finns en debatt som problematiserar lärares ingripande i den fria leken, att lärarna försöker lära ut ”för mycket” och använder barnens fria lek för att nå deras undervisningsmål (2017, s. 327).

Resultaten delas upp i tre kategorier. Den första betonar lärare-barnrelationen, med fokus på hur lärarna var närvarande med barnen och hur den relationen möjliggjorde att barnen kunde utforska och förhandla om barnens sociala förmågor och emotionella förmågor. Den andra kategorin betonar lärare-lärare relationer och hur de påverkade klassrummets ekologi, med fokus på hur lärares interaktion med andra lärare formade alla andra interaktioner i klassrummet. Den sista kategorin behandlar tre videor som visar barnens interaktion med varandra och lärarnas stöd under fri lek (2017, s. 331).

Resultatet i den första kategorin visade att lärarnas relation till barnen måste bygga på genuina känslor såsom omtanke, uppskattning och kärlek för att kunna få respekt- att barnen respekterar dig och de känner att du respekterar dem. Lärarna i studien respekterade och svarade på barnens behov och viljor vilket möjliggjorde att de kunde följa klassrummets rutiner och förväntningar, vi tolkar det som att dessa förväntningar är exempelvis förskolans läroplan eller andra styrdokument (2017, s. 331-332).

Resultatet i den andra kategorin visade att interaktionen mellan de två lärarna i studien påverkade interaktionen i hela klassrummet. Tack vare att de två kollegorna var vänner och kunde samarbeta bra resulterade det i att när mer utmanande situationer hände så kunde det lösas på ett bra sätt. Rosborough och Hall-Kenyon menar att en bra relation i arbetslaget blir till goda förebilder för barnen samt påverkar hela klassrummets sociala interaktioner (2017, s. 332-334). Den sista kategorin var de tre videorna. Dessa videor användes som en metod för lärarna att granska och reflektera över relationer och deras elevers sociala kompetenser. Videorna visar också vikten av relationsbyggande erfarenheter (2017, s. 334).

Vi använder denna studie då den visar på vad som behövs för att klassrummet (förskoleavdelningar) ska må bra, vad barnen behöver för att kunna utvecklas. I och med att

vi ska undersöka den fria leken måste vi veta vad barnen behöver för att kunna utvecklas i den fria leken, vilka komponenter som är viktiga. Vilket denna artikel visade genom att arbetslaget har en bra relation till varandra, att man är genuint nyfiken och intresserad av barnen, att man respekterar barnen och varandra.

Pedagogernas medverkan i lek

Syftet med Camilla Björklunds och Hanna Palmérs artikel är att observera hur förskollärare går med i barnens lek när de har undervisning som mål. De vill undersöka på vilka sätt leken påverkas, med fokus på barnens intentioner med leken när förskollärarna går in i leken med undervisningsmål (Björklund & Palmér 2019, s. 64). Materialet i denna studie består utav 62 videodokumentationer. Förskollärarna i studien har filmat sig själva då de går in i lekar med didaktiska avsikter, denna studie är en samverkan mellan forskare och förskollärare för att utveckla lekbaserad didaktik (Björklund & Palmér 2019, s. 70).

De utgår ifrån att barnens lek är öppen, de menar att leken kan gå olika vägar, att det inte är bestämt på förväg vart leken ska gå, tillskillnad från undervisning genom lek där man styr leken mot ett visst mål (Björklund & Palmér 2019, s. 65). Detta knyter de då an till den didaktiska triangeln, i triangelns tre hörn finns *barn*, *förskollärare* och *innehåll*. Didaktiska triangeln visar på relationerna som finns i en undervisningssituation, de menar dock att lärande inte alltid är ett resultat av undervisningen men att förskolläraren ska möjliggöra för barnet att utforska det nya (Björklund & Palmér 2019, s. 66).

De har delat upp resultatet i fyra kategorier genom att de framhäver det viktigaste som händer i mötet mellan målorienteringen och lekens öppenhet. Dessa kategorier är: ”lekens dialektik, målorienteringen skapas i interaktionen, målorienteringen riktas mot kritiska färdigheter för lekdeltagandet, samt begränsningar som berikar” (Björklund & Palmér 2019, s. 70).

Vi kommer ta upp den första kategorin ”lekens dialektik” då den relaterar till vår studie. I lekens dialektik analyseras ett videoavsnitt där förskolläraren ville rikta barnens fokus mot litteracitet (laminerade lappar med barnens namn i versaler), men där fokuset växlar till mätning istället. När barnen leker med lapparna så bygger de hus med dem där då litteraciteten utelämnas, istället väljer förskolläraren att växla målorienteringen från litteracitet till mätning och undervisning sker genom responsiv kommunikation, genom att rikta fokuset till mätning och jämförelse. Ett exempel på responsiv kommunikation är att förskolläraren frågar ”vilken är längst utav dom här?” (Björklund & Palmér 2019, s. 71-72).

De analyserar detta och ser att målorienteringen växlar utifrån lekens riktning. Förskolläraren gick in i barnens öppna lek med att bygga hus, följde med barnens intentioner med leken, och lyckades utföra undervisning (Björklund & Palmér 2019, s. 73-74). Sammanfattningsvis kom de fram till att det är viktigt att förskollärarna är mottagliga för lekens riktning då innehållet i leken kan ändras snabbt. Eftersom leken är öppen och barnen kan ta egna initiativ så kan det vara svårt för barnen att följa med i leken, och uppfatta vad det är som ska utforskas, barnen är aktiva i sitt eget lärande därför är det viktigaste att förskollärarna är lyhörda för de olika riktningar leken kan ta (Björklund & Palmér 2019, s. 80).

Vi valde denna studie då den relaterar till barnens lek och pedagogernas medverkan i den, och på vilka sätt pedagogerna kan hjälpa eller stjälpa leken. Samt på vilka sätt pedagogen kan gå med i leken med mål i sikte, för att kunna undervisa barnen genom barnens lek.

Medias påverkan på barnens lek

Julia C. Golden och Jennifer Wallace Jacoby har skrivit en forskningsartikel om en studie de har gjort på två förskolor i USA. Deras studie har två mål, varav det första målet är att undersöka flickornas uppfattningar kring prinsessor och deras medvetenhet kring stereotypa könsroller inom Disneyvärlden. Det andra målet med studien är att undersöka hur flickor, antingen återskapade eller inkluderade sagor om Disneyprinsessor och karaktärer i deras lekar.

Fyra olika kategorier uppstod i analysen av intervjuerna och observationerna och de är *skönhet, fokus på kläder och accessoarer, prinsess-liknande rörelser* och *exkludering av pojkar* (Golden & Jacoby 2018, s. 305). Vi kommer endast att fokusera på två av dessa kategorier eftersom de är mer relevanta till vår studie.

I kategorin som berörde kläder och accessoarer upptäckte Golden och Jacoby att majoriteten av tiden så ägnade barnen sig till att ta på sig utklädnaderna och de upptäckte även att när barnen lekte prinsessa så var det oftast så att de värderade sina egna kroppar. Flickornas version av att leka prinsessa var främst att klä upp sig och se ut som en prinsessa, detta kunde de stödja med barnens svar under intervjuerna då Golden ställde frågan ”Hur leker du prinsessa” och fick till svar att när de leker prinsessa så klär de sig som en prinsessa (Golden & Jacoby 2018, s. 306-307).

I kategorin *exkludering av pojkar* fick författarna syn på att pojkar och flickor lekte tillsammans innan flickorna fick leka med prinsesskläderna. Men när författarna ställde fram lådan med utklädnaderna så blev kontrasten mellan pojkiga roller och flickiga roller allt tydligare. Ingen av pojkarna i barngruppen provade utklädnaderna som fanns i lådan för att undvika att bli retad. När Golden frågade flickorna om pojkar kunde leka prinsessa så svarade några av dem att pojkar inte alls kan leka prinsessa eftersom de var pojkar (Golden & Jacoby 2018, s. 308).

Golden och Jacobys slutsats är att flickorna från de två förskolorna gestaltade könsbestämda prinsessbeteenden i deras lekar såsom fokus på skönhet, utseende och specifika kroppsrörelser. Intervjuerna visade på att barnen höll sig till könsstereotypa åsikter om prinsessor. Utifrån svaren från frågeformulären kunde de i genomsnitt se att barnens exponering av Disneyprinsessor via media hade en påverkan på hur de ansåg hur en prinsessa ska se ut och hur en prinsessa ska vara (Golden & Jacoby 2018, s. 309, 312).

Vi valde den här forskningen eftersom den visar på att media kan påverka barns lek, i detta fall prinsesslek. Forskningen visar även på att flickorna i studien hade könsstereotypa åsikter kring vilka egenskaper en prinsessa har. Detta blir relevant i vår studie där vi kommer att undersöka den fria leken utifrån ett genusperspektiv där kön skapas socialt.

Förhoppningen med denna studie är, i likhet med Eidevalds (2009) och Hellmans (2010) studie att synliggöra på vilka sätt genus kommer till uttryck i pedagogernas och barnens handlingar, i vårt fall i den fria leken, för att på så sätt bidra till ökad insikt kring den fria leken samt för att främja jämställdhet mellan könen.

Teoretiska utgångspunkter

Som teoretiska utgångspunkter kommer vi att använda oss av den sociokulturella teorin och den poststrukturella teorin. Vi kommer att använda dessa för att synliggöra våra huvudinriktningar i denna studie som är *fri lek* och *genus*.

Sociokulturella teorin

Först har vi valt att grunda vår studie på det sociokulturella perspektivet som har sin utgångspunkt i Lev Vygotskijs teorier och tankar och utgår ifrån att lärandet sker i sociala sammanhang. Inom detta perspektiv förstås människan som deltagare i olika situationer och

som handlar och agerar direkt eller indirekt i samspel med andra med hjälp av de kunskaper och erfarenheter de har anammat sig i sociala sammanhang (Säljö 2000, s. 18).

En central del i det sociokulturella perspektivet är *mediering* vilket innebär olika sätt att kommunicera med hjälp av diverse kulturella redskap eller tecken. Detta för att kunna förstå och förklara det vi upplever (Smidt 2010, s. 43). Med hjälp av dessa kulturella redskap och tecken som vi använder och har tillgång till i vår omgivning, utvecklas människans mentala funktioner (Jakobsson 2012, s. 155). Vidare skriver Jakobsson att Vygotskij menar att människan inte direkt upplever världen, utan att människan upplever världen i omvägar genom de kulturella redskapen. Utifrån detta kan man då förstå lärande som en utveckling av människans förmåga att använda, tänka och lösa olika problem i den miljö som individen befinner sig i med hjälp av kulturella redskap och tecken (Jakobsson 2012, 157). Tecken och kulturella redskap kan exempelvis vara språk, räknesystem, målningar, musik, vägmärken etcetera. Genom dessa tecken och kulturella redskap medieras alla individers interaktion med den fysiska eller sociala omgivningen de befinner sig i (Smidt 2010, s. 108). I vår studie undersöker vi vad barnen leker med och hur de använder sig av de material som finns på förskolan i deras lekar, där mediering hjälper oss att få syn på detta.

