

Befrämjande av delaktighet hos barn

- finns det en genusskillnad?

Kira Aalto-Setälä

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	3928
Författare:	Kira Aalto-Setälä
Arbetets namn:	Befräjande av delaktighet hos barn – finns det en genuskillnad?
Handledare (Arcada):	Maria Gustavson
Uppdragsgivare:	Esbo Idrottsförening rf.
<p>Sammandrag:</p> <p>Syftet med detta examensarbete är att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid fysisk aktivitet. Den teoretiska referensramen består av teorier om: könsmedvetenhet i verksamhet med barn, genus och könsroller, socialpedagogisk grundsyn, socialpedagogiskt förhållningssätt, bemötande och kommunikation samt ledarrollen och växelverkan. Frågeställningarna är: 1) På vilka sätt befrämjar ledarna barns delaktighet i fysisk aktivitet? och 2) Finns det en genuskillnad i hur manliga och kvinnliga ledare bemöter flickor och pojkar? Datasamlingsmetoden som används är icke-deltagande observation och respondenterna består av fyra ledare av motionsverksamheten.</p> <p>Resultatet visar att alla fyra ledare var noga med att bemöta barnen på ett sätt som tog i beaktande barnets humör. Ledarna respekterade de villkor som barnen hade för bemötandet, tvingade inte på sig eller sitt humör. Ledarna kunde bra läsa av barnens kroppspråk och kunde agera utgående från det. Alla ledarna hade som mål att bemöta barnen på samma sätt, det märktes av sättet de bemötte de olika barnen på. Alla fyra av ledarna var bra på att handleda barnen, de kunde visa dem tillrätta och uppmuntra barnen till att göra sitt bästa. Ledarna hade bra koll på vad de skulle göra och med vem de skulle göra det. Ledarna kunde vara kreativa och ta i bruk eller komma på en lösning till olika situationer. Resultatet för kvinnornas del visar att båda kvinnorna hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Båda kvinnorna sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Resultat för männen del visar att båda männen hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Båda männen sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Det är ingen skillnad i de två männen sätt att korrigera/gränssätta barnen.</p> <p>Mina resultat skilde sig en del från de teorier jag använde. Bl.a. visade resultaten att negativa bekräftelser inte märktes i mina observationer på ett nämnvärt sätt, trots att teorin påstod detta. Mina observationer visade också att pojkarna i gruppen var mer testande än flickorna, dock uppmuntrades alla till en del testande, trots att teorin påstod det motsatta. Pojkarna i gruppen tog rättigheter, men de fick nog påföljder, motsatt till vad teorin påstod. Flickorna i gruppen frågade om lov ifall de ville göra något och fick oftare ett jakande än ett nekande svar, detta också motsatt till teorin.</p>	
Nyckelord:	Befräjande, genus, könsroller, genusmedvetenhet, socialpedagogik, bemötande, ledarens roll
Sidantal:	72
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social services
Identification number:	3928
Author:	Kira Aalto-Setälä
Title:	Promoting children's participation – is there a gender difference?
Supervisor (Arcada):	Maria Gustavson
Commissioned by:	Esbo Idrottsförening rf.
<p>Abstract:</p> <p>The purpose of this study is from a gender perspective, observe the ways in which children are offered the possibility to participate in physical activity. The theoretical frame included: gender awareness in the activities of children, gender and gender roles, social educational ethos, social educational approach, attitude and communication and also leadership role and interaction. The research questions were: 1) In what ways do the leaders promote children's participation in physical activity? and 2) Is there a gender difference in how male and female leaders treat girls and boys? The data collection method used was non-participant observation and the respondents consist of four leaders of physical activity for children.</p> <p>The results show that all four leaders were careful to respond to children in a way that took into account the child's mood. The leaders respected the terms the children had for the refutation and they did not force their mood on the children. The leaders could read the children's body language and could act based on it. All the leaders met the children in the same way, which was obvious by the way they responded to the different kids. All four of the leaders were great mentors to the children; they could show them the rebuke and encourage children to do their best. The leaders had a good handle on what to do and with whom they would do it. The leaders could be creative and implement or work out a solution to changing situations. The results for the women show that the two women greet the children and make no distinction in their treatment of girls and boys. Both women set limits and corrects errors, both in terms of girls and boys. The women are faster to react and limit the kids in the group, but they make no difference in the boundary appointment for girls and boys. The results for the men's part show that the two men greet the children and make no distinction in their treatment of girls and boys. Both men set limits and corrects errors, both in terms of girls and boys. There is no difference in the two men's way of correcting / limiting the kids.</p> <p>My results differed somewhat from the theories I used. The results showed that negative acknowledgments are not noticed in my observations in a significant way, although the theory asserted this. My observations also showed that the boys in the group were more testing than girls, though the leaders encouraged all to do some testing, the theory though claimed the opposite. The boys in the group took rights and they got penalties, contrary to what the theory asserted. The girls in the group asked for permission if they wanted to do something and got more often a positive than a negative answer, this is also contrary to the theory.</p>	
Keywords:	Promotion, gender, sexual role, gender awareness, social pedagogy, refutation, the leaders role
Number of pages:	72
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

OPINNÄYTE	
Arcada	
Koulutusohjelma:	Sosiaaliala
Tunnistenumero:	3928
Tekijä:	Kira Aalto-Setälä
Työn nimi:	Lasten osallisuuden edistäminen – onko edistämässä sukupuolieroja?
Työn ohjaaja (Arcada):	Maria Gustavson
Toimeksiantaja:	Esbo Idrottsförening rf.
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuinka, sukupuolinäkökulma huomioiden, lapset kohdataan heidän harrastuksissaan ja tapoja joilla lapsille tarjotaan mahdollisuus osallistua liikuntaan. Teoreettisena viitekehysenä on käytetty: sukupuolitietoisuus työssä lasten kanssa, sukupuoli ja sukupuoliroolit, sosiaalipedagoginen perusnäkemys ja toimintatapa, kohtaaminen ja kommunikaatio sekä ohjaajan rooli ja vuorovaikutus. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millä tavoin ohjaajat edistävät lasten osallistumista liikuntaan? ja 2) Onko sukupuolten välillä eroja; miten miesohjaajat ja naisohjaajat kohtaavat tyttöjä ja poikia? Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin ei-osallistuvaa havainnointia ja vastaajien ryhmä koostuu neljästä liikuntahetken ohjaajasta.</p> <p>Tulokset osoittavat, että kaikki neljä ohjaajaa pyrkivät kohtaamaan lapset siten, että lapsen mieliala otettiin huomioon. Ohjaajat kunnioittivat niitä ehtoja jotka lapsilla oli, liittyen kohtaamiseen, ohjaajat eivät myöskään tuputtaneet omaa mielialaansa lapsille. Ohjaajat olivat hyviä lukemaan lasten kehonkieltä ja osasivat toimia sen pohjalta. Kaikki ohjaajat osasivat opastaa, neuvoa ja kannustaa lapsia tekemään parhaansa. Ohjaajilla oli hyvin tiedossa mitä heidän oli tarkoitus tehdä ja kenen kanssa. He osasivat olla luovia ja ottaa käyttöön eri suunnitelman sitä tarvittaessa. Tulokset naisten osalta osoittavat että naiset tervehtivät lapsia, eivätkä tee siinä eroja poikienkin tai tyttöjen välillä. Molemmat naiset asettavat rajoja ja korjaavat virheitä, niin tyttöjen kuin poikien suhteen. Tulokset miesten osalta osoittavat että miehet tervehtivät lapsia, eivätkä tee siinä eroja poikien tai tyttöjen välillä. Molemmat miehet asettavat rajoja ja korjaavat virheitä, niin tyttöjen kuin poikienkin suhteen.</p> <p>Omat tulokseni poikkesivat jonkin verran teorioista joita käytin. Tulokset osoittivat esimerkiksi, että negatiiviset vahvistukset eivät näkyneet havainnoinneissani merkittävällä tavalla, vaikka teoria niin väitti. Omat havainnot osoittivat myös, että ryhmän pojat testasivat rajoja enemmän kuin tytöt, kaikkia kuitenkin kehoitettiin testaukseen; tässäkin teoria väittää päinvastaista. Ryhmän pojat ottivat oikeuksia ilman lupaa, mutta he saivat myös seuraamuksia, toisin kuin teoria väitti. Ryhmän tytöt pyysivät lupaa, jos he halusivat tehdä jotain ja he saivat useammin positiivisen kuin negatiivisen vastauksen; myös tämä havainto on ristiriidassa teorian kanssa.</p>	
Avainsanat:	Edistäminen, sukupuoli, sukupuolitietoisuus, sosiaalipedagogiikka, kohtaaminen, ohjaajan rooli
Sivumäärä:	72
Kieli:	Ruotsi
Hyväksymispäivämäärä:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
1.1	Syfte och frågeställningar	8
1.2	Avgränsning	9
1.3	Arbetslivsrelevans	9
1.4	Tidigare forskning	9
2	TEORETISK REFERENSRAM	12
2.1	Socialpedagogik i att leda motionsgrupper för barn	12
2.1.1	Bemötande och kommunikation	12
2.1.2	Ledarrollen och växelverkan	13
2.1.3	Socialpedagogiskt förhållningssätt	16
2.2	Socialpedagogisk grundsyn	19
2.3	GENUSMEDVETENHET I ARBETE MED BARN	19
2.3.1	Genus och könsroller	20
2.3.2	Könsmedvetenhet i verksamhet med barn	23
3	METOD OCH GENOMFÖRANDET AV UNDERSÖKNINGEN	24
3.1	Metodval	24
3.1.1	Datainsamling	25
3.1.2	Bearbetning och analys av data	26
3.2	Tillförlitlighet och generaliserbarhet	27
3.2.1	Intern validitet	28
3.2.2	Extern validitet	29
3.3	Etiska överväganden	30
4	RESULTATREDOVISNING	31
4.1	Allmänt om gruppen	32
4.1.1	Hälsar på varje barn individuellt	33
4.1.2	Korrigerar fel / sätter gränser	33
4.1.3	Tar i beaktande barnets nivå / behov	34
4.1.4	Svarar på frågor / förklarar	34
4.1.5	Kan vara kreativ	35
4.1.6	Tar i beaktande barnens humör	35
4.1.7	Ger barnen feedback	36
4.2	Ledarrollen	36
4.2.1	Tar i beaktande sitt eget humör	36

4.2.2	<i>Tar i beaktande sin kollega</i>	37
4.3	Sammanfattning av resultat	37
5	ANALYS OCH TOLKNING AV RESULTAT	39
5.1	Bemötande och kommunikation	42
5.2	Ledarrollen och växelverkan	43
5.3	Socialpedagogiskt förhållningssätt	44
5.4	Socialpedagogisk grundsyn	46
5.5	Genusmedvetenhet i arbete med barn	47
5.5.1	<i>Genus och könsroller</i>	47
5.5.2	<i>Könsmedvetenhet i verksamhet med barn</i>	49
6	AVSLUTANDE DISKUSSION	50
6.1	Resultatdiskussion	50
6.2	Metoddiskussion	51
6.3	Förslag på vidare forskning	52
	Källor	53
	Bilaga 1 Ansökan om forskningslov	55
	Bilaga 2 Informationsbrev åt föräldrarna	57
	Bilaga 3 Informationsbrev åt ledarna	59
	Bilaga 4 Observationsschema	61
	Bilaga 5 Renskrivet observationsschema	64
	Bilaga 6 Schema över könsskillnader	70

1 INLEDNING

Tidigare forskning av barns villkor i både förskola och skola, har visat på skilda villkor för flickor och pojkar. Dessa olika undersökningar visar att pojkar både syns och hörs, medan flickor är tysta och tåliga. (Odelfors 1998; 9)

Sociala och kulturella mönster för vad som ses som manligt och kvinnligt finns överallt, men ser olika ut beroende på kultur och tid. De skapar ett orättvist samhälle eftersom det manliga traditionellt värderas högre än det vi förknippar med kvinnlighet. (Josefson 2005; 13)

Forskning visar hur vi omedvetet behandlar människor olika beroende på kön. Daghem, skola, reklam, relationer och föräldrars beteende bidrar ofta till att förstärka uppfattningar om vad manligt och kvinnligt är och bör vara. Både manlighet och kvinnlighet är något som vi lär oss, en inlärningsprocess. (Josefson 2005; 39)

Genusmedvetenhet på daghem är väldigt aktuellt just nu i Finland. Enligt Hufvudstadsbladet (17.4.2012) får alla svenska daghem och förskolor i Helsingfors ett bokpaket med genusmedveten barnlitteratur. Initiativet till detta kommer från Svenska Kvinnoförbundet och de har även sammanställt bokpaketet med åtta bilderböcker som doneras till daghem och förskolor. Syftet med genusmedveten barnlitteratur är att tänja på de traditionella könsrollsmönstren. I bokpaketet ingår också två böcker om genuspedagogik som inspiration för personalen.

Även genusmedvetenhet hemma är väldigt aktuellt nu. I Hufvudstadsbladet (23.5.2012) säger Ingemar Gens, jämställdhetsexpert och författare, att ifall vi vill att flickor ska sluta ta ansvar för andra, bör föräldrar sluta förvänta sig det. Att bryta dessa mönster är svårt eftersom könsrollerna är en av de saker vi är mest överens om. Alla vet vad som är manliga och kvinnliga egenskaper och vi vill inte heller släppa dem, menar Ingemar Gens. En del av lösningen är att vi börjar ställa högre krav på pojkarna och om de tar sin del av ansvaret frigörs flickorna från det. Det kan kännas jobbigt men är nödvändigt. Man ska visa att man förväntar sig att pojkarna drar sitt strå till stacken i stället för att att senare tjata på dem, men ändå låta dem komma undan. Enligt Ingemar Gens, ska

man inte heller förvänta sig mer av flickor än vad man gör av pojkar. Samma ”regler” gäller för båda, ifall pojkens rum är stökigt måste flickans rum också få vara det.

En stor del av socionomernas arbete handlar om att bemöta olika människor. Alla möten innebär interaktion mellan människor. Parterna i samspelet reagerar på varandra. Reaktionen styrs av vår livserfarenhet, förväntningar och tolkningar av just den situationen. Människor kan reagera på olika sätt. Goda möten fyller oss med positiva känslor som glädje, tillfredsställelse och ibland med lycka. Otrygga möten kan leda till negativa känslor som rädsla, uppgivenhet, frustration och i vissa fall till och med hat. (Carlander et al. 2001: 15)

Jag har valt att undersöka barnens bemötande i motionsgrupper ur ett genusperspektiv eftersom genusmedvetenhet är en alltmer aktuell fråga i Finland. Jag blev intresserad av detta ämne då genusfrågan började synas alltmer i media och eftersom jag själv är ledare för motionsgrupper för barn, började jag fundera ifall det verkligen finns någon skillnad i hur vi ledare bemöter de flickor och pojkar som finns i våra grupper. Det finns inte heller så mycket litteratur om just bemötande av barn ur ett genusperspektiv inom motionsverksamhet och därför är det viktigt att forska inom detta område. Det har gjorts undersökningar om motionens inverkan på barns hälsa och utveckling, men varken bemötandet av barnen eller ledarnas roll har inte varit framme och därför vill jag behandla ämnet från ledarnas perspektiv. Jag gör min undersökning i samarbete med Esbo Idrottsförening rf:s friidrottssektion.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid fysisk aktivitet.

Mina frågeställningar är:

1. På vilka sätt befrämjar ledarna barns delaktighet i fysisk aktivitet?
2. Finns det en genusskillnad i hur manliga och kvinnliga ledare bemöter flickor och pojkar?

1.2 Avgränsning

Jag har avgränsat ämnet med att fokusera på hur bemötandet sker ur ledarnas perspektiv, även om forskning från barnens perspektiv kunde vara intressant. Jag har valt att fokusera mig på fysisk aktivitet eftersom det intresserar mig och är en del av mitt arbete som pedagog. Mitt urval av material har jag försökt begränsa till att vara från år 2000 och framåt, samt de tidigare forskningarna.

1.3 Arbetslivsrelevans

Resultaten av denna forskning kan användas av socionomer eller andra yrkesgrupper som vill få en ökad förståelse för hur barns delaktighet främjas och hur barn bemöts på motionsverksamheter. Det kan även användas av dem som vill få en djupare förståelse av hur man kan befrämja barns delaktighet och hur man bemöter barn på ett bra sätt. Detta arbete belyser barnverksamhet ur ett genusperspektiv och det är viktigt för alla som jobbar med barn att känna till det.

