



MALMÖ HÖGSKOLA
Lärarytildningen
Individ och Samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Barns samspel i lek ur ett genusperspektiv

En studie av två förskolor med olika pedagogiska inriktningar

Cooperative Play From a Gender Perspective

A Study of Two Preschools Using Different Pedagogical Approaches

Ingrid Persson
Johan Rosén

Lärarexamen: 210 hp
Handledare: Bodil Wesén
Huvudämne: Samhällsorienterande ämnen och
barns lärande
Slutseminarium: 2010-10-28

Examinator: Charlotte
Paggetti

Handledare: Bodil Wesén

Förord

Vi har många att tacka för detta arbetes framväxt. framför allt de två förskolor som vi fått lov att observera barns fria lek på. Utan dessa observationer skulle inte denna studie vara möjlig. I övrigt vill vi givetvis tacka vår handledare Bodil Wesén som givit oss ovärderlig och tänkvärd feed-back. Vi som skrivit detta arbete har haft stor glädje av att arbeta tillsammans då vi kompletterat varandra bra och dragit ett lika stort lass vardera för att få denna studie att bli det den blivit. Vi har båda läst in oss lika mycket gällande teoribakgrund och metoder inför våra empiriska undersökningar. Dock har vi delat upp instuderingsområdena och fördjupat oss lite mer vardera på vissa områden som vi valt att analysera vårt arbete utifrån. Johan Rosén har koncentrerat sig på att studera in det socio- kulturella perspektiven som arbetet vilar på och Ingrid Persson har koncentrerat sig på att studera in olika lekteorier och den genusforskning som arbetet vilar på. Vi har i övrigt delat på och läst in oss lika mycket gällande övrig teoribakgrund. Under våra observationer har vi båda deltagit lika aktivt. Vi hoppas det blir en intressant läsning och att fler väljer att fortsätta forska vidare inom genusperspektiv, eller med annan pedagogisk inriktning inom I ur och skur-verksamhet.

Ingrid Persson & Johan Rosén

Lund 2010-10-17

Abstrakt

Vårt syfte med denna studie var att få en inblick och förståelse för hur små barn samspelar under leken ur ett genusperspektiv. Vi ville se om det fanns någon skillnad mellan två förskolor med olika typ av pedagogisk inriktning och miljö. Vi valde därför att utföra vår studie på en traditionell förskola samt på en I ur och skur-förskola. För att uppnå vårt syfte har vi använt oss av kvalitativa observationer. Barnen som medverkat i dessa observationer var mellan tre och fem år gamla. Resultatet från studien visar att det finns en skillnad i hur barnen på de båda förskolorna leker ur ett genusperspektiv. Vår slutsats är att barnen på I ur och skur-förskolan lekte mer ihop mellan könen än vad barnen gjorde på den traditionella förskolan, dock intog barnen på de båda förskolorna ofta könsstereotypiska roller i sina lekar. Genom detta arbete har vi fått en ökad medvetenhet om vad miljö, material samt pedagogisk attityd i förskolan kan betyda för barns samspel i leken mellan könen.

Nyckelord: Genuspedagogik, Jämställdhet, Könsöverskridande, Samspela, Sociokulturell, Traditionell förskola, I ur och skur-förskola.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
2. Syfte och frågeställningar.....	8
3. Teoribakgrund.....	9
3. 1 Inledning.....	8
3.2 Den fria leken.....	8
3.3 Socio- kulturellt perspektiv.....	9
3. 3.1 Miljön i förskolan.....	10
3.3.2 Lek och lärande i förskolans miljö.....	13
3. 4 Genusperspektiv.....	15
3.4.1 Skolans uppdrag ur ett genusperspektiv.....	17
3.5 I ur och skur-förskolans uppkomst.....	19
3.6 Sammanfattning.....	20
.....	20
4.1 Inledning.....	21
4.2 Val av metod.....	21
4.3 Urval och material.....	23
4. 4 Genomförande av observationer	24
4. 5 Validitet och reliabilitet.....	26
4. 6 Etiska överväganden.....	26
5.1 Inledning.....	27
5.2 Miljön på de båda förskolorna.....	28
5. 5 Sammanfattning av våra observationer.....	38
6. 2 Kritisk reflektion.....	42
6.3 Avslutande reflektion.....	46
6. 4 Vidare forskning.....	47
48	
Referenser.....	49

1. Inledning

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar, liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt (Skolverket, 2009, s 4)

Ett viktigt uppdrag vi har som pedagoger är just det som skolverket belyser ovan, att ge barn verktyg för att kunna utvecklas utan att vara påverkade av normer och värderingar som sätter upp begränsningar för vad man kan eller inte kan göra. Många förskolor idag säger sig jobba genusmedvetet, samtidigt pekar forskning på en förskola där normer och traditioner fortfarande spelar en stor roll för hur man uppfattar pojkars och flickors beteende. Av erfarenhet från vår praktik kunde vi se att barnens lek ofta var uppdelad. Pojkar lekte för sig och flickor för sig. Eftersom vi har ett stort uppdrag som pedagoger vad gäller att motverka stereotypa könsmonster, så ansåg vi det viktigt att belysa hur pojkar och flickor samspelar på förskolan. Därav detta arbetes framväxt. Vi ville ta reda på om barnen samspelade annorlunda i en annan pedagogisk miljö än på den traditionella förskolan. Därför valde vi att utföra observationer på en I ur och skur förskola och på en traditionell förskola utan någon speciell inriktning. Det vi valde att fokusera våra observationer på var hur och vad barnen lekte, vilka som deltog samt vilken roll pedagogerna hade i barnens lek. Vi analyserade våra observationer ur ett socio- kulturellt samt ett genuspedagogiskt perspektiv. Det vi fokuserade på i dessa analyser var det sociala samspelet som uppstod. Forskare och teoretiker vi kommer att stödja oss på i detta arbete är bland andra Lev Vygotskij, Roger Säljö och Kajsa Svaleryd för att nämna några.

2. Syfte och frågeställningar

Vi vill ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken. För att kunna uppnå vårt syfte har vi valt att undersöka följande frågeställningar.

Har förskolornas miljöer och materialutbud någon påverkan på barns samspel i förskolan?

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en I ur och skur-förskola?

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en traditionell förskola?

Finns det några skillnader mellan de två förskolorna sett ur ett genusperspektiv samt ur ett socio- kulturellt perspektiv?

3. Teoribakgrund

3.1 Inledning

I Vårt syfte framgår det att vi vill ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola, samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken. För att kunna undersöka detta har vi valt att fördjupa oss i vissa forskningsområden och teorier för att kunna bearbeta och förstå vårt syfte. Dessa forskningsområden ska ligga till grund för de undersökningar vi kommer att göra ute på förskolorna. Det första forskningsområdet vi har valt att sätta oss in i är förskolans miljö därefter kommer vi att behandla lek och lärande i förskolans miljö, samt barns samspel i lek. Vi kommer därefter att gå in på pedagogers betydelse för barns lek och senare även olika genusperspektiv. Därefter leder vi arbetet vidare till genus och dess betydelse i barns lek och sedan går vi in på I ur och skurförskolans uppkomst. I slutet av detta kapitel behandlar vi olika socio- kulturella teorier. Allt detta för att ge en djupare förståelse för hur vi resonerar kring våra frågeställningar i detta arbete.

3.2 Den fria leken

Leken är idag en central del av vår förskola. I Lpfö 98 står det bland annat att:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall präglade verksamheten i förskolan. (Skolverket, 2009, s 6)

På grund av det stora uppdrag vi har enligt skolverket, måste vi som pedagoger aktivt tänka på hur vi behandlar barns lek i förskolan. Drougge (2001) belyser lekens och framförallt den fria lekens betydelse i sin bok I ur och skur-förskolan, detsamma gör Karin Wallin, författare till boken Flygande mattor och forskande barn (1996). Hon menar att barnen väver samman forskning och fri lek, precis som fakta och fantasi eller tanke och känsla gör det. Lek för barn bidrar till att få ihop livets helhet (ibid).

Barnen övar sin fin- och grovmotorik i fri lek och de kan prova på att konstruera olika bygg-ideér som de har, för att se om ideérna fungerar i praktiken (Trageton, 1996). Liknande syn på den fria lekens fördelar har även Westerlund och Andersson (2008) i sin bok, *Metodbok för förskoleåldern, I ur och skur*. De skriver i sin bok att ”I leken och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmågan att samarbeta och lösa problem” (Westerlund/Andersson, 2008, s 7). Eftersom förskolemiljön har en påverkan på barns lek tar vi vidare upp betydelsen av förskolans inne- samt ute- miljö i nästa kapitel.

3.3 Socio- kulturellt perspektiv

En teoretiker som har tagit upp vikten av kulturella faktorer och sociala relationer för barns utveckling är Lev Vygotskij. Han menade att våra individuella kompetenser alltid härrör från olika former av interaktioner med andra människor. Vygotskij menade även att sociala relationer är ett fundament i människors utveckling. Han hävdade att alla barns förmågor så som intellektuella, emotionella, sociala och existentiella förmågor, har sina rötter i sociala och kulturella relationer (Vygotskij, 1978).

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level: first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Vygotskij, 1978, s 57)

Enligt Strandbergs (2000) tolkning betyder detta att växelspelet mellan yttre och inre aktivitet är lärandets grund. Barn föds in i en kultur och genom det sociala samspelet gör barnet denna kultur till sin egen. Strandberg hävdar att de förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och andra barn kommer det att skapa en ”kraftfull plattform för barns lärande och utveckling (Strandberg, 2000, s 49). Enligt Vygotskij (1978) lär barn alltså främst från den kultur de befinner sig i, det vill säga från andra människor, media, populärkultur med mera. Genom sociala samspel formas individer. Vygotskij myntade begreppet den proximala utvecklingszonen (1978). Denna utvecklingszon beskriver vad barn potentiellt sett kan klara av att lära sig om de får rätt hjälp av vuxna. Den proximala utvecklingszonen har tolkats av andra forskare som till exempel Nora Lindén. Lindén var en av de första som använde sig av begreppet ”stötta”. Hon menar att den vuxna som hjälper att utveckla barnets utvecklingszon ska

fungera som en stötta för barnet och har till uppgift att ge stöd till barnet när det ställs inför en uppgift hon/han inte riktigt klarar av själv. Målet med stöttnan är att få barnet att klara av uppgiften själv och på så sätt få bort behovet av stöttning för den aktuella uppgiften (Lindén, 1993).

Vår syn på hur barn samspelar och interagerar med varandra, vilar på ett socio-kulturellt förhållningssätt. Roger Säljö professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet definierar socio- kultur som:

En produkt av den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden. I kulturen ingår också alla de fysiska redskap – artefakter- som hela vår vardag är fylld av – olika verktyg, instrument för mätning, vägning och liknade, olika former av informations- och kommunikationsteknologi, fortskaffningsmedel och annat. Kulturen är således både materiell och immateriell. Utvecklingen av materiella resurser går hand i hand med utvecklingen av idéer och intellektuella kunskaper. (Säljö, 2000, s 29)

Vår kultur är alltså något som hela tiden utvecklas och skapas av människor och som genomsyrar samhället på alla plan. Säljö (2000) hävdar även att det vi har omkring oss till stor del är skapat av människan, vilket får som följd att vi alla ständigt är påverkade av den kulturella miljö vi befinner oss i.

Säljö menar även att alla institutioner har en speciell sociokultur, detta inbegriper även förskolan (Säljö, 2000). De normer och värderingar som utgör en förskolas kultur påverkar ofrånkomligt (enligt Säljö) barnens sett att se på sig själva och andra barn.

Skolan har ett viktigt uppdrag gällande genusarbete. Därför tar vi i nästa avsnitt upp lite om hur debatten inom skolan sett ut de senaste åren och varför vårt arbete därför är viktigt för oss som pedagoger.

3. 3.1 Miljön i förskolan

Innemiljön på många förskolor består av ett allrum som fungerar som både matrum, pysselrum, lektrum med mera. Det finns ibland ett snickerirum, ett dockrum, ett kuddrum samt ett aktivitetsrum (Eidevald, 2009). Ofta förekommer stora barngrupper i små lokaler vilket begränsar barnens utrymme, samt tvingar dem att hålla en låg ljudnivå menar Eidevald (2009) Gustavsson (1996) Svaleryd (2004) samt Änggård (2009), Änggård menar att en faktor som nämns som betydelsefull för barns lek ”är den fysiska miljön och materialet i förskolan. miljö och material reglerar vad som är möjligt - eller inte möjligt.” (Änggård, 2009, s 4). Änggård menar att utomhusvistelse i skog och annan naturmiljö främjar lek mellan könen på grund av att barnen utomhus har större

utrymmen att röra sig på, utan rum så som dockhörnor som i stor utsträckning kan bidra till uppdelning mellan könen, då flickor oftare väljer att leka i små utrymmen som dockhörnor och pojkar tar sig större plats, som i lekhallar. (Änggård, 2009). Änggård är inte den enda som forskat inom detta område. I undersökningen Skogen som pedagogisk praktik ur ett värderings och genusperspektiv som genomfördes våren 2006 (Ärlemalm-Hagsér, 2006) framkom liknande resultat. Dock finns det forskare som hävdar motsatsen, Arne Trageton (1996), forskare inom pedagogik i Norge, menar i sin bok *Lek med material- konstruktionslek och barns utveckling*, att alla områden inom förskolan kan vara lika främjande för barns samspel i leken, om bara rummet där leken sker är väl utrustat med allsidigt material så att barnen kan få större variation i till exempel rolleken med hjälp av materialet. Han menar att rummet i sig inte begränsar barnet, utan att det är bristen på innehåll i rummet som i så fall begränsar (1996). Trageton (1996) menar att man till exempel bör utrusta dockvrår på förskolor annorlunda, han menar att ”numera bör man, i jämställdhetens namn, skapa en verklig familjevård för båda könen” (Trageton, 1996, s 87). Trageton (1996) menar att man även bör tänka på hur utformningen utomhus påverkar barns finmotorik samt grovmotorik och fantasimöjlighet i leken. Det behöver inte vara mer ”lekvänligt” utomhus bara för att man är ute. Har innergården utformningen av en fotbollsplan till exempel, så kan ensidiga grovmotoriska aktiviteter få för mycket fokus allena. Man bör därför fundera noga innan man utformar även ute- miljön på förskolan (ibid).