Inom det sociokulturella perspektivet har även kommunikation en central del, enligt Säljö (2000) är det genom detta som människan får ta del av ny kunskap och nya förmågor. Vidare skriver han att när barnet får höra andra människor tala om deras syn på världen, blir barnet medveten om olika sätt att agera i olika situationer (Säljö 2000, s. 37). Enligt Vygotskij fungerar språket som en länk mellan olika kulturer, samverkan och individens egna tankar och det är genom språket som barnen kan delta i sociala sammanhang och kan då påverka och påverkas av andras sätt att tänka (Säljö 2000, s. 87). Kommunikation och språket blir relevant i vår studie då vi undersöker pedagogernas förhållningssätt kring barnens fria lekar samt hur genus uttrycks genom lek och pedagogernas förhållningssätt.

Poststrukturalistiska teorin

Vi har också valt att grunda studien genom poststrukturalistiska teorin förklarar av Bronwyn Davies. Den poststrukturalistiska teorin kan hjälpa oss att synliggöra könsskillnader och könsmonster dels i vårt material samt i analysarbetet.

Davies (2003) menar att en poststrukturalistisk teori ger oss möjligheten att få syn på relationer mellan människor och deras sociala värld. Davies beskriver att i varje enskild

människans värld så finns strukturer och normer uppbyggda, dessa strukturer och normer är så starka att de kan begränsa och forma våra handlingsmönster och beteenden. Vidare skriver Davies att vi inte föds till exempelvis flicka och därmed är vi fast i den vägen utan att vi individer skapar och omskapar den sociala konstruktionen gällande manligt och kvinnligt som individen tar del av. Davies menar att detta synsätt på individer gör att man kan få syn på dessa sociala praktiker, alltså vad vi gör och varför vi gör det. Och på så sätt se vad som gör att det fortskrider, för på det sättet så kan man förändra vissa diskurser men också utveckla nya som inte grundar sig i en uppdelning av manligt och kvinnligt- detta för att i slutändan förändra könsordningen (Davies 2003, s. 10-11).

Språket är en viktig del i detta poststrukturalistiska perspektiv som Davies beskriver. Man lär sig tänka, kommunicera och handla med hjälp av språket. Med hjälp av språket kan man positionera sig själv i jämförelse med andra, man lär sig att se sig själv och hur man uppfattas av andra eftersom andra också kan tänka. Davies menar att språket kan vara en tillgång men också en begränsning, en tillgång eftersom man kan konstruera sig själv och man behöver språket för att kunna bli accepterad i samhället. Men det kan vara en begränsning då vi genom språket skapar och upprätthåller sociala strukturer. Enligt Davies är det vi vuxna som lär barnen genom språket vad vi vill att de ska kunna, det är vi som lär barnen de vi tycker är rätt där Davies menar att några av dessa saker vi lär barnen genom språket är att man antingen är kvinna eller man (Davies 2003, s. 12-13). Vi lär alltså barnen genom språket att olika beteenden och olika sätt att vara på är manliga och kvinnliga, vilket resulterar i att barnen inte behöver se en persons kön för att veta om den är kvinna eller man. Språket har en grundläggande roll i alla sociala praktiker, och speciellt med hur vi förstår genusmönster och relationer (Davies 2003, s. 216).

Davies skriver att manligt och kvinnligt inte är något man måste eller är tvingad till att följa men att själva normen är stark vilket resulterar i att de flesta positionerar sig som man/kvinna. Man kan välja att följa "sin" väg eller försöka förändra strukturerna men man måste vara medveten om att individen som vill förändras är omgiven av starka normer och strukturer vilket påverkar handlingsutrymmet samt att individen som vill förändras ses på som misslyckad (Davies 2003, s. 26-27).

Maskulina normer och feminina normer är inget man föds med, utan det är socialt konstruerat kopplat till vad för biologiskt kön man har, som vi citerade tidigare som Simone de Beauvoir skrivit: "*Man föds inte till kvinna, man blir det*" (Kroksmark 2011, s. 497).

Davies skriver att redan som barn blir vi vägleda in i antingen kvinnligt eller manligt beroende på vad du har för kön, man klär sig efter sitt kön, man lever som man förväntas utefter kategorierna ”manligt” och ”kvinnligt” (Davies 2003, s. 186).

Eidevald utgår i sin studie som vi tog upp tidigare från en feministisk poststrukturell teori vilket är likt den poststrukturella teorin vi utgår ifrån. Eidevald skriver att de föreställningar som vi människor har om genus, om vad som räknas som manligt och kvinnligt påverkar hur vi ser på oss själva och andra och vad vi uppfattar som manligt och kvinnligt. Dessa föreställningar vi har kommer från samhällets normer, vad samhället förmedlar till oss, vilket gör att vad som är accepterat för en människa att göra, inte är accepterat för en annan. Enligt Eidevald kan man få syn på vad pedagogerna försöker korrigera hos barnen, alltså vad pedagogen tycker är accepterat beteende för ett barn men som kanske inte är accepterat hos ett annat beroende på kön. Att man då får syn på pedagogens synsätt på genus genom hur de pratar och behandlar barnen (Eidevald 2009, s. 9). Vilket gör denna teori relevant för oss att använda i vår studie då vi vill undersöka om pedagogens synsätt till genus påverkar deras förhållningssätt.

Vi har presenterat de två teorierna som vi kommer att använda oss av i analys- och tolkningsarbetet. Dessa teorier kommer att hjälpa oss att se på vårt material med olika ”glasögon”.

Material och metod

Vi kommer använda oss av en kvalitativ metod vilket innebär enligt Magnus Öhlander (2011) att man ska samla in ett så innehållsrikt material som möjligt, det handlar inte om ”så mycket som möjligt” utan själva djupet i det man samlat in. Öhlander skriver även att när man gör en studie med en kvalitativ metod så väljer man personer utifrån vad de kan ge oss i förhållande till våra frågeställningar (Öhlander 2011, s. 30). Därför väljer vi observationer av barn i den fria leken, och intervjuer med förskollärare då vi vill undersöka barnens fria lek ur ett genusperspektiv samt undersöka pedagogernas syn på genus och fri lek och hur den kan påverka pedagogens förhållningssätt.

Material

Materialet i denna studie består då av observationer och intervjuer. Vi utförde nio observationer på två olika förskolor, fem observationer utfördes inomhus och fyra

observationer utfördes utomhus. Barnen var i blandade åldrar, 1-6 år. Vi utförde även sex telefonintervjuer med sex olika förskollärare.

Vi började med att mejla till förskollärarna på de två avdelningarna som vi ville besöka om information om vår studie och om det fanns möjlighet för oss att komma och observera och intervjua samtliga förskollärarna på förskolan. De två förskollärarna frågade sedan de andra förskollärarna om medverkan och alla tackade ja vilket resulterade i sex intervjuer. I samma mejl skickade vi med informations- och samtyckesbrev till alla vårdnadshavare på de två avdelningarna vi skulle observera (se: bilaga 1).

Observationsmetod

Enligt Patel & Davidson så finns det två typer av observationer, det finns strukturerade observationer och ostrukturerade observationer. Strukturerade observationer kräver att man har givna händelser eller kategorier som man vill undersöka och på det sättet kan skapa ett observationsschema där man då ”checkar av” dessa olika händelser eller kategorier när de händer (2011, s. 93). Detta passar inte vår studie då vi vill samla in material för att kunna analysera djupare, vi vill inte begränsa oss till vissa händelser/kategorier. Därför har vi valt att ha ostrukturerade observationer. Patel & Davidson beskriver att i ostrukturerade observationer så vill man hämta så mycket information som möjligt kring ett visst problemområde, man vill få med ”allting”, man skriver ner nyckelord för att gå iväg då och då för att skriva mer detaljerat (Patel och Davidson 2011, s. 93, 97-98). Vi använde papper och penna och skrev ner så mycket som möjligt av det vi såg och hörde.

Patel & Davidson tar upp olika förhållningssätt som man som observatör kan välja emellan. Det finns *känd och okänd deltagande observatör* och *känd och okänd icke deltagande observatör*. Vi valde först och främst icke deltagande observatörer eftersom det finns en maktbalans mellan vuxen-barn, om vi går in i lekar/situationer kommer barnen med största sannolikhet se oss som maktbäraren och vi vill inte förändra/påverka gruppens naturliga beteende för mycket. Däremot var vi både kända och okända av barnen och pedagogerna sedan tidigare. Ens närvaro som observatör går aldrig obemärkt förbi och den påverkar alltid rummet men är man känd sedan tidigare så vänjer sig de som ska observeras snabbare vid ens närvaro (Patel & Davidson 2011, s. 98-100). Däremot så märkte vi ingen skillnad av att vara känd och okänd, vi upplevde att vi ganska snabbt ”smälte in” och att barnen lekte på som vanligt.

Intervjumetod

Intervjuerna var planerade på så vis att vi skulle komma till de två förskolorna och göra intervjuerna ansikte mot ansikte, att en ställer frågorna och en skriver ner svaren samtidigt som vi spelar in intervjuerna. I och med covid-19 så var detta inte längre möjligt så vi fullföljde intervjuerna per telefon, vilket vi kommer problematisera längre ner under *Kvalitet i vår kvalitativa studie*. Vi utförde tre intervjuer var i vårt eget hem och några av intervjupersonerna var hemma och några var på jobbet men i enskilt rum för att få lugn och ro att kunna besvara frågorna. Intervjuerna tog mellan 30-45 minuter vardera. Vi antecknade svaren på dator medan intervjupersonerna pratade.

För att kunna genomföra och få ett bra resultat av en kvalitativ intervju så behöver man enligt Patel & Davidson att både intervjuaren och intervjupersonen ska vara medskapare i samtalet. Vi måste försöka motivera intervjupersonen så att de känner meningsfullhet inför intervjun (Patel & Davidson 2011, s. 82). Detta gjorde vi genom att tacka personerna för deras medverkan och berättade om att deras bidrag var viktigt för vår studie och för forskningen inom förskoledidaktik (se bilaga 2).

