



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Grabbarna kan inte hantera penslar”

-en studie om bildskapandet på fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv

My Ancar, Linnea Stålsmeden
Grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Zahra Bayati
Examinator: Live Stretmo

Nyckelord: Bildskapande, Genus, Kön, Jämställdhet, Intersektionalitet, Fritidshem, Konstruktivism, Genuskontrakt, Lärare i fritidshem

Abstract

Denna kvalitativa studie behandlar bildskapandet i fritidshemmet i relation till ett genusperspektiv. Syftet med studien är att undersöka bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv utifrån lärares beskrivningar av sina erfarenheter och utmaningar. De frågeställningar som besvaras behandlar vilka erfarenheter lärare i fritidshemmet beskriver kring bildskapandet i relation till ett genusperspektiv, vilka strategier de beskriver att de använder för att motverka begränsande könsmonster och vilka utmaningar de beskriver kring att motverka begränsande könsmonster i de bildskapande aktiviteterna.

Empirin i studien bygger på semistrukturerade intervjuer vilket valdes för att få en samlad förståelse och en fördjupad bild av bildskapandet på fritidshemmet ur olika perspektiv. Sex stycken lärare i fritidshemmet har deltagit. Intervjuerna har analyserats med hjälp av socialkonstruktivismen och Connells och Hirdmans genusteorier.

Resultatet visar att det finns tydliga normer och könsmonster i bildskapandet samtidigt som hälften av informanterna anser att det bara finns små eller inga skillnader i pojkars och flickors bildskapande. Vi har sett fem huvudstrategier kring hur lärarna på fritidshemmet arbetar för att motverka dessa begränsande könsmonster vilka är: att behandla barnen lika och neutralt, inte se till kön utan individ, arbeta normkritiskt, lugna ner pojkarna och att arbetet bedrivs som en del av värdegrundsarbetet. De utmaningar vi har sett har framför allt handlat om begränsade kunskaper på grund av bristande utbildning och vidareutbildning vilket leder till att det personliga intresset för genus och jämställdhet får styra, för lite tid till planering och utvärdering, brist på samsyn och samarbete med övrig personal och bristande ekonomi.

Förord

Tänk nu är dessa tre år på grundlärprogrammet snart färdiga, så även denna uppsats! Tack till er lärare och pedagoger som deltagit i studien, för att ni delat med er av era erfarenheter och tankar, utan er hade det inte blivit någon uppsats. Tack Zahra, vår handledare, för vägledning i processen. Tack klasskamrater, för våra år tillsammans. Tack lärare, för att ni utmanat oss. Tack vänner och familjer för att ni finns där och för att ni stöttat, lyssnat och haft tålamod.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Disposition	2
2	Syfte	2
2.1	Frågeställningar	2
3	Tidigare forskning.....	2
3.1	Genus i bildskapandet.....	3
3.2	Bildämnet som feminint kodat.....	3
3.3	Lärares strategier i arbetet med genus i förskolan	4
3.4	Lärares erfarenheter och kunskap gällande genus och jämställdhet.....	4
4	Teori och teoretiska begrepp.....	5
4.1	Socialkonstruktivism	5
4.2	Genus och genusperspektiv	6
4.3	Jämställdhet	8
5	Metod.....	8
5.1	Intervju.....	8
5.2	Urval	9
5.3	Genomförande av intervju	10
5.4	Databearbetning och analysmetod	10
5.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	11
5.6	Etiska överväganden	11
5.7	Metoddiskussion	12
6	Resultatanalys.....	13
6.1	Erfarenheter av bildskapande och genusperspektiv.....	13
6.1.1	Pojkar i fokus	13
6.1.2	Tydliga normer i bildskapandet	14
6.1.3	Små eller inga skillnader i pojkars och flickors bildskapande	15
6.1.4	Intersektionalitet.....	16
6.1.5	Ålder	17
6.2	Strategier för att motverka begränsande könsmonster.....	17
6.2.1	Behandla barnen lika och neutralt.....	17
6.2.2	Inte se till kön utan individ	18

6.2.3	Arbeta normkritiskt.....	19
6.2.4	Lugna ner pojkarna.....	20
6.2.5	Genus och jämställdhet som en del av värdegrundsarbetet.....	20
6.3	Utmaningar med att motverka begränsande könsmönster.....	21
7	Slutdiskussion	23
7.1	Resultatdiskussion	23
7.1.1	Erfarenheter.....	23
7.1.2	Strategier.....	24
7.1.3	Utmaningar	26
7.2	Studiens konsekvenser.....	27
7.3	Förslag för fortsatt forskning.....	28
	Referenslista.....	29
	Bilagor	31

1 Inledning

Den här studien undersöker bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv. Fokus ligger på hur lärares erfarenheter och strategier tar sig i uttryck under de bildskapande aktiviteterna och vill även belysa de utmaningar som finns med att bedriva jämställdhetsarbete i de bildskapande aktiviteterna.

I samhället är genus och jämställdhet ett aktuellt och omdiskuterat ämne och inte minst i skolans värld. Enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr22, 2021) ingår det i skolans uppdrag att synliggöra och motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Alla som arbetar i skolan ska bidra till att undervisningen präglas av ett jämställdhetsperspektiv och organiseras på ett sätt så att eleverna möts och får arbeta tillsammans oberoende av könstillhörighet. Fritidshemmet är en viktig pedagogisk arena för värdegrundsarbetet som ingår i den dagliga pedagogiska verksamheten. I fritidshemmet ska jämställdhetsarbetet och motverkandet av traditionella könsmonster ske kontinuerligt och systematiskt. Trots det visar forskning att det finns vissa utmaningar med skolans jämställdhetsuppdrag (Wernersson, 2009). Genom att förskolan och skolan blivit målstyrd har lärarnas ansvar förstärkts, det är lärarens uppgift att omsätta målformuleringar i läro- och kursplaner till praktik vilket lämnar stort utrymme för lärares egna tolkningar av läroplanen samt egna uppfattningar om jämställdhet och hur man kan arbeta med det. En undersökning visar att lärarna upplever ökade krav på att hantera jämställdhet samtidigt som de upplever sig ha lägre kompetens kring detta område jämfört med andra områden (Tallberg Broman, 2010, s. 73). Rapporter visar att det i dagsläget behövs forskas mer aktivt om jämställdhet och skola. Särskilt viktigt är det att forskningen bör ha ett tvärvetenskapligt fokus på jämställdhet och lärande. Det behövs också en fördjupad analys av de utmaningar som lärare upplever med jämställdhetsarbetet och att skolan arbetar aktivt för att omsätta forskning i skolans praktik (SOU: 2010:99).

Forskning visar också på att vuxna i skolan gör skillnad på flickor och pojkar genom sitt handlande och hur de bemöter barnen. Rapporter visar att skolan inte når upp till jämställdhetsmålen i läroplanerna och att många skolledningar och lärare fortfarande inte ser frågan om jämställdhet som obligatoriskt utan snarare som ett komplement till den vanliga undervisningen (SOU 2009:64). I skolan och i fritidshemmet upprätthålls vissa normer och förväntningar på barnen utifrån deras kön vilket kan skapa olika förutsättningar för deras utveckling och lärande. För att arbeta med jämställdhet och genus behöver läraren göra sig medveten om de könsmonster och normer som finns i samhället, hur de skapas och upprätthålls. Det ställer även krav på läraren att inta ett kritiskt förhållningssätt och arbeta för att synliggöra och förstå hur traditionella könsmonster existerar och upprätthålls även i fritidshemmet.

Under vår studiegång har vi båda läst bild som estetiskt ämne och har kommit att intressera oss för bildskapande aktiviteter i fritidshemmet. En viktig del av undervisningen på fritidshemmet är skapandet genom estetiska uttrycksformer, exempelvis bild, där eleverna bland annat ska ges möjlighet att uttrycka sig genom att använda olika material, tekniker och redskap och även få samtala och tolka olika estetiska uttryck (Lgr 22, 2021, s. 22). Aktuell forskning och litteratur som vi tagit del av visar att det finns skillnader i barns bildskapande och att det är ett område som präglas av starka könsmonster. I Änggårds studie (2005, s. 128) upptäckte hon att barns bildskapande är ett område där barn gör kön. Genom att barn av samma kön sitter tillsammans och skapar bilder med liknande innehåll, motiv och färgval skapas könsidentiteter. I denna process är smakpreferenser viktiga som ett sätt att markera

skillnader gentemot det andra könet. Det Änggård beskriver är även något vi själva har sett och har erfarenheter av från vår verksamhetsförlagda utbildning. På de fritidshemmen har vi kunnat se att val av skapande aktivitet, material och innehåll skiljer sig mellan flickor och pojkar. Ett intresse över hur lärare i fritidshemmet arbetar med bildskapandet utifrån ett genusperspektiv har därför vuxit fram. Studien undersöker om genus är något lärare tar hänsyn till i sitt arbete men även hur lärarna ser på sitt uppdrag att motverka traditionella könsmönster samt hur det tas uttryck i de bildskapande aktiviteterna i verksamheten. Fokus ligger också på lärares kunskapsläge och vilka utmaningar de upplever i att bedriva ett aktivt arbete rörande kön och genus i fritidshemmet.

1.1 Disposition

Under inledning presenteras bakgrunden till studien följt av syfte och frågeställningar för att i del tre gå igenom tidigare forskning som är relevant för denna studie. Del fyra behandlar teoriansknytning och de teoretiska begrepp som ligger till grund för analysen. Nästföljande del fem behandlar val av metod och metodologiska överväganden. Del sex presenterar studiens resultat i form av en analys. Den avslutande delen består av en slutdiskussion där vi sammanfattar studiens resultat och diskuterar och problematiserar det i relation till tidigare forskning samt delger studiens konsekvenser och ger förslag på fortsatt forskning.

2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv utifrån lärares beskrivningar av sina erfarenheter och utmaningar.

2.1 Frågeställningar

- Vilka erfarenheter beskriver lärare i fritidshemmet vad gäller bildskapande i relation till ett genusperspektiv?
- Vilka strategier beskriver lärare i fritidshemmet att de använder i arbetet med att motverka begränsande könsmönster och bidra till att de bildskapande aktiviteterna blir mer jämställda?
- Vilka utmaningar beskriver lärare i fritidshemmet i arbetet med att motverka begränsande könsmönster i de bildskapande aktiviteterna?

3 Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs hur genus och tydliga stereotypa könsmönster syns och uttrycks i de olika verksamheterna i skolan.

Tidigare forskning presenteras i form av avhandlingar och vetenskapliga artiklar som varit relevanta för undersökningen. För att få tillräckligt med underlag har vi även tittat på

forskning som berör förskola och skola då det finns relativt lite forskning om fritidshemmets verksamhet.

3.1 Genus i bildskapandet

Bildskapandet, menar forskaren Eva Änggård (2005), är ett tillfälle för barn att utforska sin identitet och för att kunna framställa sig på olika sätt för sina kamrater och vuxna. Det är genom val av motiv, färg och typ av berättelser som barnen berättar vilka de är. Redan vid tidig ålder ses hur barn avgränsar sig från det motsatta könet genom att pojkar skapar berättelser och bilder av drakar, riddare och hjälteberättelser medan flickor i större utsträckning väljer berättelser som handlar om relationer och romantik med prinsessor och barbies som huvudkaraktärer. Färgtema i bilderna som barnen skapar är även dessa könstypiska då flickorna använder mer rosa och ljusa färger och pojkarna blått och grönt.

Forskning visar även att det tycks vara viktigt för barn att ha binära oppositioner så som ond/god, rätt/fel och även manligt/kvinnligt i sina berättelser (Änggård, 2005, s.173-174). På liknande sätt framställer sig barn som antingen pojke eller flicka i sitt bildskapande. Barn lär sig att använda symboler och kännetecken typiska för sitt eget kön för att visa vilken kategori de tillhör (Änggård, 2005, s. 199). Änggård's forskning visade även på exempel där pojkar gör sig löjliga över flickors uttrycksätt. Således kan det ses som ett avskiljande från det motsatta könet och upprätthållande av Hirdmans (1988) genussystem som bygger på principerna om könets isärhållande och manlig överordning.

3.2 Bildämnet som feminint kodat

Bildämnet ses av elever som feminint kodat trots att konstvärlden generellt ses som maskulin (Wikberg, 2013). Diskursen om konstnären som en man är stark hos både elever och lärare och de konstnärer som lärs ut i skolan är i huvudsak de manliga trots att de flesta konstnärer i Sverige idag är kvinnor. Den historiskt manliga dominansen lever vidare i synen på konst och manliga konstnärer får fortfarande mer betalt för sina verk samt representeras i högre utsträckning i det offentliga. Wikberg (2013) menar att trots att den manliga dominansen i konstvärlden och synen på konst som maskulin lever kvar så finns det bland eleverna en uppfattning om att bild handlar om att uttrycka känslor vilket gör att bildämnet förknippas med det kvinnliga könet och kodas feminint. Detta kan hänga ihop med att bildämnet under 1940-talet påverkades av idéer som handlade om barns kreativa uttryck och att man genom bildskapandet skulle få uttrycka känslor och idéer. Samtidigt blev också fler kvinnor bildlärare vilket bidrog till att bildämnet fick en mer feminin framtoning.