1.4 Tidigare forskning

För att kartlägga tidigare forskningar, har jag som sökord använt: children and physical activity, participation in sports (among children), encountering children, children in sports. Databaser jag sökt i är Academic Search Elite och Helmet (som söker i Ebsco och Google Scholar).

Artikeln 'Understanding participation in sports and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies' av Steven Allender, Gill Cowburn och Charlie Foster är publicerad 2006 i The Oxford Journals. Artikeln är en litteraturanalys av litteratur skriven från 1990 till 2004 och handlar om orsaker till varför och varför inte barn deltar i sport eller andra fysiska aktiviteter. Majoriteten av litteraturen visade att viktkontroll, socialt umgänge och glädje var vanliga orsaker till deltagande i idrott och fysisk aktivitet. Oron för att upprätthålla en slank kroppsform motiverade delaktighet bland unga flickor. (Allender m.fl. 2006) Detta är viktigt för min studie för att artikeln påvisar vilka positiva och motiverande orsaker det finns till att barn deltar och vill

självmant delta i idrottsverksamheter. Det i sin tur är bra som ledare att veta så att man kan framhäva de aspekter i sin ledarstil och i det man gör med barnen.

Artikeln 'Physical activity among children attending preschools' av Russel R. Pate et al. är publicerad 2004 i tidskriften *Pediatrics*. Artikeln handlar om hur fetma ökar bland barn i alla åldrar och minskad fysisk aktivitet är en bidragande orsak till denna trend. Alltför lite är känt om den fysiska aktiviteten i förskolor. Syftet med denna studie var att beskriva den fysiska aktiviteten hos barn medan de deltar i förskolan under en vecka och för att avgöra i vilken utsträckning barns fysiska aktivitet varierar mellan förskolor. Barnens fysiska aktivitet var mycket varierande bland förskolor, vilket tyder på att förskolornas policy och praxis har ett stort inflytande på den totala aktiviteten som barn har i förskolan. (Pate et al. 2004) Detta är viktigt för min studie för att artikeln påvisar hur stora skillnader det kan finnas mellan barns deltagande i fysiska aktiviteter, beroende på förskolan och deras engagemang i fysisk aktivitet. Det har i sin tur har en effekt på hur barnen eventuellt betar sig under aktiviteten, om barnet har tidigare erfarenheter av idrott eller om att vara i större grupper under en aktivitetsstund. Då vet man hur man som ledare ska handskas med barn med olika erfarenheter inom fysisk aktivitet.

Artikeln 'Driving up participation in sport: the social context, the trends, the prospects and the challenge' av Nick Rowe, Ryan Adams och Neil Beasley är publicerad 2004 i *Sport England*. Artikeln handlar om de viktigaste trenderna inom att delta i sport i England och placerar dem i ett större sammanhang av sociala och demografiska förändringar. Artikeln fokuserar på frågor som; 'Var är vi nu – har deltagandet i sport ökat i England och blivit mångsidigare eller minskat?' och 'Det bredare sociala sammanhanget - vilka är de viktigaste drivkrafterna för att skjuta upp eller dra ner på sportdeltagandet under de kommande 20 åren?'. (Rowe m.fl. 2004) Detta är viktigt för min studie för att artikeln påvisar de drivkrafter och det som motiverar barnen till att delta i sportaktiviteter. Det i sin tur är viktigt för mig att veta, för då kan jag berätta vidare vad som en ledare eventuellt kan göra eller säga som kunde motivera barnen till att delta i aktiviteterna.

Artikeln 'The physical activity, fitness and health of children' av Colin Boreham och Chris Riddoch är publicerad 2001 i *Journal of Sports Science*. Artikeln handlar om att

barn har blivit mindre fysiskt aktiva under de senaste decennierna och att barn idag förbrukar cirka 600 kcal mindre per dag, nu än förr. Även om de hälsomässiga konsekvenserna av en minskad energiförbrukning hos vuxna är väl dokumenterat, finns det lite dokumentation om konsekvenserna på hälsan hos barn. Artikeln kommer fram med olika tankar om hur man kunde motivera barn att röra på sig mera och hur det i sin tur positivt påverkar deras liv i framtiden. (Boreham& Riddoch 2001) Och detta är viktigt för min studie för att artikeln lyfter upp olika sätt att motivera barnen till att delta i fysisk aktivitet, vilket är bra att veta då man som ledare försöker få alla barn att vara motiverade i det man gör just den gången och hur man kan hålla barnets intresse igång även om allt inte är det roligaste man kunde göra.

Artikeln ‘Motivating kids in physical activity’ av Maureen Weiss är publicerad 2000 av President’s council on Physical Fitness and Sports. Artikeln handlar om ett motiverande förhållningssätt till att identifiera faktorer med vilka man kan förutsäga fysisk aktivitet hos barn. Under många år har intresset för barns fysiska aktivitet fokuserat sig på positiva hälsorelaterade utfall, såsom minskad risk för hjärtsjukdomar, benskörhet och fetma. Det har dock uteslutit fokus på konsekvenserna till fysisk aktivitet, dvs. vad som motiverar barn och ungdomar att fortsätta och upprätthålla fysisk aktivitet? Varför är det en sådan dramatisk nedgång i fysisk aktivitet under tonåren, och hur kan vi hejda sjunkande fysiska aktivitet? Att hålla barnen motiverade till att delta i fysiska aktiviteter kommer naturligtvis att leda till bättre hälsoreultat. (Weiss 2000) Detta är viktigt för min studie för att som ledare kunna i tidigt skede förebygga de faktorer som orsakar sjunkande motivation till att delta i fysisk aktivitet.

2 TEORETISK REFERENSRAM

2.1 Socialpedagogik i att leda motionsgrupper för barn

Det är genom språk och genom empati som broar mellan Den Ena och Den Andra upp-rättas: mötet skall vara som en smekning – ett vidrörande där den andre inte blir greppad om, fasthållen eller frihetsberövad.

-E. Levinas, "The I and the totality"

2.1.1 Bemötande och kommunikation

Oberoende om man talar om att hjälpa, uppfostra eller om annan sorts aktivitet, uppgörs grunden av bemötandet. Bemötande skapar kontakten och väcker tillit. Ett lyckat bemötande är ofta en garanti för att hela processen kommer att lyckas. (Mattila 2011: 15-17) Mötet mellan människor är även grunden till all mänsklig utveckling och tillväxt. (Carlander 2001: 13)

Bemötande innebär att man ser och hör den andra parten. Ett bra bemötande innebär även ödmjukhet och mod. Som grund ligger vetskapen om att alla människors liv är unikt och värdefullt. (Mattila 2011: 15-17) Alla möten innebär ett samspel mellan de människor som berörs. Människor reagerar på varandra och reaktionerna kan se olika ut, men styrs av våra erfarenheter och förväntningar av den situationen vi befinner oss i just då. (Carlander 2001: 15)

Blicken är bemötandets grundelement. Ett bra bemötande bygger på en bra blick och blickens betydelse är viktigt både för den som blicken riktar sig åt och till den som ger blicken. Sättet som jag tittar på en annan människa, berättar något om mig själv och kommer att ha en inverkan på bemötandet. (Mattila 2011: 28-29)

Då man bemöter ett barn, påverkas mötet av samma saker som i ett möte med en vuxen. Av den vuxne kräver bemötandet av barn flexibilitet, skarpsynthet, omsorgsfullhet samt mildhet. (Mattila 2011: 18)

Kommunikation är nödvändigt i en mängd vardagliga sammanhang, som ex. utbyta information och uttrycka känslor och ens egen vilja. Kommunikation kan alltså ses som överföring av budskap eller meddelanden. (Eriksson & Markström 2000: 151-152)

Kommunikation sker på mottagarens villkor. Man måste tänka in sig i deltagarnas situation och tala med dem på deras sätt och villkor. (Juhlin 1999; 11) Man kan både se och höra hur en människa känner sig, eftersom man oftast låter så som man känner sig. Kroppsspråket, rösten, personligheten och känslorna har med budskapet i en persons tal att göra och hur andra uppfattar den personen. (Juhlin 1999; 75) Om man förmedlar sitt budskap utan energi eller engagemang, låter man monoton i rösten och då blir kroppsspråket också entonigt. Det speglar sig även till deltagarna. (Juhlin 1999; 15)

Kommunikation kan delas in i två grupper; icke-verbal och verbal kommunikation. Icke-verbal kommunikation är en viktig del av hur vi kommunicerar med andra människor. Icke-verbala signaler är väldigt viktiga då vi berättar om våra känslor och attityder, om oss själva, för andra människor. Vi använder dessa signaler också då vi vill framhäva något ännu mer än med bara ord. Sådana signaler är väldigt individuella och kan exempelvis vara olika ansiktsuttryck, kroppshållning, olika kroppsrörelser, ögonkontakt eller ingen ögonkontakt alls. (Porritt 1990; 4-12)

Verbal kommunikation i sin tur är ord och tal. Med ord och ett språk har vi en möjlighet att fråga, ge information och prata om vår interaktion med andra. Verbal kommunikation är en stor del av fysisk aktivitet, eftersom utan den är det nästan omöjligt att utföra sin uppgift som ledare. (Porritt 1990; 12-16)

2.1.2 Ledarrollen och växelverkan

Som ledare för fysisk aktivitet är det viktigt att ha koll på vad man ska göra, hur och med vem man gör det. För att uppnå sina mål med verksamheten, kan man dela upp processen i fyra funktioner: *planering*, *organisering*, *handledning* och *utvärdering*. Genom att *planera* aktiviteten underlättar man själva utförande momentet, eftersom man vet man ska göra och hur man ska göra det. *Organisering* underlättar också utförandet, för då vet man vad som finns var och hur barnen ska stå så att de ser vad man ska göra

osv. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 124-125) Som ledare bär man även på föreställningar om flickor och pojkar, vilka uppstått ur våra levda erfarenheter. I varje undervisningssituation aktiveras dessa erfarenheter och förväntningar i mötet med barnet eller med sin ledarkollega. (Bondestam 2004: 14-15)

Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att *handleda* barn. Man ska visa barnen tillrätta, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. Efter att man genomfört aktiviteten gäller det att *utvärdera* det man gjort, då får man själv genast reda på vad som gick bra och om man har något att förbättra. Man får också veta om man uppnådde de mål man ställt för sig själv. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 125-126)

Då det gäller fysisk aktivitet, tillämpas två metodkategorier för ledarrollen; *förmedlande* och *problemlösande*.

Till den *förmedlandemetoden* hör ”visa, pröva och förklara”- och ”följ mig”-metoderna. ”Följ mig”-metoden innebär att barnen ska följa efter ledarens rörelser och ”apa” efter. I ”visa, pröva och förklara”-metoden visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör. I *problemlösarmetoden* ger ledaren barnen uppgifter som kräver fantasi och uppfinningsförmåga. Man kan också sträva efter att utveckla barnens samarbetsförmåga. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 127-129)

Som ledare för fysisk aktivitet är man en pedagog, en lärare som motiverar, uppmuntrar och stöder barnen. Man är både fysiskt och psykiskt ansvarig för sin grupp och man respekterar alla som individer. En ledare måste vara kreativ, som kan ta i bruk plan B om plan A inte fungerar. (Paananen 2011: 39) Som ledare av fysisk aktivitet bör man också försöka stöda barnen till att utveckla en positiv inställning till sig själva. Man måste också ge barnen en möjlighet att ta initiativ och att besluta om vad man gör. Barnen ska uppleva en känsla av att de lyckats! (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 131)

Samma metoder, för växelverkan, går inte att använda i alla situationer eller med alla människor, eftersom alla situationer med växelverkan är olika och helt och hållet beroende på parterna i situationen. Växelverkan har sin egen dynamik. Växelverkan är ömsesidighet och tväsidig förståelse, man kan alltså säga att växelverkan är en sorts dialog människor emellan. (Mönkkönen 2007: 16) Enligt svenska sociologen Alf Ronnby, ut-

vecklas människor i sociala sammanhang, i gemenskap med andra och i en växelverkan med gruppen. (Eriksson & Markström 2000: 185)

Man kan skilja på tre olika orienteringar inom växelverkan; expertcentrering, klientcentrering och dialogisering (fin: *dialogisuus*). Med expertcentrering menar man att arbetaren definierar klientens behov av hjälp utan att lyssna på klienten. Klientcentrering i sin tur betyder att man tar noga i beaktande klientens åsikter och synvinklar. Med dialogisering (fin: *dialogisuus*) menar man att arbetaren och klienten tillsammans söker en lösning till klientens situation. (Mönkkönen 2007; 18)

Att lyssna är en viktig del av kartläggningen av situationen. Dialogiskt lyssnande, dvs. att man aktivt lyssnar och frågar klienten om situationen, är det allra vanligaste sättet att lyssna på. (Mönkkönen 2007; 19)

2.1.3 Socialpedagogiskt förhållningssätt

Då man talar om ett socialpedagogiskt förhållningssätt, betyder det att man ska stöda människan, i detta fall barnen, i att se sina egna resurser, dvs. att se vad de vet och vad de kan. Centralt för processen i detta förhållningssätt är att få känna samhörighet medan man lär, dvs. att gemenskapen med andra människor eller barn är nödvändig. (Eriksson & Markström 2000: 205) Detta ska man ta i beaktande då man leder motionsgrupper för barn. Som ledare ska man försöka uppmuntra barnen till att göra det bästa de själva kan med de resurser de har och att utveckla dem, sakta men säkert. Samtidigt ska barnen känna gemenskap med de andra barnen i gruppen och att vissa saker kan man göra tillsammans.

Med hjälp av socialpedagogiken strävar man efter att tillföra resurser som kan förbättra barnens generella uppväxtbetingelser. Barnens familjesituation och sociala bakgrund samt hela livssituationen dras in och görs till föremål för undervisning och inlärningsprocesser. (Madsen 2001: 16) Inom motion är alla barn individer och kommer från individuella familjeförhållanden, vilket vi som ledare måste ta i beaktande då vi bemöter barnen både då de kommer till motionsstunden och under stundens lopp.

En lyckad inlärningsprocess ingriper hela personen och inte bara delområden av personligheten. (Madsen 2001: 16) Att ge barnet en känsla av att hon/ han har lyckats, på sina egna villkor, är något man borde sträva efter som ledare av motionsverksamhet.

Socialpedagogiken kan definieras till bl.a. ”tertiäruppfostring”, dvs. den uppfostran som sker utanför hemmen och skolan. (Madsen 2001: 17) På motionsverksamheten är ledaren pedagogen som ska kunna sätta gränser och uppfostra till både sporten, dess regler och till samspel med andra barn.

Socialpedagogik är inte bara samvaro med andra, utan även en situation där en professionell pedagog vill något bestämt med barnen. (Madsen 2001: 19) Som ledare vill man få barnen att lära sig en viss sak, att de har roligt och att de lyckas. Samtidigt vill man också själv uppnå de mål man satt upp för verksamheten eller den stund man har med barnen.

Inom socialpedagogiken använder man sig även av Madsens kompetensblomma. Vart och ett av de fem elementen som finns i ”blomman”, representerar de personliga och fackliga utmaningarna för pedagogen. Som ”blomman” visar, kan den socialpedagogiska verksamheten delas in i fyra praktikfält, i vilka pedagogen använder sina grundläggande kompetenser, dvs. ”blomman” anger de kompetenser en pedagog måste ha tillägnat, före hon kan börja sitt arbete. (Madsen 2001: 226-227) Inom motionsverksamhet för barn är alla fem av kompetenserna väldigt användbara.

Med *den manuella/produktiva kompetensen* menas den konkreta och materiella produktionen i det pedagogiska arbetet. Det betyder att socialpedagogen måste förhålla sig skapande, omformande och ingripande till sin omvärld och sitt egna liv, alltså att man kan tänka praktiskt och kunna vända på saker och ting om de inte går enligt planerna. Den produktiva/manuella kompetensen består av manuella färdigheter, av kunskap och insikt i olika tillvägagångssätt samt av kommunikativa processer. (Madsen 2001: 228) Som ledare för motionsverksamhet innebär denna kreativitet. Man måste snabbt kunna komma på något alternativ om plan A inte fungerar. Då tar man saken i sina egna händer och producerar kunskap som fungerar i det dagliga arbetet.