Enligt Patel & Davidson så är kvalitativ intervju inte lätt att beskriva då det finns olika synvinklar att ta hänsyn till. Men de har kommit fram till några aspekter man kan tänka på om man ska använda en kvalitativ intervju vilket vi följde, att man ska ha en låg struktur på frågorna man ställer, de ska alltså vara öppna frågor för att få intervjupersonen att svara så fritt som möjligt. Detta gjorde vi genom att fråga frågor som börjar med "Upplever du...", eller "Hur tänker du...". En annan aspekt de tar upp är att ha en semistrukturerad intervju vilket innebär att man har specifika teman man vill ta upp under intervjun och frågorna kan vara i en bestämd ordning men det är inte ett måste, återigen måste intervjupersonen ha en stor frihet att tänka och svara fritt på frågorna. Vi hade teman som genus, fri lek och pedagogernas synsätt till dessa som vi tog upp i ordning (se bilaga 2). I och med att man vill åt personers uppfattningar om något så kan man inte ha "ett rätt svar" på någon fråga vilket vi tydliggjorde muntligt innan intervjuerna för att få intervjupersonerna mer avslappnade (se bilaga 2), (Patel & Davidson 2011, s. 81-82).

Kvalitet i vår kvalitativa studie

När vi utförde våra observationer och intervjuer löpte en pandemi genom hela världen, covid-19 (Corona) där vi invånare har fått rekommendationer från Folkhälsomyndigheten att stanna

hemma vid minsta symptom såsom hosta, snuva och andningssvårigheter där skolor och förskolor runt om i Sverige har fått rekommendationer att skicka hem barn som visar på dessa symptom även om symptomen är milda (Folkhälsomyndigheten 2020-03-20). Detta innebar på de båda förskolorna vi var på att det var många barn hemma vilket resulterade i att förskolan slog ihop avdelningar men även då var det inte ”fulla” barngrupper. Detta innebär också att vissa av barnen inte var på ”sin” avdelning, många saknade sina lekkompisar, det var ”nya” pedagoger och ”ny” miljö.

På grund av covid-19 så ändrades också våra planer för intervjuerna. Vi hade planerat att intervjua ansikte mot ansikte, att en av oss (den som kände intervjupersonen) skulle ställa frågorna och ha ögonkontakt och en av oss skulle skriva ner svaren samt även om kroppsspråket eller sättet intervjupersonen pratade på om det ändrades från glatt till frågande och så vidare. Enligt Eva Fägerborg innebär en intervju att man eftersöker personens kunskaper, tankar eller erfarenheter av något och därför är det viktigt att man som intervjuare är uppmärksam på det som berättas men också hur det berättas. Detta för att i transkriberingen så översätter man de talade språket men också hur talet varierar i betoning, tvekan, mimik och gester (Fägerborg 2011, s. 89, 107). I och med telefonintervjuerna vi utförde kunde vi inte se deras mimik och kroppsspråk, vilket gjorde det svårare att veta om de var bekväma. Det blev helt enkelt svårare att uppfatta personens bekvämlighet i att svara på dessa frågor. När man sitter ansikte mot ansikte kan man le och visa på att man ”inte är så farlig” vilket är svårare att göra över telefon. Det blev även svårare att avgöra när de bara tog en paus eller när de var klara att berätta om något.

Även fast det insamlade materialet inte ska ses som generaliseringsbart anser vi att man kan dra vissa slutsatser från vårt material, man kan säga att validiteten är stark. Validitet i kvalitativa studier beskriver Patel & Davidson såhär: *”I det kvalitativa fallet är ambitionen istället att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, att beskriva uppfattningar eller kultur”* (Patel & Davidson 2011, s. 105). Detta har vi gjort i form av att observera barnen i förskolorna vid flertal tillfällen och fått ett fylligt material. Vi har även genom intervjuerna försökt tolka och beskriva förskollärarnas uppfattningar om genus och fri lek.

De skriver även att validiteten inte bara handlar om själva insamlandet av materialet utan hela forskningsprocessen, exempelvis hur vi tolkar och analyserar materialet. Gör man flera olika tolkningar för att sedan argumentera för den som är mest trolig så ger det en stark validitet

(Patel & Davidson 2011, s. 106). Vi har läst varandras observationer och tolkningar flera gånger för att gemensamt komma fram till vår slutgiltiga tolkning och analys för att på så sätt stärka validiteten i vår studie. Vi tolkar och analyserar vårt insamlade material med vetskapen om att det är *en* tolkning av händelsen, vi är medvetna om att det kan finnas flera tolkningar.

Fördelningen av uppsatsskrivandet

Eftersom vi var två uppsatsskrivare delade vi upp arbetet rättvist, då vi har skrivit en uppsats tillsammans tidigare så har vi redan ett bra samarbete. Vi delade upp rubrikerna mellan varandra, då vi under omständigheterna inte kunde träffas lika ofta som vi ville. Vi såg till att det blev jämnt fördelat, exempelvis om en av oss fick en längre rubrik så fick den andra två kortare rubriker för att arbetsbelastningen ska vara likvärdig. Vi hade ett Google docs dokument där vi gemensamt kunde följa varandras texter för att på så vis kunna komma med förslag eller hjälpa till. De gånger vi träffades var oftast för att sammanställa då det var för krångligt att göra detta per telefon. Vi hade kontinuerlig kontakt genom hela processen via chatt, för att ställa frågor, diskutera, stämma av etcetera. Vi tog tre intervjuer var och gick gemensamt till observationerna. Analysen av materialet gjorde vi tillsammans genom diskussioner och sedan fick vi skriva fritt för att i slutet kontrollera att vi skrivit ungefär lika mycket.

Metod under analysarbetet

Vi har presenterat de två teorierna vi kommer använda oss av i denna studie. Vi kommer att analysera materialet med hjälp av den sociokulturella teorin för att få syn på hur barnen och pedagogerna interagerar med varandra och materialet. Vi kommer använda den poststrukturalistiska teorin för att få syn på olika normer och genusmönster.

Den sociokulturella teorins grundläggande teori om att lärande sker i samband med andra och två av den sociokulturella teorins centrala delar, *mediering* och *språket*, kommer ligga till grund för analysens struktur. Detta innebär då att all insamlad data kommer att ses utifrån sociokulturella ”glasögon” under analys- och tolkningsprocessen. Det sociokulturella begreppet *mediering* kan i analysen redogöra för hur barn och pedagoger interagerar med förskolans material och hjälpa oss att svara på en av våra frågeställningar som är ”Hur uttrycks genus under fri lek när det gäller social interaktion och interaktion med material?”

Utifrån det sociokulturella perspektivet kan vi även få syn på hur pedagogernas förhållningssätt påverkas av deras syn på genus, detta då genom språket. Inom det sociokulturella perspektivet så är språket en central del eftersom det är via språket som människan får ta del av ny kunskap samt att språket fungerar som en länk bland annat mellan olika kulturer och kan då påverka och påverkas av andras sätt att tänka (Säljö 2000, s. 37, 87). I och med att vi människor är uppväxta i olika kulturer så kan pedagogernas olika uppväxt och kultur påverka deras förhållningssätt beroende på vilket synsätt de har på genus, detta kan vi då få syn på genom språket, hur de talar till barnen.

Genom att använda den poststrukturalistiska teorin menar Davies (2003) att man som forskare inte tror att de händelser man ser och hör är en statisk verklighet utan man är medveten om att det jag sett och hört är bara en ”läsning” av situationen, det kan finnas flera möjliga ”läsningar”. Davies beskriver att när vi samlar in material så gör vi det genom våra ögon, och beroende på vad vi är ute efter så kan *det* vi ser formas efter vad vi *vill* se. Detta betyder inte att man inte kan förstå en situation utan att man ska vara öppen för att det är en glimt av en händelse som utspelades i olika diskurser och att det finns olika läsningar att göra av den situationen (Davies 2003, s. 187-188). Detta innebär för oss att vi kommer göra vår läsning av situationer men att vi är medvetna om att det inte behöver vara den enda sanna.

Davies förklarar att genom att använda poststrukturalistiskt perspektiv i sin analys gör att man kan se de olika mönster som människor gör inom sociala praktiker, Davies menar alltså att det vi gör påverkas och påverkar samhället och människors samvaro. Att man då kan fokusera på dessa processer i stort men också gå ner på individnivå och granska detaljer i smått för att försöka komma fram till något nytt, man har användning för både de stora kategorierna som samhällsaspekten men även de små individualiserande på individnivå (Davies 2003, s. 192). Detta gör vi genom att tolka vårt material genom att titta på det barnen gör och säger, det pedagogerna gör och säger men också vad samhället förmedlar och hur det kan uttryckas hos de medverkande. Eftersom vi vill undersöka genus relaterat till den fria leken och pedagogernas synsätt hjälper den poststrukturalistiska teorin oss att få syn på som Davies beskriver som de processer som gör att pojkar och flickor, kvinnor och män positionerar sig som pojke eller flicka, kvinna eller man (Davies 2003, s. 11).

Etiska aspekter

Denna studie följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, dessa principer/krav har som mål att ge en vägledning i hur forskaren och deltagarna båda ska vara väl informerade och att allt sker ansvarsfullt och med målet att forskningen ska bidra till att samhället utvecklas (Vetenskapsrådet 1990, s. 5-6).

Det första kravet är *informationskravet*, vilket innebär att man ska informera deltagarna om deras uppgift i studien och vad de har för villkor för deras deltagande. Man ska vara tydlig med att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta när som helst under undersökningens gång (Vetenskapsrådet 1990, s. 7). Vi skickade ut informations- och samtyckesblanketter till alla vårdnadshavare för de att skriva under på (se bilaga 1). Vid intervjuerna tog vi muntligt informationskravet.

Det andra kravet är *samtyckeskravet*, som innebär att man ska inhämta samtycke från samtliga deltagare. Om deltagarna är under 15 år ska man ha samtycke från vårdnadshavarna (Vetenskapsrådet 1990, s. 9). Som nämnt skickade vi ut informations- och samtyckesblanketterna samtidigt. Och vid intervjuerna frågade vi muntligt om deltagarnas samtycke till att vara med i denna studie.

Men på grund av omständigheterna med covid-19 och det stora bortfallet av barn och att avdelningar slogs ihop gav förskollärarna och rektorerna vid de båda förskolorna oss tillåtelse att observera alla barnen. Vetenskapsrådet beskriver att om undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig karaktär så kan samtycke inhämtas via företrädare för deltagarna de nämner exempel som skolledning, lärare, arbetsgivare samt att undersökningen sker under ordinarie arbetsuppgifter och arbetstider (Vetenskapsrådet 1990, s. 9). I och med att vi inte har obegränsat med tid så fanns inte tiden till att skicka ut nya blanketter till alla vårdnadshavarna och i och med att vår studie inte räknas som känsligt material ansåg vi att vi kunde fortsätta våra observationer med samtycket vi fick från både förskollärarna och rektorerna.