Idag finns en stor skillnad i betygen mellan flickor och pojkar i bildämnet där pojkar endast har 81% av flickornas medelbetyg. Flickor ägnar sig också i större utsträckning åt att teckna och måla på fritiden medan pojkar istället sitter vid datorn eller utövar sport (Wikberg, 2013) Det finns de som uttrycker tankar kring att göra bildämnet mer attraktivt för pojkar, och därigenom mer jämställt, genom att använda mer digitala arbetsformer nämner Wikberg (2013) i sin studie.

3.3 Lärares strategier i arbetet med genus i förskolan

Den dominerande jämlikhetsdiskursen i Sverige har i många år handlat om att göra arbetsmarknaden jämlik. Det har handlat om att förbättra kvinnors villkor genom att göra dem mer lika männens. (Edström, 2014, s. 536) I arbetet med genus på förskolan visar Edström (2014) att detta finns med i bakgrunden, där genus nämns som viktigt att arbeta med för att förbereda barnen för arbetsmarknaden, dock är det inte pedagogernas huvudfokus. Vidare finns det två motsägelsefulla diskurser i pedagogernas samtal om genus, den ena med gruppfokus där pojkar och flickor delas in i två separata homogena grupper som ses som motsatser till varandra där individuella variationer inte lyfts och en individdiskurs där det talas om vikten av att se till varje individ bortom kön.

De två vanligaste strategierna i jämställdhetsarbetet i förskolan är enligt Edström (2014) en neutral strategi, där man strävar efter att behandla flickor och pojkar lika, och en kompensatorisk strategi. I den kompensatoriska strategin kan flickor och pojkar exempelvis delas upp i olika grupper utifrån ett fokus på att öva på de kompetenser som anses vara mindre utvecklade. För flickor kan det handla om att uttrycka sig med rösten och ta mer plats och för pojkar kan det handla om att vara mer omhändertagande (Edström, 2014). Det finns en syn på att barnens tillkortakommanden behöver rättas till, exempelvis ses passivitet och försiktighet hos flickor som något oönskat. Pojkarnas tillkortakommanden är inte lika tydliga men kan handla om att prata lite mindre. Synen är att flickor och pojkar har blivit olika för att de behandlas olika och genom att behandla dem mer lika eller neutralt ska det mer genusneutrala idealet uppnås.

En tydlig tendens finns dock i ett fokus på att förändra flickorna och tona ner det stereotypa flickiga så de passar bättre in i ett heteronormativt maskulint ideal. Det flickiga, exempelvis rosa klänningar, ses som ett misslyckande i jämställdhetsarbetet. Bilden av den jämställda flickan är någon som tar plats och uttrycker sin vilja. Bilden av den jämställda pojken talas det inte om i samma utsträckning men när det gör det är det någon som är mer socialt och språkligt kompetent. Den jämställda pojken är absolut inte flickig, vad som ses som accepterat och normalt är ganska snävt.

Stor del av arbetet med jämställdhet i förskolan handlar också om att öka medvetenheten hos pedagogerna och ändra deras språk och förhållningssätt gentemot barnen. Det normkritiska perspektivet har ökat i fokus de senare åren, där man inte bara tittar på genus utan även andra normer i samhället såsom klass, etnicitet och ålder. Edström (2014) ifrågasätter också i sin studie de formuleringar i läroplanen som uttrycker att man ska motverka begränsande könsmönster då det kan ge en bild av att eleverna ska begränsas snarare än ges fler möjligheter. En bättre formulering, menar hon, hade kunnat uppmuntra mångfald och främja olika slags könsuttryck eller olika sätt att vara och göra kön.

3.4 Lärares erfarenheter och kunskap gällande genus och jämställdhet

Eva Gannerud (2009) har undersökt hur lärares roll, kompetens och deltagandet i jämställdhetsarbetet ser ut. Undersökningen visar att två tredjedelar av lärarna anser att de aktivt arbetar med jämställdhetsfrågor i verksamheten. De manliga lärarna svarade även att de arbetade mer aktivt med jämställdhetsfrågor samt att de deltog i vidareutbildning, projekt och jämställdhetsarbete i större utsträckning än kvinnliga lärare (2009, s. 95). Gannerud förklarar

detta med att män i ett kvinnodominerande yrke intresserar sig och aktivt väljer att arbeta med dessa frågor för att vara brytare av genus- och könsmonster. Hon förklarar vidare att kvinnor i läraryrket möjligtvis anser att de har tillräckliga kunskaper och erfarenheter av den typen av frågor och därför inte känner ett lika stort behov av kompetensutveckling för att arbeta med jämställdhet i den dagliga verksamheten (Gannerud, 2009).

Både manliga och kvinnliga lärare anser att de har god kompetens gällande jämställdhetsfrågor. Trots det visar undersökningen att en stor del lärare faktiskt inte utbildar sig vidare eller deltar i projekt som rör genus och jämställdhetsfrågor. Mycket pekar på att lärare baserar kunskaper från böcker, media, intresse och egna erfarenheter. Således innebär det att jämställdhetsarbetet i skolan inte alltid bygger på vetenskaplig forskning utan i stället baseras på vad Gannerud (2009) kallar för 'common-sense'-kunskaper (Gannerud, 2009, s. 96). Risken med att inte inhämta forskningsbaserade kunskaper blir att lärare grundar sitt jämställdhetsarbete på hegemoniska diskurser i vårt samhälle och förgivettaganden om kön och genus vilka ofta betonar könsskillnader och biologiska faktorer (Gannerud, 2009, s. 96). Resultaten från de öppna frågorna i undersökningen förefaller även visa en del brister i lärarnas medvetenhet samt kännedom om innehåll och begrepp som rör genus och jämställdhetsarbetet (Gannerud, 2009, s. 101).

I Edströms (2009) studie om fyra kommuners arbete med jämställdhet i förskolan finns det skillnader i kommunerna kring hur man arbetar med jämställdhet och vilken vikt som läggs vid detta arbete. I två av fyra kommuner se arbetet vara en del av likabehandlingsarbetet, dock nämns inte jämställdhetsarbetet i kvalitetsredovisningarna utöver skillnaden i betyg mellan pojkar och flickor, vilket antyder att jämställdhetsarbetet inte ses som så viktigt. Dock har det i alla kommuner arbetats med jämställdhet på något sätt men det finns otydligheter över vilket ansvar kommunerna tycker att de har över jämställdhetsarbetet och det viktigaste arbetet anses generellt bedrivas av personalen ute i förskolorna. Konkreta åtgärder som vidtagits i kommunerna är fortbildning, skriva dokument samt sprida information. Genom ökad kunskap hos pedagogerna anses jämställdheten kunna öka, vilket underförstått kan tolkas som att pedagogerna inte har tillräcklig kunskap (Edström, 2009).

4 Teori och teoretiska begrepp

I denna uppsats utgår vi från socialkonstruktivism samt använder oss av ett genusteoretiskt perspektiv och teoretiska begrepp som behandlar genus. Vi hänvisar i huvudsak till Connells samt Hirdmans genusteorier.

4.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismens grundantagande är att vår verklighet är socialt konstruerad och därför finns ingen grundläggande objektiv sanning (Burr, 2015, s.2). Holmberg (2020, s. 32) skriver att med hjälp av språket, som är en social konstruktion, benämner vi saker och kategoriserar dem i relation till andra saker, detta gör dem förståeliga och meningsfulla. Genom att benämna något kan vi se det och förstå det. Våra föreställningar om världen och den kunskap vi har om den skapas med hjälp av språket i sociala sammanhang, genom att beskriva vår verklighet konstruerar vi världen. Våra socialt konstruerade föreställningar om världen är beroende av de sammanhang vi befinner oss i, vilket innebär att allt är föränderligt

och att det som stämmer i en tid eller på en plats inte behöver stämma på en annan tid eller en annan plats (Holmberg, 2020, s. 31). Hur man talar om saker i olika sammanhang legitimerar visa synsätt eller vissa förståelser av det som sker. Vi är därför alla aktörer som beskriver och konstruerar olika sätt att se på verkligheten.

Burr (2015, s. 2) menar att med hjälp av detta synsätt kan man ifrågasätta normer och föreställningar som uppfattas som naturliga och självklara, det finns inget som är naturligt eftersom allt kan förändras. Därför behöver man ha ett kritiskt förhållningssätt mot sådant man tar för givet och att hur vi använder språket är en viktig del i socialkonstruktivismen. Även kön eller genus är en social konstruktion och våra uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt har sett olika ut genom historien och i olika kulturer. Burr (2015, s. 3) menar att enligt socialkonstruktivismen kunde vi lika gärna ha delat in världen i långa och korta i stället för kvinnor och män. Vi har valt att utgå från socialkonstruktivismen eftersom vi anser att kön, samt våra föreställningar om kön, är en social konstruktion. Med hjälp av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och dess kritiska förhållningssätt kan vi analysera det som kommer fram i intervjuerna med lärare kring bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv.

4.2 Genus och genusperspektiv

Ett genusperspektiv innebär att man utgår från de konstruerade föreställningar som finns om manligt och kvinnligt och hur de påverkar oss (Hedlin, 2010). Hirdman (1988) menar att begreppen genus, socialt kön och könsroll ofta används synonymt och de var från början ett sätt att särskilja kulturellt kön från biologiskt kön. Ett problem med orden socialt kön och könsroll är dock att det ger bilden av något som enkelt går att ta på och av, likt ett klädesplagg, men att det är mer komplext än så därför förespråkar Hirdman (1988) ordet genus. Hirdman menar vidare att i genus inbegrips all den kunskap vi har om hur kön skapas eller konstrueras, att orden "män" och "kvinnor" är tankefigurer som ständigt förändras och att det påverkar både sociala praktiker och biologi. Vi föds helt enkelt in i de kulturellt skapade idéerna om vad det innebär att vara man och kvinna. Butler (2007, s. 8) använder ordet performativitet för att beskriva hur genus konstrueras eller iscensätts med våra handlingar, gester, stilar och rörelser som repeteras vilket ger en illusion av att vi har en inre kärna som är bestämd. Butler (2007, s. 56) menar vidare att det inte finns någon åtskillnad mellan biologiskt kön och socialt/kulturellt genus, det finns bara genus, därför att även idén om det biologiska könet är socialt konstruerad och påverkas av den rådande diskursen- den samlade uppfattningen och förståelsen som gör att vi talar och skriver på ett visst sätt om ett visst område. Andra menar att begreppet genus urvattnats och använder istället begreppet kön med innebörden att det är socialt konstruerat (Edström, 2010). Vi kommer i resultat och diskussion i denna studie använda begreppet kön med synen att kön är en social konstruktion som skapas i och påverkas av rådande diskurser och normer som råder i samhället.

Genus handlar om relationer och sociala strukturer som bildas mellan både individer och grupper och det inbegriper ett maktförhållande där män gynnas. Alla är delaktiga i skapandet av genus men är samtidigt inte fria i skapandet, den genusordning som finns i samhället styr oss (Connell & Pearse, 2015, s. 111). Connell och Pearse (2015, s. 110) använder sig av begreppet genusordning medan Hirdman (1988) använder sig av begreppet genussystem, andra forskare använder begreppet könsordning för samma sak (Hedlin, 2010, s. 15) Hirdman (1988) skriver att genussystem används för att ytterligare förstärka och problematisera det system av processer, föreställningar, förväntningar och idéer som begreppet genus innehåller

och som skapar ett slags mönster och ordning i samhället. Denna ordning ligger som grund till andra sociala ordningar såsom de politiska, sociala och ekonomiska. Genussystemet bygger på två principer, den första är dikotomin, att manligt och kvinnligt görs till motsatser, och den andra är hierarkin, att mannen är norm (Hirdman, 1988). Normer handlar om ett ideal, det som är mest önskvärt, vilket inte betyder det som är mest vanligt (Kalonaityté, 2014, s. 10) Den manliga normen innebär att mannen har en position som inte ifrågasätts, han är den allmänna, den självklara, medan kvinnan är den avvikande som har en sämre position. Mannen är en individ, kvinnan är en kvinnlig individ (Hedlin, 2010, s. 11).

Hirdmans teori om genussystem har kritiserats, menar Hedlin (2010 s. 23), för att den inte tar hänsyn till andra kategoriseringar som är ihopkopplade med genus. Det är exempelvis inte bara mannen som är norm utan mannen ska dessutom vara vit, heterosexuell, medelklass och utan funktionshinder. Det är också den vita kvinnan som är normen för att vara kvinna, vilket utesluter andra kvinnor. I begreppet *intersektionalitet* tar man hänsyn till olika kategoriseringar och maktordningar och hur de samspelar och påverkar varandra. Privilegier inom andra maktordningar kännetecknas också av isärhållning och hierarki och genom att frångå sig från andra skapas normer där exempelvis svensk överordnas invandrare eller icke-svenska. Många forskare menar också att den heterosexuella normen är en viktig del i upprätthållandet av genusordningen och inte går att skilja från genus. Edström (2010, s. 15 och 540) skriver att uppdelningen av två motsatta och olika kön ingår att de ska begära varandra, och på rätt sätt, om så inte är fallet blir man sedd som avvikande och felaktig, heterosexualiteten är det naturliga. Connell och Pearse (2015, s. 109) använder sig även av begreppet genusregim, då för att visa på att olika institutioner kan ha ett eget mönster kopplade till genus. Dessa mönster stämmer ofta överens med den allmänna genusordningen i samhället, menar de, men de kan också skilja sig åt.

