



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Kön, genus och jämställdhet i fritidshemmet

En kvalitativ studie om pedagogers och lärares tal i  
relation till den fritidspedagogiska verksamheten.





Kirstine Magnussen och Nora Miftari  
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem och bild

Uppsats/Examensarbete: 15 HP  
Kurs: LRXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2018  
Handledare: Live Stretmo  
Examinator: Björn Haglund  
Kod: VT18-2920-018-LRXA1G

---

Nyckelord: Fritidshem, genus, kön, jämställdhet, essentialism, socialkonstruktionism, pedagoger, skola, grundskola

## Abstract

Genom vår utbildning har vi stött på olika komplexa situationer av pedagogers tal och agerande i relation till genus, kön och jämställdhet. Vi såg att pedagogernas tal och föreställningar var starkt kopplade till traditionella könsmonster. Därför ville vi i vårt arbete, genom intervjuer och med stöd i relevant teori, undersöka hur pedagoger och lärare i fritidshem talar om genus och kön, samt sitt pedagogiska arbete för att uppnå jämställdhet. Genom vårt syfte kom vi fram till två centrala frågeställningar: *hur talar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till verksamheten* samt *hur konstrueras jämställdhet i deras tal*. Vi valde att utgå från en kvalitativ metod, då vi ville ha mer ingående data från våra deltagare. Vidare använde vi oss av semistrukturerade intervjuer för att föra ett djupare samtal kring frågeställningarna. Vi tematiserade sedan vår data för att finna mönster och strukturer i pedagogernas tal. Data analyserade vi genom relevant teori med utgångspunkt i socialkonstruktionismen och essentialismen. Utifrån våra perspektiv har vi använt oss av begrepp som dikotomi, jämställdhet och normkritik för att få en djupare tolkning av pedagogernas tal. Genom analys och tolkning av talet har vi sett att pedagogerna pendlar mellan perspektiven på kön och genus. Vi har även fått syn på hur pedagogerna talar om att de vill arbeta för en jämställd skola och fritidsverksamhet, men att de kan uppleva att det är svårt. Vi har i vår tolkning av pedagogernas tal sett hur det systematiska kvalitetsarbetet kan vara ett givande verktyg för skolor och verksamheter för att arbeta med jämställdhet. Samt hur det normkritiska förhållningssättet är centralt i den medvetenhet som krävs för att ge barn en miljö där de kan utveckla sina identiteter fria från normer. Avslutningsvis vill vi genom vår studie yrka för ett vidare arbete inom det fritidspedagogiska fältet.

# 1 Förord

Vi vill börja med att ge ett stort tack till vår handledare Live för att hon har orkat med oss och våra ihärdiga frågor och förvirrande resonemang under examensperioden. Samt med en fast, men öm, hand guidat oss genom djungeln och ut i den stora världen.

Vidare vill vi ge ett enormt stort tack till deltagarna i studien, som ställde upp med hjärta och själ för att berätta för oss om deras tankar och upplevelser. Utan er hade vi inte stått här idag med ett färdigt arbete. Tack!

Avslutningsvis vill vi tacka våra familjer för det enorma stödet ni har gett oss genom hela studieperioden. Samt för att ni bidragit med tankar, åsikter och diskussioner och stöttat oss framåt i den omvälvande process som arbetet och våra studier har inneburit. Ett speciellt stort tack till Emine för den konkreta och disciplinerade hjälp du bidrog med när det var som stressigast!

Tack!

Kirstine & Nora

## 2 Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>3.</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
	3.1 Disposition.....	4
<b>4</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
	5.1 Genusmedvetenhet och jämställdhet som möjlighet eller begränsning .....	5
	5.2 Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan.....	8
	5.3 Normer.....	9
	5.4 Sammanfattning.....	9
<b>6</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>10</b>
	6.1 Kort om kön .....	10
	6.2 Genushierarki .....	11
	6.3 Genusordning och dikotomier .....	12
	6.4 Doing gender .....	12
	6.5 Normkritik och könsidentitet .....	13
	6.6 Sammanfattning .....	14
<b>7</b>	<b>Metod</b> .....	<b>14</b>
	7.1 Metodval .....	14
	7.2 Tillvägagångssätt och urval .....	15
	7.3 Forskningsetik.....	16
	7.4 Intervjuer.....	16
	7.5 Metoddiskussion .....	17
	7.5.1 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.....	17
<b>8</b>	<b>Analys av pedagogers och lärares tal</b> .....	<b>18</b>
	8.1 Hur talar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till verksamheten? .....	18
	8.1.1 Att se kön som en biologisk faktor.....	18

8.1.2	Att se kön som skapat i en social kontext.....	19
8.2	Hur konstrueras jämställdhet i talet? .....	22
8.2.1	Jämställdhet som förhållningssätt .....	22
8.2.2	Talet om jämställdhet utifrån medvetenhet.....	24
<b>9</b>	<b>Sammanfattande Diskussion .....</b>	<b>26</b>
9.1.1	Hur talar fritidspedagoger om kön och genus?.....	26
9.1.2	Hur konstrueras jämställdhet i talet? .....	26
9.2	Slutsats .....	27
<b>10</b>	<b>Förslag på vidare forskning med bäring för fältet.....</b>	<b>28</b>
<b>11</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>29</b>
<b>12</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>1</b>
12.1	Bilaga 1 - Intervjuguide. ....	1

### 3. Inledning

Under de senaste åren har genus varit ett återkommande tema i diskussioner i många olika delar av samhället och i diskussioner om skolan. Enligt den gällande läroplanen (Skolverket, 2017) skall skolan förmedla värden så som jämställdhet mellan män och kvinnor samt alla människors lika värde. Detta är också ett mål för skolminister Gustav Fridolin. På SVT opinion skrev han bland annat:

“Snäva könsroller drabbar många, och tydligast märks det i skolan. Till år 2025 ska all skolpersonal fortbildas i genusvetenskap, samtidigt som eleverna lär sig att förhålla sig kritiskt till könsstereotyper. Låt oss införa en sant feministisk skolpolitik – och se till att Sveriges största arbetsplats också blir den mest jämställda, skriver Gustav Fridolin.”(Fridolin (2013) *Med genuspersonal blir skolan Sveriges mest jämställda arbetsplats*. SVT Opinion, 2013-03-08 05:45 <https://www.svt.se/opinion/med-genuspersonal-blir-skolan-sveriges-mest-jamstallda-arbetsplats>)

Det är en del av skolans uppdrag att bidra till ett mer jämställt samhälle. För att kunna uppfylla uppdraget vill nuvarande skolminister utbilda skolpersonal inom jämställdhetsarbete, genusvetenskap och identitetsforskning (infoga referens till artikel).

Historiskt sett så har läroplanen inte alltid haft samma mål när det gäller kön, könstillhörighet och jämställdhet. I en rapport från Vetenskapsrådet skriver Wernersson (2007, s.29) om hur den svenska läroplanen har utvecklats från 60-talet fram till 90-talet. Wernersson har granskat hur synen på kön och könsmonster har utvecklats och hur den samtida politiken har speglats i den svenska läroplanen. I Lgr- 62 nämndes elevernas könstillhörighet endast en gång i ramen av avsnittet om mål och riktlinjer...”som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan, likaberättigande mellan könen, nationer och folkgrupper.” /... (Lgr 62, s.18)

Wernersson (2007, s 30) förklarar citatet ur läroplanen genom att skolan på 60 talet ansåg sig ha en inkluderad syn på sina elever, och kön blev därmed inte något man la någon särskild vikt vid. Begrepp som jämställdhet ansågs ta sin form genom att elever skulle få en bred grund inför det kommande livet, bland annat genom ”familjekunskap”.

Läroplanen reformerades 1969 och i den nya reformen lades det mer fokus på betydelsen av könstillhörighet och dess konsekvenser, detta genom att ett jämställdhetsmål preciserades: “skolan bör verka för jämställdhet mellan könen män och kvinnor- i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt.” (Lgr 69, s.14).

En markant skillnad från Lgr 62 i och med Lgr 69 var att det nu även fanns med ett avsnitt om könsrollsfrågor. Konsensus genom Lgr 69 avsnitten är att det som skrevs fram som två olika kön förväntades tillskansa sig samma förmågor och kunskaper. Nu låg fokus på att skolan, genom eleverna, skulle främja jämställdhet, och det förväntades sig att eleverna skulle ta med sig dessa nya attityder ut i till samhället. Genom att den nya, uttalade, synen på jämställdhet fick en sådan bred front i Lgr 69 så kan den anses ganska radikal för sin tid ur ett internationellt perspektiv.

Lgr 69 fick kritik för att ha oprecisa och ouppnåeliga mål. Lgr80 föddes under en borgerlig regering, och debatten gick kring vad som egentligen borde vara skolan uppgift. Ett tydligt

skifte i språket blev synligt, i formuleringarna byttes t.ex. hjälpverben “bör” mot “skall” på de flesta områdena.

I Lpo 94/98 (reviderad 98) så kan vi istället finna en mer tydlig likhet med Lgr69, dock mer utförligt. Lpo 94/98 har även den en rad tydliga mål och riktlinjer, men fokus hade här nästan helt flyttats från samhälls- och familjelivet. Istället hade det riktats mot individens makt och rättigheter. Det var ett sätt att göra de demokratiska rättigheterna och elevernas rätt till konststillhörighet tydligare. Det framgick även tydligt vad lärarens faktiska uppdrag och skyldighet i sin undervisning var (Wernersson, 2007, s.34–35).

Om vi tittar på skrivningarna kring *Ett friare val* från -75 och *Vi är alla olika* från -94 så kan man fastslå att i tidens anda, att retoriken i frågan om jämställdhet hade förändrats och att det nu sågs som en pedagogisk fråga som skulle byggas på en vetenskaplig grund och genom kunskaper om könsskillnader. Här finns även en syn på kön som en social konstruktion.

Enligt Skolverket (2017) ska barn alltid ska ges möjlighet till att bearbeta intryck, prova sin identitet och få möjligheter att utveckla sin kreativitet. Skolverket (2017, s.7) betonar även att ingen ska diskrimineras i skolan på grund av könsöverskridande identitet eller hens sexuella läggning. Alla kränkningar ska alltid aktivt motverkas i skolan, detta är något som pedagogen är skyldig till (Skolverket, 2017 s.9). Skolverket (2017, s.7) tar även upp begreppet jämställdhet och ålägger skolorna att förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män och även alla människors lika värde.

I vårt examensarbete kommer vi att ha ett centralt fokus på fritidshemmets arbete med kön, jämställdhet och genus. Fritidshemmets uppdrag är att fånga barnens intressen och att i grupp lyfta och diskutera dem, barnen ska träna på samarbete, demokrati och turtagning. Genom att låta barnen få styra verksamhetens aktiviteter med hjälp utav deras egna idéer så blir det ett sätt att låta barn vara delaktiga i verksamheten (Skolverket, 2017 s.9). Det ligger i pedagogens händer, att möta barnens idéer och att höja ribban genom att utmana barnen både kreativt och intellektuellt i verksamheten. I och med fritidshemmet uppdrag finner vi att det finns goda förutsättningar för att arbeta med genus utifrån fritidshemmet läroplan och värdegrund.

### 3.1 Disposition

Vår studies upplägg och disposition börjar med en historisk överblick av läroplanernas utveckling, samt en överblick av det fritidspedagogiska uppdraget. Inledningsvis redogör vi för några tidigare studier som vi anser är relevanta för det fält som vi undersöker, samt belyser fältets komplexitet. Vidare kommer vi att redogöra för våra teoretiska utgångspunkter, som grundar sig i perspektiven socialkonstruktionism och essentialism: samt de begrepp och perspektiv vi anser är relevanta för analysen. Sedan fördjupar vi oss i vår metod, hur vi gick tillväga med vår studie och vilka implikationer det har medfört. Ytterligare finnes vårt resultat och analys, där vi redogör vår data och analyserar den utifrån våra teoretiska perspektiv. Avslutningsvis ligger vår avslutande diskussion, och förslag på vidare forskning inom det fritidspedagogiska fältet.



## 4 Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt arbete är att genom intervjuer och med stöd i relevant teori, undersöka hur pedagoger och lärare i fritidshem talar om genus och kön och sitt pedagogiska arbete för att uppnå jämställdhet.

Vi har valt att lägga fokus på begreppen genus, kön och jämställdhet i vårt examensarbete eftersom vi genom VFU har observerat situationer där det har varit relevant, samt hur begreppen har använts av pedagoger i verksamheten. Genusrelaterat språk, utifrån våra erfarenheter, varierar från pedagog till pedagog. Under våra VFU perioder var det genusrelaterade språket, som används av pedagogerna, starkt kopplat till de traditionella könsrollerna. Detta ledde till ett ökat intresse kring hur pedagoger talar om genus i verksamheten.

Utifrån vårt syfte har vi formulerat följande frågeställningar:

- Hur talar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till verksamheten?
- Hur konstrueras jämställdhet i deras tal?

Syftet med vår undersökning är inte att ifrågasätta fritidspedagogernas talan kring begreppet, eller hur deras pedagogiska strategier ser ut eller fungerar. Vi vill istället föra ett samtal kring begreppet genus, kön och jämställdhet. För att sedan analysera och få en förståelse för pedagogernas tal kring begreppen, samt hur de förhåller sig till Lgr11 vad gäller jämställdhet.