På många förskolor består ute- miljön av en inhägnad innergård där det ofta förekommer gungor, sandlådor samt en rutschkana i kombination med klätterställning. Utrymmet på innergården är ofta begränsat menar både Änggård (2009) samt Gustavsson (1996). ”Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet” menar man på skolverket (Skolverket, 2009, s 5). Enligt Friluftsförbundet blir barnen mer lockade till lek om man på sin förskola har närhet till naturområden och/eller har en naturtomt på sin skolgård (Gustavsson, 1996). Barnen blir varken begränsade gällande utrymme eller ljudnivå ute så som de kan tvingas bli inne (Drougge, 2001).

I Patrik Grahn's avhandling *Lek ute på dagis* (1997), står det: ”Det rika inre liv som skapas i leken ger individen möjlighet att förstå verklighetens komplexa sammanhang” (Grahn, 1997, s 2). Enligt Grahn har olika platser på förskolors innergårdar, olika viktiga användningsområden. Grahn menar att den fysiska miljön kan fungera som en positiv utveckling men också fungera utvecklingshämmande om den är ”fel” inredd. Miljöns utformning enligt Grahn är helt avgörande för vilka lekar som kommer att komma till stånd där (Grahn, 1997). Nedan följer en lista över olika platser

och material som barn gärna leker på/med, enligt Grahn's undersökning. Han har även undersökt vad för slags lek, samt vilka olika förmågor som främjas av dessa olika platser:

Cyklingen- Sker över hela gården, på de asfalterade gångar som ofta finns på förskolegårdar. Cyklingen Främjar inte bara grovmotoriken i barns lek, utan även själva rörelsen över hela innergården som en del i att ta sig mellan olika lekar, rollekar hänger ofta ihop med cykelåkning. ”Cykeln utgör en trygghet som ger varje barn något eget i en miljö där konkurrensen är stor om utrymmen och saker” (Grahn, 1997, s 30).

Sandlådelekarna- I sandlådena leker barnen främst ensamma eller två och två menar Grahn. Flickornas lek handlar mest om matlagning, bageri och mamma-barnlek, pojkarna åtar sig hellre landskapsbyggen. ”sandlådan bidrar till en viktig möjlighet för skapande” (Grahn, 1997, s 33).

Rutschkaneställningen- Fungerar som en av de fåtal vrår som barnen kan dra sig tillbaka till. Fantasilek uppstår gärna här. Utöver det övas barns grovmotorik och problemlösningsförmåga, detta ofta kring rutchkanan på grund av att den kan vara svår att ta sig upp på (Grahn, 1997).

Gräsplanen/Lekplanen- ger barnen ett välbehövligt större utrymme att röra sig mer aktivt på. tävlingslek förekommer oftare här, då den typen av lek ofta kräver större yta (Grahn, 1997).

Gungorna- används av enstaka barn kortare stunder, ofta finns pedagoger till hands för att putta fart här, det ger barnen en stund att samspela med pedagogerna kring någon aktivitet (Grahn, 1997).

Dockvrån- Enligt Trageton (1996) är dockvrån även den en vrå som barnen kan dra sig tillbaka till. Trageton anser dock att dagens dockvrår borde bli familjevrår i stället. Detta för att främja jämställdheten i förskolan. Han menar att man kan inreda en dockvrå så att den tilltalar fler än flickor (1996). Svaleryd (2004) och Änggård (2009) menar att en dockvrå och andra utrymmen på förskolor så som bilhörnor, idag kan bidra till att leken på förskolorna blir könsegregerad.

Sammanfattningsvis menar Knutsdotter- Olofsson (1998), Trageton (1996) samt Grahn (1997) bland andra, att miljön inne- och ute- på förskolan har stor betydelse för barns lek i förskolan. Därför tar vi vidare upp olika lekteorier i nästa avsnitt.

3.3.2 Lek och lärande i förskolans miljö

För att kunna närma sig barn på riktigt måste man engagera sig i det som är viktigt för dem, och leken är nog det allra viktigaste. De förhåller sig till livet med hjälp av lek. (Eklund, 2009, s 7)

Precis som Eklund skriver är barns lek viktig ur många aspekter. Fredrich Fröbel (som anses vara förskolans urfader), betonade redan på sin tid (1800-talet) lekens stora betydelse för barns inläring. Arbete, inläring och skapande gick enligt Fröbel utmärkt att förena. Och allt detta menade han att man borde förena genom leken. (Wallström, 1992). Historiskt sett har flera andra teoretiker hävdats samma sak som Fröbel. Än i dag håller man fast vid dessa lekteorier. Arne Trageton är en av alla nutida forskare som även han menar att barn i allra högsta grad lär genom lek. Trageton menar till exempel i sin bok *Lek med material* (1996) att leken är viktig för barns ”sensmoraliska utveckling och inläring” (Trageton, 1996, s 130). Med det menar Trageton att barn redan i tidiga år lär sig känna igen olika former och material genom att känna och smaka på olika saker i leken. Enligt Trageton finns det en rad olika lekmaterial samt lektyper som är extra utvecklande för barn (1996).

Det framgår tydligt att formbara material och leksaker som sand och vatten, liksom byggande och konstruktionsleksaker i övrigt är de mest utvecklande för barns lek. Stationär, fast lekutrustning är mindre viktig. (Trageton, 1996, s 127)

Trageton menar att stationära lekutrustningar ofta enbart inbjuder till ensidig lek, han menar däremot att lek med fasta material så som sand, vatten, lera med mera, främjar könsöverskridande lek och är mer utvecklande för mångsidig lek. I en av Tragetons egna studier visade sig lek med fasta material ha väldigt små könsskillnader. ”I synnerhet på förskolor där de vuxna visade samma förväntningar på båda könen” (Trageton, 1996, s 154). I leken övar barnen sig i olika könsroller menar Knutsdotter-Olofsson (1993). Barnen går in och ut ur olika roller hela tiden i sin lek, detta kan vara för att lättare förstå sin omvärld (1993). Eftersom detta är en intressant del av barns lek, det vill säga barns samspel i leken, så går vi in mer på detta i kapitlet här nedan.

3.3.3 Samspel i lek

Det är i den fria leken som barn genom sina rollekar/yrkeslekar, konstruktionslekar, tävlingslekar med flera, lär sig sociala strukturer gentemot varandra, så som turtagande och empati (Knutsdotter-Olofsson, 1998). I större barngrupper där barnen leker, menar Knutsdotter-Olofsson att barnen ofta upprättar fler regler för att på så sätt få en förutsättning för mindre konflikter i leken, på detta vis tränar barnen tidigt sociala strukturer. I tävlingslekar är det till exempel viktigt att veta vem som ska få börja i leken och vem som kommer näst på tur. Att öva turtagandet i leken är en förutsättning för att alla barn ska ha samma chans att lyckas få samma premisser i leken (1998). Barnen övar även sin fin- och grovmotorik i fri lek och de kan prova på att konstruera olika byggideér som de har, för att se om ideérna fungerar i praktiken (Trageton, 1996). Liknande syn på den fria lekens fördelar har även Westerlund och Andersson (2008) i sin bok *Metodbok för förskoleåldern, I ur och skur*, här skriver de att det är ”I leken och det lustfyllda lärandets olika former som det stimuleras till fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmågan att samarbeta och lösa problem.” (Westerlund/Andersson, 2008, s 7). Andra, teoretiker inom barnpsykologi så som Margret McMillan och Susan Isaacs som båda levde i början av 1900 talet, påtalade det samma. De belyste bland annat lekens betydelse för barnets övning i sociala strukturer (Garrick, 2004). Att kunna lösa problem och därmed sätta sig in i andra individers sätt att se på saker, är nödvändig för barns empatiutveckling (Svaleryd, 2004). Enligt lpfö 98 har pedagoger ett stort ansvar i att lära barn utvecklas inom olika värdegrundsfrågor som exempelvis empati. I kommande avsnitt behandlas därför pedagogens betydelse för barns lek.

3.3.4 Pedagogers betydelse för barns lek

Enligt Trageton (1996) har pedagoger en kritisk roll att förhålla sig till när det gäller barns lärande genom lek. Han menar att om pedagogerna aktivt ger sig in i leken ihop med barnen, så kan pedagogerna lätt lära barnen olika saker på ett lekfullt sätt. Detta sätt att se på den fria leken är inte självklar enligt Knutsdotter-Olofsson (1998) hon menar att det sedan 1970- talet funnits en tradition i förskolan, som inneburit att man

ansett det fel att blanda sig i barns fria lek, barnens fria lek har ansetts vara ”helig” och inget som pedagoger skulle blanda sig i (ibid). Knutsdotter-Olofsson hävdar att man i dag enligt forskning är av en annan åsikt. Det är oerhört viktigt att pedagogerna är aktiva under barnens fria lek av flera anledningar som till exempel att lära de barn som inte kan leka, att leka. För att kunna ta till vara på barnens intressen och deras fantasi och därmed bidra till att utveckla och inspirera barnen till att vidare utveckla intressen samt sin fantasi (1998). För att pedagogerna ska lyckas med att hålla leken levande och utvecklande för barnen är det viktigt att pedagogen beaktar följande punkter enligt Knutsdotter- Olofsson:

Att det inte är pedagogen som ska vara kreativ, det är barnen som skall ges möjlighet att bli det.

Att det inte är pedagogen som skall vara duktig, hon ska hjälpa barnen bli det.

Att det inte är pedagogen som skall ta alla initiativ, det är barnen som skall uppmuntras att göra det. (Knutssdotter-Olofsson, 1998, s 176)

Med detta menar Knutsdotter- Olofsson att pedagoger inte ska vara rädda för att delta i barns fria lek men att det är barnet som ska ta initiativet till leken och om det så vill, bjuda in pedagogen i leken. Det är barnet som skall sätta reglerna och pedagogens roll är då att genom öppna frågor driva på barnets fantasi, nyfikenhet och kreativitet (1998). Ett annat område som har betydelse för barns sätt att leka på är genusperspektivet, vilket vi går vidare in på i kommande kapitel.

3. 4 Genusperspektiv

Kön och genus är två ord som har olika betydelse beroende på ur vilket perspektiv man presenterar dem på. Eidevald tar i sin avhandling Det finns inga tjejbestämmare (2009) upp tre olika perspektiv som han förhåller sig till i sin analys av sitt resultat.

I det första perspektivet som Eidevald (2009) tar upp så är kön biologiskt givet och genus ses som enbart som konsekvenser av de kroppsliga, hormonella och kromosommässiga skillnader som finns mellan män och kvinnor. Eidevald (2009) hävdar att genusforskningen inom denna linje, fokuserar på biologiska olikheter och vilka effekter dessa olikheter ger. Ett syfte med studierna är enligt Eidevald att ta reda på hur man kan utforma en skola som anpassar sig efter dessa biologiska skillnader.

I det andra perspektivet dras det en skiljelinje mellan vad som är genus och kön. Kön ses fortfarande som biologiskt givet men det vi kallar manligt och kvinnligt

tillskrivs genus vilket därmed får funktionen som ”det sociala könet”. (Eidevald, 2009). Ur detta perspektiv forskar man bland annat om hur lärares föreställningar om pojkar och flickor påverkar deras bedömning och prestationer.

I det tredje perspektivet som Eidevald (2009) tar upp, är både kön och genus socialt konstruerat. Förespråkare för detta perspektiv hävdar att det inte går att fastställa någon definitiv skiljelinje mellan vad som är natur (kropp) och kultur (genus). Eidevald (2009). En annan genusforskare, Kajsa Svaleryd (2004) definierar genus likt Eidevalds andra perspektiv och hävdar att genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Hon gör en tydlig åtskillnad mellan det biologiska könet och genus, hon menar att interaktionen har ett stort inflytande på det man traditionellt har ansett vara biologiskt betingat, ett målande exempel på det menar Svaleryd är att:

Även om endast kvinnor föder barn (biologiskt betingat) avgör inte biologiska faktorer vem som skall uppfostra barn (social skillnad). (Svaleryd, 2004, s 30)

Gunni Kärrby, forskare inom pedagogik på Göteborgs Universitet, menar att skillnaderna mellan kön inte skapas på grund av biologiska faktorer eller av bestämda drag i miljön utan är en interaktiv process (Kärrby, 1987). Denna interaktiva process sker enligt Kärrby i samverkan med dels den kultur och miljö som barn befinner sig i samt med vilka strategier som barn är utrustade med för att kunna bemöta olika situationer i miljön. Konsekvensen av detta blir då att om man ger barn i tidig ålder verktyg för att kunna analysera och se på den omgivande miljön, så kan man även påverka hur barn förhåller sig till den (Kärrby, 1987). Beroende på vilken syn man har på kön och genus så har man även ett ställningstagande när det gäller barns egen könsidentitet. Genusforskare som Kärrby (1987) Svaleryd (2004) och Eidevald, (2009) vill påvisa att genus är socialt konstruerat av förväntningar och kultur i barnens omgivning. Därmed formas barnens identitet genom att de anpassar sig till samhällets normer. Enligt Annika Månssons avhandling *Möten som formar* (2000) är användandet av kön som kategori i forskningssammanhang problematiskt. Detta beror på att begreppet inte är entydigt utan kan ses utifrån flera olika perspektiv till exempel biologiskt, socialt eller kulturellt. Månsson hävdar även att skillnaderna mellan individer i en grupp är större än mellan könen och att kön som vetenskaplig indelningsgrund egentligen inte bör användas (2000).