När man observerar barn, speciellt yngre barn kan det vara svårt att ge information och få samtycke från barnet. Annica Löfdahl menar att barn har setts som objekt i studier men att forskare på senaste tiden anser att barnen nu är subjekt och att deras synpunkter är självklara att ta hänsyn till (Löfdahl 2014, s. 38-39). Detta är något vi tog stor hänsyn till, eftersom vi ser barnen som subjekt så behandlar vi dem med största möjliga respekt. Medan vi

observerade var vi noga med att om barnen visade någon form av obehag att genast avbryta observationen. Detta kunde då ske genom att lägga ifrån sig penna och papper och prata med barnet eller att gå därifrån, man fick känna av situationen och göra det som passade bäst.

Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet*, som innebär att allt material förvaras på ett sätt så inte obehöriga kan ta del av dem, man ska inte kunna identifiera någon i det material man har, särskilt viktigt om man har känsligt material (Vetenskapsrådet 1990, s. 12). Vi antecknade inga namn utan skrev ”p1”, ”f1” som står för pojke 1 respektive flicka 1 sedan ”p2”, ”f2” och så vidare.

Sista kravet är *nyttjandekravet*, vilket innebär att materialet man inhämtar endast får användas till sagd studie (Vetenskapsrådet 1990, s. 14).

Resultat och analys

I detta avsnitt kommer vi att presentera vårt analyserade resultat i två huvudrubriker “Fri lek” och “Genus”, där ”Fri lek” kommer att ha två underrubriker och ”Genus” kommer ha tre underrubriker. ”Fri lek” kommer ha underrubrikerna- Pedagogernas synsätt och förhållningssätt samt Barns fria lek och genus. Och ”Genus” kommer ha underrubrikerna- Pedagogernas förhållningssätt, Genusuttryck i barns lek samt Genus ur pedagogernas synsätt.

Vi kommer att benämna de sex förskollärarna som vi intervjuat som ”förskollärare 1”, ”förskollärare 2” och så vidare. I observationerna kommer vi att ge barnen och pedagogerna fiktiva namn för att garantera anonymitet.

Fri lek

Pedagogernas synsätt och förhållningssätt

Den fria leken tolkas olika av olika pedagoger. Det står inte heller i förskolans läroplan (Lpfö 18) specifikt om den fria leken. Kan det vara så att eftersom den fria leken inte är planerad undervisning med en lärare involverad i lekarna att den därför inte räknas som lika viktig? Det står däremot mycket om leken i förskolans läroplan. Det står:

”För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation,

samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva” (Lpfö 18, s. 8).

Det står även att ”barnen ska ges förutsättningar både för lek som de själva tar initiativ till och som någon i arbetslaget introducerar” (Lpfö 18, s. 8).

När vi intervjuade förskollärarna frågade vi frågan ”om vi säger fri lek, vad tänker du då?”, och svaren varierade men det fanns stora likheter. Likheter i svaren redovisas nedan:

”När jag säger fri lek tänker jag på lek som kommer från barnens initiativ men även från mitt initiativ som pedagog” (Förskollärare 2).

”Då tänker jag att det är om barnen själva hittat på, men med en pedagog närvarande” (Förskollärare 1).

”Det är när barnen sysselsätter sig med beroende på vad barnet just nu är intresserad av och vilka kompisar som är på plats... Alltså inte det vi pedagoger organiserar” (Förskollärare 5).

”/.../ den fria leken där barnen själva skapar ramarna” (Förskollärare 6).

Likheter i dessa svar var att de tycker att den fria leken är lek utifrån barnens intressen som de startar upp själva eller med hjälp av en pedagog, samt med en pedagog närvarande.

Flera likheter tyckte förskollärarna var att de får vara med i barnens fria lek men då på barnens villkor, samt att de svarade att man måste vara närvarande i rummet för att kunna berika leken med antingen inspiration eller material samt vara närvarande för att kunna ingripa vid eventuella bråk. Nedan ser vi utdrag från intervjuerna:

”/.../ men kan även själva bidra i leken om det behövs, med rekvisita och vägledning, man kan behöva gå in och styra upp den om det uppstår konflikter barnen emellan” (Förskollärare 6).

”Som pedagog så gäller det att rusta och berika barnens fria lek med material eller vad de behöver” (Förskollärare 1).

Det var inte bara likheter utan också skillnader i svaren om vad de anser att fri lek är, nedan presenteras två svar från förskollärarna som skilde sig från resterande:

”Oplanerad aktivitet där det inte finns något syfte eller mål med leken”
(Förskollärare 3).

”Spontant tänker jag ute, på nåt sätt. Självklart inne, men ute är det på nåt sätt så att det uppstår. Och friare” (Förskollärare 2).

Vi frågade ”vad har du för förhållningssätt under den fria leken?” och fem av de sex förskollärarna svarade ungefär samma. Här kommer utdrag från intervjuvaren:

”Mitt förhållningssätt är att väldigt, jag försöker vara så tillåtande som möjligt, men samtidigt öronen öppna för att få förståelse för den (deras lek), för att kunna berika leken, fördjupa leken eller om det blir tokigt så kan jag vägleda leken tillbaka till det bättre” (Förskollärare 5).

”Att vara inspirerande, lite olika” (Förskollärare 1).

”Att finnas med och vägleda, komma med idéer och vara med och starta upp”
(Förskollärare 4).

”Det är väldigt olika, många gånger är man närvarande och kollar att allt fungerar, har koll på det” (Förskollärare 2).

”Mitt förhållningssätt är öppet och jag försöker se vad barnen signalerar”
(Förskollärare 6).

En av de sex förskollärarna svarade:

”Har rast, serverar frukost eller utför uppgifter som måste göras då ansvaret ligger på en förskollärare och det är för lite planeringstid för att hinna genomföra allt som ställs krav på förskollärarna så som månadsbrev, systematiskt kvalitetsarbete, planera verksamhetens syfte och mål framåt, se att närvaron stämmer, kontakta föräldrar med mera” (Förskollärare 3).

Alla förskollärare svarade att de hade fri lek, främst efter frukost fram tills klockan nio, samt efter lunchvilan. Förskollärare 1, 2, 4, 5 och 6 så kan vi tolka in att de tycker att den fria leken är viktig för barnens lärande, att de vill inspirera och vägleda och ha koll på den fria leken. Men Förskollärare 3 svarade att hon gör annat medan barnen leker, att man gör sådant som man annars inte hinner med. Detta är något vi har uppmärksammat dels på våra egna verksamhetsförlagda utbildningar dels under våra observationer under denna studie. När man

svarar på frågor i en intervju kan man ibland svara så som man vill vara- ”idealet”, men att verkligheten kanske inte alla gånger avspeglar det. Fägerborg skriver att när en person blir intervjuad i en studie likt denna så är intervjupersonen medveten om ”den osynliga publiken”, vilket kan göra att personen förhöjer eller dämpar ner delar av sin berättelse för att den vill låta kompetent eller inte vill se dålig ut (Fägerborg 2011, s. 90). Vi har observerat under denna studie dessa exempel som visar på att förskollärarna ”gör annat” under barnens fria lek:

En förskollärare sitter med en hög med papper och arbetar med det bredvid ett bord där barnen och en annan pedagog leker med lera under fri lek (Fältanteckning Snickerbo, 19/3-2020).

En förskollärare följer inte med ut på barnens fria lek ute för att stanna inne och göra administrativa arbetsuppgifter (Fältanteckning Älgen, 20/3-2020).

Det kan vara så att pedagogerna tycker att den fria leken är viktig för barnens samspel, kommunikation, leken och lärandet men att det inte alltid finns tid att gå in i den och medverka. Man vill inte ta bort tid från ”den riktiga” undervisningen, den planerade verksamheten så då tar man tid ur den fria leken. Kanske betyder det att pedagogerna inte ser den fria leken som lika viktig som den planerade undervisningen? Kanske är det därför den fria leken inte står med i läroplanen, för att den är inte lika viktig som den planerade leken och verksamheten?

I och med att vi har ett sociokulturellt perspektiv i denna studie så utgår vi ifrån att människans lärande sker i sociala sammanhang, att vi deltar i olika situationer där vi agerar direkt eller indirekt med andra, detta gör vi tack vare de kunskaper vi hittills tillägnat oss i tidigare sociala sammanhang (Säljö 2000, s. 18). När de flesta av förskollärarna pratar om den fria leken så tolkar vi det som att de menar att barnen oftast leker tillsammans, genom att de beskriver exempelvis att de ingriper vid bråk, eller att de vägleder och berikar leken med inspiration eller material. Vilket tyder på att de flesta av förskollärarna förstår att den fria leken är viktig för lärandet och att lärandet sker tillsammans med andra barn eller vuxna.

Vi kan också tolka in att de flesta förskollärarna tycker att fri lek är viktig, då de vill inspirera den fria leken, bygga vidare och fördjupa den fria leken. Vi tolkar det som att de flesta av förskollärarna tycker att den fria leken sker i sociala sammanhang, och att de vill ge barnen

många olika möjligheter till att utvecklas under den fria leken, och anstränger sig på olika vis för att möjliggöra och fördjupa den fria leken. Men att den fria leken också kan ingripas på genom att göra andra uppgifter, vilket skulle kunna tyda på att man anser den fria leken som mindre viktig än undervisningen.

Förskolläraernas svar på frågorna om den fria leken överensstämmer med förskolans läroplans syn på leken, som vi citerade tidigare. Men att det finns vissa tecken på att förskollärarna och pedagogerna ändå känner att den fria leken kan inkräktas på genom att göra andra uppgifter under den. Rosborough och Hall-Kenyon skriver dock att det finns en debatt som problematiserar om den fria leken inkräktas på ett annat sätt, alltså genom att man försöker lära ut för mycket under den fria leken, detta då för att nå olika undervisningsmål (Rosborough och Hall-Kenyon 2017, s. 327). Vilket också är det som Björklund & Palmér tar upp i sin artikel, att man kan gå in i barns lek och styra fokuset mot ett lärandeobjekt och samtidigt ta hänsyn till barnens intentioner med leken. Dessa problematiseringar: göra andra arbetsuppgifter under fri lek och- att lära ut för mycket under fri lek skulle kunna tolkas som att fri lek inte ses på som lika viktigt, lika lärorikt som den planerade undervisningen.

På frågan om den fria leken är spontan eller planerad fick vi tre svar att den var spontan och tre svar att den är både och. I och med att alla svarade att de hade fri lek på deras avdelning och att alla svarade att den sker vid samma tidpunkt (efter frukost och efter lunchvilan) så kan man tolka det som att de har planerad fri lek vid dessa tider.

Även barnen verkar vara medvetna om att de får fri lek vid dessa tider. Detta fick vi syn på under en observation.

