



EXAMENSARBETE

Våren 2015

Sektionen för Lärande och Miljö
Förskollärarytbildning, utbildningsvetenskap

Förskolebarns jämställdhet i naturen

– en fältstudie med fokus på genus och lek i
naturmiljön

Författare

Jenny Gustavsson

Johanna Larsson Gullander

Handledare

Christel Persson

Examinator

Sara Lenninger

Förskolebarns jämställdhet i naturen – en fältstudie med fokus på genus och lek i naturmiljön

Preschool children´s equality in nature – a case study focusing on gender and outdoor play in the natural environment

Abstract:

Syftet med studien är att utforska hur förskolebarn i åldrarna 4 till 5 år interagerar och vilka könsroller och mönster som gestaltas i naturmiljön. Studiens forskningsfrågor handlar om vilka lekkategorier som synliggörs och hur genus framträder i den fria leken i naturmiljön. Videoobservationer och barnintervjuer har använts som metod, vilket innebär att undersökningen har utförts med kvalitativ metod.

Vi har inspirerats av forskning om genus och naturmiljö och har valt att bearbeta materialet utifrån tidigare använda kategorier - *fysisk lek*, *konstruktionslek* och *fantasilek*. Inom varje typ av lek kan olika strukturer förekomma och även om temat är gemensamt är rollerna och rollskildringen olika för pojkar respektive flickor. De traditionella och stereotypa könsroller som synliggjordes var att flickorna hade en mer omhändertagande roll och vid flera tillfällen anpassade de sig efter pojkarna. Flickornas *fantasilek* bestod av mamma-pappa-barn medan pojkarna uppfattades som mer inriktade på *konstruktionslek*. Vår tolkning av resultatet är att traditionella könsroller påverkade hur leken utvecklades i den aktuella naturmiljön.

Undersökningens resultat indikerar att blandade barngrupper, där sammansättningen mellan pojkar och flickor är relativt jämn, utvecklar barnens lek. När det ges fler möjligheter att ingå i lekgemenskaper utifrån olika intressen, skapas en lek med sociokulturella förtecken där barnens kommunikation kan fördjupas och utvecklas. Vi menar att en uppdelning av barn med kön som enda anledning begränsar snarare än utmanar barns lek och lärande.

Ämnesord: Förskola, genus, jämställdhet, lek, naturmiljö, utomhuspedagogik

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Definitioner	7
1.1.1 Genus.....	7
1.1.2 Lek.....	7
1.1.3 Naturmiljö	7
1.2 Syfte	8
1.3 Frågeställning	8
2. Forskningsbakgrund.....	9
2.1 Jämställdhet i förskolan med fokus på genus.....	9
2.1.1 Jämställdhet i lek och naturmiljö	10
2.2 Lek i förskolan	11
2.2.1 Den fria leken utomhus	12
2.3 Utomhuspedagogik och naturmiljö	13
2.3.1 Utomhuspedagogikens ursprung och historia	13
2.3.2 Utomhuspedagogik i förskolan	14
2.4 Teoretiska utgångspunkter kopplat till genus.....	15
2.4.1 Sociokulturell och feministisk poststrukturalistisk teori.....	15
2.4.2 Fenomenografi och variationsteori.....	17
3. Metod	19
3.1 Val av metod	19
3.2 Val av plats.....	19
3.3 Urval.....	20
3.4 Genomförande.....	20
3.5 Forskningsetiska ställningstagande	21
3.6 Bearbetning av material	22

4. Resultat.....	24
4.1 Observationer av grupp 1	24
4.2 Observationer av grupp 2	25
4.3 Barnintervjuer.....	27
5. Reflektion	28
5.1 Reflektion av grupp 1 och 2	28
5.1.1 Fysisk lek.....	28
5.1.2 Konstruktionslek	28
5.1.3 Fantasilek	29
5.2 Reflektion av barnintervjuer.....	31
6. Diskussion och slutsats.....	33
6.1 Resultatdiskussion.....	33
6.2 Metoddiskussion.....	36
6.3 Sammanfattande slutsatser och förslag på fortsatt forskning.....	38
Referenser.....	40
Bilaga 1	44

Förord

Till att börja med vill vi tacka barnen och deras vårdnadshavare eftersom deras medverkan har bidragit till att vår studie har kunnat genomföras. Vi vill tacka våra kollegor som har gjort det möjligt för oss att observera och intervjua barnen. Tack även till våra familjer som har stöttat oss under arbetet. Vidare vill vi tacka varandra för ett bra samarbete under examensarbetet, det har varit både givande och roligt! Ett stort tack till vår handledare Christel Persson för stöd och respons under arbetet med uppsatsen.

1. Inledning

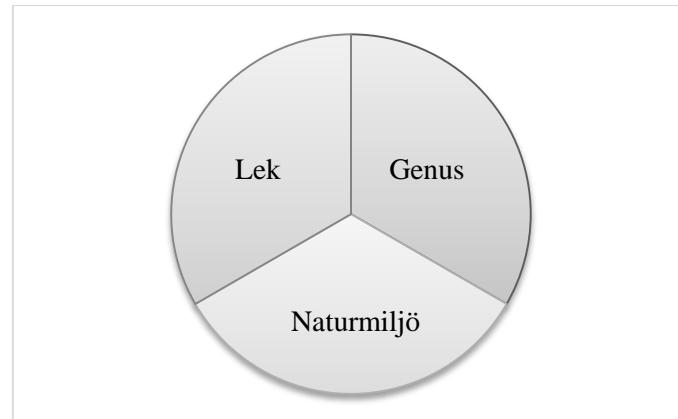
Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Skolverket, 2010, s.5)

Under förskolläraryr utbildningens tredje termin följde vi kursen Naturvetenskap, teknik och estetik i mötet med alla barn. Då väcktes intresset för hur det är möjligt att arbeta för att få alla barn att känna sig delaktiga på lika villkor. Olika genusmonster studerades också i barngruppen. I slutet av termin fyra skrev vi en vetenskaplig rapport som handlade om utomhuspedagogik och jämställdhet. I en litteraturstudie studerades olika forskares material och deras jämförelser mellan förskolepedagogik i den traditionella inomhusmiljön och utomhuspedagogik i naturmiljöer. Efter en kurs vid Linnéuniversitet med skogen som arena och där observationer av barngruppen gjordes i utomhusmiljön, kände vi att vårt intresse för barns jämställdhet och utomhuspedagogik ökade ytterligare. Detta var något vi ville utforska vidare.

Förskolläraryr utbildningens pedagogiska profil vid Högskolan i Kristianstad omfattar bland annat en utbildning för samhälle och framtid. Förskolans samlade uppdrag: barns identitets-, språk-, kunskaps- och demokratiutveckling ska ses som samma uppdrag (Utbildningsplan, 2012). Vår studie behandlar barns jämställdhet och fokuserar på deras lek och genus i naturmiljön. Jämställdhet på alla plan är en del av ett hållbart samhälle och grundlägger människors möjligheter till inflytande. Jämställdhet är också en direkt förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Vi uppfattar att vårt ämnesval för examensarbetet passar väl in i högskolans utbildningsplan och vi har genom vår fältstudie fördjupat våra kunskaper inom ett prioriterat område inom förskolans verksamhet. I förlängningen hoppas vi på att studien ska bidra till att utveckla vår verksamhet vidare med fokus på genus och utomhuspedagogik. Vår önskan är även att inspirera och skapa en medvetenhet hos pedagoger om hur könsroller kan gestaltas i utemiljön.

1.1 Definitioner

I vår studie använder vi några begrepp som är centrala för innehållet. Genus, lek och naturmiljö bildar en treenighet i vår studie och hänger ihop (se figur 1). Vårt antagande är att barnens spontana initiativ till lek i naturmiljön innebär att olika jämställdhetsmönster lättare kan urskiljas och att vi lyckas fånga dem på såväl film som i barnens egna framställningar.



Figur 1 Studien utgörs av tre lika viktiga delar – genus, lek och naturmiljö.

1.1.1 Genus

Samhället har ofta förväntningar på människor beroende av deras kön och det börjar redan vid barnets födelse. Det biologiska könet är så att säga opåverkat och något vi föds till. Begreppet genus är knutet till kultur och är socialt konstruerat, vilket innebär att de förväntningar och föreställningar som finns i samhället formar barnen olika beroende av hur manligt och kvinnligt uppfattas. Enligt feministiskt perspektiv blir vi inte flickor och pojkar av oss själva utan i relation till det samhälle vi lever i och till den kultur vi är en del av (Davies, 2003).

1.1.2 Lek

Centralt för genomförandet av studien är att så kallad fri lek sätts i samband med uttryck för genus. Därför behöver vi beskriva vad vi menar med fri lek. Birgitta Knutsdotter Olofsson (2009; 1996) hävdar att fri lek inte är samma sak som lek fri från vuxna, utan att den fria leken innebär att barnen själva hittar på vad de ska leka. I vår studie följer vi Knutsdotter Olofssons definition och betraktar den lek vi observerar som lek initierad av barnen själva. Barnens fria lek filmades och det lades inte några värderingar i vilken lek de hade innan kameran startade.

1.1.3 Naturmiljö

Begreppet utomhuspedagogik förknippas ofta med (lärarledda) aktiviteter med ett tydligt lärandeobjekt. I vår studie används emellertid båda begreppen - *utomhuspedagogik* och

aktiviteter i naturmiljö när barns lek beskrivs utomhus i naturen. Lek och lärande går ofta hand i hand, men här är det barnens fria lek i naturmiljön som studeras närmare.

1.2 Syfte

Det övergripande syftet är att studera uttryck för genus i barns lek med jämnåriga och det specifika att studera detta i genusneutral miljö. Vårt syfte är också att undersöka om samband finns mellan lekmönster och kön i de undersökta leksituationerna.

1.3 Frågeställning

Synliggörs olika lekkategorier i barns fria lek i naturmiljön?

Hur gestaltas genus bland barnen i den fria leken i naturmiljön?

2. Forskningsbakgrund

Detta avsnitt är en litteraturgenomgång där vi fokuserar på att genomlysna begreppen: jämställdhet och genus i förskolan, lek, utomhuspedagogik och naturmiljö utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Studien baseras på sociokulturell och feministisk teori. Barnintervjuerna bygger på variationsteori.

2.1 Jämställdhet i förskolan med fokus på genus

Förskolan har förutom ett pedagogiskt uppdrag, även ett politiskt och normativt uppdrag när det gäller jämställdhet (Wernersson, 2009). Jämställdhet är tydligt framskrivet i förskolans styrdokument, både i skollagen och i förskolans läroplan, till exempel under rubrikerna Grundläggande värden och Saklighet och allsidighet (Utbildningsdepartementet, 2010; Skolverket, 2010). Jämställdhet mellan könen är således en del av styrdokumentens värdegrund och uttrycker det etiska förhållningssätt som ska präglade verksamheten. Det är uttalat att förskolan ska hålla arbetet levande när det gäller jämställdhet mellan könen, men hur arbetet ska ske rent konkret är upp till förskolorna själva. Läroplanen konstaterar att ”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, 2010, s. 5).

