

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2009*

*Lärarytbildningen*

## **”Vi måste ha tankarna i huvudet - förändra och förbättra lite i taget”**

En kvalitativ studie om könsmönster i förskolan och  
pedagogers tankar kring genus

**Författare**  
Rebecka Karlsson  
Jennie Lindgård

**Handledare**  
Ingrid Lindahl



# ”Vi måste ha tankarna i huvudet - förändra och förbättra lite i taget”

En kvalitativ studie om könsmönster i förskolan och pedagogers tankar  
kring genus

## **Abstract**

Studiens syfte är att undersöka könsmönster i förskolan och pedagogers tankar kring genus, bland barn i åldern tre till fem år. Leken är viktig för barns utveckling och lärande, och förskolan ska arbeta för att motverka de traditionella könsmönster som finns i samhället. Därför är det av stor vikt att pedagoger vet hur de förhåller sig till pojkar och flickors lek. I resultatet presenteras utfallet av observationer och intervjuer gjorda på en förskola i nordöstra Skåne. Resultatet visar att pedagogerna på denna förskola tycks ha kommit långt i arbetet för att motverka traditionella könsmönster. Detta märks bland annat genom att pedagogerna har ett tillåtande och uppmuntrande förhållningssätt till pojkar och flickors lek.

**Ämnesord:** flickor, pojkar, pedagoger, förhållningssätt, lek, genus



## Innehållsförteckning

Förord .....	7
1. Inledning .....	8
1.1 Syfte .....	9
2. Teoribakgrund .....	10
2.1 Genus i förskolans texter – en historisk tillbakablick .....	10
2.2 Forskning om könsmonster i förskolan .....	11
2.3 Män och kvinnor i förskolan .....	13
2.4 Lek och genus .....	14
2.4.1 Vad leker pojkar och flickor? .....	15
2.4.2 Hur leker pojkar och flickor? .....	15
2.4.3 Vilka leker pojkar och flickor med? .....	16
2.5 Problemprecisering .....	17
3. Metod .....	18
3.1 Urval .....	18
3.2 Datainsamling .....	18
3.2.1 Observation .....	19
3.2.2 Intervju .....	20
3.3 Genomförande .....	21
3.4 Etiska överväganden .....	22
3.5 Bearbetning av insamlad data .....	22
4. Resultat .....	23
4.1 Resultat av observationer .....	23
4.1.1 ”Får jag köra?” .....	23
4.1.2 Lego .....	24
4.1.3 Datorn .....	24
4.1.4 ”Fröken! Han slog mig!” .....	25
4.1.5 ”Har du kanske en... docka?” .....	26
4.2 Tolkning av observationer .....	27
4.3 Resultat av intervjuer .....	28
4.3.1 Pojkar för sig och flickor för sig – eller tillsammans .....	28
4.3.2 Flickor bygger blommor och pojkar bygger höga torn .....	29
4.3.3 ”Vi måste ha tankarna i huvudet, förändra och förbättra lite i taget” .....	30
4.3.4 Modiga flickor och empatiska pojkar .....	31
4.4 Tolkning av intervjuer .....	32
5. Diskussion .....	34
5.1 Metoddiskussion .....	40
6. Avslutning .....	44
7. Förslag till vidare forskning .....	45
Källförteckning .....	46
Bilagor .....	
Bilaga 1 .....	
Bilaga 2 .....	
Bilaga 3 .....	



## **Förord**

Det har varit ett lärorikt arbete då vi fått lära oss mycket nytt om barns lek och pedagogernas förhållningssätt till denna. Vi har också fått lära oss mycket om oss själva och varandra under arbetets gång.

Vi vill tacka pedagoger och barn som deltagit i vår studie. Tack vare Ert deltagande har denna undersökning varit möjlig. Ett stort tack vill vi också rikta till vår handledare, Ingrid Lindahl, som har varit till stor hjälp under arbetets gång, genom vägledning med tips och råd. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete och många roliga stunder tillsammans.

Åhus, December 2009

Rebecka Karlsson

Jennie Lindgård

## 1. Inledning

Den här uppsatsen handlar om barns lek och pedagogers förhållningssätt till den, ställt i ett genusperspektiv. Genus är, i dagens samhälle, en aktuell fråga och det är av vikt att pedagoger är väl medvetna om hur de förhåller sig till genusfrågor. Detta har bland annat visat sig under lärarutbildningen, då det har lagts stor vikt vid genusperspektivet och det har i stort sätt genomsyrat alla terminer. Under verksamhetsförlagda utbildningar har möten med pedagoger resulterat i samtal om genus. Utifrån dessa samtal har det framkommit att många pedagoger anser sig vara väl medvetna om sitt förhållningssätt gentemot pojkar och flickor, och deras lek. Även Odelfors (1996) har i sin undersökning fått fram att pedagoger säger sig bemöta pojkar respektive flickor på lika sätt, men hon har sett att pojkarna ges mer uppmärksamhet än flickorna, och att pedagogernas medvetenhet om detta kanske inte är så stor som kan tyckas.

Många forskare, såsom Åm (1993), Vygotskij (1995), Knutsdotter Olofsson (1996) och Lindqvist (1997), påpekar lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Dessa forskare pekar också på betydelsen av att pedagoger deltar i barns lek och att de är medvetna om hur de förhåller sig till den. I *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Utbildningsdepartementen, 2006) anges att pedagoger i förskolan ska arbeta för pojkars och flickors lika värde och barnen ska, utifrån lika förutsättningar, få tillfälle att möta och utveckla sina intressen. Som pedagog är du en betydelsefull förebild för barnen och det är därför viktigt att tänka på hur de bemöts. Statens offentliga utredning, *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, SOU 2006:75 poängterar att pedagogens förhållningssätt är ”den viktigaste faktorn i jämställdhetsarbetet.” (SOU 2006:75, s. 91)

Om det finns de som ställer sig frågande till jämställdhetsarbete redan i förskolan kan det vara av betydelse att komma ihåg att flera forskare menar att det är redan vid ett och ett halvt års ålder som pojkar och flickor upptäcker sin fysiska könstillhörighet, vilket innebär att de kan göra skillnad på pojkar och flickor (Evenshaug & Hallen 1992 och Stern 1991a, se Månsson 2000 s. 10, 73). Lindqvist (1989) och Öhman (2003) hävdar även de att det är redan i förskoleåldern som barnen blir medvetna om könstillhörigheten, däremot menar de att det är först i treårsåldern som könsmonster börjar bli tydliga i barnens lek. Denna uppsats fokuserar på pedagoger som arbetar på förskolan med barn i åldrarna tre till fem år.



Ett återkommande begrepp i uppsatsen är lek och med det avses den lek som Öhman (2003) beskriver som den lek barnen själva väljer att starta upp. Alltså inte den leken som är planerad och organiserad av pedagoger. Vi ser det som att det kan vara allt från att barnen lägger ett pussel till att de spelar dator.

## **1.1 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka könsmonster i förskolan och pedagogers tankar kring genus, utifrån ett antal observationer och intervjuer som genomförs på en förskola i nordöstra Skåne.

## 2. Teoribakgrund

I följande avsnitt redogör vi för hur pojkar och flickor framställts i förskolans texter, forskning om könsmönster i förskolan, män och kvinnor i förskolan och pojkar respektive flickors lek. Vi utgår i arbetet från ett genusperspektiv. Genus innebär, enligt Svaleryd (2002 s. 29), ”vårt kulturella, sociala och biologiska kön”. Vidare menar Svaleryd (2002) att genus handlar om vad som är manligt och kvinnligt, det vill säga män och kvinnors beteende, arbete och vad de sysselsätter sig med. Johansson (2008) påpekar att genus även handlar om att vara pojke eller flicka, och genus är något som erfars och skapas redan på förskolan.

### 2.1 Genus i förskolans texter – en historisk tillbakablick

Under sekelskiftet 1800 till 1900-talet var förskolan till för både pojkar och flickor, och tyngden låg på att fostra pojkar till att bli män (SOU 2006:75). Tallberg Broman (2002) hävdar att det i äldre förskoletexter som till exempel läroplaner, men även läroböcker, sånger och ramsor, tydligt syns att det fanns tydliga köns- eller genusgränser i samhället som särskilde hur pojkar och flickor till exempel agerade och tänkte. I SOU: 2006:75 (s. 32) påpekas att pojkarna framställdes i form av ”små indianer, byggmästare, arbetskarlar”. Vid de tillfällen då flickor förekom i pedagogiska texter och sånger var det i mer huslig bemärkelse, då det handlade om mat, vård och omsorg. Tallberg Broman (2002) menar att dessa köns- eller genusgränser idag är betydligt mer öppna, även om det till viss del fortfarande är mer accepterat för flickor, än för pojkar, att överskrida dessa gränser. Nelson (Locus 3/98) exemplifierar genom att det är vanligare att flickor väljer en bil, än att pojkar väljer en docka att leka med.

Mellan 1950- och mitten av 1980-talet sökte samhället sig mot en könsneutralitet. Istället för att se pojkar och flickor, skulle individen stå i fokus. Könsrelaterade begrepp undveks, som till exempel flicka och gosse, och ordet barn användes istället. (SOU 2006:75) Vallberg Roth (1998) påpekar att *Barnstugeutredningen*, från 1970-talet, kan ses som ett könsneutralt dokument då köns- och jämställdhetsfrågor gavs lite utrymme och likhetstänket var dominerande. Pojkar och flickor skulle ses som lika.

Till skillnad från dagens läroplan, *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006), hade inte de arbetsplaner som kom 1975 och 1981 något fokus på att pedagogerna på förskolan skulle arbeta för att motverka traditionella könsmönster eller arbeta för en jämställd verksamhet. Inte förrän *Pedagogiskt program för förskolan* från 1987 kom, kunde ett intresse för detta ämne

anas (SOU 2006:75). *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006) lyfter fram, som vi tidigare nämnt, vikten av pedagogernas arbete för att motverka traditionella könsroller. SOU 2006:75 ger en vidare förklaring om vad detta innebär:

Förskolans uppdrag att motverka traditionella könsroller och könsmönster, handlar till stor del om att radera gamla föreställningar om vad som är normalt beteende för pojkar respektive flickor, och om att vidga gränserna för vad en människa tillåts vara, känna och uttrycka oberoende av kön.

(SOU 2006:75 s. 149)

Under de senare åren har, enligt Tallberg Broman (2002), en likhetsideologi växt fram. Alla ska behandlas lika och i många förskoletexter poängteras att det ska handla om individen, och inte om pojkar och flickor.

## **2.2 Forskning om könsmönster i förskolan**

Tallberg Broman (2002) poängterar att förskolan och de tidigare åren i skolan är det tillfälle då vi individer får största chansen att vistas i en integrerad miljö utifrån till exempel ett genusperspektiv. Där finns en blandning mellan pojkar och flickor som sysselsätter sig med liknande saker och detta är något som inte uppstår på många andra ställen i senare ålder. Det är dock vanligt att barnen i förskolan delas upp i pojk- eller flickgrupper inför olika aktiviteter. Anledningen till detta menar författaren är att det anses ”gynna arbets- och lärandeprocessen” (a.a. s. 118). Dessutom påpekar Tallberg Broman (2002) att uppfattningen finns att detta skapar en mer jämställd förskola, då de stereotypa könsmönsterna inte får samma utrymme att utvecklas. Det kan även leda till att undervisningen blir mer anpassad för barnen. De Jongs (1998, se Månsson 2000 s. 200) studie visar däremot att om förskolan har en jämn fördelning av pojkar och flickor i sina grupper, kan detta leda till en integrerad lek där pojkar och flickor leker tillsammans.

Uppdelningen av pojkar och flickor behöver inte alltid ske på ett medvetet plan. Lindqvist (1997) och Månsson (2000) hävdar att det i förskolor är vanligt att låta vissa rum innehålla speciella leksaker. Det kan vara till exempel ett dockrum eller ett byggrum. Leksakerna i rummet signalerar därmed vad barnen kan leka, vilket i sin tur gör att leken lätt blir stereotyp. Nordin-Hultman (2004) påpekar att då leksakerna i förskolan är uppdelade i olika rum, bidrar det till att skilja pojkarnas och flickornas lek åt. De leksaker som är typiska pojkleksaker är i ett rum, och de som är typiska flickleksaker är i ett annat rum.