Med *den kommunikativa kompetensen*, menas att socialpedagogikens kommunikativa dimension kommer till utlopp då människor handlar med varandra genom språket. Man måste komma ihåg att använda ett sådant språk som klienten förstår. Att använda språket är alltså en talhandling som uttrycker en social relation som bygger på tillit till den andra personen. Att kunna fastställa sådana relationer kräver alltså en kommunikativ kompetens, som är absolut nödvändig för socialpedagogen. Pedagogen måste även klara av att dra fördel av speciella sociala kompetenser, som ex: att etablera normer för mellanmänskligt samspel, för sätt att fatta beslut och lösa konflikter på. (Madsen 2001: 230-231) Då man jobbar med barn är det väldigt viktigt att använda sig av ett sådant språk som barnen förstår. Man måste också kunna fastställa regler för hur man kommer att göra en sak och kunna lösa konflikter eller bråk som kan uppstå mellan barnen.

Med *den expressiva kompetensen*, som är den estetiska och emotionella dimensionen inom socialpedagogiken, menas att man talar kroppens språk. För att kunna vara estetiskt aktiv måste man inte bara vara uttrycksfärdig, utan också ha kunskaps- och upplevelsefärdighet. Att en socialpedagog litar på sina egna sinnesintryck och förstår hur

kroppen rymmer en massa kunskap och olika erfarenheter, som inte kan talas ut med språket, är viktigt. Den expressiva kompetensen är alltså förmågan att kunna uppleva världen genom att ge kunskaper olika, estetiska uttrycksformer. (Madsen 2001: 229) Att man som ledare för barngrupper kan läsa av kroppsspråk, kan vara till stor nytta om man har ett blygt barn i gruppen, som kanske inte uttrycker sig verbalt. Om man kan läsa av barnets kroppsspråk, hur barnet känner i gruppen, kan man agera utgående från det. Man måste också låta barnen utagera sin frustration på sitt egna sätt, så länge som de inte skadar eller förstör för sig själva eller andra barn i gruppen.

Den analytiska/syntetiska kompetensen, innefattar det socialpedagogiska arbetets kunskapsdimension, dvs. vi använder oss av de handlingar som ger oss en bredare kunskap av världen. Denna kompetens består av två delar, den analytiska och den syntetiska kompetensen. Den analytiska kompetensen går ut på att kunna isolera och plocka ut enskilda delar ur ett sammanhang för att kunna undersöka dem mer noggrant. Man skall alltså koncentrera sig på en sak i taget, men ändå komma ihåg helheten. Den syntetiska kompetensen i sin tur är förmågan att samla de olika delarna till helheter. Man kan alltså sätta samman enskilda element till nya helheter och på så sätt skapa nya helhetsförståelser. (Madsen 2001: 231-233) Som ledare för en motionsgrupp för barn är det viktigt att se alla barn som individer, men ändå som delar av en större grupp. Då barnen utför en prestation individuellt ska man som ledare koncentrera sig på det individuella barnet men också hålla ett öga på resten av gruppen som väntar på sin tur, så att inget, som inte får hända, händer. Det är även viktigt att kunna koncentrera sig på en sak i taget, men ändå komma ihåg helheten som de små delarna bidrar till. Man ska också kunna analysera de olika delarna och helheten som man utfört med barnen.

Mittpunkten i Madsens kompetensblomma är *den femte kompetensen*, som är förmågan att kunna använda de fyra kompetenserna på ett personligt integrerat sätt. Den här kompetensen är också den viktigaste för en pedagog att förmå, just för att den bringar samman de fyra andra kompetenserna. (Madsen 2001: 227) Då man arbetar med barn är det viktigt att kunna flera olika saker och att kunna utföra de olika sakerna på samma gång. Då är det bra att ha kunskap om de fyra kompetenserna och att ha klart för sig hur man använder dem på ett sätt som passar en själv bäst. På så sätt har man bildat sin egna femte kompetens.

2.2 Socialpedagogisk grundsyn

Den socialpedagogiska grundsynen är den verklighetsuppfattning, de värden, kunskaper och attityder som man har som grund för sin pedagogiska verksamhet. Då man jobbar med barn inom fysiska aktiviteter kan man fokusera på tre pedagogiska riktningar: *förmedlings-, tillväxt- och dialogpedagogik*. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 66-67)

Förmedlingspedagogik innebär, då man leder fysisk aktivitet, att man lägger upp mål som fokuserar på barnens färdigheter och teknik. Man som ledare är den som styr aktiviteten och att visa och förklara är viktigt. Man är organiserad och håller i tyglarna då det gäller aktiviteten. Barnen vet alltså hur aktiviteten kommer att vara och vem som kommer att ”styra” den. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 67-69)

Tillväxtpedagogik innebär att man fokuserar på flera mål samtidigt. Ifall huvudmålet med en aktivitet är barnens teknik, behöver det inte ge vika för barnens förmåga till samspel. Som ledare håller man sig mer vid sidan om, men hjälper och samspelar med barnen då det behövs.

Dialogpedagogik i sin tur innebär att man för dialog med barnen om vad de vill göra, men samtidigt måste man komma ihåg de stora mål, man som ledare själv satt upp, som ska nås med aktiviteten. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 71-75)

2.3 GENUSMEDVETENHET I ARBETE MED BARN

De sociala och kulturella värderingarna av barn, ungdomar och vuxna bygger ofta på informella procedurer, där kriterierna för hur man ska uppträda är inlagrade som sociala normer och kulturella värderingar i det socialpedagogiska vardagslivet. Detta bedömningsperspektiv handlar om att pedagoger aldrig möter barnen utan antaganden och förutsättningar. Tvärtom möts barngruppen och det enskilda barnet med bestämda förväntningar beträffande språk, beteende och tänkande. Pedagogeran har alltså vissa ”önskvärda föreställningar” som barnen förväntas leva upp till. (Madsen 2001: 103)

Det är viktigt att uppmärksamma undantagen i könsmönstren: det finns flickor som är högljudda och dominerar och så finns det pojkar som är både ängsliga och blyga, sådana som knappt märks. Flickor är dock mer benägna att överskrida könsmönstren och anta mer statusfyllda och maskulina beteenden. (Olofsson 2007: 48)

2.3.1 Genus och könsroller

Genus står för social könsroll och det är kopplat till socialt konstruerade uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. (Giddens 2007; 370) Genus är alltså det begrepp som används för att förstå och urskilja de sociala och kulturella faktorer som gör att flickor och pojkar förväntas vara på ett visst sätt. (Josefson 2005; 5)

Biologiskt kön betingas av biologiska kriterier, medan det sociala könet skapas i en interaktion mellan individen och dess omvärld. Det sociala könet, genus, kan beskrivas som de betydelser man tillskriver det biologiska könet, dvs. vad som förknippas med kategorierna ”flicka” och ”pojke”. (Odelfors 1998; 10)

Genus påverkar och begränsar oss på ett sätt som vi ofta är omedvetna om. Vi lär oss ett sätt att vara utifrån uppfattningar om vad flickor ”bör” göra och vad pojkar ”bör” göra. Dessa uppfattningar hänger med hela livet och blir till en del av vår identitet. (Josefson 2005; 13)

Könsrolls- eller genussocialisations dvs. inläringen av könsroller via så kallade socialisationsagenter (familj och massmedia) är ett sätt att förklara orsakerna till genusskillnader. Detta synsätt innebär att man skiljer på det biologiska könet och den sociala könsrollen. (Giddens 2007; 371) Via kontakter till dessa socialisationsagenter internaliserar barnen gradvis de normer och förväntningar som tycks stämma överens med deras eget kön. Det vill säga att genusskillnader inte är biologiskt bestämda utan kulturellt skapade. Enligt detta synsätt är orättvisor mellan män och kvinnor en följd av att de socialiseras in i skilda roller. Detta synsätt på genussocialisation har dock mött kritik från flera håll. Många menar att genussocialisationen inte är någon friktionsfri process. Olika socialisationsagenter (skola, familj, kamratgrupper) kan ställa motsägande krav. Socialisationsteorierna bortser dessutom från individernas möjligheter att förkasta eller förändra de sociala förväntningar som vidhäftar könsrollerna. Människor är inte passiva

objekt eller blinda mottagare av en ”könsrollsprogrammering”, utan är istället aktiva agenter som skapar och modifierar sina roller. (Giddens 2007; 371- 372)

Teorier om socialisationen har blivit populära bland funktionalister som menar att flickor och pojkar lär sig sina könsroller och sin kvinnliga/ manliga identitet som hör till könsrollerna. De får vägledning i detta genom att man belönar eller bestraffar olika typer av beteende, ex. duktig pojke som inte gråter eller pojkar leker inte med dockor. Dessa positiva och negativa förstärkningar hjälper pojkar och flickor att lära sig följa de förväntade könsrollerna. (Giddens 2007; 372)

Flickor gör för att vara till lags. De följer noggrant regler och svävar inte ut i kreativt testande. Det som börjar som en lek, blir en prestation för att få bekräftelse från de vuxna. Pojkar i sin tur får bekräftelse och uppmärksamhet från första början och uppmuntras till att experimentera. Den vuxna blir mer som en s.k. sparringspartner att testa och utforska gränser med. (Wahlström 2006; 66)

Pojkarna tar sig rättigheter utan att fråga om lov och deras handlingar får sällan påföljder. Flickorna däremot frågar ofta om lov och får ofta ett nej till svar. Flickorna bryter i mindre utsträckning mot regler än pojkarna, men när de gör det bestraffas de hårdare. (Odelfors 1998; 13) Pojkar vill gärna ha det spännande och lite farligt. Pojkar kan heller inte vänta på sin tur och får därför oftast börja. Flickor i sin tur klarar av att vänta en stund och flickorna vill gärna ha sådant som är snällt och ”vanligt”. (Olofsson 2007: 14)

Givetvis finns det barn med icke-traditionella könsroller och de faller utanför de förväntade beteendemönstren i skola/ förskola. Många pedagoger har ett stort behov av att kunna förutse vad som händer i barngruppen eftersom det ger en upplevelse av kontroll och makt. Dessa annorlunda barn stör så att säga ordningen och de hindrar pedagogen att göra som ”vanligt”. (Wahlström 2006; 33)

Om man som pedagog är osäker på om man kommunicerar med en flicka eller pojke kan man känna en sorts obehag. Detta beror helt enkelt på de könsmönster vi har förknippade till hur man ska förhålla sig till flickor och pojkar. Ifall man inte är säker på det, riktar man all sin uppmärksamhet till att fastställa den andra personens kön för att kunna kommunicera på ett ”rätt” sätt. (Olofsson 2007: 23-24)

Hur är det då med reglerna, får pojkar bryta mot regler? Är det så att vi omedvetet vill fostra pojkar till att bryta mot regler för att det ses som tecken på styrka och initiativ? Vi tycks då sända dubbla budskap till pojkar: ”man ska inte bryta mot regler, men det är lite tillåtet i alla fall.” Men stackars de pojkar som luras till att tro att regler är till för att brytas, då kommer det ständiga tjetet fram. (Wahlström 2006; 66-67)

Inom idrotten blir kroppens språk mycket talande. När ex. fotbollssäsongen startar, häller ledaren för pojklaget ut alla bollar ur korgen och ropar: ”ta en boll och kom!”. Ledaren för flicklaget i sin tur trycker en boll intill bröstet och säger: ”hej flickor, km hit en stund och sätt er så ska vi prata en stund.”. Pojkarna introduceras på ett sätt som omedelbart gör dem aktiva. Ledarens uppträdande inspirerar till att röra sig stort och mycket. Flickorna i sin tur får en mer passiv introduktion. De uppmanas till kroppslig stillhet utan yviga rörelser. De inriktas på relationer vid pratstunden. (Wahlström 2006; 68-69) Ledaren ”ropar” åt pojkarna och ”säger” till flickorna. Till och med ljudutrymmet är olika, pojkarna tillåts att ropa och låta mycket i skolan eller förskolan. Det ses som normalt. Men om flickorna låter på samma sätt som pojkarna kommenterar vuxna ofta på det med ”inte låter väl flickor så förskräckligt”. Detta är ett spår som tränarens handlande satt. Till pojkarna ropas det konsekvent och de ropar åt varandra, medan man talar eller använder en lägre ton med flickor och de använder en lägre ton med varandra. (Wahlström 2006; 69)

En ledare styr i stor utsträckning gruppens normer. En människa som är säker på sin egen plats i gruppen slipper den ständiga jakten för att: vara till lags, uppfylla andras behov för att köpa sin egen plats, bråka för att synas och kämpa för att ta all plats i rummet. (Wahlström 2006; 40-41)

Att alla barn i gruppen känner gemenskap med varandra är viktigt därför att det får barnen att må bättre och bli tryggare – men det är också en förutsättning för jämställdhetsarbetet. Om man som ledare ska kunna forma gruppens gemenskap, måste man samtidigt inse att det är individer, många ”jag” som man arbetar med. En pedagogs uppgift är att se och bekräfta det positiva i varje barn. (Wahlström 2006; 121, 46)

2.3.2 Könsmedvetenhet i verksamhet med barn

En könsmedveten pedagogik bör vara målet med varje praktisk gärning för en lärare eller i detta fall en ledare av motionsverksamhet. Avsikten med en könsmedveten pedagogik är inte att skapa nya stereotypa föreställningar om kön, utan att kön ska omsättas i en reflekterande praktik. Detta innebär att man som lärare/ledare ska eftersträva mångtydighet istället för entydighet, kritiska perspektiv framför normativa, samt en vilja att förändra den pedagogiska gärningens form och innehåll. (Bondestam 2004: 17-18)

I könsmedveten pedagogik är det inte heller fråga om att varje lärare alltid ska använda vissa pedagogiska metoder som anses gynna personer av ett särskilt kön, eller att alltid tillgodose att studenter bemöts på ett likartat sätt, utan att pröva sig fram med olika verktyg i olika situationer för att minimera möjligheten att ett kön får negativa konsekvenser för lärande och studiemiljön. (Bondestam 2004: 17)

Forskning, inom skola och förskola, har visat att vuxna bemöter flickor och pojkar på olika sätt, liksom att flickor och pojkar anpassar sig till regler på olika sätt. Resultaten visar att pojkar hörs och syns mest, både beroende på deras eget beteende och på att vuxna riktar mer uppmärksamhet mot pojkar. (Odelfors 1998; 12)

Pojkar ges ständigt bekräftelse baserad på negativa förväntningar och situationer. De uppmärksammas för saker de inte borde ha gjort eller inte gör. Detta sker oftast utan att vi vuxna, pedagoger, är medvetna om vad det negativa innebär eller har för konsekvenser. (Wahlström 2006; 13)

Det finns en tydlig rollfördelning mellan flickor och pojkar. Pojkar har, underförstått huvudrollen och makten att göra vad som helst medan flickor har birollen. Vi vuxna bidrar till att upprätthålla diskriminerande mönster varje gång som våra förväntningar får oss att behandla barnen olika. (Wahlström 2006; 32-33) Pojkar kallas oftare vid namn, de får ett individuellt bemötande, medan flickor tilltalas som "flickorna", alltså ses de som en grupp och inte som individer. Detta visar att pedagogen värderar pojkar högre än flickor genom att behandla dem som individer. Flickor får nöja sig med att vara en i gruppen. (Olofsson 2007: 14)

3 METOD OCH GENOMFÖRANDET AV UNDERSÖKNINGEN

I detta kapitel presenteras metoden som använts i examensarbetet och hur undersökningen genomförs. Kapitlet handlar om insamling av data, bearbetning och analys av data, tillförlitlighet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

3.1 Metodval

Jag har valt att göra en direkt, strukturerad och icke-deltagande observation. Jag kommer alltså att observera ledare inom motionsverksamhet och se hur de bemöter barnen. Jag valde denna metod för då ser jag vad som verkligen händer då bemötandet sker.

Som grund för en observation kan man använda sig av fyra frågor:

1. *Varför* ska jag observera?
2. *Vem* ska jag observera?
3. *Vad* ska jag observera?
4. *När* ska jag observera?