Det begrepp vi kommer att använda oss av i vår uppsats är genus. Till skillnad från begreppet kön som fokuserar mer på biologiska faktorer, genus har en tydligare inriktning mot de sociala, samhälleliga och kulturella aspekterna av kön (Månsson, 2000). Likt Christian Eidevalds avhandling *Det finns inga tjejbestämmare* (2009) är vårt

intresse inte att se vilka likheter eller olikheter som eventuellt kan finnas på grund av eventuella biologiska faktorer, utan vårt intresse ligger i att se på hur genus och sociokultur påverkar barns samspel. Därför har vi satt oss mer in i vad genus har för betydelse för skolans uppdrag samt för barns lek i följande kapitel.

3.4.1 Skolans uppdrag ur ett genusperspektiv

Det övergripande målet för svensk jämställdhetspolitik i skolan, är att kvinnor och män ska ha samma möjligheter samt rättigheter och skyldigheter (www.jamstalldhetiskolan.se). Detta stämmer överens med vad som nämns som en viktig del i det arbete vi som pedagoger bör uppfylla i enlighet med vad som står i Lpfö 98 ”Vi bör förstå och ta hänsyn till det faktum att alla människor har ett lika värde oberoende av vad för slags social bakgrund människor har, eller oavsett vilket kön de har” (Skolverket, 2009: s 7). Pedagogernas roll är att aktivt tänka på att deras förhållningssätt gentemot barn i skola och förskola kan vara avgörande för barns framtid ur dessa perspektiv. Enligt (www.jamstalldhetiskolan.se), väljer kvinnor och män ”fortfarande i hög grad könsbundna” studieval som påverkar deras framtida yrkesval (www.jamstalldhetiskolan.se). Om man arbetar aktivt redan tidigt i barns liv med genusfrågor, kanske vi kan vidga möjligheterna för kvinnors och mäns framtida yrkesval och jämställdhet (www.jamstalldhetiskolan.se). Enligt utbildningsdepartementet bygger alla barns lika värde på en demokratisk rättighet. ”Det enskilda barnet har rätt till både utveckling och lärande oberoende av kön” (Sandberg, 2008, s 11). Därför är det vår plikt som pedagoger att arbeta utefter det. Mellan åren 2003 och 2006 pågick en jämställdhetsdelegation i förskolan som mynnade ut i en rapport Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans genusarbete. Man kom där fram till att man aktivt måste jobba mer med genuspedagogik i förskolan (www.jamstalldhetiskolan.se). I förskolan kan man arbeta genusmedvetet med barns lek, därför tar vi upp relevant genusforskning här nedan.

3.4.2 Genus i barns lek

I sin bok Genuspedagogik (2004) menar Kajsa Svaleryd att det finns en skillnad på pojkleksaker och tjejleksaker. Pojkleksakerna stimulerar ofta till aktivitet, konstruktion och kamp om makt, exempel på sådan leksaker är byggsatser, bilar och lekvapen.

Flickleksakererna är ofta ”gulliga” eller kommer i form av dockor, köksredskap och annan hemutrustning. Dessa typer av leksaker är starkt köns- kodade (Svaleryd 2004). Enligt Eidevald (2009) så är dessa leksaker återspeglings av de könsstereotypa strukturer som finns i samhället. Dessa typiska pojkleksaker och flickleksaker återfinns på de flesta förskolor och skapar begränsningar för barnens lek eftersom en leksak till exempel en docka, ofta får vissa förbestämda regler om hur den ska användas och vem som ska använda den (Svaleryd, 2004). Svaleryd (2004) tar likt Eidevald (2009) upp problematiken kring de konkurrerande förhållandena kring leksaker där de flesta konflikter sker kring vems tur det är att leka med leksaker. Konflikterna gynnar ofta pojkarna på grund av att flickorna snabbare ger med sig (Svaleryd, 2004).

Änggård (2009) menar i sin avhandling *Lek i skogen mera jämställd? Att utemiljön där förskolebarn har tillgång till ett rikt utrymme, samt naturens eget material att leka med som grenar och kottar, inte begränsar barns lek ur ett genusperspektiv så som en inne- miljö och dess lekmaterial kan göra. I naturen kan en gren tjäna som vad man vill att den ska bli. En leksak från en leksaksaffär, uppmuntrar i mindre grad till samma fantasifullhet* menar Änggård (2009). Under observationer av lek i en förskola utförda av Knutsdotter- Oloffson (1993) så märkte även hon att om man utökade lekmaterial på förskolan med ”naturmaterial, snäckor, stenar, pinnar kottar och så vidare, som lätt gick att förvandla till det man behövde i leken” (Knutsdotter-Olofsson, 1993, s 16) så började barnen plötsligt leka mer över ålders- och könsgränserna (ibid). Nyare studier visar liknande resultat som kan vara betydelsefulla för barn och deras lek ur ett genusperspektiv (Änggård 2009) och (Ärleman-Hagsér 2006).

Dock finns det forskare som menar att inomhusleken med dess material kan vara minst lika ”lekvänligt” bara rummen är möblerade så att de inbjuder till många olika typer av lek. Man kan till exempel möblera ett rum så att det inbjuder till flera typer av lek i samma rum menar (Sandberg, 2008).

Enligt Svaleryd (2004) samt Eidevald (2009) är det även så att flickor och pojkar leker olika gällande ljudnivå samt yta på förskolor. De menar att pojkar kräver en större yta i sina oftare vildare och aktivare och högljuda lekar, därmed begränsas ytan för flickorna. Flickorna leker oftare på mindre yta och leker där lugnare och tystare lekar (2004) (2009). Pojkarna leker även gärna längre ifrån pedagogerna på förskolorna, medan flickorna håller sig i närheten av pedagogerna (ibid). Eftersom pedagogerna oftare ger pojkarna tillsägelser så blir det därmed även en naturlig konsekvens att pojkarna håller sig ifrån pedagogerna menar Eidevald (2009). På uteförskolor leker barnen på större yta och mer könsöverskridande, de tillåts även alla en högre ljudnivå enligt Änggård (2009). I kapitlet nedan beskriver vi vad en uteförskola innebär.

3.5 I ur och skur-förskolans uppkomst

Friluftsförskolans benämning på sin barnomsorg är I ur och skur och innefattar både skolor, fritids samt förskoleverksamheter. Grundideen med I ur och skur är att ge individen ett lustfyllt upplevelsebaserat lärande genom alla sinnen och med hela kroppen. Pedagogiken förespråkar att gemenskap i och kring naturen leder till trygghet, tillhörighet, kreativitet, empatisk- och social- utveckling (Gustavsson, 1996). Förskoleverksamheten I ur och skur grundades på 1980-talet då friluftsförskolans kände ett behov av att utveckla metoder för daglig utevistelse i kombination med inläring i samband med lek. För att få kalla sin förskoleverksamhet för I ur och skur, ska man dels förhålla sig till skolverkets läroplaner för förskolan (Lpfö 98) men även uppfylla friluftsförskolans enskilda riktlinjer för I ur och skur-förskolor. (Drougge, 2001) Dessa är:

- att verksamheten ska bedrivas enligt verksamhetsidén.
- att förskolan drivs som en ideell eller ekonomisk-förening vars medlemmar består av föräldrar, barn och personal hörande till förskolan. Även kommunala förskolor samt dagbarnvårdare som i övrigt uppfyller normerna kan antas som I ur och skur-förskola.
- att förskolan ska vara knuten till friluftsförskolans på orten, dock administrativt och ekonomiskt fristående.
- att medlemmarna i förskolan också ska vara medlemmar i Friluftsförskolans. För de kommunala förskolorna eftersträvas medlemskap.
- att personalen på förskolan förutom sin yrkesutbildning också ska erhålla ledarutbildning och fortbildning genom Friluftsförskolans i de grenar som nämns i verksamhetsidén.
- att föräldrarna aktivt deltar i verksamheten. Detta eftersträvas också i de kommunala I ur och skur-förskolorna. (Gustavsson, 1996, s 14)

Eftersom I ur och skurförskolan fungerar som en vanlig förskola på många plan, men håller sin verksamhet utomhus i alla väder så är det intressant att undersöka om samspelet skiljer sig på en sådan förskola gentemot en traditionell förskola. För att kunna förstå barns samspel på de olika förskolorna kommer vi nedan att ta upp olika socio- kulturella aspekter.

3.6 Sammanfattning

Eftersom vårt syfte är att ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken. Så har vi valt att stödja oss på följande teoretiker och forskare som även nämnts ovan. Trageton (1996), Grahn (1997) och Sandberg (2008) belyser alla tre materialets, samt de olika utrymmena på förskolans betydelse för barns olika lekar. Knutsdotter-Olofsson (1998, 1993) är en annan forskare inom bland annat olika lekteorier, hon påtalar bland annat fördelarna med den fria leken. Dessa forskare har vi valt att stödja oss på, på grund av att de har belyst områden som är förenliga med vårt syfte och våra frågeställningar. En annan utgångspunkt vi valt att utgå ifrån är den genuspädagogiska eftersom vi har valt att delvis ta reda på hur barn samspelar ur ett genusperspektiv. Därför utgår vi ifrån genusforskare som Svaleryd (2004), Eidervald (2009) och Kärrby (1987). Dessa forskare menar att den sociala aspekten av barns könsidentitet spelar roll för leken. Vi kommer även i vårt arbete att utgå ifrån Änggård (2009) då hon i sin studie undersöker hur pojkar och flickor leker tillsammans på en I ur och skur-förskola, vi anser det intressant att se om vi i våra undersökningar finner några likheter med Änggårds. Eftersom vi valt att utföra en undersökning på dels en I ur och skur förskola samt en traditionell förskola. En stor teori vi valt att utgå ifrån är den socio- kulturella. Vi tror likt Vygotskij (1978) och Säljö (2000), att alla människor och framför allt barn, ständigt är påverkade av miljön och den kultur de befinner sig i och att det inte går att studera barns samspel om man inte beaktar de socio- kulturella relationerna. Denna kultur tillägnar sig barnen genom samarbete och dialog med andra individer i barnets närhet. Genom alla dessa teoretiker och forskare anser vi oss förberedda för att kunna analysera vårt empiriska material.

4. Metod

4.1 Inledning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för hur vi har tänkt kring vårt val av metod. Vi kommer även att redogöra för vilka etiska överväganden vi tog ställning till under våra undersökningar. Vi kommer även att kritiskt reflektera kring vårt val av metod och kommer slutligen att redogöra för hur vi genomförande våra studier.

4.2 Val av metod

4.2.1 Kvalitativ studie

En kvalitativt inriktad studie är ofta helhetsinriktad när det gäller hur man ska gå till väga för att studera den företeelse man intresserar sig för. Forskaren vill undersöka olika samband och fånga helheten, d.v.s få en holistisk syn (Lökken/Söbstad, 1995, s 29)

Vi anser därför med tanke på vårt syfte (som innebär att ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela under leken) att en kvalitativ metod lämpar sig bäst, vi vill nämligen skapa oss en holistisk syn likt Lökken/Söbstad, (1995). Vi ansåg att ett kvalitativt undersökningssätt lämpade sig bättre än ett kvantitativt då ”Det som är centralt i en kvantitativ undersökning är noggrannheten i mätningarna och möjligheten att generalisera utifrån den undersökning man genomfört” (Lökken/Söbstad, 1995, s 29). Eftersom en sådan mätning inte skulle ge oss så mycket ur analysynpunkt, valde vi hellre att använda en kvalitativ metod. Enligt Johansson (2003) bör man alltid ställa sig frågor innan man bestämmer sig för att använda sig av ett kvalitativt undersökningssätt. ”Går det att på ett objektivet sätt ersätta begreppet ifråga med en kvantitativ storhet? Och är det någon poäng att göra det?” (Johansson, 2003, s 104). Eftersom vi är intresserade

av att kunna analysera våra undersökningar mer på djupet, anser vi att dessa frågor ej kan ersättas med ett kvantitativt undersökningssätt. Vi har valt att titta på vad som kännetecknar barns samspel under leken. Därför lämpar det sig bättre att undersöka detta med en kvalitativ metod då det bättre fångar de nyansskillnader som kan uppstå i lek. Under en kvantitativ undersökning blir det mer snävt ur analysynpunkt då måste man förhålla sig till fasta kategorier för att kunna få ett statistiskt underlag. Man förlorar därmed de nyansskillnader som vi är intresserade av i vår undersökning. Vi vill kunna fånga mer än bara fasta kategorier, så som sinnesintryck, därför vill vi använda observationer som metod.