Genuskontrakt är ett begrepp som Hirdman (1988) skapat för att visa att det finns en slags osynliga kontrakt mellan könen kring hur man ska vara med varandra. Dessa ömsesidiga föreställningar i kontrakten genomsyrar arbete, kärleksrelationer, språk, utseende och så vidare och existerar på olika nivåer: kulturellt, socialt och individuellt. Kvinnor är trots att de har lägre social status delaktiga i skapandet och upprätthållandet av dessa kontrakt och kontrakten förs vidare från generation till generation, samtidigt som de också ständigt förändras.

Genom att namnge och synliggöra genussystemet så kan man se det, ifrågasätta det och problematisera det (Hirdman, 1988). Det är av vikt att titta på hur och på vilka sätt könen hålls isär och hur det legitimeras. Isärhållningen, som kan handla om platser, arbetsfördelning, egenskaper och föreställningar om könen skapar mening men skapar också makt: genom att urskilja en andra sort så legitimeras en första sort: könen formeras och kvinnan definieras som den andra. Hirdman (1988, s 59) lyfter att för att förändra genussystemet behöver man fokusera på likheterna mellan könen. Isärhållandet av könen legitimerar den manliga normen men om isärhållandet blir svagare kan normen i stället ifrågasättas. En grundläggande likhet mellan könen är förmågan att tänka, uppleva och uppfatta - människan är en tänkande art menar Hirdman (1988) När det intellektuella dominerar över biologin såsom i informationssamhället där hierarki i stället bygger på kunskap, hamnar fokus mer på det könslika i stället för på isärhållandet. Isärhållandet kan också brytas när kvinnor får göra det män gör och tvärtom och att det är viktigt att fråga sig hur och när kan detta göras. En risk är dock att män försvinner till nya områden när traditionellt manliga områden beträds av kvinnor.

Vi har valt att använda ett genusperspektiv i analysen av resultaten i studien för att kunna synliggöra de normer samt under- och överordningar som finns bland pojkar och flickor i bildskapandet.

4.3 Jämställdhet

Jämställdhet är ett politiskt mål som handlar om att kvinnor och män ska ha samma likvärdiga villkor inom alla områden i livet (Hedlin, 2010). Det hänger samman med makt och demokrati. Maktaspekten kan delas in i tre maktnivåer där den enklaste, öppen makt, endast utgår från jämställd närvaro, exempelvis att politisk jämställdhet anses ha uppnåtts när hälften av väljarna och de valda är kvinnor. Den andra aspekten, makt över dagordningen, fördjupar maktdefinitionen och handlar om vilka möjligheter man har att förändra och påverka. Den tredje, den mest komplexa: privilegiet att utgöra normen, handlar om vem som är normen i samhället och lyfter de mer osynliga regler som styr vad som anses vara normalt och självklart. Mannen som norm syns exempelvis i språket där de feminina formerna markeras genom ett tillägg medan de maskulina formerna är grunden, eller i läroböcker i historia där en väldigt liten procent av de som nämns är kvinnor. Hedlin (2010, s. 11) menar att *“Jämställdhet är uppnådd när män och kvinnor har lika inflytande över normen”*. I SOU 2009:64 står att jämställdhet ingår i de nationella målen för skolan och är en del av de grundläggande demokratiska värdena. Jämställdhet anses råda när kvinnor och män har *“samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter”* (SOU 2009:64 s. 11).

5 Metod

Vi har genomfört en mindre empirisk studie där vårt empiriska material består av kvalitativa intervjuer med lärare och pedagoger i fritidshemmet. Vi har valt den kvalitativa metoden med intervjuer för att det gör det möjligt att få förståelse för olika perspektiv och olika handlingssätt och ger en fördjupad bild av huruvida och på vilket sätt lärare i fritidshemmet arbetar med bildskapande i relation till genus, jämställdhet och begränsande könsmonster i fritidshemmet (Ahrne & Svensson, 2015, s. 12).

5.1 Intervju

Intervju är en metod som ofta används vid kvalitativa forskningsstudier och undersökningar för att både forskare och studenter ska få det nödvändiga materialet för sitt fortsatta arbete. Genom att intervjua personer som är delaktiga i olika sociala miljöer kan forskare och studenter få insikter om det som råder i den miljön. Intervjuer ger en samlad kunskap om sociala förhållanden men ger också en insikt om individens upplevelser och känslor rörande ett specifikt fenomen (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015).

Intervju är en effektiv och smidig metod för att få kunskap om samhället. Samtidigt påtalar Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2015) också att det finns en rad svårigheter med det arbetet som intervjuer innebär. De beskriver bland annat att det innebär att intervjuerna måste planeras och genomföra, transkriberas, analyseras för att sedan återges korrekt i skrivna sammanhang (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015, s. 35).

Vid kvalitativa intervjuer finns en rad fördelar där man kan anpassa frågorna och i vilken följd frågorna ställs. Det innebär dessutom att man kan få svar på andra frågor som dyker upp under tiden då intervjun pågår. Ahrne & Eriksson-Zetterquist, (2015) menar att på så vis kan man få en bredare bild med fler dimensioner och nyanser av det som undersöks än om man använder sig av standardiserade frågor. Den som intervjuar kan välja vilken metod som passar bäst för sin undersöknings syfte, semistrukturerad eller strukturerad form, men den ena behöver inte utesluta den andra. Ahrne & Eriksson-Zetterquist, (2015, s, 38) belyser dock vikten av att beskriva och redovisa på vilket sätt man genomfört sina intervjuer och i vilken ordning man ställt frågorna.

Ahrne & Eriksson-Zetterquist, (2015) belyser vikten av att skapa en trygg miljö för informanten under intervjun. När informanten känner sig bekväm och lugn skapas en känsla av att lättare kunna dela med sig av sina svar. Därför är det viktigt att ta reda på vad informanten själv föredrar för plats för intervjun. Den som intervjuar måste också vara väl förberedd och meddelat informanten studiens syfte. Det bör också framgått vad som förväntas av informanten inför intervjun så att inga missförstånd påverkar intervjun.

Under intervjun är det viktigt att visa informanten att man är genuint intresserad av de synpunkter och erfarenheter man får ta del av. Genom att verbalt uttrycka intresse under intervjun eller att ställa följdfrågor som är omformulerade med informantens egna ord kan man få informanten att känna sig trygg och vilja berätta mer (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015). Därför valde vi semi-strukturerade intervjuer som metod för undersökningens empiriska studie.

5.2 Urval

Vi tog kontakt med flera skolor i vår närhet men också skolor som vi känner till sen tidigare. Vi valde att skicka en förfrågan om att medverka i undersökningen via mail till rektorerna på dessa skolor så att de i sin tur kunde vidarebefordra frågan om att medverka till personal i fritidshemmen. Vilket beskriver det tvåstegsurval som E Ahrne & Eriksson-Zetterquist, (2015, s.40) beskriver som huvudsakligt för urvalet av informanter. De påtalar dock att det finns en risk med att ledningen, eller rektor i det här fallet, väljer ut individer som visar upp en positiv bild av den organisation man har för avsikt att undersöka. Vi har trots kännedom om denna risk valt att nöja oss med de som valt att medverka i undersökningen.

I mailet som vi skickade ut till rektorerna beskrev vi studiens syfte och innehåll i en sammanfattande text (Bilaga 2). Då vi bor i olika städer skickades förfrågan ut till skolor både i Halmstad och Göteborg. Vi skickade även ut förfrågan om deltagande i en grupp på Facebook som syftar till att hitta informanter för examensarbete inom fritidsverksamheten och har således även fått informanter från andra delar av Sverige.

Vi ville ha informanter från olika skolor för att få exempel på hur det kan se ut i olika fritidshem och belysa lokala skillnader och likheter i fritidslärares arbete. Fritidshemmens består av personal med stor variation på kön, ålder och antal yrkesverksamma år. Även utbildning och yrkestitel varierar hos de anställda i fritidshemmen vilket vi inte såg som annat än en fördel för studien. Vi valde ändå att de medverkande skulle ha en anställning som fritidspedagog, lärare i fritidshem eller liknande utbildning som är relevant för arbetet.

5.3 Genomförande av intervju

De som valde att medverka tog vi personlig kontakt med via mail och våra personliga sidor på Facebook för att bestämma datum och tid för intervjun. Vid fortsatt kontakt bifogade vi även information om informanternas rättigheter och de etiska riktlinjer och överväganden som är väsentliga för undersökningen (Bilaga 3). Intervjuerna genomfördes sedan i huvudsak via Zoom utifrån informanternas önskemål då det underlättade för dem tidsmässigt samt att någon informant befann sig på annan plats i landet. En intervju genomfördes på den skola som var informantens arbetsplats. I inledningen av intervjuerna fick vi om ett muntligt medgivande av samtliga informanter kring att delta i studien. Intervjuerna spelades in via Zoom eller med ljudinspelning på mobilen och transkriberades sedan noggrant med hjälp av Microsoft Word. Nackdelen med intervjuer via zoom är att tekniska problem kan uppstå. Vid en intervju fungerade inte ljudet och mycket av den avsatta tiden gick åt till att lösa det problemet, vilket skapade lite stress och oro över om det påverkade kvaliteten på intervjun. En annan nackdel med zoom är att det inte blir samma kontakt och möjlighet till småprat via en skärm, utan det blir en mer formell intervjusituation, men vi upplever att intervjuerna kunnat genomföras på ett givande sätt ändå.

Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer där vi utgick från en intervjuguide (se Bilaga 1) för att säkerställa att vi inte skulle missa de frågor som kändes viktiga att få svar på och så att intervjufrågorna kunde ställas i samma följd. Semistrukturerade intervjuer gav oss också utrymme att kunna ställa spontana följdfrågor utifrån vad informanterna svarat. Informanternas svarade ibland på frågor som ännu inte ställts vilket bidrog till att vi ibland frångick i vilken ordning frågorna ställdes. Detta gjorde att intervjuerna kändes mer avslappnade och mer som ett naturligt samtal.

5.4 Databearbetning och analysmetod

Vi har använt oss av en tematisk kvalitativ analys (Rennstam & Wästerfors, 2015, s.12) där vi efter transkriberingen sorterat materialet med hjälp av färgkoder, dels utifrån våra frågeställningar men också utifrån de olika teman som vi funnit i informanternas berättelser. Vi har båda läst igenom och sorterat alla intervjuer ett flertal gånger samt markerat citat vi funnit intressanta och gjort anteckningar om vi hittat någon koppling till exempelvis tidigare forskning. Vi har både uppmärksammat vad som sagts i intervjuerna men även på vilket sätt det sagts, både innehåll och form. Hur människor samtalar om något kan säga lika mycket som vad som sägs, och att lägga märke till eventuella dubbelheter i samtalet kan fördjupa analysen och ge svar på varför något är som det är, *analytic bracketing* kallas metoden där man växlar mellan att titta på "vad" och "hur" (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 54.) Vi har sedan reducerat materialet genom att efter flertalet genomläsningar tagit bort det vi inte ansett vara viktigt för vår studie. Representationsproblemet handlar om att allt material i en studie inte går att återge, samtidigt som man vill göra materialet rättvisa och föra fram det som representerar materialet på ett bra sätt. Det vi tagit bort har i huvudsak handlat om sådant som inte haft koppling till ett genusperspektiv.

Vårt material har vi gemensamt kategoriserat utifrån våra frågeställningar för att få en överblick och förenkla bearbetning av materialet. Analysen börjades först under tiden för intervjuerna genom att vi tolkar och sammanfattar det som berättas både muntligt och skriftligt. Vi har också diskuterat de olika intervjuerna tillsammans och argumenterat för det vi anser vara av intresse för den här studien.

Vidare valde vi att sammanfatta intervjuerna tematiskt för att identifiera liknande innehåll i informanternas berättelser under intervjuerna. De mönster och teman som vi upptäckte i empirin har vi slutligen sammanfattat för att enklare kunna analysera och tolka med Hirdmans och Connells genusteorier och med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på kön och genus.

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten handlar om hur studien genomförts, det vill säga hur tillförlitlig själva metoden är. När reliabiliteten brister beror det ofta på att frågorna är otydligt formulerade eller svåra att svara på (Barmark & Djurfeldt, 2015, s. 47). Omständigheterna påverkar också, exempelvis om informanten är stressad eller ointresserad. Genom att ha en intervjuguide med tydliga frågor samt ett antal frågor som täcker det område man vill undersöka kan man öka reliabiliteten samt genom att ha så gynnsamma omständigheter som möjligt när informanten svarar på frågorna.

Validiteten handlar om huruvida vår studie mätt rätt sak utifrån syftet, det vill säga om vi genom studien har lyckats undersöka bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv utifrån lärares erfarenheter och utmaningar (Barmark & Djurfeldt, 2015, s. 42). För att kunna undersöka det som var syftet har vi varit noga med att definiera de begrepp vi använt, vi har formulerat tydliga och relevanta frågor till våra intervjuer för att tillsammans kunna ge en så heltäckande bild som möjligt av området samt följt de riktlinjer som finns för hur intervjuer ska genomföras. Vi har också intervjuat personer som haft relevant utbildning för fritidshemmet samt haft en pågående anställning på ett fritidshem.