Vi kom till förskolan mitt i frukosten där alla barn satt vid två bord med en pedagog vid varje bord. Vi tog en stol var och satte oss lite avsides från borden med våra anteckningsblock. Barnen hälsade och lade sedan knappt märke till oss, och frukosten fortskred. En av oss hörde två av barnen vid ett av borden, vi kan kalla barnen "Milton" och "Amir", samt "Alex" som satt vid det andra bordet.

Milton: När vi ätit klart, vi leka Bakugan då?

Amir: Ja, men jag ska vara den röda.

Milton: Okej, men då jag är den svarta. Alex också?

Amir: (höjer rösten) Alex! Vill du spela Bakugan sen?

Alex: Ja!!

Efter detta samtal frågade Amir och Milton pedagogen vid deras bord om hon kunde ta fram Bakugan till dem. Bakuganleksaker ligger i avdelningens förråd där en pedagog måste ta fram de för att dem ska få tillgång till det. I och med att barnen planerade att leka med Bakugan visar på att barnen visste att de kommer få leka vad de vill precis efter frukost samt *vem* de vill leka med. Vilket då tyder på att det finns planerad fri lek rent tidsmässigt. I och med att barnen får leka med vad de vill och med vem de vill tränas barnen i sociala samspel, turtagning, kommunikation vilket återkopplar tillbaka till att barn lär i samspel med andra och att fri lek hjälper barnen att utveckla dessa och andra olika förmågor. Sedan finns det såklart begränsningar i vilket material de har att tillgå men barnen verkar veta att de kan fråga om vilket material som helst även om det är utom deras räckhåll.

I ett poststrukturalistiskt synsätt så bygger vi människor upp normer och strukturer, inte bara på en samhälls nivå utan vi bygger upp egna strukturer och normer på olika arbetsplatser, olika arenor i samhället (Davies 2003, s. 10-11). I olika förskolor finns det olika normer, exempelvis i en förskola ställer man sig på led för att gå in i tamburen medan andra förskolor tar man in tre i taget medan de andra leker. Man bygger upp dessa normer tillsammans med de andra vuxna, vårdnadshavarna och tillsammans med barnen för att skapa rutiner och strukturer som vi behöver för att känna oss trygga. Barnen lär sig snabbt både de uttalade normerna men också de outtalade normerna. Man skulle kunna se det som att pedagogerna skapat normen eller strukturen att efter frukost och efter lunchvilan så är det fri lek dels för att barnen själva ska få välja och att de inser vikten av fri lek som vi beskrev den i begreppsförklaringen, men dels att det kanske skapat den normen för att det är då de vill fixa med olika pappersarbeten eller möten. Något vi också uppmärksammat under våra verksamhetsförlagda utbildningar är just att möten oftast planeras in runt frukost- fram emot lunch och efter personalen haft sina raster, alltså då efter lunchen.

Sammanfattningsvis kan vi se att den fria leken är inte helt lätt att definiera. Å ena sidan så verkar pedagogerna mycket medvetna om den fria leken och den fria lekens möjligheter, men å andra sidan verkar det vara så att pedagogerna ofta tar ifrån den fria leken i form av att göra annat under den såsom pappersarbete eller möten. Vi ser också att pedagogerna försöker

fördjupa den fria leken, vilket då kan tyda på att de inte tycker att den fria leken är tillräckligt lärorik.

Barns fria lek och genus

Denna observation gjordes utomhus, då avdelning Älgen var ute innan lunch den 20/3-2020. Barnen i observationen befanns sig vid en vattenpöl uppe på ett berg och det var sex barn som observerades vid två tillfällen, fyra barn vid det första tillfället och två barn vid det andra. Situationerna skedde efter varandra på samma dag. I den första situationen fanns det fyra barn som vi kommer att kalla för "Kalle", "Niklas", "Liam" och "Andrew". I den andra situationen var det två barn som observerades och vi kommer att kalla dem för "Olivia" och "Linnea".

I situation 1 är Kalle, Niklas, Liam och Andrew uppe på ett berg och leker vid en vattenpöl. I vattenpölen har de båtar och bilar. Barnen leder båtarna och bilarna över vattenpölen och gör motorljud med munnen. Kalle lyfter snabbt upp en bil som han har i handen och gör ett vroom-ljud med munnen, släpper sedan bilen så att den hamnar i pölen. *Wow!* Säger Andrew och härmar Kalle. Sedan hakar Liam och Niklas på och till slut släpper alla fyra ner sina fordon i vattenpölen så att det stänker och deras galonbyxor blir lite blöta.

I situation 2 är barnen Olivia och Linnea vid vattenpölen. Kalle, Liam, Niklas och Andrew har gått sin väg och leker någon annanstans på gården. Vid vattenpölen har de med sig varsin hink och spade. Linnea frågar Oliva vad de ska göra. Olivia svarar henne inte, istället så börjar hon skopa vatten med spaden för att sedan hälla det i hinken. Linnea gör likadant. När hinkarna är fulla så håller de tillbaka vattnet i pölen.

I ovanstående exempel kan vi utifrån ett sociokulturellt perspektiv se att i båda situationerna så använder barnen sig av leksakerna för att kommunicera med varandra. I den första situationen kan vi se att när Kalle släpper ner bilen i vattenpölen så hakar de andra barnen på vilket vi tolkar som att han vill visa på att de kan leka på det sättet med deras fordon. Enligt Vygotskij så kommunicerar vi bland andra genom olika kulturella redskap vilket då kallas för mediering (Smidt 2010, s. 43). I situation 1 så använder Kalle bilen för att mediera det han vill leka utan att använda sig av det verbala språket, tolkar vi det som.

I situation 2 kan vi se att istället för att svara Linnea verbalt så tolkar vi det som att Olivia svara Linnea genom att visa vad de ska leka. Genom att visa med hjälp av spaden och hinken

vad hon vill att de ska leka så använder hon sig av mediering för att kommunicera (Smidt 2010, s. 43).

I ovanstående exempel kan vi även se att pojkarna leker mer livligt vid pölen medan flickorna leker mer stillsamt och utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv skriver Davies att i varje individs värld finns det strukturer och normer som är starkt uppbyggda att de kan påverka individens handlingsmönster och beteenden. Vidare skriver Davies att individen inte föds till ett kön utan individens köns skapas och omskapas socialt, Davies menar att kön är en social konstruktion (Davies 2003, s. 10-11). Utifrån detta kan vi tolka det som att barnen i de båda situationerna leker på ett sätt som förväntas av deras kön på grund av vad samhället förmedlar kring vad en pojke respektive flicka bör vara. Vi har även uppmärksammat, både under våra verksamhetsförlagda undervisningar samt under våra observationer, att det oftast är flickorna som leker mer lugna och stillsamma lekar såsom lekar i hemvrån, doktor och pysselaktiviteter. Medan pojkarna leker mer rörliga lekar såsom jaga-lekar, undantag fanns då pojkar lekte mer stillsamt och flickor lekte mer rörliga lekar. Enligt Davies så blir barnen vägledda in i vad som anses vara kvinnligt eller manligt beroende på vilket kön de har alltså att man agerar och beter sig utefter vad som förväntas av det kvinnliga och manliga könet (Davies 2003, s. 186).

Sammanfattningsvis kan vi se att det finns en skillnad i hur barnen leker. Pojkarna leker mer livligt vid vattenpölen medan flickor leker mer stillsamt. Detta tolkar vi det som att barnen gör det på grund av normerna om hur flickor leker och hur pojkar leker. Barnen i båda situationerna använder leksakerna som mediering för att kommunicera med varandra, alltså visa vad de vill leka och hur man kan leka med materialet.

Genus

I analysen ovan har vi analyserat den fria leken och pedagogernas förhållningssätt till den, där vi har berört genus. I analyserna nedan kommer vi att analysera vidare med hur genus uttrycks både hos pedagogerna och hos barnen.

Pedagogernas förhållningssätt och synsätt

Situationen utspelades i det stora ”allrummet” på förskolan som hade avdelningen Snickerbo, de hade slagit ihop två avdelningar vilket resulterade i 11 barn denna dag. Allrummet är ett stort rektangulärt rum med fyra dörrar in till varje respektive avdelning. Rummet är utrustat

med en projektor med tillhörande projektorduk, ett stort bord och stolar med pussel och andra spel samt pennor och papper att aktivera sig med vid bordet, en väldigt stor rund matta i mitten av rummet, två båtar som man kan klättra på, dockhus, bilmatta med bilar, samt en hörna där de ställt diverse föremål som ej används med ett lakan på för att förhindra att barnen ska leka med de sakerna.

Direkt när vi kom dit på morgonen satt en flicka och lade ett djurpussel, det satt även två barn till vid bordet som ritade samt en pedagog, vi kan kalla pedagogen för Agnes. Vi kan kalla flickan som lade pusslet för Evelina. Evelina reste sig upp och gick iväg när följande samtal ägde rum:

Agnes: Evelina, är du klar med pusslet?

Evelina: Jaa.

Agnes: Ska du komma och plocka undan det då?

Evelina ser fundersam ut och svarar nästan frågande ”nej”.

Agnes: Vem annars ska städa efter dig?

Evelina: Jag vet inte.

Agnes: Men jag tycker du kommer och plockar undan efter dig, så att någon annan kan sitta här och göra nåt sen.

Evelina: Okej (går och plockar undan pusslet snabbt).

Cirka 30 minuter efter denna händelse sätter sig en pojke som vi kan kalla för Eskil och börjar lägga ett fordonspussel på bordet. Agnes och Eskil samtalar om de olika fordonen, hur de låter, om de är snabba, vem som är snabbast. Det sitter tre andra barn vid bordet som pusslar och ritat. Eskil reser sig upp och Agnes säger ”om du är klar får du plocka undan”. En annan pedagog avbryter och frågar om hon kan byta blöja på ett annat barn, vilket Agnes går med på. Agnes går iväg med barnet vars blöja ska bytas och säger samtidigt till Eskil ”städa undan pusslet nu!”, och går ut från allrummet till en avdelnings skötrum. Eskil städar inte upp pusslet och går iväg och börjar leka vid bilmattan. En stund senare kommer Agnes tillbaka och sätter sig återigen vid bordet och ser att det inte är städad, suckar och städar snabbt undan pusslet och stället tillbaka det på hyllan bakom bordet.

Under våra observationer inomhus så observerade vi ytterligare fyra liknande situationer som den nyss nämnda. Där pedagogerna ber pojkarna städa undan det de lekt med utan gehör från pojkarna vilket resulterar i att de själva städa undan och pojkarna slipper, och när pedagogerna ber flickorna så ger de en motivering och förklaring till varför de ska städa undan vilket resulterar i att flickorna städa undan.