Direkt observation går ut på att man observerar och noterar alla saker som är aktuella att lägga märke till just då, samtidigt som de pågår. Direkt observation kan gå till på ett systematiskt sätt, dvs. att man på förhand valt ut bestämda saker man vill observera eller registrera. Man kan också gå tillväga på ett osystematiskt sätt, dvs. att observationen bygger mer på pedagogens allmänna intryck av situationen. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 106-107)

Fördelen med observation, oberoende av vilket sätt man väljer, är att man har möjligheten att se vad som faktiskt sker. Informationen går direkt från den som observeras till observatören. Om man använder sig av både systematisk och osystematisk observation som grund för sin sammanfattande bedömning, står man på en stark grund. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 107-108)

Strukturerad observation utförs då observatören använder sig av uttalade och fasta regler för en observation. Reglerna beskriver vad man letar efter och hur det ska registreras. Alla deltagare observeras under en viss tid (samma för alla) och utgående från reglerna. Reglerna kallas ofta för observationsschema. Syftet med ett observationsschema är att

säkerställa att deltagarnas beteende registreras på ett så systematiskt sätt att man kan sammanställa resultaten. (Bryman 2008; 265)

Icke-deltagande observation innebär att man som observatör är närvarande med sitt anteckningsblock och eventuella observationsschema, men man deltar inte aktivt i de pågående aktiviteterna. Observationen är alltså direkt. Man kan utföra icke-deltagande observation utgående från ett löpande protokoll, vilket innebär att man i förväg bestämmer vad man ska observera och skriver ner det. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 108-109)

3.1.1 Datainsamling

Som insamlingsmetod kommer jag att använda mig av icke-deltagande observation, istället för deltagande observation eller intervju eftersom jag genom observationer kan se vad som verkligen sker på motionsverksamheten. Om jag gjorde intervjuer skulle jag inte kunna vara helt säker på att ledarna använder sig av de metoder som de presenterar för mig.

Jag kommer att använda ett observationsschema (se bilaga 1). Då är det lättare att hålla reda på att man observerar samma saker hos alla individer eftersom jag kommer att jämföra resultaten med varandra. Jag kommer även att observera i verksamheternas naturliga miljöer, vilket innebär att jag kommer att förflyttas till den plats där verksamheten sker och då sker de i naturligt kontext vilket är det man eftersträvar med en observation. (Jacobsen 2007: 110)

Då man observerar är det bra att föra någon form av anteckningar medan man observerar. Det är också skäl att renskriva sina anteckningar efter varje observation, då säkras man att man förstår allt man antecknat och om något man antecknat är onödigt. Sedan bör man jämföra sina anteckningar med sina minnesbilder av situationen. Detta är viktigt eftersom man efter varje observation alltid har fått några huvudintryck och eftersom man så fort som möjligt, efter observationen, bör reflektera över situationen. Detta i sin tur är viktigt då man i ett senare skede diskuterar undersökningens reliabilitet. (Jacobsen 2007: 136-137)

3.1.2 Bearbetning och analys av data

Vid en kvalitativ undersökning görs struktureringen av informationen vid analysen, dvs. då data samlats in. Detta försäkrar att man får fram de undersökta åsikter och tolkningar, och att undersökaren inte har styrt svaren. (Jacobsen 2007:48–49)

Den kvalitativa analysen är identisk med textanalys och i en sådan analys är två frågor centrala:

1. Hur ska man förstå och tolka det man har observerat?
2. Hur ska man systematisera och ordna det som framstår som en mängd oöverskådliga data?

Den första frågan handlar om förståelsen av vad en person eller en grupp har sagt eller vad som skett i en situation. Den andra frågan i sin tur handlar om att söka efter likheter och skillnader i synpunkterna på ett visst fenomen. (Jacobsen 2007: 134)

Då man analyserar kvalitativa data växlar man mellan att analysera delarna av undersökningen och att betrakta delarna i en större helhet. Detta sätt att analysera kallas för hermeneutisk analys. (Jacobsen 2007: 135)

Alla kvalitativa analyser inleds med att man samlar in rådata, vilket kan vara utskriften av intervjuer, anteckningar eller videoinspelningar av observationer. Dessa data måste struktureras på något sätt, vilket alltid innebär en uppdelning av helheten i enskilda element. Efter det försöker man betrakta delarna i ljuset av helheten, detta sker genom att t.ex. jämföra olika intervjuer och studera vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt. (Jacobsen 2007: 135)

För att kunna börja analysera måste man börja med att renskriva det rådata man samlat in, dvs. intervjuerna och observationerna. Sedan måste man välja på vilket sätt man analyserar sitt material och inom den kvalitativa analysen kan man skilja på tre tekniker: innehållsanalys, narrativ analys och kontextuell analys. (Jacobsen 2007: 135-136)

Innehållsanalys

Innehållsanalys är en teknik där man delar upp data i olika kategorier, alltså i viktiga teman och därefter försöker man hitta samband mellan kategorierna. (Jacobsen 2007: 135) I en innehållsanalys tolkas texten som upplysningar om faktiska förhållanden och man genomgår ofta vissa, bestämda faser; kategorisering, fylla kategorierna, räkna hur många gånger ett tema nämns, jämföra observationer och söka skillnader och likheter och att söka förklaringar till skillnader. (Jacobsen 2007: 139)

En förutsättning för att kunna förstå materialet är systematisering av ett material. Centralt i systematiseringen är kategorisering och kodning. För att få fram meningen med innehållet är det vanligt att man först läser igenom hela materialet och letar efter intressanta och centrala teman. Man utgår hela tiden från syftet och forskningsfrågorna. När materialet läses igenom kan det organiseras i kategorier som anges med kodord. Kategorierna anger vilka teman som framkommer i texten. (Johannessen & Tufte 2003:106)

Jag transkriberade resultaten skilt för varje individ och när jag hade transkriberat materialet läste jag igenom det för att få fram teman. Eftersom mitt material redan var prestrukturerat med tre övergripande teman, ville jag också använda dessa teman i min analys. Observationsschemat och svaren bildade sedan de kategorier där datamaterialet sorterades in i.

3.2 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

En undersökning är en metod att samla in empiri. Empiri kan delas in i två grupper: giltig och relevant empiri samt pålitlig och trovärdig empiri. (Jacobsen 2007: 12–13) Undersökningar ska alltid sträva efter att minimera de problem som har att göra med validitet och reliabilitet. Det betyder att man kritiskt granskar de slutsatser man kommit till med sin undersökning. Man vill ju veta ifall de är giltiga och att de går att lita på. (Jacobsen 2007: 156)

Man försöker alltså förhålla sig kritisk till kvaliteten på de data man samlat in och svara på tre frågor:

1. Har man lyckats fånga det man ville (intern validitet)?
2. Kan man överföra sina fynd till andra sammanhang (extern validitet)?
3. Kan man lita på de data man har samlat in (reliabilitet)? (Jacobsen 2007: 156)

3.2.1 Intern validitet

Intern validitet handlar om resultaten uppfattas som riktiga och inom innehållsanalys riktas uppmärksamheten mot fenomen, uppfattningar och åsikter som är gemensamma för många. Därför blir det viktigt att testa om man har fått fram riktig information om fenomenen. Testning av validitet innebär alltid att resultaten testas gentemot andra människor. (Jacobsen 2007: 156-157)

Inom den interna validiteten kan man utföra valideringen på två olika sätt: *respondentvalidering* eller *validering med hjälp av kritisk granskning av källor och information av källor*. (Jacobsen 2007: 157)

Respondentvalidering eller validering genom test mot andra, innebär att man konfronterar dem man har undersökt med de resultat man har fått fram. Detta kan göras på olika sätt. Ett sätt är att man konfronterar dem med centrala resultat och slutsatser i undersökningen. Målet är att undersöka i vilken utsträckning respondenterna känner igen sig själva i de resultat man presenterar för dem. Den typen av validering sker genom att flera individer, oberoende av varandra, uttalar sig om undersökningens innehåll. Detta kan göras t.ex. i ett personligt samtal mellan respondenten och undersökaren. (Jacobsen 2007: 157-158)

Ett annat sätt är att man arrangerar möten där flera av de som undersökts deltar och diskuterar undersökningens upptäckter och slutsatser. Denna form av validering bygger på gruppdiskussioner kring olika delar av undersökningen. (Jacobsen 2007: 158)

En tredje möjlighet är att man skickar ut en preliminär rapport till alla, eller ett urval av, dem man undersökt. Då ber man om kommentarer i fråga om undersökningens innehåll. Det är också en individuell typ av feedback. Validering av det slaget kräver dock att de som undersökts aktivt svarar. (Jacobsen: 158)

Oberoende av vilken typ av respondentvalidering man använder, handlar det i grund om: känner du igen dig själv i den beskrivning rapporten ger? Man vill alltså ta reda på om de som bidragit med data, upplever att det man har kommit fram till är relevant för dem. Respondentvalidering är viktig, men har en klar begränsning: forskarens uppgift är att avslöja förhållanden som respondenterna själva inte är medvetna om. Respondentvalidering är därför inte nödvändigtvis en tillräcklig valideringsmetod. (Jacobsen: 158)

Validering med hjälp av kritisk granskning av källor och information av källor i sin tur innebär en kritisk granskning av forskningsprocessens mest centrala faser. Först granskar man urvalet; har rätt människor observerats och vilken typ av information har de förmedlat till observatören. Sedan granskar man analysfasen där man bedömer om den kategorisering man gjort, återspeglar data. Därutöver kan man betrakta själva analysen med kritiska ögon, för att se om de samband och förklaringar man påstår finns, är reella eller undersökarens egna konstruktioner. (Jacobsen 2007: 159)

I all validering av upptäckter måste man som forskare kritiskt ifrågasätta om man har fått tag på källor som kan ge riktig information. En kritisk genomgång bör innehålla en beskrivning av de källor man *inte* fick tillgång till och varför man inte fick det. Detta kan klargöra, för såväl läsare och forskare, vilken information som möjligen saknas. (Jacobsen 2007: 160)

Resultaten av mitt arbete kommer att vara individuella och därför eventuellt inte generaliserbara till större grupper av människor. Dock kan man läsa mitt arbete oberoende av hur man själv bemöter barnen, ingen information är dålig information.

3.2.2 Extern validitet

Extern validitet handlar om i vilken grad undersökningens upptäckter kan generaliseras från några enheter som undersökts till andra enheter som inte undersökts. (Jacobsen 2007: 166)

Den här typen av generalisering är svår att genomföra utifrån en kvalitativ undersökning. Detta beror på att man i regel bara undersöker få enheter och att dessa enheter är

utvalda för ett särskilt syfte. Utav det kan det vara svårt att påstå att urvalet är representativt för en större population av enheter. (Jacobsen 2007: 167)

Inom den externa validiteten talar man också om *reliabilitet*, *undersökareffekt* och *kontexteffekt*.

Med reliabilitet frågar man sig ifall man kan lita på de data man har samlat in, dvs. är det faktorer i själva undersökningen som skapat de resultat man fått fram. (Jacobsen 2007: 169)

Med undersökareffekt, eller observatörseffekt, menas ifall undersökaren har en effekt på det fenomen hon undersöker. Den som blir observerad påverkas av observatören: hur denne är klädd, betar sig, talar osv. Alla som vet att de blir observerade har en tendens att uppträda på ett annat sätt än de gör i vanliga fall. Denna effekt kan leda till att resultaten av undersökningen får en viss slagsida. (Jacobsen 2007: 170)

Kontexteffekt betyder att platsen eller miljön där man samlar in information kan påverka den som man intervjuar eller observerar. (Jacobsen 2007:171).

3.3 Etiska överväganden

Vid forskning bör man sträva efter att ge en så sanningsenlig bild som möjligt, av det fenomen man undersöker. Man bör följa två huvudsyften; *att bidra till riktighet och noggrannhet i vetenskaplig kunskap*, d.v.s. att man inte fabricerar eller falsifierar resultat i sina publikationer, och *att skydda rätten till intellektuell egendom*, d.v.s. att man inte plagierar, alltså uppger sina källor. (Nyberg 2000: 35)

Då man genomför en empirisk undersökning uppstår risken att de resultat man får, är skapade av själva undersökningen, d.v.s. att det är undersökningens uppläggning som skapar resultaten och detta kallas för undersökningseffekt. När någon blir undersökt förblir hon inte opåverkad av situationen. (Jacobsen 2007: 11) Jag kommer att ta detta i beaktande både då jag observerar och då jag analyserar materialet.

Det finns även tre grundläggande etiska krav som en undersökning ska försöka tillfredställa; informerat samtycke, krav på skydd av privatliv och krav på att bli korrekt åter-

given. (Jacobsen 2007:21) Jag strävar efter att i mitt examensarbete hålla de tre grundläggande etiska kraven på en undersökning.

Informerat samtycke innebär att den som blir undersökt ska delta frivilligt i undersökningen och att deltagaren vet vilka möjligheter och risker det innebär att delta i undersökningen. (Jacobsen 2007: 22-23) Informerat samtycke nås genom att jag skickar ut ett informationsbrev till alla ledarna på sommarlägret och med det frågar om ledarna vill delta i min undersökning.

Skydd av privatlivet innebär att det finns en del, en s.k. privat zon, som inte undersöks samt att man som informant inte kan identifieras eller kopplas varken till undersökningsdatat eller – resultaten. (Jacobsen 2007: 24-25) Deltagarna kommer att vara anonyma i undersökningen, vilket innebär att det ska vara omöjligt att koppla samman information med enskilda individers identitet.

Krav på att bli korrekt återgiven innebär att man som undersökare försöker återge resultat på ett fullständigt sätt och placera in dem i sitt sammanhang. (Jacobsen 2007: 26-27)

Jag kommer även att skicka ett följebrev till föreningen, ledarna och föräldrarna (observerar ju inte barnen, men så att de vet vad som sker/kommer att ske). Ingen annan än jag och min handledare kommer att ha tillgång till materialet och det kommer att förstöras när undersökningen är färdig.

4 RESULTATREDOVISNING

I detta kapitel kommer jag att presentera resultatet av observationerna. Resultatredovisningen sker genom innehållsanalys. Observationerna genomfördes med hjälp av ett observationsschema, se bilaga 4. Schemat var indelat i tre huvudkategorier; allmänt om gruppen, att leda barngrupper och ledarrollen. Resultatet kommer att presenteras utifrån dessa huvudkategorier och deras underkategorier. Jag utförde mina observationer på ett veckas sommarläger för barn, arrangerat av Esbo Idrottsförening. Jag observerade fyra ledare, två kvinnor och två män, vars åldrar varierade mellan 16 och 23 år. Sammanlagt fanns det 18 stycken barn på lägret, varav 10 var pojkar och 8 var flickor. Un-

der veckan varierade barnantalet dagligen mellan 15 och 18 barn. Barnens ålder varierade mellan 7 och 12 år.

Jag utförde mina observationer under fyra dagar, med två observationspass per dag. Varje observationspass tog mellan 1 ½ och 2 timmar. Två dagar observerade jag en manlig och en kvinnlig ledare och de två andra dagarna observerade jag den andra manliga och den andra kvinnliga ledaren. Jag observerade ledarna som par, kvinna/man och kvinna/man. Det första paret, som jag i arbetet kallar Alex och Anna, observerade jag under lägrerets andra och fjärde dag. Det andra paret, som jag i detta examensarbete kallar Ben och Bea, observerade jag under lägrerets tredje och femte dag. Lägrerets första dag använde jag till att testköra mitt observationsschema.

Då jag observerade ställde jag mig på sidan av sportplan, på ett passligt långt avstånd från barngruppen, så att jag inte väckte för mycket uppmärksamhet men så att jag ändå hörde och såg vad som hände under motionsstunderna. Barnen verkade inte lägga något märke till mig eller vad jag gjorde då jag antecknade. Ledarna tycktes inte heller vara berörda över att jag observerade dem.

Efter varje observation skrev jag rent det jag hade antecknat i mitt observationsschema, i ett annat schema, se bilaga 5. I det schemat har jag alltså bokfört varje observationsdag skilt för varje ledares del. Sedan jämförde jag männens resultat med varandra och kvinnornas med varandra. Efter det jämförde jag könerns resultat med varandra och letade efter skillnader i dem. Dessa resultat bokförde jag i ett till schema, se bilaga 6, i den takt jag fann dem i mina observationsscheman.