## 5 Tidigare forskning

Under denna rubrik vill vi presentera resultat från forskning som vi anser ger en ingång till fältet genus och pedagogik, samt ge en begynnande inblick till vår egen studie. Vi började med att titta på hur olika forskare har undersökt genus och jämställdhet. Först kommer vi att ge en bild av hur den generella forskningen om genus i Norden har sett ut. Vidare kommer vi att presentera två studier som handlar om genusmedvetenhet och genusmönster.

### 5.1 Genusmedvetenhet och jämställdhet som möjlighet eller begränsning

Eva Nyström ger en översikt kring nordisk forskning om genus samt jämställdhet i utbildning och skola mellan år 2005 och 2009. Hon visar på hur en förändring av könsförståelser har skett. Forskningen har gått från att kön sågs som något separat, biologiskt, till att kön istället ses som något som kan variera beroende på sammanhang, tid och plats (Nyström, 2009 s.22). Forskning från 2005 och framåt har lagt mer tyngd på att kön/genus inte bara är föränderlig i tid, beroende på sammanhang och plats utan även hur det samverkar med andra aspekter.

I detta avsnitt kommer vi att utgå från Eva-Karin Wedins bok, och bearbeta begreppet jämställdhet utifrån de olika faktorer som reglerar och formaterar uppfattningen om jämställdhet.

Wedin (2014, s.17) definierar jämställdhet som ett mål eller en vision som innebär att män och kvinnor ska ha samma rätt till och makt över samhället och sina egna liv. Därmed handlar jämställdhet om kön, om kvinnor, män, pojkar och flickors rättigheter i samhället. Samt hur dessa rättigheter innebär att alla faktorer i samhällslivet, som lön, sjukvård eller utbildning, ska baseras på demokrati och rättvisa. Vidare beskriver Wedin (2014) hur hon anser att det moderna samhällets jämställdhet är en fråga som handlar om kunskap, att alla deltagare i en diskussion måste ha en gemensam föreställning om vad jämställdhet innebär, och hur man kan arbeta med det utifrån de gemensamma förutsättningarna inom professionen eller kontexten.

Anledningen till att Wedin (2014, s.17–18) anser att det är en fråga om kunskap är eftersom det idag ofta sker en förväxling och osäkerhet mellan begreppen jämställdhet och jämlikhet trots att det finns en markant skillnad. Jämlikhet står för att alla människor har samma värde, oavsett vad en individ har för etniskt ursprung, klass, kön eller andra sociala faktorer. Jämställdhet däremot, avser endast en jämlikhet mellan de två biologiska könen, det vill säga jämlikhet mellan kvinnor och män, oberoende av övriga faktorer. Begreppen har däremot ett gemensamt ursprung, utifrån de mänskliga rättigheterna, som tar avstamp i FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter som publicerades 1948: där det framgår att alla människor är, och föds, som fria individer oberoende av klass, kön, etnicitet, religion och en rad andra mellanmänskliga faktorer.

Wedin (2014, s. 18–19) betonar att jämställdhet har två centrala aspekter vars avvägning avgör om en situation är ojämsställd. Den kvalitativa aspekten innebär att män och kvinnors erfarenheter och kunskaper ses som lika värda, och att de därmed får lika rätt till makt och att påverka. Den kvantitativa aspekten innebär att till exempel en organisation strävar efter en likvärdig fördelning mellan män och kvinnor (50/50). Men om en organisation endast har en av de två aspekterna, till exempel om den kvantitativa är reell, men det finns ingen kvalitativ aspekt: så kommer därmed en organisation med jämn fördelning av könen fortsätta vara ojämsställd.

Utifrån det jämställdhetspolitiska målet har delegationen för jämställdhet i skola utformat ett mål för den svenska skolan (SOU 2010:99)

*”Jämställdhet råder när flickor och pojkar har samma makt och möjligheter att påverka skolan, det egna lärandet och den enda utvecklingen.”*

Formuleringen som delegationen har utformat visar på att jämställdhet i skolan inte bara är ytterligare en aspekt, utan är en mängd av faktorer utifrån skolan som en social kontext, där kunskap och värdegrund står i en nära symbios. Wedin (2014, s.38) skriver vidare hur formuleringarna om jämställdhet i läroplaner och skollag inte handlar om några riktlinjer, det handlar om ett obligatoriskt uppdrag. Det är en fråga som är så tätt sammankopplad med värdegrunden att den inte kan åsidosättas: vilket kan ske omedvetet bland personal i skolan. Wedin (2014, s.38) menar att ett påstående som *’vi behandlar pojkar och flickor lika, vi gör ingen skillnad’* (Wedin, 2014, s.38) kan ge en bild av ett könsneutralt förhållningssätt, men som tyvärr i många fall leder till ojämsställdhet då könen har olika behov av att uppnå jämställdhet. Wedin (2014, s.38) fortsätter genom att beskriva hur jämställdheten också riskerar att landa som en attityd, genom uttalanden som baserar sig på åsikter, inte fakta: *’Arbetslagen på min skola har gemensamt diskuterat jämställdhetsfrågan och vi är eniga om att det inte är något problem hos oss. Våra barn betar sig inte särskilt ojämsställt’* (Wedin, 2014, s.38). Följaktligen handlar jämställdhet mellan pojkar och flickor i skolan om att ge

individerna lika rätt till makt, utveckling och lärande. Makten är i en ständigt reflexiv rörelse mellan olika poler och det är genom pedagogernas kunskaper och arbete som makten kan bearbetas och sättas i kontext till normer och beteenden och därmed skapa en miljö där alla får lika möjlighet till lärande och utveckling (Wedin, 2014, s.22).

Utifrån Nyström (2009) och Wedin (2014) har vi försökt hitta mer nutida och relevant forskning som kan leda in i det fält som vi kommer att undersöka i vår studie. Söderman och Löf (2010, s.7) skriver i sin rapport *Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning* hur ett lag med forskare anlätades 2008 för att följa och utvärdera satsningar i Malmös kommun kring genuspedagogik: samt för att ta fram relevanta kriterier angående jämställdhet som skolor och förskolor kan använda i sitt kvalitetsarbete. I analysen av arbetet framgick det tydligt hur det finns två kategorier, och att dessa analyserades som parallella diskurser. De två diskurserna som framkom i studien var att genussatsningar kan ses som antingen ideologiska eller kompensatoriska. Den ideologiska diskursen framträder i samtal med pedagoger om deras genusmedvetenhet, och hur den påverkar pedagogerna både professionellt och privat och hur talet om projektet får det att framstå som något ideologiskt. Den kompensatoriska diskursen uppstod i relation till att det talades om olika tillvägagångssätt och arbetsformer med kompensation i relation till genus.

Den kompensatoriska genussatsningen framträder tydligt i olika former av kompensatoriska insatser för att komma till rätta med ojämlikhet, till exempel genom att fokusera på aktiviteter som varit könsbetingade. Flera av deltagarna i studien gav uttryck för en önskan om att kompensera flickor för den dominans som pojkar upplevs besitta och att de olika könen beteende önskas likna varandra. Retoriken bland pedagogerna var därmed att flickor ska kompenseras med pojkaktigt bus (Söderman & Löf, 2010, s.8–14).

Vidare beskriver Söderman och Löf (2010, s.15–26) hur den andra diskursen handlade om en syn på genussatsningar som en ideologisk process. Detta tog sig uttryck i intervjuerna genom intervjupersonernas svar: där de gav uttryck för att de hade en rädsla för att inte vara tillräckligt medvetna om genus, samt om att det fanns osynliga regler för rätt och fel agerande i pedagogernas dagliga arbete med genus. Problematiken i detta, beskrevs som att de genuspedagoger som arbetade inom kommunen kunde komma att betraktas som genuskontrollanter. Det framkommer en tydlig syn på genussatsningar som en modell för skolutveckling och att genom detta så anses genussatsningar som en färskvara, som intervjupersonerna anser sig uppleva ”ligga i tiden” och att det är något som snart kommer att vara över. Eftersom intervjupersonerna såg genus-satsningen som ett projekt från skolledningen, befäster det därmed satsningens status som ideologisk.

Vidare diskuterar Söderman och Löf (2010, s.27–29) att en påföljd av att satsningen kan ses som kompensatorisk är att flickor och pojkars könsroller cementeras. Vilket de resonerar är i enlighet med Davies (2003) hypotes om att alla barn blir drabbade av ojämställdhet, eftersom det framträder ett mönster hos intervjupersonerna där man vill skydda och främja flickor, medans pojkar ska fostras och tämjäs. Detta är ett synsätt som riskerar att bli en cementering av de traditionella könsmönstren, samt att dess konsekvenser ökar snarare än minskar. Vidare framhåller Söderman och Löf (2010, s.27–29) att när satsningen ses ur en ideologisk diskurs så uppstår en komplexitet där pedagogerna antingen riskerar att göra rätt eller fel, vilket kan innebära en begränsning och osäkerhet hos pedagogerna i deras yrkesroll och yrkesutövning. Vidare resonerar de om att den abstrakta genusmedvetenheten, som skall genomsyra kropp och själ, kan innebära ett större ideologiskt projekt som kan leda till en avsmak mot ett

eventuellt politiserat ämne, som i sin tur endast anses vara något som är en färskvara som snart kommer att gå ur tiden.

Avslutningsvis framhåller Söderman och Löf (2010) att lärarutbildningarnas undervisning, där frågor om jämställdhet och genus bearbetas i mån av engagemang från enskilda lärarutbildare, påverkar skolans värld i liten utsträckning. Forskningen som finns inom området verkar inte komma skolans praktik till gagn, även om lärarutbildningarna är engagerade i frågorna. Söderman och Löf (2010) menar dock att det inte endast är lärarprofessionen som påverkas på detta vis, utan att det är ett dilemma som återkommer inom andra professioner: att forskning och undervisning har svårt att bli realitet i praktiken. Slutligen anser Söderman och Löf (2010) att kommande satsningar bör fokusera på pedagogiska övningar för att uppmuntra till ett gemensamt samtal om genus i arbetslag, klassrum och barngrupp för att barn och unga ska få verktyg för att förstå och tolka samhällets komplexa diskurser om genus.

## 5.2 Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan

Eva Ärlemalm-Hagsér och Ingrid Pramling Samuelsson (2009) har genomfört en studie för att belysa hur olika könsmonster kan komma till uttryck i förskolan, studien stödjer sig på Rogoffs sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling i relation till ett genusteoretiskt perspektiv. För att få en förståelse för förskolans genusstrukturer har de fokuserat på barns meningsskapande genom språk och handlingar. Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.105) finner att en av de centrala slutsatserna i deras studie är hur genus konstrueras och upprätthålls av både lärare och barn, och att barnen är de centrala nyskaparna som utmanar och ifrågasätter olika samhälleliga strukturer, medans lärarna är de som agerar mer könsnormativa. Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.105) hänvisar till Thorne (1993) som i en studie från skolans domäner visar på hur genus normativa mönster kan utmanas på olika sätt, genom varierande strategier från barn. En tidigare studie av Johansson och Samuelsson (2006) visar på att både barns och vuxna är centrala deltagare i samspelet kring lärande och utveckling. Genom att ha analyserat samspelelmönster har det blivit tydligt hur det i en kontinuerlig växelverkan existerar en rad olika genusmönster samtidigt. Teman som Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.105) beskriver som centrala är gemenskap, särskiljande, beständighet och gränsöverskridande. De normativa mönstren tar sig uttryck i de beständiga och särskiljande teman, och de nyskapande mönstren får sitt uttryck genom gränsöverskridande och gemenskap. Det genererar en bild av komplexiteten i verksamheten, då det handlar om en social praktik som ständigt skapas och omformas genom interaktion, föreställningar, språkliga uttryck och individuellt agerande: som tillsammans uppträder som en helhet.

Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.105) menar att dessa teman kan relateras till begreppet genusregim genom att det skapas ett samspels-kontrakt mellan individer i grupper och verksamheter. Kontraktet kommer ofta att styra olika ageranden och forma de möjligheter som existerar inom gruppen eller verksamheten. Studien visar hur olika former av förhandlingar och tolkningar formar förskole kulturen, där både vuxna och barn är delaktiga. Studien visar också på hur olika hierarkiska strukturer och en överordnad maskulinitet är aktiv i verksamheten. Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.105) menar att bara göra analyser av könsregimer, genusregimer, genusmönster eller samspels-kontrakt inte är tillräckligt för att uppfatta förskoleverksamheten till fullo. Därmed menar de att det finns ett behov av ytterligare

forskning inom fältet, och med de nya metoderna och teorierna för att studera verksamheter som en helhet. Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009) menar att genom att analysera verksamheten genom Rogoffs (2003) tre linor (kulturell, individuell & mellanmänsklig) i kombination med Hardings (1986) och Hirdmans (1988, 2003) perspektiv på genusteorier så kan man öka förståelsen för verksamhetens sociala praktik samt hur konstruktionen av genus agerar i sociala kontexter.