4.2.2 Observationer

Vi har valt att utföra vår kvalitativa studie med hjälp av observationer. Det anses lämpa sig bäst med observationsstudier om ”Observatören har en avsikt med och vet i stort sett vad han/hon är ute efter, vilket under observationens gång expliceras eller revideras” (Backman, 2009, s 61). Vi vill ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela under leken. Eftersom vi vill iaktta detta samspel och analysera detta så passar sig kvalitativa observationer oss bäst som datainsamlingsmetod. I övrigt har de två förskolorna vi undersökte stora nivåskillnader språkligt, därför ansåg vi likt Larsen (2009) intervjuer vara olämpliga som datainsamlingsmetod i detta fall. Barnen i den traditionella förskolan har främst svenska som andra språk. Larsen pekar på svårigheterna med att intervjua små barn då de har olika språk nivåer (Larsen, 2009). Eftersom barnen i ålderskategorin vi valde att undersöka (tre till fem år) hade olika utvecklade språknivåer kan observationer lämpa sig bättre menar även Einarsson/Hammar-Chirac, (2006) ”med hjälp av observationer kan man studera grupper som annars kan vara svåra att studera, exempelvis barn eller grupper som inte kan ge egna verbala förklaringar till sitt beteende” (Einarsson/Hammar-Chirac, 2006, s 23). Vidare menar de att observationer är bra att använda, då man lättare kan studera svårfångade situationer som till exempel icke-verbalt beteende och känsliga frågor som är svåra att få svar på genom intervjuer. (Einarsson/Hammar-Chirac, 2006).

Vi valde att använda oss av observationstypen löpande protokoll, då det enligt Lökken/Söbstads bok Observation och intervju i förskolan anses vara den vanligaste och mest beprövade formen för observationer i förskolesammanhang ”observatören är här en åskådare med penna och papper som i stort sett kontinuerligt noterar vad som

händer” (Lökken/Söbstad, 1995, s 51). Observatörens syfte avgör var fokus ska ligga menar Lökken/Söbstad (1995). I vårt fall barns samspel under leken ur ett genusperspektiv för att kunna observera detta samspel har vi utfört gruppobservationer. Gruppobservationer innebär enligt Einarsson/Hammar-Chirac (2006) att man inte fokuserar sin observation på bara en individ utan på individgruppen som är det primära. Vidare har vi valt att utföra våra observationer med en låg grad av struktur då Einarsson/Hammar-Chirac, (2006) menar att ”observationer med låg grad av struktur ofta används i utforskande syfte för att man ska kunna inhämta så mycket information som möjligt om ett visst problemområde” (Einarsson- Hammar- Chirac, 2006, s 19). Vårt förhållningssätt till det vi valt att observera bygger på Alan Brymans (2008) observationstyp ”observer-as-participant”. Denna typ av observation innebär att vi inte står helt utanför barnens lek utan ständigt befinner oss närvarande för att kunna fånga upp så många detaljer som möjligt (2008).

4.3 Urval och material

Det finns lite information om barns lek i naturmiljöer ur ett genusperspektiv, eller som Änggård (2009) uttrycker det ”Om det är ont om forskning på barns lek i naturmiljöer så är forskning om hur kön konstrueras när barn leker i naturmiljöer nästan obefintlig” (Änggård, 2009, s 6). Därför tycker vi det ska bli spännande att bidra till sådan forskning. Vi har valt att avgränsa oss till att undersöka barn i åldern tre till fem år. Detta då man i I ur och skurförskolan som vi valt att undersöka, påbörjar sitt arbete fullt ut med ”äkta” I ur och skurpedagogik först i dessa åldrar, innan dess är pedagogiken enbart inspirerad av I ur och skurpedagogiken. Därför blir det även aktuellt att undersöka samma åldersgrupper i den andra förskolan vi valt att observera, detta för att samtliga barn då faller inom samma ålderskategori.

De båda förskolorna ligger i två helt olika områden i södra Sverige, ett område i en större stad i en stadsdel där det enligt personalens (på förskolan) egen utsago förekommer stor arbetslöshet, samt där det finns en stor andel barn med svenska som andra språk. Förskolan har 141 platser fördelade på två hus med fyra stycken ett-till-tre-års-avdelningar och fyra stycken tre-till-fem-års-avdelningar och har ingen speciell inriktning på sin verksamhet. Den andra förskolan ligger i en mindre by, nästan helt utan barn med svenska som andra språk. Förskolan har en tydlig inriktning mot utomhuspedagogik. I enlighet med friluftsförskolans stadgar får de lov att kalla sig I ur och skur-förskola, då personalen inte enbart är förskolelärare i grunden, utan även

utbildade friluftspedagoger. I ur och skur-förskolans lokaler är mindre än den traditionella förskolans, sett till antal barn då verksamheten främst skall föregå utomhus.

Eftersom de olika områdena där förskolorna ligger, har olika förutsättningar och bakgrundsförhållanden, bör man ha detta i åtanke. Vår studie har dock inte detta fokus så vi kommer inte att gå in på djupet i frågor gällande klass och etnicitet eller språkliga förutsättningar. Val av förskolor att observera föll sig naturligt då vi båda har anknytning till dessa platser sedan tidigare.

4. 4 Genomförande av observationer

Vi utförde sju stycken observationer. Samtliga observationer utfördes på förmiddagarna då flest barn befann sig på förskolan. Fyra observationer utfördes på den traditionella förskolan och tre utfördes på I ur och skur-förskolan. Två observationer utfördes inomhus på den traditionella förskolan, de övriga två på denna förskola observerades ute. Samtliga tre tillfällen på I ur och skur-förskolan hölls utomhus på grund av att de alltid förhåller sig ute. Observationerna utfördes utspritt under två veckors tid och en av observationerna på den traditionella förskolan var en pilotstudie, det vill säga en provobservation. Under denna provobservation insåg vi att vi var tvungna att frångå det observationsschema vi från början hade utformat, i stället utformade vi våra observationer i form av kvalitativa fältstudier. Anledningen till att vi inte kunde ha ett kvantitativt observationsschema var att barnen ständigt var i rörelse och bytte lekkonstellationer, vilket medförde att det var svårt att pricka av barnen i schemat. Vi upptäckte även att materialet blev väldigt tunt om man utgick ifrån ett schema. Därför tog vi beslutet att kvalitativa fältstudier skulle passa oss bättre.

Vi förde löpande protokoll med hjälp av penna och papper. I detta protokoll antecknade vi allt vi iakttog gällande barnens samspel under leken. Vårt huvudfokus låg på att se hur barnen förhöll sig till varandra och vilka roller de hade under leken. Vi observerade även vilken yta av förskolan som barnen använde sig av under leken samt hur de använde sig av miljön, materialet och de olika platserna de hade till sitt förfogande. Vi observerade även ljudnivån på de båda förskolorna.

På båda förskolorna fanns det ett antal stationära lekställningar som till exempel gungor och sandlådor och på I ur och skur-förskolan fanns ett skogsparti. Våra huvudsakliga iakttagelser kretsade kring dessa, då barnen höll sig där. Under våra observationer höll vi oss nära barnen för att kunna fånga upp så många detaljer som möjligt och detta medförde även att vi ibland kunde ställa barnen frågor kring vad vi iakttog. Vi observerade även hur pedagogerna förhöll sig till barnen och i vilken grad de

var aktiva i barnens lek. Under de observationer vi utförde under två veckors tid såg dagarna ut så här.

Tillfälle 1 Pilotobservation på den traditionella förskolan inomhus. Barnen lekte fritt inne. Förmiddagspass.

Tillfälle 2 Inneobservation på den traditionella förskolan inomhus. Pedagogerna hade styrda pysselstationer med lerbygge vid ett bord, samt pusselbygge vid ett annat, barnen kunde även leka fritt i dockvrån. Förmiddagspass.

Tillfälle 3 Utomhusobservation på den traditionella förskolan, barnen lekte fritt. Förmiddagspass.

Tillfälle 4 Utomhusobservation på den traditionella förskolan, barnen lekte fritt. Förmiddagspass.

Tillfälle 5 Utomhusobservation på I ur och skurförskolan, barnen lekte först fritt och gick sedan till en lekplats utanför förskoleområdet, där de också lekte fritt. Förmiddagspass.

Tillfälle 6 Utomhusobservation på I ur och skurförskolan, barnen lekte fritt. Förmiddagspass.

Tillfälle 7 Utomhusobservation på I ur och skur- förskolan, barnen lekte fritt. Förmiddagspass.

Vi har använt delar av vår pilotstudie ur analysynpunkt, detta då vi denna dag fann en del intressant material som passade för vårt arbete.

4.4.1 Bearbetning av empiri

Efter att ha slutfört våra observationer sammanställde vi vårt material. Vi började med att renskriva det vi fått ihop på dator och därefter kategorisera materialet utefter olika lektyper. Vi benade även upp barnens nyttjande av yta, nyttjande av material samt regler i lekar. Vi kategoriserade även upp pedagogernas förhållnings sett till barnen och olika typer av grupp lekar. Detta gjorde vi för att enklare kunna se likheter och skillnader mellan de båda förskolornas sätt att samverka inom verksamheten och hur barnen förhöll sig sinsemellan. Detta för att få en överblick av de båda verksamheternas olikheter, likheter och olika utformningar.

4. 5 Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om att hela tiden kontrollera överensstämmelsen mellan forskningsfråga, datainsamling och analys. Detta blir extra viktigt då studien har en låg grad av struktur vid datainsamlingen. Att kontinuerligt vara uppmärksam på att observationerna och tolkningarna verkligen avspeglar det som efterfrågas i studien är ett sätt att försäkra validiteten. (Einarsson/Hammar-Chirac, 2006, s 140-141)

Precis som Einarsson/Hammar-Chirac (2006) påtalar, anser även Lars-Göran Johansson i sin bok *Introduktion till vetenskapsteorin* (2003) att man måste vara medveten om hur viktigt det är att vara uppmärksam på sin roll som observatör. Han menar att alla observationer vi gör innehåller ett mått av omedveten tolkning av de sinnesintryck vi får som observatörer (Johansson, 2003). Han menar att observationer ”inte är något neutralt medium utan tvärtom i hög grad format i enlighet med vår föreställning om olika aspekter av världen. Kort sagt, vår språkanvändning är allt annat än teori neutral” (Johansson, 2003, s 80). Vidare menar Lökken/Söbstad i sin bok *Observation och intervju i förskolan* (1995) att man vid observationer bör vara uppmärksam på tänkbara felkällor. De nämner bland annat Haloeffekten, ”Haloeffekten innebär mer generellt att vi tenderar att bedöma en speciell egenskap utifrån den allmänna uppfattning vi har om personen ifråga” (Lökken/Söbstad, 1995, s 59). Med detta menar Lökken/Söbstad att det är lätt att som observatör enbart se det som är positivt hos någon/något man observerar. Detta på grund av att man kan ha förutfattade meningar gällande det man observerar. Lökken/Söbstad menar även att man under sina observationer måste vara uppmärksam på sina egna personliga faktorer. ”Det finns många personliga faktorer som kan göra att man utgår från subjektiva mått då man observerar andra. Utbildning, erfarenheter, förhandsinställning, fördomar, behov av motiv är exempel på faktorer som på ett negativt sätt kan färga en observation” (Lökken/Söbstad, 1995, s 60). Alla dessa faktorer har alla människor som sagt till viss del, men som observatör måste man vara extra uppmärksam på att dessa egenskaper inte färgar undersökningen för mycket. Det är naturligtvis önskvärt att slippa dessa felkällor helt, men det finns ändå alltid där i någon form. Vi har försökt att minska dessa felkällor genom att själva vara medvetna om våra fördomar och på sätt kunnat sträva efter att vara objektiva.

4. 6 Etiska överväganden

Vi har varit noga med att förbereda de båda förskolor vi valt att observera, så att inget barn eller någon pedagog behövt delta mot sin vilja. Vi har därför inlett projektet med att skicka ut ett brev (se bilaga) i god tid, så att alla haft möjlighet att ta ställning till om

de vill vara med eller inte. Detta följer vetenskapsrådets informationskrav där det tydligt framgår att man ska informera deltagarna om projektets syfte och att det är frivilligt om man vill delta (Vetenskapsrådet, 1991). Det andra kravet som vetenskapsrådet ställer på vetenskapliga arbeten är samtyckeskravet, därför hade alla föräldrar rätt till att säga nej till om de ville att deras barn skulle ingå i vår undersökning (Vetenskapsrådet, 1991).

Vetenskapsrådet har ett tydligt krav när det kommer till konfidentialitet :

Uppgifter om alla i en undersökning, ingående personer ska alla ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den” (Vetenskapsrådet 1991, s12)

För att beakta konfidentialiteten, utförde vi följande åtgärder: Alla medverkande har hållits anonyma, vi har även hållit namn och plats för de båda aktuella förskolorna anonyma och därför enbart nämnt förskolorna som I ur och skur-förskolan samt den traditionella förskolan. Alla barn, föräldrar samt pedagoger i undersökningen ställde sig positiva till projektet.

5. Resultat

5.1 Inledning

I detta avsnitt kommer vi att delge våra observationsresultat samt analysera dessa i löpande text. Vi börjar med att ge en bild av de förskolor vi valt att observera, hur deras lägen samt miljö sett ut, därefter redogör vi för vårt observationsresultat. De observationer vi valt att utgå ifrån i vår analys är ett urval av de observationer vi gjorde. Detta urval är grundat på de tillfällen då vi iakttog barnens samspel i lek på de båda förskolorna.

I vårt syfte framgår det att vi vill ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken. Därför kommer vi här nedan börja med att sammanställa vårt resultat genom att först analysera förskolebarnens nyttjande av miljö och material. Efter detta kommer vi att analysera de observerade lekar där barnen samspelade. Vi har analyserat vår studie utifrån genusaspekter och ur ett socio- kulturellt perspektiv. Varför vi har valt att göra detta är för att vi vill se om detta har någon betydelse för barns lek.