Generaliserbarheten brukar lyftas som en svaghet inom den kvalitativa forskningen då det kan vara svårt att utifrån relativt få deltagare säga något om en större population eller en miljö skild från den som studerats (Ahrne & Svensson, 2015, s. 27). Genom att jämföra studien med andra liknande studier och finna liknande resultat kan man dock öka möjligheten att kunna generalisera. Antalet personer som intervjuats spelar också roll och minst sex till åtta personer krävs för att kunna öka säkerheten att materialet inte bara speglar enskilda personliga uppfattningar (Ahrne & Svensson, 2015). Begreppet mättnad innebär att liknande svarsmönster kan skönjas i intervjuerna, vilket gör att man kan ana att fler intervjuer inte ger mer kunskap. Vi har intervjuat sex personer samt kan uppfatta liknande svarsmönster i våra intervjuer vilket ger en viss generaliserbarhet, dock hade fler intervjuade personer varit önskvärt. Vi har i jämförelser med andra studier också kunnat se likheter i resultaten. Huvudsyftet med vår studie har dock främst varit att lyfta ett område på fritidshemmet som är relativt outforskat och studien kan inte med sina få deltagare som i huvudsak befinner sig i västsverige sägas ge en generell bild av alla fritidshem i Sverige.

5.6 Etiska överväganden

I den här undersökningen har vi valt att förhålla oss till de etiska principerna som forskare ska ta hänsyn till enligt Vetenskapsrådet. De fyra huvudkraven är informationskravet, nyttjandekravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att informanten blir informerad om syftet med studien. I början av vårt arbete kontaktade vi skolor för att hitta informanter till undersökningen via mail där vi

förklarade att vi skulle göra en kvalitativ intervjustudie, kort vad deltagande innebär och syftet med studien. Vi meddelade även hur informationen och insamlat material kommer användas och bearbetas i enlighet med Nyttjandekravet. Vi var också nog med att informera om att det insamlade materialet raderas efter transkribering och när studien är avslutad.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna ger sitt medgivande till att delta i undersökning och i de moment som undersökningen innefattar. Vi har genom att skicka ut förfrågan till olika skolor gett informanterna valet att tacka ja eller nej för deltagande. Vid själva genomförandet informerade vi ytterligare för vad deras deltagande innebär samt att de kunde välja att ställa in intervjun och avbryta sin medverkan under hela tiden för undersökningen.

Konfidentialitetskravet innebär att information och det insamlade materialet för undersökningen oidentifieras så att det inte går att identifiera informanterna på något sätt. Vi har i enlighet med Vetenskapsrådet skyddat individer och platser samt oidentifierat materialet och vi kommer inte använda materialet till något annat än den här studien (Vetenskapsrådet, 2002).

Dessa etiska aspekter är något vi tagit hänsyn till under våra intervjuer och bearbetning av material. Då informanternas namn framkommit under intervjuerna valde vi vid transkribering och analys av materialet att istället använda oss av fiktiva namn. Vi valde först att använda siffror på informanterna men kom fram till att det blir för anonymt och kan upplevas svårt att hänga med i informanternas berättelser. Informanterna namngavs istället efter bokstäverna A, B, C, D, E, F efter den ordning som intervjuerna ägde rum. De fick heta Annika, Belicia, Camilla, Diana, Eva och Frida. Genom att använda namn blir informanterna lättare att "lära känna" och det blir även enklare att följa vem som säger vad. Vi valde även namn istället för siffror för att visa att samtliga informanter är kvinnor.

5.7 Metoddiskussion

De fördelar vi sett med en kvalitativ intervjustudie är att vi på den relativt korta tid vi har haft på oss att skriva examensarbetet har fått höra olika reflektioner kring vårt ämnesområde (Ahrne & Svensson, 2015, s. 53). En nackdel med intervjuer är att de ger en begränsad bild av ett fenomen, dels på grund av att man inte har möjlighet att nå ut till många, dels på grund av att det som sägs i en intervju inte behöver stämma överens med hur det faktiskt ser ut i praktiken, kanske vill deltagaren exempelvis framstå som mer kunnig än den är (Ahrne & Svensson, 2015, s. 53). En annan svårighet med intervjuer är huruvida forskaren tolkar det som sägs på rätt sätt och att det eventuellt kan finnas andra betydelser man missar. Dock finns fördelen med intervjuer att man kan återkomma till deltagaren och ställa följdfrågor eller be om förtydligande kring något som verkar oklart.

I uppstarten av vårt examensarbete diskuterade vi möjligheten att komplettera intervjuerna med observationer vilket Ahrne och Svensson (2015, s. 54) rekommenderar för att uppnå bäst resultat. Med båda tillvägagångssätten skulle vi haft möjlighet att undersöka huruvida intervju och observation stämmer överens och se fler nyanser. Dessvärre kom vi fram till att det skulle bli en del svårigheter att genomföra observationer med tanke på pågående pandemi. Vi var inte heller säkra på om vi haft tillräckligt med tid för att genomföra både intervjuer och observationer under veckorna avsatta för vårt examensarbete. Vi diskuterade även om vi skulle göra en systematisk litteraturoversikt men kom fram till att vi själva ville formulera frågor och möta lärare i fritidshem för att få svar på våra frågor. Vi kom även fram till att det

inte forskats tillräckligt mycket gällande genus och jämställdhet i relation till fritidshemmet för att göra en litteraturöversikt.

6 Resultatanalys

I vår studie ville vi undersöka bildskapandet i fritidshemmet med fokus på ett genusperspektiv utifrån lärares erfarenheter, strategier och utmaningar. I den här delen har vi analyserat och redovisat de resultat som framkommit i denna studie och delat in resultaten i olika teman. Resultatanalysen har utgått från det syfte och de frågeställningar som vi formulerat och frågeställningarna ligger till grund för rubrikerna som vi sedan kopplat till de intervjuades resonemang. Då intervjuerna kommit att handla om både bildskapandet och fritidshemmet generellt har vi valt att redogöra och analysera svar som inte bara handlar om bildskapandet utifrån vår definition, då informanterna generellt har bredare definitioner av vad bildskapandet innebär, utan vi tar ibland även med andra aktiviteter på fritidshemmet som vi ansett vara relevanta för att förtydliga och förstärka resultaten i vår studie. Vi har dock varit noga med att redogöra för vilka aktiviteter vi skrivit om.

6.1 Erfarenheter av bildskapande och genusperspektiv

6.1.1 Pojkar i fokus

De lärare som vi har intervjuat har berättat om betydligt fler observationer om pojkars beteende i bildskapandet, och generellt på fritids, än vad de gjort kring flickors beteende. Fem av sex informanter, alla utom Frida, berättade om flertalet saker de kunde se som särskilde pojkarna och fyra av informanterna, Annika, Belicia, Camilla och Eva lyfte saker som särskilde flickornas bildskapande men då var det endast något enstaka litet exempel som gavs av var och en. När informanterna berättade om skillnaderna de har sett tar de ofta bara upp sådant som har skiljt ut pojkarna. Annika berättade exempelvis:

“Ja pojkar är /.../ mera inne på konstruktion. Och när det gäller bilden så är det väldigt mycket skor just nu. De målar skor, det är väldigt inne, och det är bara killarna som gör. Ja och sen har jag väl haft någon kille som har målat väldigt mycket krig och så där och då är det konstruktion, utav bilar och stridsvagnar och sånt. /.../, men jag tror, men det här är ju jag, eller det jag ser, är att de är hårdare influerade av varandra.”

Intervjuare: “Pojkarna?”

Annika: “Ja flera, ja pojkarna, ja, det är vad jag ser, för de är inte lika fria i sitt skapande. För dom är mera beroende av vad gruppen tycker, det är vad jag uppfattar. Det är de mönstren som jag ser, annars så ser vi ingen skillnad på pojkar och flickor.”

Pojkarna har tydligt skiljt ut sig mer i informanternas berättelser. Detta skulle kunna innebära att flickornas bildskapande hamnar i skymundan. Utifrån ett genusperspektiv kan det kopplas till mannen/pojkar som norm och där det kvinnliga könet ses som “det andra” som blir till i

relation till mannen (Hirdman, 1988). Vi har också kopplat det till normerna för grupperna flickor och pojkar som Hedlin (2020, s.19) tar upp. I normen för pojkarna ingår det att ta mer plats och busa vilket bidrar till att de också uppmärksammas mer. I normen för flickor ingår mer att vara duktig och omhändertagande. Vi har tolkat det som att pojkarna bryter mer mot reglerna, det är exempelvis ofta inte tillåtet att rita vapen, medan det flickorna målar passar bättre in i normerna kring vad som anses vara tillåtet att rita och därför uppmärksammas de inte på samma sätt. I relation till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som menar att vi konstruerar världen genom att beskriva vår verklighet (Holmberg, 2020) har vi sett det som att då lärarna har mer fokus på pojkarna och framför allt beskriver deras bildskapande kan det bidra till förstärkandet och konstruerandet av maktstrukturer som gör mannen till norm.

6.1.2 Tydliga normer i bildskapandet

För pojkarna består bildskapandet mycket av konstruktion och de vill gärna tillverka och rita vapen, stridsvagnar och liknande men även rita spelfigurer och pokémon. Belicia berättade också att pojkarna vill måla med mörkare färgtoner medan flickorna vill måla med mer ljusa färgtoner. Andra saker som uppgavs vara mer i fokus för flickorna var, utifrån Camillas erfarenheter, att de oftare väljer att pyssla när det är fritt, att de ritat mer regnbågar och enhörningar och gärna använder en app som heter "how to draw" där instruktioner ges kring hur man kan rita olika saker exempelvis djur. Annika tyckte också att flickorna oftare vill få till ett bra innehåll och göra färdigt de uppgifter som de blir tilldelade. Eva ser att flickorna gärna vill måla hundar eller sy. Annika och Belicia uttalade att pojkar verkar vara mer influerade av varandra och beroende av gruppens åsikter. Pojkarna söker gärna bekräftelse från andra pojkar i gänget att det de gör ses som positivt, de är också till viss del mer osäkra i sitt skapande, inte lika kreativa och fria. De frågar ofta vad de ska göra och om de gjort på rätt sätt. Pojkar tycks ha svårt med en del material men också att de vill göra klart sina uppgifter fort för att de i stället hoppas få leka fritt.

Informanterna berättar om tydliga skillnader de upplever kring hur barnen uppför sig relaterat till deras kön. Annika uttrycker exempelvis att pojkarna "ballar ur" mera i filmskapandet:

“Då ska det vara prutt och det ska vara höga ljudeffekter”.

Diana menade att pojkarna generellt på fritids hamnar i typiska macho-attityder, vilket märks i vad de berättar att de gillar och hur de bemöter andra barn och att pojkarna har svårare att följa instruktioner. Hon menade att det är tydligt att barnens beteende är en avspegling från samhället i stort om vad som anses fint och coolt, hur man ska vara och vad som värderas högre, exempelvis att manligt värderas högre än kvinnligt. Här finns tydliga kopplingar till det Connell (2015) menar med att samhällets normer innebär olika förväntningar på könen och att detta i sin tur påverkar individen, genom att individen väljer och baserar sitt deltagande i olika aktiviteter utifrån vad som anses vara accepterat.

Det fanns också i våra intervjuer tydliga mönster av att pojkar vill frånskilja sig själva och sitt skapande från flickor och flickors skapande, ingen informant lyfter att flickorna skulle ha samma tendenser. Det markeras ibland att något är tjejtigt och det är inte lika viktigt att markera att något är killigt, menade Diana. Belicia uttryckte att pojkarna inte vill rita som flickorna gör utan att de gör det på sitt sätt, och poängterar att deras sätt är bättre. Eva berättade hur pojkar och flickor ofta sitter uppdelade och att de håller sig till sina intressen i bildskapandet och vid de tillfällen alla barnen arbetar med samma uppgift ska pojkarna uttrycka att de gör annorlunda än tjejerna:

“Jag upplever det som att de ofta sitter tillsammans tjejer, och att killarna sitter för sig och att de håller sig till sina intressen.”

“/.../ så har vi ju det som erbjuds på fritidshemmet och då arbetar ju alla med det fast på olika sätt. Man kanske har märkt att det finns en attityd om vad som är tramsigt eller löjligt. Använda sig av rosa färg och sånt har man ju hört kommentarer om, att pojkar inte kan tycka om rosa /.../“

I analysen har vi direkt gjort en koppling till genussystemets grundläggande principer: dikotomin, att manligt och kvinnligt görs till motsatser, och hierarkin, att mannen är norm (Hirdman, 1988, s. 51). Dessa två principer gör att det blir viktigt för pojkar att behålla sin högre plats i hierarkin och detta görs genom att frånskilja sig från flickorna och det som anses vara flickigt. Vi har också gjort en koppling till Hirdmans (1988) begrepp genuskontrakt, då pojkars frånskiljande kan visa på de osynliga regler som reglerar hur man i de olika könen ska förhålla sig till varandra.

Ett par informanter, Diana och Eva, berättade att det framgår mer tydliga könsmonster i de fria bildskapande aktiviteterna än i de planerade. När bildaktiviteterna är styrda är det inte lika lätt att välja själv utan då ligger det mesta materialet framme redan och barnen är bundna till en uppgift.