Avslutningsvis poängterar Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009, s.106) att de mest centrala resultaten från studien var att de kunde se hur genus konstrueras genom de fyra temana, beständighet, särskiljande, gränsöverskridande och gemenskap och hur det behövs vidare studier där man skildrar hur barns lärande och lek påverkas av normativa föreställningar av kön, etnicitet, ålder och barndom ur ett genusperspektiv. Men framförallt hur barnens egna röster är en viktig nyckel för att förstå hur genus tar sig uttryck i praktiken, då det i grunden handlar om barnens livsvärld är det centralt att få deras perspektiv på fenomenet.

### 5.3 Normer

Vi anser även att studier som tittat på normer i skolan är relevant för vår studie och vi kommer därför redogöra kort för några studier som berör ämnet. Evertssons (2010) studie visar på att eftersom individer blir bemötta utifrån rådande normer, och kön i sociala kontexter, så påverkar och reagerar individer utefter detta. Det har i sin tur en inverkan på individens relationsskapande. Normbemötande existerar kontinuerligt i periferin, och det kvinnliga respektive manliga finns med i normbemötandet. Thornberg (2013, s.27) framhåller att normer finns runtomkring oss i olika utsträckningar i vår vardag, som ett system eller en struktur som bestämmer individens beteende. Tidigare forskning visar på att flickor är mest utsatta för sexuella kränkningar medan pojkar utsätts mer för homosexuellt relaterade kränkningar. Osbeck, Holm och Wernersson (2003, s.53–55, 138) skriver i sin studie att könsöverskridande beteenden bland elever i grundskolan är mer negativt stämplat. Under intervjuerna så berättade flickorna att man kunde bli retad för att "man är som en kille." Killar kunde bli retade för att de lekte med flickor. Pojkar är de som utsätts mest för könsrelaterade kränkningar när det kommer till att leka med flickor. Eleverna uttryckte under en av intervjuerna att det är mer acceptabelt för tjejerna att leka med killkompisar eftersom de andra tjejerna inte retar dem för det. Killarna hade det mer jobbigt eftersom de andra killarna i klassen retades ifall pojkarna lekte med tjejer eftersom det sågs som något "fjantigt".

### 5.4 Sammanfattning

Söderman och Löf samt Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér studier är relevanta för vårt examensarbete, eftersom de har undersökt och diskuterat hur genus påverkar verksamheterna. Dels ur ett pedagogperspektiv, där Söderman och Löf (2010) redovisar hur pedagogerna talar om genus-satsningarna ur ett ideologiskt perspektiv: och hur det påverkar pedagogerna genom en osäkerhet kring vad som anses som korrekt och hur deras privata och professionella förhållningssätt påverkar medvetenheten. Pedagoger talar även ur ett kompensatoriskt perspektiv: som uppstod i talet om metoder och arbetsformer för en kompensation i relation till genus. Pedagogerna uttryckte en önskan om att kompensera för att uppnå jämställdhet. Vi anser att Söderman och Löf's studie är väsentlig för vårt arbete då även vi ska undersöka talet om genus, och att talet kan vara snarlikt det Söderman och Löf upptäckte i sin studie.

Vidare visar tidigare studier på hur normer är något som är ständigt närvarande i vår vardag, och hur vi som individer reagerar utefter dessa. Normer kan vara så starkt betingande strukturellt, att de påverkar och reglerar vårt beteende. En av studierna visade tydligt på hur normerna påverkar barn och unga genom deras lek. Under intervjuerna hade det framkommit att barnen ansåg att det inte var okej att leka med det andra könet i vissa kontexter, då det bröt mot en eller flera normer.

Avslutningsvis skriver Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009) att de i sin studie har visat på hur det finns fyra centrala teman för att belysa hur olika könsmönster kan komma till uttryck i förskolan. De teman som Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009) har funnit delas upp i två kategorier, det nyskapande: där vi finner teman som gränsöverskridande och gemenskap. Samt det normativa: med teman som särskiljande och beständighet. Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsér (2009) visar på hur genus konstrueras utifrån de 4 teman som de funnit, och hur det spelar en avgörande roll i förskolans sociala vardag. Vi anser att detta är relevanta resultat för vår studie då vi kommer att titta på hur talet om genus och kön existerar inom fritidshemmets verksamhet, samt hur jämställdhet konstrueras genom talet. Ytterligare anser vi att Pramling-Samuelsson och Ärlemalm-Hagsérs studie är intressant eftersom de har delat upp pedagogernas tal och resonemang utefter teman, vilket är något vi kommer att göra också.

## 6 Teoretiska utgångspunkter

I vårt arbete kommer vi att lägga fokus på begreppen kön och genus. Vi kommer även att redogöra för begreppen normkritik, genusordning, genushierarki, dikotomier, könsidentitet och jämställdhet. I vår analys kommer dessa perspektiv och begrepp vara centrala, och med det följande avsnittet vill vi definiera och redogöra närmare för hur vi ämnar använda dessa begrepp.

### 6.1 Kort om kön

Kön används ofta i dagligt tal om den biologiska faktorn hos människor, det vill säga att det reproduktiva organet avgör om en människa är att förstås som en man eller en kvinna, men kan även användas för att beskriva sociala eller psykologiska aspekter och tillhörigheter. Hur vi beskriver kön kan sägas avgöras av den kontext inom vilken begreppet används. Odenbring (2014) framhåller hur man i vardagligt tal använder begreppet genus istället för kön, då dessa begrepp har samma ursprung. Det centrala i begreppens innebörd är huruvida man vill tillskriva egenskaper till de olika könen, det vill säga om något är maskulint eller feminint. Dock är det något som har markanta skillnader beroende på kontext, kultur och bakgrund. Därigenom finns det en uppsjö av egenskaper som kan tillskrivas olika nivåer av maskulinitet eller femininitet, det är konstruktionen som avgör till vilken grad något är det (Odenbring, 2014 s. 28). Vi kommer i det följande använda begreppen kön och genus som synonyma och se dem som sociala konstruktioner.

I vår studie har vi valt att analysera kön och genus utifrån det Hammarén och Johanssons (2009) beskriver som antingen ett socialkonstruktionistiskt respektive ett essentialistiskt perspektiv. Hammarén och Johansson (2009, s.66) beskriver det essentialistiska och det socialkonstruktionistiska som två poler som ständigt agerar vågmästare i diskurser kring genus och kön. Essentialismen utgår från att vi föds med ett fixerat, biologiskt kön, och en specifik mix av gener som avgör vem vi kommer att vara och vilka egenskaper vi kommer att erövra. Det är en teori som har fått stå ut med en hel del mothugg, men samtidigt menar

Hammarén och Johansson (2009, s.114) att man inte kan negligera forskning om genetik, vårt biologiska arv och medicinsk vetenskap. Då den däremot kan belysa komplexiteten och de variationer som biologin medför. I ett essentialistiskt perspektiv ses kön eller genus som en biologisk faktor, som förklarar de specifika egenskaperna som anses koppla till de två olika könen. I enlighet med ett essentialistiskt synsätt, så har kvinnor vissa egenskaper och män andra. Kvinnor som grupp anses t.ex. vara *mer* förstående, omsorgsfulla, intuitiva och känslamma medans männen ses *mer* aggressiva, logiska, tystlåtna och envisa.

Som motpol till essentialismen och dess statiska ståndpunkt finner vi socialkonstruktionismen, vars fundament vilar på att kön är skapat i kulturella, historiska och sociala kontexter och dynamiker. Det finns med andra ord ingen given utgångspunkt för skapandet av kön, utan det är en föränderlig process som påverkas av kultur samt den samtida och historiska kontexten (Hammarén & Johansson, 2009, s.66). Med detta som grund kommer vi därmed att tolka kön i relation till socialkonstruktionismen som genus, med mening att det är skapat i och formas av sociala processer.

## 6.2 Genushierarki

Wernersson (2007, s.42) framhåller i relation till maktperspektivet, hur ståndpunktsteorin innebär att alla kvinnor delar vissa erfarenheter, oavsett klass, bakgrund eller etnicitet i sin underordnade relation till männen. De delade erfarenheterna av underordning ger möjlighet till en mer komplex sanning om omvärlden, än vad en överordnad position möjliggör. Den hierarkiskt anordnade genusordningen är förstas verksam på flera olika nivåer och kontexter, som individuell: som kan handla om den enskildes upplevelser och identitet. Samt symboliskt: genom normer och kollektiva föreställningar och strukturell; genom makt- och arbetsfördelning.

Detta är ett perspektiv som även Connell (2005) leder vidare på i relation till genus och makt och hur det påverkar individens position i samhället. Denna hierarki påverkas av olika relations-komponenter som makt, fortplantning och katexis (cathexis). Genusordningen i västvärlden idag präglas av den allmänna underordningen av kvinnor och dominansen av män. Denna ordning är inte endast beroende av det kön du tillhör, utan också av de tre andra komponenterna som nämndes ovan. Ekonomisk, social och etnisk bakgrund påverkar vart man befinner sig i denna ordning. Connell (2005, s. 75) menar att genus även interagerar med ras och samhällsklass. Ras och samhällsklassernas ställning i samhället kan i sin tur ändras med åren där tex. den ras som dominerar över en annan ändras. De män som historiskt sett ansågs vara dominanta är inte nödvändigtvis samma män som är dominanta idag. Högst upp i genushierarkin är den hegemoniska mannen, men vad som definierar denna hegemoni är i ständig förändring. Connell (2005, s. 77) definierar den hegemoniska mannen som den man som dominerar olika sorters män och kvinnor. I vår tid uppnås inte dominansen genom våld som den brukade göra historiskt, utan den nås istället genom att vara framgångsrik. Connell (2005 s.77) menar att den hegemoniska mannen inte alltid behöver visa sig vara den med störst makt bland befolkningen. Den hegemoniska mannen kan vara framgångsrik genom att, till exempel vara en filmstjärna, han kan även vara framgångsrik genom att vara en seriefigur. Vidare är hierarki inte endast kopplat till kön, utan också grupperingar inom könen där ras och samhällsklass påverkar den position man har i samhället. Ett sådant exempel är underordningen av homosexuella män i förhållande till heterosexuella män (Connell, 2005, s. 78). Slutligen menar Connell (2005, s. 79) att de hegemoniska männen är få och att resterande män blir medskyldiga i skapandet av denna ordning, genom att själva utöva makt och

auktoritet som de inte är berättigade till, tex. över kvinnor. Det är överordnade av de hegemoniska männen och medskyldighet av övriga män som leder till de patriarkala strukturer som existerar inom det moderna samhället. Enligt Connell (2005, s. 80) är det hegemoni, medskyldighet av män, och underordningen av kvinnor och övriga grupper av män, som bidrar till och skapar genushierarkin.

### 6.3 Genusordning och dikotomier

Wedin (2009, s.46) skriver i sin bok om en teori utifrån Yvonne Hirdman, där hon har visat på hur människor har skapat osynliga normer och regler för hur individer ska förhålla sig gentemot kvinnligt och manligt, en genusordning. Wedin (2009, s.46) framhåller hur det sker utefter 2 principer. Den första principen innebär att det manliga och det kvinnliga hålls isär. Med detta innebär det att vi ser på det manliga och det kvinnliga som varandras motsatser, eller dikotomier. Det innebär att vi tillskriver de två könen olika och motsatta egenskaper, beteenden och intressen just på grund av könet. Till exempel att tjejer ska vara rediga, söta och snälla, och pojkar ska vara coola, tuffa och starka. När en individ inte beter sig enligt principen, så är det en normöverträdelse som kan väcka obehag eller *en känsla av att vara besvärad*. Eftersom beteendet inte passar in i den givna mallen. Den andra principen beskriver Wedin (2009, s.46–47) som att *det manliga värderas högre än det kvinnliga*. Denna princip innebär att allt som en man eller pojke gör, ses som mer betydelsefullt än om en kvinna eller flicka skulle ha gjort det. Ett exempel är att beteckningen ”pojkflicka” är en term som värderas högre än ”flickaktig”, genom detta så tillskrivs mannen normen för det mänskliga. Connell (2003, s.58) beskriver hur egenskapernas dikotomi innebär att man sammankopplat biologiska faktorer med de sociala. Trots att kvinnor idag har övervunnit många av de orättvisor som historiskt rättfärdigas genom en essentiell dikotomi, så är skillnaderna och dess konsekvenser ännu märkbara, ibland till kvinnors fördel, till exempel genom argumentation om att kvinnors egenskaper gynnar beslutsorgan och företagsledning. Men oftast gynnar dikotomierna männen, då de anses vara bättre chefer då de kan ses som naturliga ledare med sina mer ”logiska” och ”rationella” egenskaper. Med rötterna i egenskapernas dikotomi har perspektivet lett till ett av de första fälten inom genusforskning, vilket är just forskningen om könsskillnader.

Genusordningen är en struktur som skapas i det kollektiva samhället och innebär inte alltid att alla män och pojkar har en högre status. Detta eftersom det alltid kommer att finnas enskilda fall och exempel på situationer där genusordningen inte är aktiv. Men strukturen ligger som en baslinje i vårt samhälle, och genom teori som verktyg kan man analysera olika situationer och uppmärksamma mönster som man annars kanske inte hade fått syn på. Det är centralt att man är medveten om genusordningen, och har en aktiv analys, för det är endast då vi kan arbeta med strukturen (Wedin, s.47).