Enligt undersökningen Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2006:75) är förhållningssättet hos pedagogerna en avgörande faktor för att skapa jämställdhet i förskolan. För att kunna arbeta med förhållningssättet krävs det att pedagogerna är medvetna och vill göra en förändring. Enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2006:75) pekar forskning på att förskolan i stället för att utmana och bryta könsstereotyper hos barnen, befäster stereotypa roller och mönster. Forskning visar också att pedagogers professionalitet spelar större roll i arbetet med jämställdhet än vilket kön vi har (Eidevald, 2009). Jämställdhet utifrån ett kvantitativt perspektiv, det vill säga en jämnare fördelning mellan kvinnor och män inom pedagogyrket, löser heller inte per automatik alla problem (Wernersson, 2009).

Ärlemalm-Hagsér (2008) och Dolk (2013) hävdar att forskning visar att flickor och pojkar bemöts och behandlas på olika sätt i förskolan utifrån pedagogernas föreställningar om kön. Det ges olika erbjudanden till pojkar och flickor i lek och språkbruket, förväntningarna och kraven skiljer sig beroende på om pedagogen vänder sig till en pojke eller flicka. Den forskning

som Dolk (2013) har tagit del av visar också att pojkar leker längre ifrån pedagogerna till skillnad från flickorna. Hon hävdar dessutom att barn ofta väljer att leka i enkönade grupper under den så kallade fria leken. Nordin-Hultman (2004) menar också att flickors och pojkars aktiviteter tolkas på olika sätt av pedagogerna i förskolan. Pojkarnas aktiviteter uppfattas som utforskande och experimenterande, medan flickornas aktiviteter tolkas som sociala med fokus på relationer. Hur pedagoger bemöter barnen kommer av utrymmesskäl inte att beröras i någon större utsträckning i föreliggande studie, utan det kommer att fokuseras på barnens agerande i den fria leken i naturmiljön.

2.1.1 Jämställdhet i lek och naturmiljö

Den statliga utredningen Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2006:75) nämner den fysiska miljön och materialet som betydelsefulla ur ett genusperspektiv. Miljö och material reglerar både det som *är* möjligt och det som *inte* är möjligt, att göra i olika rum. Miljö och material bär på olika budskap och i dessa budskap finns avgränsningar och koder som riktar sig på olika sätt till flickor respektive pojkar. Naturmaterial är jämfört med färdiga leksaker okodade och det finns inga givna användningsområden. Enligt Änggård (2009) måste barn förhandla om vad materialet föreställer och då spelar fantasi och föreställningsförmåga en stor roll.

Vi har inspirerats av ett par forskare som fokuserar på jämställdhet och lek i naturen. *Lek i skogen mera jämställd?* är en artikel av Änggård (2009) som bygger på en etnografisk studie och fokuserar på förskolebarns lek i naturmiljöer. Änggård har valt att observera barnens lek genom att filma den. Filmerna har sedan bearbetats och analyserats utifrån den teoretiska utgångspunkten att könsidentitet skapas aktivt, beroende på hur vi väljer att se oss själva och andra. Studien visar att det finns många leksituationer där de traditionella könsmönstren överskrids och där pojkar och flickor leker tillsammans. Exempel på detta är olika typer av djurlekar och lekar där motoriken har en huvudroll. I de situationer där leken dominerades av pojkar respektive flickor, innehöll lekarna inslag och teman med könstereotypa roller. För pojkarnas del förekom olika typer av hjältelekar med tydliga inslag från filmer, tv och kommersiella leksaker, för flickornas del handlade det om omsorgslekar.

Även i Ärlemalm-Hagsérs (2006) artikel undersöks pojkars och flickors lek och lärande i skogen med fokus på jämställdhet. Hennes undersökningar består av intervjuer med barnen där frågeställningarna utgår från hur barnen själva förstår och beskriver sin lek i skogen, vilket är exempel på fenomenografi och variationsteori eftersom de ger en bild av barnens olika förståelse

för samma fenomen. Ärlemalm-Hagsér (2006) menar att leken som sker i skogen på ytan verkar könsneutral, men med hjälp av intervjuerna framkommer ett komplicerat lekmönster mellan barnen uppdelat på kön. Tre olika lekar kan identifieras: *fysisk lek*, *konstruktionslek* och *fantasilek*. Inom varje typ av lek kan olika strukturer förekomma och även om temat är gemensamt är rollerna och rollskildringen olika för pojkar respektive flickor. Barnen uttrycker i intervjuerna såväl gemenskap som distans mellan pojkar och flickor i de olika lekarna och maktskillnaderna möjliggör/omöjliggör aktiviteter beroende på kön. Det är tydligt att barnen är medvetna om sin egen könstillhörighet och att detta medför olika maktuttryck.

2.2 Lek i förskolan

Det har länge varit känt att leken är betydelsefull för människans utveckling, men det har visat sig vara svårt att definiera lek som fenomen. De flesta verkar dock vara överens om att såväl barn som ungdomar och vuxna under perioder ägnar sig åt att lekfullt utforska sin miljö och engagera sig i lekar, spel och låtsasaktiviteter (Welén, 2009). Synen på lek har också förändrats över tid. Tullgren menar i en intervju i *Temaserie från Tidningen Förskolan* (Claesdotter, 2006) att det är omöjligt för vuxna att delta i leken på barns villkor. Hon anser att de är fångade i sin pedagogroll och att de har andra syften och mål med leken än vad barnen har. Lek kan också definieras på andra sätt. Ett vidgat lekbegrepp innebär till exempel att ta tillvara barns lek och integrera leken med lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Lärandesituationer kan alltså mycket väl utgå från eller innehålla inslag av lek, men dessa är allt som oftast initierade av oss pedagoger.

I leken interagerar barnen och grundlägger sin sociala kompetens. Samförstånd, ömsesidighet och turtagande och att kunna ta en annan människas perspektiv blir viktiga nycklar för att leken ska fungera (Knutsdotter Olofsson, 2009; 1996). Rollek och att leka låtsaslekar uppstår genom barnens initiativ och där är fantasin en viktig komponent för att driva leken framåt. Utan någon form av erfarenhet, egen eller andras, kan inte fantasi skapas och inte heller lek. Fantasin har av den anledningen en mycket viktig funktion för barnets utveckling i och med att den vidgar barnets erfarenheter (Vygotskij, 1995; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Granberg (2000) anser att leken kopplar samman fantasi och verklighet på ett kreativt sätt. Med fantasins hjälp blir verkligheten begriplig för barnet. Granberg (2000) menar också att leken är ett naturligt tillstånd för yngre barn och all verksamhet i förskolan bör därför bygga på och utgå från leken.

Ärlemalm-Hagsér (2008) menar att förutom alla positiva effekter av lek är det viktigt att vara medveten om att det i barnens lek också finns makt, hierarkier och uteslutning. I hennes studier av barns perspektiv på lek, lärande och genus i naturen, visar det sig att leken har flera bottnar och att leken kan uppvisa maktstrukturer och skillnader mellan barn beroende på deras könstillhörighet. Även Davidsson (2006) visar i en studie av barns perspektiv på sin skolgård att såväl ålder som kön har betydelse i barns lekhierarkier. Ärlemalm-Hagsér (2008) menar att makt är ständigt närvarande i barns förskole vardag, men finns inte problematiserat i läroplanstexten. I läroplanen framstår lek, lärande och utveckling som något entydigt positivt.

Lek kan alltså innebära olika saker. När leken är på lika villkor kan den definieras som engagemang, motivation, lust och nyfikenhet, vilket gör förskolans roll viktig, inte minst i förenandet av lek och lärande. Vi upplever att de avsnitt som innehåller lek är ganska få och fokus ligger framför allt på *vad* barnen ska utveckla. *Hur* detta ska ske är upp till varje enskild verksamhet att tolka för att uppnå strävansmålen (Skolverket, 2010).

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. (Skolverket, 2010, s. 6)

2.2.1 Den fria leken utomhus

Leken är alltså en viktig del av förskolans uppdrag och betydelsefull för barns utveckling och lärande. Ett av förskolans uppdrag är också att erbjuda barnen utomhusvistelse. Utomhusvistelsen ska ge möjlighet till lek och andra aktiviteter i såväl planerad miljö som i naturmiljö (Skolverket, 2010). Olika platser ger även olika handlingserbjudanden. Med det menas att beroende på vilken plats barnen vistas på utvecklas leken på olika sätt. Utomhus i naturnära miljöer ger andra handlingserbjudanden jämfört med utomhus på förskolans gård. Begreppet oredigerade platser gäller i högsta grad den utomhusmiljö som barn möter i en skog. Med oredigerad menas att det inte finns några färdiga eller konstruerade artefakter som är skapade av människan (Hammarsten, 2014). Naturen erbjuder istället okodade material och det finns inga givna användningsområden utan barnens lek uppstår istället i relation till varandra och materialen och där spelar fantasi och föreställningsförmåga en stor roll (Änggård, 2009). Sandberg & Vuorinen (2008) menar att den fysiska miljön har en social, emotionell, kulturell

och historisk betydelse där den väcker minnen hos människor. Genom att vistas i olika miljöer skapas olika relationer till platserna. I de olika miljöer som barnen får uppleva utvecklas olika färdigheter och beteenden, vilket blir till en platsidentitet. Minnena från en särskild plats väcker starka känslor, till exempel lekplatsen från barndomen.

Den fria lekens pedagogik som Knutsdotter Olofsson (2009; 1996) beskriver, bygger på barnens egna idéer och det är den leken som vi tar fasta på i studien och som studeras i förhållande till kön. I Temaserien från Tidningen Förskolan hävdar Tullgren (Claesdotter, 2006) att barn och vuxna har olika mål med leken. Barn leker i nuet och pedagogerna är istället riktade mot framtiden, det märks inte minst när leken blir vild och våldsam och med mycket rörelse. Rörelse och grovmotorik är också något som många gånger uppfattas som karaktäristiskt för leken utomhus.

2.3 Utomhuspedagogik och naturmiljö

Styrdokumentens skrivningar om lek i naturmiljö är nära sammankopplade med läroplanens vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor. ”Förskolan ska medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö (...)” (Skolverket, 2010, s. 7).

2.3.1 Utomhuspedagogikens ursprung och historia

Utomhuspedagogiken har sitt ursprung från antiken och Aristoteles (384-322 f.Kr.). Hans filosofi utgick från att kunskaper och erfarenheter kommer från våra sinnen och praktiska erfarenheter av verkligheten (Szczepanski, 2007). I Szczepanski (2007) hävdas att Comenius (1592-1670) och Rousseau (1712-1784) också förespråkade kunskap genom sina sinnen. Fröbel (1782-1852) har påverkat de svenska förskolornas syn på utomhuspedagogik. Han var naturfilosof och pedagog som ansåg att barnen behövde vara i en fostrande miljö eftersom de var som plantor och behövde därför få näring och stimulans för att utvecklas (Ärlemalm-Hagsér, 2008). Key (1849-1926) förespråkade också utomhuspedagogik och menade att barnen skulle lära sig i naturliga sammanhang där det fanns en mer avslappnad miljö (Szczepanski, 2007). Sedan 1950-talet har Friluftsrådet erbjudit olika verksamheter för förskolebarn (Änggård, 2014). Det började med skidskolor och utökades sedan till skogsskolor och syftet var att väcka barnens intresse för skog genom sagor och lek. Med inspiration från Friluftsrådets koncept och utvecklandet av I Ur och Skur-förskolor och till att ha utgått från miljöfrågor, allemansrätt och kretslopp, har utomhuspedagogiken så småningom breddats till att omfatta allt lärande, vilket sker i förskolans verksamhet fast förlagd i utomhusmiljö.