4.1 Allmänt om gruppen

Under hela veckan hade gruppen sex stycken ledare, varav jag observerade fyra, och 18 stycken barn. Barnens beteende var liknande hela veckan. Överlag var pojkarna i gruppen betydligt mer livliga och till en viss mån busigare än flickorna i samma grupp. Flickorna i gruppen frågade mindre, medan pojkarna frågar mer om de inte har hört vad ledarna har sagt. Pojkarna var också mer ifrågsättande då de skulle göra något, än

flickorna. Pojkarna i gruppen blev även lättare irriterade eller sura ifall något inte gick som planerat och de visade sina känslor mer öppet än flickorna. I allmänhet leder alla fyra ledare barngruppen på samma sätt, oberoende om de är kvinnor eller män. Pojkarna i gruppen kräver fler förklaringsgångar än flickorna, men sättet ledarna förklarar på är lika varje gång. Flickorna i gruppen får mer beskrivande feedback och kvinnorna ger mer beskrivande feedback. Kvinnorna är överlag snabbare i att reagera och gränssätta än männen. Pojkarna i gruppen kräver mer gränssättande och ibland höjer de kvinnliga ledarna rösten åt dem. Utöver det är männens och kvinnornas bemötande av flickor och pojkar lika.

4.1.1 Hälsar på varje barn individuellt

Då det gäller att hälsa på barnen, hälsar både de kvinnliga och de manliga ledarna på barnen i den takt de kommer till sportplan och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Alex och Anna hälsar på alla barn, medan Ben och Bea hälsar på de flesta barn. Bea pratar mer med en del av barnen, dock är det ingen skillnad i om barnet är flicka eller pojke.

Alex och Annas hälsande är lika, de två dagarna jag observerade dem, medan Ben och Bea är mer aktiva i sitt hälsande den andra dagen jag observerade dem.

4.1.2 Korrigerar fel / sätter gränser

Då det kommer till att korrigera fel och att sätta gränser, är kvinnorna snabbare i att reagera och gränssätta både flickor och pojkar. Båda männen sätter dock också gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar, men det tar en längre stund för dem att reagera. Oftast räcker det att männen säger till åt barnen en gång, men ifall det inte räcker, reagerar båda männens kvinnliga kollega före dem.

Ingen skillnad i männens sätt att korrigera eller gränssätta flickor och pojkar. Männen använder inga enskilda namn, varken med flickor eller pojkar, utan tilltalar barnen som grupp ex. ”Hej pojkar / flickor!” och ”Pojkar, NU!”.

Kvinnorna använder inte heller enskilda namn då det gäller pojkar, utan tilltalar som grupp ex. ”Hej pojkar!”. Då det gäller flickor tilltalar kvinnorna ibland flickorna med

enskilda namn, men för det mesta som grupp. Anna hotar mera med att skilja på kompisar, ifall barnen inte betar sig, än vad männen och Bea gör.

Både Alex och Ben korrigerar barnen på samma sätt båda observationsdagarna och är då mindre aktiva än kvinnorna. Anna och Bea korrigerar barnen mindre aktivt de andra observationsdagarna.

4.1.3 Tar i beaktande barnets nivå / behov

I gruppen fanns ett barn med specialbehov, som krävde mer beaktande och kreativitet än de andra barnen. Alex och Anna tar mer i beaktande specialbarn än Ben och Bea. Alex och Anna tar i beaktande genom att berätta mer noggrant vad som kommer att ske, vad som sker just då och vad som finns omkring. De två är mer påhittiga, deltagande och lyssnar på det barnets tankar och idéer. Ben och Bea låter specialbarn vänta ifall de inte kan delta.

Annars beaktas barnen lika av båda männen och kvinnorna. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem, inga skillnader mellan flickor och pojkar. Männen är dock mer ”låt gå som det går”-typer, dvs. de hjälper till då det synligt behövs hjälp. Kvinnorna i sin tur frågar om barnen behöver hjälp, ifall det ser ut som att barnen skulle behöva hjälp.

Alex och Anna är mer påhittiga den andra observationsdagen än den första, medan Ben och Bea är lika påhittiga båda dagarna.

4.1.4 Svarar på frågor / förklarar

Männen och kvinnorna svarar på frågor och förklarar lika för både flickor och pojkar. Pojkarna i gruppen kräver mera förklaringsgångar än flickorna. Förklaringarna sker på likadant sätt varje gång oberoende av om det är en kvinnlig eller manlig ledare som förklarar. Kvinnorna förklarar och svarar på frågor fler gånger än männen och är också snabbare i att reagera ifall det behövs förklaring.

Alex, Ben och Bea svarar åt barnen på lika sätt båda observationsdagarna, medan Anna är snabbare att svara varje dag jämfört med de andra ledarna. Sättet hon svarar på är

dock lika varje gång.

4.1.5 Kan vara kreativ

Då det gäller att vara kreativ och använda sig av en plan B, är kvinnorna överlag snabbare i det än männen.

Alex har genast en plan B att ta i bruk, medan Ben ibland måste hitta på planen då han märker att han behöver den. Ben låter också oftare sin kvinnliga kollega ta över i de situationerna. Alex är även snabbare i planering ”on the spot”, då det gäller barn med specialbehov.

Anna är snabbare att ta i bruk plan B och vid behov plan C. Då det gäller planering ”on the spot”, med barn med specialbehov, är Anna snabbare i att reagera och påhittigare än Bea. Bea har dock alltid en plan B att ta i bruk och vid behov även en plan C. Bea är också mer kreativ i att hitta på alternativa aktiviteter än båda männen.

En sak jag märkte var att ifall ledarna försökte följa sin plan till punkt och pricka, blev barnen mer omotiverade att delta i aktiviteterna. En lösning till detta kan vara att då barnen kommer till motionsverksamheten, lyssnar man på vad de pratar om med sina kompisar. Man kan använda sig av de ämnen då man leder verksamheten. Ifall barnen ska springa kan man be dem vara olika djur, maskiner, robotar, spelfigurer eller sin favorit idrottare. Då barnen ska sparka eller dribbla boll kan man be dem göra det som deras favorit fotbollsspelare eller hitta på hur deras föräldrar skulle göra det. Att inkludera barnens andra intressen är inte bara bra motivationstrick, utan på så sätt håller man aktiviteterna på barnens nivå.

Alex, Anna och Bea är mer kreativa de andra observationsdagarna än de första. Ben i sin tur är lika kreativ båda dagarna.

4.1.6 Tar i beaktande barnens humör

Både männen och kvinnorna tar på samma sätt i beaktande flickors och pojkars humör. Ifall barnet är trött, får barnet ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Ledarna uppmuntrar barnen att komma tillbaka och fortsätta, men de tvingar ingen.

Barnen får sura men de får inte slåss.

Alla fyra ledare tar i beaktande barnens humör på lika sätt alla observationsdagar.

4.1.7 Ger barnen feedback

Männen och kvinnorna ger feedback åt pojkarna på samma sätt. Om något gått bra får pojkarna beröm, men om något gått mindre bra får pojkarna antingen ett ”nåja, bra” eller ingen direkt feedback på den aktiviteten. Flickorna i sin tur får mer beskrivande feedback av både manliga och kvinnliga ledarna. Oftast om något gått bra får flickorna beskrivande beröm, t.ex. ”det där hoppet gick super bra, du använde händerna som man ska!”. Bea är den ledare som oftast ger den beskrivande feedbacken.

Alex och Ben ger feedback på lika sätt båda dagarna, medan Anna och Bea ger mer beskrivande feedback den andra observationsdagen än den första.

4.2 Ledarrollen

Alla fyra ledare tar på samma sätt i beaktande sina kolleger, de lyssnar på andras tankar och idéer och alla fyra delar på auktoriteten med varandra. Männen är dock lugnare personligheter och överlåter ofta ansvaret för barnens ”uppläxande” till sina kvinnliga kolleger. Kvinnorna i sin tur höjer lättare på rösten och säger till skarpare åt barnen.

Alla ledarnas ledarroll är för det mesta den förmedlande / visa, pröva & förklara. Vid behov använder sig ledarna av följ mig- metoden.

4.2.1 Tar i beaktande sitt eget humör

Då det kommer till att ta i beaktande sitt eget humör, kan alla fyra ledare hålla pokerface. Båda männen är i allmänhet lugnare personligheter än kvinnorna. Kvinnorna höjer lättare på rösten åt barnen ifall de är irriterade. Dock försöker kvinnorna även då hålla sitt dåliga humör för sig själva och inte låta det påverka deras bemötande av barnen.

Männen är lika båda dagarna, medan kvinnorna är mer irriterade den andra dagen än den första dagen.

4.2.2 Tar i beaktande sin kollega

Alla fyra ledare tar i beaktande dina kolleger och ger dem chans att leda barngruppen och delar på auktoriteten. De kvinnliga ledarna tar allmänt sett mer ansvar över att leda gruppen, men tar ändå hela tiden i beaktande sin manliga kollega och ger dem chansen att dra gruppen. Alla fyra ledare tar i beaktande sin kollega på lika sätt alla observationsdagar.

4.3 Sammanfattning av resultat

Mina resultat för männens del visar att båda männen hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Alex hälsar på alla barn, medan Ben hälsar på de flesta barn. Båda männen sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Det är ingen skillnad i de två männens sätt att korrigera / gränssätta barnen. Männen använder inga enskilda namn, utan tilltalar barnen som grupp ex. ”Hej pojkar / flickor!” Oftast räcker det att de säger till en gång, ifall inte barnen reagerar, så reagerar oftast båda männens kvinnliga kollega före dem på nytt. Specialbarn tas i beaktande bättre av Alex, han är mer påhittig och deltagande än Ben. Annars beaktas barnen lika av båda männen. Både Alex och Ben svarar på frågor och förklarar lika för både flickor och pojkar. Pojkarna i gruppen kräver mera förklaringsgång än flickorna. Alex har genast en plan B att ta i bruk, medan Ben ibland måste hitta på den då han märker att han behöver den. Ben låter också oftare sin kvinnliga kollega ta över i de situationerna. Båda männen tar på samma sätt i beaktande flickors och pojkars humör. Männen ger feedback på samma sätt, men flickorna får mer beskrivande feedback än pojkarna. Båda männen kan hålla pokerface och är i allmänhet lugnare personligheter. Både Alex och Ben ger chans åt sitt par att leda barngruppen och delar på auktoriteten. Båda männens ledarroll är den förmedlande / visa, pröva & förklara.

Mina resultat för kvinnornas del visar att båda kvinnorna hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Anna hälsar på alla barn, medan Bea hälsar

på de flesta barn. Båda kvinnorna sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Kvinnorna snabbare i att reagera och gränssätta barnen i gruppen, men de gör ingen skillnad i gränssättandet för flickor och pojkar. Kvinnorna använder inga enskilda namn, utan även de tilltalar barnen som grupp ex. ”Hej pojkar / flickor!”. Bea tilltalar ibland flickorna med namn, men för det mesta som ”hej flickor!”. Anna hotar mera med att skilja på kompisar än vad männen och Bea. Anna tar bättre i beaktande barn med specialbehov än Bea. Bea tar dock lite bättre i beaktande barn med specialbehov än sin manliga kollega. Båda kvinnorna svarar på frågor och förklarar lika för både flickor och pojkar. Pojkarna i gruppen kräver mera förklaringsgångar än flickorna. Båda kvinnorna har snabbt i bruk sina plan B:n. Anna är snabbare att ta i bruk plan C ifall det skulle behövas. Båda kvinnorna tar på samma sätt i beaktande flickors och pojkars humör. Båda kvinnorna ger feedback på samma sätt, men flickorna får mer beskrivande feedback än pojkarna. Bea är den ledare som ger största delen av den beskrivande feedbacken. De kvinnliga ledarna höjer lättare på rösten, ifall de är irriterade. Både Anna och Bea ger chans åt sitt par att leda barngruppen och delar på auktoriteten. Båda kvinnornas ledarroll är den förmedlande / visa, pröva & förklara.

5 ANALYS OCH TOLKNING AV RESULTAT

I detta kapitel analyserar jag mitt resultat och kopplar ihop det med min teoretiska referensram. Först presenteras skillnaderna jag funnit i mina observationer i en figur och sedan mer utförligt.

Figur över skillnaderna mellan teori och mina observationer:

Figur 1. Skillnader mellan teori och observationer

	Teori	Mina observationer
Bemötande och kommunikation	<p>- Av den vuxne kräver bemötandet av barn flexibilitet, skarpsynthet, omsorgsfullhet samt mildhet. (Mattila 2011: 18)</p> <p>- Man kan både se och höra hur en människa känner sig, eftersom man oftast låter så som man känner sig. Kroppsspråket, rösten, personligheten och känslorna har med budskapet i en persons tal att göra och hur andra uppfattar den personen. (Juhlin 1999; 75)</p>	<p>Ledarna kunde bra läsa av barnens kroppsspråk och kunde agera utgående från det. Alla fyra ledare var noga med att bemöta barnen på ett sätt som tog i beaktande barnets humör.</p>
Ledarrollen och växelverkan	<p>- Som ledare för fysisk aktivitet är det viktigt att ha koll på vad man ska göra, hur och med vem man gör det. För att uppnå sina mål med verksamheten, kan man dela upp processen i fyra funktioner: <i>planering, organisering, handledning och utvärdering</i>. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 124-125)</p> <p>- Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att <i>handleda</i> barn. Man ska visa barnen tillräta, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 125-126)</p>	<p>- Ledarna hade bra koll på vad de skulle göra och med vem de skulle göra det. Hur de skulle utföra en aktivitet var planerat på förhand. Ledarna kunde vara kreativa och ta i bruk eller komma på en lösning till situationen. Ledarna var alla väl organiserade, de hade planerat vad som skulle utföras var och hur barnen på bästa sätt kunde utföra uppgifter.</p> <p>- Alla fyra av ledarna var bra på att handleda barnen, de kunde visa dem tillräta och uppmuntra barnen till att göra sitt bästa. De kvinnliga ledarna var dock mer aktiva i att handleda barnen än de manliga ledarna.</p>

<p>Socialpedagogiskt förhållningssätt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centralt för processen i detta förhållningssätt är att få känna samhörighet medan man lär, dvs. att gemenskapen med andra människor eller barn är nödvändig. (Eriksson & Markström 2000: 205) - Socialpedagogiken kan definieras till bl.a. ”tertiäruppfostring”, dvs. den uppfostran som sker utanför hemmen och skolan. På motionsverksamheten är ledaren pedagogen som ska kunna sätta gränser och uppfostra till både sporten, dess regler och till samspel med andra barn. (Madsen 2001: 17) - Den manuella/produktiva kompetensen betyder att socialpedagogen måste förhålla sig skapande, omformande och ingripande till sin omvärld och sitt egna liv, alltså att man kan tänka praktiskt och kunna vända på saker och ting om de inte går enligt planerna. (Madsen 2001: 228) - Den expressiva kompetensen, som är den estetiska och emotionella dimensionen inom socialpedagogiken, menas att man talar kroppens språk. (Madsen 2001: 229) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemenskapen uppnådde ledarna med barnen genom olika gruppaktiviteter. Barnen jobbade största delen av veckan i en stor grupp, men också i mindre grupper. - Alla fyra ledare kunde sin roll som ”tertiäruppfostrare”, dock var de kvinnliga ledarna mer aktiva i gränsättandet än de manliga. - Den manuella/produktiva kompetensen kom till användning då det krävdes kreativitet av ledarna. - Den expressiva kompetensen i sin tur kom till användning då ledarna läste av barnens kroppsspråk vid olika situationer.
<p>Socialpedagogisk grundsyn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Förmedlingspedagogik innebär, då man leder fysisk aktivitet, att man lägger upp mål som fokuserar på barnens färdigheter och teknik. Man som ledare är den som styr aktiviteten och att visa och förklara är viktigt. Man är organiserad och håller i tyglarna då det gäller aktiviteten. Barnen vet alltså hur aktiviteten kommer att vara och vem som kommer att ”styra” den. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 67-69) - Tillväxtpedagogik innebär att man fokuserar på flera mål samtidigt. Som ledare håller man sig mer vid sidan om, men hjälper och samspelar med barnen då det behövs. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 71-75) - Dialogpedagogik i sin tur innebär att man för dialog med barnen om vad de vill göra, men samtidigt 	<ul style="list-style-type: none"> - Alla fyra ledare kunde använda sig av förmedlingspedagogiken, tillväxtpedagogiken och dialogpedagogiken, enligt Grindberg & Langlo Jagtøien. De var organiserade, kunde hålla barnen fokuserade på aktiviteten och de kunde visa åt barnen att de var ledare för verksamheten. Ledarna kunde också samspela med barnen och hjälpa dem att samspela med varandra. Ledarna tog också i beaktande barnens önskemål om vad de ville göra, men lät inte barnen direkt bestämma vad som skulle göras.