### 6.4 Doing gender

West och Zimmerman (1987, s.125–151) talar om begreppet doing gender utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet som ett verktyg för att aktivt särskilja könen. Det vill säga att det inte är något som fysiskt existerar inom kropparna, utan är någon som skapas genom upprepade handlingar: det betyder dock inte att biologin förnekas, men snarare att förståelsen och tolkningen av det biologiska är beroende av de kulturella och språkliga kontexter som råder. Detta är något som även Sabbe och Aeltermann (2007) tar upp då de



förespråkar att utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, är kön och dess egenskaper något som ständigt utmanas, skapas och upprätthålls inom de sociala relationerna. Connell (1987, 2009) understryker också utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv hur genus är ett tidsbundet fenomen som skapas och upprätthålls i och genom sociala relationer. Genom den hierarkiska ordningen mellan femininitet och maskulinitet så har resultatet blivit att samhället är präglad av en specifik genusordning. Vidare skriver West och Zimmerman (1987) att kön är något som alltid är närvarande i barns vardagliga liv och upplevelser. Att vara ett barn innebär också att man antingen är en flicka eller en pojke, och att barn därmed är kreatörer av en könad barndom. Davies (2003) reflekterar över att barn som föds in i vårt samhälle blir väldigt snabbt medvetna om att mänskligheten är indelade i två läger, det kvinnliga och det manliga. För att bli accepterade som en medlem i det moderna samhället måste barnen därmed välja "rätt" kön och bete sig därefter. Barn lär sig därmed att se på femininitet och maskulinitet som en permanent del av deras personlighet och sociala självbild. Berg (2006, s.22, 23) framhåller vidare att det är de vuxna inom skolan och barnens livsvärld som har makt genom att de både frivilligt och ofrivilligt placeras som förebilder, och att som förebild och genom sin makt som vuxen har de stort ansvar i hur man påverkar barn och ungas tal och tankegångar kring genus och kön. De förebilder som barnen omges med är oerhört centrala för barns socialisering projekt och identitetsskapande eftersom barn lär sig hantera sin livsvärld genom att härma vuxna.

## 6.5 Normkritik och könsidentitet

För att kunna arbeta för en jämställd verksamhet och ha möjlighet till ett kontinuerligt samtal med barn och elever inom skolans verksamhet så kan ett givande förhållningssätt vara att man arbetar utifrån ett normkritiskt perspektiv. För att arbeta normkritiskt är det viktigt att man har en tydlig bild av vad normer gör och innebär, genom de konsekvenser de kan få för individer. Lövkröna och Rejmer (2016) visar på att normer bygger på oskrivna regler och idéer om vad som anses vara normalt i relation till det som anses onormalt. Det bygger på värderingar och föreställningar som skapar förväntningar på individers livsstil, beteende och utseende. Normer har även en stor påverkan på hur vi uppfattar oss själva, hur vi identifierar oss i relation till andra individer och ting i vår omgivning. Den rådande föreställningen om norm som naturlig är skapad ur ett mönster av upprepade handlingar, vilket leder till att en norm fortplantar och sprider sig, så länge den inte hamnar under granskning eller utmaning. De individer som passar in i en norm, bekräftar den. Medan individer som anses avvika från den aktuella normen riskerar att ses som avvikelser, och blir därmed osynliggjorda och bestraffade genom utfrysning, elaka kommentarer, våld, nedsättande skämt samt strukturella diskrimineringar och särbehandlingar.

Den individ som är avvika och annorlunda löper störst risk för att utsättas för kränkningar i skolan. Barn har en uppfattning om att det finns oskrivna regler, normer för hur man ska vara i skolan med sina kamrater. Barnen är väl medvetna om vilka identiteter och beteenden som är avvika och vilka som är acceptabla (Osbeck, Holm & Wernersson, 2003, s. 55).

För att motverka de effekter normer har på avvika beteenden, kan man som pedagog utveckla och arbeta med ett normkritiskt förhållningssätt. Enligt Skolverket (2016) innebär normkritik att man använder teorier och metoder för att aktivt arbeta mot diskriminering och exkludering. En normmedveten undervisning kräver att lärare och pedagoger är medvetna om vem och vad som görs till norm, och hur det påverkar individer. Genom att göra aktiva val i vardagliga situationer och ämnen i skolan, i allt från matematik, val av kurslitteratur, utbud av skönlitteratur, övningar och bilder, samt att se över hur man som lärare och pedagog

formulerar sitt språk så kan man påverka sitt förhållningssätt gentemot normer. Den normkritiska pedagogiken är en process, och ett arbete som startar med pedagogen själv. Pedagoger måste i den pedagogiska processen titta på sig själva, hens egna praktiker och attityder (Bromseth & Darj, 2010, s.43–49).

Bromseth och Darj (2010) skriver hur svårt det är för pedagoger att utmana normer i lärandeprocesser och undervisning eftersom pedagogen då måste se kritiskt på sig själv, pedagogens handlingar och relationer. Pedagoger i sin pedagogiska process har granskat sina egna beteenden i lärandekontext och insett att dem själva upprätthåller normerna. Normkritisk pedagogik fokuserar på att utmana och ifrågasätta de hierarkiska processer och normer som existerar inom skolväsendet och barns sociala kontexter (Bromseth & Darj, 2010, s.43–49).

## 6.6 Sammanfattning

Vi har i detta avsnitt presenterat några olika sätt att se samt tänka kring kön och genus, såsom det socialkonstruktionistiska perspektivet, där genus ses som socialt skapat, och hur doing gender kan vara ett sätt att tolka perspektivet. Vi kommer även att analysera talet utifrån ett essentialistiskt perspektiv, där vi kommer att använda oss av den biologiska tolkningen av kön och hur könen tillskrivs olika dikotomier. Vidare kommer vi även att använda oss av genushierarki och genusordning som verktyg för att analysera möjliga strukturer i vårt material. Slutligen kommer vi under talet om jämställdhet att använda oss av normkritik som verktyg för analys ihop med relevanta teorier om medvetenhet samt pedagoger som förebilder.

## 7 Metod

Enligt Ahrne och Svensson (2015, s.9–11) finns det två huvudsakliga ingångar till samhällsvetenskapliga studier; kvalitativa respektive kvantitativa studier och metoder. Kvantitativa metoder kan kännetecknas av att man söker efter och samlar in ”stora datamängder”, vilket leder till att informationen blir begränsad och med litet utrymme för individuella faktorer. Det är en metod som är gynnsam om man vill veta lite om många, till exempel genom enkäter. Den andra ingången, den kvalitativa, menar Ahrne och Svensson (2015, s.15) innebär att man som forskare kommer närmare intervjupersonerna och de miljöer man undersöker. Det innebär även att avståndet mellan forskare och de subjekt man studerar minskar. Det ställer dock andra krav på empirin och dess generaliserbarhet och trovärdighet och icke minst på etik. Vi ämnade undersöka hur pedagoger talar och resonerar kring kön och genus i fritidshemmet, alltså ett fenomen som kräver kvalitativa ingångar och analyser och vi valde därför att genomföra intervjuer och göra en tematisk analys av vår empiri.

### 7.1 Metodval

Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer som metod för materialinsamling. Vi ansåg att en mer avslappnad intervju, ökade möjligheten för att lägga fokus på pedagogernas faktiska tal och tankar. Vår studie är inte menad att kritisera intervjupersonernas tankar och funderingar kring begreppen kön och genus, utan snarare synliggöra tankarna, och åsikternas relevans för verksamheten. Haglund (2004) menar att de semistrukturerade intervjuerna främjar ett mer avslappnat samtal, som i sin tur gav oss

en möjlighet att samtala om pedagogernas känslor, tankar och ståndpunkter kring det ämne som vi ämnade undersöka.

### 7.1.1 Kort om kvalitativa intervjuer

Intervjufrågorna började mer avslappnat där fokus låg på att lära känna intervjupersonerna genom deras skolgång och utbildning. Haglund (2004) menar att de semistrukturerade intervjuerna ger en mer övergripande bild över fritidspedagogernas tankar. Det synliggjorde vi genom en intervjuguide med frågor där vi förde ett samtal som gav utrymme för att i stunden tolka intervjupersonernas svar och därmed ställa följdfrågor. Utefter intervjupersonernas svar tolkade vi svaret och diskuterade vår tolkning med personen: med syfte att tydliggöra att vi hade förstått svaret och för att låta intervjupersonen resonera vidare. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s.45) skriver att följdfrågor också ger intervjupersonen återkoppling och bekräftelse, vilket kan leda till personen fördjupar sina svar.

### 7.1.2 Kort om analys av intervjudata

Vi valde att analysera vår data tematiskt. Tematisk analys innebär att man hittar mönster i den data som man har. I vår studie fick vi fram två övergripande centrala teman, som vi sedan kunde dela in i underkategorier (Braun & Clarke, 2006). Våra teman kopplades till tidigare forskning och våra teoretiska utgångspunkter. Genom att systematiskt analysera vår data i relation till våra teoretiska perspektiv och utgångspunkter, anser vi att det har framkommit en tydligare bild om hur pedagoger och lärare i fritidshem talar och resonerar om genus/kön och jämställdhet. Vi kunde t.ex. urskilja att pedagogerna talade ur två centrala perspektiv, det essentialistiska – hur kön konstrueras utifrån biologiska aspekter– och genom det socialkonstruktionistiska – hur pedagoger ser på kön som skapat i en social kontext. Vidare kunde vi genom den tematiska analysen urskönja pedagoger och lärares tal om jämställdhet i relation till sin verksamhet. Slutligen undersökte vi hur de talade om olika pedagogiska metoder, för att arbeta för att stärka barnen i sina identiteter.

## 7.2 Tillvägagångssätt och urval

Vi valde att kontakta två skolor genom mail och samtal, där vi frågade om tid och plats. Skola A är en av de platserna vi genomförde vår VFU på. Anledningen till varför vi valde just VFU platserna är för att vi lättare kunde kontakta dem och få tillgång till verksamheten. En annan fördel var att vi redan har en relation med dem, vilket gjorde att intervjun blev mer som ett samtal, vilket är syftet med semistrukturerade intervjuer. Fritidspedagogen i skola B är en person som vi inte känner sedan innan eller har någon relation till. Vi kom i kontakt med person B med hjälp av en annan person som vi kände privat. Denna person som hjälpte oss komma i kontakt med person B har innan jobbat på samma skola. Därför valde vi att intervjua person B. Fritidspedagogen från skola C är en person som en av oss känner väldigt väl. När plats och tid bestämdes så skickade vi iväg en intervjuguide, innan vi gick ut och intervjuade personerna. Utifrån vårt urval har vi utgått från ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2004), i och med att vi har kontaktat personer som vi har någon form av relation till, eller som vi kunde komma i kontakt med inom en snar framtid. Detta gjorde vi eftersom vi hade en begränsad tidsperiod för studien, och vi ville främja mer givande och ingående samtal. Nackdelen med att vi har haft en tidigare relation till större delen av våra intervjupersoner, både på professionellt och privat plan, var att det kunde leda till ett ostrukturerat samtal där man svävade iväg under samtalets gång

och genom det inte riktigt får svar på våra frågor. Dock ansåg vi inte att det var ett större problem, då vi hade vår intervjuguide till hjälp och att intervjupersonerna hade fått läsa den innan, så de hade också en idé om hur samtalet skulle te sig.

Guiden gjorde vi för att intervjupersonerna skulle känna till sina rättigheter i enlighet med Vetenskapsrådet (1990) innan intervjun. Men även för att de skulle få möjlighet att fundera lite kring våra frågor i förväg, och därmed skapa förutsättningar för ett fördjupat samtal. Vi ville även göra observationer för att ytterligare få en klarare syn på hur pedagoger jobbar och talar kring genus i praktiken med barnen. Observationer var inte möjlig då vi hade för lite tid för att kunna genomföra kvalitativa observationer i verksamheter.

### 7.3 Forskningsetik

Vi anser att alla våra intervjupersoner är skyddade enligt vetenskapsrådet (2011), konfidentialitetskrav och anonymitetskrav är två aktuella krav. Konfidentialitetskravet innebär att allt material ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av de materialet. För att förhålla sig till konfidentialitetskravet så har allt obearbetat material som har samlats in har endast varit synligt för oss skribenter och delvis för vår handledare. Anonymitetskravet innebär att intervjupersonerna inte kan identifieras. Vi har anonymiserat intervjupersonerna genom att ge dem fiktiva namn utifrån en lista på Sveriges fem vanligaste namn. Vi vill även försöka att skydda intervjupersonernas identitet och arbetsplatser genom att inte skriva fram dem i analysen, då endast regionen är intressant. Allt material som har samlats in under studiens gång såsom, transkriberingar och inspelningar kommer att tas bort efter studiens godkännande. Vi har även gått ut med information i intervjuguiden om informationskravet (Vetenskapsrådet, 2011). Informationskravet innebär att undersökningsdeltagarna ska informeras om deras uppgift i projektet samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. Enligt informationskravet så ska intervjupersonerna också även upplysas om att det är frivilligt och att det går att avbryta sin medverkan när som helst (Vetenskapsrådet, 2011). Vi har arbetat för att få en balans i vår analys, där våra deltagare har fått en rättvis uppdelning av talutrymmet utefter relevansen i svaren. Vi har varit noga med att alla intervjupersoner får likvärdigt talutrymme i examensarbetet, genom minst 2 citat per intervjuperson. Trots detta har två av våra intervjupersoner fått lite mer talutrymme, eftersom de talade och resonerade mer utförligt kring vissa frågor.