Kreativitet och fantasi är naturliga beståndsdelar i barns lek och lika viktiga utomhus som inomhus, bara materialen är annorlunda.

2.3.2 Utomhuspedagogik i förskolan

Utomhuspedagogik och lek i naturnära miljöer verkar ha olika effekter på förskolebarn beroende på om de är yngre eller äldre. Vår studie fokuserar på de något äldre barnen, 4 till 5 år, men det är ändå intressant att redogöra för olika aspekter när det gäller hur utomhusvistelsen påverkar barn.

Enligt regionala nyheter finns det studier som visar att yngre förskolebarn får tillfälligt förhöjda kortisolvärden vid utomhusvistelse, vilket visar på ett större stresspåslag än när de är inomhus (Smålandsnytt, 2013). De högsta värdena noterades hos barn i en uteförskola. Den högre kortisolnivån ansågs av forskarna vara ett naturligt svar på den ökade ”belastning” som barnen utsattes för genom att de var utomhus största delen av dagen. De rörde sig mycket, de skulle hålla kroppsvärmen och det höjer kortisolnivån. Margareta Söderström, distriktsläkare och docent, ifrågasätter om barn under tre år överhuvudtaget ska vistas utomhus under långa stunder. Den kalla årstiden med kyla gör det särskilt ansträngande för de yngsta som lätt blir stillastående i utemiljön (Smålandsnytt, 2013; Söderström, o.a., 2013). Änggård (2014) hävdar emellertid att det är positivt för barns utveckling att vistas i naturliga utomhusmiljöer och menar att den är bland annat fysiskt, socialt och emotionellt utvecklande, något andra forskare instämmer i (Söderström, 2011). Det finns de som anser att barn blir friskare, gladare och smartare av utomhuspedagogik och fler menar att sjukdomarna minskar genom utevistelse eftersom barnen inte är lika nära varandra. Enligt norska studier som Smålandsnytt har tagit del av visar dock att sjukfrånvaron inte är lägre bland de yngre barnen i uteförskolor än vad den är på traditionella förskolor (Smålandsnytt, 2013).

Den svenska förskolan har sedan dess start sett naturen som ett viktigt inslag i sin verksamhet. Ärlemalm-Hagsér (2008) menar emellertid att det ligger en fara i den retorik som framhåller enbart det goda, hälsosamma och utvecklande i naturen. Lek och lärande utomhus och i naturmiljö är inte alltid så god och könsneutral som vi gärna vill tro. Ärlemalm-Hagsér efterfrågar därför ett reflekterande arbetssätt när det gäller barnens utevistelse i förskolans verksamhet.

2.4 Teoretiska utgångspunkter kopplat till genus

”... människornas bild av världen är på ett sätt mer verklig än verkligheten själv för den styr deras handlingar.”

Citatet är taget ur Peter Englunds bok *Ofredsår* (Englund, 1993, s. 70), en skildring av den svenska stormaktstiden. Men den kan också läsas som en berättelse om hur människan påverkas och formas av det samhälle som vi lever i. Flera avhandlingar och artiklar behandlar hur förskolans pedagoger ”gör kön” och beskriver och analyserar situationer där barn stereotypiseras. Eidevalds avhandling (2009) och Ärlemalm-Hagsérs forskning om kön och dess mikrostrukturer (Ärlemalm-Hagsér, 2010) är bara ett par exempel. Dessa undersökningar har emellertid utförts inom förskolans väggar eller i dess omedelbara närhet, vilket gör dem lite mindre intressanta ur vår synvinkel. De fokuserar också mer på pedagogers (o)medvetenhet och förhållningssätt till pojkar och flickor och inte i så stor utsträckning på barnens egna upplevelser av lek. Inte desto mindre kan vissa delar användas för att förstå hur pedagoger och barn deltar och interagerar i den väv av könsroller och könsstrukturer som finns inom förskolan. Liksom citatet nedan vill belysa, påverkas alla av den tid och det samhälle vi lever i, något som i allra högsta grad berör barnen.

Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder. (Skolverket, 2010, s. 4)

2.4.1 Sociokulturell och feministisk poststrukturalistisk teori

Vår ambition är att inom ramen för studien använda oss av en kombination av sociokulturell och feministisk teori för att förklara barnens lekmönster. Vi menar att teorierna sociokulturell och feministisk poststrukturalism hänger ihop om kön ses som en konstruktion påverkad av sitt sammanhang. I våra samtal med barnen ligger fokus även på fenomenografi och variationsteori (se 2.4.2).

Att utgå från det sociokulturella perspektivet innebär att lärande är beroende av det historiska, sociala och kulturella sammanhang som vi befinner oss i. Kunskap utvecklas i sammanhang som är meningsfulla i den rådande kulturen och alla påverkas av sin omgivning (Strandberg, 2006; Säljö, 2010). Vår nuvarande läroplan är färgad av sociokulturell teoribildning vad gäller relationellt lärande (Skolverket, 2010). Sociokulturell teori innebär att lära tillsammans och i dialog eller samspel med någon. Lärandet sker först genom aktivitet i gemenskap och sedan

inuti oss själva genom reflektion, där den nya kunskapen kopplas till våra erfarenheter (Strandberg, 2006).

Enligt Davies (2003) och Lenz Taguchi (2004) är feministisk poststrukturalism (eller en tredje feminism) en följd av liberal feminism och radikal feminism, men de skiljer sig också på vissa punkter. Liberal feminism uppstod kring kraven på kvinnors rätt till samma arbete, positioner och lön som män. Den radikala feminismen hyllade och framhävde det specifikt kvinnliga (kvinnlighet som något förutbestämt och sant), som en motvikt till hur de undervärderade konstruktionerna av kvinnor och flickor skildrats i den dominerande maskulina diskursen. Den feministiskt poststrukturella diskursen ifrågasätter och vill överskrida och utvidga kategorierna manligt och kvinnligt till fler sätt att vara och menar att detta görs bäst genom att synliggöra hur de är konstituerade (Davies, 2003; Lenz Taguchi, 2004). Diskurs och makt hänger samman i och med att dominerande diskurser har en tendens att skapa (omedvetna) föreställningar om hur det ska och bör vara. Dominerande diskurser bildar alltså norm. Enligt Davies (2003) handlar genusstrukturer i högsta grad om hierarkier och makt. Dahlberg m.fl. försöker synliggöra strukturer genom att göra oss medvetna om att kategorier och begrepp utgör en maktutövning samt ger exempel på diskursiva regimer (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013).

Genusforskare och anhängare av feministisk poststrukturell teori, utgår från att kön är en social konstruktion (genus) och att olika förväntningar och föreställningar som finns i samhället ”gör” barnen olika, beroende av hur manligt och kvinnligt uppfattas. Samhället har ofta (dolda) förväntningar på människor beroende av deras kön och det börjar redan vid barnets födelse. Enligt tredje vågens feminism blir vi alltså inte flickor och pojkar av oss själva utan i relation till det samhälle och till den kultur vi är en del av (Davies, 2003).

Som jag förstår saken är man inte bara ett subjekt, utan man lär sig vara ett subjekt. (...) Det vill säga, man tänker och handlar sig fram till den man vill, kan eller ges möjlighet och får tillgång till att vara i specifika sammanhang. Mycket förenklat kan man säga att man lär sig göra sin subjektivitet och vara ett subjekt i familjen, i skolan, med vännerna, på jobbet osv. Man lär sig då samtidigt att vara och göra sig till ett kvinnligt respektive manligt subjekt. (Lenz Taguchi, 2004, s. 10).

Eidevald (2009) tar även upp en diskussion kring variationer, sprungen ur feministisk poststrukturell teoribildning och tredje vågens feminism. Det är alltså mer komplext än en uppdelning mellan manligt och kvinnligt, det finns också variationer mellan grupperna kvinnor och män samt variationer inom varje individ.

Variationen mellan olika kvinnor och mellan olika män visar sig vara större än variationen mellan kvinnor som grupp och män som grupp. (...) ... i praktiken är kvinnor och män som grupper mer lika varandra än de är olika, både vad gäller egenskaper och villkor. (Eidevald, 2009, s. 51).

Enligt Wernersson (2009) skapas inte heller genus bara i relationer mellan individer av olika kön. Både flickor/pojkar och kvinnor/män, bevakar och ifrågasätter genusordningens gränser och regler också i relation till medlemmar av den egna kategorin, något även Ärlemalm-Hagsér (2006) visar i sin studie av barns lek. Om man utgår från aktuell genusforskning, blir utmaningen för alla pedagoger att nyansera de traditionella, stereotypa uppfattningar som eventuellt finns och ge barnen tillgång till flera olika sätt att leka och vara. Detta gäller förstås i all verksamhet som ryms inom förskolan och i vårt fall i synnerhet inom ramen för utomhuspedagogiken.

2.4.2 Fenomenografi och variationsteori

När fenomenografin utvecklades på 1970-talet handlade det om att undersöka hur ett fenomen uppfattades och sattes i relation till egna erfarenheter. Fenomenografi anses vara en teori om medvetande och att detta medvetande har en riktning (Alexandersson, 1994). Det som får betydelse för någon är de aspekter av en situation eller fenomen som den personen fokuserar på och där använder vi, i vardagen, våra förtolkningsramar. Fenomenografi kan ses som en övergripande forskningsansats, där såväl variationsteori som utvecklingspedagogik ingår. Typiska variationsteoretiska begrepp är lärandeobjekt, kritiska aspekter, urskiljning, samtidighet och variation. Variationsteori innebär att man skapar möjlighet att lära genom att urskilja kritiska aspekter samtidigt genom att visa på kontraster och jämföra olika aspekter (Mun Ling, 2014). Urskiljning, samtidighet och variation hänger alltså samman. Det går inte att urskilja ett fenomenens egenskaper genom att enbart se likheter hos andra fenomen. För att urskilja likheter och skillnader behöver vi uppleva en variation av fenomenet eller egenskaper. Om det bara fanns varmt vatten skulle det inte gå att urskilja begreppet varmt. För att först kunna förstå begreppet varmt krävs en jämförelse med en annan egenskap (kallt). Utan att erfara skillnad går det inte att urskilja likheter.

Variationsteori (och utvecklingspedagogik) innebär att barnets erfarenhet är kontextuell och värdefull och att variationer är både berikande och väsentliga att få syn på. Barnets erfarenhetsvärld och kompetens tas tillvara och variationen av deras uppfattningar kring olika fenomen synliggörs och stimuleras för att rikta både det enskilda barnets och gruppens

lärprocesser (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Variationsteorin blir synlig i vår studie på så sätt att vi hoppas att intervjuerna ska ge oss kunskap om barnens olika förståelse för hur de själva ser, upplever och förstår samma fenomen, i det här fallet deras gemensamma lekar.

3. Metod

I detta avsnitt kommer vi att redovisa val av metod, urval, genomförande, forskningsetiska ställningstaganden, bearbetning av material samt reflektion av vald metod.