Eva: “/.../ I de fria aktiviteterna så skapar ju barnen det som de tycker är kul och vad de som är intressant och populärt nu. Då märker man att det finns en viss skillnad vid barnens intressen. /.../”

I relation till socialkonstruktivismens perspektiv där vi ständigt skapar och omskapar vår verklighet (Burr, 2015) har vi kopplat vi den ovanstående observationen till att man med hjälp av ett medvetet förhållningssätt kan påverka och bredda vad flickor och pojkar gör i bildskapandet och som lärare vara delaktig i konstruerandet av nya normer och väcka nya tankar hos barnen kring vad som är möjligt att göra genom att skapa inspirerande aktiviteter.

6.1.3 Små eller inga skillnader i pojkars och flickors bildskapande

Tre av de intervjuade, Annika, Eva och Frida, poängterar att de bara ser små eller inga skillnader mellan pojkar och flickor i bildskapandet och generellt på fritids. Annika och Eva uppger ändå några skillnader som de ser men poängterar att i huvudsak gillar pojkar och flickor samma saker.

Eva: /.../sen så finns det ju många likheter också, det är ju. De har ju väldigt mycket gemensamt. Pojkarna och flickorna tycker om samma saker.”

Frida sticker ut genom att hon inte ser några skillnader alls mellan barnen och hon ser dessutom att hela barngruppen tycker om bildaktiviteterna och upplever inte att bild skulle vara typiskt flickigt. Barnen själva uttrycker inte heller att något är typiskt pojktigt eller flickigt men hon menar samtidigt att det kanske inte är så vanligt att pojkar väljer att rita hjärtan om de ritar fritt. Med fokus på ett genusperspektiv kan man tolka det som att informanterna antingen inte ser några skillnader för att de inte har tillräcklig kunskap kring genus eller fokus på det i sin undervisning men man kan också tolka det som att det faktiskt inte finns några stora skillnader på dessa fritidshem. Frida själv anser att det inte finns några

tydliga könsskillnader och att det beror på var barnen kommer ifrån och vad de har med sig från förskola och hur de arbetar med sammanhållning och god gemenskap i skolan. Hedlin (2010, s. 9) menar dock att mönster kopplade till kön sitter så djupt rotade i oss att de finns där trots att vi inte ser dem.

6.1.4 Intersektionalitet

Belicia pratade mycket om jämlikhet istället för jämställdhet under intervjun, vilket är ett bredare begrepp som inbegriper samma möjligheter för fler grupper i samhället än kön. Belicia gled ofta ifrån frågan om jämställdhet mellan könen in på erfarenheter kring barn med funktionshinder och anpassningar som görs för dessa. På frågan om vad hon tänker att jämställdhet innebär svarade hon bland annat:

“/.../ har jag då en elev som kanske är hjärtsjuk till exempel? Då kan inte den här eleven springa eller gå i, vara fysiskt aktiv för länge utan är det längre sträckor. Ja, men då är det en rullstol som gör det jämlikt att ändå hänga med i samma takt och inte halka efter.”

När vi pratade om utmaningar i arbetet med att begränsa traditionella könsroller så kom hon in på barn med neuropsykiatriska funktionshinder och hur man kan underlätta för dem på lektionerna genom att ha extra koll på vad de behöver och genom att tydliggöra och skala av men hon pratade också om att detta är bra för pojkarna eftersom även de kan ha svårigheter när något är otydligt och att det lätt blir rörigt runt dem.

“/.../ grabbarna kan inte hantera liksom penslar /.../”

“/.../ man kan ju vara så tydlig som möjligt och skala av informationen så mycket som möjligt och bara ta fram allting, det vi ska använda, så mycket förarbete behövs.”

Det kan dels tolkas som att Belicia inte har kunskap om de olika begreppen jämställdhet och jämlikhet och skillnaden i hur de används. Det kan också tolkas som att hon i sin strävan efter att se och lyfta alla former av ojämlikheter inte riktigt ser könsmonster i bildskapandet i fritidshemmet. Därför ser hon inte heller sin egen roll i upprätthållandet av genusordningen och hur hon genom talet också förstärker de könsnormer som finns. Vi uppfattade ofta hennes beskrivningar som motsägelsefulla då hon säger att hon har ett stort intresse av genuspedagogik men samtidigt undvek hon frågor om ämnet. I hennes beskrivningar upplever vi att hon förstärker könsstereotyper dels genom hur hon pratar om mönster i bildskapandet, dels genom att inte vilja prata om de strukturer och maktordningar som påverkar könsnormer.

En annan tolkning kan vara att Belicia använder ett intersektionellt perspektiv då hon i samtalet tog hänsyn till olika maktstrukturer och kategoriseringar såsom hudfärg och funktionsnedsättningar och inte bara till genus (Hedlin, 2010). Hon pratade exempelvis om hur kunskaperna om hur personer med olika hudfärg bemöts skulle behöva öka hos lärarna på skolan och att hon önskar mer diskussioner om hur personal med en annan hudfärg än vit blir bemötta av föräldrarna utöver att kunskaper om genus behöver öka. Att blanda ihop begreppen jämställdhet och jämlikhet behöver inte betyda att man inte har andra kunskaper inom området. Samtidigt får vi intrycket av att Belicia inte är så intresserad av just genus och könsmonster utan är mer intresserad av funktion och etnicitet då hon ofta talar om detta

istället och hon själv uttrycker att hon önskar mer kompetens gällande genusfrågan. Den informant vi tydligast tyckt har tagit hänsyn till det intersektionella perspektivet är Camilla som vävde in arbetet med genus och jämställdhet i arbetet med barn med funktionshinder, barnens olika religioner och modersmål i relation till rättviseperspektivet och barnkonventionen.

6.1.5 Ålder

En ytterligare erfarenhet kring bildskapande i relation till ett genusperspektiv som vi uppfattat är Dianas upplevelser av att arbetet med genus och att motverka traditionella könsmonster i undervisningen upplevs vara enklare med yngre barn än med äldre, hon menar att de yngre är inte lika påverkade av samhällets normer utan mer fria. Belicia lyfter också att förskoleklassen är mindre påverkade av normer än vad ettorna hon jobbar med är.

6.2 Strategier för att motverka begränsande könsmonster

I studien har vi kunnat se flera olika strategier som lärarna använder för att motverka begränsande könsmonster i bildskapande aktiviteter och i andra aktiviteter på fritidshemmet. Vi har sorterat informanternas uttalanden och delat in dem i fem teman utifrån de strategier vi funnit.

6.2.1 Behandla barnen lika och neutralt

Den vanligaste strategin som vi har sett utifrån intervjuerna i studien har varit att behandla barnen lika och ur ett genusperspektiv neutralt. Alla sex informanter lyfte på olika sätt hur de arbetar med att hitta aktiviteter som passar alla barn oavsett kön, och att erbjuda alla barnen samma aktiviteter både på fritids generellt och i bildskapandet. Annika sa att genom att ha en bredd i uppgifterna och variera uppgifterna med exempelvis olika mönster och former kan uppgifterna passa alla, exempelvis kan smyckestillverkning som anses vara traditionellt kvinnligt passa både pojkar och flickor.

“Det vi försöker att göra då det är att föra fram mönster som passar både flickor och pojkar så att man kan ha en bredd så att alla får göra, exempelvis ett armband för vi håller på väldigt mycket med det”.

Frida berättade att hon planerar bildaktiviteter med flera olika moment i skapandeprocessen, där själva görandet är det mest väsentliga. Detta gör att barnen inte har fokus på resultatet och att aktiviteten kan kännas givande för alla längs vägen. Om uppgiften exempelvis är att barnen ska skapa en blomma, men de upplever själva processen som mest meningsfull, blir det inte så mycket negativa kommentarer om själva uppgiften. Eva uttrycker också att hon försöker hitta aktiviteter som passar alla. Diana uttryckte att de aktiviteter som anses vara killiga är lättare att applicera på hela barngruppen än de som anses vara tjejiga och gör kopplingen till att det killiga har högre status i samhället.

“Jag tänker att de flesta omedvetet tänker att killiga aktiviteter är mer tillgängligt för alla. /.../ de typiskt flickiga är svårare att förflytta till alla.”

Diana har i samtalet redan gjort den koppling som vi också har gjort, och som både Hirdman (1988) och Connell (2015) menar är central i genusteorin, att mannen är norm och därmed har högre status i samhället vilket gör det svårare för män och pojkar att utföra aktiviteter som är stereotypiskt kvinnliga då de riskerar att förlora sin status.

Camilla lyfte lego som en väldigt bra aktivitet som är könsneutral, trots att pojkarna generellt använder det mer, och som hon menar på räknas som en bildskapande aktivitet. Exempelvis kan barnen bygga olika saker som sedan fotograferas och sparas i deras pärmar. Det fanns också ett fokus hos Belicia, Eva och Frida på att blanda barngruppen så att pojkar och flickor lockas att leka mer med varandra, samt får sitta bredvid varandra och arbeta. Detta är en strategi för att motverka den uppdelning i pojk och flickgrupper som barnen ofta självmant gör annars.

Annika berättade också uttryckligen att hon:

“/.../skulle aldrig göra något speciellt för pojkar och flickor /.../”

Detta har vi tolkat som att hon vill vara tydlig med att det till och med skulle vara felaktigt att behandla könen på olika sätt och vi har utifrån informanternas berättelser uppfattat att det finns en stark norm att alla barn ska behandlas lika för att uppnå jämställdhet. När vi har analyserat strategin att behandla barnen lika i relation till ett genusperspektiv så har vi tolkat det som att de har fokus på det Hirdman (1988, s 59) menar är ett sätt att förändra genussystemet, att fokusera på och utgå ifrån likheterna mellan könen. Genom att se och utgå från likheter blir den manliga normen svagare och alla kan ges mer lika möjligheter. Hedlin, (2010) skriver dock att forskning har visat att trots att lärarna uppfattar det som att de behandlar pojkar och flickor lika så finns stora skillnader i bemötandet.

6.2.2 Inte se till kön utan individ

Annika, Belicia, Camilla och Eva lyfte hur viktigt det är att se till det individuella barnet och inte till könet, och att utifrån individuella förutsättningar ge barnen samma möjligheter. De är noga med att dela in barnen utifrån intresse och inte efter kön, och Camilla och Eva berättade att de inte könar barnen alls utan använder deras namn eller namnen på de grupper barnen är indelade i stället.

Camilla: “jag låter aktivt bli att dela in eleverna efter kön, det skulle liksom inte falla mig in, utan vi går enbart på intresse helt enkelt. Sen låter jag bli att köna eleverna när jag pratar om dem utan använder namn eller en beteckning som en, den här lägger upp, gul kan gå med mig nu eller grupp grön kan göra det, så att själva det här könsperspektivet blir ointressant.”

Lärarna uttrycker att de vill hitta vägar där ingen elev känner sig exkluderad. Detta är något de gör hela dagen och inte bara under de bildskapande aktiviteterna men det är ett förhållningsätt som genomsyrar hela deras arbete som lärare vilket påverkar de bildskapande aktiviteterna och därför ansåg vi det vara viktigt att ta med. Den här strategin skulle kunna passa in i ovanstående strategi att behandla barnen lika och neutralt men vi ville ändå lyfta ut den då vi tolkar det som att skillnaden är att här betonar man mer att man utgår från individuella förutsättningar för att ge alla samma möjligheter. Istället för att behandla alla lika så kan det här synsättet innebära att man behandlar barnen olika om det krävs för att ge dem samma möjligheter.

Socialkonstruktivismen markerar språkets roll i konstruerandet av verkligheten och därigenom våra normer (Holmberg, 2020). Då identiteten enligt socialkonstruktivismen också är en social konstruktion som skapas och omskapas med språket blir det viktigt hur vi benämner någon, det påverkar hur den personen identifierar inte bara sig själv utan även andra. Genom att kategorisera skapar vi förväntningar på hur någon ska bete sig, kallar vi exempelvis någon för kompis innebär det att vi förväntar oss att den ska bete sig schysst mot andra, menar Holmberg (2020, s. 36.) För oss har det blivit tydligt att informanterna försöker arbeta medvetet med språket i deras bemötande gentemot barnen. Genom att inte köna låter man bli att förstärka könsstereotyper och inte ta barnens könsidentitet för given vilket ger barnen möjligheter att själva utforska och bestämma sin könsidentitet och själva få berätta vilket kön de identifierar sig med. Connell och Pearse (2015, s. 19) menar att genusidentiteten som utvecklas under vår uppväxt handlar om vilken genuskategori det känns som vi tillhör och den innefattar de tankar vi har om vad det innebär att tillhöra någon av kategorierna.

6.2.3 Arbeta normkritiskt

En annan strategi för att motverka traditionella könsroller i bildskapandet och på fritids som framförallt fem av informanterna, Annika, Belicia, Camilla, Diana och Eva ger uttryck för på olika sätt är att ifrågasätta normer eller arbeta normkritiskt. De uttrycker att det handlar om att problematisera, synliggöra och utmana barnen föreställningar om manligt och kvinnligt/kön och genus. Det kan innebära att utmana dem kring vilka färger som passar till vad och vem som kan ha dem eller kring vad som anses vara typiskt tjejigt och killigt och att alla har samma värde. I samtalen med några av informanterna, Camilla, Diana, och Eva kom frågan upp om huruvida de inkluderade eleverna i arbetet med genus och jämställdhet och de nämnde att de inte gjorde det så aktivt men att det automatiskt kom med i samtalen med barnen och att de försökte problematisera sådant som barnen själva pratar om. De nämner också vikten att fånga upp det barnen samtalar om och utgå från det och använda det som underlag i olika aktiviteter utöver att bara vara delaktig i samtalen.