Antal citat per intervjuperson:

**Maria:** 2

**Anna:** 4

**Margareta:** 2

**Elisabeth:** 2

**Eva:** 3

### 7.4 Intervjuer

Tre av intervjuer hölls i skola A med tre olika fritidspedagoger under olika dagar, en intervju gjordes i skola B med en fritidspedagog. En utav intervjuerna gjordes utanför skolans ramar, på läge C, även denna individ var utbildad fritidspedagog.

Personer	plats: fritidshem/privat	samtal i minuter	Ålder
Maria	A	36:42	1991
Anna	A	29:54	1959
Margareta	A	32:08	1966
Elisabet	B	36:00	1988
Eva	C	120:00	1960

## 7.5 Metoddiskussion

Som med alla metoder och tillvägagångssätt finns det fördelar och nackdelar med det aktuella upplägget. Nedanför kommer vi redogöra för några av de faktorer som vi tror spelade roll i vårt val av metod för att samla data och för analys.

Datansamlingen i form av intervjuer skedde i två olika skolor i Västra Götaland. Skolorna har i sin tur sin egen skolkultur som pedagogerna var en del av. Denna kultur kan i sin tur ha påverkat pedagogernas svar och leda till olikheter i svaren vi fått i de olika skolorna. Utifrån detta resonemang kan man inte heller dra slutsatsen att vårt resultat kommer gälla för alla skolor i landet, eller ens för alla skolor i samma kommun. Hur vårt resultat kan ha påverkats av olika faktorer samt utifrån vår valda metod kommer presenteras nedan.

### 7.5.1 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Det fenomen vi studerar, alltså lärares tal, är vår data eftersom vi genomför en kvalitativ studie (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s.12,17–19). Reliabiliteten är beroende av hur tillförlitlig vår datansamling gått till. För att pedagogerna skulle få möjlighet att tala fritt fick vi försöka att skapa en situation där miljön och intervjufrågorna skulle tillåta detta utan någon yttre påverkan. En fördel kan vara att genom de semistrukturerade intervjuerna så skapas det en avslappnad trygghet som gör att samtalsklimatet blev mer öppet och tillåtande. Deltagarna har även fått till sig informationen innan intervjutillfället, vilket gjorde att de var någorlunda införstådda i sina rättigheter i enlighet med Vetenskapsrådet (1990). De har även fått möjlighet att läsa igenom frågorna och har därmed en aning om hur samtalet kommer att fortskrida, och därigenom kan det leda till ett lugnt, tryggt och givande samtal.

Reliabiliteten kan ytterligare stärkas genom att kopplingar görs från våra resultat till tidigare forskning som gjorts i området (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s.33–35). Liknande svar från pedagogerna är ytterligare en faktor som ökar reliabiliteten. Ifall svaren som pedagogerna ger skiljer sig väsentligt kan resultatet ifrågasättas (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s.33–35). Svaren kunde tolkas som en blandning av socialkonstruktivistiskt och essentialistiskt perspektiv eller utifrån relevanta begrepp. Pedagogernas svar på vår första frågeställning varierade och kan ifrågasätta reliabiliteten för resultatet på den första frågeställning. Pedagogernas svar på vår andra frågeställning var däremot likartad.

Intervjupersonerna har fått ta del av intervjuguiden innan intervjutillfället vilket kan ha lett till att de anpassade sina svar och tankar efter vad de trodde att ”vi vill höra” för att underlätta för oss eller i ett försök att hålla sig inom ramen av intervjufrågorna. Detta kan leda till att en stor del av de tankar och reflektioner som skulle kunna vara intressanta redan är bortsorterade hos intervjupersonen. Att intervjua på deltagarnas arbetsplats är också en faktor som kan ha påverkat, det kan handla om att de inte kände att de är i en miljö där de kan uttrycka sig som

de vill utan att förlora sin yrkesprofessionalitet, eller att kollegor eller andra individer på arbetsplatsen avbryter eller på något sätt får intervjupersonens fokus att svacka.

Studiens validitet påverkas i sin tur av hur nära syftet och frågeställningarna vi kommer. Därför var det viktigt att formulera intervjufrågorna på ett sådant sätt där pedagogerna först och främst talade om deras talan kring genus i verksamheten. Intervjufrågorna och följdfrågorna är viktiga för validiteten för att vi skall kunna få svar inom de frågeställningar vi har, därför valde vi att använda en intervjuguide när vi skapade intervjufrågorna. Intervjuguiden bidrar med kunskap om hur frågor skall ställas på ett sådant sätt där vi håller oss till ämnet och de frågeställningar vi har (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Generaliserbarhet är det tredje steget man ska resonera kring utöver reliabilitet och validitet. Relevanta frågor blir ifall våra resultat kan säga något utöver den kontext /de skolor vi genomförde undersökningen i. I grunden har kvalitativa studier ofta rätt så låg grad av generaliserbarhet, då materialet oftast berör och ger kunskaper om ett litet och begränsat urval. Vår urvalsgrupp storlek är också rätt begränsad, vilket gör att de slutsatser vi drar endast kan säga något om just denna specifika kontext. För att kunna generalisera hade urvalsgruppen behövt vara större, vi hade behövt vara ute i fältet över längre tid, kombinerat fler metoder etc... Vi kan dock uppnå en viss generaliserbarhet genom att koppla till tidigare forskning och studier som visar på liknande slutsatser.

## 8 Analys av pedagogers och lärares tal

I det följande avsnittet kommer vi att redogöra för våra analyser. Vi har valt att strukturera vårt analysavsnitt genom att koppla tillbaka till våra två forskningsfrågor.

Under varje tema så kommer vi att skriva fram ett sammanfattande resultat. I sammanfattningarna så kommer vi kort förklara vad vi kommit fram till, hur vi har tolkat pedagogernas talan, och kopplat till våra olika begrepp och perspektiv.

### 8.1 Hur talar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till verksamheten?

I följande avsnitt kommer vi att redogöra våra resultat och analys utefter perspektiven essentialism och socialkonstruktionism i relation till pedagogernas tal.

#### 8.1.1 Att se kön som en biologisk faktor

Under detta tema kommer vi att tolka två av intervjupersonernas resonemang kring kön och genus. En av pedagogerna, som vi har valt att kalla Maria, uttryckte att det finns olikheter mellan könen, och att man föds in i ett av två läger: antingen som man eller kvinna. Hon fortsätter med att resonera om att man dock kan byta könstillhörighet.

”Asså kön, nej att man är, aa men kanske olikheterna. Jag har ändå den här uppfattningen att du föds som antingen det ena eller det andra. Sen att det finns folk som haha, så vill du byta så får man väl göra det då, men jag tror ändå att någonstans så, och det är skillnad på män och kvinnor. Tycker jag.” **Maria**

Utifrån ett essentialistiskt perspektiv tolkar vi Marias resonemang som att hon ser kön som något binärt och fast. Vi tolkar det som att hon beskriver kön som att man antingen föds som en pojke eller flicka. Hon uttrycker sig vidare genom att säga att det finns en skillnad på män och kvinnor. Samtidigt går det att tolka Marias resonemang som att det också finns en tvetydighet i hennes ställningstagande: Å ena sidan resonerar hon om kön utifrån den biologiska faktorn. Å andra sidan tolkar vi det som att Maria också ser det som möjligt att byta könstillhörighet, vilket gör att det kan finnas en glidning mellan de två lägren.

Margareta, började istället sin redogörelse med att förklara hur man redan vid födseln börjar benämna barn olika utifrån deras biologiska kön. Margareta fortsatte med att berätta hur hon anser att man själv bidrar till benämningen av kön utan att vara medveten om det, och därför att det kan vara bra att ha en medvetenhet om genus med sig. Slutligen tolkar vi det som att Margareta resonerar om att man måste vara medveten i hur man agerar i relation till kön, samtidigt som olikheterna mellan könen är något som man inte kan sudda ut.

”aa men då tänker jag på det här att öh... a men hur vi betar oss... om vi betar oss olika... flickor eller pojkar, jag vet att dem sa det till mig när jag födde mitt första barn på bb att dem kan höra nästan hur folk pratar till sin lilla bebis om det är en pojke eller en flicka... så redan där börjar det. Jag tror att, man gör det utan att märka det själv, att man gör det, så det kan nog vara bra med medvetenhet. När det gäller genus sådär att eh. öm... att man agerar medvetet helt enkelt i vad man säger och gör... sen... är vi ju olika, killar och tjejer är olika och det, det är ju ingenting som man kan, eller jag vet inte sudda ut.” **Margareta**

Vi tolkar Margaretas talan kring genus som delvis essentialistiskt, då hon talar om en syn på könen utifrån fasta och givna egenskaper och hur man agerar därefter (Hammarén & Johansson (2009, s.114). Dock så finns det en tydlig ambivalens i Margaretas tal, där hon å ena sidan inte förnekar den biologiska faktorn, och att den inte går att undkomma, samtidigt som hon också betonar hur miljön skapar och könar barnen. Hon betonar också vikten av att vara medveten kring hur vi i mån gör kön . Utifrån denna ambivalens kan man se drag av ett socialkonstruktivt synsätt där kön tolkas som socialt konstruerat och alltså icke är något helt förutbestämt.

Sammanfattningsvis så tolkar vi Marias tal som att kön är som något man föds med och att det biologiska könet är inget man kan komma ifrån. Vidare resonerar hon dock om att könstillhörighet är något som kan vara föränderligt. Margareta säger att medvetenhet är en viktig faktor för att inte skilja könen åt. Vi tolkar det även som att Margareta uttrycker att skillnaden mellan könen är något som man inte kan komma undan, då det finns en skillnad mellan pojkar och flickor. Både Margaretas och Marias tal tolkar vi till viss del som uttryck för ett essentialistiskt perspektiv på kön, samtidigt som de båda även ger uttryck för att kön och genus också skapas i en social kontext, genom att barn tillskrivs kön (i Margaretas fall) eller genom att det ”går att byta” (Maria). Vi tolkar det som att det finns ambivalens eller tvetydighet i hur dessa två pedagoger talar om kön och genus. Inga av våra intervjupersoner utgick från ett renodlat essentialistiskt sätt att tala om kön.

### 8.1.2 Att se kön som skapat i en social kontext

Under detta avsnitt kommer vi att tolka hur två andra pedagoger talade om genus och kön. En av pedagogerna, som vi kallar Anna, talar om genus som att för henne innebär kön, att genus medför hur man behandlar pojkar och flickor olika beroende på deras kön. Hon fortsätter genom att säga hur det finns i ryggmärgen, hur man som pedagog fortsätter att bemöta könen

på olika sätt utan att själv vara medveten om detta. Anna uttrycker även att pojkar tar mer plats och att pojkar får mycket mer utrymme än vad tjejer får. Hon fortsätter genom att tala om att man måste vara medveten, och att man som pedagog måste arbeta för att inte göra skillnad.

”Genus? Asså det har väl med kön och så, att man, för mig är det att inte behandla, att man har ju mycket med sig i ryggmärken kanske som man gör utan att tänka på, hur man bemöter pojkar och hur man bemöter flickor och att pojkar tar ganska mycket plats, för mycket utrymme... Men att man måste vara medveten om att man inte, aa, att inte försöka göra skillnad...” **Anna**

Anna fortsätter med att förklara hur flickorna också ska få ta mer plats och hur flickor anpassar sig mer än pojkar. Pojkar är mer livligare och att dem tar mer plats än flickorna. Anna fortsätter med att säga hur pojkar är dem som tar mer krafter.

”Utan att flickorna också ska få plats och flickorna, dem anpassar ju sig mer, jag tycker att pojkar är ju lite, oftast lite yvigare och tar mer plats... De tar ju mycket krafter.” **Anna**

Enligt Hirdman samexisterar det en uppsättning olika regler och normer baserade på kön (Wedin 2009: 46). En tolkning av citatet från Anna, är att hon omedvetet har med sig mycket i ryggmärken som bidrar till hur hon bemöter flickor och pojkar. Detta har vi valt att tolka i linje med könsnormer och att pedagogen omedvetet bemöter flickor och pojkar utifrån dem. Wedin skriver om den dikotomiska principen, vilket innebär att kön beskrivs som motsatspar och att kategorierna hålls isär genom att olika egenskaper, intressen och beteenden kopplas till dem. Olika exempel på dikotomier är att tjejer ska vara, snälla, söta och rediga medan pojkar ska vara coola tuffa och starka. Detta har vi valt att tolka Annas citat utifrån, eftersom hon gör en koppling mellan flickors och pojkars beteenden och deras biologiska kön. Hon säger att flickor tar mindre plats medan pojkar tar mer plats, vilket tyder på att beteendet är kopplat till individens kön.