I Eidevalds studie visade det sig att pojkar fick mer slutna frågor och kortare meningar än flickorna (Eidevald 2009, s. 145, 161-162). I just våra observationer om städning stämmer det överens med Eidevalds resultat. Flickorna fick fler motiveringar till varför de skulle städa än pojkarna, och flickorna fick även öppnare frågor om varför de inte städat än pojkarna. Vi observerade att pojkarna fick korta tillrättavisningar på städandet som exempelvis:

”Glöm inte städa sen” (Fältanteckning Snickerbo, 17/3-2020).

”Lukas, ta undan bilarna där” (Fältanteckning Snickerbo, 17/3-2020).

”Städa där (pekar)” (Fältanteckning Snickerbo, 18/3-2020).

Medan vi observerade att flickorna fick tillrättavisningar som:

”Visst var det du som lekte med dockorna, Alexandra? Då får du städa undan dom så det inte ligger över hela golvet” (Fältanteckning Älgen, 20/3-2020).

”Du måste städa undan leran, annars kommer den torka och då kan vi inte använda den sen. Då blir den sådär hård och tråkig ju” (Fältanteckning Snickerbo, 19/3-2020).

Inom den sociokulturella teorin är språket och kommunikation viktigt, barnen lär sig hur de ska föra sig i olika situationer och de lär sig om andras livsvärldar (Säljö 2000, s. 37). Därför är det viktigt hur vi kommunicerar med barnen, att vi försöker ge barnen samma möjligheter till utveckling. Vilket vi tolkar inte sker i situationerna ovan.

Vi kan också tolka det som att flickorna lär sig att städa undan efter sig själva, som alla bör göra. Men att pojkarna lär sig att någon annan (oftast en kvinna) städa undan efter dem. Eftersom muntliga tillrättavisningar hjälper barnen att förstå hur de ska föra sig, och förstå omvärlden så vore det bästa att ge alla barnen motiveringar till varför de ska städa undan. Vi pedagoger har genom förskolans läroplan som mål att främja ”*jämställdhet mellan kvinnor*

och män” (Lpfö 18, s. 5), detta kan vi göra genom att reflektera över vårt sätt att kommunicera med pojkar och flickor.

Vilket leder oss in i att se på observationen med hjälp av den poststrukturella teorin, den kan hjälpa oss att få syn på de olika strukturerna och normerna vi har byggt upp. Vi kan med hjälp av teorin se i observationen att pedagogerna lägger mera energi på att få flickorna att städa undan efter sig genom att ge flickorna längre och mer motiverande meningar än pojkarna, medan de frågar pojkarna en, två gånger men sedan låter pojkarna ”komma undan” att städa upp efter sig. Varför, frågade vi oss. Vi kan se att genom media och tv, i relationer i vår närhet att normen att städa oftast ligger under kvinnans ansvar. Man har hört frasen ”jobbar din mamma här eller?” som implicerar att det är mamman som städar upp efter alla hemma. Vi som samhälle har byggt upp normen att kvinnor städar och tar hand om hemmet vilket säkerligen har påverkat pedagogerna på förskolan, eftersom normerna vi byggt upp är starka och svåra att bryta och bryter man normerna så ses man på som misslyckad (Davies 2003, s. 26-27). Pedagogerna verkar koppla att städa mer till flickorna på grund av deras mer motiverande frågor till dem, och låter pojkarna komma undan eftersom de är just pojkar och inte har den förväntan på sig att städa på samma sätt som flickorna.

Eftersom normer är socialt konstruerat efter vilket kön man har, och man därmed blir inledd i en viss väg kan man tolka det som att flickorna här blir inledda i att vara duktiga flickor som städar efter sig själva och pojkarna blir inledda i att kvinnor städar upp efter dem (Davies 2003, s. 186). I just den här observationen kan vi se att genus påverkar förskolläraernas förhållningssätt när det gäller tillrättavisningar, hon städar upp efter pojken och låter han leka vidare medan hon får flickan att städa undan genom att ge en motivering till varför. Våra beteenden och våra handlingsmönster är påverkade av normerna och strukturerna runt om oss (Davies 2003, s. 10-11), vilket vi kunde se i observationen genom att pedagogen lade större vikt vid att få flickan att städa än att få pojken att städa.

I förskolans läroplan står det att:

”Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar” (Lpfö 18, s. 5).

Vi tänker att aktivt arbeta med jämställdhet mellan pojkar och flickor i förskolan görs först och främst genom att vara medveten om ojämställdheten och normerna som omger oss. Detta

behöver man för att sedan kunna reflektera över sitt eget agerande. Precis som Ingemar Gens säger i debatten som vi tog upp i inledningen, att det är vi pedagoger som styr in barnen i traditionella mönster och att det inte har med våra biologiska förutsättningar att göra (Svensén 2012). Så genom att bli medveten och reflektera så kan vi bryta vissa normer och könsmönster som vi har byggt upp.

Sammanfattningsvis så såg vi i observationen att flickan blev tillrättavisad hårdare än pojken, att detta har två konsekvenser för flickan. Dels att flickan får ett rikare språk i form av att pedagogen talar öppnare och längre meningar till flickan, dels att flickan leds in i vägen att bli "en duktig flicka" vilket är problematiskt då det leder till ojämställdhet mellan pojkar och flickor. Men det har också konsekvenser för pojken i form av att han inte får möjlighet till en mer öppen kommunikation, dels inte lär sig eget ansvar i lika stor utsträckning. Vi såg även att genus påverkar pedagogens förhållningssätt, vi tolkar det som att samhällets normer visar på att kvinnor ska städa undan efter alla och att pedagogen i fråga följer den normen.

Genusuttryck i barns lek

Denna observation gjordes inomhus i förskolan som hade avdelningen Snickerbo, 17/2-2020, och medverkande är fyra barn och en förskollärare. När vi observerade befann sig barnen i allrummet och lekte. I det rummet finns det bland annat två båtar och lego och diverse andra saker. I dessa båtar lekte tre barn när ett barn kommer fram och kliver in i en av båtarna, då uppstår en konflikt om vem som får vara med i båtarna vilket leder till att en pedagog ingriper. Vi kommer att kalla barnen för "Mikael", "Oliver", "Lukas" och "Sara" samt pedagogen kommer vi kalla för "Lisa".

Mikael, Oliver och Lukas leker i båtarna, Mikael i den ena och Oliver och Lukas i den andra.

Lukas: Ska vi leka att vi är pirater?

Mikael: Ja, och vi kan leta efter skatter som vaktas av monster.

Alla barnen: Jaaa!

Lukas går iväg och kommer sedan tillbaka med händerna fulla med lego och säger: Det här kan vara skatten som vi ska hitta.

Oliver: Ja. Vi kan gömma de här bakom (går fram till en soffa och gömmer lego under den).

Mikael, Lukas och Oliver leker en stund för sig själva när Sara går fram till dem och kliver in i en av båtarna.

Oliver: Titta, hon! (pekar mot Sara samtidigt som han tittar på Mikael).

Mikael: Nej, inga tjejer får vara med, bara killar.

Sara: Jo, tjejer får visst vara med.

Mikael: Nej för tjejer kan inte vara pirat.

Lisa som befann sig i närheten och hörde detta, närmade sig barnen och frågade: Vad händer här?

Sara: Mikael säger att jag inte får vara med.

Lisa: Jaha, varför då?

Mikael: För att hon är tjej och tjejer kan inte vara pirat. Vi leker att vi är pirater.

Lisa: Men vad är det för dumheter. Det är väl klart att Sara får vara med. Tjejer kan väl också vara pirat?

Det blir tyst en liten stund och det är Mikael som bryter tystnaden och säger: Ja okej, Sara får väl vara med.

I ovanstående exempel kan vi se att exkludering på grund av kön sker då Mikael säger att Sara inte får vara med i leken för att hon är en flicka. I likhet med Golden och Jacobys (2018) studie och Anette Hellmans (2010) avhandling så exkluderas barn beroende på vilket kön de har, vem som passade in i leken och vilka som inte passade in. Detta kan då bero på att Mikael och barnen i ovannämnda studie, kan via reklam, media och personer i deras närhet ha hört/sett att flickor eller pojkar ej kan anta en "roll" från det motsatta könet.

I Golden och Jacobys studie kunde vi se att flickorna inte lät pojkarna vara med i prinsesslekar genom att verbalt exkludera pojkarna: "*You're not a girl. That's for girls*" (Golden & Jacoby 2018, s. 305). Detta är det Mikael gör genom att verbalt exkludera Sara genom att säga till Sara att hon inte får vara med i leken för att hon är en tjej och enligt honom kan tjejer inte vara pirater.

I ovanstående exempel kan vi i likhet med Golden och Jacobys studie, se att utifrån ett poststrukturellt perspektiv använder Mikael sitt språk genom att verbalt avgöra vem som får vara med i leken och i detta fall så får Sara inte vara med för att hon är tjej och tjejer kan enligt honom inte vara pirat. Davies skriver att genom språket så kan människan skapa och upprätthålla sociala strukturer om vad som är manligt och kvinnligt, Davies menar att det är de vuxna människorna som lär barnen vad som är manligt och kvinnligt (Davies 2003, s. 12-13). I detta fall kan det vara så, som vi skrev ovan, att Mikael kan ha fått höra från någon vuxen i sin närhet, genom media eller via reklam, om vad som anses vara manligt respektive kvinnligt eftersom han säger att en tjej inte kan vara pirat. I förskolans läroplan står det bland annat att förskolan ska bidra till jämställdhet mellan könen samt motverka stereotypa könsmonster som kan påverka barnens lärande, utveckling och deras val (Lpfö18, s. 5, 7), vilket Lisa visade på att hon försökte göra när hon sade att Sara får vara med i leken och att tjejer visst kan vara pirater.

Om vi ser exemplet utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi se att pedagogen Lisa använder sig av det medierande verktyget språket (Smidt 2010, s. 108), genom att ställa frågan om tjejer kan vara pirat, för att få barnen att fundera över detta. Enligt Säljö (2000) så är det genom språket som människan får ta del av ny kunskap samt att barn får ta del av nya perspektiv på hur man kan se världen, detta genom att få höra vad andra människor tycker och tänker (Säljö 2000, s. 37). Så när Lisa ställer frågan så får barnen tillgång till ett nytt sätt att se på vad som är manligt respektive kvinnligt. Genom att Lisa ställer frågan: *Tjejer kan väl också vara pirat?* så får barnen fundera och tänka efter om det kan vara så att tjejer kan anta manliga roller, tolkar vi det som då barnen blir tysta och när Mikael sedan säger att Sara får vara med i leken och vara pirat visar det på att Mikael blev påverkad av det Lisa frågade. Säljö skriver att enligt Vygotskij så är det genom språket som barnen får möjlighet att påverka och påverkas av andras sätt att tänka (Säljö 2000, s. 87).