Askland och Sataøen (2003) hävdar att det är i samspelet med andra som det synliggörs vilka förväntningar som finns på oss, och då speciellt förväntningar hos de som betyder mycket för oss. Många barn spenderar mycket tid på förskolan och därmed blir pedagogen ofta en av dessa betydelsefulla personer. Även Helmadotter (1989) påpekar att barnen lär sig genom de vuxnas beteende, hur olika könsmönster framställs och hur flickor och pojkar ska bete sig vid olika situationer. Utifrån de olika förväntningar som finns på pojkar respektive flickor och det bemötandet de får, skapas föreställningsvärldar hos barnen för vad som är accepterat och inte accepterat beteende för respektive könsgrupp. Johansson (2008) hävdar att samhällets förväntningar på pojkar respektive flickor påverkar deras sätt att agera. Till exempel använder pojkar sig mer av kroppen för att visa sina aggressioner och ilska då de förväntningarna finns på dem, medan flickor inte kan göra det på samma sätt eftersom de då skulle gå emot de förväntningar som finns på dem. Samhällets förväntningar innebär även att barnen kan utveckla olika sätt att visa omsorg. När det kommer till flickorna menar Johansson (2008) att de lär sig att agera snabbt, med både ord och fysisk kontakt för att trösta. Pojkarna får däremot lära sig att trösta med hjälp av ord, och då ofta genom att tillrättavisa och även ibland straffa den eller de som har gjort fel mot någon annan.

Eidevald (2009) fann i sin studie att pedagoger ofta bemötte flickor på ett annat sätt än pojkar. När flickorna tog plats i leken och var högljudda fick de oftare en tillsägelse av pedagogen, än när pojkarna intog samma position. Öhman (2003) påpekar att det även finns pedagoger som försöker tysta ner pojkars lek, vilket författaren menar beror på att de inte förstår pojkarnas lek och behov av bekräftelse. Flickors tysta och lugna lek är däremot mer accepterad av pedagogerna. Vidare fann Eidevald (2009) i sin studie att när pedagogen märkte att flickorna inte lyssnade vid en tillsägelse krävde de oftare ögonkontakt av dem, än vad som krävdes av pojkarna. Kärrby (1987) belyser dessutom att det är flickor som ofta har de längre samtalen med pedagogerna, medan pojkarna har betydligt färre och kortare samtal. Samtalen med flickorna handlar vanligtvis, enligt Odelfors (1996), om ämnen som till exempel kläder och frisyrer. Tallberg Broman (2002) påpekar att till skillnad från pojkarna får flickorna oftare höra komplimanger för sitt yttre, att de är söta, har fina kläder, är fina i håret och så vidare. Vidare menar författaren att pojkarna istället får komplimanger för vad de gör och vad de kan.

Dessa komplimanger, som kanske mer passande kan kallas beröm, tillsammans med instruktioner och hjälp är de sätt som pojkar oftast får uppmärksamhet på. Detta är vad en studie gjord av Andréson (1995, se Tallberg Broman 2002 s. 97) visade. Pojkarna inte bara

fick uppmärksamhet, utan de tog den även från flickorna. Det innebar att pojkarna på förskolorna som deltog i undersökningen fick mer uppmärksamhet än flickorna. Flickorna å sin sida mötte mer nonchalans, och de blev ofta avbrutna eller överröstade. Givetvis fanns det även pojkar och flickor som inte passade in i dessa normer. Månsson (2000) fann i sin undersökning att pedagoger ofta anser att flickor blir självständiga tidigare än pojkar, vilket hon ser som en anledning till att de inte får lika mycket uppmärksamhet. Vidare visade Andrésens (1995, se Tallberg Broman 2002 s. 97) studie att pedagogerna ser på och tilltalar pojkarna oftare, och även tilltalar dem med deras namn.

I SOU 2006:75 ser man att då det försöks göras förändringar för att nå en större jämställdhet i förskolan, är det vanligt förekommande att det är flickorna som ska ändra på sitt sätt att vara. Det är flickorna som ska klä sig mer likt pojkar, få prova på typiska pojkaktiviteter, och det som anses vara typiskt flickigt, till exempel att klä sig i rosa, ses som negativt. Det är mer accepterat av samhället, menar även Wahlström (2003), för flickor att delta i så kallade pojkaktiviteter, än vad det är för pojkarna att delta i så kallade flickaktiviteter.

Trots att pedagogen har, som tidigare nämnts, en viktig uppgift att motarbeta de traditionella könsmönsterna som finns i samhället, hävdar Ligh (2000), att det inte bara är pedagogerna som påverkar barnens bild av dessa könsmönsterna. Även föräldrar, samhället i stort och kamraterna i bland annat förskolan har en stor inverkan. I *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006) framhålls hur förskolan, och pedagogerna på den, ska vara ett komplement till hemmet. Detta är ytterligare en anledning till varför pedagogerna behöver arbeta med att medvetandegöra sitt förhållningssätt och bemötande av barnen.

### **2.3 Män och kvinnor i förskolan**

Förskolan, eller småskolan som den kallades förr, hade i mitten av 1800-talet en jämn fördelning mellan manliga och kvinnliga pedagoger. Men redan i slutet av 1800-talet hade en stark feminisering skett och det var i princip bara kvinnor inom yrket. (Tallberg Broman 2002)

Med en tillbakablick på barns uppväxtvillkor på det tidiga 1900-talet märks, enligt Tallberg Broman (1995, 2002), en förändring fram till idag. Från att barnen växt upp med en stor variation av vuxna – män, kvinnor, unga, gamla – så är dagens barn till större delen av dagarna, då de är i förskolan, omgivna av kvinnor. Även då antalet anställda män inom

förskolan har ökat, så var det 1999 endast 5 % av de anställda inom förskolan som var just män. Även Odelfors (1996) lyfter fram det faktum att det är övervägande kvinnliga pedagoger i dagens förskolor. Detta innebär, menar författaren, att flickorna på förskolorna har tillgång till många kvinnliga förebilder, till skillnad från pojkarna som har få manliga förebilder.

Hägglund (Locus 1/92) påpekar i sin artikel, *Ska ni bråka får ni gå ut*, att det finns en skillnad mellan pojkar och flickor i hur de visar omsorg om varandra. En anledning till detta anges vara det faktum att en överhängande majoritet av förskolepedagoger är kvinnor. Det innebär att förskolan också präglas av vad Hägglund (Locus 1/92 s. 4) kallar ”kvinnliga värderingar och kvinnliga aktiviteter”. Det borde vara rimligt att förutsätta att det inte bara är hur barnen visar omsorg som speglas av denna könsfördelning bland personalen, utan även andra egenskaper och beteenden hos barnen som till exempel hur, vad och med vilka de leker.

Under senare år har debatten om fler män i förskolans värld vuxit. Argument som anges för ett ökat antal anställda män är att barnen i förskolan behöver både manliga och kvinnliga betydelsefulla vuxna kontakter. Inte bara är det av betydelse att både män och kvinnor är representerade, menar Tallberg Broman (2002), utan även olika etniciteter, kulturer och sociala tillhörigheter. Om så sker så ökar barnens möjligheter för förståelse och igenkännande.

## **2.4 Lek och genus**

I det samspel som uppstår i barnens lek, medföljer erfarenheter som är av betydelse för barnens könsutveckling. Det är i leken de får möjlighet att testa olika roller, och därigenom kan skapa sin identitet. Beroende på vad och hur barnen leker, och vad de leker med, ser också deras erfarenheter olika ut. Då det finns en skillnad i pojkars och flickors lek, innebär det också att det finns en skillnad i deras erfarenheter, tankemönster och kunskaper. (Öhman 2003) Dock påpekar Svaleryd (2002) att flickor och pojkar i förskolan utsätts för samma pedagogiska verksamhet. Rutiner och regler ska vara lika, och under den fria leken ska pojkar och flickor också ha tillgång till samma leksaker, rum och material. Men hur använder barnen dessa leksaker, rum och detta material?

### **2.4.1 Vad leker pojkar och flickor?**

En undersökning genomförd av Knutsdotter Olofsson (1996) visade att flickorna föredrog att leka mamma-pappa-barn, skola, doktor, och sjukhus, det vill säga lekar kopplade till vardagslivet och verkligheten. Pojkarna lekte lekar som höll sig från vardagen, lekar som Knutsdotter Olofsson (1996, s. 148) kallar ”gränsöverskridande”. Dessa lekar är lekar som innehåller äventyr och ofta hjältar, som till exempel polis, detektiver, och lekar som handlar om rymden. Vidare menar författaren att flickor tycks leka upprepningslekar, det vill säga att de har ett innehåll i sina lekar som återkommer, men på olika sätt. Pojkarna å sin sida leker i stället lekar som är målinriktade. Det är dessutom ofta lekar där de imiterar sådant de sett på film, tv eller i tidningar och böcker.

Även Johansson (2008) menar att barnens lek tolkar samhället i stort, och författaren kallar lekarna ”genusmärkta” (a.a. s. 157). Dels finns det lekar som handlar om att bygga och konstruera, och sen finns det lekar som handlar om olika roller och relationer. Konstruktionslekarna kopplas till pojkarna, medan relationslekarna kopplas till flickorna. Helmadotter (1989) påpekar dessutom att betydligt fler flickor än pojkar dras till skapande aktiviteter och att det är flickorna som gärna håller sig till de lugna lekarna.

Pojkar och flickors lek ser, enligt Knutsdotter Olofsson (1987) inte bara olika ut innehållsmässigt, utan även i valet av leksaker. Nelson (Locus 3/98) och Wahlström (2003) menar att den vanliga föreställningen kring vad pojkar och flickor föredrar att leka med, är att pojkar väljer bilar och maskiner medan flickor föredrar att leka med dockor och köksredskap. I en studie av Frasher med flera (1980, se Nelson i Locus 3/98 s. 45) undersöktes hur barn väljer leksaker. Resultatet av undersökningen visade att i valet mellan typiskt könsrelaterade och könsneutrala leksaker, valde pojkar framförallt de typiskt pojkrelaterade leksakerna och flickorna de typiskt flickrelaterade leksakerna.

### **2.4.2 Hur leker pojkar och flickor?**

Enligt Svaleryd (2002) finns det föreställningar hos många människor om hur pojkar och flickor ska bete sig. Pojkar kräver ofta mycket uppmärksamhet, är aktiva och hårda i sin lek. Vidare menar författaren att pojkar ofta har en fysisk aktivitet i sin lek, exempelvis genom att de jagar varandra, ser vem som springer fortast och de har många tävlingsmoment i sina lekar. Liksom Tallberg Broman (2002) och Wahlström (2003), hävdar Svaleryd (2002), att pojkar

inte har samma behov som flickor av att leka i närheten av pedagogerna utan håller sig gärna för sig själva. Wahlström (2003) hävdar också att pojkar ägnar sig åt mer fysisk aktivitet än flickor, och att de har ett mer aggressivt beteende. Helmadotter (1989) påpekar att det även är skillnad på flickor och pojkars lek inom samma område. Vid till exempel fysisk aktivitet leker flickor gärna olika turordningslekar, där en i taget är aktiverad och de andra väntar på sin tur, medans pojkarna gärna spelar lagsporter, där alla får vara aktiva samtidigt.

### **2.4.3 Vilka leker pojkar och flickor med?**

Förutom att det går att se skillnader i *vad* pojkar respektive flickor leker, hävdar Kärby (1987) och, Askland och Sataøen (2003), att där även finns en skillnad i *vilka* de leker med. För det första så söker de sig oftast till barn av samma kön, för det andra så leker pojkar oftare i större grupper än flickor som istället oftare leker två och två. Leker flickorna i en större grupp, så är det ändå oftast flera smågrupper om två, inom den stora gruppen. Författarna ser även en skillnad när det kommer till hierarki och status. Bland pojkarna är det oftast tydligt vem som är ledare, och de övriga i gruppen står oftast bakom sin ledare. Flickorna å sin sida håller sig inte till samma ledare, utan det sker en ständig förändring i strukturen. Flickorna har också, till skillnad från pojkarna, mer fysisk närhet och mer verbal kommunikation. (a.a.)