3.1 Val av metod

Användandet av observationer/film- och ljudupptagning samt barnintervjuer innebär att vår undersökning har utförts med hjälp av kvalitativ metod. Kvalitativ forskning involverar inte sällan forskaren själv. En analys av material som baseras på kvalitativ metod förknippas därför med en beskrivning eller tolkning av materialet. Just tolkningen gör att den kvalitativa metoden på gott och ont ger större utrymme för osäkerhet än kvantitativ metod (Denscombe, 2000). Vi är både forskare och kollegor och planerar att utföra undersökningen i en redan känd miljö för oss och barnen. Vi är medvetna om att valet att filma och analysera den barngrupp där vi också arbetar, gör att resultatet lätt kan påverkas subjektivt. För att öka möjligheten till en variation i observationerna var två forskare på plats och genomförde dokumentationen av barnens lek. Båda forskarna var vana vid barngrupper. Eftersom en av oss inte hade samma anknytning till barnen som den andra påverkade det våra respektive förhållningssätt till filmningen. Förhoppningen var att analyserna blev mer objektiva när båda inte hade samma förkunskap och anknytning till barnen och vi ser det som en viktig aspekt vad gäller såväl metodologiska som forskningsetiska ställningstaganden.

Våra intervjumetoder ingår i den kvalitativa forskningen och det är alltså en semi-strukturerad intervju. Metoden går ut på att det finns ett speciellt ämne och frågor som ska besvaras (Denscombe, 2000). Det finns en flexibilitet i vilken ordning frågorna ställs. Syftet är att låta barnen utveckla sina idéer och tala mer fritt än under en strukturerad intervju och vi har använt oss av samtals teknik utformad av Pramling Samuelsson och Doverborg (2012). Samtals tekniken går i stora drag ut på att inleda med att ställa öppna frågor för att skapa trygghet och öppenhet hos barnen för att sedan fokusera på intervjuarens frågor.

3.2 Val av plats

Bokskogen där observationerna gjordes ligger i förskolans närmiljö. På väg till skogen ligger en linbastu från 1800-talet där gruppen har för vana att stanna, äter frukt och har samlingar. Promenaden till platsen ger barnen flera olika sinnesintryck och funderingar och det blir en plats att återkomma till och som kan bygga vidare på de kunskaper och erfarenheter som barnen har. I skogen samlas alla vid en gammal stenmur, barnen är bekanta med platsen och vet hur

långt de kan gå utan att en pedagog är med. Platsen för utomhuspedagogik blir betydelsefull för barnens lärande och utveckling om det sker utifrån barnens intresse. Platsen har stor inverkan på hur lekarna uppstår och utvecklas eftersom miljön erbjuder mycket löst material i form av pinnar, löv och stenar. Att platsen har betydelse för barnen och pedagogerna märks genom intresset och respekten för platsen och att det upptäcks nya saker varje gång. I naturmiljön ges möjligheten att uppleva ett kulturarv, odlingar och olika tekniker av byggande. Liksom Sandberg och Vuorinen (2008) hävdar, skapas en platsidentitet när vi etablerar relationer till olika platser och miljöer.

Barngruppen filmades under fyra tillfällen, två gånger i grupp 1, vilken bestod av maximalt åtta barn, fem flickor och tre pojkar. Två gånger filmades grupp 2, vilken bestod av maximalt fem pojkar.

3.3 Urval

Vi har använt oss av gruppindelningar som redan existerade i verksamheten. Barnen var 4 till 5 år och vi fokuserade framför allt på åtta barn i grupp 1. För att komplettera vår reflektion observerades även fem barn i grupp 2.

Till barnintervjuerna har tre barn valts ut, två flickor och en pojke för att synliggöra deras tankar om sin lek i naturmiljön.

3.4 Genomförande

Filmningen skedde inom ramen för den utomhuspedagogiska verksamheten som erbjuds när gruppen har lämnat förskolegården. Observationen fokuserade på barnens fria lek för att se om det fanns något lekmönster som skilde sig åt mellan könen. Vår ambition var även att några barns utsagor skulle tas tillvara för att på så sätt illustrera våra observationer och tolkningar som vuxna och pedagoger. Barnen var vana vid att bli dokumenterade och blev förhoppningsvis inte alltför påverkade av att en personal filmade dem i deras lek. Denscombe (2000) menar att vid en observation kan en forskares närvaro påverka situationen när den inte blir naturlig.

Första observationen av grupp 1 skedde i februari. Gruppen bestod av två flickor och tre pojkar. Observationen dokumenterades med hjälp av en surfplatta när barnen hade fri lek. Andra observationen av grupp 1 ägde rum en månad senare. Gruppen bestod av tre flickor och tre pojkar. Observationen gjordes med en systemkamera, vilket tillät närbilder av barnens fria lek. Den som filmade följde efter barnen och fortsatte filmningen när de förflyttade sig från en plats

till en annan och zoomade in för att inte missa för mycket av vad som hände på de olika platserna barnen befann sig på.

Första observationen av grupp 2 skedde i februari. Gruppen bestod av fyra pojkar. Filmningen gjordes med surfplatta och fokus var barnens fria lek. Filmningen gjordes med små rörelser runt platsen där de flesta barnen befann sig. Andra observationen av grupp 2 ägde rum en månad senare. Gruppen bestod av fem pojkar. Observationen dokumenterades med en systemkamera och fokus var även här att fånga barnens fria lek.

Barnintervjuerna skedde en månad efter att observationerna var gjorda. Eftersom en av oss inte arbetar i barngruppen för tillfället ansvarade den personen för intervjuerna för att minska påverkan av barnens egna tankar och funderingar. Intervjun spelades in på en mobiltelefon och anteckningar gjordes för att uppmärksamma kroppsspråket. Först ställdes tre frågor vilka även Ärlemalm-Hagsér (2006) använde i sin studie.

Vad leker du i skogen?

Berätta vilka barn du leker med i skogen?

Vad leker du när pojkar och flickor leker tillsammans?

Det var barnens egna tankar som präglade intervjun och därför ställdes frågor där barnen fick möjlighet att själva utveckla sina tankar och åsikter. Frågorna utgick från en samtalsteknik som Pramling Samuelsson och Doverborg (2012) framhåller som en bra metod för att få fram barnens tankar. Det innebär att man inleder med en öppen fråga där barnen kan samtala om vad de vill för att skapa trygghet och öppenhet hos barnen. De följande frågorna är snävare och har ett fokus på vad vi vill veta om barnens tankar om deras lek i naturmiljön. De tre utvalda barnen intervjuades var för sig för att de inte skulle påverka varandra. Intervjun med barnen skedde i ett enskilt rum där de inte blev störda av andra barn eller vuxna. Efter att frågorna var ställda fick barnet se de utvalda filmsekvenserna där barnet ingick och fick frågan, *Vad gör du/ni här?* Det gav barnen möjlighet att utifrån filmerna själva beskriva sin delaktighet i leken, vilket är viktigt eftersom det är barnens egna tankar som står i fokus och inte våra som forskare.

3.5 Forskningsetiska ställningstagande

Enligt de forskningsetiska principerna gäller det att följa och tillgodose informationskravet, samtyckeskravet samt konfidentialitetskravet. Även nyttjandekravet är viktigt att uppmärksamma. Konkret innebär dessa krav att vi alltid söker kommunikation med såväl

barnen som deras vårdnadshavare inför projekt liknande detta. Blanketter lämnades ut till vårdnadshavarna där de gav sin tillåtelse att låta oss filma och intervjua deras barn. Vi har förklarat syftet med examensarbetet, och att det respekteras om de säger nej och ser till att deras barn inte är med på filmningarna. Film och foto kommer endast att användas för studiens syfte och kommer inte att publiceras eller visas för andra än oss studenter och vår handledare. Intervjuerna kommer att avpersonifieras, men barnens kön är viktigt för förståelsen av materialet och kommer därför att finnas med (Vetenskapsrådet, 2002). När uppsatsen är klar kommer alla inspelningar och material där barnen förekommer raderas och förstöras.

Lindgren och Sparrman (2003) för en diskussion kring dokumentation som arbetsmetod och tillhörande etiska aspekter. De menar att dokumentation har kommit att bli en normaliserande praktik och att synliggörandet av olika fenomen en dominerande diskurs. Deras ståndpunkt är att dokumentationen allt som oftast utgår från ett vuxenperspektiv och undrar därför var barnperspektivet kommer in i bilden. De menar också att situationen påverkas om barnen dokumenteras av en utomstående forskare eller av sina egna pedagoger eftersom relationen är olika mellan barn och vuxen i de olika fallen. Lindgren och Sparrman hävdar att beroendeförhållandet mellan pedagog och barn är mer uttalat och funderar kring vad det innebär för förskolebarnets möjligheter att välja att inte delta. Denscombe (2000) å andra sidan menar att en observation kan påverkas när en forskares närvaro inte är naturlig. Vi tolkar det som att alla observationer, oavsett om de görs av utomstående eller av kända pedagoger, kräver lyhördhet och en förmåga att ”smälta in”. Vår strategi, med ovanstående i tankarna, var att vara öppna med vad vi gjorde och varför och barnen bjöds in till samtal kring vårt arbete. Vi tror och hoppas att barnens möjligheter att se filmerna på sig själva stärkte dem i deras känsla av att deras lek är viktig för oss. Vår förhoppning är att våra dokumentationer kommer att bidra till att höja kvalitén på förskolan.

3.6 Bearbetning av material

Genom att filma leken och därefter analysera såväl det som syns som sägs, hoppades vi att olika lekmönster skulle utkristalliseras där barnens jämställdhet kunde studeras.

Sekvenser i videoobservationerna som verkade särskilt intressanta ur lek- och jämställdhetsperspektiv valdes ut. Vi fokuserade mer på några barn för att se och hitta mönster i tolkningen av materialet. Vår önskan var att intervjuer, det vill säga samtal med barnen som handlar om deras lekar, skulle ge inblick i hur de själva tänker kring sin lek och identitet (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Ambitionen var alltså att dessa barns tankar

och åsikter kring videoobservationerna skulle kunna synliggöra deras lek för dem själva och för oss som forskare. Intervjuerna spelades in och delar av dem transkriberades och utgör en del i diskussionen kring leken för att få en tydligare bild av jämställdhet bland barnen. Intervjuerna avidentifierades, endast kön finns med eftersom det är väsentligt för undersökningen. Barnen benämns i studien som exempelvis pojke A, flicka B, pojke C, osv. Vi använder bokstäver i observationerna och siffror i intervjuerna. Anledningen till att vi inte använder samma är att det inte finns någon anledning att koppla samma barn till observation som intervju. Av forskningsetiska skäl är det viktigt för oss att andra inte ska kunna identifiera barnen (Vetenskapsrådet, 2002).

När filmerna transkriberades tittade vi igenom dem först utan att göra några anteckningar. Nästa steg var att titta och skriva ner vad barnen gör och säger. Vi valde att använda oss av två olika tekniker. En av oss skrev först ner vad barnen gjorde och sedan vad de sa. Varje barn kännetecknades med en bokstav utan koppling till deras riktiga namn. Den andra skrev i samma text vad de gjorde och vad de sa och återanvände bokstäverna för att kunna urskilja ett lekmönster hos just det barnet. Därefter analyserades filmerna var och en för sig och sedan tillsammans för att kunna urskilja intressanta händelser och fokusera på relevanta lekmönster i förhållande till våra teoretiska utgångspunkter. Våra val sammanföll såtillvida att båda uppmärksammade den lek som visade sig innehålla könsstereotyper.