	måste man komma ihåg de stora mål man ska nå med aktiviteten. (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000; 71-75)	
Genusmedvetenhet i arbete med barn	<p>- Pedagoger möter aldrig barnen utan antaganden och förutsättningar. Pedagogerna har vissa "önskvärda föreställningar" som barnen förväntas leva upp till. (Madsen 2001: 103)</p> <p>- Det är viktigt att uppmärksamma undantagen i könsmönstren: det finns flickor som är högljudda och dominerar och så finns det pojkar som är både ängsliga och blyga, såna som knappt märks. (Olofsson 2007: 48)</p>	<p>- Ledarna hade en del förväntningar vad som gällde barnens beteende.</p> <p>- Ledarna var dock uppmärksamma på de undantag som fanns, i detta fall några blygare pojkar.</p>
Genus och könsroller	<p>- Flickor gör för att vara till lags. De följer noggrant regler och svävar inte ut i kreativt testande. Pojkar i sin tur får bekräftelse och uppmärksamhet från första början och uppmuntras till att experimentera. (Wahlström 2006; 66)</p> <p>- Pojkarna tar sig rättigheter utan att fråga om lov och deras handlingar får sällan påföljder. Flickorna däremot frågar ofta om lov och får ofta ett nej till svar. Flickorna bryter i mindre utsträckning mot regler än pojkarna, men när de gör det bestraffas de hårdare. (Odelfors 1998; 13)</p> <p>- Pojkar kan inte vänta på sin tur och får därför oftast börja. Flickor i sin tur klarar av att vänta en stund och vill gärna ha sådant som är snällt och "vanligt". (Olofsson 2007: 14)</p> <p>- Pojkarna introduceras på ett sätt som omedelbart gör dem aktiva. Ledaren "ropar" åt pojkarna och "säger" till flickorna. (Wahlström 2006; 68-69)</p>	<p>- Mina observationer visade att pojkarna i gruppen var mer testande än flickorna. Dock uppmuntrades alla till en del testande.</p> <p>- Pojkarna i gruppen tog rättigheter, men de fick nog påföljder. Flickorna i gruppen frågade om lov ifall de ville göra något och fick oftare ett jakande än ett nekande svar.</p> <p>- Pojkarna i gruppen kunde och fick vänta på sin tur, men var mer benägna att säga till om de hade fått nog.</p> <p>- Detta var en blandad grupp, med nästan lika många flickor som pojkar, så det fanns inte en så tydlig skillnad i ledarnas talesätt åt barnen, som Wahlström ger som exempel. Dock märktes det en skillnad i tonläget i ledarnas röst. Pojkarna fick mer ropande och flickorna mer sågande. De kvinnliga ledarna gjorde en större skillnad än de manliga i sina talesätt.</p>
Könsmedvetenhet i verksamhet med barn	- Pojkar ges ständigt bekräftelse baserad på negativa förväntningar och situationer. De uppmärksammas för saker de inte borde ha gjort eller inte gör. (Wahlström 2006; 13)	<p>- Negativa bekräftelser märktes inte i mina observationer på ett nämnvärt sätt.</p> <p>- Pojkarna hade mer huvudrollen,</p>

	<p>- Det finns en tydlig rollfördelning mellan flickor och pojkar. Pojkar har, underförstått huvudrollen och makten att göra vad som helst medan flickor har birollen. (Wahlström 2006; 32-33)</p> <p>- Pojkar kallas oftare vid namn, de får ett individuellt bemötande, medan flickor tilltalas som "flickorna", alltså ses de som en grupp och inte som individer. (Olofsson 2007: 14)</p> <p>- En könsmedveten pedagogik bör vara målet med varje praktisk gärning för en lärare eller i detta fall en ledare av motionsverksamhet. (Bondstam 2004:17)</p>	<p>dock märktes ingen nämnvärd skillnad i ledarnas sätt att bemöta barnen med deras namn.</p> <p>- Alla ledarna hade som mål att bemöta barnen på samma sätt, det märktes av sättet de bemötte de olika barnen på. De kvinnliga ledarna hade mer skillnader i bemötandet av barnen. De manliga ledarna var mer försiktiga i att säga till på skarpen åt barnen, vilket tycktes bero på deras personligheter som var mer av "låt gå"-typen.</p>
--	--	--

5.1 Bemötande och kommunikation

Ett lyckat bemötande är ofta en garanti på att hela processen kommer att lyckas. (Mattila 2011: 15-17) Mötet mellan människor är även grunden till all mänsklig utveckling och tillväxt. (Carlander 2001: 13) Då man bemöter ett barn, påverkas mötet av samma saker som i ett möte med en vuxen. Av den vuxne kräver bemötandet av barn flexibilitet, skarpsynthet, omsorgsfullhet samt mildhet. (Mattila 2011: 18) Kommunikation sker på mottagarens villkor. Man måste tänka in sig i deltagarnas situation och tala med dem på deras sätt och villkor. (Juhlin 1999; 11) Man kan både se och höra hur en människa känner sig, eftersom man oftast låter så som man känner sig. Kroppsspråket, rösten, personligheten och känslorna har med budskapet i en persons tal att göra och hur andra uppfattar den personen. (Juhlin 1999; 75) Om man förmedlar sitt budskap utan energi eller engagemang, låter man monoton i rösten och då blir kroppsspråket också entonigt. Det speglar sig även till deltagarna. (Juhlin 1999; 15)

Resultatet av mina observationer visar att alla fyra ledare var noga med att bemöta barnen på ett sätt som tog i beaktande barnets humör. Ledarna respekterade de villkor som barnen hade för bemötandet, tvingade inte på sig själva eller sitt humör. Ledarna kunde bra läsa av barnens kroppsspråk och kunde agera utgående från det. De kvinnliga ledarna

var mer aktiva i att reagera på barnens kroppsspråk och humör. De försökte få barnen att ändra på humöret mer än de manliga ledarna.

5.2 Ledarrollen och växelverkan

Som ledare för fysisk aktivitet är det viktigt att ha koll på vad man ska göra, hur och med vem man gör det. För att uppnå sina mål med verksamheten, kan man dela upp processen i fyra funktioner: *planering, organisering, handledning och utvärdering*. Genom att *planera* aktiviteten underlättar man själva utförande momentet, eftersom man vet man ska göra och hur man ska göra det. *Organisering* underlättar också utförandet, för då vet man vad som finns var och hur barnen ska stå så att de ser vad man ska göra osv. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 124-125) Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att *handleda* barn. Man ska visa barnen tillrätta, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 125-126) Då det gäller fysisk aktivitet, tillämpas två metodkategorier för ledarrollen; *förmedlande* och *problemlösande*. Till den *förmedlandemetoden* hör ”visa, pröva och förklara”- och ”följ mig”-metoderna. ”Följ mig”-metoden innebär att barnen ska följa efter ledarens rörelser och ”apa” efter. I ”visa, pröva och förklara”-metoden visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör. I *problemlösarmetoden* ger ledaren barnen uppgifter som kräver fantasi och uppfinningsförmåga. Man kan också sträva efter att utveckla barnens samarbetsförmåga. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 127-129)

Som ledare för fysisk aktivitet är man en pedagog, en lärare som motiverar, uppmuntrar och stöder barnen. Man är både fysiskt och psykiskt ansvarig för sin grupp och man respekterar alla som individer. En ledare måste vara kreativ, som kan ta i bruk plan B om plan A inte fungerar. (Paananen 2011: 39)

Samma metoder, för växelverkan, går inte att använda i alla situationer eller med alla människor, eftersom alla situationer med växelverkan är olika och helt och hållet beroende på parterna i situationen. (Eriksson & Markström 2000: 185)

Resultatet visar att ledarna hade bra koll på vad de skulle göra och med vem de skulle göra det. Hur de skulle utföra en aktivitet var planerat på förhand, men alltid gick inte

allt som planerat. Då kunde ledarna vara kreativa och ta i bruk eller komma på en lösning till situationen. Ledarna var alla väl organiserade, de hade planerat vad som skulle utföras var och hur barnen på bästa sätt kunde utföra uppgifter. Alla fyra av ledarna var bra på att handleda barnen, de kunde visa dem tillräta och uppmuntra barnen till att göra sitt bästa. De kvinnliga ledarna var dock mer aktiva i att handleda barnen än de manliga ledarna. Alla fyra ledare hade den förmedlande ledarrollen, enligt Grindberg & Langlo Jagtøien. Ledarna använde sig av ”visa, pröva och förklara”-metoden för det mesta och ifall aktiviteten krävde det så använde de sig av ”följ mig”-metoden. Ledarna var duktiga på att hitta de olika metoderna till att växelverka med barnen. De märkte fort hur eller med vilka metoder de bäst kommer överens med de olika barnen.

5.3 Socialpedagogiskt förhållningssätt

Då man talar om ett socialpedagogiskt förhållningssätt, betyder det att man ska stöda människan, i detta fall barnen, i att se sina egna resurser, dvs. att se vad de vet och vad de kan. Centralt för processen i detta förhållningssätt är att få känna samhörighet medan man lär, dvs. att gemenskapen med andra människor eller barn är nödvändig. (Eriksson & Markström 2000: 205) Detta ska man ta i beaktande då man leder motionsgrupper för barn. Som ledare ska man försöka uppmuntra barnen till att göra det bästa de själva kan med de resurser de har och att utveckla dem, sakta men säkert. Samtidigt ska barnen känna gemenskap med de andra barnen i gruppen och att vissa saker kan man göra tillsammans.

Socialpedagogiken kan definieras till bl.a. ”tertiäruppfostring”, dvs. den uppfostran som sker utanför hemmen och skolan. (Madsen 2001: 17) På motionsverksamheten är ledaren pedagogen som ska kunna sätta gränser och uppfostra till både sporten, dess regler och till samspel med andra barn. (Madsen 2001: 17)

Med *den manuella/produktiva kompetensen* menas den konkreta och materiella produktionen i det pedagogiska arbetet. Det betyder att socialpedagogen måste förhålla sig skapande, omformande och ingripande till sin omvärld och sitt egna liv, alltså att man kan tänka praktiskt och kunna vända på saker och ting om de inte går enligt planerna.

Den produktiva/manuella kompetensen består av manuella färdigheter, av kunskap och insikt i olika tillvägagångssätt samt av kommunikativa processer. (Madsen 2001: 228) Som ledare för motionsverksamhet innebär detta kreativitet. Man måste kunna snabbt komma på något alternativ om plan A inte fungerar. Då tar man saken i sina egna händer och producerar kunskap som fungerar i det dagliga arbetet. Med *den expressiva kompetensen*, som är den estetiska och emotionella dimensionen inom socialpedagogiken, menas att man talar kroppens språk. För att kunna vara estetiskt aktiv måste man inte bara vara uttrycksfärdig, utan också ha kunskaps- och upplevelsefärdighet. Att en socialpedagog litar på sina egna sinnesintryck och förstår hur kroppen rymmer en massa kunskap och olika erfarenheter, som inte kan talas ut med språket, är viktigt. Den expressiva kompetensen är alltså förmågan att kunna uppleva världen genom att ge kunskaper olika, estetiska uttrycksformer. (Madsen 2001: 229) Att man som ledare för barngrupper kan läsa av kroppsspråk, kan vara till stor nytta om man har ett blygt barn i gruppen, som kanske inte uttrycker sig verbalt. Då om man kan läsa av barnets kroppsspråk, hur barnet känner i gruppen, kan man agera utgående från det. Man måste också låta barnen utagera sin frustration på sitt egna sätt, så länge som de inte skadar eller förstör för sig själva eller andra barn i gruppen.

Gemenskapen, som Eriksson och Markström pratar om, uppnådde ledarna med barnen genom olika gruppaktiviteter. Barnen jobbade största delen av veckan i en stor grupp, men också i mindre grupper. Ledarna uppmuntrade alla barnen till att göra sitt bästa i allting och gav positiv feedback åt alla barnen. De kvinnliga ledarna gav mer enskild feedback åt barnen, medan de manliga ledarna gav mer allmän feedback åt hela gruppen. Alla fyra ledare kunde sin roll som ”tertiäruppfostrare”, dock var de kvinnliga ledarna mer aktiva i gränsättandet än de manliga. Den expressiva kompetensen och den manuella/produktiva kompetensen, var de två viktigaste och mest använda kompetenserna under den veckan jag utförde mina observationer. Den manuella/produktiva kompetensen kom till användning då det krävdes kreativitet av ledarna. De kvinnliga ledarna var snabbare med att ta i bruk sin plan B, än de manliga. De manliga ledarna måste också oftare hitta på sin plan B då den behövdes, än de kvinnliga. Den expressiva kompetensen i sin tur kom till användning då ledarna läste av barnens kroppsspråk vid olika situationer. De kvinnliga ledarna var även i detta snabbare att både läsa av och att reagera till barnens kroppsspråk än de manliga.

5.4 Socialpedagogisk grundsyn

Den socialpedagogiska grundsynen är den verklighetsuppfattning, de värden, kunskaper och attityder som man har som grund för sin pedagogiska verksamhet. Då man jobbar med barn inom fysiska aktiviteter kan man fokusera på tre pedagogiska riktningar: förmedlings-, tillväxt- och dialogpedagogik. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 66-67)

Förmedlingspedagogik innebär, då man leder fysisk aktivitet, att man lägger upp mål som fokuserar på barnens färdigheter och teknik. Man som ledare är den som styr aktiviteten och att visa och förklara är viktigt. Man är organiserad och håller i tyglarna då det gäller aktiviteten. Barnen vet alltså hur aktiviteten kommer att vara och vem som kommer att ”styra” den. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 67-69) Tillväxtpedagogik innebär att man fokuserar på flera mål samtidigt. Ifall huvudmålet med en aktivitet är barnens teknik, behöver det inte ge vika för barnens förmåga till samspel. Som ledare håller man sig mer vid sidan om, men hjälper och samspelar med barnen då det behövs. Dialogpedagogik i sin tur innebär att man för dialog med barnen om vad de vill göra, men samtidigt måste man komma ihåg de stora mål man ska nå med aktiviteten. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 71-75)

Alla fyra ledare kunde använda sig av förmedlingspedagogiken, tillväxtpedagogiken och dialogpedagogiken, enligt Grindberg& Langlo Jagtøien. De var organiserade, kunde hålla barnen fokuserade på aktiviteten och de kunde visa åt barnen att de var ledare för verksamheten. Ledarna kunde också samspela med barnen och hjälpa dem att samspela med varandra. Det viktigaste med aktiviteterna var inte att barnen gjorde allt tekniskt rätt, utan att de hade roligt och kunde samspela med varandra. Ledarna tog också i beaktande barnens önskemål om vad de ville göra, men lät inte barnen direkt bestämma vad som skulle göras. De kvinnliga ledarna var mer fokuserade på förmedlingspedagogiken än de manliga. Det kan bero på att den kvinnliga könsrollen är mer den organiserade-typen, medan den manliga könsrollen är mer låt gå-typen.

5.5 Genusmedvetenhet i arbete med barn

De sociala och kulturella värderingarna av barn, ungdomar och vuxna bygger ofta på informella procedurer, där kriterierna för hur man ska uppträda är inlagrade som sociala normer och kulturella värderingar i det socialpedagogiska vardagslivet. Detta bedömningsperspektiv handlar om att pedagoger aldrig möter barnen utan antaganden och förutsättningar. Tvärtom möts barngruppen och det enskilda barnet med bestämda förväntningar beträffande språk, beteende och tänkande. Pedagogerna har alltså vissa ”önskvärda föreställningar” som barnen förväntas leva upp till. (Madsen 2001: 103)

Det är viktigt att uppmärksamma undantagen i könsmönstren: det finns flickor som är högljudda och dominerar och så finns det pojkar som är både ängsliga och blyga, sådana som knappt märks. Flickor är dock mer benägna att överskrida könsmönstren och anta mer statusfyllda och maskulina beteenden. (Olofsson 2007: 48)

Ledarna hade en del förväntningar vad som gällde barnens beteende. De kvinnliga ledarna uttryckte det mer än de manliga, genom att diskutera med varandra om att ”pojkar är så busiga och flickorna så snälla och tysta, helt som det ska vara”. Ledarna var dock uppmärksamma på de undantag som fanns, i detta fall några blygare pojkar.