I den här kategorin har vi också lyft hur informanternas samtal om hur viktigt det är att göra barn medvetna om att alla inte känner sig som sitt biologiska kön och diskutera könsuttryck, könsidentitet och hen som pronomen. Ett exempel som Diana ger på hur man kan arbeta med detta är genom temat kön där könsnormer kan problematiseras på olika sätt. Hon lyfter även teman som maskulinitet och känslor, där fokus varit att normalisera alla känslor och att sätta ord på sina känslor vilket hon menar är ett bra sätt att jobba kring känslonormer. Camilla berättar att självporträtt, porträtt och kroppar och rita av varandra kan vara ett sätt att prata normer och identitet. Hon berättar entusiastiskt om hur hon även brukar arbeta med glassar där alla barn får designa sin egen glass med olika färger och smaker och sen använder hon dessa för att visa att alla är olika och kan gilla olika.

“.../ det spelar ingen roll vilken glass du gillar, och vi gillar olika glassar väldigt många av oss, och det är helt okej att gilla olika glassar det är ju absolut ingenting och bråka om.”

Detta gjorde hon under prideveckan vilket hon berättar gav ett bra underlag för att samtala om syftet med Pride och allas rätt att älska den de vill. Camilla ger också uttryck för att hur viktigt det är att lyfta det klassiskt tjejiga när hon märker att det klankas ner på och att hon gillar att arbeta med nagellack i olika färger till alla barn på fritids som vill. Det kan användas

som samtalsunderlag för att exempelvis prata om färger. Hon menar att trots att någon elev eller lärare kanske säger att pojkar inte kan ha nagellack så tycker de flesta pojkarna att det är coolt. Camilla har också gjort girlanger inför ramadan med barnen på hennes fritids som hängdes upp i matsalen. Eva försöker aktivt försöka få pojkar att testa på det flickorna gör och vice versa så att de inte fastnar i normer kring vad som är accepterat utifrån kön.

Annika och Diana lyfter också aspekten av hur viktigt det är att kritiskt granska sig själv och sitt eget förhållande till genus och normer. De poängterar att ens egna föreställningar sitter väldigt djupt, att man som lärare påverkar barnen och därför måste man alltid jobba med hur man uttrycker och förhåller sig. Kalonaityté (2014, s122) uttrycker att arbetet med att ifrågasätta av normer till stor del handlar om våra kunskaper som lärare, vi kan bara ifrågasätta de normer vi ser, de vi inte ser finns det en risk att vi reproducerar. Hon menar också att det inte finns några snabba sätt att bidra till normmedvetenhet, det kräver tid och hängivenhet.

6.2.4 Lugna ner pojkarna

Belicia nämner strategier som handlar specifikt om pojkarna. Hon menar att pojkarna behöver saktas ner då de ofta vill jobba snabbt i hopp om att sen få leka fritt, därför får de i stället i uppgift att hjälpa andra barn bli klara. Hon uttrycker också att hon och kollegorna får planera de bildskapande aktiviteterna noggrant och skala av dem så att uppgifterna blir tydliga eftersom det ofta blir rörigt annars, pojkarna drar fram grejer som inte hör till uppgiften. Hon berättar också att de ofta både på fritids och i skolan sätter barnen varannan pojke och varannan flicka för att det blir lugnare då:

“killarna blir lite mer lugnare och tjejerna blir mindre, så här flaxiga, snattriga och fnissiga.”

Vi har tolkat det som att dessa strategier främst har uppstått för att kunna genomföra aktiviteterna och få dem att flyta på så lugnt som möjligt snarare än att de handlar om att motverka traditionella könsmonster. Indelningen i varannan kille varannan tjej skulle utifrån syftet att lugna barnen kunna förstärka idéerna om två motsatta kön med olika egenskaper som är skilda från varandra i relation till Hirdmans (1988) tankar om att genussystemet upprätthålls genom att manligt och kvinnligt görs till motsatser och att det upprätthåller bilden av mannen som norm. I dessa uppdelningar finns inte heller något utrymme för de eventuella elever som identifierar sig som något annat än flicka och pojke vilket kan skapa utanförskap.

6.2.5 Genus och jämställdhet som en del av värdegrundsarbetet

Eva uttrycker att arbetet med genus och motverkandet av begränsande könsroller inte sker så mycket i bildskapandet specifikt utan som en del av värdegrundsarbetet och arbetet mot diskriminering på skolan som genomsyrar all undervisning. Camilla och Diana uttrycker också att det sker som en del av värdegrundsarbetet samtidigt som de också jobbar med det specifikt i bildskapandet. Värdegrundsarbetet handlar mycket om att ta tag i saker direkt som inte är okej, menar de, samt att skapa ett öppet och accepterande klimat i barngruppen genom samtal med barnen. De beskriver att de arbetar mycket med hur man bemöter varandra och inte kommenterar varandras utseende och så vidare. I relation till ett socialkonstruktivistiskt

perspektiv där användningen av språket är grunden till hur vi konstruerar världen (Holmberg, 2020) har vi sett att våra informanter på olika sätt försöker vara medvetna om hur de använder språket och samtalet i relation till barnen för att motverka traditionella könsmonster och förändra normer.

Värdegrundsarbetet pågår hela dagen, inte bara under specifika aktiviteter såsom bildskapandet.

Diana: "Det kan handla om hur vi löser konflikter, hur vi pratar med enskilda elever, att det liksom blir mycket uppmärksamhet, de får talutrymme och vilka, liksom, attityder vi har. Är det så här att vi blir argare på vissa elever eller har vi mer överseende med vissa elever kan det kopplas till kön? /.../ diskriminering handlar mycket om jämställdhetsarbetet, det är ju sammankopplat. Det är en väldigt stor del av jobbet."

Dock varierar det mycket i samtalen med informanterna hur mycket just arbetet med att begränsa traditionella könsmonster specifikt tas upp i värdegrundsarbetet. Vi har tolkat det som att det försvinner lite i det andra värdegrundsarbetet. Vi har valt att ta upp den här strategin trots att den inte bara berör bildskapandet då vi vill visa att trots att man inte specifikt arbetar med genus i relation till bildskapandet så kan det finnas med ändå i och med värdegrundsarbetet och ett övergripande fokus på genus och jämställdhet som genomsyrar all undervisning, om än på ett bristfälligt sätt.

6.3 Utmaningar med att motverka begränsande könsmonster

De utmaningar som informanterna upplevde kring att arbeta med genus och motverka traditionella och begränsande könsmonster tycks vara relativt lika. Informanterna menade på att det inte finns en samsyn bland personalen vilket försvårar arbetet som rör kön och genus. De beskrev även hur det saknas vidareutbildningar och att det saknas tid till att aktivt bedriva ett genusarbete för att motverka traditionella och begränsande könsmonster i fritidshemmet. Utifrån Frida och Annikas berättelser verkar det ibland vara svårt att se tydliga tecken på könsskillnader och hur dessa framträder i fritidshemmet. Annika tycker sig se små skillnader på flickor och pojkar, men inga tydliga könsmonster. Hon beskriver i stället hur hon observerat skillnader på hur barnen utför saker eller hur de agerar i grupp. Då vi ställde frågan till Frida om hon anser att traditionella könsmonster existerar i fritidshemmet svarade hon att det inte var något hon kunde se själv men tror att det finns.

Frida /.../ "Ja, hade man granskat det under lupp så tror jag det. Men jag tror inte jag kan se några traditionella könsmonster själv, det kan jag inte."

Två informanter, Diana och Frida, menade att de inte kan se några tydliga skillnader på pojkar och flickor i bildskapandet och därför görs heller inga specifika insatser där för att motverka traditionella könsmonster. Samtidigt påtalade de båda att det finns ett samhällsligt problem och om det förts ett mer aktivt arbete gällande kön och genus i fritidshemmet hade det möjligtvis synliggjort könsskillnader i de bildskapande aktiviteterna. I relation till social konstruktivismens perspektiv kan det som framkommer utifrån Frida och Dianas berättelser tolkas som att de inte är fullt medvetna om hur könsskillnader kommer till uttryck i fritidshemmets bildskapande aktiviteter. Vi tolkar det som att Diana och Fridas kunskaper och uppfattningar om kön och genus i samhället inte helt överensstämmer med deras kunskaper

och erfarenheter i fritidshemmet. Det är tolkat utifrån Holmbergs (2020) beskrivning av socialkonstruktivismen där uppfattningar och kunskaper inte är bundna till en kontext utan är föränderliga över tid och rum.

Alla informanter fick frågan om synliga könsmonster i bildskapandet är något som utvärderas och diskuteras i personalgruppen. Alla informanter utom en svarade att de inte gjorde det, att de inte har det utrymmet. De samtal som sker mellan lärarna handlar i huvudsak i stället om enskilda individer och situationer som uppstår. Diana berättade att diskussioner i personalgruppen främst handlar om förebyggandet kring hur de ska arbeta med normer och jämställdhet och inte att de utvärderar någon specifik aktivitet. Vi noterade en viss uppgivenhet hos informanterna när de beskrev kön och genus som en icke prioriterad fråga där tidsbrist är en stor anledning till att det inte bedrivs något aktivt och planerat jämställdhetsarbete i fritidshemmet. Annika beskrev att tidspress gör att personalen inte kan arbeta med jämställdhet och utvärderingen hade behövts göras utöver ordinarie arbetstid om det skulle hinnas med. Camilla och Frida beskrev liknande problematik på deras arbetsplats och menar att det är så mycket annat i verksamheten som tar tid och det är svårt att få till stunder för samtal och diskussion gällande jämställdhet i arbetslaget.

Camilla: /.../ "jämställdhetsfrågan är ingenting som jag har stött på överhuvudtaget på skolan. Annat tar tid."

Att personal inte har tid att föra ett aktivt arbete med fokus på genus är såklart en försvårande faktor i fritidshemmets jämställdhetsarbete. Vi har analyserat personalens berättelser om den upplevda tidsbristen i relation till socialkonstruktivismens beskrivning av hur människor konstruerar sina föreställningar om världen i de sociala sammanhang som de befinner sig i. Vi menar att om det inte finns utrymme eller tid för samtal och utvärdering i fritidshemmet som berör kön och genus bidrar det i sin tur till en bristande kunskap hos personalen. Camilla och Belicia beskrev under sina intervjuer att det saknas en generell kunskap och en samsyn hos personalen som gör att personalen inte arbetar på samma sätt.

Det framkom från våra intervjuer att fem informanter ansåg att de inte hade tillräckliga kunskaper och att deras utbildning inte varit tillräcklig för att bedriva ett jämställdhetsarbete och önskade vidareutbildning i ämnet. Annika som var den som ansåg att hon hade tillräckliga kunskaper poängterade att den kunskap hon besitter har hon skaffat själv. Även Diana berättade att de kunskaper hon har bygger på hennes eget intresse och att hon tidigare varit involverad i genusfrågor. Utifrån de beskrivningar vi fått om att personal skaffar sig information och kunskaper privat gör vi kopplingar till tidigare forskning som visar att arbetet rörande kön och genus i fritidshemmet ofta utgår från personalens egna erfarenheter, intresse och det som Gannerud (2009) beskriver som 'common sense'-kunskaper.

Det fanns en önskan hos Annika och Camilla om att kunna förbättra och bredda innehållet i de bildskapande aktiviteterna i fritidshemmet genom att köpa in nytt och bättre material. Vi har tolkat det som att de menar att om fritidshemmet har bättre material för bildskapandet ökar även förutsättningarna för att planera och utforma innehållet med fokus på genus. Annika påpekade att ekonomin begränsar inköp av nytt material till de bildskapande aktiviteterna i fritidshemmet. Det är möjligt att bildskapandet inte är prioriterat och att det därför inte införskaffas bra material. Med en tolkning utifrån Hirdmans (1988) genusteori och genussystemet kan nedprioritering bero på att de bildskapande aktiviteterna ses som feminint kodade (Wikberg, 2013) och därför värderas mindre än manliga aktiviteter i fritidshemmet. Detta blir från skola och fritidshemmets håll i så fall ett upprätthållande av genussystemet och isärhållningen av könen.

7 Slutdiskussion

I det här avslutande avsnittet diskuterar och problematiserar vi studiens resultatanalys ytterligare i relation till forskning, teori, styrdokument och våra egna reflektioner. Avsnittet avslutas med resonemang kring de konsekvenser studien skulle kunna ha samt förslag på framtida forskning inom studiens område.

7.1 Resultatdiskussion

I den här undersökningen där vi har intervjuat sex fritidspedagoger och lärare i fritidshem har vi fått en samlad bild av de erfarenheter, strategier och utmaningar som upplevs i arbetet med genus och jämställdhet i de bildskapande aktiviteterna. Den analys vi gjort med våra valda teorier har vi kopplat samman med likheter från den tidigare forskning vi tagit del av och dessa diskuterar och problematiserar vi nedan.