5.2 Miljön på de båda förskolorna

I ur och skur-förskolans lokaler är mindre än den traditionella förskolans, sett till antal barn då verksamheten främst skall föregå utomhus. På I ur och skur-förskolan finns det bara ett stort rum per avdelning. I rummen finns det hyllor med pysselsaker. På I ur och skur-förskolan finns det ett skogsparti som sträcker sig över cirka halva tomten. Det finns även sandlådor och en gungställning. En liten del av gården är asfalterad så att man kan cykla. Det finns ett förrådsutrymme med utomhusleksaker som cyklar, bollar, spadar och dylikt. I anknytning till denna byggnad finns ett utbyggt tak där man kan sitta kring ett bord och pyssla. I ur och skur-förskolan hade ett tydligt fokus på utomhusaktiviteter.

Vi kunde se att den traditionella förskolan hade en större möjlighet till aktivitet inomhus än I ur och skur-förskolan. Den traditionella förskolan har ingen speciell profil på sin verksamhet, men arbetar enligt egen utsago mycket med värdegrundsfrågor. Innemiljön på den traditionella förskolan är uppbyggd så, att det finns ett stort allrum med fyra bord som fungerar som matrum och pysselrum. Det finns två andra mindre rum, varav det ena fungerar som dock/köksvrå och det andra rummet fungerar som bygg/kuddrum, i bygg/kuddrummet finns det stora klossar, lego, kuddar och madrasser., i dock/köksvrån finns det dockor, gosedjur, köksleksaker samt en utklädningslåda.

Utomhusmiljön på den traditionella förskolan har en större innergård än I ur och skurförskolan. Där finns ett antal stationära lekställningar som gungställningar, rutschkana/klätterställning, sandlådor samt en större lekplan/gräsplan.

5.2.1 Barnens nyttjande av miljö och material på *förskolorna*

På I ur och skur-förskolan lekte pojkar och flickor mest i det skogsparti som låg på förskolegården. De lekte i hög utsträckning med material från naturen exempel på

sådant material var pinnar och stenar, detta material använde pojkarna och flickorna ofta på olika sett, pojkarna använde grenar och pinnar till vapen i större utsträckning än vad flickorna gjorde, flickorna använde pinnar och grenar till redskap inom till exempel en operationslek men även som matredskap i andra lekar, dock förekom det även tillfällen då flickorna använde naturmaterial som vapen och undantagsfall gällande observationerna förekom. Det var främst de yngre barn i åldern ett till tre år som lekte vid de stationära lekställningarna som till exempel vid gungorna eller sandlådan. Både pojkar och flickor använde en stor yta av innergården under sin lek och var överlag aktiva i sin lek, främst kring skogspartiet. Det fanns dock undantag, vi observerade vid ett tillfälle en flicka som satt själv vid ett pysselbord under tak på gården och vävde en väv, hon förhöll sig oftare till lugnare lekar under våra observationstillfällen. Det förekom även andra undantag under våra observationer på I ur och skur- förskolan. Två pojkar på denna förskola, lekte helst bara med varandra och då aktivt och högljudt, så undantag från våra generella observationer fanns. Cykling var en annan populär sysselsättning på denna förskola. Barnen på denna förskola lekte under våra observationer aldrig inomhus.

Både pojkar och flickor på den traditionella förskolan lekte oavsett ålder främst kring de stationära lekställningarna, som till exempel sandlådan, gungorna, rutschkanan samt kring borden som stod uppställda vid ingångarna till förskolan. Dock lekte barnen ofta könsuppdelat och i mindre grupper på denna förskola än vad de gjorde på I ur och skurförskolan. I sandlådan lekte pojkarna olika former av konstruktionslekar när de lekte där, flickorna lekte oftare i sandlådan än pojkarna, och bakade främst olika former av kakor då de lekte där. Flickornas lek utspelade sig främst kring de stationära lekställningarna. Pojkarna lekte mest tävlingslekar ihop, dessa utspelades mest på lekplanen/gräsplanen på innergården, som också hade störst yta på förskolan. Man använde inte naturmaterial som leksaker i så stor utsträckning på denna förskola, dock kunde vi se undantag vid ett tillfälle då en flicka och två pojkar i en rollek, samlade in bär och löv i hinkar. Cykling var en populär sysselsättning även på denna förskola. Dock fanns det undantag gällande hur barnen lekte, även på denna förskola. Vi observerade en flicka som lekte mer aktivt än vissa pojkar, hon satte ofta igång olika lekar under våra observationer. Det fanns även en pojke som lekte lugnt och tyst i sandlådan vid samtliga observerade tillfällen.

5.2.2 Analys av barnens nyttjande av miljö och material

Utifrån våra observationer såg vi att flickor på I ur och skur-förskolan rörde sig över en större yta än vad flickorna gjorde på den traditionella förskolan. Flickorna nyttjade även samma material som pojkarna i lekarna på I ur och skur-förskolan. Leken var ofta könsöverskridande det vill säga pojkar och flickor lekte ofta ihop. Om man ser till det som Änggård (2009) beskriver i sin avhandling *Lek i skogen mera jämställd?*, så leker barn på I ur och skurförskolor oftare på större yta gemensamt och använder oftare naturmaterial i dessa lekar (2009), jämfört med mer traditionella förskolor utan utomhusprofil. Detta skiljer sig ifrån det Svaleryd (2004) och Edievald (2009) menar. De menar att flickor oftast leker lugnt och tar en mindre yta i anspråk på förskolor, de menar även att det material som flickorna använder sig av oftast är starkt könskodade leksaker så som dockor, köksredskap med mera. Pojkar däremot leker oftare på större yta, mer aktivt och högljudt, de leker oftare med andra mer könskodade leksaker så som bilar och byggsatser menar Edievald (2009) och Svaleryd (2004).

Svaret till varför det såg annorlunda ut på I ur och skur-förskolan än så som Svaleryd (2004) och Eidevald (2009) påtalar, kan finnas i den sociala kultur och miljö som finns på förskolan. Eftersom materialet till stor del är naturbaserat på I ur och skurförskolan så finns kanske inte de kulturella värderingar gällande materialet som finns för till exempel mer traditionella leksaker så som bilar och dockor till exempel. Trageton (1996) menar att fasta material som sand, pinnar och sten inbjuder barnen till att ges möjlighet att själva få bestämma hur materialet ska anpassas i deras lek. Det fanns dock undantag till detta. Vi observerade en flicka som föredrog att sitta för sig själv och väva på I ur och skurförskolan, det fanns även två pojkar på denna förskola som föredrog att leka tillsammans enbart, då de lekte så lekte de aktivt över stor yta.

På den traditionella förskolan lekte barnen överlag på mindre ytor med fokus på de stationära lekställningarna. I de fall barnen använde sig av ett större område var det främst pojkarna som gjorde det. Här kunde vi observera en skillnad gentemot I ur och skur-förskolan. Enligt Trageton (1996) har materialet en stor inverkan på hur man leker. Ett material som till exempel gungor har ett bestämt syfte och är på så sätt begränsande. Det fanns även på denna förskola ett större utbud av könskodat material så som dockor

samt bilar. Det fanns alltså en norm för vad som var okej att leka med om man var pojke eller flicka om man ska se till vad Svaleryd (2004) menar vara hämmande för genusutveckling i förskolan. Könskodade leksaker observerade vi främst när vi var inomhus på den traditionella förskolan. I dockvrån såg vi en skillnad i vad pojkarna valde att leka med och vad flickorna valde att leka med. Flickorna använde sig främst av köksredskap och dockor, pojkarna riktade in sitt intresse för bilar och brandmanshjälmarna. Eftersom den traditionella förskolans innemiljö hade ett tydligt fokus på denna form av material utformas lekarna enligt Trageton (1996) till att ha bestämda regler och syfte. Ute var det inte ett könskodat material, det fanns heller inte så många fall som vi observerade då barnen lekte med naturmaterial, detta kan vara en möjlig anledning till att barnen inte lekte så könsöverskridande på denna förskola liksom även Änggård fann i sin avhandling (2009) då hon jämförde en traditionell förskola med en I ur och skurförskola (2009). Det fanns dock även på denna förskola undantag. En pojke lekte lugnt i sandlådan under samtliga observationer vi utförde, han lekte på liten yta, lugnt. En flicka på denna förskola lekte aktivare än de andra flickorna, hon lekte över stor yta och lekte högljudt och aktivt. Materialet och miljön på de båda förskolan vi observerade hade en socio-kulturell anknytning. De leksaker barnen i våra exempel ovan lekte med var ofta könskodade, de hade alltså en koppling till vilka normer och värderingar som utgör vad som är kvinnligt och manligt i de fall då de använde samma typ av leksak var användningsområdet annorlunda. I val av leksaker och i hur de ska användas gör barnen ett val i hur de ska förhålla sig till materialet och använder sitt kulturella kapital för att bestämma vilka värderingar och normer som förknippas med det (Säljö, 2000). Socio- kulturella aspekter har sammanfattningsvis ett stor inflytande på hur barn nyttjar miljön och vilket sorts material de använder samt vem de leker med.

5.3 Observerade samspel under barnens rollekar

5. 3. 1 Rollekar på I ur och skurförskolan

På I ur och skur-förskolan observerade vi rollekar där både pojkar och flickor förekom, en sådan observerad lek var ”minimojleken” som utspelade sig i skogspartiet på innergården. Här lekte flickor och pojkar att de alla tillsammans var ett slags småfolk, (minimojer). De hade bjudit in pedagoger i leken i egenskap av hajar. Leken gick ut på att småfolket skulle tillfångata hajarna och vakta dessa besvärliga hajar (pedagogerna som försökte fly hela tiden). I leken deltog både flickor och pojkar aktivt, de samtalade

mycket med varandra under leken, men hade dock könsuppdelade roller i leken. Pojkarna var soldater och var beväpnade med grengevär, medan flickorna enbart hade minimojroller i egenskap av småfolk utan ”titel”. Pojkarna var minimojer i egenskap av titel, i detta fall soldat-minimojer. Pojkarna var de som satte upp reglerna, det vill säga bestämde vilka som var hajar och vilka som var soldater och var de som var rollfördelare. En annan rollek vi observerade var ”haj och krokodil leken” tre flickor och fem pojkar lekte i skogen. Där de tog roller som hajar och krokodiler samt människor som skulle jaga dessa. Pojkarna var jägare som skulle fånga hajarna och krokodilerna medan flickorna antog roller som byte. Leken började i skogen där pojkarna tog till grenar som vapen för sin jakt, flickorna försökte fly därifrån till olika platser där jägarna inte kunde ta fast dem. Pojkarna var även i den här leken de som bestämde reglerna och rollfördelningen. Vi kunde se i både minimojleken samt haj och krokodil leken att pojkarna intog roller av yrkeskaraktär, så som soldater och jägare. Flickorna intog roller utan yrkestitel så som enbart småfolk i minimojleken och enbart djur i haj och krokodil leken. Dock förekom det undantag. I en rollek observerade vi två flickor som lekte kirurgläkare och en flicka som var patient, en pojke var med i leken med yrkesroll i form av sjuksköterska, hans roll innebar att han tillhandahöll operationsinstrument i form av naturmaterial så som pinnar och grässtrån som man skulle sy med, åt kirurgerna. Flickorna i denna lek var de som var rollfördelare och de som hade ledande yrkesroller.

5. 3. 2 Rollekar på den traditionella förskolan

På den traditionella förskolan observerade vi en rollek där barnen klädde ut sig till brandmän och prinsessa inomhus. Två pojkar gick in i roller som brandmän, detta såg vi genom att de klädde sig i brandhjälm från utklädningslådan. Flickan tog på sig en rosa klänning och kallade sig prinsessa. Leken gick ut på att brandmännen skulle släcka elden som hade brutit ut på slottet, prinsessan lagade mat tillsynes ovetande om att hon var en del av pojkarnas lek. Flickan som hade rollen som prinsessa var inte direkt deltagande i pojkarnas lek utan satt och lagade mat mer avsides för sig själv. Det var pojkarna som delgivit flickan en roll i sin lek, men flickan deltog ej själv aktivt. När vi frågade flickan vad hon hade på sig, svarade hon att det var en prinsessklänning. Hon hade alltså en klar bild av vad en prinsessa är och vilka attribut en sådan ska ha. En annan rollek vi observerade inne var ”kojbyggarleken” Den gick ut på att två flickor och fem pojkar byggde en koja med stora pusselbitsplattor i mjukt material, flickorna började bygga kojans, men så kom pojkarna och hjälpte till. Efter ett tag tog pojkarna

över leken och de olika rollfördelningarna i leken, det vill säga bestämde hur kojan skulle utformas och blev därmed byggmästare och tilldelade flickorna yrkesroller som byggare. Flickorna motsade sig denna fördelning efter ett tag och ropade då på en pedagog, flickorna tyckte att pojkarna förstörde leken då kojbygget inte blev som de hade tänkt sig. Pedagogerna frågade om flickorna ville att pojkarna skulle vara med i leken, det ville inte flickorna. Pedagogerna sa till pojkarna att lämna leken och gick. Kvar blev pojkarna trots pedagogens tillsägelse. Flickorna lämnade då kojbyggarleken. En annan rollek vi iakttog var en rollek utomhus. Detta var ett undantag då detta var den ända rollek på denna förskola som vi observerade utomhus. Denna rollek var "bilmekanikerleken". En grupp pojkar samt en flicka lekte bilmekaniker. Denna lek utspelade sig utomhus kring ett av borden i närheten av förskolans lokaler. På förskolan fanns det riktiga bildäck som barnen kunde leka med, dessa använde de sig av i sin lek vid ett bord. Detta bord fick tjäna som en bil. Vi frågade barnen hur man såg att det var en bil, de pekade då på däcken de hade rullat dit och sa att dessa var bildörrar. Leken började med att pojkarna och flickan målade bilen. De målade med penslar och vatten ur en spann. I leken deltog flickan, men hon hade en icke lika deltagande roll i leken i jämförelse med pojkarna, hon var mer av en assistent till pojkarna, än en bilmekaniker.