5.5.1 Genus och könsroller

Genus påverkar och begränsar oss på ett sätt som vi ofta är omedvetna om. Vi lär oss ett sätt att vara utifrån uppfattningar om vad flickor ”bör” göra och vad pojkar ”bör” göra. Dessa uppfattningar hänger med hela livet och blir till en del av vår identitet. (Josefson 2005; 13)

Flickor gör för att vara till lags. De följer noggrant regler och svävar inte ut i kreativt testande. Det som börjar som en lek, blir en prestation för att få bekräftelse från de vuxna. Pojkar i sin tur får bekräftelse och uppmärksamhet från första början och uppmuntras till att experimentera. Den vuxna blir mer som en s.k. sparringspartner att testa och utforska gränser. (Wahlström 2006; 66) Mina observationer visade att pojkarna i

gruppen var mer testande än flickorna. Dock uppmuntrades alla, mer av de manliga ledarna än de kvinnliga, till en del testande.

Pojkarna tar sig rättigheter utan att fråga om lov och deras handlingar får sällan påföljder. Flickorna däremot frågar ofta om lov och får ofta ett nej till svar. Flickorna bryter i mindre utsträckning mot regler än pojkarna, men när de gör det bestraffas de hårdare. (Odelfors 1998; 13) Pojkar vill gärna ha det spännande och lite farligt. Pojkar kan heller inte vänta på sin tur och får därför oftast börja. Flickor i sin tur klarar av att vänta en stund och vill gärna ha sådant som är snällt och "vanligt". (Olofsson 2007: 14) Pojkarna i gruppen tog rättigheter, men de fick påföljder. Flickorna i gruppen frågade om lov ifall de ville göra något och fick oftare ett jakande än ett nekande svar. De kvinnliga ledarna var de som oftare delade ut mer av påföljderna och av de nekande svaren. Pojkarna i gruppen kunde och fick vänta på sin tur, men var mer benägna att säga till om de hade fått nog.

Inom idrotten blir kroppens språk mycket talande. När ex. fotbollssäsongen startar, hälsar ledaren för pojklaget ut alla bollar ur korgen och ropar: "ta en boll och kom!". Ledaren för flicklaget i sin tur trycker en boll intill bröstet och säger: "hej flickor, kom hit en stund och sätt er så ska vi prata en stund.". Pojkarna introduceras på ett sätt som omedelbart gör dem aktiva. Ledarens uppträdande inspirerar till att röra sig stort och myck- et. Flickorna i sin tur får en mer passiv introduktion. De uppmanas till kroppslig stillhet utan yviga rörelser. De inriktas på relationer vid pratstunden. (Wahlström 2006; 68-69) Ledaren "ropar" åt pojkarna och "säger" till flickorna. Till och med ljudutrymmet är olika, pojkarna tillåts att ropa och låta mycket i skolan eller förskolan. Det ses som normalt. Men om flickorna låter på samma sätt som pojkarna kommenterar vuxna ofta på det med "inte låter väl flickor så förskräckligt". Detta är ett spår som tränarens handlande satt. Till pojkarna ropas det konsekvent och de ropar åt varandra, medan man talar eller använder en lägre ton med flickor och de använder en lägre ton med varandra. (Wahlström 2006; 69) Eftersom detta var en blandad grupp, med nästan lika många flickor som pojkar, fanns det inte en så tydlig skillnad som Wahlström ger som exempel. Dock märktes det en skillnad i tonläget i ledarnas röst. Pojkarna fick mer ropande och flickorna mer sägande. De kvinnliga ledarna gjorde en större skillnad än de manliga i sina talesätt.

5.5.2 Könnsmedvetenhet i verksamhet med barn

Pojkar ges ständigt bekräftelse baserad på negativa förväntningar och situationer. De uppmärksammas för saker de inte borde ha gjort eller inte gör. Detta sker oftast utan att vi vuxna, pedagoger, är medvetna om vad det negativa innebär eller har för konsekvenser. (Wahlström 2006; 13) Detta märktes inte i mina observationer på ett nämnvärt sätt.

Det finns en tydlig rollfördelning mellan flickor och pojkar. Pojkar har, underförstått huvudrollen och makten att göra vad som helst medan flickor har birollen. Vi vuxna bidrar till att upprätthålla diskriminerande mönster varje gång som våra förväntningar får oss att behandla barnen olika. (Wahlström 2006; 32-33) Pojkar kallas oftare vid namn, de får ett individuellt bemötande, medan flickor tilltalas som "flickorna", alltså ses de som en grupp och inte som individer. Detta visar att pedagogen värderar pojkar högre än flickor genom att behandla dem som individer. Flickor får nöja sig med att vara en i gruppen. (Olofsson 2007: 14) Pojkarna hade mer huvudrollen, dock märktes ingen nämnvärd skillnad i ledarnas sätt att bemöta barnen med deras namn.

En könsmadveten pedagogik bör vara målet med varje praktisk gärning för en lärare eller i detta fall en ledare av motionsverksamhet. (Bondestam 2004:17) Alla ledarna hade som mål att bemöta barnen på samma sätt, det märktes av sättet de bemötte de olika barnen på. De kvinnliga ledarna hade mer skillnader i bemötandet av barnen, vilket tycktes bero på både deras eget och barnens humör. De manliga ledarna var mer försiktiga i att säga till på skarpa åt barnen, vilket tycktes bero på deras personligheter som var mer av "låt gå" – typen.

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag arbetets resultat för att se om jag har fått svar på mitt syfte och forskningsfrågorna samt föreslår fortsatt forskning inom samma ämne. Jag kommer även att kritiskt granska metodvalet, validiteten, generaliserbarheten och reliabiliteten.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med min forskning var att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid olika fysiska aktiviteter. För att få svar på detta bildades två forskningsfrågor: ” På vilka sätt befrämjar ledarna barns delaktighet i fysisk aktivitet?” och ” Finns det en genusskillnad i hur manliga och kvinnliga ledare bemöter flickor och pojkar?” Genom att utgå från teorier om socialpedagogik i att leda barngrupper och genusmedvetenhet i arbete med barn formulerade jag teman till ett observationsschema som skulle besvara mina frågeställningar. Jag anser att jag har fått fram svar på mina frågor genom observationerna.

Den första forskningsfrågan söker svar på vilka sätt ledarna befrämjar barns delaktighet i fysisk aktivitet, visar resultatet att ledarna befrämjar barns delaktighet i fysisk aktivitet på liknande sätt. Alla barn uppmuntras hela tiden till att delta och att göra sitt bästa. Specialbarns delaktighet befrämjas också, dessa barn uppmuntras också till att delta i allt med de andra barnen. Ifall det inte är möjligt, hittar man på alternativa aktiviteter för dem. Om någon av barnen inte vill eller kan delta i någon form av aktivitet, försöker ledarna uppmuntra barnen till att delta eller att ens vara med och titta på eller delta på ett annat sätt, som ex. domare. Barns delaktighet är en stor del av ledarnas arbete och de eftersträvar delaktigheten hela tiden, på ett sätt eller ett annat.

Den andra forskningsfrågan söker svar på om det finns skillnader i de manliga och kvinnliga ledarnas sätt att bemöta flickor och pojkar, visar resultaten att ledarna bemöter barnen på liknande sätt oberoende kön. Männens sätt att bemöta liknar varandras och de kvinnliga ledarnas sätt att bemöta liknar varandra.

Mina resultat visade bl.a. att negativa bekräftelser inte märktes i mina observationer på ett nämnvärt sätt, trots att teorin påstod detta. Mina observationer visade också att pojkarna i gruppen var mer testande än flickorna, dock uppmuntrades alla till en del testande, trots att teorin påstod det motsatta. Pojkarna i gruppen tog rättigheter, men de fick nog påföljder, motsatt till vad teorin påstod. Flickorna i gruppen frågade om lov ifall de ville göra något och fick oftare ett jakande än ett nekande svar, detta också motsatt till teorin. Skillnaderna mellan teorierna och observationerna var mindre än jag hade tänkt mig då jag började analysera mitt material. Jag är dock njd med de skillnader jag fick fram i analysen och hoppas att de kommer att uppmärksammas av dem som läser mitt arbete.

6.2 Metoddiskussion

Viktigaste orsaken varför jag valde att utföra observationer, var att då har jag direkt tillgång att se vad som sker under motionsverksamheten och hur ledarna bemöter barnen. När jag började fundera på analysen, var innehållsanalys den som kändes lämpligast med tanke på mitt syfte. Eftersom innehållsanalysen baserar sig på att hitta olika teman från det material man har samlat kändes det som ett naturligt val, då mitt material redan från första början var indelat i olika teman. Jag tycker att mitt val av metod lyckades bra. Utmanande var att under observationerna hinna se allting som skedde under motionsverksamheten, men mitt observationsschema var till stor hjälp. Innehållsanalysen var också rätt val eftersom det var givande och klart att jobba med olika teman och plocka fram information från mitt material enligt dem.

Med reliabilitet frågar man sig ifall man kan lita på de data man har samlat in, dvs. är det faktorer i själva undersökningen som skapat de resultat man fått fram. (Jacobsen 2007: 169) Validitet delas upp mellan, intern- och extern validitet. Intern validitet handlar om trovärdighet och extern validitet betyder överförbarhet, generaliserbarhet. (Jacobsen 2007: 12-13) Det som granskas är pålitligheten, giltigheten, trovärdigheten och generaliserbarheten. Reliabiliteten handlar om att situationen kan påverkat resultatet. Undersökningen måste vara utförd på ett trovärdigt sätt. Forskaren kan ställa sig frågan om resultatet hade blivit samma om undersökningen utförts två gånger? (Jacobsen 2007:13) Jag som observatör och mina observationsobjekt har påverkat situationen.

Mitt metodval är också något som har påverkat resultatet. Jag tror att resultatet skulle bli så gott som samma om jag gjorde undersökningen igen, eftersom jag har försökt följa de steg som metodlitteraturen beskriver. Jag har varit noggrann igenom hela arbetet och försökt att vara objektiv då det kommer till materialet och själva observationerna. Jag är också medveten om att det inte går att vara till 100 % objektiv då det gäller genusroller bland barn, men jag har gjort mitt yttersta för att vara objektiv även i detta anseende. Denna studie har, enligt mig, en hög reliabilitet.

En stark sida hos alla kvalitativa undersökningar är den interna validiteten eftersom man får fram förståelsen av fenomenet. Syftet med mitt examensarbete var att få fram, ur ett genusperspektiv, på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid olika fysiska aktiviteter. Jag anser att resultatet har svarat på syftet och att jag fått fram förståelsen av fenomenet. Det är viktigt att komma ihåg att resultatet kommer från endast fyra individer och att dessa personer leder motionsverksamhet som inte är inriktat på tävlingsidrott.

Den externa validiteten handlar om man kan överföra resultatet på andra som inte undersökts. (Jacobsen 2007:166) En svag sida med kvalitativa undersökningar är den externa validiteten, eftersom få personer undersöks får man inte så hög representativitet. Det blir svårt att generalisera resultatet och frågan blir om människorna som undersökts representerar några andra än sig själva. (Jacobsen 2007:51) Utav det kan det vara svårt att påstå att urvalet är representativt för en större population av enheter. (Jacobsen 2007: 167) Jag observerade fyra ledare. Jag tycker att det var en bra mängd, dock kunde två ledare till ha kunna vara bra att observera. Jag observerade i fyra dagar och tycker att mängden material jag fick samlat under dessa dagar gav en bra inblick i ledarnas sätt att bemöta barnen och på vilka sätt de bereder barnens delaktighet i motionsverksamhet.

6.3 Förslag på vidare forskning

För fortsatt forskning kan det vara givande att få en inblick i bemötandet av barn på motionsverksamhet ur barnens synvinkel. Det vore intressant att få veta om barnens tankar och synsätt på hurdan det är att komma och vara på motionsverksamheter.

Det skulle också vara intressant att forska i betydelsen av att arbetet utförs parvis och vilken betydelse det har för ledarnas motivation och hur de ser på sitt arbete.

Källor

- Allender, Steven, Cowburn, Gill & Foster, Charlie.** Understanding participation in sports and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. 2006. *Health Educ. Research* 21/2006. Tillgänglig: Ebsco MasterFILE Elite. Hämtat: 1.7.2011
- Bondekastam, Fredrik.** Könsmiddveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi. 2004. Stockholm: Liber. ISBN: 91-47-05237-6. 87 sidor.
- Boreham, Colin & Riddoch, Chris.** The physical activity, fitness and health of children. 2001. *Journal of Sports Sciences*, 2001, 19, 915± 929.
- Bryman, Alan.** Samhällsvetenskapliga metoder. 2008. Malmö: Liber AB. ISBN: 978-91-47-09068-6. 690 sidor.
- Carlander, Jakob.** Trygga och otrygga möten: vardagsetik och bemötande i arbete med människor. 2001. Stockholm: Gothia. ISBN: 91-7205-304-6. 158 sidor.
- Eriksson, Lisbeth & Markström, Ann-Marie.** Den svårfångade socialpedagogiken. 2000. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01288-8. 236 sidor.
- Giddens, Anthony.** Sociologi. 2007. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-01947-5. 743 sidor.
- Grindberg, Tora & Langlo Jagtøien, Greta.** Barn i rörelse. 2000. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01585-2. 147 sidor.
- Jacobsen, Dag Ingvar.** Förståelse, beskrivning och förklaring – introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete. 2007. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-00638-3. 316 sidor.
- Johannessen, Asbjorn & Tuftte, Per Arne.** Introduktion till samhällsvetenskaplig metod. 2003. Malmö: Liber. ISBN: 91-47-06534-6. 280 sidor.
- Josefson, Helena.** Genus- hur påverkat det dig? 2005. Stockholm: Natur & Kultur. ISBN: 91-27-64161-9. 126 sidor.
- Juhlin, Lotta.** Den goda kommunikationen – rösten, kroppsspråket och retoriken. 1999. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00953-4. 139 sidor.
- Levinas, Emmanuel.** Entre nous: on thinking-of-the-other. 1998. New York: Columbia University Press. ISBN: 0-231-07911-7. 256 sidor. Citatet ur sidorna 13-39.
- Madsen, Bent.** Socialpedagogik. 2001. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-01432-6

- Mattila, Kati-Pupita.** Lapsen vahvistava kohtaaminen. 2011. Juva: PS Kustannus. ISBN: 978-952-451-507-8. 155 sidor.
- Mönkkönen, Kaarina.** Vuorovaikutus - dialoginen asiakastyö. 2007. Helsingfors: Edita Prima Oy. ISBN: 978-951-37-5444-0. 198 sidor.
- Nyberg, Rainer.** Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och internet. 2000. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01000-1. 254 sidor.
- Odelfors, Birgitta.** Förskolan i ett könsperspektiv - att göra sig hörd och sedd. 1998. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00604-7. 168 sidor.
- Olofsson, Britta.** Modiga prinsessor och ömsinta killar- genusmedveten pedagogik i praktiken. 2007. Malmö: Lärarförbundets förlag. ISBN: 978-91-976598-0-2. 125 sidor.
- Paananen, Sari.** Valmentajan pedagogisuus ja ammattietiikka. 2011. Kolumn i Uinti-lehti nr. 4/2011.
- Pate, Russell R.; Pfeiffer, Karin A.; Trost, Stewart; Ziegler, Paula & Dowda, Marsha.** Physical activity among children attending preschools. 2004. Pediatrics Vol. 114 No. 5 November 1, 2004. Tillgänglig: Ebsco MasterFILE Elite. Hämtat: 1.7.2011
- Porritt, Lyn.** Interaction strategies – an introduction for health professionals. 1990. Singapore: Longman Group. ISBN: 0-443-04214-4. 178 sidor.
- Rowe, Nick; Adams, Ryan & Beasley, Neil.** Driving up participation in sport: the social context, the trends, the prospects and the challenges. 2004. Sport England. Tillgänglig: Ebsco MasterFILE Elite. Hämtat: 1.7.2011
- Wahlström, Kajsa.** Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken. 2006. Stockholm: Sveriges utbildningsradio. ISBN: 978-91-25-04004-7. 227 sidor.
- Weiss, Maureen R.** Motivating kids in physical activity. 2000. The President's Council on Physical Fitness and Sports series 3, No. 11, Sept. 2000. Tillgänglig: Ebsco MasterFILE Elite. Hämtat: 1.7.2011

Bilaga 1

25.04.2012

Mottagarens uppgifter

ANSÖKAN OM FORSKNINGSLOV

Jag är socionomstuderande från yrkeshögskolan Arcada och för tillfället skriver jag mitt examensarbete. Syftet med mitt examensarbete är att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid olika fysiska aktiviteter.