7.1.1 Erfarenheter

Utifrån informanternas samtal kring erfarenheter av bildskapandet i fritidshemmet i relation till ett genusperspektiv har vi sett att det finns relativt tydliga normer i bildskapandet på fritidshemmet. Fokus i informanternas tal ligger på pojkarna och på hur de skiljer ut sig men både gruppen pojkar och flickors bildskapande skiljer sig alltså, generellt sätt, könstypiskt åt i val av motiv, färg och tema, enligt fem av de intervjuade. Detta stämmer väl överens med den forskning Änggård (2005) gjort som visar könsstereotypa skillnader i barns bildskapande på förskolan vilket även stämmer överens med våra erfarenheter från VFU samt arbetsliv. Den här studien har också visat att det finns ett mönster hos pojkarna att i bildskapandet vilja frångå sig från flickornas skapande. Även detta kan relateras till Änggård (2005) forskning som visar att pojkar ofta förlöjligar flickors sätt att uttrycka sig.

Samtidigt som tydliga normer i bildskapandet uttrycktes sade vissa informanter att de ser få eller inga skillnader mellan grupperna pojkar och flickor. Vi har tyckt det är intressant att vissa informanter ser så tydliga skillnader medan andra knappt tycker att det finns. Har det med lokala skillnader att göra eller beror skillnaden på intresset och kunskapen hos informanterna? Samtidigt uttrycker alla tre informanter som ser få eller inga skillnader att de är intresserade av genusfrågor. Kanske upplevs det korrekta svaret vara, att de inte ser några skillnader, vilket i så fall skulle kunna tyda på ett jämställt fritidshem och att lärarna inte utgår från kön utan individ. Hjalmarsson (2009) (refererad i Hedlin 2010) redogör från resultatet i sin studie att lärarnas uttalanden kring genus och jämställdhet kunde vara väldigt motsägelsefulla, samma lärare kunde ofta både bekräfta och avfärda köns betydelse. Detta har vi tyckt att vi ser tydligt i vår studie, köns betydelse både lyfts samtidigt som de uppges inte vara viktiga.

Enligt Wikberg (2013) har bildämnet en tydlig feminin kodning. Detta är inte något som har syns tydligt i vår studie gällande bildskapandet i fritidshemmet men det finns några små tendenser åt det hållet. Camilla menar att flickorna oftare väljer att pyssla när det är fritt.

Pyssla är ett ord som hon tydligt kopplar till de bildskapande aktiviteterna. Belicia menar att pojkarna snabbt vill bli klara med sina bilduppgifter och har mer svårigheter med materialet vilket skulle kunna tolkas som att de inte har samma intresse för bild. Samtidigt uttrycker flera informanter att det inte finns skillnader mellan pojkar och flickors intresse för de bildskapande aktiviteterna.

Det finns en problematik med att göra dessa uppdelningar och generaliseringar utifrån två kön och de mönster vi kopplar till dem, vilket denna studie bidrar med. Vi riskerar att förstärka könsstereotypa mönster samt uppfattningar om pojkar och flickor som homogena grupper genom att fokusera på och lyfta skillnader när dessa huvudsakligen utförs av en liten grupp barn. Hedlin (2010, s. 5) poängterar att verkligheten alltid är mer komplex än generella beskrivningar. I själva verket visar forskning att skillnaderna generellt är större inom grupperna flickor och pojkar än skillnaderna mellan grupperna (Hedlin, 2010, s. 27). Samtidigt finns och påverkar dessa mönster oss och att säga att allt endast har med individen att göra skulle inte heller vara sant. Edström (2014, s. 41) drar slutsatsen i sin studie att det finns en konflikt kring huruvida barnen på förskolan ska ses som enskilda individer eller grupper. Hon kan tydligt se att det finns en individdiskurs där det är önskvärt att se och behandla barnen som individer samtidigt som det finns en gruppdiskurs där barnen ses och behandlas som grupper utifrån kön.

Ett annat problem med dessa generaliseringar i studien är de barn som inte anser sig passa in i någon av grupperna. Två av informanterna har nämnt barn som vill bli kallade hen och som inte vill tillhöra varken gruppen flickor eller pojkar, de barnen åsidosätts lätt i genusforskning. Samtidigt så finns det vinning med att trots allt göra dessa generaliseringar har vi kommit fram till. Hirdman (1988) lyfter att ett sätt att förändra normerna är att lyfta dem och ifrågasätta dem. Genom att synliggöra genusystemet så kan man ifrågasätta det, problematisera det och arbeta med det. Om vi inte ser problemet blir det svårt att göra någonting åt det. Därför har vi valt att ha med dessa frågor och generaliseringar i vår studie trots riskerna med att vi är delaktiga i att förstärka stereotyperna.

7.1.2 Strategier

Vi har delat in de strategier vi funnit i arbetet med att motverka begränsande köns mönster i bildskapandet i fritidshemmet i fem olika huvudkategorier. Den kategori som varit mest dominerande i informanternas tal har varit att behandla alla barn lika eller neutralt. Detta har gällt bildskapandet men även fritidshemmet generellt. Denna kategori har vi skapat med inspiration från Edströms (2014) forskning kring strategier i jämställdhetsarbetet i förskolan där hon lyfter den neutrala strategin, där strävan ligger i att alla barn ska behandlas lika eller neutralt, som en av två dominerande strategier i arbetet. Hon menar att det finns en syn på att flickor och pojkar har blivit olika för att man behandlar dem olika och genom att behandla dem mer lika eller neutralt ska det mer genusneutrala idealet uppnås. Detta stämmer överens med Hirdmans (1988) tankar om genus där ett fokus på likheterna mellan könen bidrar till att den manliga normen bli svagare då den manliga normen bygger på ett isärhållande av könen.

Hedlin (2010, s. 9) uttrycker att det kan det finnas en problematik med att behandla alla lika, det kan dels göra att man missar att flickor och pojkar i grunden inte har samma förutsättningar och därför i vissa lägen behöver behandlas olika för att kunna ge dem samma möjligheter. Att behandla alla lika är dessutom ofta svårt då normer och strukturer sitter så djupt i oss att vi per automatik behandlar pojkar och flickor på olika sätt utifrån olika

förväntningar trots vår strävan att inte göra, det vilket kan leda till att normer förstärks trots att det inte är syftet. Hirdman (2001, s. 182) menar att jämställdhetsbegreppet syftar till att män och kvinnor ska ställas bredvid eller jämte varandra och vara lika mycket värda, inte att de ska bli likadana. I ambitionen att behandla barnen lika anser vi att det finns en risk att man ser det som att barnen ska vara likadana och att olikheter ska tonas ner.

Edström (2014) tar upp denna tendens i sin forskning och visar på att lärarna i sin jämställdhetssträvan har ett större fokus på att förändra flickorna än pojkarna och att minska det stereotypa flickiga så att flickorna passar bättre in i det heteronormativa maskulina idealet. Utifrån tendensen hos lärarna att förändra barnen och speciellt tona ner det flickiga så kritiserar Edström (2014) formuleringen i läroplanen vilken har fokus på att "motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling" (Lgr22, 2022). Vi håller med om att detta fokus på att motverka något kan lätt misstolkas och att det hade varit bättre att i stället uppmuntra mångfald och olika slags könsuttryck vilket skulle kunna skapa mer utrymme även för de stereotypa flickiga positionerna.

Vi har också sett en strategi som handlar att utgå från barnen som individer i stället för att utgå från kön. Edström (2014) menar att hon kan se motsägelser kring hur lärarna i hennes studie samtalar om genus. Dels har de fokus på de homogena grupperna pojkar och flickor och ser dem som motsatser och dels pratar de om vikten om att inte fokusera på kön utan på individ. Vi har kunnat se samma tendens i denna studie och vi tänker att arbetet med genus är komplext och innebär att man behöver kunna se både könsmonster och individer samtidigt. Att inte förstärka dessa könsmonster är dock en utmaning när vi alla är en del av och infödda i genusystemet. Flera informanter ger uttryck för hur viktigt det är att arbeta med sig själv och sina föreställningar då de sitter så djupt rotade.

Strategin med fokus på att blanda pojkar och flickor i olika aktiviteter har vi tolkat som att informanterna utgår från läroplanen. Å ena sidan följs läroplanen där det står att alla elever ska få mötas och arbeta tillsammans utifrån samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet (Lgr22, 2021). Å andra sidan hävdar vi att strategin kan bli motsägelsefull när den används på så vis att den förstärker normen att flickor och pojkar i grunden är olika och kompletterar varandra. Det finns även en risk att den här strategin förstärker stereotypiska och begränsande könsmonster om den lugna och duktiga flickan genom att lugna flickor placeras ihop med stökiga pojkar. Hedlin (2010, s. 18) nämner hur forskning kring hur förskolelärare behandlade de olika könen i förskolan visade att flickorna ofta uppmuntrades att vara hjälpfröknar och lugna ner situationen när pojkarna var stökiga och högljudda. Belicia nämner att de använder sig av en metod där de placerar barnen varannan pojke och varannan flicka i de bildskapande aktiviteterna för att det lugnar pojkarna och flickorna blir mindre snackiga och fnissiga. Liknande strategier är något vi själva har erfarenhet av från våra VFU-perioder där aktiviteter planeras utifrån att pojkar som ses som väldigt aktiva och högljudda blir placerade ihop med lugna flickor för att aktiviteten ska fungera bättre. Att flickor får en underförstådd uppgift att hålla ordning på pojkarna bör problematiseras och tas i beaktande när man gör dessa uppdelningar i fritidshemmet.

Vad gäller strategin som främst Belicia ger uttryck för som handlar om att lugna ner pojkarna så har vi funderat på om den också skulle kunna jämföras med Edströms (2014) kompensatoriska strategi som handlar om att dela in flickor och pojkar i olika grupper och sedan låta barnen öva på de kompetenser som anses vara mindre utvecklade, men då detta inte varit det ursprungliga syftet med lektionerna, samt att en uppdelning i olika grupper inte har skett, så har vi inte helt kunnat göra den kopplingen trots att det samtidigt finns en intention hos Belicia om att låta pojkarna öva på något de inte är så bra på. Den kompensatoriska strategin, vilken Edström (2014) lyfter som en av de vanligaste strategierna i

jämställdhetsarbetet, har vi därför bara kunnat ana hos två informanter som pratade om att de försöket få pojkarna att prova på klassiskt flickiga aktiviteter och tvärt om.

En annan tydlig strategi vi har sett i informanternas berättelser är att arbeta normkritiskt och arbetet med att problematisera, synliggöra och utmana barnens föreställningar om manligt och kvinnligt/kön och genus. Informanterna ger flera exempel på hur detta arbete kan ta sig uttryck i bildskapandet. Edström (2014, s10) menar att det normkritiska perspektivet fått större plats i arbetet i förskolan de senare åren där man tittar på och ifrågasätter normer, inte bara kring genus utan även kring andra grupper i samhället. Det handlar också mycket om att öka medvetenheten hos lärarna kring hur de uttrycker sig och förhåller sig till de normer som finns. Utifrån vår studie har vi sett att det normkritiska arbetssättet även finns på fritidshemmet och att det är något som de flesta lärare i vår studie ger uttryck för som en strategi för att motverka traditionella könsmonster och öka jämställdheten. Edström (2010, s. 553) drar en slutsats i sin studie att förskolelärarna inte inkluderar barnen i arbetet med jämställdhet, arbetet sker för barnen, inte med dem. Informanterna i den här studien uttrycker inte heller att de inkluderar barnen aktivt i jämställdhetsarbetet men informanterna uttrycker samtidigt att de är noga med att samtala med barnen om normer och att de är noga med att fånga upp sådant som barnen pratar om och problematisera det, vilket vi ändå tycker tyder på att de försöker inkludera barnen. Edström (2010) uttrycker vidare att hon kan se fördelar med att involvera barnen i arbetet då det kan kopplas till demokrati.

Både tidigare forskning och den här undersökningen visar att det finns en komplexitet i hur man ska arbeta för att motverka begränsande könsmonster. Informanterna har gett uttryck för strategier som kan vara motsägelsefulla. Alla informanter i studien har samtidigt uttryckt ett intresse för genus och jämställdhet vilket gör att vi blir nyfikna på hur arbetet ser ut bland dem som inte har samma intresse. De strategier som vi lyckats identifiera i informanternas arbete kring kön och genus och huruvida dessa lyckas motverka traditionella och begränsande könsmonster är till stor del beroende av ett gemensamt arbete och synsätt bland personalen. Annars finns en risk att personalens strategier och metoder motarbetas när de gör på olika sätt.

7.1.3 Utmaningar

Utifrån vår analys har vi kunnat urskilja flera utmaningar i arbetet för jämställdhet. Kunskap, medvetenhet och uppfattning kring kön och genus i bildskapandet och även generellt skiljde sig avsevärt mellan informanterna samtidigt som det tydligt framkommer att det finns en önskan hos samtliga om ett jämställt fritidshem. Vi har dock noterat att det råder en del brister kunskapsmässigt hos informanterna vilket de dels själva ger uttryck för men vilket också syns exempelvis då de använder sig av begrepp på ett felaktigt sätt.