Vi har inspirerats av en studie av Ärlemalm-Hagsér (2006) där tre olika lekar har identifierats - fysisk lek, konstruktionslek och fantasilek. När vi har observerat barnens lek i naturmiljön syns tydliga exempel på dessa, men det är också vanligt förekommande att de olika lekarna går in i varandra eller skiftar fokus under lekens gång. Även Änggård (2009) har delat in sina observationer av barns lek i olika kategorier. Hon ger exempel på fantasilekar i skogen som har inslag av fysisk aktivitet (klättra i träd), materiellt utforskande (plocka med barr) och konstruktion (bygga koja). Lekhandlingar och lekroller kommer ibland i skymundan och relationen till den fysiska miljön kommer i förgrunden.

4. Resultat

4.1 Observationer av grupp 1

I den första observationen av grupp 1, har leken tydliga drag av konstruktion. Tre pojkar och två flickor är mer eller mindre involverade i leken. Leken kretsar kring en befintlig koja som barnen samlas kring och bygger vidare på. Leken börjar med att samtliga barn kastar in löv i kojans för att skapa ett mjukt underlag, för att sedan handla om att samla grenar till kojans väggar. En pojke (B) upplevs som drivande och med en egen agenda vad gäller bygget och han arbetar målmedvetet och koncentrerat för att skapa det han har tänkt sig. En annan pojke (A) deltar också aktivt i bygget, men har även idéer kring funktionen vilket visar sig i hans förslag på rekvisita. Pojke A hittar först en pinne som han menar är en pistol. Pinnen blir strax till en kikare som kan sitta i toppen på kojans. Ytterligare en liten stund senare finner pojke A en annan pinne som han tycker är en skattkarta. Han kallar den för ”kartan-över-vad-som-helst” och öppnar därmed upp för en lek som kan ta sig olika uttryck.

Leken inkluderar alltså till att börja med samtliga barn, men ganska snart handlar den framför allt om pojkarna A och B och de andra barnen hamnar i periferin. Ytterligare en pojke (C) bär grenar och deltar i kojbygget men utan att samverka särskilt mycket med pojke A och B. Pojke C bidrar med material men förekommer även tillsammans med de två flickorna (D och E) som från att inledningsvis ha deltagit i att kasta in löv och bära grenar, börjar utforska den omgivande naturen och samlar kottar. Pojkarna A och B verkar ha olika mål och mening med leken då A föreslår en lek med inslag av fantasi medan pojke B istället är intresserad av att färdigställa kojans. Mot slutet av observationen börjar pojke B att städa ur löven ur kojans öppning och pojke C hjälper till att bära bort löven från kojans öppning.

Andra observationen av grupp 1 innehåller mest fantasilek och lite konstruktionslek som pojke B står för. I gruppen närvarar tre flickor och tre pojkar även om alla inte är lika delaktiga i lekarna som sker. Pojke B tar initiativ till lek vid en redan befintlig koja. Flicka F och pojke C samarbetar för att få en lång pinne att stå upp mot kojans. En konflikt uppstår när pojke B försöker ta en pinne ifrån dem. Pojke C och flicka F säger till honom och flicka F håller fast i pinnen. Pojke B försöker ta den och bestämma var den ska stå. Flicka E kommer och försöker få med pojke B till en annan befintlig koja en bit bort. Hon påkallar hans uppmärksamhet tills han följer med, ännu en flicka följer med, flicka G.

Leken förflyttas till den andra kojans där pojke B uppmanar barnen att ta pinnar från den till den första kojans. De andra barnen lyssnar inte på honom. Flicka E, F och G och pojke C startar istället upp en fantasilek där de leker att de bor i kojans och måste skapa ved för att hålla värmen och senare mat. Flicka E försöker få in pojke B och A i leken och påkallar deras uppmärksamhet. Pojke C går ut och pratar med pojke B när han kommer fram till dem. Han säger att de leker här och att de måste samla ved. Flicka G ropar att pojke B ska komma och titta inne i kojans. Pojke B tittar in i kojans och samtalar kort med de andra barnen innan han springer iväg till den första kojans igen. Flicka F är den som leder fantasileken tillsammans med pojke C. Flicka G är även delaktig tillsammans med flicka E men inte i samma utsträckning. Flicka F och Pojke C fortsätter att försöka samla ved genom att ta av bark från pinnar och bryta pinnarna i mindre delar. De samtalar med varandra hur de ska göra för att ”veden” ska få plats i hålet i stubben. Flicka G utvecklar leken genom att hon tycker att det ska göras fint och börjar städa genom att flytta undan löven och pinnarna som ligger på marken. Flicka E ordnar mat och hjälper till att städa. En konflikt uppstår mellan flicka E och G angående en del av kojans som de ser som sitt rum. De påtalar till varandra att det är ”mitt”. De fortsätter tills flicka F löser det genom att säga att det var flicka G’s rum, men föreslår att de kan leka att de delar rum. Både flicka E och G accepterar lösningen och plockar tillsammans bort pinnar för att skapa större plats.

Efter en stund av samarbete med att städa och att skapa ved och mat kommer pojke B tillbaka till kojans. Han kryper in och tar det rum som flickorna E och G anser vara sitt. Flicka E påtalar att det är hennes och visar ett annat hörn av kojans pojke B kan vara i. När pojke B säger nej ändrar hon sig och säger att ”*ok då får jag vara där*”. Leken fortsätter med att skapa ved och mat där pojke B nu även deltar i letandet av bark och småpinnar.

Pojke A deltar inte alls i leken med de andra barnen fast de ropar och uppmuntrar honom att vara med. Han samtalar med pedagogerna och leker en egen lek.

4.2 Observationer av grupp 2

I observationerna av grupp 2 är samtliga barn pojkar (H-K). Leken kretsar i och omkring en koja eller i omedelbar anslutning till den. Pojke J är ytterst lite delaktig och väljer att på egen hand klättra på en intilliggande stenmur i närheten av den som filmar (forskare). Det är pojkarna H, I och K som bygger mer eller mindre tillsammans. Till att börja med samlas alla barn och en pedagog kring platsen och samlar grenar för att fortsätta på en redan påbörjad koja. Pojke I uttrycker att de ska bygga en koja och pojke H säger att det ska bli ett hus, medan pojke K

menar att det ska bli ett slott. Pojke H ändrar sig och tycker liksom K att det ska bli ett slott. Pojke I söker vid flera tillfällen kontakt med forskaren och berättar bland annat om sina funderingar kring ”Byggare Bob” som han associerar till det gemensamma bygget och uttrycker att han önskar att han fanns på riktigt. Pojke H befinner sig hela tiden inuti eller strax utanför konstruktionen där han får hjälp av pedagogen att luta grenar mot kojans vägg. Pojke K cirkulerar mellan bygget och forskaren och har en egen fantasilek där det förekommer ett ”fiskespö” som han har hittat och som han vill ingår i byggleken på olika vis. Även pojke I letar upp rekvisita att komplettera kojans med då han hittar ett stort löv som han tycker ska vara en flagga till kojans. Pojke H verkar inte uppskatta de andra pojkarnas idéer. Kojan rasar vid ett tillfälle av en olyckshändelse vilket gör pojke H besviken och frustrerad, men där pedagogen stöttar och hjälper barnen att bygga vidare. Pojke I rör sig i cirklar kring kojans och uppmärksammar solen som lyser och letar sedan efter stenar till kojans, vilket leder till upptäckten av kryp under en sten. Pojke K har också gått ifrån själva konstruktionen och klättrar på utsidan av en nära intilliggande koja.

Den lek som är dominant i observation 2, grupp 2, ingår nästan enbart inom kategorin konstruktionslek med några inslag av fantasilek. Pojkarna H och I springer omkring och slår på träden med pinnar, vilket kan ses som en fysisk lek. Pojkarna L och K har under tiden en fantasilek med ett samspel hur leken ska utvecklas. De leker att de är tvungna att gå på stenarna på stenvallen för att inte trilla ner i ”slime” som finns på marken. Pojke L upprepar lekens regler och att de endast får gå på stenarna.

Pojke J sitter för sig själv en bit ifrån pojkarna L och K och drar av bark från pinnar.

Leken som dominerade under observation 2 är i och omkring en stor koja, där alla pojkar samlas. Pojkarna H och K befinner sig längst in och sedan sitter pojke I och i öppningen sitter pojke L. Precis utanför kojans sitter pojke J. Pojkarna H, K, I och L kastar ut löven ur kojans och de kommer på pojke J. Pojke I säger till pojke J att ta löven och han svarar att han inte vill ha några löv. Då svarar pojke I att det vill han inte heller ha. Pojke L säger till pojke J att han kan stå där borta och pekar på en plats en bit ifrån kojans. Pojke H säger att de måste ta bort löven. De fortsätter att kasta ut löven men nu hamnar de vid sidan om Pojke J istället för på honom. Pojke J sitter och letar pinnar bland löven. Pojke L säger till pojke J att han får leta i högen av löv efter vad han vill ha. Pojke I uppmanar de andra barnen att titta på olika saker, men inväntar inget svar från de andra och de reagerar inte heller på hans uppmaningar. Pojke J hittar en gren från en bok med knoppar och går fram till en pedagog och samtalar angående knopparnas utseende och form. Leken utvecklas genom att pojke K säger att hela skeppet är fullt med vatten.

Pojke I uppmanar alla att ta ut vattnet (löven). Pojke L lägger sig ner i löven och säger att han ramlade i vattnet. Pojkarna fortsätter att kasta ut löven ur kojan.

4.3 Barnintervjuer

Under intervjuerna svarade alla tre barnen att de bygger koja på frågan om vad de leker i skogen. När de fick en följdfråga, hur bygger du en koja? började Flicka 1 och Pojke 1 utförligt beskriva att det behövdes ett träd att luta pinnarna emot för att bilda ett stöd. Pojke 1 förklarade att för att kojan ska vara stadig ska den helst ha ett band högst upp, men eftersom det inte fanns i skogen fick de klara sig utan.

På frågan vilka barn de leker med i skogen var de väldigt noga med att räkna upp de barn som tillhör deras grupp. Pojke 1 och Flicka 2 svarade även att en ny pojke tillhörde deras grupp nu.

När de fick frågan vad de leker när pojkar och flickor leker tillsammans blev alla tre förvånade av frågan och det tog lång tid innan de svarade. De tittade länge på mig och sedan svarade de att de byggde koja och lekte kurragömma. Flicka 2 svarade att hon inte visste vad de lekte då. Hon tittade länge på mig när hon fick frågan.

När vi såg filmen och de fick frågan vad de gjorde och vilka som var delaktiga, kunde de återberätta och svarade med att säga att alla barn som tillhör deras grupp var med i leken fast att de inte var med på filmen. När de fick frågan om vem som bestämde vad de skulle leka svarade Pojke 1 att alla bestämde. Flicka 1 och 2 svarade att de bestämde tillsammans.

När de fick frågan vad de lekte när de såg avsnittet där de lekte tillsammans inne i kojan, svarade Flicka 1 och Flicka 2 mamma-pappa-barn-lek. Pojke 1 svarade att de tillverkade ved av bark för att skapa eld. Han förtydligade även att de bara gjorde det på låtsas och beskrev vad som behövdes för att tillverka en eld på riktigt.

5. Reflektion

5.1 Reflektion av grupp 1 och 2

Under denna rubrik delas reflektionen upp i de kategorier som materialet har bearbetats utifrån - fysisk lek, konstruktionslek och fantasilek. Detta för att tydligare synliggöra pojkarnas och flickornas lek och därefter se skillnader och likheter.