5. 3. 3 Analys av barnens samspel i rollekarna

På I ur och skur-förskolan observerade vi tillfällen där pojkar och flickor lekte ihop utomhus. Barnen på I ur och skur-förskolan lekte många rollekar i skogspartiet som fanns på gården. Flickorna och pojkarna hade i sina gemensamma rollekar lika aktiva och högljudda roller. Det fanns dock skillnader i vad för roll man hade i lekarna. Pojkarna hade könsstereotypa mansroller som soldater och jägare, medan flickorna hade en icke specifik titel på sina yrkesroller som småfolk och djur. Knutsdotter-Olofsson (1998) menar att pojkar ofta går in i hjälteroller så som soldater, brandmän och poliser. Att pojkarna tar dessa roller kan härledas till de kulturella artefakter som de omger sig av från media, samhället, samt människor i deras närhet så kallade kulturella artefakter enligt Säljö (2000), sätter upp normer och regler för hur man ska vara och på så sätt påverkars barnens lek och de roller som väljs. Enligt Eidevald (2009) och Kärrby (1987) leker flickor fler omhändertagande lekar i större utsträckning än pojkar. I detta fall stämmer detta då operationsleken på I ur och skur-förskolan gick ut på att ta hand om patienten. Intressant ur analysynpunkt är dock att pojken i detta fall tagit en roll som enligt Kärrby (1987) är en klassisk kvinnoroll, det vill säga en omhändertagande roll som sjuksköterska. I dagens läge är fördelningen inom vissa yrkesroller mer

könsblandad än vad den var förr, Inom sjukvården idag finns det fler manliga sjuksköterskor och fler kvinnliga läkare, detta kan vara en möjlig anledning till att rollfördelningen i operationsleken som observerades på I ur och skurförskolan såg ut som den gjorde, då normerna kring dessa yrken har förändrats.

På den traditionella förskolan lekte barnen fler roller när de lekte inne än när de lekte ute. Trageton (1996) menar i sin studie att en inomhusmiljö kan vara minst lika lekinbjudande för både pojkar och flickor inne som ute, bara miljön är inspirerande utrustad och möblerad. I dockvrån på den traditionella förskolan där de flesta av våra observerade roller förekom på denna förskola, fanns det rikt med material som kunde främja roller till exempel utklädningslådan. I rollfördelningen på den traditionella förskolan kunde man spåra flera olika kulturella referenser som barnen använde för att sätta upp reglerna för leken. Säljö (2000) menar att det är sociokulturella referenser som färgar människors uppfattningar om roller och platser i samhället (Säljö, 2000). Pojkarna ansåg sig ha en klar bild av vad en brandman har för uppdrag och roll i samhället och hur brandmän arbetar. Denna kunskap har pojkarna enligt Säljö (2000) förvärvat av den kultur de befinner sig i till exempel från böcker, filmer, serier och så vidare. Även flickan i denna lek hade en tydlig bild klar för sig av vilken karaktär hon spelade. En prinsessa hade enligt henne en rosa klänning och lagade mat med mera. Här kan man se en koppling till sagans värld.

Enligt studier utförda av genusvetare som Svaleryd (2004), Eidevald (2009) samt Kärrby (1987) är det vanligast att pojkar är de som är aktiva och mer högljudda i lek. Detta observerade vi under rollerna i den traditionella förskolan där pojkarna var de som antog de aktiva rollerna och flickorna antog mer lugna tillbakadragna roller. En vanlig lekutformning enligt Knutsdotter- Olofsson (1998) är att pojkars lek först inleds med att pojkar konstruerar den situation där leken sedan tar sin början (1998). Exempel på det kunde vi se i bilmekanikerleken där rollerna delades ut efterhand som leken fortskred på den traditionella förskolan då de först byggde "bilen" och sedan kom på att leken skulle gå ut på att man skulle vara bilmekaniker. Flickan i leken verkade inte ha någon tydlig yrkesroll, hon verkade imitera pojkarna. Enligt Kärrby (1987) har flickor större tendens att imitera roller och inta iakttagande roller för att på så sätt lära sig. Pojkar däremot, skapar först problemsituationer för att sedan lära sig utav att lösa problemet (ibid).

Sammanfattningsvis anser vi att båda förskolorna kan analyseras ur ett socio-kulturellt synsätt. Man kan se de roller som barnen väljer i rollerna vi observerat, som en konsekvens av den miljö barnen befinner sig i. Man kan anta att pojkarna i till exempel bilmekanikerleken har stött på lagande av bilar tidigare. Kanske har barnen via

media eller via sina föräldrar erfarenheter av bilmekaniker och sjukhus. Därmed finns dessa yrken med i deras begrepps värld. På samma sätt kan man anta att de olika könsroller som uppstår i leken kommer ifrån barnens socio- kulturella medvetande (Säljö, 2000), (Vygotskij, 1978). Bilmekaniker skildras till exempel ofta i barnlitteratur och i media som ett typiskt manligt yrke och i samhället i stort är yrket dominerat av män. Bilmekaniker som ett typiskt manligt yrke blir på så sätt internaliserat i barnens kultur och fungerar normsättande. Konsekvensen av detta blir att pojkar har lättare att inta roller som bilmekaniker än vad flickor har. Det fanns dock undantag i våra observationer, barnens operationslek på I ur och skur-förskolan. Traditionellt sett är läkare i regel män men här var det två flickor som var kirurger. Detta kan möjligen spåras till att normerna i detta yrke har börjat luckras upp och att fler kvinnor utbildar sig till läkare än tidigare. På båda förskolorna förekom dock mestadels könsstereotypa könsroller.

5.4 Observerade samspel under barnens tävlingslekar

5.4.1 Tävlingslekar på I ur och skur-förskolan

På I ur och skur-förskolan observerade vi inte så många tävlingslekar, de vi iakttog skedde ofta i större grupper. Dessa grupper var ofta könsöverskridande. En tävlingslek vi observerade på I ur och skur-förskolan, gick ut på att man skulle hoppa från timmerstock till timmerstock utan att behöva bli tagen och därmed vara tvungen att byta plats med ”tagaren” som stod i mitten. Dessa timmerstockar var ordnade i en cirkel. I mitten av cirkeln stod en eldstad och vid den stod en ”tagare” vars uppgift var att försöka byta plats med dem som stod på stockarna och sprang mellan stockarna. För att få byta plats var ”tagaren” tvungen att fånga någon, när den inte stod på en stock utan när personen var på väg upp på en annan stock i cirkeln. I denna lek deltog både pojkar och flickor. Medlemmarna i leken skiftade ständigt vilket gjorde det svårt att få en uppfattning om hur många de var exakt i leken. En annan vanlig tävlingslek var under hökens vingar kom. Denna lekte barnen dels på egen hand men oftast var pedagogerna dem som drog igång leken. Under höken vingar kom gick ut på att en person som stod i mitten var hög. Denna person bestämde att alla deltagare i leken (som stod bakom ”höken”) skulle få slippa bli tagna av höken (och därmed själva få bli hökar ihop med ledarhöken) om de bara hade en viss färg på sig. Hade man den färg som höken nämnde, fick man gå över hela lekplanen till andra sidan utan att bli tagen. Hade man inte färgen, kunde man få en chans att springa över planen till andra sidan, och då

riskera att bli tagen. Leken krävde inget begränsat antal deltagare, utan kunde lekas i hur stor grupp som helst. Denna lek såg vi dels när pedagoger tog initiativ till den, men de flesta gångerna vi såg den lekas, var när barnen själva tog initiativ till leken. En tävlingslek som skilde sig från de övriga på I ur och skur-förskolan var när vi observerade två pojkar som tävlade om vem som cyklade snabbast, dessa pojkar observerade vi att de oftast lekte bara de två under de flesta tillfällen vi observerade. I övrigt hade tävlingslekarna ofta karaktären av att vara könsöverskridande och i större grupper.

5.4.2 Tävlingslek på den traditionella förskolan

På den traditionella förskolan vi observerade såg vi att det förekom många tävlingslekar. Vi kunde se att det var flest pojkar som lekte denna typ av lek, gruppstorleken på tävlingslekarna bestod av ca två till tre deltagare och var ofta inte större grupper än så. Ofta tog dessa tävlingslekar stor yta av förskolegården, trots att lekarna innehöll få deltagare. Dock krävde själva tävlandesituationen i sig ofta ett större utrymme. En sådan tävlingslek som vi observerade på den traditionella förskolan var när tre pojkar tävlade om vem som kunde rulla och kasta rockringar längst upp i luften samt rulla dem längst. Denna lek förekom på den största öppna ytan på förskolan det vill säga lekplanen/gräsplanen som täckte halva innergården på förskolan. Vi observerade att de flesta tävlingslekarna ägde rum på denna lekplan/gräsplan. En annan tävlingslek vi observerade var en brottarleik. Deltagarna var två pojkar som brottades på gräsplanen/lekplanen. De skulle se vem som var starkast. Efter en liten stunds brottning kom en pedagog fram och avbröt leken, pojkarna sprang då iväg och fortsatte brottas på annan plats.

Ett undantag gällande tävlingslekarna på den traditionella förskolan var dock en flicka som ofta lekte aktivt och högljudt i de flesta leksammanhang vi observerade på denna förskola. Hon satte igång flera tävlingslekar under våra observationer. Ett exempel på en sådan tävlingslek var när hon bjöd in två pojkar och en flicka i en tävlingslek som gick ut på att pojkarna skulle hålla i rockringar och flickorna skulle försöka kasta högar med höstlöv, och pricka/få igenom löven i rockringarna. Flickan som tagit initiativ till leken var den som bestämde lekens syfte samt rollfördelning.

5.4.3 Analys av barnens samspel i tävlingslekarna

Enligt Kärrby (1987) och Grahn (1997) inbjuder gräsplaner/lekplaner till tävlingslek då de rymmer stor del av utrymmet på förskolornas innergårdar. Tävlingslekar tenderar nämligen att kräva stor yta.

Svaleryd (2004) och Eidevald (2009) menar att det oftast är pojkar som kräver störst utrymme i sina lekar på förskolor för att pojkar i sin lek är mer fysiskt aktiva.

Detta skiljer sig ifrån det vi observerade på I ur och skur-förskolan. Tävlingslekarna på I ur och skur-förskolan var ofta uppblandade av flickor och pojkar. Flickorna var lika aktiva som pojkarna i dessa lekar och krävde lika stor yta. på I ur och skur-förskolan lekte man ofta i större grupper om fem till sju personer och ibland fler. En möjlig anledning till detta kan vara att de pedagogiska förhållningssätten gentemot barnen på de båda förskolorna skiljde sig åt. Pedagogerna på I ur och skur-förskolan var mer delaktiga i barnens lek vilket Knutssdotter-Olofsson (1998) menar medför att barnen lär sig att leka i större könsöverskridande grupper.

På den traditionella förskolan deltog inte pedagogerna i samma utsträckning i barnens lek. En anledning till detta menar Knutssdotter-Olofsson (1996) kan vara att det av tradition i svenska förskolor ansetts felaktigt att gå med i barns fria lekar. Vi kunde även se i våra observationer att tävlingslekarna oftast lektes av pojkar. Detta kan beror på att pojkarna är mer fysiskt aktiva i sina lekar enligt Svaleryd (2004) och Eidevald (2009).

Knutssdotter- Olofsson (1996) menar att pedagoger idag aktivt bör delta i lekandet på barnens villkor, hon menar att pedagoger har en viktig uppgift att visa barn hur man leker ihop. En fördel med att pojkar och flickor leker tillsammans är att de på ett naturligt sätt lär sig att leka könsöverskridande (Svaleryd, 2004).

I dessa former av lekar observerade vi tydliga socio- kulturella skillnader. På I ur och skur-förskolan uppmuntrade pedagogerna till lek i större grupper som var könsuppblandade. I våra observationer kunde vi inte se att pedagogerna på den traditionella förskolan uppmuntrade till lek i större grupper. Utifrån det Vygotskij (1978) menar angående barns sociala samspel, så lär barn sig genom socialisations processer ihop med andra. Genom att pedagogerna aktivt uppmuntrar till lek i större grupper kan det mynna ut i att barnen lär sig att leka i större grupper och blir då en del av pedagogernas kultur.

Sammanfattningsvis kunde vi se att barnen på I ur och skur-förskolan vid flera tillfällen bjöd in pedagogerna i leken de lekte, vilket vi inte såg i samma utsträckning i den traditionella förskolan. Pedagogerna på I ur och skur-förskolan hade lärt barnen vissa tävlingslekar som inbjöd till större lekgrupper, märkte vi under våra observationer. Vi kunde observera att det i de större grupperna deltog både flickor och pojkar i leken. Knutsdotter- Olfosson (1996) menar att pedagoger idag aktivt bör delta i lekandet på barnens villkor, hon menar att pedagoger har en viktig uppgift att visa barn hur man leker ihop. En fördel med att pojkar och flickor leker tillsammans är att de på ett naturligt sätt lär sig att leka könsöverskridande menar Svaleryd (2004). Detta pedagoginitiativ kunde vi inte observera på den traditionella förskolan.