Vi tolkar det som att Anna är väl medveten om dikotomin som bildas i grupperna, men även att hon är medveten om att hon ibland kan bemöta könen utan att tänka normkritiskt. Vi tolkar det som att anledningen till varför pojkarna tar mer plats, kan bero på att normerna fortfarande är väldigt aktiva i gruppen. Vilket gör att pojkarna kan vara mer stökiga och ta plats medan flickorna är lydiga och håller sig i bakgrunden. Detta är något som vi har valt att tolka i relation till Connell's (2005) tankar om genusordningen, eftersom att tjejerna hamnar i en underordnad position. Vidare talar Anna om att eleverna ofta följer den vuxnes exempel, och agerar utefter det. Hon uttrycker att det inte bara ska vara kvinnor som gör kvinnojobben, och männen som gör de manliga jobben. Utan att man istället ska försöka blanda ihop vem som gör vad i fritidshemmet, för att visa barnen att det finns annat än könsnormativa uppgifter.

”Precis, man måste vara en förebild, dem gör inte som vi säger utan dem gör som vi gör. så man måste vara en förebild. Att man jobbar som team då att man kan lika gärna som ja kan göra en sak så sa mina manliga kollegor kunna göra det också. och att dem inte bara ska vända sig till mig kanske om det gäller någonting som dem ser som typiskt kvinnligt.” **Anna**

Genushierarki är en vanlig faktor i samhället och inte bara bland elever i skolan. Anna uttrycker att de manliga kollegorna brukar vända sig till de kvinnliga kollegorna, när det är ett ”typiskt kvinnligt” arbete/uppgift som ska utföras. Berg (2006, s. 22, 23) skriver att det är vuxna inom skolan som får makten, ofrivilligt och frivilligt, eftersom de automatiskt placeras



som barnens förebilder. Berg (2006, s.22, 23) skriver vidare att som en förebild och genom den makt som pedagogerna har, så hamnar stort ansvar på hur de påverkar barn och elever i skolan. Till exempel, barns tankegångar och tal kring kön och genus. Förebilderna är oerhört viktiga för barns identitetsskapande och socialiseringen.

En pedagog som vi kallar Elisabeth kopplade genus till hennes utbildning, där hon förklarar hur dem lärt sig att man kan göra skillnad på pojkar och flickor, men att hon sedan genom sin vidareutbildning har fått lära sig mer om vad genus innebär.

”Asså det vi har pratat om i utbildningen och så här, det är ju liksom, ja men hur... Hur man gör skillnad på flickor och pojkar och vad dem får... Jag läser till idrottslärare nu också, och då har vi pratat en del om genus.” **Elisabeth**

Vi tolkar Elisabeths tal om hur pedagoger gör skillnad på pojkar och flickor utifrån West och Zimmermans (1987, s.125–151) begrepp *doing gender*, som innebär att kön är något som görs –en handling– och att denna handling också innebär att göra skillnad. Vår tolkning utgår från Elisabeths tal om att genus innebär att man gör skillnader på pojkar och flickor, och att skillnader inte redan existerar oberoende av deras kön. Det anser vi är något som går i linje med det socialkonstruktionistiska perspektivet med en effekt på det normkritiska förhållningssättet. Detta i kontrast till essentialismen, som menar att könet är något som är medfött. Vi anser därför att genom att tolka Elisabeths tal, utifrån *doing gender*, så går det i linje med West och Zimmerman (1987) som menar istället att kön inte är något som är fysiskt i våra kroppar, utan det är något som skapas i och igenom upprepade handlingar.

Eva kopplar genus till kön men hon kopplar även genus till allas lika värde, jämlikhet.

”Haha jo, begreppet genus betyder för mig för det första kön. Hehe och sen det jag innefattar i genus det är ju överhuvudtaget tänket att allas lika värde, jämlikhet.” **Eva**

Det vi tolkar som Evas uppfattning om genus har ingen koppling till Hammaren och Johansson (2009) som vi har valt att utgå ifrån. Hammaren och Johansson (2009) betonar hur talet om genus och kön ofta görs utifrån ett essentialistiskt och socialkonstruktionistiskt perspektiv. I Evas talan kopplas talet om kön till tanken om jämlikhet. En tolkning av hennes utsaga är att talet om genus går att koppla mot en strävan efter jämlikhet. Vidare talar Eva om hur det är viktigt att barn får leka med vad de vill, oberoende av deras kön, att man ger tillfälle till att få prova olika saker som gör det mer könsneutralt.

”Man ska sträva efter att eh... Att man inte ska vara låst i sitt tänkande att man ska, att killar ska kunna leka med barbie om man vill det, tycka om rosa eller nånting att man inte försöker, att man i alla fall ges tillfälle att få prova på andra saker. Dem är inte så präglade tror jag nu när dem är små av könsrollsmönstren sen blir det ju värre när de kommer upp några år... så.” **Eva**

Eftersom att Eva uttrycker att kön är något som är föränderligt så tolkar vi hennes talan till ett normkritiskt förhållningssätt. Lövkrona och Rejmer (2016) menar att normer är något som är byggt på oskrivna idéer och regler. De regler och idéer som Lövkrona och Rejmer (2016) skriver om är kopplade till det som anses vara normalt och inte normalt. Normerna bygger på samhällets värderingar och föreställningar som i sin tur skapar olika förväntningar på individens, beteende, utseende och livsstil. Det som anses vara “normalt” bygger på att individer gör upprepade handlingar vilket leder till att normerna hålls vid liv och återskapas/reproduceras. Så länge normerna inte utmanas eller granskas så kommer de att

vara rådande. Evas tal tolkar vi i relation till ett normkritiskt förhållningssätt eftersom Eva säger att man inte ska vara låst i sitt tänkande. Eva talar om att killar får leka med Barbiedockor om de vill och ha på sig färgen rosa om de känner för det. Skolverket (2016) skriver att en pedagog eller en lärare kan vara normkritisk endast om hen är medveten om vad och vilka som görs till en norm och hur detta kan påverka individen som inte tillhör normen. Eftersom att Eva är medveten om olika normer och säger att det är viktigt för eleverna att få prova på olika aktiviteter utanför det som normen säger så tolkar vi Evas tal till ett förhållningssätt som fungerar kompensatoriskt ur ett normkritiskt perspektiv.

Sammanfattningsvis tolkar vi Annas resonemang som att genus finns i ryggmärgen och att man fortsätter omedvetet att bemöta könen olika beroende på deras kön. Samt upplevelsen av att pojkar tar mer plats än flickor i grupp och hur medvetenhet är viktigt för att stoppa könsskillnader och för att låta tjejer ta mer plats i en grupp. Så som vi tolkar Annas perspektiv: kopplar vi till den dikotomiska principen, eftersom flickor och pojkars beteende kopplas till deras kön. Vidare finner vi att en möjlig läsning av Elisabeths resonemang är att hon kopplade genus till hennes tidigare utbildning, där de fått lära sig att genus innebär att man gör skillnader på pojkar och flickor utifrån deras kön.

Vi kopplade Elisabeths talan kring genus till doing gender som innebär att man gör skillnader genom handlingar. Detta eftersom det socialkonstruktionistiska perspektivet uppfattar könets egenskaper som något socialt konstruerat. Vidare tolkar vi Evas talan kring kön till ett normkritiskt förhållningssätt, då vi anser att hon framgår som normkritisk i sitt tal. Eva fortsätter genom att säger hur hon vill att eleverna ska ha mer könsneutrala aktiviteter. De tre pedagogerna har därmed tre olika perspektiv på kön, vilket leder till tre olika typer av förhållningssätt.

## 8.2 Hur konstrueras jämställdhet i talet?

Vidare i vår studie vill vi undersöka hur pedagogerna talar om jämställdhet och hur jämställdheten konstrueras genom deras tal. Wedin (2014, s.17) beskriver jämställdhet som en vision som syftar till att alla människor ska ha samma rätt och makt till sina liv och samhället, oberoende av kön. Utifrån denna definition kommer vi tolka intervjupersonernas tal om jämställdhet, i relation till begreppen normkritik och doing gender. Vi kommer även att ta i beaktning det Wedin (2014, s.17–18) menar då hon säger att frågan om jämställdhet är en fråga om kunskap, då okunskap ofta leder till en förväxling mellan jämställdhet och jämlikhet. Skillnaden mellan de två begreppen är att jämställdhet handlar om lika rättigheter mellan könen oberoende av andra faktorer som etnicitet, klass, ålder etc. Jämlikhet handlar däremot om alla människors lika värde i relation till sociala faktorer (Wedin, 2014, s.17–18).

### 8.2.1 Jämställdhet som förhållningssätt

I Skolverkets (2016) läroplan för grundskolan och fritidshemmet skrivs en gemensam värdegrund fram för all verksamhet inom skolväsendet. I denna värdegrund framgår det bland annat att skolan ska främja respekt för alla människors lika värde och egenvärde. Vidare ska skolans verksamheter förmedla och vila på alla människors lika värde och jämställdhet mellan kvinnor och män. När vi frågade pedagogerna om de ansåg att deras arbetsplats samtalade om genus, så tolkar vi deras resonemang som att några menar att det är något som de arbetar aktivt med och som de samtalar om sinsemellan, för att underhålla och utöka medvetenheten och för att främja jämlikheten.

”Det tror jag, jag tror att många utav oss arbetar ju aktivt liksom med det, eller ’aktivt’ eller om jag kan kräkas lite på det och tycka att, blåä. Idag så jobbar jag ju ändå med det likt förbannat för killarna som säger det här då ’rosa är en tjejfärg.’” **Maria**

Vi tolkar Marias resonemang som en bild av att arbetet med jämställdhet är något som de aktivt underhåller i arbetslaget. Men att det är något som inte gör någon skillnad, då det finns strukturer i hur barn samtalar om, och ger ting ett visst värde, utifrån en struktur där den kvinnliga värderas på ett annat sätt än det manliga. Det vardagliga språket i skolans verksamheter spelar en stor roll för hur barnen kommer att tolka sin omvärld. Språket är även en central del i den process pedagogerna måste genomgå för att främja ett normkritiskt förhållningssätt (Bromseth & Darj 2010). Denna tolkning stöttar vi genom Lövkrona och Rejmer (2016) där det framgår att ett normkritiskt perspektiv skapar förutsättningar för reflektion och eftertanke, som kan leda till en process av granskning av sina egna värderingar och föreställningar.

En annan pedagog resonerade om hur man kommer att bemöta barnen utifrån deras kön och beteenden, och att man som pedagog måste vara medveten om detta, för att inte aktivt göra skillnad mellan pojkar och flickor.

.../ “men att man måste vara medveten om att man inte, aa, att inte försöka göra skillnad, utan att flickorna också ska få plats och flickorna, dem anpassar ju sig mer, jag tycker att pojkar är ju lite, oftast lite yvigare och tar mer plats...” **Anna**

Vi tolkar det som talet om genus i relation till jämställdhet går att koppla till det Wedin (2014, s.17–18) beskriver som en fråga om kunskap, och att det kan påverka arbetet i verksamheterna. Vi tolkar det som att pedagogen ger uttryck för hur det normkritiska perspektivet och arbetet är något som har blivit automatiserat, och att det sker utan tanke men med en medvetenhet. Tolkningen anser vi går i linje med Bromseth och Darjs (2010) resonemang om att pedagoger som genomgår en normkritisk process, har satt sina egna beteenden i en kontext och granskat dessa utifrån ett perspektiv på hur de upprätthåller normer. Vidare talar pedagogen om vikten av att inte göra skillnad, utan att arbeta kompensatoriskt för att ge tjejerna samma utrymme som pojkarna, och därmed sträva mot jämställdhet.

I relation till Annas tankar om det kompensatoriska arbetet för jämställdhet, så tolkar vi det som att även Eva resonerar om att det är ett arbete som genomsyrar verksamheten genom olika kontexter. Hon ger ett exempel, där man försöker skapa ett större utrymme för tjejerna genom att erbjuda dem ledande roller i lekar eller att de får ta större ansvar över grupper. Detta tolkar vi som ett verktyg för att stärka deras position utan att göra skillnad mellan könen. Vidare talar Eva om att jämställdheten är något som sker i det vardagliga talet med barnen och mellan personal, för att främja ett ”jämlighetstänk” som möjliggör en normkritisk verksamhet.

”Jag tror vi har det ju i barnsnacket så att säga, oss personal emellan, så är det ju ändå rätt så asså att just det här som jag säger, jämlikhetstänket och att man ska försöka, hur ska vi göra för att tjejerna ska ta mer plats till exempel. Eller att de kan vara ledande roller om dem ska hålla i lekar till exempel att ’okej då tar vi några tjejer här som vill göra det’ kanske, att det inte givet

är att det är fotbollskillarna som ska hålla i saker och ting. Utan att man tar hellre några andra.”

**Eva**

Förhållningssättet kan gå i linje med hur Evertsson (2010) beskriver hur kön skapas i sociala sammanhang, och att individer bemöts utifrån de rådande normerna och könet. Vi anser att i relation till Lövkrona och Rejmer (2016) så är det normkritiska förhållningssättet en nyckel till att synliggöra och förändra strukturer inom verksamheten som kan påverka enskilda individer. Samt att i linje med det vi tolkar utifrån Anna och Evas resonemang, så är det genom samtalen med barnen, ett aktivt medvetet förhållningssätt och att skapa förutsättningar istället för skillnader som kommer främja en jämställdhet.