5.1.1 Fysisk lek

Skogen inbjuder till rörliga och fysiska lekar. Omgivningen lockar barnen att leka lekar där de använder sig av sin grov- och finmotorik. De balanserar på trädstammar, stenvägar och stenar, klättrar i träd, springer, kryper och hoppar. De undersöker och utforskar naturmaterial och konstruerar saker av det som de hittar på marken. Vi kan konstatera att det i dessa aktiviteter inte verkar som om barnens kön har någon betydelse, utan det är aktiviteten och samspelet med materialet och miljön som är det viktiga eftersom både flickor och pojkar ägnar sig åt olika former av *fysisk lek*.

Den fysiska lek som vi har uppfattat den, handlar mest om transportsträckor, när barnen i de två grupperna rör sig mellan två olika lektytor i skogen. I grupp 2 används pinnar att fäktas med och att slå på träden medan de väntar på att en större koja ska bli ledig, vilket vi tolkar som fysisk lek. Den fantasilek som utspelas mellan pojkarna L och K (observation 2, grupp 2) har tydliga inslag av fysisk lek eftersom de använder stenar att hoppa på. I grupp 1 uppstår den fysiska leken endast korta stunder och är enligt vår tolkning egentligen en integrerad del av antingen konstruktions- eller fantasilek. Vi tolkar det som att barnet eller barnen har ett annat mål med sin lek eller det naturmaterial som används och att den fysiska leken är ett mål på vägen till en annan typ av lek, till exempel i form av transportsträckor mellan olika lektytor. Eftersom lekarna tenderar att gå in i varandra och skifta fokus är det svårt, för att inte säga omöjligt att göra några strikta gränsdragningar. En viss uppdelning är dock nödvändig för att lättare kunna överblicka och förstå våra observationer.

5.1.2 Konstruktionslek

Vår tolkning av den första observationen av grupp 1 är att det är själva konstruktionen och aktiviteten som motiverar barnen att överhuvudtaget samarbeta. Det vi tycker oss se är att pojkarna A och B har olika agendor och eftersom de inte går varandra till mötes, utvecklas leken inte heller vidare utan stannar upp. Vi tolkar det också som att flickorna tröttnar på konstruktionsleken, kanske för att de inte släpps in, och istället ägnar sig åt andra aktiviteter.

De letar bland annat kottar som de räknar tillsammans med en pedagog. Pojke C intar en mellanställning då han dels ingår i bygget, dels deltar i flickornas utforskande av den omgivande miljön. Det tycks som om flickorna och pojke C till viss del ingår i en egen lekgemenskap. Leken mellan pojke A och B kännetecknas mer av en bredvidlek än en lek med sociokulturella förtecken. Konstruktion kan ses som ett övergripande tema men med inslag av fantasi. I denna observation leker flickor och pojkar i stor utsträckning var för sig. Flickorna har också mer kontakt med pedagogen än vad pojkarna har, i samtal och för återkoppling vad gäller deras naturfynd. Pojkarna leker för sig själva och samtalar inte heller så mycket sinsemellan förutom när de förhandlar kring naturmaterialens innebörder.

I den andra observationen av grupp 1 är det intressant att titta på flicka E's beteende gentemot pojke B. Hon avleder honom i en konflikt med pojke C och flicka F där han har svårt att låta dem bestämma var en pinne ska vara. Pojke B har en tydlig bild av hur konstruktionen av kojan ska se ut och har svårt att släppa in de andra att vara med och bestämma. När flicka E råkar i diskussion med flicka G angående vems rum det är ger hon inte sig i den konflikten. När hon och pojke B hamnar i en likvärdig diskussion ger hon upp nästan direkt. Gör hon det för att få med pojke B i leken? Eller för att han är pojke? Pojke B är lika inriktad på att konstruera i båda observationerna där han mer leker bredvid än samspekar och interagerar med de andra barnen.

Leken i observation 1, grupp 2 kännetecknas på många sätt av en konstruktionslek där pojke H leder byggandet och är det barn som de andra rör sig runt, visar saker och frågar. Pojke H är också det barn som uttrycker frustration och besvikelse när något inte går som han har tänkt sig, vilket visar på ett engagemang och en egen idé för byggleken. Det verkar som om de deltagande barnen inledningsvis har en gemensam idé om kojan som hus eller slott och de samlar material till bygget eller till aktiviteter i anslutning till den.

5.1.3 Fantasilek

Flickorna är mer aktiva, tar större plats och påverkar hur leken ska utvecklas i observation 2. I observation 2 är det också en annan konstellation av flickor än i observation 1. Pojke C intar även en mer aktiv roll i den sociokulturella leken som utspelar sig i observation 2. Vad gäller feministisk teori kan vi egentligen bara titta på grupp 1 eftersom det är en blandad grupp med en ganska jämn könsfördelning. I båda observationerna av grupp 1 uppstår situationer där flickor flyttar på sig till förmån för pojkars aktiviteter. Vi funderar på om det är slumpmässiga händelser mellan barn med olika personligheter eller om de visar på ett förhållningssätt mellan pojkar och flickor som har sin grund i olika maktstrukturer.

Barnen är i observation 2 enade om vad naturmaterialet ska föreställa i deras fantasilek. Vår tolkning av observation 2, grupp 1 är att Pojke C och flickorna E, F och G har ett samspel där det sociokulturella perspektivet syns tydligt. De lyssnar och samtalar med varandra och utvecklar en fantasilek. Pojke B har svårt att följa med i deras lek då hans fokus fortfarande ligger på att konstruera en koja, vilket gör att han leker mer bredvid de andra barnen än tillsammans med. I slutet av observationen deltar och samspelar han med de andra barnen.

Observation 2 utgör en fortsättning av observation 1 och det tycks som om barnens lek har utvecklats mellan de båda observationstillfällena. Platsen är nästan densamma, men lekytan har vidgats till att även omfatta en större koja. Antalet barn har ökat något (+ en flicka) och konstellationen barn har också förändrats något, vilket verkar ha förändrat lekens inriktning och vilka roller barnen tar i leken. Med lika många pojkar som flickor och där olika personligheter deltar, måste turas om och samsas i leken, påverkas leken i stor utsträckning. Det är möjligt att den jämna könsfördelningen gynnar såväl det sociokulturella lärandet som jämställdheten mellan könen och att det är därför leken utvecklas som den gör. Från att ha varit en relativt ensidig bygg- och konstruktionslek (observation 1) med små möjligheter att påverka leken, skapas sammanhang med inslag av fantasi men som samtidigt kan kombineras med vissa barns intresse för konstruktion. Fantasileken domineras till mesta delen av att städa, samla ved och skapa rum att bo i, vilket kan tolkas som en könsstereotyp fantasilek som leds av till största delen flickorna. Å andra sidan förekommer ett städande och utrensande av löv även i den första observationen där pojke B är aktiv. Pojke A är mer delaktig i observation 1 än vad han är i observation 2, vilket förvånar eftersom hans intresse för fantasilek borde ha fått ett större utrymme under det andra observationstillfället av grupp 1.

Leken i observation 2, grupp 2, får enstaka inslag av fantasi genom att pojke K och I använder sig av naturmaterial som de vill ska ingå i leken. Ett fiskespö accepteras inte av pojke H med någon entusiasm och inte heller ett löv som pojke I vill använda som flagga. Skillnaden är att pojke I ändå genomför sin idé genom att sätta upp lövet i toppen på kojans med lite hjälp av pedagog ett. Det sociokulturella lärandet kännetecknas av ett samarbete mellan pedagogen och barnen, framför allt till pojke H. Mellan barnen förekommer varken särskilt många samtal eller samarbete kring naturmaterialen och vi tolkar därför leken som en bredvidlek även om det finns ett övergripande och gemensamt tema i form av en koja. Barnen är knutna till platsen, men deras lek spretar åt olika håll och de söker var och en kontakt och stöd från deltagande och närvarande pedagoger i större utsträckning än de leker med varandra. Hur leken hade gestaltat

sig om barngruppen utgjorts av lika delar flickor och pojkar är omöjligt att säga, men att den hade sett annorlunda ut med en blandad grupp är ganska troligt.

Under observation 2, grupp 2, ingår leken mellan pojkarna L och K i det sociokulturella perspektivet och under det som vi väljer att beskriva som fantasilek. De har ett samspel där de tillsammans utvecklar leken. Pojke J deltar inte fullt ut i leken med de andra pojkarna utan rör sig i utkanten av deras lek. Han intar ett sociokulturellt samspel tillsammans med en pedagog som han samtalar och diskuterar med. Frågan är om han vill vara med de andra pojkarna? Eller är det leken som inte intresserar honom?

Under observation 2, grupp 2, leker alla pojkarna i kolan men även om de samarbetar för att ta bort alla löv är det inget samspel fullt ut mellan dem. De samtalar inte eller lyssnar på varandra. Tonen mellan dem är hård och de är fokuserade på sin egen roll. Det är mer en lek bredvid varandra än en sociokulturell lek där samspel är en viktig del. Det är från början en konstruktionslek men får inslag av fantasi när de i slutet utvecklar leken genom att låtsas att löven är vatten. Pojkarna i grupp 2 använder sig mindre av fantasilek och samspelar i liten utsträckning med varandra, jämfört med observationer av den andra gruppen. I båda observationerna av grupp 2 är pojkarna intresserade av att leka sin egen lek och har inget direkt utbyte med varandra. Frågan är om detta hade varit annorlunda om det funnits flickor med i gruppen?

5.2 Reflektion av barnintervjuer

Barnen upplevdes som förvånade och fundersamma över frågan vad de lekte när pojkar och flickor lekte tillsammans. Är det för att kön för dem inte spelar någon roll? De var väldigt noga med att betona vilka barn som var med och vi tolkade det som att de kände en stark grupptillhörighet med de barn som tillhörde samma grupp som de själva. De sa till exempel att barn som inte var delaktiga vid observationen var med i leken eftersom de tillhör gruppen.

Flickorna 1 och 2 framhävde leken där samspel och delaktighet förekom som en mamma-pappa-barn-lek (fantasilek) medan Pojke 1 såg det mer som en konstruktionslek där de tillverkade ved. Frågan är om det beror på att dessa flickor har ett intresse för och har utvecklat en förmåga för framför allt fantasi- och rollek? Eller har det med traditionella könsroller att göra där flickorna tar hand om hemmet (lagar mat) och pojkarna tillverkar saker (bygger, snickrar)?

Alla tre barnen såg utvecklingen av leken som något de bestämt tillsammans oavsett om det var något barn som styrde leken. Pojke 1 upplevde det som att alla bestämt leken.

6. Diskussion och slutsats

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att utforska hur förskolebarn i åldrarna 4 till 5 år interagerade i den fria leken. Vi ville studera vilka könsroller och mönster som gestaltades i den naturmiljö som erbjöds. Forskningsfrågorna handlade om vilka lekkategorier som synliggjordes och hur genus gestaltades i den fria leken i naturmiljön (se Fig. 1).