5. 5 Sammanfattning av våra observationer

Vi kommer i detta kapitel nedan sammanfatta våra observationer relaterade till våra frågeställningar, för att sedan i vårt diskussionskapitel problematiserar vi kring vårt resultat.

Det vi ville ta reda på i vår studie är vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet har någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken.

Har förskolornas miljöer och materialutbud någon påverkan på barns samspel i förskolan?

Barnens lek på I ur och skur-förskolan kretsade främst kring skogspartiet man använde sig ofta natur material. Den gemensamma leken där både pojkar och flickor lekte tillsammans ägde rum vid skogspartiet. Vi iakttog att barnen omvandlade natur materialet som grenar och pinnar till olika slags leksaker så som gevär, spjut och mat redskap. Förutom skogspartiet fanns det stationära lekställningar som sandlåda och gungor. De som nyttjade dessa var främst de yngre barnen. Det fanns även en eldstad med stockar runt. Barnen använde sig ofta av dessa stockar i tävlingslekar.

På den traditionella förskolan iakttog vi att pojkarna lekte mest på lekplanen/gräsplanen. Flickorna lekte oftast kring de stationära lekställningarna. På den traditionella förskolan fanns inte samma möjligheter för barnen att leka med naturmaterial. Vi såg att barnen främst lekte med det material som förskolan bjöd på så som hinkar, spannar, och spadar. När vi observerade barnens användande av detta

material lekte de ofta ensamma eller i mindre grupper. Inomhus på den traditionella förskolan fanns ett stort utbud av material, det fanns utklädnings material, olika typer av konstruktions leksaker så som lego mm. Vi observerade fler tillfällen av könsöverskridande lek på den traditionella förskolan inomhus.

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en I ur och skur-förskola?

Barn samspelade mer aktivt mellan könen i sin lek, än på den traditionella förskolan. Vi iakttog att rollerna de hade i sina lekar skilde sig åt. Barnen lekte i större grupper på I ur och skur-förskolan och de hade mer avancerade regler i sina lekar ofta kring det skogsparti som fanns på gården. De rörde sig över en stor yta av innergården och inkluderade naturmaterial i sina lekar på ett naturligt sätt. De lekte mer rollekar och flickorna rörde sig över en större yta än vad flickorna på den traditionella förskolan gjorde. Leken kretsade inte så mycket kring de stationära lekplatserna (gällande de ålderskategorier vi observerade), utan kretsade mer kring lekplanen och kring skogspartiet. Pedagogerna på I ur och skur-förskolan deltog aktivt i barnens lek, de tog dels själva initiativ till större grupplekar, men deltog även då barn bjöd in dem in i deras lek.

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en traditionell förskola?

Det som kännetecknade barnens lek på den traditionella förskolan var att man lekte i smågrupper om ett-till-tre-barn, man lekte ofta könsuppdelat. Flickornas lek kretsade ofta kring de stationära lekställningarna så som gungorna, rutschkanan och sandlådan. Pojkarnas lek förekom ofta på den största ytan på innergården det vill säga gräsplanen. Vi kunde se ett mönster i att pojkarna rörde sig på en större yta än flickorna. Pojkarna växlade mellan de stationära lekställningarna och gräsplanen. Flickorna höll sig på en mindre yta, och rörde sig inte lika ofta från sin plats. I våra observationer såg vi att barnen lekte mer könsöverskridande när de var inomhus på den traditionella förskolan. Dock verkade flickorna och pojkarna som deltog i samma lek inte samspela i leken ofta

Finns det några skillnader mellan de två förskolorna sett ur ett genusperspektiv samt ur ett socio- kulturellt perspektiv?

På I ur och skurförskolan kunde vi se att flickorna och pojkarna lekte mer ute i större grupper, Flickorna och pojkarna var lika aktiva i lekarna, använde stora ytor av förskolegården, framförallt i skogspartiet, de var högljuda och kavata i sin lek.

Dock kunde vi märka att pojkarna antog yrkesroller och sagoroller av mer traditionellt manlig karaktär i dessa könsöverskridande lekar, så som soldater och jägare till exempel. Flickorna i dessa lekar antog oftast ingen titel.

På den traditionella förskolan lekte pojkar och flickor inte ihop så ofta ute, de lekte oftast i mindre grupper och verkade föredra olika platser på innergården. Flickorna höll sig mest kring de stationära lekställningarna så som gungorna och sandlådan, medan pojkarna höll sig mest på lekplanen/gräsplanen som upptog halva förskolans innergård. Då barnen lekte inne kunde vi se att barnens lek oftare antog en form av rollek. Inne lekte barnen på den traditionella förskolan mer könsuppblandat än vad de gjorde utomhus. Dock antog pojkarna på denna förskola likt pojkarna på I ur och skur förskolan könstypiska roller som brandmän och bilmekaniker, och byggmästare. Flickorna antog mindre framträdande roller, dock förekom undantag på båda förskolor.

6 Diskussion

6.1 Inledning

Vi ville ta reda på vad som kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv i en traditionell förskola och i en I ur och skur-förskola samt om miljön och materialet harde någon påverkan på barns sätt att samspela på under leken. Vårt resultat visade en skillnad i hur man lekte och i vilken grad man lekte könsöverskridande. Utifrån vårt resultat såg vi att man på den traditionella förskolan ofta lekte könsuppdelat. På I ur och skur-förskolan lekte man ofta könsöverskridande. Det vi lade märke till gällande de båda förskolorna, var att rollerna i lekarna där pojkar och flickor lekte tillsammans ofta var könsbundna. Pojkarna intog ofta hjälteroller eller en typiskt manlig yrkesroll så som bilmekaniker, brandman och soldat. Flickorna hade en mindre framträdande roll i leken. Vi kommer i vår diskussion nedan att problematisera vårt resultat, och diskutera förslag på hur man kan göra förändringar i förskoleverksamheten för att förbättra barnens samspel i lek ur ett genusperspektiv. Avslutningsvis kommer vi att ge förslag på framtida forskning. Våra frågeställningar var.

Har förskolornas miljöer och materialutbud någon påverkan på barnens lek.

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en I ur och skur-förskola?

Vad kännetecknar barns samspel i leken ur ett genusperspektiv på en traditionell förskola?

Finns det några skillnader sett ur ett genusperspektiv samt ur ett sociokulturellt perspektiv?

6. 2 Kritisk reflektion

Vi måste anta att den metod vi har använt oss av i form av observationer utmynnar i ett trovärdigt resultat. Vi är samtidigt medvetna om att resultatet kunnat se annorlunda ut om vi hade utfört ytterligare fler observationer både inne och ute på förskolorna, eller om observatörerna varit några andra än oss, om vi haft en större undersökningsgrupp eller utfört undersökningen i exempelvis en annan del av Sverige. Hade vi dessutom använt oss av kvalitativa intervjuer som komplement i vår undersökning, kunde vi även fått reda på hur barnen och pedagogerna tänkte kring det vi observerat. Resultatet kunde även ha skilt sig om vi hade valt att undersöka en förskola med annan pedagogisk inriktning. I kapitel 5, har vi tagit upp ett antal felkällor man bör vara uppmärksam på. Exempelvis personliga faktorer så som observatörernas bakgrunds, förväntnings samt utbildnings betydelse för tolkning av forskningsmaterialet. Vi har varit försiktiga när vi behandlat vårt material, men kan ändå inte utesluta att personliga faktorer kan ha påverkat vår skrivna text. Vårt resultat är en följd av ett urval av vissa situationer som vi ansåg vara relevant ur analysynpunkt i detta arbete. Det är möjligt att någon annan hade valt andra episoder att utgå ifrån, men man är dock alltid bunden till att göra ett urval. Eftersom vårt arbete till exempel inte har ett klass- och etnicitet- perspektiv som fokus, har vi enbart nämnt detta som hastigast i arbetet. Vi antar att dessa aspekter kan bidra till skillnader mellan förskolorna, men har ej valt att fördjupa oss i detta. Dock tror vi dessa aspekter, ur ett socio- kulturellt perspektiv kan ha en betydelse eftersom bakgrund och den miljö man har hemma när man inte är på förskolan har ett stort inflytande barns utveckling.

6.3 Miljö och material

Vår analys har visat att miljön och materialet på förskolorna skiljer sig åt. På den traditionella förskolan förekom det inte lika mycket naturmaterial i barnens leksituationer som det gjorde på I ur och skur-förskolan. Eftersom det fanns ett skogsparti på I ur och skur-förskolans innergården föll det sig naturligt att använda sig av naturmaterial i sin lek där. På den traditionella förskolan var de stationära

lekställningarna i centrum gällande flickornas lek. Detta kan vara en möjlig anledning till varför barnen inte lekte med naturmaterial i så stor utstreckning. Enligt Änggård (2009) är användning av naturmaterial i lek en möjlig anledning till att barn på I ur och skur förskolor leker mer könsöverskridande. Detta för att naturmaterial kan tjäna som vad som helst för leksak om man använder sin fantasi. En docka har ett mer förutbestämt leksyfte menar Änggård (2009). Detsamma anser både Trageton (1996) och Knutsdotter-Olofsson (1998). Vi kan delvis hålla med om detta, då vår analys visade att naturmaterial kan tjäna som könsneutrala lekverktyg, vilket vi såg i till exempel operationsleken som vi nämnt i vår analys. Här tjänade pinnar och grässtrån som operationsinstrument i leken där tre flickor och en pojke lekte tillsammans. Dock såg vi oftare att pojkarna i sina yrkeslekar och rollekar förvandlade naturmaterialet till könsstereotypa leksaker som vapen, till exempel gevär.

I övrigt tror vi att miljön på förskolor kan både uppmuntra till eller missgynna olika typer av lek, precis som vi tidigare nämnt att både Grahn (1997) Trageton (1996) samt Sandberg uttryckt i sina studier. Då barnen på den traditionella förskolan lekte inomhus lekte de mer könsöverskridande än vad de gjorde ute. Vi tror likt Trageton (1996) att en miljö som är inspirerande utrustad och inredd kan vara lika fantasiinbjudande som ett skogsparti kan vara för lek mellan könen.

6.4 Barns samspel på förskolorna.

Förklaringen till att barnen lekte mer könsöverskridande på I ur och skur-förskolan kan vara att de lekte i större grupper. I lekarna på I ur och skur-förskolan deltog pedagogerna aktivt med barnen i den gemensamma leken. Dels tog pedagogerna initiativ till större grupplekar, men deltog även aktivt då barnen bjöd in pedagogerna i sin lek. Vårt resultat visade att det på den traditionella förskolan inte förekom ett sådant aktivt deltagande från pedagogernas sida, vilket vi tror bidrar till att barnen i den traditionella förskolan leker mer i smågrupper. En möjlig förklaring kan vara det som Knutsdotter-Olofsson (1998) anser vara en tradition i förskolan sedan 1970-talet. Traditionen förespråkar att barn i sin fria lek ska få agera ostört utan att pedagogerna blandar sig i leken. Trageton (1996) menar att det är ganska typiskt för förskolan att ha det mesta av sin planerade verksamhet inomhus:

Uteleken är ofta illa planerad och har gärna fått karaktären av andningspauser med alltför få vuxna som vakter, medan den övriga personalen har sammanträde eller rast (Trageton 1996 , s 119)

På I ur och skurförskolan har man inte innemiljön som alternativ, därför kan detta vara en möjlig anledning till ett så mycket aktivare deltagande hos pedagogerna i uteleken, eftersom man förhåller sig utomhus hela tiden. Men vi kan även anta att man har olika syn på sin pedagogiska yrkesroll på de båda förskolorna. Vi tror att pedagogerna på den traditionella förskolan kan se på sin yrkesroll mer så som Knutsdotter-Olofsson (1998) beskrev traditionen i förskolan ovan. Vi anser att pedagogerna har ett viktigt uppdrag i att stötta och lära barn att leka på ett varierat sätt. Detta tar även Knutsdotter-Olofsson (1998) upp. Hon menar att pedagogerna har ett viktigt uppdrag. Att lära barnen leka. Detta för att vissa barn inte vet hur man leker. Aktiva pedagoger som förespråkar och stöttar barns lek och lär dem leka i större grupper tror vi bidrar starkt till att barns samspel kan utvecklas.

6.4.1 Genuspedagogiskt synsätt

Enligt våra observationer lekte flickor och pojkar mer ihop ute än på den traditionella förskolan, en anledning till varför barnen på I ur och skurförskolan lekte mer könsöverskridande ute än på den traditionella förskolan tror vi har med ett genuspedagogiskt synsätt att göra. Enligt Svaleryd (2004) ligger en stor del av pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen till grund för om pojkar och flickor leker ihop. Svaleryd menar att "I människors vardagsföreställningar ingår det ofta att flickor och pojkar har olika egenskaper samt väljer att leka olika lekar med olika leksaker" (Svaleryd 2004, s 15). De normer och värderingar som finns i vårt samhälle (ur ett sociokulturellt perspektiv) kan ha en betydelse för hur pedagogerna förhåller sig till barnen. Eidevald (2009) menar att många pedagoger är omedvetna om att de bidrar till en sådan fördelning. "De flesta i förskolan uppger att de redan arbetar jämställt trots att undersökningar och rapporter visar det motsatta" (Eidevald, 2009, s 171). Eftersom pedagogerna var mer aktiva ihop med barnen på I ur och skurförskolan, än vad pedagogerna var på den traditionella förskolan, tror vi att detta kan vara en möjlig anledning till att både pojkar och flickor lekte ihop mer aktivt.