Även Berentzen (1980 se Åm 1993, s. 75) fann i sin undersökning att det fanns en tydligare hierarki bland pojkarna än flickorna. Vidare visade undersökningen att flickor inte gärna bjöd in pojkarna i sin lek då flickorna och pojkarna inte hade samma vision för leken. Om flickorna hade en lek i dockrummet, började pojkarna istället klättra runt i rummet och intog en styrande roll, och flickorna upplevde det som att de förstörde deras lek. Överlag skilde sig pojkar och flickors lek åt. Till exempel fanns det en konkurrensanda i pojkarnas lek och de la även mer tid på att planera leken, än flickorna som la denna tid på själva genomförandet av leken. En annan skillnad som visade sig var även att flickorna sökte sig till mer avskilda utrymmen för sin lek, medan pojkarna kunde leka mitt i ett rum. Det var även vanligare att flickorna använde uteslutning ur leken som ett hot, och de var noggranna med vilka som var med i leken eller inte. Pojkarna var mer förlåtande och släppte in varandra i leken igen. (a.a.) Även Öhman (2003) ser en skillnad i hur pojkar och flickor löser konflikter i leken. Författaren hävdar att flickorna väljer att avbryta sin lek, medan pojkarna hanterar konflikten och sedan fortsätter leken.



Om pojkar och flickor istället för att leka uppdelade på detta sätt, pojkar för sig och flickor för sig, valt att leka tillsammans, menar Åm (1993) att det hade inneburit en lek som är mer varierad, och som dessutom varar längre. Karlsson (2009) framhåller dock att det även i en integrerad barngrupps lek sker en uppdelning mellan pojkar och flickor. Även då pojkar och flickor leker tillsammans, leker de på olika sätt.

## **2.5 Problemprecisering**

Vi vill genom denna studie få svar på följande övergripande frågor:

- Hur förhåller sig pedagoger till pojkar respektive flickors inomhuslek, i tre till femårsålder, i förskolan?
- Hur tänker pedagoger, som arbetar med barn i tre till femårsåldern, om könsmonster i förskolan?

### **3. Metod**

I denna del redogör vi för val av urval, hur datainsamlingen gått till, val av metod, hur studien genomfördes, etiska överväganden och hur insamlad data bearbetats. Undersökningen är upplagd som en, vad Merriam (1994) kallar, *fallstudie*. Detta innebär att det är *en* förskola som har deltagit i undersökningen. Denscombe (2000) påpekar att, genom en fallstudie finns det möjlighet att gå på djupet med sin undersökning. Vidare menar författaren att fallstudien möjliggör användandet av mer än en forskningsmetod.

#### **3.1 Urval**

Studien ägde rum på en förskola i en kommun i nordöstra Skåne. Då vi hade tillgång till fält valdes en förskola som var känd sedan tidigare. Det fanns därmed en viss säkerhet att pedagogerna skulle ställa upp på intervjuer och observationer.

Då avgränsningen gjordes till barn i åldern tre till fem år, valde vi att observera leksituationer, och intervjua pedagoger, på de avdelningar där barnen inom denna åldersgrupp fanns. På ena avdelningen var det en barngrupp bestående av tolv treåringar, varav sju pojkar och fem flickor, och två pedagoger. På andra avdelningen arbetade fem pedagoger och barngruppen bestod av 29 barn i åldern fyra till fem år, varav 18 pojkar och 11 flickor. Intervjuerna genomfördes med fyra pedagoger, två från var avdelning. Valet att intervjua två pedagoger från var avdelning, grundades på att vi ville fördela intervjuerna jämt mellan avdelningarna. Att fyra intervjuer genomfördes beror till viss del på den tid som skulle gå åt till intervjuerna och transkriberingen av dem, och att även observationer genomfördes. Det föll sig även så att då det gavs tillfälle för intervjuerna, så var det dessa pedagoger som var tillgängliga. Vi hade därmed inte på förväg valt ut vilka som skulle intervjuas.

Anledningen till att undersökningen genomfördes på endast *en* förskola, var för att kunna gå djupare än om fler förskolor hade deltagit. Nu kunde istället tid ges till fler observationer, samtidigt som fler intervjuer också kunde genomföras. Om fler förskolor hade deltagit i undersökningen hade tidsfördelningen per förskola blivit mindre, och färre observationer och intervjuer hade hunnit genomföras per förskola.

#### **3.2 Datainsamling**

För att få ett trovärdigt resultat av undersökningen gjordes valet att använda både observationer och intervjuer. Genom intervjuer hävdar Denscombe (2000) att den intervjuades

tankar om deras agerande blir synliga. De ges också tillfälle att berätta hur de förhåller sig till det valda ämnet. Genom observationer, menar Denscombe (2000), synliggörs vad som faktiskt sker, vad som ses i ögonblicket. För att öka *validiteten*, det vill säga trovärdigheten, av undersökningen valdes vad Merriam (1994) kallar att göra en *triangulering*. Detta innebär att man använder sig av mer än en undersökningsmetod, flera forskare och fler informationskällor.

### 3.2.1 Observation

Løkken och Søbstad (1995, s. 36) förklarar begreppet observation som att ”iaktta, lägga märke till eller hålla utkik efter något” eller som en ”uppmärksam iakttagelse”. Denscombe (2000) poängterar vissa fördelar med observationer. Det är bland annat en billig undersökningsmetod, då det inte behövs någon dyr utrustning. Vidare hävdar författaren att observationen ger bra förutsättningar att se vad som faktiskt händer i situationerna. Denscombe (2000) anger också nackdelar med observationer som inte får bortses från. Exempelvis kan *validiteten* ifrågasättas, då det är vad observatören själv har sett och upplevt som utgör underlaget. Detta gör det svårt att kontrollera den fakta som framkommer. Løkken och Søbstad (1995) upplever även de vissa nackdelar med observationer och nämner vissa faktorer som kan påverka resultatet. De påpekar bland annat att vi gärna fyller ut de sinnesupplevelser vi får, om de inte är kompletta. De menar att vi har ett behov av ett sammanhang och en helhet. Detta innebär också att det som tas med från observationen kanske inte alltid är pålitligt. Andra faktorer som kan påverka är bland annat vår uppmärksamhet, tidigare erfarenheter, och värderingar. Det finns vissa saker som fångar vår uppmärksamhet bättre än annat, såsom ”storlek, intensitet, upprepning [...] samt en plötslig förändring” (a.a. s. 40). Dessa olika påverkningsfaktorer medför att vi uppfattar samma situation på olika sätt. Därför uppfattar vi det som en fördel att ha fyra ögon istället för två under observationerna, och flera av leksituationerna har vi båda observerat. Med största sannolikhet kommer vi ha sett och hört helt olika detaljer i dessa observationer. Løkken och Søbstad (1995) fortsätter att lyfta fram ytterligare risker med observationer. Det kan vara att observatörens sinnen inte är tillförlitliga, observatörens humör vid observationstillfället, det intryck observatören bär med sig av platsen och de som ska observeras, och störningar som kan förekomma under observationen.

Løkken & Søbstad (1995) hävdar att det finns olika sorters observationer och den som använts i denna studie är den *ostrukturerade observationen*. En ostrukturerad observation innebär att observatören i förväg inte vet vad som kommer hända, utan fångar istället tillfällena eller situationer under dagen. Vidare nämner de även *kvalitativa observationer*, vilka riktar in sig på relationer och samspel mellan individer. Dessa typer av observationer passar studiens syfte, då det undersöks hur pedagoger förhåller sig till barnens lek. Som observatör finns också valet mellan att vara deltagare eller åskådare. Valet i denna undersökning föll på att vara åskådare. (a.a.)

Løkken och Søbstad (1995) påpekar även att det sker ett val mellan *öppna* och *dolda observationer*. Det handlar om ifall de som observeras ska vara medvetna om att så sker, eller inte, och vad som i sådana fall observeras. De poängterar vidare att det finns olika grader av hur pass öppen eller dold observationen kan vara. De observerade kan få veta fullt ut vad det handlar om, få viss information eller hållas helt ovetande. De ställer också nackdelar med de olika metoderna mot varandra, och visar på vilket dilemma det är. Om de observerade får för mycket information kan det påverka den information som utvinns ur observationen. Får de istället inte veta någonting, finns det en risk att de känner sig lurade.

### **3.2.2 Intervju**

Undersökningen är dessutom baserad på vad Denscombe (2000) kallar *semistrukturerade intervjuer*. I en semistrukturerad intervju har intervjuaren klart vilka frågor och ämnen som den vill ha svar på, men är ändå öppen för andra synpunkter och tankar kring ämnet. I dessa intervjuer är det också viktigt att frågorna inte har ett rätt eller fel svar, utan att den intervjuade ska känna att den kan svara som den vill och känner.

Denscombe (2000) påpekar att det finns vissa fördelar med att göra intervjuer. Frågorna som ställs kan lätt få följdfrågor och svaren kan få en djupare bredd då det finns möjligheter till att ställa dessa följdfrågor. En intervju behöver heller ingen svår utrustning, utan den bygger på de erfarenheter som intervjuaren redan har. Løkken och Søbstad (1995) hävdar att med hjälp av en intervju kan man gå in mer på djupet än vad man kan med en observation. Med hjälp av intervjuer synliggörs lättare känslor, och det går att utveckla genom att även se framåt och bakåt, till skillnad från observationer där det enbart handlar om nuet. Denscombe (2000) nämner dessutom vissa nackdelar med intervjuer. Dels krävs det mycket arbete, genom

förberedelser och bearbetning. Det finns inte heller någon säkerhet att den intervjuades uttalanden stämmer överrens med verkligheten.

Løkken och Søbstad (1995) framhäver att en fördel med att använda sig av inspelningsutrustning under intervjun är att intervjuaren, istället för att skriva, kan fokusera sig på sina frågor, att lyssna, och skapa en bättre kontakt med den som intervjuas. Författarna lyfter inte bara fram fördelar, utan menar också att den som intervjuas kan känna sig obekvämt med att bli inspelad. En inspelad intervju tar även tid att skriva ut, vilket också kan ses som en nackdel. Viktigt att tänka på inför en intervju är också att skapa en trygg intervjumiljö. Visar intervjuaren att han eller hon lyssnar, inbringar det en trygghet hos den som intervjuas.

### **3.3 Genomförande**

Observationerna och intervjuerna genomfördes under två dagar. Under dessa dagar rörde vi oss mellan de olika avdelningarna beroende på hur de planerade och hur de fria aktiviteterna var fördelade över dagen på de olika avdelningarna. Då det under våra besök även var lärarstudenter på fyra till femårsavdelningen, innebär det att det inte vid alla tillfällen fanns ordinarie personal på plats. Detta gjorde att observationstillfällena av hur pedagogerna förhöll sig till barnens lek förmodligen minskade.

Då vi valde att använda oss av en åskådarröll befann vi oss en bit ifrån leken för att inte påverka eller störa den, men ändå inom rimligt avstånd för att kunna se och höra vad som hände. Vi använde oss av ett enkelt observationsschema (se bilaga 3) där vi antecknade vad vi såg, vad vi hörde och kommentarer om vad vi observerade. Pedagogerna fick dessutom ett informationsbrev (se bilaga 1) innan genomförandet av undersökningen. Där fick de viss information om syftet, etiska överväganden som gjorts och hur undersökningen skulle gå till.