Observationerna av barngruppen utgick från vårt vuxna pedagogperspektiv när det gällde att se på barns lek. Med hjälp av barnens egna berättelser och uppfattningar om sina lekar kom vi förhoppningsvis ett steg närmare i våra tolkningar av hur genus skapades och könsroller syntes i leken. De tydligaste lekmönstren som framträdde var konstruktionslek och fantasilek. I konstruktionsleken ingick framför allt att bygga kojor och det var i synnerhet pojkar som deltog och interagerade. Konstruktionsleken pågick utan särskilt mycket språklig kommunikation mellan barnen, man bara ”gjorde”. Pojke B drev konstruktionsleken i båda observationerna där han ingick och i observationerna av grupp 2 där samtliga barn var pojkar, var det konstruktionsleken som var i fokus. De barn (samtliga pojkar) som avbröt konstruktionslekarna och försökte integrera fantasi med hjälp av olika artefakter, blev på olika sätt nekade eller nonchalerade av det barn som ledde leken. Barns maktstrukturer och olika status blev i dessa observationer tydliga. Tidigare forskning (Ärlemalm-Hagsér, 2008; Davidsson, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2013) visar att såväl ålder som kön har betydelse i barns lekhierarkier men att det finns en tendens att överse dessa strukturer.

Det förekom samspel mellan två eller flera barn i form av *fantasilekar* under flera tillfällen i samtliga observationer. Det som framför allt driver den typen av lek framåt är det gemensamma temat eller idén om vad leken handlar om. Det som kännetecknade dessa observationer var att det ingick ett eller flera barn som på olika sätt kom med idéer, hjälpte till, kompromissade och var flexibla inom ramen för leken. Dessa barns ”lekbarhet” gjorde att leken utvecklades. I våra observationer var dessa barn oftast flickor. Inom ramen för fantasilekarna pågick alltså ett förhandlande kring naturmaterialen vilket krävde en annan form av samarbete. I fantasilekarna, som kännetecknades av mamma-pappa-barn-lek, var flickorna de som var mest aktiva. Granberg (2000) menar att barns lek är förknippad med fantasi och verklighet på ett kreativt sätt och att barnen använder fantasin för att bearbeta och förstå verkligheten. Det är något som syns i studiens mamma-pappa-barn-lek, där barnen träder in och utforskar olika roller. Inom

variationsteorin innebär detta att de upplever och utforskar olika roller i en familj och får därmed med sig nya erfarenheter kring det fenomenet (Mun Ling, 2014).

I Ärlemalm-Hagsérs (2006) intervjuer uttrycker barnen både gemenskap och distans mellan könen i de olika lekarna. Maktskillnaderna påverkar också aktiviteterna beroende på vilket kön man tillhör. Hennes studie visar alltså att barnen är medvetna om sin egen könstillhörighet och att detta medför olika maktuttryck. I föreliggande studie och i samtal med barnen verkade det emellertid inte som om barnen hade reflekterat över huruvida deras kompisar var pojkar eller flickor utan alla var mer eller mindre viktiga i leken. Vår tolkning av intervjuerna är att lekgemenskapen och gruppen var överordnad kön för de tillfrågade barnen.

Med den tudelade uppdelningen av konstruktion och fantasi utkristalliserades tydliga könsroller. Det förekom emellertid barn som vandrade mellan lekarna och det fanns inte alltid en klar gräns eftersom flera barn kombinerade båda och införlivade dem i sin lek. Vi tolkade lektemat som överordnat och inkluderat i flera olika lekar, vilket gjorde att barn med olika intressen och genus kunde ingå och delta i leken. De traditionella och stereotypa könsroller som vi lade märke till i leken var att flickorna hade en mer omhändertagande roll och vid flera tillfällen anpassade de sig efter pojkarnas lek och åsikter. Flickornas fantasilek bestod av en mamma-pappa-barn-lek medan pojkarna var mer inriktade på att bygga och konstruera. Nordin-Hultman (2004) hävdar att pedagogernas bemötande påverkar pojkars och flickors lek. Flickors lek uppfattas som mer sociala med fokus på relationer och pojkarnas lek tolkas som utforskande och experimenterande. Detta blir intressant i vår studie eftersom pedagogerna inte är med i barnens lek och ändå är det de här olika begreppen av pojkars och flickors lek som synliggörs. Flickornas anpassning i leken, i förhållande till pojkarna, ändrades till förmån för flickorna när gruppen utökades med en flicka som var tydlig i vad hon ville leka och hur leken skulle utvecklas. Huruvida leken påverkades beroende på barnens genus eller deras personligheter är svårt att veta. Vi tolkar våra resultat som att det kan vara en kombination av traditionella könsroller där flickorna ses som omhändertagande och pojkarna som aktiva, tillsammans med deras individuella personlighetsdrag som påverkade hur leken utvecklades. Även Eidevald (2009) diskuterar kring vad som är manligt respektive kvinnligt och för ett resonemang kring variationer mellan såväl kön som inom varje individ. Hur kommunikationen fungerar mellan barnen verkar vara en viktig faktor i leken och även där ser vi skillnader mellan flickors och pojkars lek. I studien upplever vi att fantasileken kräver ett större mått av kommunikation än i konstruktionsleken för att leken ska utvecklas.

Änggård (2009) menar att en verksamhet som försiggår utomhus kan ge goda förutsättningar att motverka stereotypa könsmönster. Anledningar till detta kan vara flera, bland annat definieras varken materialet eller miljön av kön utan dess utformning är tvärtom neutral. Naturen som miljö med sitt okodade material påverkar uppkomsten av lekar där barn av båda könen kan mötas och leka tillsammans. Kommunikationen blir viktig eftersom barnen måste förhandla med varandra om vad naturmaterialet ska föreställa och innebära i deras lek. I sina studier upptäckte hon att naturmiljön gärna inbjöd barnen att leka vissa lekar där djur, äventyr och spänning var inslag som lockade både flickor och pojkar. Enligt Änggård (2009) förknippades inte djur- och friluftsteman med ett särskilt kön, vilket bidrog till att barnen fick prova på olika lekpositioner inom ramen för leken. Änggård hävdar också att naturmiljön erbjuder en mer fysisk lek än den lek som sker inomhus och miljön blir på så sätt en integrerad och viktig del i alla barns lek. När leken förflyttas till en utmanande fysisk miljö vidgas lekens regler och inkluderar på så sätt alla barnen. Vi instämmer i Änggårds slutsatser om vikten av fysisk lek och motoriska färdigheter och kan i vårt arbete se att utemiljön generellt sett ger fler möjligheter till spontana upptäckter som både avlöser olika lekar och ändrar olika gruppkonstellationer.

Vår tolkning av den forskning som vi har tagit del av är att det är viktigt att vara medveten om platsens betydelse i såväl lek- som genusfrågor. Den miljö och de handlingserbjudanden som finns lägger grunden till och inspirerar barn till olika former av lekar. En plats där det förekommer en eller flera kojor och där det finns möjlighet att bygga, lockade i det här fallet framför allt pojkarna till den typen av aktiviteter. Kojorna tycks istället ha inspirerat flickorna till lekar inuti redan befintliga byggen där en form av familjelekar utvecklades. Vi kan konstatera att blandade barngrupper där sammansättningen mellan pojkar och flickor är relativt jämn, utvecklade barnens lek. Genom att det gavs fler möjligheter att ingå i olika lekgemenskaper utifrån olika intressen skapades en lek med tydliga sociokulturella förtecken där barnens kommunikation fördjupades och utvecklades sinsemellan (Strandberg, 2006; Säljö, 2010). I vår studie upplever vi att en uppdelning av barnen med kön som enda anledning begränsar snarare än utmanar deras lek och lärande. Genom barnintervjuerna framkom barnens egna tankar och funderingar kring sin lek i naturmiljön med pojkar och flickor. Intervjuerna blir på så sätt en del av fenomenografisk teori där bland annat Alexandersson (1994) framhäver vikten av att låta barnens egna tankar och erfarenheter kring ett specifikt fenomen komma fram, i detta fall deras lek i naturmiljön. Det som var mest framträdande i samtalen var barnens förvåning kring frågan vad de leker i skogen när pojkar och flickor leker tillsammans. Det tolkar

vi som att för dessa barn är det ingen skillnad på leken oavsett vilket kön deras lekkamrat har. På frågan vem de lekte med i skogen framgick att gruppen var viktigare än de enskilda kamraterna.

Med tidigare forskning i åtanke kan vi i vår studie se att naturens olika handlingserbjudanden kan locka alla barn att utforska och leka med det de är intresserade av. Skogen som miljö ger många olika möjligheter till lek i och med att den är gränsöverskridande och att naturmaterialet i sig är okodat. Vi har genom att ta del av tidigare forskning förstått vikten av att observera och problematisera den lek som sker i naturnära miljöer. Ärlemalm-Hagsér (2006) tror att en anledning till att det finns så få studier inom området är att skogen som miljö upplevs som entydigt positiv. Hon menar att utevistelse generellt sett uppfattas som hälsosamt och utvecklande, vilket gör att maktstrukturer mellan barn överses utomhus. Även pedagogers medvetenhet kring dessa frågor är en avgörande faktor (Davidsson, 2006). Att vistas och leka i naturen kan kanske också ge en känsla av frihet och meningsfullhet, men om aktiviteterna ska upplevas som meningsfulla för både pedagoger och barn måste dessa diskuteras och reflekteras kring tillsammans. Demokrati och barns inflytande är viktiga delar av läroplanen och ett styrdokument som verksamheten vilar på och den verksamhet och lek som sker i skogen utgör inget undantag (Ärlemalm-Hagsér, 2006; Skolverket, 2010).

Enligt läroplanen ska förskolan motverka traditionella könsmönster och könsroller (Skolverket, 2010). Vårt resultat tydliggör vikten av att alla som arbetar inom förskolan är medvetna om att genus påverkar barns lek. Hur pedagoger bemöter och ser på barns lek och aktiviteter gör skillnad. I ett större perspektiv är jämställdhet en del av ett hållbart samhälle. I vår verksamhet kommer vi att sträva efter att ha könsblandade grupper i så stor utsträckning som möjligt för att skapa en variation i barnens lek. Vi kommer även att arbeta för att vi som pedagoger är medvetna om vårt förhållningssätt för att skapa jämställdhet hos barnen. Precis som Eidevald (2009) och Dolk (2013) beskriver är det pedagogernas bemötande och förhållningssätt som återspeglar sig hos barnen och det är viktigare än vilket kön vi har.

6.2 Metoddiskussion

Som metod användes observationer och barnintervjuer. Kombinationen av dessa metoder bidrog till att synliggöra olika könsroller i barnens lek samt lät oss ta del av deras tankar kring leken. För vår del har en kombination av dessa metoder lett till att vi har fått ett omfattande material att bearbeta utifrån våra forskningsfrågor.

Denscombe (2000) och Holme & Solvang (1997) beskriver att om en studie har hög tillförlitlighet ska man kunna göra om den flera gånger och få samma resultat. Om en studie lik vår skulle göras igen och på en annan förskola är det mycket troligt att resultatet skulle bli annorlunda. Det beror på att vi har observerat barn i en barngrupp och därför inte kan dra några allmänna slutsatser av hur könsroller framträder hos barn i förskolan när de leker i naturmiljön. Vi tror att alla barn och barngrupper är olika och har olika förutsättningar för att leka i naturmiljöer. Även könsrollerna hos barnen kan vara olika eftersom förväntningarna från de vuxna i omgivningen och deras syn på genus återspeglar sig hos barnen. Vi är medvetna om att eftersom studien gjordes i vår barngrupp är det något som kan ha påverkat vårt resultat. Vi har försökt att minska vår påverkan genom att den av oss som känner barnen minst har gjort intervjuerna för att inte påverka barnen alltför mycket. Resultatets tillförlitlighet ökade genom att vi var för sig tittade på och analyserade materialet från observationerna och intervjuerna. När vi sedan sammanställde våra anteckningar visade det sig att vi till största delen hade liknande reflektioner kring vårt material. Materialet talar för sig självt och det ska därmed inte göra någon skillnad beroende av vem som tittar på det. Vi är tämligen säkra på att om sociokulturell och feministiskt poststrukturalistisk teori använts av någon annan, hade resultatet blivit samma oavsett vem eller vilka som hade analyserat vårt material.