Sammanfattningsvis kan vi se att barnen i sina lekar kan exkludera varandra beroende vilket kön man har. Vi kan också se att språket är ett viktigt verktyg för att påverkas och påverka andra med. Mikael använde språket för att styra leken och Lisa använde språket för att få barnen att fundera över manliga och kvinnliga roller.

Genus ur pedagogernas synsätt

I vår studie har vi ju valt att undersöka den fria leken ur ett genusperspektiv och en av våra frågeställningar är *Hur påverkas pedagogernas förhållningssätt under den fria leken när det kommer till pedagogernas synsätt på genus?* För att ta reda på vilken syn pedagogerna har på genus så utförde vi intervjuer där vi ställde frågor kring genus.

I förskolans läroplan står det att förskolan ska verka för att inget barn diskrimineras på grund av sitt kön eller könsidentitet och förskolan ska även verka för jämställdhet mellan könen samt motverka stereotypa könsmonster (Lpfö18, s. 5, 7). Vidare står det att varje förskollärare har ansvar för att arbeta med att utveckla normer och förhållningssätt i barngruppen och att ”*aktivt inkludera ett jämställdhetsperspektiv så att alla barn får likvärdiga möjligheter till utvidgade perspektiv och val oavsett könstillhörighet*” (Lpfö18, s. 12).

När vi ställde frågan om vilka tankar och vilka associationer förskollärarna får när de hör begreppet genus var de eniga om att det handlar om kön, vad som är flickigt och pojktigt samt vilket förhållningssätt man har som pedagog.

”/.../ att man inte ska ha förutfattade meningar med vad könen ska leka med”
(Förskollärare 4).

”Genus, åh, det kan vara att man hör barnen säga du får inte vara kattpojken för att du är flicka, de har koll på vilka kön de olika figurer har, de har koll på det, och man hör att de säger pojkar får bara vara inte tjejer” (Förskollärare 2).

”Förhållningssätt man ska ha när man jobbar i förskolan. Ja, lite kanske att man, när man hamnar i projekt att de ska passa alla, både pojkar och flickor”
(Förskollärare 1).

När vi intervjuade förskollärarna så lade vi märke till, både under och efter intervjun när vi tittade igenom svaren, att två förskollärare använde sig av begreppet norm/normkritik.

”Jag tänker på normkritik kritik och normmedvetenhet” (Förskollärare 3).

”Normkritiskt förhållningssätt där alla barn och individer möts lika, har likvärdiga möjligheter på förskolan, pedagogerna har tänkt igenom sitt förhållningssätt och innehar en medvetenhet i hur man möter alla barn och varför vi gör på ett visst sätt exempelvis hur agerar vi när Kalle kommer med klänning till förskolan och talar med barnen om det” (Förskollärare 6).

Att de två förskollärarna använder sig av begreppen norm och normkritik istället för genus kan ha flera olika orsaker. Det kan dels bero på att begreppet genus associeras främst till manligt respektive kvinnlig och att begreppet norm/normkritik associeras till hur samhället har påverkat i hur man bör bete sig, hur man bör vara. Dels kan det bero på att det är ledningen som har bestämt att personalen på förskolan ska använda sig av begreppet norm/normkritik (vi kommer längre ner att ta upp hur de arbetar genusmedvetet och vilka direktiv de får från ledningen).

Vi ställde även frågan ”lägger du märke till olika genusmönster i den dagliga verksamheten? -I så fall, vilka?” och till svar fick vi att samtliga förskollärare lade märke till olika genusmönster i den dagliga verksamheten och att det märks främst i barnens lekar. Exempelvis svarade en förskollärare:

”Ja, fortfarande pojkar som gillar att leka med bilar, fordon, tåg, flickor gillar mest att leka rollekar och sånt. Det ser man fortfarande spår av, betydligt mindre än det var förut” (Förskollärare 2).

Två förskollärare menar också att de märks att det kommer hemifrån, genom att barnen exempelvis tar med sig leksaker hemifrån eller att de påverkas av sina föräldrar och samhället. Däremot var det en förskollärare som nämnde att det främst yttrade sig inom personalgruppen, hon svarade:

”/.../ pedagogerna möter inte alla barn lika, en del får ett väldigt trevligt bemötande och mer tro på sig själv än mot andra som man anser jobbig eller besvärande får inte alls samma bemötande eller tilltro på att hen kan” (Förskollärare 3).

Till frågan ”arbetar du genusmedvetet? – I så fall på vilket sätt?” fick vi till svar att de arbetar genusmedvetet men att det önskades att det gjordes lite mer. Vi fick även till svar att det oftast kom från ledningen eller kommunen.

”I x-kommun finns det checklistor på hur man ska jobba normmedvetet. Benämna alla barn med deras namn undvik att använda orden tjejen och killen. Ha alltid mål och syfte med tema/lek/grupp/arbete klart för dig och varför vi gör detta? Vad är budskapet? Kan alla vara med? /.../ Bekräfta att vi är olika på utsidan men lika på insidan och vi alla har känslor och blir ledsna om vi inte får vara med i leken. Förutsatt att den du talar om finns i rummet. Agera alltid! Säg i från! Låt alla komma till tals och visa att du som pedagog tycker att alla är lika mycket värda” (Förskollärare 5).

”Finns olika ”check listor att tänka utifrån ex. Benämna alla barn med deras namn, undvik orden tjejer och killar. Ha alltid syfte och mål med varje tema/arbete/lek/grupp klart för dig: Varför gör vi detta? Vad är budskapet? Kan alla vara med?” (Förskollärare 6).

På vilket sätt de arbetar genusmedvetet fick vi till svar:

”Litteraturerna som utmanar könsrollerna, i polyglutt mycket som vi läser och visar” (Förskollärare 1).

”I mitt sätt att prata med barnen tänker jag mycket med det. När jag som pedagog väljer material, aktiviteter, musik och dans allt vi gör så tänker jag med ett genusperspektiv. Normkritiskt perspektiv. Men hur vi pratar med barnen gör vi väldigt mycket” (Förskollärare 2).

En skillnad inom denna fråga är att en förskollärare svarade att hon önskade att förskolan var mer öppen för diskussioner kring genus så att all personal har liknande grund till hur de ska arbeta genusmedvetet på förskolan.

”Önskar att förskolan vad där idag då det underlättat diskussioner och ställningstaganden om pedagogerna varit mer medvetna om att verksamheten mer styrs av egna tyckanden och värderingar än mot en likvärdig förskola. Alla pedagoger agerar olika och har olika förhållningssätt” (Förskollärare 3).

Som analysmetod har vi bland annat valt att använda oss av det poststrukturalistiska perspektivet för att analysera vårt material utifrån ett genusperspektiv. Inom det poststrukturella perspektivet skriver Davis att individens kön skapas socialt utefter vad som anses vara manligt och kvinnligt och att genom detta synsätt kan man få syn på dessa socialt konstruerade könen samt att man kan försöka förändra dessa diskurser samt utveckla nya

diskurser som bortser vad som anses vara manligt och kvinnligt (Davies 2003, s. 10-11). Utifrån intervjusvaren kan vi se att förskollärarna vet att det finns stereotypa könsmönster och att märks på val av lek bland barnen, men att förskollärarna även jobbar på att arbeta genusmedvetet för att motverka stereotypa könsmönster genom val av böcker, sånger etcetera.

Davis skriver även att språket är en viktig del inom det poststrukturalistiska perspektivet. Det är genom språket som de vuxna lär barnen vad vi vill att de ska kunna, vad som är rätt eller fel, här menar Davis att vissa saker som de vuxna lär barnen är vad som anses vara kvinnligt eller manligt (Davies 2003, s. 12-13, 216). Från intervjusvaren så kan vi se att förskollärarna är medvetna om hur de talar till barnen, vilka sånger de väljer samt vilka böcker de väljer att läsa för barnen, det gällde att de hade ett genusmedvetet tänk när det gällde dessa saker. Detta kunde vi även se när vi var på förskolorna och utförde observationer. Vi uppmärksammade vilket material de hade och när det kom till böcker så kunde vi se att exempelvis på Snickerbo hade bland annat böckerna *Lill-Zlatan och morbror raring*, samt *Piraterna och regnbågsskatten* vilka är genusmedvetna böcker.

Vi uppmärksammade även hur pedagogerna tilltalade barnen, vid en observation på Snickerbo. I denna observation är det tre barn och en förskollärare som medverkade och vi kallar barnen för "Astrid", "Milla" och "Filippa" och förskolläraren kallar vi för "Birgitta".

Astrid och Milla sitter i soffan och tittar i en bok. Filippa står en bit bort och tittar mot dem och efter en stund går hon till Birgitta och säger: *Jag vill också titta i den boken.*

Birgitta svarar: Ja, gå och fråga Astrid och Milla om du får sitta med dem och titta i boken.

Filippa springer bort till soffan där Astrid och Milla sitter och frågar om hon får vara med och titta i boken. Astrid nickar till svar och Filippa klättrar upp på soffan och sätter sig bredvid Astrid.

I denna observation kan vi se att Birgitta tilltalar barnen vid deras namn istället för att säga: *Ja, fråga flickorna om du får...* I intervjun fick vi till svar, som vi nämnde ovan, att de har checklistor på hur man kan jobba normkritiskt och en punkt var att benämna barnen med deras namn. Utifrån denna observation kan vi se att förskolläraren arbetar med att ha ett normkritiskt förhållningssätt, men vi uppmärksammade även att under vissa stunder, exempelvis när det fanns många barn runtomkring en pedagog, så kunde pedagogen säga: *gå*

och lek med killarna eller fråga flickorna om du får vara med och leka. Vi tolkar det som att i stressade situationer så glömmet de bort det genusmedvetna tänket.

Sammanfattningsvis kan vi se att förskollärarna på de två förskolorna strävar efter att arbeta genusmedvetet och normkritiskt och att de i stort sett var eniga om vad genus innebär, men önskade att de hade mer kunskap om detta och att kollegor och ledningen arbetade mer genusmedvetet. Att pedagogerna ibland sa ”flickorna” och ”pojarna” istället för namn skulle kunna bero på stress. Om man är stressad så kanske inte det genusmedvetna tänket kommer fram, men att det finns där.

Slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka den fria leken, vi frågade oss ifall den fria leken verkligen var så fri och om den är det- på vilka sätt. Vi ville titta närmare på pedagogernas förhållningssätt under den fria leken samt deras syn på genus och om den hade någon påverkan på deras förhållningssätt.