Med detta som grund, så menar vi att ett normkritiskt förhållningssätt är en nyckel till en gynnsam verksamhet med värdegrunden som stomme. Vi tolkar ett normkritiskt förhållningssätt genom Bromseth och Darj (2010, s.49) som skriver att pedagogerna fokuserar på den process som upprätthåller och skapar hierarkiska strukturer genom normer, för att utmana och förändra de ramar som finns. Normer, är något som Thornberg (2013, s.27) menar finns överallt runtomkring oss, det är en faktor som finns i vår vardag och är ett system som reglerar individers beteenden.

Sammanfattningsvis tolkar vi det som att pedagogerna talar om ett förhållningssätt där de inte aktivt vill göra någon skillnad mellan könen. De talar om hur de på olika nivåer och med olika tillvägagångssätt arbetar med arbetslaget för att främja jämställdhet. En av pedagogerna uttryckte att barnen, trots det aktiva arbetet, fortfarande är fast i det normativa tänket kring könsmönster. De andra pedagogerna talade om hur de försöker arbeta på ett kompensatoriskt plan, för att erbjuda tjejer samma möjligheter som pojkar. Detta för att skapa ett utrymme för tjejerna som tidigare har varit dominerat av pojkarna. Detta tolkar vi som något pedagogerna inte gör för att trycka ner pojkarna, utan för att höja flickorna till samma status utan att göra skillnad på könen. Vi anser att det finns ett tydligt mönster i hur pedagogerna har en medvetenhet om vad som krävs för en jämställd verksamhet, men att de kan tycka att det är svårt emellanåt. Vi anser att utifrån en tolkning av pedagogernas tal, så finns det en god grund för ett jämställdhetsarbete. Detta genom fortbildningar, en ökad kunskap om de strukturer som påverkar barn och ungas rätt till en jämställd skola, samt ett vidare arbete med arbetslagets medvetenhet och tillvägagångssätt.

### 8.2.2 Talet om jämställdhet utifrån medvetenhet

Formuleringar om jämställdhet i läroplaner och i skollagen handlar inte om några generella riktlinjer, utan om det obligatoriska uppdraget. Jämställdhet är en fråga som är tätt sammanlänkad med värdegrunden och kan därmed inte åsidosättas. Dock är det något som kan ske omedvetet bland personal i skolans verksamheter (Wedin, 2014, s.38). När vi samtalade med intervjupersoner om jämställdhet så dök det upp ett mönster i hur de talade om en medvetenhet som är central för att arbeta med genus för jämställdhet.

”Jag tror att det handlar mycket om... öm att man omedvetet... jag behandlar alla lika, eller jag aa... jag tror att, man gör det utan att märka det själv, att man gör det, så det kan nog vara bra med medvetenhet.” **Margareta**

Vi tolkar utifrån Margaretas tal att det finns en viss osäkerhet, men att om man har en medvetenhet med sig, behandlar man alla lika. Wedin (2014, s.38) visar dock på att påståenden som *'vi gör ingen skillnad'* kan visa på en bild av ett könsneutralt förhållningssätt,

men som tyvärr kan leda till ojämställdhet då könen har olika behov för att uppnå jämställdhet. Vi vill mena på att uttryck som *'vi gör ingen skillnad'* inte alltid handlar om okunskap eller omedvetenhet, utan kan helt enkelt handla om ett vardagsspråk som kan möjliggöra för feltolkningar. Men trots detta vill vi mena att en faktor som inte går att se förbi, är den som West och Zimmerman (1987) beskriver som att kön är något som alltid är närvarande i ett barns vardag och erfarenheter. Att vara ett barn idag innebär att man alltid hamnar på en av de två polerna: pojke eller flicka. Och genom detta är barn kreatörer av en könad barndom. Detta är en faktor som man ofta glömmer bort när man diskuterar huruvida man behandlar alla lika, eller vill arbeta på ett könsneutralt sätt. Vilket kan leda till att man inte ser den hierarkiska ordningen mellan maskulinitet och femininitet som har uppstått till följd av ett samhälle som har präglats av en genusordning.

Vidare resonerar en annan pedagog om konstruktionen av kön utifrån hur de samtalar i arbetslaget, och hon visar på att det finns en aktiv medvetenhet som innebär att de ifrågasätter de rådande och traditionella köns mönstren. Det är en metod som motverkar det Davies (2003) menar med att individer som föds in i samhället väldigt snabbt blir medvetna om att mänskligheten är uppdelad i två läger, det manliga och det kvinnliga. För att bli en accepterad medlem i samhället måste man därför välja "rätt" kön och bete sig utefter det. Vi tolkar Elisabeths tal om traditionella köns mönster som att hon aktivt motarbetar det, då hon talar om att alltid ta en diskussion om det uppstår något som kan cementera de traditionella köns mönstren. Det kan vara en gynnande metod då Davies (2003) menar att barnen lär sig att se på maskulinitet och femininitet som en permanent del av sin sociala identitet och personlighet.

"men om man tänker på det traditionella mot pojkar och det traditionella mot flickor, att man faktiskt tar diskussionen att man pratar. Liksom om att, varför är det så att, a men varför är det sagt att flickor ska leka med dockor och pojkar ska spela fotboll? Varför är det sagt att alla flickor ska ha på sig rosa och killar blått? att man hela tiden går in i diskussionerna och inte backar." **Elisabeth**

Genom att Elisabeth aktivt ifrågasätter de traditionella köns mönstren så har hon klivit in i en normkritisk strukturell analys, som gör arbetet för lika möjligheter och rättigheter till en större samhällsfråga. Genom att Elisabeth samtalar med barnen och arbetslaget och ifrågasätter de rådande normerna så kan hon bidra till en ökad förståelse och ett fortsatt arbete för en strukturförändring.

Sammantaget kan man se en tydlig skillnad i hur pedagogerna talar om jämställdhet. Den ena pedagogen lägger vikt vid att behandla könen lika för att jobba mot en mer jämställd verksamhet. Dock visar Wedin (2014) på att det kan leda till en ännu mer ojämställd situation då könen har olika behov för att nå till samma nivå. Den andra pedagogen talar om att det handlar om att ifrågasätta traditionella köns mönster för att nå framåt, att man ska våga ta diskussionerna och ifrågasätta de normer och traditioner som barnen har fått nedärvt.

Slutligen, går båda pedagogernas resonemang i linje med Berg (2006, s.22–23) då de både, oavsett metod, arbetar för barnens bästa. Berg menar på att det är de vuxna inom skolans verksamheter och barnens livsvärld som har ett stort ansvar i barnens utveckling, då dem både frivilligt och ofrivilligt har placerats som förebilder. Vuxna som förebilder har en enorm makt över hur de påverkar barn och ungas tankar och tal om genus och kön. Och det är en central faktor till varför det är viktigt att samtala med barnen och, i linje med hur Elisabeth resonerar,

ifrågasätta och föra ett samtal med barnen kring de normer som råder för att främja jämställdhet.

## 9 Sammanfattande Diskussion

Avslutningsvis kommer vi återkoppla till våra viktigaste resultat vi anser att vi har fått fram genom analys av vår data. Vi kommer sedan att diskutera implikationer av vår studie för ett arbete kring genus och jämställdhet inom fritidshemmets värld, samt ge förslag på vidare forskning.

### 9.1.1 Hur talar fritidspedagoger om kön och genus?

Här kommer vi att sammanfatta våra tidigare konklusioner under vår analys. Vi kommer att plocka ut de delar som vi anser är relevanta för vår slutdiskussion. Vi kommer även sammanfatta hur vi anser att ett systematiskt kvalitetsarbete kan bidra till att utveckla verksamheter vad gäller pedagogers talan kring genus.

Utifrån tematiseringen om kön som en biologisk faktor tolkar vi Margaretas och Marias tal till viss del ur ett essentialistiskt perspektiv (Hammarén & Johansson 2009, s.66). Samtidigt ger de i deras tal även uttryck för att könen är något som är socialt konstruerat (Hammarén & Johansson 2009, s.66) Vilket leder till tolkningen om en viss ambivalens hos pedagogernas föreställningar. Riskerna med att det kan tolkas som att pedagogerna talar ur ett essentialistiskt perspektiv, blir att könsstereotyperna blir svåra att förändra. Därför tolkar vi pedagogernas ambivalens till något positivt.

Vidare tematiserade vi utifrån pedagogernas tal om kön som skapat i en social kontext. Vi har tolkat Annas tal till den dikotomiska principen (Connell, 2003, s.58). Detta eftersom vi tolkar Annas tal om pojkars och flickors beteende till deras kön. Elisabeths talan kring genus kopplade vi till doing gender, eftersom hon talar om genus utifrån att man aktivt gör skillnader på pojkar och flickor, och att dessa skillnader inte existerar beroende på deras biologiska kön. Utifrån Elisabeth och Annas tal om genus tolkar vi det som olika förhållningssätt. Avslutningsvis tolkar vi Evas tal om genus till ett normkritiskt förhållningssätt, då hon kopplar genus till allas lika värde och jämlikhet, och arbetar för könsneutrala aktiviteter. Skolverket (2016) skriver att normkritisk pedagogik är en strategi som man kan använda för förändring i skolan. Normkritisk pedagogik kan synliggöra de olika maktbalanserna som finns, samt hur man kan utmana de olika normerna (Bromseth & Darj 2010:13). Genom att ha ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, samt genom ett normkritiskt förhållningssätt på genus, så blir den förändringen möjlig.

### 9.1.2 Hur konstrueras jämställdhet i talet?

Under temat om jämställdhet som ett förhållningssätt har vi tolkat det som att pedagogerna inte aktivt vill göra någon skillnad mellan könen, och vi tolkar det därför som att de är medvetna om sina handlingar och försöker att inte göra kön. Pedagogerna talar även om hur de med olika tillvägagångssätt, metoder och på olika nivåer arbetar med deras arbetslag för att främja jämställdhet. Vi vill yrka på att ett viktigt verktyg för att arbeta med jämställdhet mer

konkret, är genom det systematiska kvalitetsarbetet. Avslutningsvis så tolkar vi det som att pedagogerna har en medvetenhet om vad som behövs för att verksamheten ska vara jämställd, dock så tycker pedagogerna att de är svårt emellanåt. Vi tolkar det som och anser att pedagogerna talar utifrån en god grund för jämställdhetsarbete. Detta genom till exempel fortbildning som ökar kunskapen, som kan främja ungas och barns rätt till en mer jämställd skola.

## 9.2 Slutsats

Utifrån vår analys kan vi urskönja att pedagogerna talar om kön och genus utifrån olika perspektiv. Sättet pedagogerna talar visa på flertydigheter i det sätt de resonerar och talar om kön och genus. Vi anser att det finns en tydlig ambivalens hos pedagogerna när de talar om kön och genus, de pendlar mellan den traditionella synen på kön, och den mer progressiva med kön som social konstruktion.

Vidare ser vi att det finns ett tydligt mönster i hur pedagogerna talar om en medvetenhet, och om vad som krävs för att arbeta mot en jämställd verksamhet. Men vi urskönjer även att de talar om att det kan vara svårt emellanåt. Det är dock ett mål som vi anser att alla pedagoger bär med sig och arbeta mot, samt har en liknande tolkning av. Vilket kan tolkas till att de på olika sätt arbetar för att skapa en miljö som tillåter jämställdhet. En viktig aspekt i detta är den potentiella problematik som finns i en syn på kön som delvis biologiskt, det kan skapa osäker grund i deras arbete mot traditionella könsnormer.

Avslutningsvis vill vi yrka för att ett vidare arbete för jämställdhet, kunskap och fortbildningar om genus är oerhört centralt för barn och ungas rätt en trygg miljö och identitetsutveckling. Vi anser att det systematiska kvalitetsarbetet utifrån Skolverket (2012) är ett givande verktyg för att uppfylla de krav och mål som skolverket och huvudmän har uttalat. Ett systematiskt kvalitetsarbete innebär en kontinuerlig dokumentation och reflektion som kan, i ett arbete med genus och jämställdhet, synliggöra eventuella brister och hierarkier utifrån normer. Eftersom ett kvalitetsarbete kräver ett utbrett deltagande från både anställda, föräldrar och barn, så leder det till ett arbete som genomsyrar hela verksamheten och därmed blir levande. Dokumentationen ger även en tydlig fingervisning för att synliggöra om man uppfyller de mål som är centrala. Vidare anser vi även att arbeta med ett normkritiskt förhållningssätt kan vara en ledande nyckelroll i arbetet för en mer jämställd skola, och en större medvetenhet hos både barn och pedagoger.