Vid fyra tillfällen, under dessa två dagar, genomfördes intervjuer med pedagoger från de två avdelningarna. Pedagogerna valde själva var de ville genomföra intervjun, vilket innebär att tre av intervjuerna ägde rum i förskolans dokumentationsrum, och en i ateljén. Vi hade på förväg skrivit frågor att ha som underlag till intervjuerna (se bilaga 2). Under intervjutillfällena dök det även upp andra frågor, dels relaterade till observationerna men även intervjuavaren, som även diskuterades. Intervjuerna varade allt från 15 till 30 minuter, bland annat beroende på hur diskussionen flöt på. Faktorer som inbokade utvecklingssamtal och planerade aktiviteter för pedagogerna, inverkar också på intervjuernas längd. För att på bästa

sätt kunna delta i intervjuerna valde vi att använda oss av inspelningsutrustning, vilket innebar att vi inte behövde anteckna allt som intervjupersonen sa. Vi kunde istället fokusera på vad som sades och utveckla följdfrågor utifrån de samtal som uppstod under intervjun.

Datainsamlingen har således skett på följande sätt:

- *Observationer* – kontinuerligt under två dagar mellan klockan 8.00 – 15.00.
- *Semistrukturerade intervjuer* – fyra stycken, 15 till 30 minuter långa.

### **3.4 Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2002) skriver om ett antal olika överväganden som ska göras vid en undersökning. Det finns ett informationskrav, vilket betyder att information om syftet med forskningen måste lämnas. Det ska också informeras om att deltagandet är frivilligt och att undersökningen endast kommer att användas i syftet med forskningen. Det ska också informeras om att namn och personuppgifter kommer att vara fingerade, för att ingen utomstående ska veta vem som medverkat i undersökningen. För att de medverkande ska uppfatta sin betydelse för forskningen kan de tillfrågas om de vill få ta del av rapporten när den är klar, eller om de vill ha sammanfattningen av intervjun.

Innan intervjun startade informerades den medverkande om syftet med undersökningen (se bilaga 1) och att ljuduppspelningen endast skulle användas av författarna till uppsatsen. De medverkande fick också information om att inga personuppgifter skulle lämnas ut till obehöriga.

### **3.5 Bearbetning av insamlad data**

Insamlad data transkriberades genom att vi lyssnade på de inspelade intervjuerna och sammanfattade dessa skriftligt på datorn. Vi skrev rent observationerna vi gjort, för att få en tydlig överblick av det vi sett. Efter att ha skrivit rent observationsscheman och transkriberat intervjuer gjordes en *kodning* av materialet. Det vill säga att materialet bröts ner i mindre bitar för att lättare kunna hitta likheter och skillnader, utifrån syftet, bland observationerna och intervjuerna, men även observationer och intervjuer emellan. Därefter fördelades dessa delar under olika *teman* som sedan blev resultatdelens rubriker. (Merriam 1994, Denscombe 2000)

## 4. Resultat

I denna del kommer vi att redogöra för resultat av observationer och intervjuer. Inledningsvis presenterar vi resultatet utifrån observationerna, därefter kommer vi följa upp med resultatet från intervjuerna. Varje del avslutas med en tolkning av resultatet.

### 4.1 Resultat av observationer

Utifrån observationerna som gjordes har olika teman valts ut. En del av dem förstärks med utkast från observationsscheman som fyllts i under observationerna (se bilaga 3). I utkasterna har förkortningar använts. Flicka förkortades med F, pojke med P och pedagog med Ped. Vid de tillfällen då det förekom mer än en pojke eller flicka benämndes de som P1 och P2, eller F1 och F2.

#### 4.1.1 "Får jag köra?"

De dagar observationerna utfördes hade en pojke sitt leksakståg, *Thomas tåget*, med sig. Under de två dagar som vi observerade var *Thomas tåget* pojkens främsta val av lek. Detta tåg lockade även många av de andra barnen, både pojkar och flickor, och de ville också få chans att leka med det. I många av situationerna ville pojken själv leka med tåget men pedagogerna sa ofta till pojken, med en lugn röst, att även låta de andra barnen leka med det.

*Tre pojkar, en flicka och en av pedagogerna sitter på golvet inne på avdelningen med treåringarna. De har tillsammans byggt en bana till Thomas tåget som de nu leker med. Pojke 1 kör med tåget medan de andra tittar på.*

F: Jag vill också prova.

Ped: Fråga om du får.

F: Får jag köra?

P1: Nej, jag vill.

P2: Jag vill med.

F: Jag med.

Ped: Får kompisarna prova? Annars får vi ställa undan *Thomas tåget*.

*Pojken låter de andra barnen köra tåget. Pedagogerna ser till att alla barnen får köra det, och att de turas om. Hon berömmar även P1 för att vara en snäll kompis som låter de andra få prova köra med tåget.*

Pedagogerna sa ofta till pojken, även här med en lugn röst, att köra med tåget någon annanstans. När pedagogerna sa till pojken sa hon inte pojken namn, utan pratade istället som om hon vände sig till tåget. Pedagogerna sa till exempel "Det där *Thomas tåget* åker ju runt överallt. Jag

tycker att det kan vara här och köra”. För det mesta ignorerade pojken pedagogens tillsägelser och fortsatte att köra där han blivit ombedd att inte vara. Pedagogerna upprepade sina tillsägelser och pojken fick välja om han skulle göra som han blev tillsagd, eller ställa undan *Thomas tåget*. Detta gällde också då andra barn ville köra med tåget och när pojken var för högljudd. *Thomas tåget* inbjöd till vidare samtal med flera av barnen om tåg i allmänhet och barnprogrammet som handlar om *Thomas tåget*.

Vid ett annat observationstillfälle lekte fyra pojkar med bilar, som de själva byggt med *Briomeck*, på golvet. När de körde med bilarna gjorde de ljudeffekter som blev högre och högre. Pedagogen tittade åt pojkarnas håll, men sa ingenting till dem. Pojkarna observerade inte heller pedagogens blickar utan fortsatte att låta som bilar och ljudnivån fortsatte vara hög.

#### **4.1.2 Lego**

Lego och bygga var populära sysselsättningar på bägge avdelningarna där observationerna genomfördes. I observationerna framgick det att både pojkar och flickor, på treårsavdelningen, satt mycket vid legot, där de främst byggde sina hus. Fördelningen mellan pojkar och flickor vid legot på de olika avdelningarna skiljde sig åt. Till skillnad från treårsavdelningen var det på fyra till femårsavdelningen främst pojkar som lekte med lego. De byggde främst flygplan, bilar och höga torn. Vid några tillfällen, där barnen byggde med lego, var pedagogerna delaktiga. De var delaktiga på så sätt att de satt och pratade med barnen, assisterade barnen när de byggde, eller att pedagogerna själva byggde något.

Under ett observationstillfälle satt två pojkar och lekte med lego. Pedagogen berättade för observatören att pojkarna hade sagt att de skulle bygga ett högt torn. Den ena pojken drog sig undan lite och påbörjade något annat bygge. Pedagogen sa pojkens namn fyra gånger innan hon fick ögonkontakt med pojken. Därefter frågade pedagogerna om inte pojken skulle bygga ett högt torn med den andra pojken och att de i så fall fick hjälpas åt.

#### **4.1.3 Datorn**

Datorm var väl använd av både pojkar och flickor på treårsavdelningen. Pojkar och flickor satt tillsammans vid datorn, upp till fem stycken på samma gång. De spelade främst bokstavsspel



eller skrev i Word-dokument när de satt vid datorn. Vi observerade vid ett flertal tillfällen att barnen hjälpte varandra vid datorn genom att till exempel öppna de olika programmen.

*En pojke på treårsavdelningen sitter vid datorn och vill skriva i ett Word-dokument. Han vet inte hur han ska göra för att öppna programmet, och ber därför en av pedagogerna om hjälp.*

P: Fröken! Fröken! Jag behöver hjälp!

Ped: Alldeles strax kan jag.

P: Kan du hjälpa mig?

Ped: Om en stund. Eller fråga Kalle, han kan nog.

*Pojken springer iväg och hämtar Kalle, som är en annan pojke på avdelningen.*

På fyra till femårsavdelningen fanns också en dator, men vi såg inte under våra observationer att den användes av barnen.

#### **4.1.4 ”Fröken! Han slog mig!”**

Vid flertalet tillfällen då konflikter uppstod i leken mellan barnen, uppmuntrade pedagogerna barnen att själva försöka lösa problemen. De uppmuntrade barnen att prata med *varandra* istället för att direkt gå till pedagogerna och säga till, eller för att börja slåss.

*Två pojkar är i hemvrån och leker, en av pojkarna kommer ut och går fram till en av pedagogerna.*

P: Fröken, han slog mig.

Ped: Sa du inte till honom då?

P: Jo.

Ped: Bra!

*Pojken går tillbaka in i hemvrån och fortsätter att leka.*

Vid ett annat tillfälle då en flicka kom och berättade för en pedagog att ett annat barn hade slagits, uppmuntrade pedagogen flickan att gå och prata med det barnet, vilket flickan också gjorde. Alltså fick de själva försöka lösa problemet.

En annan situation som observerades var då en av pedagogerna satt med två flickor och en pojke och byggde med lego. Inne i hemvrån lekte två pojkar med varandra. Plötsligt började en av pojkarna i hemvrån gråta högt. Pedagogerna avvaktade en stund, och gick sedan och ställde sig i dörröppningen för att se vad som hände. Hon gick därefter in och pratade med

pojkar, och tröstade den ledsna pojken. De pratade om att istället för att slåss, så ska man berätta för den andra personen vad man menar eller vill. Detta gjorde pojken, som hade slagits, en stund senare då en pojke petade på honom. Pedagogerna berömde pojkens sätt att hantera situationen på, då han istället för att börja slåss berättade att han inte ville att pojken skulle röra honom.

#### **4.1.5 ”Har du kanske en... docka?”**

Under observationstillfällena såg vi att pedagogerna, medvetet eller omedvetet, uppmuntrade och deltog i barnens lek, genom till exempel samtal. Nedan är ett exempel på hur en pedagog utnyttjar en leksituation för att inleda ett samtal med några av barnen.

*En pedagog sitter tillsammans med två flickor och en pojke, och bygger med lego. När de pratar med varandra börjar de diskutera barnens leksaker som de har hemma.*

Ped: Har du lego hemma?

F1: Jag har inte lego hemma.

Ped: Har du inte det? Men du har kanske andra saker?

-----

Ped: Vad leker du med hemma?

F1: Jag har leksaker.

Ped: Har du kanske en... (funderar en stund)... docka?

F1: Ja.

*Samtalet om leksaker fortsätter och flickan berättar om andra leksaker hon har hemma.*

Vid ett annat observationstillfälle var det två pojkar, två flickor och en pedagog i hemvrån och lekte. En av pojkarna tog på sig en tigermask. Pedagogerna levde sig in i leken och låtsades bli rädd för pojken som då berättade att han inte var en tiger utan ett snällt lejon. Pojken började sparka på ett gosedjur och pratade om lejon som boxas. Pedagogerna frågade om lejon verkligen kan sparkas eller om de inte kryper runt på marken istället, och visade genom att börja krypa runt i rummet.

Pedagogerna och två pojkar var, under en annan observation, i hemvrån. En av pojkarna tog ut alla köksredskap ur ett köksskåp. Pedagogerna uppmuntrade pojken att sortera och göra fint bland redskapen. Hon gav pojken en visp och sa åt honom att han kunde ha användning av den när han skulle laga mat. Pojken började där efter låtsas laga mat och lät sedan pedagogerna smaka på maten.

## 4.2 Tolkning av observationer

Med utgångspunkt från resultatet av observationerna kan tolkningen göras att pedagogerna är medvetna och insatta i de olika könsmönster som finns i samhället, och att de försöker arbeta för att motverka dem. Utifrån observationerna på treårsavdelningen såg vi att *både* pojkar och flickor till exempel leker med lego, i hemvrån och med datorn. Till skillnad från Tallberg Broman (2002) som påstår att det är övervägande flickor som överskrider dessa gränser, såg vi att både pojkar och flickor överskred de könsgränser som finns i samhället. Vidare kan detta tolkas som att pedagogernas arbetssätt gentemot barnen och deras lek är uppmuntrande och tillåtande, och att pedagogerna ger varje barn, oavsett kön, en chans att leka det den vill. Detta kan jämföras med den likhetsideologi som, enligt Tallberg Broman (2002), har växt fram under de senare åren. Denna likhetsideologi innebär att alla ska behandlas lika. Det poängteras dessutom i många förskoletexter, som till exempel läroplaner, att det ska handla om individen, och inte om pojkar och flickor.