Grupp 2 bekräftar endast pojkarnas lek, men kan ändå bidra till en diskussion angående könsroller. Vi anser att det fanns tillräckligt med material från observationer i grupp 1 liksom kompletterande intervjuer med barnens egna tankar för att få ett tillfredsställande resultat. Jämförelser mellan de olika observationsgrupperna har emellertid bidragit till vår diskussion om blandade grupper och hur de kan leda till att leken utvecklas på ett annat sätt än om gruppen är likartad.

Innehållet i observationerna påverkades av vilket digitalt verktyg (surfplatta och systemkamera) som användes när barnen filmades. Användningen av systemkamera gjorde att det fanns större möjlighet att zooma in på barnen och följa efter dem i deras lek för att få en helhetsbild. Observationerna med surfplatta blev begränsade till ett område, vilket ledde till att barnens lekar inte uppfattades fullt ut i de observationerna. Under den första observationen av grupp 1 var en av oss förhållandevis låst till platsen, vilket medförde att alla barnens lek inte kom med på filmen. I den andra observationen av grupp 2, förflyttade barnen sig snabbt mellan olika platser, vilket medförde att även den som filmade fick förflytta sig och filmen blev skakig. Eftersom barnen var utspridda på olika platser förekommer inte alla barnen i observationen.

Den semi-strukturerade intervjun gjorde att vi kunde ta del av barnens egna uppfattningar kring sin lek i naturmiljön. Intervjuerna genomfördes en månad efter observationerna vilket kan påverka barnens utsagor. Intervjun medgav en flexibilitet och möjlighet att ställa följdfrågor där det ansågs lämpligt. Denscombe (2000) menar att det kan finnas nackdelar med att använda sig av en ljudinspelare vid intervjun eftersom respondenterna (barnen) kan känna sig obekväma med att bli inspelade och att man som forskare missar kroppsspråket, exempelvis miner och gester. Vi upplevde inte att barnen kände sig obekväma med att bli inspelade, vilket vi tror beror på att de är vana vid de digitala verktygen som förekommer vid en dokumentation. Under intervjun observerades barnen samtidigt som frågorna ställdes och deras kroppsspråk noterades. Vi anser att det kroppsspråk som uppfattades var användbart för studien. Det synliggjorde till exempel barnens förvåning över frågan ”*Vad leker du när pojkar och flickor leker tillsammans?*”

Vi tror att den redan kända platsen har betydelse för studien. Sandberg och Vuorinen (2008) menar att barnens relationer och erfarenheter av platser skapar en platsidentitet. Det innebär för vår studie att barnen kan återuppta tidigare lekar. Om vi hade valt att observera i en okänd miljö hade eventuellt andra lekkategorier och könsroller gestaltats.

6.3 Sammanfattande slutsatser och förslag på fortsatt forskning

Syftet med vår studie var att studera uttryck för genus i barns lek med jämnåriga och det specifika att studera detta i genusneutral miljö. Vårt syfte var också att undersöka om samband fanns mellan lekmönster och kön i de undersökta leksituationerna. Våra forskningsfrågor handlade om olika lekkategorier som synliggjordes i barns fria lek och hur genus gestaltades bland barnen i den fria leken i naturmiljön.

De tydligaste lekmönstren som framträdde i naturmiljön var *konstruktionslek* och *fantasilek*. Barnens genus i den fria leken i naturmiljön gestaltades genom att vi lade märke till olika traditionella och stereotypa könsroller, något vi inte hade förväntat oss. Flickorna hade en mer omhändertagande roll och vid flera tillfällen anpassade de sig efter pojkarnas lek och åsikter. Flickornas *fantasilek* bestod av mamma-pappa-barn-lek medan pojkarna var mer inriktade på aktiv *konstruktionslek*.

Slutsatsen av vårt resultat är att traditionella könsroller påverkar hur leken utvecklas. Intervjuerna visar på att barnen själva inte reflekterade över huruvida deras kompisar är pojkar

eller flickor. Vår tolkning är att alla barn är lika viktiga i leken. Intervjuerna pekar på att lekgemenskapen och gruppen är överordnad kön. Vår studie tyder på att blandade barngrupper där sammansättningen mellan pojkar och flickor är relativt jämn, utvecklar barnens lek eftersom det skapas en lek med tydliga sociokulturella förtecken. Barnens kommunikation fördjupas och utvecklas sinsemellan och det ges fler möjligheter att ingå i olika lekgemenskaper utifrån olika intressen. Vår uppfattning är att en uppdelning av barn beroende på om de är flickor eller pojkar begränsar snarare än utmanar barns lek och lärande.

Förslag på fortsatt forskning är att göra en större studie med jämförelser mellan olika barngrupper. En intressant forskningsfråga är hur genusmönster gestaltas i förskolor med traditionell inomhuspedagogik jämfört med förskolor med inriktning utomhuspedagogik.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. i Starrin, B. & Svensson, P-G., *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (ss. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Claesdotter, A. (2006). Vuxna styr barnens lek. i *Temaserie från Tidningen Förskolan*, nr. 8, Lekens roll i förskola och förskoleklass (ss. 16-23). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv - exemplet förskolan. Andra uppl.* Stockholm: Liber.
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning - children´s perspective. *Research Report, nr. 47*, 61-79. Tillgänglig: http://www.buv.su/content/1/c6/03/42/48/TKH_47.pdf [hämtad 2015-01-23]
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront Förslag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping University: School of Education and Communication. Tillgänglig: <http://www.hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01> [Hämtad 2014-10-17]
- Englund, P. (1993). *Ofredsår*. Stockholm: Atlantis.
- Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse. Naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber.
- Hammarsten, M. (2014). *Fritidshemsbarns meningsskapande på oredigerade platser utomhus kring fritidshem*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:765450/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2015-02-16]

- Holme, I., & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? Jensen, M. & Harvard, Å. (red.), *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. (ss. 75-92). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige* årg 8 nr 1-2, (ss. 58-69). Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/linsparr.pdf> [Hämtad: 2014-08-22]
- Mun Ling, L. (2014). *Varationsteori - för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Doverborg, E. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Barndomens lekmiljöer - förr och nu. i Sandberg, A. *Miljöer för lek, lärande och samspel* (ss. 13-36). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98 reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes
- Smålandsnytt. (2013). *svt.se*. Tillgänglig: [svt.se/nyheter/regionalt/smalsandsnytt/uteforskolor-stressar-barn](http://www.svt.se/nyheter/regionalt/smalsandsnytt/uteforskolor-stressar-barn) [Hämtad: 2015-03-26]
- SOU. (2006:75). *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. i Delegationen för förskolan. Stockholm: Fritzes.

- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. i Dahlgren, L-O (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljöer blir lärmiljöer* (ss. 9-37). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Falun: Norstedts.
- Söderström, M. (2011). Medicinska perspektiv på barns naturkontakt. i Mårtensson, F, Jensen, L, Söderström, M & Öhman, J. (red.), *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket. Tillgänglig: http://www.slu.se/Documents/externwebben/centrumbildningar-projekt/centrum-for-naturvagledning/dok/Naturv%C3%A4gledning/Den%20nyttiga%20utevistelsen_rapport.pdf [Hämtad 2015-04-04]
- Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health - a cross-sectional study of preschool. *Acta Paediatr.*, (ss. 83-91). Tillgänglig: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1Zdj9am_tfcJ:www.researchgate.net/profile/Cecilia_Boldemann/publication/232085303_The_quality_of_the_outdoor_environment_influences_children's_health._-A_cross-sectional_study_of_preschools/links/54634b7d0cf2837efdb166b1.pdf+&cd=4&hl=sv&ct=clnk&gl=se [Hämtad: 2015-04-17]
- Utbildningsplan. (2012). *Förskollärautbildning med inslag av validering 210 högskolepoäng. Bachelor in Early Years Education with an Element of Validation*. Grundnivå. Tillgänglig: <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=lvfo1&view=Plan> [Hämtad: 2015-06-06]
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/> [Hämtad: 2015-02-16]
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

- Welén, T. (2009). Historiska perspektiv på lek. i M. Jensen & Å. Harvard (red.), *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur.* (ss. 29-42). Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (2009). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20411/1/gupea_2077_20411_1.pdf [Hämtad: 2015-03-17]
- Änggård, E. (2009). Lek i skogen mera jämställd? *Locus tidskrift för forskning om barn och ungdomar* (2009;2:3-19). Stockholms universitet.
- Änggård, E. (2014). *Ett år i ur och skur - utomhuspedagogik i förskolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environments. i Research Report nr 47, *Interaction in outdoor play environments - gender, culture and learning* (ss. 23-44). Stockholm: Stockholm, Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education. Tillgänglig: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75636.1328875727!/menu/standard/file/TKH_47.pdf [Hämtad: 2014-09-17]
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. i Sandberg, A., *Miljöer för lek, lärande och samspel.* (ss. 107-136). Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2010). *Gender, choreography and micro structures - gender roles and gender patterns in preschool.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A299029&dswid=584> [Hämtad: 2015-03-18]
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. i *Pedagogisk Forskning i Sverige Årg 14 nr 2* (ss. 89-109) Göteborg: Göteborgs universitet, Institution för pedagogik och didaktik. Tillgänglig: http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/aerlpram14_2.pdf [Hämtad: 2015-03-17]

Bilaga 1

Hej föräldrar!

Vi ska nu skriva vårt examensarbete inom förskolläraryrket vid Högskolan i Kristianstad och behöver därför filma barnen när vi har utomhuspedagogik. Vi hoppas även kunna spela in samtal som vi har med barnen när vi visar dem filmen för att få deras tankar kring olika situationer. För att kunna genomföra detta behöver vi ert tillstånd för att få filma och spela in ditt barn för att sedan använda materialet när vi skriver vårt arbete. Det vi har valt att skriva om är hur pojks och flickors lek ser ut i utomhusmiljön.

Barnens lek ifrån filmen kommer att bli en löpande text och intressanta delar kommer att väljas ut och ingå i vårt examensarbete. Det inspelade samtalet kommer att användas för att förstärka barnens egen syn på sin lek och redovisas i en löpande text. Det är bara vi (och vår handledare) som kommer att titta på filmen och lyssna på inspelningen, inga riktiga namn på barnen kommer att finnas med i texten och filmen och inspelningarna kommer att förstöras när uppsatsen är klar. Film- och ljudsekvenser kommer alltså INTE att visas för andra utomstående eller läggas ut på internet.

Ni som tackar nej kommer att respekteras och ert barn kommer då inte att bli filmade/inspelade. Har ni fler frågor eller vill ta del av våra resultat så småningom är ni självklart välkomna att höra av er till oss.

Mvh Johanna Larsson Gullander & Jenny Gustavsson

Jag tillåter att mitt barn filmas/deltar i ljudinspelning: JA _____ NEJ _____

Jag tillåter att materialet används till ett examensarbete: JA _____ NEJ _____

Barnets namn: _____

Målsmans underskrift:

(Vid gemensam vårdnad ska båda vårdnadshavare underteckna.)

Datum: _____