Vi kom fram till att förskollärarnas tolkning av vad den fria leken innebär till stor del överensstämde med varandra och med vår definition samt litteraturen av den fria leken. Detta kom inte som en överraskning utan ett ganska förväntat resultat. Vi tolkar förskollärarnas svar att de anser att den fria leken kommer från barnens intressen, att pedagogen kan vara med men då på barnens premisser, att en pedagog är närvarande hela tiden för att hålla koll och eventuellt ingripa vid bråk. En av de sex förskollärarna berättade att hon under fri lek gör andra arbetsuppgifter såsom planering, månadsbrev och så vidare. Vilket vi tolkade som att detta kanske ligger närmare sanningen om pedagogernas förhållningssätt under den fria leken, då vi själva uppmärksammat dels i studien genom observationer dels genom våra tidigare verksamhetsförlagda utbildningar att förskollärarna gärna gör andra arbetsuppgifter eller har möten under barnens fria lek. Vi tog upp att en möjlig anledning till att fem av de sex svaren var så lika och ”lät så bra” hade att göra med att personer under en intervju ibland kan svara ideologiskt på frågor. Att de besvarar frågan så som de önskar att de arbetade med fri lek för att ”låta bra och kompetenta”.

Vidare tolkar vi det som att personalen kanske förstår vad den fria leken är, och vad den är bra för men att det går att ta ”tid” från den fria leken för att göra annat då vi tolkade in att kanske de tycker att den fria leken inte är lika viktig som exempelvis de planerade

aktiviteterna. Från barnens sida tolkade vi det som att barnen är medvetna om när de har fri lek, då vi såg genom en observation att barnen planerade tillsammans vad de skulle göra och vilka de skulle leka med efter frukost vilket var den uttalade tiden för fri lek av alla förskollärarna.

Vi kom även fram till att pojkar och flickor använder material på olika sätt, men att både flickor och pojkar använder material för att kommunicera med varandra dels i observationen vid vattenpölen dels vid andra observationer till denna studie och under våra verksamhetsförlagda utbildningar. Ur ett genusperspektiv så kom vi fram till att flickorna leker mer stillsamt, de skopar vatten lugnt och stillsamt och pojkarna skvätter och kastar, vi tolkar det som att de har blivit vägleda in i deras typiska könsmonster och beter sig som vi förväntar oss av dem.

Vi kom även fram till att när det gällde städning så tillrättavisades flickorna hårdare än pojkarna, de fick längre och mer motiverade meningar till varför de skulle städa än pojkarna. Pojkarna slapp städa och flickorna "tvingades" städa. Vi tolkar det genom den sociokulturella teorin att flickorna får ett försprång i ordförråd och språk än pojkarna då de får länge och öppnare frågor om städningen. Ur ett genusperspektiv så kom vi fram till att eftersom samhället är uppbyggt med normer och strukturer som påverkar vårt sätt att tänka, så har det påverkat pedagogen i fråga, hon följer det hon lärt sig. Vi menar, för att kunna förändra detta beteende (att som pedagog följa och göra att barnen följer traditionella könsmonster) så måste man bli medveten om dom och på så vis bli upplyst för att då kunna få syn på dem och kan försöka förändra dem, även fast det är svårt att bryta sig loss från det traditionella sättet att tänka beroende på om man är kvinna eller man.

Vi kom även fram till att barn i deras kommunikation med varandra exkluderar och inkluderar varandra beroende av kön, som vi kunde se i observationen om barnen som lekte pirat. Vi kunde även se i samma observation att pedagogen försökte arbeta genusmedvetet genom att utmana barnens normativa tänkande. Även i analysen av intervjusvaren kan vi se att pedagogerna strävar efter att arbeta genusmedvetet (normkritiskt) genom främst språket och material, men att om ledningen inte är "på" dem så faller det bort ur den dagliga verksamheten. Vi tolkar det som att för att jobba genusmedvetet eller medvetet jobba med fri lek måste man bli påmind om det, göra sig medveten som vi pratat om tidigare. Det är när man är medveten om sin omgivning och sina föreställningar och förhållningssätt man kan ändra dem.

Förhoppningen med denna studie var att göra den fria leken mer förståelig och på så vis öka kvaliteten i den fria leken. Som Rosborough och Hall-Kenyons studie visar så betyder lärarnas goda relationer till varandra och ett genuint intresse för barnen att det är det som behövs för att den fria leken ska en hög kvalitet (2017, s. 331-332, 334). Vår studies fynd kompletterar Rosborough och Hall-Kenyons studies fynd att det också behövs mer resurser i förskolan så förskollärare inte behöver göra annat under barnens fria lek samt att man behöver prata om den fria leken för att på så vis hålla den levande.

Förhoppningen med studien är också att försöka ge en större förståelse för genus och hur genus påverkar pedagogernas förhållningssätt under den fria leken. I Eidevalds studie visade det sig att vissa av pedagogernas bemötande mot barnen skedde omedvetet och att hans syfte var att bredda på vad som räknas som manligt och kvinnligt för att ge barnen möjlighet till ett rikare liv (2009, s. 184). I likhet med Eidevalds syfte är vårt mål också att öka medvetenheten hos pedagogerna för att de ska kunna ge barnen alla möjligheter, inte bara två.

Förslag till framtida forskning

I vår forskning har vi främst utgått från pedagogernas syn och förhållningssätt på den fria leken ur ett genusperspektiv, det vore därför intressant att försöka undersöka barnens syn på den fria leken. Kanske genom barnintervjuer samt observationer av barn i den fria leken.

Vidare vore det intressant att undersöka om den fria leken skiljer sig inomhus och utomhus. Vilka möjligheter erbjuds barnens fria lek i det två olika miljöerna? Skiljer sig pedagogernas förhållningssätt inne från ute?

Källhänvisning

Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7:1, s. 64-85.

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

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

Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). *Att bli förskollärare- mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber, s. 145-146

Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, s. 89, 107

Hall-Kenyon, K. & Rosborough, A. (2017). Exploring pedagogical relationships in the context of free play. *Early Years, An international Research Journal*, 37:3, s. 326-337, DOI: [10.1080/09575146.2016.1183190](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1183190)

Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet

Knutsdotter Olofsson, B (2009) Vad lär barn när de leker? I: Jensen, M. & Harvard, Å, I. (red.) *Lek för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur, s. 75-92

Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund

Lpfö 18. *Läroplan för förskolan 2018*. Stockholm: Skolverket

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (uppl. 1:2). Stockholm: Liber, s. 38-39

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forsknings-metodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (uppl. 1:2). Stockholm: Liber, s. 47

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14:2, s. 89-109. ISSN: 1401-6788

Öhlander, M. (2011). Utgångspunkter. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, s. 30

Elektroniska källor

Folkhälsomyndigheten. (2020). *Information till skola och förskola om covid-19*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/information-till-skola-och-forskola-om-den-nya-sjukdomen-covid-19/> [2020-03-23]

Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79, s. 299–313. <https://link.springer.com.till.biblextern.sh.se/content/pdf/10.1007/s11199-017-0773-8.pdf> [2020-03-23]

Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (3-4) s. 152-170 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1399743/FULLTEXT01.pdf> [2020-03-30]

Svensén, G. (2012). Hur fri är den fria leken? *Pedagogiska magasinet*, 22/2-2012.
<https://pedagogiskamagasinet.se/hur-fri-ar-den-fria-leken/> [2020-03-16]

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2020-03-24]

Bilagor

Bilaga 1



3/3-2020

Informations- och samtyckesbrev för deltagande i vårt examensarbete

Vi heter Sandra Falkborn och Maria Andersson och vi är studenter på förskolläraryrkeprogrammet vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om barns fria lek ur ett genusperspektiv.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka XxX förskola, avdelning X mellan den X/3-X/3. Vi skulle då vilja göra observationer på barnen under deras fria lek, vid tre olika tillfällen. Vi kommer använda oss främst av fältanteckningar för att anteckna det vi ser och hör, men skulle situationen innehålla mer än tre-fyra barn så kan ljudinspelning komma att användas.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. Vi kommer att vara observanta på barnens kroppsspråk för att respektera deras integritet, och backa om vi märker att barnen visar tecken på att inte vilja bli observerade.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Maria Andersson
XxX @hotmail.com

Handledare: David Payne
XxX @sh.se

Sandra Falkborn
XxX @outlook.com

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

Formuläret återlämnas till personalen på avdelning "X" senast den 12/3-20. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.

Bilaga 2

Ungefärligt manus, inledning, information

Vi skriver ju nu vår c-uppsats som handlar om barns fria lek ur ett genusperspektiv. Studien fokuserar på den fria leken inomhus och utomhus och pedagogens förhållningssätt till genus. Så vi har ju observerat både inom- och utomhus och nu så utför vi 6 st. intervjuer med 6 förskollärare. Så vi vill tacka stort för din medverkan, och bidrag till denna studie. Det finns inga rätt eller fel svar på våra frågor, utan vi vill åt era tankar och upplevelser. Vår förhoppning med studien är att lära oss mer om den fria leken både inne och ute och hur genus spelar in i den arenan, hur det yttrar sig. Vi gör denna studie för att berika forskningen och ge pedagoger nya infallsvinklar som kan hjälpa dem i sin profession.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att din identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. När studien är klar och godkänd kommer den att publiceras genom publikationsdatabasen DiVA. All medverkan är såklart frivillig och du kan när som helst avbryta din medverkan. Jag spelar inte in detta samtal utan jag kommer skriva ner det du säger på datorn medan du pratar.

Frågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur länge har du varit på denna avdelning?

Hur ser en vanlig dag ut hos er?

Om vi säger "fri lek" vad tänker du då?

Har ni fri lek på din avdelning?

Hur uppstår den fria leken?

-Är den fria leken planerad eller spontan?

Vad har du för förhållningssätt under den fria leken?

-Finns det en tanke bakom det?

Hur uppfattar du genus?

Lägger du märke till olika genusmönster i den dagliga verksamheten?

-I så fall, vilka?

Arbetar du genusmedvetet?

-I så fall på vilket sätt?

Hur tänker du kring materialet/leksaker och genus på din avdelning?

Har du märkt någon skillnad med vad pojkar respektive flickor leker med?

- Vad tror du det beror på?

Brukar genus diskuteras i arbetslaget?

-På vilket sätt?

Genusforskningen visar på att pojkar oftast leker med pojkar och flickor med flickor, är detta något du uppmärksammat?

-Om ja, vad är dina tankar om det?

-Om nej, vad tror du det beror på?

Finns det någon situation eller händelse kopplat till genus där du upplever att du hanterade det bra?

Är det något du skulle vilja tillägga?

Avsluta med att återigen tacka och berätta vart uppsatsen kommer finnas.