Personligt intresse är det som verkar styra jämställdhetsarbetet då det saknas en samsyn och gemensam plan om hur jämställdhetsarbetet egentligen ska gå till i fritidshemmet. Intentionen hos lärarna att bedriva jämställdhetsarbete finns men resulterar ofta i att de använder sig av egna metoder och strategier för att motverka traditionella könsmonster. Det i sin tur ökar bristen på en samsyn inom arbetslaget och bidrar till att alla i personalen arbetar på olika sätt för att motverka traditionella könsmonster. Det finns såklart också en risk med att jämställdhetsarbetet inte baseras på vetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet. Gannerud (2009) menar att fokus kan bli fel och att lärare i stället betonar könsskillnader och biologiska faktorer snarare än att motverka dem. Utifrån våra intervjuer tycks utjämnandet av

könsskillnader och att bemöta alla barn lika oavsett kön vara välanvända strategier. Hedlin (2010) lyfter fram att det finns en viss problematik med att bemöta alla barn lika eftersom föreställningen om mannen som norm förstärks. En informant menade att det var lättare att applicera de typiskt pojkiga aktiviteterna på flickorna. Vi anser att om fritidshemmet endast planerar sina aktiviteter enligt det som är typiskt pojkigt så uppmanas flickorna att sträva efter att vara mer som pojkarna.

Frida nämnde i sin intervju att hon inte ser några traditionella könsmönster i de bildskapande aktiviteterna vilket blir motsägelsefullt när hon samtidigt berättade att pojkar inte ritar typiskt flickiga motiv om de får välja själv. Bristande kunskap och intresse försvårar för lärare att upptäcka och sätta ord på de könsskillnader som kommer till uttryck i fritidshemmet. Mycket tyder på att det beror på att det inte finns något forum för samtal och utvärderingar angående genus. Det har blivit tydligt att det inte finns något fokus på dessa frågor i verksamheten. Edström (2009) beskriver hur jämställdhetsarbetet ingick i skolans likabehandlingsarbete i två av fyra kommuner. Även en av våra informanter beskriver hur jämställdhetsfrågan behöver förtydligas och arbetas med enskilt i stället för att det vävs in i det stora värdegrundsarbetet.

Den här studien har visat att det är nödvändigt med utbildning om jämställdhet för att kunna bedriva arbetet i praktiken. Skolan och fritidshemmet är en plats som avspeglar och reproducerar samhällets syn på kön och det som anses manligt och kvinnligt. De utmaningar som framkommit i studien har visat att jämställdhetsarbetet i fritidshemmets bildskapande aktiviteter inte är tillräckligt. Informanterna menade att de hade kunnat utveckla arbetet om förutsättningarna för jämställdhetsarbetet hade varit bättre. Exempel på sådana förutsättningar hade kunnat vara mer tid för arbetslagen att samtala och diskutera kring genus och kön och att personal har mer tid att planera och utvärdera aktiviteter med en ökad genusmedvetenhet. Framför allt behöver personal som upplever att de saknar kunskap få möjlighet att kunna utveckla ytterligare kunskaper genom vidareutbildningar och tillgång till bra material som berör jämställdhet och genus. Om personalen inte har rätt kunskaper och rätt "glasögon" så är det omöjligt att identifiera och motverka begränsande könsmönster i fritidshemmets verksamhet.

7.2 Studiens konsekvenser

Skolan har ett ansvar för att motverka könsmönster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan ska därför organisera utbildningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans, samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen, med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet (Lgr22, 2021, s.6).

Ovanstående citat är hämtad från Lgr22s första del som beskriver skolans värdegrund och uppdrag. Alla som arbetar i fritidshemmet ska arbeta utifrån läroplanen men vi ställer oss frågande till huruvida det är möjligt med tanke på de slutsatser vi kommit fram till i vår studie. I studien framkom det att det finns en brist på kunskap och samsyn hos lärare i genusfrågan vilket påverkar lärarnas uppdrag att planera för en jämställd fritidsverksamhet. Att jämställdhetsarbetet och genus inte är prioriterat i fritidshemmets tillsammans med bristande utbildning och kunskap är faktorer som påverkar lärarnas arbete med att motverka begränsande könsmönster.

Vi vill även peka på formuleringarna i läroplanen som säger att det ska arbetas med att motverka könsmonster som kan vara begränsande, men det beskrivs inte hur det ska göras. Vi tror att jämställdhet och genus behöver definieras tydligare och att det behöver beskrivas mer konkret hur arbetet mot ett jämställt fritidshem faktiskt ska gå till i praktiken. Huvudman och rektorer ansvarar för att jämställdhetsarbetet i fritidshem integreras i verksamheten. Med hjälp av den här studien kan de identifiera och fastställa var det behövs mer insatser för att lärarna ska ges rätt förutsättningar i jämställdhetsarbetet. Med ökad kunskap, medvetenhet och tid för jämställdhetsarbetet i verksamheten ökar även möjligheten för alla barns utveckling och lärande utan att de begränsas av sin könstillhörighet. Studien visar också att det finns ett behov av ett bredare innehåll i lärarutbildningen som berör jämställdhet och genus. Vi har i vår utbildning stött på begrepp som jämställdhet, genus, intersektionalitet men känner själva att dessa begrepp behövs förtydligas gentemot läroplan och hur genus och jämställdhet ska arbetas med mer konkret i fritidshemmet.

7.3 Förslag för fortsatt forskning

Det hade varit intressant att forska vidare på hur lärare i fritidshemmet planerar, genomför och utvärderar de bildskapande aktiviteterna med fokus på ett genusperspektiv. Förslagsvis hade aktionsforskning varit en bra metod för att synliggöra arbetet i praktiken och för att förändra och utveckla bildskapandet. Då det framkommit i vår studie att lärare i fritidshemmet saknar viss kunskap om genus och kön anser vi att aktionsforskning är ett bra tillvägagångssätt för ett utbyte av både kunskap och erfarenheter mellan forskare och lärare i fritidshemmet. Utmaningen med aktionsforskning där man först identifierar ett område som behöver utvecklas, planerar en aktion som sedan följs och därefter utvärderas tror vi dessutom hade bidragit till nya och spännande kunskaper för både forskare och personalen.

Vi har också funderat på att det skulle vara intressant att göra en kvantitativ studie för att se om våra resultat speglar fritidshemmen i stort. Denna undersökning hade kunnat bidra till att se jämförelser med andra forskningsprojekt och att identifiera liknande resultat från fritidshem i hela landet.

Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015): "Intervjuer". I G. Ahrne, & P. Svensson (red.): *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-53). Andra upplagan. Malmö: Liber.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror. (andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Butler, J. (2007) *Genustrubbel – Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Burr, V. (2015) *Social constructionism*. London: Routledge.
- Connell, R., & Rebecca P. (2015). *Om Genus*. Göteborg: Daidalos.
- Edström, C. (2009) Lite vid sidan om den kommunala ordningen. I I. Wernersson. (red.) *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Edström, C. (2010). *Samma, lika, alla är unika En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Umeå, Institutionen för Naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet.
- Edström, C. (2014). *Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study*. *Education Inquiry*, 5:4, 24618, DOI: 10.3402/edui.v5.24618
- Gannerud, E. (2009) Pedagogers syn på några aspekter av genus och jämställdhet i arbetet. I I. Wernersson. (red.) *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0: om genus och skolans jämställdhetsmål*. (Uppdaterad och omarb. version). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.
- Hirdman, Y. (1988a). Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Tidskrift för genusvetenskap*, 1988, nr 3, s. 49-63.
Hämtad från: <https://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/issue/view/210>
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kalonaityté, V. (2014) *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket. (2021). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Kapitel, 1, 2 och 4). Stockholm: Skolverket.
- SOU 2009:64. *Flickor Och Pojkar I Skolan : Hur Jämställt är Det? : Delbetänkande*. [Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det? - Regeringen.se](#)
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer: Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande*. [Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan - Regeringen.se](#)
- Tallberg Broman, I. (2009) Mamma, pappa, förskolebarn om förskolan som jämställdhetsprojekt. I Wernersson, I. (red.) *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernersson, I. (2009). Pedagogerna och jämställdheten. I I.Wernersson. (red.) *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig på Internet: hdl.handle.net/2077/20411
- Wikberg, S. (2013) *Art education – mostly for girls?* Education Inquiry, 4:3, 22630, DOI: 10.3402/edui.v4i3.22630
- Wikberg, S. (2014) *Bland Självporträtt Och Parafraser Om Kön Och Skolans Bildundervisning*. Doktorsavhandlingar I Pedagogiskt Arbete, 55. Web.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping Studies in Arts and Science, nr 315. Tema Barn, Linköpings universitet. Hämtad från: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/fulltext01.pdf

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide:

1. Inledning. (Mailades till informanterna)
 - Vilken pedagogisk utbildning har du?
 - Hur länge har du arbetat i fritidshemsverksamhet?
 - Undervisar du i något ämne i skolan?
2. Vad är jämställdhet för dig? Hur uppnår man ett jämställt fritidshem?
3. Finns det någon gemensam utgångspunkt på skolan i arbetet med jämställdhet?
4. Anser du att traditionella könsroller existerar på fritidshemmet generellt?
5. Hur definierar du de bildskapande aktiviteterna i fritidshemmet där du arbetar?
6. Hur planerar ni de bildskapande aktiviteterna i fritidshemmet, om ni planerar dem?
(- Brukar ni ha någon speciell tanke bakom?)
7. Vilken betydelse tror du de bildskapande aktiviteterna har för barnen i fritidshemmet?
8. I de bildskapande aktiviteterna, har du lagt märke till några tydliga mönster av vad pojkar respektive flickor väljer att arbeta med?
9. Är dessa mönster i bildskapandet något som utvärderas och diskuteras i personalgruppen?
10. Arbetar ni för att motverka traditionella och begränsande könsroller i bildskapandet?
Om ja, - På vilka sätt, hur ser det arbetet ut?
Om nej, - Hur skulle det arbetet kunna se ut?
11. Engagerar ni barnen i genusarbetet?
12. Hur skulle du vilja utveckla arbetet för att motverka traditionella och begränsande könsroller i bildskapandet?
13. Upplever du att du har tillräckliga kunskaper och förutsättningar för att kunna arbeta med genus och jämställdhet i bildskapandet och generellt på fritids?

Bilaga 2. Brev till rektorer

Hej,

Vi heter Linnea Stålsmeden och My Ancar. Vi läser utbildningen Grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem på Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2022 kommer vi att skriva vårt examensarbete som syftar till att undersöka bildskapande i fritidshemmet med fokus på genusperspektiv utifrån fritidspersonalens erfarenheter.

Vi söker lärare och pedagoger i fritidshemmet som skulle kunna tänka sig att medverka i vår undersökning, du behöver inte vara bildlärare. Deltagandet innebär att en intervju kommer genomföras under veckorna 15-17. Intervjun beräknas ta ca 30 min. Hela intervjun kommer att spelas in för en mer korrekt transkribering. Därefter kommer ljudupptagningarna/inspelningarna att raderas.

Vi följer de forskningsetiska principerna vilket betyder att deltagandet i studien är frivillig, den som intervjuas kan när den vill avbryta intervjun och avsluta sitt deltagande i studien. Du som deltar i intervjun kommer att förbli anonym och den skola du arbetar på kommer utelämnas i vårt arbete. Allt insamlat material kommer endast att användas i forskningssyfte.

Om ni väljer att medverka i vår undersökning så meddela gärna detta via mail så snart som möjligt för vidare kontakt där vi bestämmer var och hur vi ska träffas för intervjun.

Intervjuerna sker på plats i Göteborg och Halmstad eller via Zoom.

Vi hoppas att ni vill delta i vår studie. Tack på förhand!

Vid eventuella frågor och funderingar får ni gärna kontakta oss

Mvh, My och Linnea!

Studenter

My Ancar, Halmstad

Telefon: 0735258816

Mail: myemiliehildurancar@gmail.com

Linnea Stålsmeden, Göteborg

Telefon: 0737720808

Mail: linneastalsmeden@gmail.com

Handledare

Zahra Bayati

Universitetslektor. Institutionen för pedagogik, kommunikation och. lärande.

Bilaga 3.

Forskningsetiska regler och Informationskrav.

För dig som väljer att delta i den här undersökningen vill vi meddela att vi kommer att ta hänsyn och följa de forskningsetiska principerna. Vi vill därmed upplysa dig om vad ditt deltagande innebär och vad som gäller angående den information du lämnar.

- Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när du vill avbryta ditt deltagande.
- Du som deltar ger ditt samtycke att vara en del av undersökningen.
- Du som deltar har rätt att bestämma villkor, om och hur länge du väljer att delta i undersökningen. Avbrutet deltagande får heller inga negativa följder eller konsekvenser.
- Vid deltagandet eller vid avbruten medverkan kommer du inte utsättas för påverkan, otillbörliga påtryckningar och heller inte känna dig tvingad att delta på grund av beroendeställning mellan forskare och informant.
- Personlig och känslig information som kan identifiera dig som person kommer behandlas med sekretess och kommer inte föras vidare eller användas på annat sätt än i vår undersökning.
- Alla uppgifter om identifierbara personer ska antecknas, lagras och avrapporterar på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående.
- Alla uppgifter som lämnas till oss kommer inte att föras vidare på något sätt till obehöriga och kommer heller inte användas i annat än i vetenskapligt syfte.
- Alla uppgifter kommer att raderas efter avslutad undersökning.

Tack för ditt deltagande!

Mvh, My Ancar och Linnea Stålsmeden