Vi såg vid ett observationstillfälle (se rubrik 4.1.2), att en pedagog tycktes förvänta sig ögonkontakt med en pojke när hon ville prata med honom. Eidevald (2009) däremot fann i sin studie att pedagoger inte krävde ögonkontakt med pojkar lika mycket som med flickor. Då vi inte gjorde någon liknande observation med en flicka är det svårt att uttala sig om det krävdes mer ögonkontakt av pojkar än av flickor på denna förskola. Tolkningen kan också göras att pedagogen inte utgår från om det är en pojke eller flicka de bemöter. De tycks istället se till individen, och alla barn bemöts på liknande sätt, och då de vill ha ögonkontakt med ett barn beror det på situationen och inte om det är en pojke eller flicka.

Som vi såg i observationerna under rubrik 4.1.4 uppmuntrade pedagogerna både pojkar och flickor att själva lösa konflikter som uppstått i leken. Ett tydligt exempel på detta är när pedagogen frågar om barnen har pratat med varandra för att själva lösa konflikten som uppstått. I denna situation, och även överlag, talade pedagogerna med en lugn röst till både pojkar och flickor, vilket kan tolkas som att pedagogerna inte gör skillnad på om det är en pojke eller flicka de talar till. Detta syntes tydligt i exemplet med *Thomas tåget* då pedagogen vid flertal tillfällen sa till en pojke att köra med tåget på andra ställen och att vara tystare, utan att höja rösten mot honom.

De observationer vi gjort har varit mestadels av pojkar och pedagoger, och det kan vara rimligt att tänka sig att det beror på det större antalet pojkar i gruppen. Det skulle även kunna

vara så att vad Andréson (1995 se Tallberg Broman 2002, s. 97) fann i sin studie, att pojkarna gavs mer uppmärksamhet än flickorna, även visar sig stämma på förskolan som deltagit i denna undersökning. Vi upplever däremot att pedagogernas uppmärksamhet varit jämnt fördelad, sett i förhållande till att majoriteten av barnen var pojkar. Det i sin tur bör betyda att antalet pojkar som får pedagogernas uppmärksamhet är fler än antalet flickor som får det, eftersom det *är* flest pojkar på avdelningarna. Ytterligare ett exempel på att uppmärksamheten fördelades jämt mellan flickor och pojkar är hur pedagogerna tog till vara på leksituationerna för att inleda samtal med barnen. Detta kunde vi se bland annat då barnen lekte med *Thomas tåget* och även då en pedagog och några barn byggde med lego. Det kan tolkas som ett sätt för pedagogerna att dels lära känna barnen bättre, och dels för att få barnen att känna sig betydelsefulla.

### **4.3 Resultat av intervjuer**

Utifrån intervjuerna som gjordes har olika teman funnits utifrån likheter och skillnader i intervjusvaren. En del av dem förstärks med citat från ljudupptagningarna. För att skydda de intervjuades identitet kommer de nedan att kopplas samman med fingerade namn. Pedagogerna kommer att kallas Annika, Sofia, Mona och Eva. Annika är utbildad förskollärare sedan 1980. Sofia var färdigutbildad förskollärare 1986. Mona är utbildad förskollärare sedan 2004 och Eva blev färdig med sin förskollärarytbildning 2007. Annika och Sofia arbetar på fyra till femårsavdelningen och Mona och Eva arbetar på treårsavdelningen. För att lättare kunna följa vilka pedagoger som arbetar på vilken avdelning kommer de även nämnas med en siffra som representerar åldern på barnen de arbetar med. Alltså, Mona (3) och Eva (3), och Annika (4-5) och Sofia (4-5).

#### **4.3.1 Pojkar för sig och flickor för sig – eller tillsammans**

Under intervjuerna framkom det skilda uppfattningar om *vilka* barnen på respektive avdelning väljer att leka med. Annika (4-5) och Sofia (4-5) tycker sig se att pojkar väljer att leka med pojkar och flickor med flickor, istället för att leka blandat pojkar och flickor.

De delar upp sig. För det mesta pojkar för sig och flickor för sig.  
(Sofia, 4-5)

Annika (4-5) berättar om en av flickorna på avdelningen. Flickan föredrar och vill helst leka med andra flickor. Vid de tillfällen då hon är ensam flicka kvar på avdelningen säger hon att hon inte har någon att leka med, trots att det är en större grupp pojkar kvar.

Mona (3) och Eva (3) tycker sig se att pojkarna och flickorna på treårsavdelningen ofta väljer att leka tillsammans i blandade grupper. Eva (3) ser dessutom att barnen lika gärna kan vara fyra och leka tillsammans, som de kan vara sju.

De är mycket tillsammans, mycket allihopa tillsammans.  
(Eva, 3)

#### **4.3.2 Flickor bygger blommor och pojkar bygger höga torn**

Pedagogerna redogör för hur de uppfattar pojkar och flickors lek, vad de leker och vilket material de väljer att använda. Här syns en skillnad mellan pedagogernas tankar och upplevelser. Tankarna och upplevelserna skiljer sig även pedagoger emellan på samma avdelning.

Annika (4-5) poängterar att det är väldigt många pojkar vid legobordet. Däremot så har de ett byggmaterial som heter *Briomeck* och med detta leker både pojkar och flickor. Sofia (4-5) talar också om *Briomeck* men är av den uppfattningen att det mestadels är pojkarna som leker med detta. Även Eva (3) anser att det är fler pojkar än flickor som leker med lego. Mona (3) å andra sidan tycker sig se en generell uppfattning i samhället om att pojkar ska vara mycket i bygget och flickor mycket i hemvrån. Detta håller hon inte med om då hon upplever det som att det istället är många flickor som bygger, och berättar att det förra läsåret var flest flickor som byggde. När det gäller *vad* pojkar och flickor väljer att bygga, menar Sofia (4-5), att flickor vanligtvis bygger blommor och hemmiljöer, medan pojkarna vanligtvis bygger höga torn.

Annika (4-5) säger att både pojkar och flickor är intresserade av att leka med utklädningskläder. Dock önskar hon att det fanns tillgång till mer utklädningskläder för barnen att välja på, och det är något pedagogerna inte har arbetat färdigt med att iordningsställa. Eva (3) upplever en likhet i flickor och pojkars lust till finmotoriska aktiviteter, så som att skapa och måla. Hon tycker att flickorna och pojkarna på treårsavdelningen spenderar lika mycket tid i avdelningens ateljé.

Sofia (4-5) berättar att både pojkar och flickor leker i hemvrån. Leken i hemvrån skiljer sig dock åt, då flickorna leker att de lagar mat. Pojkarna däremot använder materialet i hemvrån till annat, och ställer till exempel stolarna framför spisen och låtsas att de kör bil. Eva (3) ser att det på treårsavdelningen är fler flickor som leker i hemvrån än pojkar. Mona (3) är däremot av en annan uppfattning då hon menar att alla, både pojkar och flickor tillsammans, vill leka i hemvrån.

#### **4.3.3 ”Vi måste ha tankarna i huvudet, förändra och förbättra lite i taget”**

Pedagogerna berättar om hur de arbetar i förskolan för att motverka de traditionella könsmonster som finns. Eva (3) berättar att arbetslaget har börjat läsa boken *Flickor, pojkar och pedagoger* (Wahlström, 2003). Denna bok är sedan tänkt att hjälpa pedagogerna att få syn på deras bemötande av barnen, och hur de kan arbeta för att motverka de traditionella könsmonsterna.

Vi måste ha tankarna i huvudet, förändra och förbättra lite i taget.  
(Sofia, 4-5)

Sofia (4-5) och Annika (4-5) påtalar arbetet med pojk- och flickgrupper. Sofia (4-5) menar att, genom att dela upp pojkar och flickor i olika grupper, hjälper detta flickorna att lära sig ta för sig. Vidare menar Sofia (4-5) att detta kan skapa ”empatiska pojkar” och ”modiga flickor”. Sofia (4-5) och Annika (4-5) talar bland annat om flickor och pojkars plats vid legobordet. Annika (4-5) säger att det ofta är pojkarna som tar plats vid legobordet, men för att även få flickorna att använda legobordet erbjuder pedagogerna vissa tillfällen då endast flickorna är inne på avdelningen. Detta innebär att flickorna har fri tillgång till legobordet och inte behöver konkurrera med pojkarna.

Eva (3) berättar att när barnen kommer på morgonen så tänker hon inte att det är en pojke eller flicka som kommer, utan att det är ett barn. Även Annika (4-5) berättar hur de försöker ta emot pojkar och flickor på samma sätt när de kommer till förskolan. Från boken *Flickor, pojkar och pedagoger* (Wahlström, 2003) har de tagit tillvara på att när man möter barnet säga ”Åh, vad roligt att du kom” istället för till exempel ”Vilka tuffa kläder du har”.

Annika (4-5) menar att det är lätt att lägga uppmärksamheten på de barnen som hörs och syns mest. Tidigare upplevde hon att det varit pojkar som hördes och syntes mest, men nu tycker hon att flickorna inte längre är lika ”tysta och fogliga” som de varit tidigare. Hon menar också att det är viktigt att man själv vet vad man gör och hur man förhåller sig till barnen i arbetet.

Något som jag har jobbat med mig själv. Det är när man... När dom ber om hjälp, att den som jag håller på att hjälper den måste vara den viktigaste. Om det kanske är en flicka som behöver hjälp med någonting, så kommer då den här pojken då, som kanske inte riktigt då tar hänsyn utan sticker fram någonting och vill ha hjälp med. Att, nej, nu är det den här jag hjälper och då får de andra vänta.

(Annika, 4-5)

Annika (4-5) påtalar dessutom vikten av att man som pedagog tänker på *vem*, flicka eller pojke, man ber om hjälp i olika situationer som till exempel vid städning. Det är lätt att falla in i de stereotypa könsmodellerna som finns, och i detta exemplet be en flicka om hjälp. Mona (3) menar att det viktiga inte är om det är en pojke eller flicka som ska hjälpa till med något, utan anser istället att det är av betydelse att ta tillvara på varje barns - oavsett kön - kompetens.

Jag vet att Ola satt vid datorn och skulle skriva bokstäver och han kunde inte komma in i det här ordbehandlingsprogrammet. Men Fredrik är ju helt... Alltså han kan ju plocka fram filmer och allt och han gjorde ju det till honom och då visar han ju samtidigt hur man gör och hade jag vetat att det var Tina som visste hur man gjorde det så hade jag ju lika gärna kunnat sagt hennes namn men nu visste jag ju att Fredrik kunde det.

(Mona, 3)

Annika (4-5) säger också att det bör finnas barnböcker på förskolan som har både pojkar och flickor som huvudrollsinnehavare och som bryter de stereotypa könsmodellerna som finns. Hon menar att det är av vikt att läsa böcker där det till exempel är en flicka, istället för en pojke, som kör lastbil. Lika viktigt är det att läsa om pojkar som till exempel går på balett.

#### **4.3.4 Modiga flickor och empatiska pojkar**

Mona (3) berättar om en skillnad hon upplevt bland pojkarna och flickorna på avdelningen. Hon upplever det som att det oftast är pojkarna som slåss på hennes avdelning. Mona (3) vill inte tro att det beror på att de är just pojkar utan att det är just *de* barnen som inte vet hur de ska handskas i konflikter.

Även Eva (3) lyfter ett område där hon ser en skillnad mellan pojkar och flickor. Hon säger att flickorna, lättare än pojkarna, blir hjälpfröknar. Flickorna har många kvinnor att se upp till och jämföra sig med, och Eva (3) tror att detta kan vara en anledning till att just flickorna blir hjälpfröknar. Hon säger också att pojkarna inte har några manliga förebilder i förskolan att identifiera sig med och undrar därför, om det är för lite män i förskolan.