6.4.2 Socio- kulturellt synsätt

När vi analyserade vårt resultat kunde vi märka att barnen på I ur och skurförskolan lekte mer könsöverskridande ute än vad de gjorde i den traditionella förskolan. Dock såg vi att rollfördelningen överlag var könsstereotyp gällande yrkeslekar/rollekar på de

båda förskolorna bland pojkarna. Detta såg vi bland annat i två liknande lekar på vardera förskola. På I ur och skur-förskolan observerade vi minimojleken. Pojkarna intog där en soldatroll medan flickorna inte hade någon tydlig titel, utan lekte enbart i egenskap av minimojer. Pojkarna hade vapen i form av grenar, flickorna hade inga vapen, det samma kunde vi se i krokodil och hajleken på denna förskola. På den traditionella förskolan kunde vi se liknande rollfördelningar. Pojkarna antog roller som brandmän, byggmästare och bilmekaniker i sina lekar. Knutsdotter- Olofsson (1998) menar att det ofta är så att pojkar antar klassiska manliga hjälteroller i sina lekar. Medan flickorna oftare antar karakteristiska omhändertagande roller. På I ur och skur-förskolan tog inte flickorna några direkt omhändertagande roller men de hade inte heller några klara yrkes roller. Ur ett socio- kulturellt perspektiv tror vi att barnens rollval kan bero på de populärkulturella referenser de har ifrån media, och det leksaksutbud som finns tillhanda för barn i vårt samhälle. Dessa populär- kulturella aspekter internaliseras i barnen och ligger därmed i deras begreppsvärld som de fritt kan plocka fram i sin lek (Säljö, 2000). Det samma menar både Eidevald (2009) samt Svaleryd (2004). Minimojleken vi observerade på I ur och skurförskolan, var inspirerad av en barnfilm Arthur och minimojerna. Då det i filmen förekom enbart manliga soldater, tror vi att detta kan vara en rimlig förklaring till varför pojkarna på I ur och skurförskolan antog den rollen. Ett annat exempel på en sådan rollfördelning var på den traditionella förskolan, där en flicka antog en prinsessroll, man kan även i detta fall anta att det inte är i egenskap av en verklig prinsessa hon lekte, utan i egenskap av en sagoprinsessa. I flertalet sagoböcker och filmer utformas prinsessor i rosa klänningar och prinsesskronor. Då vi frågade flickan hur man kunde se att det var just en prinsessa hon föreställde, svarade hon att man kunde se detta på hennes krona och klänning. Eftersom det inte tillhör det vanliga att till exempel kronprinsessan Victoria klär sig så, kan vi ha som rimlig förklaring att flickan syftar på en sagofigur. Även här ser vi kulturella referenser ifrån sagor, filmer som har internaliserats i barnens begreppsvärld (Vygotskij 1978).

Intressant är frågan om könsöverskridande lek. Bidrar sådan lek till ett framtida mer jämställt samhälle? I detta kan vi enbart spekulera. Att barnen vi nämnt på de båda förskolorna lekte könsöverskridande kunde vi se. Dock har de i stor utsträckning antagit könsstereotypa roller i dessa lekar. Enligt Änggård (2009) ska en I ur och skur-förskola bidra till mer könsöverskridande lek. Hon kallar sin avhandling *Lek i skogen mera jämställd?* Och menar att pojkar och flickor leker mer ihop på dessa förskolor och därmed automatiskt mer jämställt. Enligt vårt resultat kan vi inte dra sådana slutsatser. Det vill säga då barnen i hög grad antar könsstereotypa roller i sina lekar, tror vi inte detta för jämställdheten framåt. Angående andra lekar vi observerade, kunde vi se att

tävlingslekar var vanligare bland pojkar på den traditionella förskolan, och att lek kring de stationära lekställningarna, var mer vanlig bland flickor på denna förskola. På I ur och skurförskolan förekom det få tävlingslekar bland alla barn, och gällande lek kring de stationära lekställningarna var det mest bara de små barnen som föll utanför vår målgrupp för observation, som lekte. Alla dessa typer av lekar kräver ofta mindre grupper. Knutsdotter-Olofsson (1998) menar att pedagogerna har en stor betydelse för hur barn leker. Vi tror att återigen att detta har en betydelse för varför man leker så olika i de båda förskolorna. Enligt Trageton (1996) har miljöns utformning en stor inverkan på hur barn leker. Den sociala kulturella miljön på I ur och skur-förskolan tror vi inbjuder till fler typer av lek. Änggård (2009) hävdar att naturmateriel som inte är könskodade inbjuder till mer fantasifull lek som gynnar könsöverskridande lek i större grupper men det vi såg var rollerna i leken ofta var könsstereotypa för att komma över dessa roller tror vi att man måste ändra kulturen på förskolorna detta kommer vi att belysa i nästa kapitel.

6.3 Avslutande reflektion

I våra observationer av I ur och skur-förskolan såg vi att barnen till stor del lekte könsöverskridande. Vi anser att det gynnar samspelet i barns lek om pedagoger jobbar aktivt med pedagogik som strävar efter att barn leker i större grupper. Vi tror att detta kan vara en bra början. Vi anser att ett stort ansvar vilar på pedagogerna. Aktiva pedagoger som aktivt deltar i barns lek har större möjligheter att påverka barnen och på så sätt bryta de könsstereotypa mönster som uppstår i deras lek. Det går inte att uppfylla det pedagogiska uppdrag vi har som pedagoger enligt Lpfö 98 där står det att vi aktivt ska sträva efter en förskola som motverkar stereotypa könsmonster, om inte pedagogerna själva arbetar aktivt för att motverka dessa mönster. Vi tror inte att det finns någon pedagog i endera av de förskolor vi observerade som inte vill bedriva en förskoleverksamhet som strävar efter jämställdhet. Däremot tror vi att det som saknas är kunskap om hur barn samspekar och tar intryck av traditioner och normer. För att kunna uppfylla det som står i Lpfö 98 samt arbeta aktivt med jämställdhetsarbete, så krävs det enligt oss en ökad medvetenhet hos pedagogerna. Dels om sina egna föreställningar om vad som anses kvinnligt och manligt samt dels om hur man arbetar med sättet som pojkar och flickor producerar och reproducerar könsmonster de bemöter i samhället och kulturen de befinner sig i. Vår förhoppning är att alla barn i framtiden kommer att bemötas lika utan förutfattade meningar om vad som anses manligt och kvinnligt. delegationen för jämställdhet i skolan (Deja) arbetar aktivt med att sända ut

genuspedagoger i dagens skolverksamheter, för att ge pedagoger rätt verktyg till att bryta stereotypa könsmonster. Vi tror att detta arbete är ett steg i rätt riktning, men vi anser även att det ligger på den enskilda pedagogens eget ansvar att ständigt utvecklas i sin yrkesroll genom att hålla sig kontinuerligt uppdaterad i forskning rörande pedagogik och metodik för att kunna bemöta barn mer könsneutralt.

6. 4 Vidare forskning

Eftersom vårt syfte med detta arbete var att undersöka vad som kännetecknar barns samspel i lek ur ett genusperspektiv, så skulle vi tycka det vore intressant med en undersökning som behandlade andra områden inom genuspedagogiken. Vi har i vårt arbete begränsat oss och därför låtit bli att gå på djupet gällande klass och etnicitet. En av förskolorna vi undersökte ligger i ett område som enligt pedagogerna på förskolan har en stor andel barn från familjer med svenska som andra språk. Eftersom vi själva varit tvungna att begränsa oss och därmed inte kunnat fokusera på om etnicitet och klass kan ha betydelse för barns samspel i lek ur ett genusperspektiv, så skulle vi gärna se sådan forskning. Det skulle även vara intressant med studier utav andra förskolor med olika pedagogiska inriktningar för att se om det finns några skillnader i barns lek ur ett genusperspektiv på dessa förskolor. Eftersom barns samspel under leken ligger oss varmt om hjärtat ser vi gärna att vidare forskning behandlar detta område.

Referenser

Backman.J (2009) Rapporter och uppsatser Studentlitteratur: Lund ISBN 978-91-44-0482-0.

Bayles, J, Smith, S (2006) The Globalization of world politics – An introduction to international relations, Oxford New York, Oxford University Press, ISBN 0-19-927118-6

Drougge, S (2001) I ur och skur i skolan Friluftsförbundet: Stockholm.

Eidevald, C (2009) Det finns inga tjejbestämmare- att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek: Jönköpings Universitet: Tryckaren Ab, Dissertation No 4. ISBN978-91-628-7692-0

Einarsson, C och Hammar-Chirac, E (2006) Gruppobservationer teori och praktik Studentlitteratur: Lund ISBN 91-44-01851-7.

Eklund, G (2009) Barnet och leken Sveriges utbildningsradio Elanders förlag ISBN 978-91-25-09003-5

Garrick, R (2004) Playing outdoors in the early years Continuum: London ISBN 08264 6872

Grahn, P , Mårtensson, F, Lindblad, B Nilsson, P, och Ekman, A (1997) Lek ute på dagis Stad och land nr 145 Hässleholm, Sweden: Norra Skåne Offset. ISBN 91-576-5188-4

Gustavsson, L (1996) Olika närhet till naturen En beskrivning av två I ur och skurförskolor med olika närhet till naturen Högskolan Kristianstad. Rapportnr 6:1996 ISSN 1401-0003.

Hay, C (2002) Political Analyses, A critical introduction,(2002) New York Palgrave, ISBN-10: 0-333-75002-0

Johansson, L (2003) Introduktion till vetenskapsteorin Bokförlaget Thales: Stockholm ISBN 91-7235-037-7.

Knutsdotter - Olofsson, B (1996) De små mästarna Om den fria lekens pedagogik HLS förlag. Stockholm. ISBN 91-7656-398-7

- Knutsdotter - Olofsson, B (1993) Vill Anna gifta sig med Fredrik? Lekpedagogik i förskolan, Stockholm HLS Förlag ISBN 91-7656-295-6
- Kärrby, G (1987) Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan, Göteborg Universitet, Rapport nr 1987:02
- Larsen, A (2009) Metod helt enkelt - en introduktion till samhällsvetenskaplig metod, Lund: Glerups ISBN 978-91-40-66479-2
- Lindén, Nora (1993). Stöd för barns inlärning. Stockholm: Runa Förlag ISBN 9188298167
- Lökken, G och Söbstad, F (1995) Observation och intervju i förskolan Studentlitteratur: Lund ISBN 91-44-60261-8
- Månsson, A (2000) Möten som formar, Malmö institutionen för pedagogik lärarhögskolan: ISBN 91-88810-0
- Skolverket (2009). Läroplan för förskolan 1998. Danagårds grafiska: Ödeshög ISBN 978-91-85545-12-4
- Sandberg, A (2008) Miljöer för lek, lärande och samspel Art.nr 32774 Studentlitteratur: Polen ISBN 978-91-44-02911-5
- Strandberg, L (2006) Vygotskij i praktiken: Nordstedts Akademiska Förlag Stockholm, ISBN 978-91-7227-463-1
- Strandell, H (1994) Sociala mötesplatser för barn; Gaudeamus: Helsinki 30.1, ISBN 951-662-611-4
- Svaleryd, K (2004) Genuspedagogik: Stockholm, Liber AB, ISBN 91-47-05148-5
- Säljö, R (2000) Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv; Norstedts Akademiska förlag: Stockholm ISBN 91-7227-436-0

Trageton, A (1996) Lek med material konstruktionslek och barns utveckling Runa förlag ISBN 91-88298-28-0

Vygotskij, Lev (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Harvard Univeristy press, London

Wallström, B (1992) Möte med Fröbel Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-34241-1.

Wallin, K (1996) Flygande mattor och forskande barn Stockholm: HLS förlag ISBN 91-7656-315-4 .

Westerlund, A och Andersson, K (2008) Metodbok för förskoleåldern I ur och skur Stockholm: Friluftsförbundet

Änggård, E (2009) Lek i skogen mera jämställd. Locus tidskrift för forskning om barn och ungdomar Stockholms Universitet (2009;2:3-19)

Ärleman- Hagsér, E (2006) Interaction in outdoor play environments- Gender, culture and learning I: Brodin, j och Lindstrand, P. (red) (2006) (2006, s 23-44) TKH report 47, child and youth science. Stockholm institute of education. Department of human development, learning and special education.

Nätkällor

<http://www.jamstalldhetiskolan.se> (Läst 25/9/2010)

<http://www.vetenskapsradet.se> (Läst 28/9/2010)

<http://www.skolverket.se> (Läst 03/10/2010)

Hej

Vi är två lärarstudenter som läser på Malmö Högskola, med inriktning mot förskolan och grundskolans tidigare år. Vi gör just nu vårt examensarbete som handlar om hur barn interagerar med varandra samt med pedagoger under leken. För att kunna genomföra vårt projektarbete kommer vi att vara på er förskola där vi under en eller flera dagar kommer att observera barnens lek.

Dessa observationer kommer att ligga till grund för vårt resultat av arbetet. Vi kommer inte under observationerna nämna namn eller på annat sätt medverka till att man kan identifiera barnen som deltar.

Vi vill informera om att deltagandet är frivilligt. Om du som förälder samtycker till att ditt barn får vara med så behöver du inte göra något. Om du däremot inte vill att ditt barn ska vara med på vår studie vill vi att du meddelar personalen på avdelningen innan vecka 37 torsdagen den 16/9. Du har givetvis rätt att ångra ditt beslut om ditt barns medverkan.

Har ni frågor är ni välkomna att kontakta någon av oss.

Med vänliga hälsningar

Ingrid Persson och Johan Rosén