Dock vill vi tydliggöra att vi inte kan ge ett definitivt resultat, då vi genom vår typ av studie inte kan undersöka, eller få svar på absoluta sanningar. Eftersom vi har fått empiri från specifika personer i specifika kontexter, så kan vi inte påstå att vi kommer fram till ett slutgiltigt resultat, varken generellt eller selektivt utifrån våra intervjupersoner. Vi har i vår studie tolkat data utifrån perspektiv och teorier för att få en förståelse för talet. Men vi kan inte påstå att vi har rätt i det vi har tolkat, eftersom vi inte vet vilken kontext och inställning intervjupersonerna har resonerat från. Då vi endast har haft ett limiterat tillfälle att samtala med deltagarna. Vidare kan vi inte veta om pedagogernas tal om förhållningssätt och attityder är något som är införlivat i verksamheten, då vi inte har genomfört observationer. Vi valde att inte göra det, eftersom vi medvetet ville lägga fokuset på pedagogernas tal och resonemang, samt att vi ansåg att det inte fanns tillräckligt med tid för att göra legitima observationer som hade tillfört något väsentligt till vår studie eller fält.

## 10 Förslag på vidare forskning med bäring för fältet

Vi vill mena på att det finns en uppsjö av forskning inom det pedagogiska fältet, men att det inte finns någon större varken kvantitativ eller kvalitativ forskning inom det fritidspedagogiska fältet. Fritidshemmets uppdrag är mer praktiskt där elevernas intressen lyfts upp i en grupp. Barnen ska i fritidshemmet i grupp lära sig turtagning, demokratiska principer och samarbete. Eftersom eleverna ska lära sig via lek så blir skolmiljön och fritidshemmiljön annorlunda. Fritidshemmet ska via barnens egna idéer höja ribban genom att utmana eleverna på en kreativ nivå i verksamheten (skolverket, 2017 s.9). Detta gör att fritidshemmets uppdrag skiljer sig från skolans, därför blir forskning inom skolan inte relevant inom fritidshemmet eftersom miljön skiljer sig åt. Vi vill därför mena att det behövs mer nutida och relevant forskning, speciellt eftersom fritidshemmet har fått en egen läroplan. Vi anser därför att vårt arbete har bidragit med att belysa hur komplext fältet med genus i grundskola faktiskt är. Vi vill därmed yrka för att en vidare forskning inom området är oerhört centralt, då barnen är de som blir påverkade och formade av de rådande normerna. Vi anser att utifrån vår studie om pedagogers tal kring kön och genus, att det är centralt med vidare forskning kring de sociala kontexter och relationer som språket tar sig uttryck i, och hur det kan påverka på både verksamhet- och individnivå. Vi efterlyser därför studier som både kartlägger de arbetssätt som redan finns (kvantitativ ingång) och som följer upp och problematiserar det arbetet som görs över längre tid genom en mer etnografisk ingång.



# 11 Referenslista

- Berg, B. (2006). *Genuspraktikan för lärare*. (2. uppl.). Stockholm: Lärarförbundet.
- Braun & Clarke (2006) *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101 To link to this article: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bromseth, J. (2010). *Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik*. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring. (s. 27-54). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2:a uppl.) Oxford: Oxford University Press
- Connell, R.W. (1987) *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Oxford: Polity Press
- Connell, R. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. (2. ed.) Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2009) *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity Press
- Erikson, E.H. (1977[1967]). *Barnet och samhället*. (2., [omarb.] uppl., 5. tr.) Stockholm: Natur och kultur.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). *Intervjuer*. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Evertsson M. (2010) *Kön*. I/ C Edling & F. Liljeros (Red.) *Ett delat samhälle – makt, intersektionalitet och social skiktning* (s.50-73) Malmö: Liber
- Fridolin, G. ( 2013, 8 mars). *Med genuspersonal blir skolan Sveriges mest jämställda arbetsplats*. Hämtad 2018-05-14, från <https://www.svt.se/opinion/med-genuspersonal-blir-skolan-sveriges-mest-jamstallda-arbetsplats>
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Hammarén, N. & Johansson, T. (2009). *Identitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Harding, S. 1986: *The science questions in feminism*. Ithaca: Open University Press.
- Hirdman, Y. 1988: *Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning*. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 9(3), 49–63.
- Hirdman, Y. 2003: *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber

- Inger, L. & Rejmer, A. (2016). Normkritik [Elektronisk resurs] en metod i värdegrundsarbetet. Värdegrundsarbete i akademien. (133-142). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-286991>
- Johansson, E., & Samuelsson I. P. (2006). Lek och läroplan, Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. *Göteborgs studies in educational sciences*, 24(9), 11-20.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur. (Boken emine skrev ifrån finns på HV bibilotek.
- Lgr 62. (1962). *Läroplan för grundskola*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskola 1969*. Stockholm: Liber
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskola. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Liber Läromedel/utbildningsförl.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för de obligatoriska skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lövkrona, I. & A, Rejmer. (2016). Normkritik: en metod i värdegrundsarbetet. I T. Brage & I. Lövkrona (red.), *Värdegrundsarbete i akademien: med erfarenheter från Lunds universitet* (s.133-142). Lund: Lunds universitet
- Nyström, E. (2009). Nordisk forskning om genus och jämställdhet i skola och utbildning: 2005 – 2009 (fil dr i pedagogiskt arbete) Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:246094/FULLTEXT01.pdf>
- Odenbring, Y. (2014). *Barns könade vardag : om (o)jämställdhet i förskola, förskoleklass och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Osbeck, C., Holm A-S & Wernersson, I. (2003) Kränkningar i skolan: Förekomst, former och sammanhang. (Värdegrunden, rapport 5). Göteborg: Centrum för värdegrundstudier. ([https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8440/1/Osbeck\\_Holm\\_Wernersson.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8440/1/Osbeck_Holm_Wernersson.pdf))
- Rogoff, B. 2003: *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sabbe, E. & Aelterman, A. (2007) *Gender in teaching: a literature review*. *Teachers and Teaching: theory and practise*, 13(5), 521-538.
- Samuelsson, I. P., & Hagsér, E. Ä., (2009) Många olika genismönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk torkning i Sverige*, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, 14(2), 89-109.  
Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7744>

Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575)

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D381](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D381)

SOU 2010:99. Flickor, pojkar, individer: *om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppe.) Lund: Studentlitteratur.

Söderman, J., & Löf, C., (2010). Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning – *en utvärdering av Malmö stads satsning på jämställdhet i förskolor och skolor*. 3-34.

Thornberg, R. (2013) *Det sociala livet i skolan*. Socialpsykologi för lärare. Stockholm: Liber

Thorne, B. 1993: *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wedin, E. (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Wedin, E. (2014). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. (3., [uppdaterade] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

West, C. & Zimmerman, D. (1987) *Doing gender*. *Gender and Society*, 1(2)

Wenneberg, S.B. (2000). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi

Wernersson, I. (2007). *Från förskola till högskola: vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?* Stockholm: Vetenskapsrådet.

## 12 Bilagor

### 12.1 Bilaga 1 - Intervjuguide.

#### **Kön & Genus i fritidshemmet.**

*En kvalitativ studie om pedagogers talan.*

#### **Intervjuguide.**

Vi har valt att lägga fokus på begreppet Genus i vårt examensarbete. Frågeformuleringen som vi kommer att utgå ifrån är följande: *Hur talar och resonerar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till deras verksamhet?*

Vi har fått möjlighet att testa på intervjuer tidigare under utbildningen och under dessa intervjuer så ökade intresset för hur fritidspedagoger talar och resonerar kring begreppet Genus. Syftet med frågeställningen är inte att ifrågasätta fritidspedagogernas talan eller tankar kring begreppet, eller hur deras pedagogiska strategier ser ut eller fungerar. Vi vill istället föra ett samtal kring begreppet för att sedan analysera och få en förståelse för deras tankar kring begreppet. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna talar om deras utbildning och om den kan ha inverkat på deras förhållningssätt idag, samt deras tankar om uppdraget i relation till den gällande läroplanen.

Vi kommer i vårt arbete att lägga fokus på detta stycke utifrån läroplanen:

*Enligt skolverket (2017) ska alla som arbetar inom skolväsendet aktivt främja män och kvinnors lika rätt och möjligheter. Alla inom skolväsendet skall även aktivt motverka traditionella könsmodellerna och ge utrymme för eleverna att utveckla och pröva sin identitet och intressen oberoende av könstillhörighet.*

#### **VIKTIGT ATT VETA**

Individerna som vi kommer att intervjua och dokumentera genom transkribering av ljudupptagning, kommer att vara anonyma och skyddas i enlighet med Vetenskapsrådets (2011) konfidentialitetskrav & anonymitetskrav: Det innebär att allt material endast kommer att vara synligt och tillgängligt för deltagande i studien, och de stycken som kommer att vara med i textform kommer att vara anonymiserade. Vi kommer därmed inte att identifiera individen, skolan eller platsen som skolan ligger i, det enda vi kommer att beskriva är den allmänna regionen, för ge en relevans till studien och fortsatt forskningsarbete. Vi kommer även att informera om att Intervjuerna och transkriberingarna kommer att tas bort efter examensarbetets godkännande. Vi kommer även att följa Informationskravet (Vetenskapsrådet, 2011) då vi kommer att informera de deltagande i vår studie om hur deras deltagande kommer att brukas i arbetet samt hur vi kommer att förvara materialet och att deltagandet är frivilligt och att de har all rätt att avbryta intervjun.

Referens: Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

#### **Problemformulering.**

Vi vill i vårt arbete genom intervjuer och med stöd i relevant teori, undersöka hur pedagoger i fritidshem ser på och talar genus och kön utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna talar om deras utbildning, om den kan ha inverkat på deras förhållningssätt idag, och deras tankar om uppdraget i relation till den gällande läroplanen.

### **Frågeställning.**

Hur talar och resonerar pedagoger i fritidshem om kön och genus i relation till deras verksamhet?

Finns det någon koppling till pedagogernas/lärarnas tidigare utbildning?

### **Syfte.**

Vi har genom vår utbildning och praktik stött på olika komplexa och problematiska scenarion inom skolväsendet som har rört sig inom ramen av vad genus innebär och hur skolans ansvar tar sig i uttryck. Vi vill därför genom vårt arbete belysa vikten av de språkliga företeelserna inom skolans och fritidshemmet väggas, i relation till läroplanens värdegrund och med tema genus och kön.

Med vårt arbete hoppas vi att vi kan bidra till att belysa genus i fritidshemmet och skapa ett intresse för vidare arbete och mer kvantitativa studier inom vårt yrkesfält.

### **Introducerade Frågor:**

- Vad heter du?
- Vilket år är du född?
- Vart är du född och var bor du nu?
- Vad brukar du syssla med på din fritid?

### **Utbildningsfrågor:**

- Vilken skola gick du i när du gick i grundskolan?
- Hur var din skolgång som ung?
- Vad tycker du om din grundskoleutbildning i retrospektiv?
- Vad läste du på Gymnasiet/folkhögskolan?
- Vad fick dig att läsa vidare? (om inte, varför?)
- Vilken ort valde du att läsa på och varför?
- Vilken folkhögskola/högskola/universitet läste du på?
- Varför sökte du just till den skolan?
- Vad tyckte du om din utbildning?
- Anser du att du fick en god pedagogisk grund att stå på, som var tillräcklig när du började jobba?
- Har du ett speciellt pedagogiskt förhållningssätt? (om ja, varför?)
- Har du engagerat dig i skolpolitiska frågor genom ditt yrkesliv?

### **Temafrågor:**

- Hur tolkar du, *med dina egna tankar och åsikter*, begreppet Genus, vad tror du att det innebär?
- Hur tänker du kring Genus utifrån dina egna livserfarenheter, har det påverkat dig något nämnvärt?
- Hur upplever du att din arbetsplats samtalar om genus?  
(Sker det överhuvudtaget eller är det något som är situationsbaserat?)
- Hur tolkar du ditt uppdrag, i relation till följande citat:  
*Enligt skolverket (2017) ska alla som arbetar inom skolväsendet aktivt främja män och kvinnors lika rätt och möjligheter. Alla inom skolväsendet skall även aktivt motverka traditionella könsmönstren och ge utrymme för eleverna att utveckla och pröva sin identitet och intressen oberoende av könstillhörighet.*

(plats för följdfrågor utifrån samtalet)

- Anser du att ditt arbete och förhållningssätt kan influera barn och unga? Om i så fall, hur, och vad anser du är viktigt att lägga fokus på?
- Har du någon gång hamnat i en konflikt (mellan privata & professionella åsikter i relation till genus) i ditt yrkesliv som har påverkat ditt arbete?
- Anser du att din kommun är engagerad i frågan om barns rätt till identitetsskapande, och detta i relation till kön och könsidentiteter? (finns det resurser, utbildningar, systematiskt kvalitetsarbete)

**Påståenden:**

Följande är resultat ur en studie från Vetenskapsrådet (2007) som är baserade på Garnström & Einarssons (1995) studie som sträckte sig från 70-talet till 90-talet. Hur tänker du när du hör dessa följande påståenden?

- Pojkar upplevs som mer störande?
- Flickor och pojkar möter tillsägelser på olika sätt?
- Dominanta pojkar uppmärksammas särskilt, för att inte bli för dominanta?
- Flickor används som lugnande medel och som stöd?
- Lärare och pedagoger har mer överseende med flickor, specifik vid manlig lärare/pedagog?
- Pojkar får mer uppmärksamhet av läraren/pedagogen?
- Utagerande flickor brukar uppfattas som mer besvärliga än jämlika pojkar?