Annika (4-5) berättar att hon inte kan se skillnader på pojkar och flickors sätt att vara. Hon säger att de har modiga och starka flickor på avdelningen, men de har också lugna och empatiska pojkar. Hon vill därför inte säga att pojkarna är på ett speciellt sätt och flickorna på ett annat.

#### **4.4 Tolkning av intervjuer**

Pedagogerna berättar att de läser Wahlströms (2003) bok, *Flickor, pojkar och pedagoger*, vilket kan tolkas som ett medvetet arbetssätt för att medvetandegöra vilka synsätt och förhållningssätt som finns på förskolan och hur de ska kunna arbeta med detta, både enskilt och tillsammans i arbetslagen. Pedagogerna tycks se genus som ett område som behövs hållas aktuellt och något som kräver ett kontinuerligt arbete där förändringar inte sker på en dag.

Bland fyra och femåringarna arbetade pedagogerna ibland med flick- och pojkgrupper, och detta kan eventuellt tolkas som en bidragande faktor till uppdelningen bland barnen i den fria leken. En sådan uppdelning kan, enligt vår tolkning, leda till att barnen skapar en trygghet och gemenskap i sin respektive grupp, och att de därför sedan väljer att leka med varandra under den fria leken. Samtidigt har pedagogerna ett syfte med att arbeta med pojk- och flickgrupper, då de vill stärka barnen på olika sätt. Detta skulle kunna vara en anledning till att Annika (4-5) inte längre uppfattar flickorna lika ”tysta” och ”fogliga”. Som vi tidigare nämnt hävdar Tallberg Broman (2002, s.118) att sådana här indelningar kan bero på att pedagoger vill ”gynna arbets- och lärandeprocessen” för barnen. Det är kanske av denna anledning som pedagogerna på denna avdelning valt att dela upp sin barngrupp. I intervjuerna med pedagogerna på treårsavdelningen kom inte arbetet med pojk- och flickgrupper på tal, och därför vet vi inte om de arbetade med det, då vi inte heller observerade något sådant arbete. Om de inte arbetar med det, kan det tolkas som en förklaring till varför dessa barn tycks leka mer tillsammans, både pojkar och flickor.



Utifrån intervjuerna med pedagogerna går det att utläsa skiljda uppfattningar om flickor och pojkars lek. Vilket kan bero på att pedagogerna lägger märke till och fokuserar på olika saker. En annan förklaring till att pedagogerna har olika uppfattningar kan vara att vi alla har olika erfarenheter och bakgrunder, vilket speglas i vårt tankesätt och våra beteenden. Då pedagogerna arbetar på olika avdelningarna och med olika barngrupper är det kanske inte konstigt att deras upplevelser skiljer sig åt. De har även läst sina utbildningar vid olika tidpunkter och varit verksamma i yrket under olika lång tid, vilket också kan ha betydelse. Enligt Helmadotter (1989), Knutsdotter Olofsson (1996) och Johansson (2008) är den generella uppfattningen att pojkar bygger och konstruerar, de leker målinriktade lekar, och de tar även på sig roller som polis, hjälte och detektiv. Flickorna å andra sidan leker med dockor, leker mamma-pappa-barn, doktor, och relationslekar. Några av pedagogerna tycker sig se det som Helmadotter (1989) med flera (Knutsdotter Olofsson 1996, och Johansson 2008) påpekar vara typiskt pojkars och flickors lek, medan några av pedagogerna ser det på ett annat sätt, då de upplever att både pojkar och flickor leker över gränserna.

## 5. Diskussion

I det här kapitlet förs en diskussion utifrån resultat, litteraturbakgrund och tolkningar av resultat. Vi startade det här arbetet med syftet att undersöka hur pedagoger förhåller sig till pojkar respektive flickors inomhuslek, samt hur pedagoger tänker kring genus i förskolan. Utifrån observationer och intervjuer fick vi fram ett resultat som visar att pedagogerna på de deltagande avdelningarna tycks vara medvetna om de könsmönster som finns i samhället och på förskolan. Dessutom fann vi att pedagogerna uppmuntrade och var positiva till pojkar och flickors lek. Det fanns dock vissa skillnader mellan avdelningarna gällande hur pedagogerna tänkte kring denna lek.

Vi vill genom denna studie få svar på följande övergripande frågor:

- Hur förhåller sig pedagoger till pojkar respektive flickors inomhuslek, i tre till femårsålder, i förskolan?
- Hur tänker pedagoger, som arbetar med barn i tre till femårsåldern, om könsmönster i förskolan?

### *Majoritet pojkar*

Första dagen av undersökningen gavs det främst möjlighet att observera pojkar. Detta syntes tydligt i våra observationsscheman då majoriteten av dem beskrev situationer med pojkar. Vi ställer oss frågan varför det har blivit så? Tallberg Broman (2002) och Svaleryd (2002) hävdar att pojkar inte har samma behov, som flickor, att vara i närheten av pedagogerna. Men då vi skulle observera pedagogernas förhållningssätt till pojkar och flickors lek, kan man förutsätta att vi har befunnit oss i närheten av pedagogerna för att göra dessa observationer möjliga. Att vi observerat mest pojkar borde vidare betyda att även pojkarna har varit i närheten av pedagogerna, till större del än vad flickorna varit. Enligt Svaleryd (2002) kräver pojkar ofta mycket uppmärksamhet, vilket skulle kunna vara en orsak till att flertalet av observationerna var med pojkar och pedagogerna. Frågan är om det var pojkarna som var i närheten av pedagogerna, eller om det var pedagogerna som var i närheten av pojkarna? Eller om det rent av kan ha varit så att flickornas lek var tystare och mindre uppenbar, och att vi därför inte la märke till den lika mycket som vi la märke till pojkarnas lek? En annan faktor kan vara att majoriteten av barnen på avdelningarna faktiskt var pojkar. Att det första dagen främst fanns pojkar att observera kan ha haft betydelse för hur resultatet föll ut. Det kändes därför bra att vi var där under två dagar för att genomföra observationer så att vi även kunde observera flickor,

vilket vi fick chans till andra dagen. På så sätt känns det som att resultatet speglar verksamheten på ett mer rättvist sätt.

#### *Grupperingar – pojk- och flickgrupper*

Pedagogerna på fyra- till femårsavdelningen använde ett arbetssätt där de delade upp pojkarna och flickorna i grupper för sig. Tallberg Broman (2002) menar att det är vanligt med sådana uppdelningar för att gynna lärandeprocessen. Vi kan hålla med om detta till viss del, framförallt då pedagogerna och barnen får en möjlighet att upptäcka skillnader och likheter pojkar emellan och flickor emellan. Samtidigt ställer vi oss frågan om det inte är bättre att arbeta i integrerade grupper för att stärka samarbetet pojkar och flickor emellan. Pedagogerna menar att arbetssättet kan stärka flickorna i att våga ta för sig, och pojkarna att bli mer empatiska mot varandra. Vi menar istället att flickorna och pojkarna borde lära sig detta tillsammans.

Vidare hävdar Tallberg Broman (2002) att när barnen delas in i flick- respektive pojkgrupper finns en uppfattning om att detta skapar en mer jämställd förskola då de stereotypa könsmodellerna inte får samma utrymme att utvecklas. Det kan även leda till att undervisningen blir mer anpassad för barnen. Vi tycker det låter orimligt att det skapas en mer jämställd förskola när man väljer att dela barnen i flick- respektive pojkgrupper. Det kan diskuteras om de stereotypa könsmodellerna inte får större utrymme att utvecklas när man väljer att arbeta med pojkar i en grupp och flickor i en annan. Om vi ser till de traditionella könsmodellerna som finns, så anser vi, till exempel att flickorna borde lära sig ta plats, inte bara bland andra flickor, utan även bland pojkar, vilket är svårt att göra då pojk- och flickgrupper används. Det vore kanske bättre att arbeta i integrerade grupper så att alla barn får möjlighet att utvecklas och se varandras olikheter och likheter.

Utifrån perspektivet att majoriteten av barnen på avdelningen var pojkar är det intressant att jämföra med De Jongs (1998, se Månsson 2000 s. 200) studie som visar att flickor och pojkar leker mer tillsammans då fördelningen mellan dem är jämn på avdelningen. Om det är fler pojkar blir leken automatiskt mer uppdelad så att pojkar leker med pojkar och flickor leker med flickor. Detta kunde vi se på de två avdelningarna som deltog i undersökningen. På treårsavdelningen var det sju pojkar och fem flickor, en ganska jämn fördelning, där barnen lekte mycket tillsammans. På fyra till femårsavdelningen var det arton pojkar och elva flickor, och fördelningen bland barnen visade att pojkar och flickor lekte mestadels var för sig. Vi

ställer oss frågan hur uppdelningen i barnens lek skulle kunna se ut om det var flest flickor i en grupp?

I förskolan kan även en omedveten gruppering av barnen ske. Lindqvist (1997) och Nordin-Hultman (2004) påpekar att det i förskolan är vanligt att de typiska pojkleksakerna är i ett rum och flickleksaker i ett annat, till exempel att det finns ett dockrum och ett byggtrum. Leken blir på så sätt lätt stereotyp då flickorna leker i ett rum och pojkarna leker i ett annat. Vi anser att detta borde gå att motverka genom att göra rummen mer inbjudande för både pojkar och flickor. Till exempel skulle det i dockrum kunna finnas fler gosedjur istället för endast dockor. I byggtrum skulle det kunna finnas byggmaterial som lockar både pojkar och flickor till byggande. Vi är även av åsikten att det kan vara bra att undvika rum som är avsedda för specifika lekar, och att barnen får förflytta materialet från ett rum till ett annat för att kanske på så sätt undvika att pojkarnas och flickornas lek blir åtskild.

#### *Pojkar och flickors lek*

Nelson (Locus 3/98) exemplifierar att det är vanligare att flickor leker med bilar än att pojkar leker med dockor. Tallberg Broman (2002) menar att det är mer accepterat att flickor beträder de könsgränser som finns, som också syns i Nelsons (Locus 3/98) exempel. Under våra observationer såg vi att många flickor drogs till typiska ”pojktaktiviteter” såsom bygge och lego, men även till *Thomas tåget*. Vi såg inte lika många pojkar beträda könsgränserna, förutom att de lekte i hemvrån. På treårsavdelningen lekte pojkarna och flickorna mycket tillsammans. Det är möjligt att det var pojkarna, som var fler, som fick med flickorna i sin lek och därför beträdde flickorna automatiskt könsgränserna. Pedagogerna på fyra till femårsavdelningen berättade att pojkarna och flickorna i barngruppen lekte med samma material, men använde det på olika sätt. Till exempel byggde pojkarna höga torn och flickorna blommor och hemmiljöer när de lekte med lego. Även leken i hemvrån skiljde sig åt, då flickorna lekte att de lagade mat medan pojkarna låtsades att spisen var en bil. En tanke som väcktes hos oss är att barnens lek kanske inte alltid handlar om det man tror sig se. Ser man en flicka som leker i hemvrån är det lätt att tro att hon leker en typisk flicklek bara för att hon leker i hemvrån. Väljer man istället att gå närmre flickans lek och lyssna och kolla på vad hon säger och vad hon verkligen gör kan uppfattningen bli en annan. Det kan visa sig att även flickan låtsas att spisen är en bil.

En annan skillnad mellan pojkar och flickors lek lyfts av Helmadotter (1989) som hävdar att det är betydligt fler flickor än pojkar som dras till de skapande aktiviteterna. Eva (3) menar, däremot, att hon ser en likhet i pojkar och flickors intresse av att måla och skapa. Om vi ser tillbaka till praktikperioderna vi haft, har vi upplevt en jämn fördelning bland pojkar och flickor i de skapande aktiviteterna. Framförallt vad som gäller att skapa i lera eller måla och rita. Ser vi däremot till olika sorters handarbete, så upplever vi att det är övervägande flickor som har sysselsatt sig med detta. Vi anser att det kan vara av betydelse att det finns ett varierat material som lockar alla barn till skapande aktiviteter.

### *Högljudd lek*

Eidevald (2009) fann i sin studie att det var vanligare att flickor som tog plats i en högljudd lek fick tillsägelser av pedagogerna, än vad pojkarna fick. Detta syntes även i en observation där några pojkar lekte högljutt med bilar på golvet och pedagogen, trots, av oss, annat missnöje lät bli att säga till dem att dämpa sig. Vi undrar om vår närvaro kan ha påverkat pedagogens beslut att inte säga till pojkarna, då vi upplevde ljudnivån väldigt hög och störande. Eller kan tolkningen göras att pedagogen inte sa till dem på grund av att de var pojkar och därmed förväntades vara högljudda? Då det inte gjorts några observationer av högljudda lekande flickor, kan det inte heller dras några slutsatser att de skulle bli tillsagda oftare än pojkar på denna förskola.

### *Konflikter*

Johansson (2008) påpekar, som vi tidigare nämnt, att pojkar och flickor har olika förväntningar på sig. En förväntning som ligger på pojkar är att de använder sig mer av kroppen för att visa sina aggressioner och sin ilska, och därför agerar pojkar också på detta sätt. Mona (3) uttryckte i intervjun att hon upplever att det ofta är pojkarna som slåss på hennes avdelning. Däremot vill hon inte tro att det beror på att de är pojkar, utan för att det är barn som inte vet hur de ska hantera konflikter, vilket innebär att det lika gärna kunde varit flickor som slogs mest. Mona (3) nämner inget om flickor som slåss, och frågan är om flickorna i denna barngrupp var bättre på att hantera konflikter än pojkarna. Det kanske bara råkar vara så att de barnen som har svårare att hantera konflikter i just denna grupp är pojkar. Vi kan inte heller bortse från det faktum att det är fler pojkar i barngruppen, vilket kan göra att det upplevs som att det är fler pojkar, än flickor, som slåss.

Vid konflikter och tillsägelser använde pedagogerna ofta en lugn röst. En förklaring till detta skulle kunna vara att pedagogerna arbetade mycket med att barnen själva skulle försöka lösa problem och konflikter som uppstod. Därav behövde pedagogerna inte gå in i konflikterna så mycket. När pedagogerna valde att gå in i konflikten, gjorde de det genom ett samtal, där de tillsammans med barnen försökte lösa konflikten. Detta kunde vi till exempel se i situationen, som vi tidigare nämnt, där två pojkar lekte i hemvrån och den ena pojken började gråta. Då vi inte upplevde att pedagogerna nämnvärt höjde rösten mot barnen under de två dagar vi besökte förskolan, ställer vi oss frågande till om det alltid är så, eller om pedagogerna blev påverkade av vår närvaro? Eller använde de sig istället av kroppsspråk, blickar och olika tonlägen som inte vi la märke till? Barnen och pedagogerna kanske känner varandra så pass väl att pedagogerna inte behöver höja rösten för att barnen ska reagera på tillsägelsena. En förklaring kan även vara att det är en trygg barngrupp som vet vilka regler som gäller på avdelningen och oftast följer dessa regler.

#### *Att hjälpa varandra*

Andrésens (1995, se Tallberg Broman 2002 s. 97) studie visade att pojkar får uppmärksamhet i form av hjälp oftare än flickor. Under en observation var det en pojke som behövde hjälp när han arbetade på datorn. Pedagogerna som var upptagna med ett annat barn, lät pojken vänta. Detta är ett exempel på hur vi uppfattade pedagogernas bemötande av pojkar och flickor. När pedagogerna var upptagna så lät hon pojken vänta, och vi är av uppfattningen att pedagogerna hade gjort likadant om det varit en flicka som bett om hjälp. Pedagogerna sa däremot till pojken att han kunde fråga en kompis om hjälp så länge, och detta anser vi vara positivt. På så sätt fick pojken en valmöjlighet, antingen fick han vänta på pedagogerna eller utnyttja sina kamraters kunskaper. Vi kan dock ställa oss frågande till om det var ett medvetet eller omedvetet val av pedagogerna att låta en *pojke* vänta.

#### *Tala med och tala till*

Vi upplevde att pedagogerna på båda avdelningarna förde både kortare och längre samtal i leken med både pojkar och flickor. Pedagogerna visade även, enligt vår tolkning, ett intresse för samtalen med barnen. Både pojkar och flickor var involverade i de flesta samtalen med pedagogerna, till exempel när de byggde tågbanan och med lego. Kärrby (1987) hävdar dock att det är flickorna som ofta har de långa samtalen med pedagogerna. Pojkarnas samtal med pedagogerna är däremot ofta kortfattade. Vi anser att de här samtalen är viktiga, för att som pedagogerna visa barnen att deras tankar är av betydelse, oavsett om barnet är en pojke eller

flicka. Då Odelfors (1996) påpekar att samtalen med flickor ofta handlar om till exempel kläder och frisyrier, anser vi att det är av vikt att tänka på vilka samtalsämne som väljs och hur man talar med barnen. Detta för att undvika att samtalen blir könsstereotypa.

När det gäller att tilltala barnen visar Andrésens (1995, se Tallberg Broman 2002 s. 97) studie att pedagogerna oftare använder pojkarnas namn när de tilltalar dem. Detta såg vi i en utav våra observationer då pedagogen tilltalade och försökte få en pojkes uppmärksamhet och ville att han skulle titta på henne när hon pratade med honom. Vi såg även motsatsen då en pedagog, istället för att tilltala och säga till pojken, talade till pojkens tåg. Det var trots allt pojken hon ville ha kontakt med. Vi funderar på om det är situationen som är avgörande för om namnet används vid tilltal eller inte, istället för om det är en pojke eller flicka.

#### *Män och kvinnor i förskolan*

Odelfors (1996) och Tallberg Broman (1995, 2002) påpekar bristen på manliga förebilder i förskolan. De menar att pojkarna inte har samma möjlighet att identifiera sig med en vuxen som flickorna har. Detta är något som även en av pedagogerna funderade kring i sin intervju. Även vi anser att det vore positivt om det anställdes fler män inom förskolan, då det skulle innebära att både pojkar och flickor får en manlig förebild i förskolan. Vi anser dock att detta inte är det viktiga. Det är av större vikt, anser vi, att de anställda, oavsett man eller kvinna, är medvetna om sitt egna förhållningsätt i arbetet för att motverka de traditionella könsmodellerna. Det borde inte vara könet som ska avgöra om en person får anställning på en förskola utan deras erfarenheter och kompetens för yrket. Vi anser att det hade varit intressant att undersöka hur män i förskolan bemöter pojkar och flickor och om det finns någon skillnad mellan män och kvinnors förhållningssätt till och tankar kring leken.

#### *Olika syn på samma barngrupp*

Vi fann att pedagogerna på samma avdelning hade olika uppfattningar kring pojkars och flickors lek. Annika (4-5) är av uppfattningen att det är flest pojkar som leker med *Briomeck*, medan Sofia (4-5) upplever att det både är pojkar och flickor som leker med det. Eva (3) och Mona (3) är av skiljda uppfattningar vad gäller lego. Eva (3) upplever att det är fler pojkar som leker med lego medan Mona (3) å andra sidan upplever att det är fler flickor som bygger. Vi undrar hur det kan komma sig att pedagogerna är av skiljda uppfattningar? Är det så att tidigare uppfattningar om könsmodellerna styr deras nuvarande tankar, så att de inte ser hur det verkligen är? Kan det finnas ett ”önsketänkade” hos de olika pedagogerna att det ska vara på

ett visst sätt? Är det så att barnen väljer att leka olika lekar beroende på vilken pedagog som finns i närheten och att det är därför pedagogerna ser olika på barnens lek?

### *Pedagogernas arbete*

*Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006) anger att förskolan ska arbeta för att motverka traditionella könsmonster. Två av pedagogerna i intervjuerna berättade att de läst boken *Flickor, pojkar och pedagoger* (Wahlström 2003), och att den väckt många nya tankar kring arbetet att motverka traditionella könsmonster. Vi ser detta som ett steg i deras arbete för att motverka traditionella könsmonster. Vi anser att det är av vikt att verksamma pedagoger håller sig uppdaterade om aktuell forskning kring ämnen som rör det dagliga arbetet i förskoleverksamheter. Därför är det, för oss, inspirerande att se att pedagogerna på denna förskola tar sig an litteratur och visar ett intresse för detta arbete.

Som vi tidigare nämnt så upplever vi att pedagogerna på förskolan har, till stor del, ett uppmuntrande och tillåtande arbetssätt där det inte görs skillnad på pojkar och flickor. Vi ställer oss däremot frågan vilka resultat vi hade fått om vi gjort undersökningen på en annan förskola. Vi fick uppfattningen att denna förskola har kommit långt i sitt arbete för att motverka traditionella könsmonster. Men, är det så att pedagoger arbetar och tänker liknande kring pojkar och flickors lek, oavsett vilken förskola de arbetar på? Och är detta resultat representativt för de flesta förskolorna i Sverige eller är dessa avdelningar ett undantag? Eftersom förskolorna, enligt *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006), ska arbeta för att motverka de traditionella könsmonster som finns i samhället, borde det vara rimligt att förvänta sig att vi skulle få ett liknande resultat även på andra förskolor där bland annat de sociala och kulturella aspekterna ser likadana ut.

## **5.1 Metoddiskussion**

Vi kommer i denna del diskutera metodvalet, för- och nackdelar med metoderna och eventuella påverkningar under genomförandet av undersökningen. Valet föll på att göra en *triangulering*, alltså att använda både observationer och intervjuer, vilket gav oss en djupare inblick i pedagogernas förhållningssätt till pojkar och flickors lek. Det vi såg i observationerna kunde sedan förstärkas eller motsägas, med det som pedagogerna lyfte i intervjuerna. Hade vi valt att utföra undersökningen på fler förskolor hade vi troligen fått välja mellan att antingen göra bara observationer eller bara intervjuer, eller att göra ett fåtal observationer tillsammans med ett fåtal intervjuer.



### *Intervjuer*

Valet att använda intervjuer som undersökningsmetod, hade både sina för och nackdelar. Precis som Denscombe (2000) påpekar underlättar det då möjligheten att ställa följdfrågor, och att fördjupa svaren finns. Det är däremot svårt att inte ställa ledande frågor, framför allt med följdfrågorna som inte går att förbereda på samma sätt som utgångsfrågorna. Det är lätt att gå in i intervjun och förvänta sig att få vissa svar, och därmed kan följdfrågorna omedvetet vinklas för att försöka komma åt de svaren. Något som också kan upplevas som ett problem är det faktum att de intervjuade kanske inte får samma frågor. De planerade frågorna blir samma, men följdfrågorna blir olika beroende på vad de svarar, därmed kan resultatet tolkas olika. Risken finns också, precis som Denscombe (2000) påstår, att de som deltar i intervjun känner att det förväntas vissa svar från dem. Det kan ses i den ena intervjun där den intervjuade frågade ”har jag svarat rätt nu?”. Hon kände kanske att hon skulle ge ett rätt svar, vilket absolut inte var meningen att hon skulle känna. Ibland kände vi också att det kunde vara svårt att komma på bra följdfrågor, följdfrågor som inte skulle vara ledande och inte ha ett rätt svar. Detta kan härledas till vår ovana att genomföra intervjuer.

Løkken och Søbstad (1995) påpekar att den intervjuade kan känna sig obekvämt med att bli inspelad, vilket vi inte upplevde. De nämner även fördelar med att spela in intervjuerna, då intervjuerna kan koncentrera sig på frågorna och själva samtalet. Som vi nämnde ovan var det ändå svårt att komma med bra följdfrågor som inte var ledande. Vi känner ändå att användningen av inspelningsutrustningen var rätt för oss då vi inte riskerade att gå miste om viktig information från den som intervjuas, på grund av att vi inte hann anteckna.

Ett störande moment under intervjuerna var bland annat att det kom in andra personer i rummet när intervjun pågick. Detta gjorde att både vi och den som blev intervjuad kom av sig. Det hade varit bättre om vi hade valt att sitta i ett rum som inte övrig personal behövde ha tillgång till. Vi borde dessutom ha påpekat för dem som skulle intervjuas att vi ville genomföra intervjun i ett rum där vi inte skulle bli störda.

Då vi utförde intervjuerna mellan observationerna fanns risken att vi blivit påverkade av det vi sett under observationerna. Detta kan ha påverkat oss i intervjuerna, och då framförallt vilka följdfrågor som ställdes. Å andra sidan kan det även ha varit en fördel då vi faktiskt kunnat anpassa frågorna utifrån det vi sett under observationerna, och på så sätt kunnat få svar på eventuella funderingar som dykt upp.

### *Observationer*

I observationerna upplevde vi det svårt att hinna med att skriva ner det vi såg och det som sades. Det var även svårt att veta *vad* som skulle skrivas ner av det som observerades och hördes. Vi har lagt märke till, i våra observationsscheman, att även om vi har observerat samma situation så har vi sett, hört och upplevt olika saker. Vi ställer oss frågan om det är en för- eller nackdel? En fördel kan vara att vi fått en bredare syn på samma situation, den ena kan ha sett något som den andra kan ha missat. Å andra sidan kan vi uppleva en osäkerhet då vi märker att vi sett, hört och upplevt olika. Det är lätt att då tro att den ena har missuppfattat situationen och hört fel, och vem av oss är det som i så fall har missuppfattat situationen.

### *Informationsbrev*

Innan observationer och intervjuer fick de medverkande ett informationsbrev (se bilaga 1). Vi upplevde svårigheter när vi skulle skriva brevet, då vi var osäkra på hur tydligt syftet skulle beskrivas för de som skulle delta i undersökningen. Även Løkken och Søbstad (1995) poängterar att det bör övervägas hur mycket information de deltagande i undersökningen ska få. Vi ville inte riskera att deltagarna skulle bli påverkade av syftet och medvetet eller omedvetet agera på ett sätt som de inte skulle gjort i vanliga fall. Vi kan inte med säkerhet säga om de blev påverkade eller inte då vi endast befann oss på förskolan under två dagar, och därmed inte följde deras verksamhet under en längre tid. I intervjuerna framkom det dock kommentarer som kunde tyda på en önskan från de deltagande att ge det svar som de trodde att vi förväntade oss.

### *Val av förskola*

Valet av förskola kan ha haft sina för- och nackdelar. Fördelarna med valet av förskola var bland annat att vi kunde vara rätt säkra på att tid till intervjuer och observationer skulle ges, dessutom ganska snart efter vi tagit kontakt med förskolan, då den var bekant sen tidigare. Det var dock inte bara fördelar med att förskolan var bekant sedan tidigare, då det är möjligt att det har påverkat följdfrågorna som ställts, och även i tolkningen av resultatet då det redan fanns viss förkunskap om arbetssätten på förskolan.

Som vi nämnde i urvalet, valde vi att endast undersöka *en* förskola. Anledningarna till detta var för att kunna utföra fler observationer och intervjuer på en och samma förskola. Hade vi valt fler förskolor hade vi fått ett bredare resultat, men vi hade inte kunnat gå lika djupt i undersökningen. Istället för att observera under två dagar på samma förskola hade vi

förmodligen bara observerat en dag per förskola, vilket bara ger ett resultat över en dag. Vi kan göra jämförelsen med vår första observationsdag då det var ovanligt få flickor på treårsavdelningen. På fyra till femårsavdelningen hade de dessutom många planerade aktiviteter vilket gjorde att vi inte kunde observera den fria leken så mycket som vi velat. Dessutom var det som vi tidigare nämnt även praktikanter på avdelningen, och även de hade planerade aktiviteter att utföra. Praktikanternas närvaro innebar även att pedagogerna höll sig lite i bakgrunden.

## 6. Avslutning

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur pedagoger förhåller sig till pojkar respektive flickors inomhuslek, samt hur pedagoger tänker kring genus i förskolan. Pedagogerna bekräftade genom intervjuerna till stor del det som vi observerade, och vi fann på denna förskola att arbetet med att motverka stereotypa könsmonster var långt gånget. Barnen på avdelningarna mötte uppmuntrande och tillåtande pedagoger. Pedagogerna deltog i både pojkars och flickors lek, förde både långa och korta samtal med dem, och mötte barnen som individer. Pedagogerna håller sig uppdaterade om aktuella ämnen, till exempel genom att läsa och diskutera boken *Flickor, pojkar och pedagoger* (Wahlström 2003), och det tycks finnas en medvetenhet bland dem om vikten av arbetet med genusfrågor.

Då leken är betydelsefull för alla barns utveckling (Åm 1993, Vygotskij 1995, Knutsdotter Olofsson 1996, Lindqvist 1997) anser vi att det är av stor vikt att alla barn, oavsett pojkar eller flickor, får möjlighet att delta i leken på deras egna villkor. Enligt *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet 2006) ska förskolan arbeta för att motverka traditionella könsmonster, vilket gäller alla förskolor. Vi anser att det därför är viktigt att du som pedagog vet hur du förhåller dig till flickor och pojkar. Som vi nämnde i diskussionen bör det därför vara *rimligt* att tro att detta resultat är representativt även för andra förskolor, då alla har samma ansvar att arbeta utifrån de mål läroplanen beskriver.

## 7. Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång har det väckts nya tankar och funderingar utifrån den litteratur vi har läst och det resultat vi har kommit fram till. Detta är några frågeställningar som vore intressanta att forska vidare om:

- Är det skillnad på män och kvinnors arbete i förskolan? Vilka olika roller tar de, delar de upp arbetet efter vad som anses ”kvinnligt” och ”manligt”?
- Vilka skillnader och likheter finns det inom pojkgrupper respektive flickgrupper? Vilka skillnader och likheter finns det mellan flickor? Och vilka skillnader och likheter finns det mellan pojkar?
- Hur bemöter pedagogerna barnen när de kommer till förskolan? Välkomnar de en pojke, en flicka eller ett barn?
- Vad händer om du sätter fram en docka till en pojkgrupp? Eller en lastbil till en flickgrupp? Leker de med den? Och hur leker de med den?
- Hur ser arbetet med könssegregerade grupper ut i svenska förskolor? Arbetar förskolor ofta med pojk- och flickgrupper?

## Källförteckning

Askland L. & Sataøen S. O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber AB.

Denscombe M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Eidevald C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Helmadotter A-M. (1989). *Pedagogik för flickor? Om flickors villkor och könsroller på fritidshem*. FOU-rapport nr 113, Socialtjänsten i Stockholm.

Johansson E. (2008). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!" – Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber AB

Knutsdotter Olofsson B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.

Knutsdotter Olofsson B. (1996). *De små mästarna – Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.

Kärrby G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Lindqvist G. (1989). *Från fakta till fantasi – Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist G. (1997). *Små barns lek – Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Løkken G. & Søbstad F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Månsson A. (2000). *Möten som formar - Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Nordin-Hultman E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB

Odelfors B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd – Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.

Statens offentliga utredningar, SOU 2006:75, Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006). *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.

Svaleryd K. (2002). *Genuspedagogik – En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber AB.

Tallberg Broman I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Vallberg Roth A.-C. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

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

Vygotskij L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wahlström Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger – Jämställdhetspedagogik i praktiken*. Sveriges Utbildningsradio AB

Åm E. (1993). *Leken – Ur barnets perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Öhman M. (2003). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB.

### **Artiklar**

Hägglund S. (1992). *Ska ni bråka får ni gå ut*. Tidsskriften *Locus* 1/92 sid 3-9

Karlsson R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

PDF format: <http://hdl.handle.net/2077/20057>

Hämtad: 2009-12-10 (15.43)

Ligh G. T. (2000). *Traditional Gender Role Behaviors in Kindergartners' Choice of Play Activities*. University of Virginia

Internetadress: <http://www.eric.ed.gov>

Sökord: ED448918

Hämtad: 2009-11-12 (14:32)

Nelson A. (1998). *Könsrollsmönster i leksakslådan*. Tidsskriften *Locus* 3/98 sid 41-51

PDF format: [http://www.buv.su.se/content/1/c6/03/07/37/Locus3\\_98.pdf](http://www.buv.su.se/content/1/c6/03/07/37/Locus3_98.pdf)

Hämtad: 2009-12-04 (12:30)



# Bilagor

## Bilaga 1

### Informationsbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter vid Högskolan Kristianstad som skriver examensarbete inom ramen för lärarutbildningen. Utifrån erfarenheter från utbildningen och praktiker vi haft, har vi valt att undersöka pedagogers förhållningssätt till barns lek. Vi har valt att avgränsa vår undersökning till pedagoger som arbetar med barn i åldern tre till fem år. Studien kommer att genomföras med hjälp av observationer av barns olika leksituationer. Det kommer också att ske uppföljande intervjuer med Er pedagoger.

Vetenskapsrådet (2002) anger olika etiska överväganden som man måste ta hänsyn till. Vi vill att Ni ska veta att Ert deltagande är frivilligt och undersökningen kommer endast att användas i syftet med vår forskning. För att få bästa slutgiltiga resultat kommer intervjuerna att spelas in. Ni kan närsomhelst under observationen eller intervjun välja att avbryta Ert deltagande utan att behöva ange orsak och utan att det blir några konsekvenser. Alla personuppgifter, såsom namn och arbetsplats, kommer att fingeras. Detta gör vi redan under observations- och intervjutillfället. Därmed kan ingen utomstående kunna ta reda på att Ni medverkat i undersökningen.

Vi kommer att göra en analys av resultatet från observationer och intervjuer, vilket kommer att återges i uppsatsen. Vissa citat kan förekomma, men med fingerade namn. I övrigt kommer materialet att vara otillgängligt för utomstående personer under arbetets gång, men vid krav från examinator eller opponenter kan vi behöva lämna delar av det ifrån oss. Uppsatsen kommer att arkiveras i pappersform och digitalt. Om så önskas kan Ni få ta del av den slutgiltiga versionen av undersökningen.

Vid frågor får Ni gärna kontakta oss på telefon eller via mail.

*Med vänliga hälsningar*

Rebecka Karlsson (telefonnummer och mailadress)

Jennie Lindgård (telefonnummer och mailadress)

## **Bilaga 2**

Grundfrågor inför intervju:

Hur upplever du pojkars och flickors lek?

Ser du att det finns skillnader/likheter mellan deras lek? Vad för skillnader/likheter?

Hur tycker du att man kan bemöta pojkars respektive flickors lek på bästa sätt?

Vilka sorters lekar brukar du delta i?

Vilken ”roll” intar du i leken?

På vilket/vilka sätt arbetar ni, inom leken, för att motverka de traditionella könsroller som finns?

Upplever du att det finns speciella egenskaper som är specifika för pojkars respektive flickor?

Vad för några?

### Bilaga 3

#### Observationsschema

Vad sägs?	Kommentar
<p>P: Fröken! Fröken! Jag behöver hjälp!</p> <p>Ped: Alldeles strax kan jag.</p> <p>P: Kan du hjälpa mig?</p> <p>Ped: Om en stund. Eller fråga Kalle, han kan nog.</p> <p>Ped: Vad ska vi göra idag? Ska vi sova?</p> <p>P: Nej.</p> <p>Ped: Ska vi gå till ateljen? Leka med lera?</p> <p>---</p> <p>Ped: Vad är du sugen på att göra? Sitta vid datorn? Ska du och jag spela spel?</p>	<p>Pojken sitter vid datorn och behöver hjälp. Pedagogen håller på att hjälpa ett annat barn, och kan inte hjälpa pojken just då. Pojken springer iväg och hämtar Kalle.</p> <p>En pojke kommer till förskolan och tas emot av pedagogen.</p> <p>Lång tystnad då pojken inte svarar.</p>
<p>(I denna kolumn skriver du vad som sägs, och vem som säger det)</p>	<p>(I denna kolumn skriver du vad personerna gör, vad som händer, detaljer som ansiktsuttryck och röstläge etc.)</p>