Mitt examensarbete är en kvalitativ undersökning och jag har som avsikt att observera 4-9 ledare under deras verksamhet. Jag kommer att föra ett observationsschema och transkribera materialet efter observationerna. Detta gör jag på grund av att kunna söka svar på mina forskningsfrågor och analysera materialet i mitt examensarbete.

Mitt examensarbete följer de forskningsetiska principerna och därmed skyddas respondenternas identitet genom hela processen. Allt material, som jag under observationerna samlar in, är konfidentiellt. Jag bevarar omsorgsfullt materialet från observationerna och efter att mitt examensarbete har blivit godkänt kommer jag att förstöra det insamlade materialet på ett adekvat sätt. Under den tid bearbetning av materialet sker, har endast jag och mina handledare tillgång till detta material.

Härmed ber jag om Ert lov att få observera fyra (4) ledare, ifall möjligt två män och två kvinnor, inom friidrottssektionen i Er förening.

Som handledare för mitt examensarbete fungerar Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, tel. 0207 699 471). Vid frågor kan Ni kontakta mig eller min handledare.

Med vänlig hälsning

Kira Aalto-Setälä

aaltosek@arcada.fi

Vastaanottajan tiedot

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS OPINNÄYTETYÖN TEKEMISEKSI

Opiskelen sosionomiksi (AMK) ammattikorkeakoulu Arcadassa ja teen tällä hetkellä opinnäytetyötäni. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää kuinka, sukupuolinäkökulma huomioiden, lapset kohdataan heidän harrastuksissaan.

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen ja tarkoitukseni on havainnointien avulla havainnoida 4-9 ohjaajaa heidän johtaessa lapsiryhmää. Tarkoitukseni on käyttää apunani havainnointisuunnitelmaa ja litteroida materiaali havainnointien jälkeen, jotta pystyn etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini ja analysoimaan materiaalia opinnäytetyösäni.

Opinnäytetyöni noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita eikä havainnoitavien henkilöllisyys näin ollen tule missään vaiheessa esille. Kaikki materiaali, jonka havainnointieni aikana kerään, on luottamuksellista. Säilytän havainnointiaineistoa huolellisesti, ja opinnäytetyöni hyväksymisen jälkeen tuhoan keräämäni aineiston asianmukaisesti. Koko materiaalin analysoinnin ajan vain minulla ja työni ohjaajilla on mahdollisuus nähdä ja käsitellä materiaalia.

Pyydän täten Teidän lupaanne saada havainnoida neljää (4), jos mahdollista kaksi miestä ja kaksi naista, Teidän seuranne yleisurheiluohjaajaa.

Opinnäytetyöni ohjaajana toimivat Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, puh.0207 699 471). Jos jokin asia mietityttää Teitä voitte ottaa yhteyttä minuun tai työni ohjaajaan.

Ystävällisin terveisin

Kira Aalto-Setälä

aaltosek@arcada.fi

Bilaga 2

Bästa föräldrar,

Mitt namn är Kira Aalto-Setälä och jag studerar för tredje året inom utbildningsprogrammet för det sociala området på Arcada- Nylands svenska yrkeshögskola. Jag håller som bäst på att skriva mitt examensarbete, som handlar om hur ledarna på olika idrottsverksamheter bemöter barnen i deras grupper. Syftet med mitt examensarbete är att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid olika fysiska aktiviteter.

Som metod kommer jag att utföra observationer av idrottstillfällena och det kommer att ske under sommaren 2012. Dessa tillfällen kommer att dokumenteras med hjälp av ett observationsschema och fokus kommer att ligga på ledarna. Men av naturliga skäl kommer även Ert barn att observeras och uppmärksammas i text. Denna dokumentation kommer att ses enbart av mig och mina handledare för arbetet. Anteckningarna kommer bara jag och mina handledare att ha tillgång till, de förvaras i ett låst skåp och de kommer att förstöras då mitt examensarbete har blivit godkänt. Vid publicering av arbetet och forskningsresultaten kommer barnen inte att namnges eller kunna kännas igen i min undersökning.

Av forskningsetiska skäl måste Ni som förälder ge Ert godkännande för att Ert barn får vara med på träningarna under detta projekt. Härmed ber jag att Ni som förälder meddelar mig ifall Ni **inte** vill att Ert barn observeras.

Om det är något Ni undrar över kan Ni ta kontakt med mig eller min handledare, Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, tel. 0207 699 471), via telefon eller e-post.

Med vänliga hälsningar,

Kira Aalto-Setälä aaltosek@arcada.fi *Tel.* 0400-515166

Hyvät vanhemmat,

Nimeni on Kira Aalto-Setälä, kolmannen vuoden sosionomi opiskelija Arcadan ruotsinkielisestä ammattikorkeakoulusta. Kirjoitan tällä hetkellä opinnäytetyötäni, jonka aiheena on miten eri urheilutoimintojen ohjaajat kohtaavat lapset ohjattavissa ryhmissään. Tavoitteenani on selvittää kuinka, sukupuolinäkökulma huomioiden, lapset kohdataan heidän harrastuksissaan.

Tulen tekemään havainnoiteja harjoittelutilanteissa kesän 2012 aikana. Havainnoinnit tulen dokumentoimaan kirjallisesti, havainnointisuunnitelmaa käyttäen ja keskipisteenä tulevat olemaan ohjaajat. Luonnollisista syistä Teidän lapsenne huomioidaan havainnoinnissa ja siihen liittyvissä muistiinpanoissa. Materiaalin tulevat näkemään minä ja työni ohjaajat ja aineistoa säilytetään lukollisessa kaapissa ja se hävitetään kun opinnäytetyöni on hyväksytty. Työni julkaistaessa lapsia ei tulla nimeämään tai voida tunnistaa tutkimuksestani ja sen tuloksista.

Tutkimuseettisistä syistä pitää Teidän vanhempana antaa lupa Teidän lapselle osallistua harjoituksiin tämän tutkimuksen aikana. Pyydän täten että Te ilmoitatte minulle jos Te **ette halua** että lapsianne havainnoidaan.

Jos jokin asia mietityttää Teitä voitte ottaa minuun tai työni ohjaajaan, Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, puh. 0207 699 471), yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Kira Aalto-Setälä aaltosek@arcada.fi *Puh.* 0400-515166

Bilaga 3

Bästa ledare,

Mitt namn är Kira Aalto-Setälä och jag studerar för tredje året inom utbildningsprogrammet för det sociala området på Arcada- Nylands svenska yrkeshögskola. Jag håller som bäst på att skriva mitt examensarbete, som handlar om hur ledarna på olika idrottsverksamheter bemöter barnen i deras grupper. Syftet med mitt examensarbete är att ur ett genusperspektiv observera på vilka sätt barn bereds möjlighet till delaktighet vid olika fysiska aktiviteter.

Som metod kommer jag att utföra observationer av idrottstillfällena och det kommer att ske under sommaren 2012. Dessa tillfällen kommer att dokumenteras med hjälp av ett observationsschema och fokus kommer att ligga på Er, ledarna. Denna dokumentation kommer att ses enbart av mig och mina handledare för arbetet. Anteckningarna kommer bara jag och mina handledare att ha tillgång till, de förvaras i ett låst skåp och de kommer att förstöras då mitt examensarbete har blivit godkänt. Vid publicering av arbetet och forskningsresultaten kommer inte Ni att namnges eller kunna kännas igen i min undersökning.

Om det är något Ni undrar över eller **inte vill delta** i min undersökning, kan Ni ta kontakt med mig eller min handledare, Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, tel. 0207 699 471), via telefon eller e-post.

Med vänliga hälsningar,

Kira Aalto-Setälä aaltosek@arcada.fi *Tel.* 0400-515166

Hyvät ohjaajat,

Nimeni on Kira Aalto-Setälä, kolmannen vuoden sosionomi opiskelija Arcadan ruotsinkielisestä ammattikorkeakoulusta. Kirjoitan tällä hetkellä opinnäytetyötäni, jonka aiheena on miten eri urheilutoimintojen ohjaajat kohtaavat lapset ohjattavissa ryhmissään. Tavoitteenani on selvittää kuinka, sukupuolinäkökulma huomioiden, lapset kohdataan heidän harrastuksissaan.

Tulen tekemään havainnoiteja harjoittelutilanteissa kesän 2012 aikana. Havainnoinnit tulen dokumentoimaan kirjallisesti, havainnointisuunnitelmaa käyttäen ja keskipisteenä tulevat olemaan Te, ohjaajat. Materiaalin tulevat näkemään minä ja työni ohjaajat ja aineistoa säilytetään lukollisessa kaapissa ja se hävitetään kun opinnäytetyöni on hyväksytty. Työni julkaistaessa Teitä ei tulla nimeämään tai voida tunnistaa tutkimuksestani ja sen tuloksista.

Jos jokin asia mietityttää Teitä tai Te **ette halua osallistua** tutkimukseeni, voitte ottaa minuun tai työni ohjaajaan, Maria Gustavson (maria.gustavson@arcada.fi, puh. 0207 699 471), yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Kira Aalto-Setälä aaltosek@arcada.fi *Puh.* 0400-515166

Bilaga 4

Observationsscema						
	Antal	Man	Kvinna	Flicka	Pojke	
Allmänna frågor om gruppen						
Ledare						
Hur många barn/grupp						
Leder fler grupper efter varandra						
Att leda barngrupper	Hur/Hurdan	Man	Kvinna	Flicka	Pojke	
Hälsar på varje barn individuellt	Bemötande skapar kontakten och väcker tillit. Ett lyckat bemötande är ofta en garanti på att hela processen kommer att lyckas. . (Mattila 2011: 15-17)					
Korrigerar fel/ sätter gränser	Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att <i>handleda</i> barn. Man ska visa barnen tillrätt, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 125-126)					
Tar i beaktande barnets nivå/ behov	Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att <i>handleda</i> barn. Man ska visa barnen tillrätt, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. (Grindberg& Langlo Jagtøien					

	2000; 125-126)					
Svarar på frågor/ förklarar	Då man leder fysisk aktivitet, handlar det i stor grad om att <i>handleda</i> barn. Man ska visa barnen tillrätta, ge dem råd, stöda dem och uppmuntra dem i sina sysslor. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 125-126)					
Kan vara kreativ	En ledare måste vara kreativ, som kan ta i bruk plan B om plan A inte fungerar. (Paananen 2011: 39)					
Tar i beaktande barnens humör	Man kan både se och höra hur en människa känner sig, eftersom man oftast låter så som man känner sig. Kroppsspråket, rösten, personligheten och känslorna har med budskapet i en persons tal att göra och hur andra uppfattar den personen. (Juhlin 1999; 75)					
Ger barnen feedback	Efter att man genomfört aktiviteten gäller det att <i>utvärdera</i> det man gjort, då får man själv genast reda på vad som gick bra och om man har något att förbättra. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 125-126)					
Ledarrollen	Hur	Man	Kvinna			
Tar i beaktande sitt eget humör	Man kan både se och höra hur en människa känner sig, eftersom man oftast låter så					

	<p>som man känner sig. Kroppsspråket, rösten, personligheten och känslorna har med budskapet i en persons tal att göra och hur andra uppfattar den personen. (Juhlin 1999; 75)</p>			
<p>Tar i beaktande sin kollega</p>	<p>Alla möten innebär ett samspel mellan de människor som berörs. (Carlander 2001: 15) Bemötande innebär att man ser och hör den andra parten. (Mattila 2011: 15-17)</p>			
				<p>Visa, pröva & förklara - metod</p>
				<p>Följ mig - metod</p>
<p>Ledarrollen enl. Grindberg& Langlo Jagtøien</p>	<p>Då det gäller fysisk aktivitet, tillämpas två metodkategorier för ledarrollen; <i>förmedlande</i> och <i>problemlösande</i>. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 127-129)</p>	<p>Visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 127-129)</p>	<p>Barnen ska följa efter ledarens rörelser och ”apa” efter. (Grindberg& Langlo Jagtøien 2000; 127-129)</p>	

Bilaga 5

ALLA BARN STOR GRUPP	MAN 1 grupp 1 "Alex"	KVINNA 1 grupp 1 "Anna"	MAN 2 grupp 1 "Ben"	KVINNA 2 grupp 1 "Bea"	MAN 1 grupp 1 "Alex"	KVINNA 1 grupp 1 "Anna"	MAN 2 grupp 1 "Ben"	KVINNA 2 grupp 1 "Bea"
ATT LEDA BARN-GRUPPER	Pojkarna i gruppen är betydligt mer livliga och till en viss mån busigare än flickorna i samma grupp. Totalt hade gruppen 18 stycken barn (10 pojkar och 8 flickor) och 6 stycken ledare, varav jag observerade 2. Flickorna i gruppen frågar mindre (för att de lyssnat första gången?) medan pojkarna frågar mer om de inte har hört (lyssnat?). Pojkarna i gruppen blir lättare irriterade eller sura ifall något inte går som planerat. De visar sina känslor mer öppet än flickorna.		Pojkarna i gruppen är fortfarande betydligt mer livliga och till en viss mån busigare än flickorna i samma grupp. Totalt hade gruppen 18 stycken barn (10 pojkar och 8 flickor) och 6 stycken ledare, varav jag observerade 2 ledare till. Pojkarna behöver mer gränssättning och korrigering: yrar mer! Flickorna i gruppen frågar mindre (för att de lyssnat första gången? De inte vågar fråga?) medan pojkarna frågar mer om de inte har hört (lyssnat?). Pojkarna i gruppen blir lättare irriterade eller sura ifall något inte går som planerat. De visar sina känslor mer öppet än flickorna.		Pojkarna i gruppen är fortfarande betydligt mer livliga och till en viss mån busigare än flickorna i samma grupp. Totalt hade gruppen 18 stycken barn (10 pojkar och 8 flickor) och 6 stycken ledare, varav jag observerade samma 2 som den 11.6. Flickorna i gruppen frågar mindre (för att de lyssnat första gången?) medan pojkarna frågar mer om de inte har hört (lyssnat?). Pojkarna i gruppen blir lättare irriterade eller sura ifall något inte går som planerat. De visar sina känslor mer öppet än flickorna.		Pojkarna i gruppen är fortfarande betydligt mer livliga och till en viss mån busigare än flickorna i samma grupp. Totalt hade gruppen 18 stycken barn (10 pojkar och 8 flickor) och 6 stycken ledare, varav jag observerade samma 2 som den 13.6. Flickorna i gruppen frågar mindre (för att de lyssnat första gången?) medan pojkarna frågar mer om de inte har hört (lyssnat?). Pojkarna i gruppen blir lättare irriterade eller sura ifall något inte går som planerat. De visar sina känslor mer öppet än flickorna. Pojkarna behöver mer gränssättande.	
Hälsar på varje barn individuellt	Hälsar på alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på så gott som alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på så gott som alla barn i den takt de kommer till sportplan. En del av barnen får mer prat än andra, dock ingen skillnad i om barnet är flicka eller pojke.	Hälsar på alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på så gott som alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.	Hälsar på så gott som alla barn i den takt de kommer till sportplan. Ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar.
Korrigerar fel / sätter gränser	Sätter gränser för	Sätter gränser för både flickor	Sätter gränser för både flickor och poj-	Sätter gränser för både flickor och poj-	Sätter gränser för både flickor	Sätter gränser för både flickor	Sätter gränser för både flickor	Korrigerar fel då det förekommer.

	både flickor och pojkar. Rättar fel då det händer.	och pojkar. Är snabbare att gränssätta och att ingripa i pojkarnas "yrande". Rättar fel då det händer.	kar. Rättar fel då det händer.	kar. Är snabbare att gränssätta och att ingripa i pojkarnas "yrande". Rättar fel då det händer.	och pojkar. Rättar fel då det händer.	och pojkar. Är snabbare att gränssätta och att ingripa i pojkarnas "yrande". Rättar fel då det händer.	och pojkar. Rättar fel då det händer.	Snabbare i att gränssätta pojkarna.
KORRIGERAR, SÄTTER GRÄNSER, HUR?	"hej pojkar, nu räcker det!" oftast en gång och så ingriper kvinnliga kollegan. Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"hej pojkar!" "pojkar, pojkar lyssna nu!" "nu är ni tysta och lyssnar, annars måste jag sprida på er i olika grupper!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"pojkar, NU!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"hej pojkar!" "pojkar, pojkar lyssna nu!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"hej pojkar, nu räcker det!" oftast en gång och så ingriper kvinnliga kollegan. Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"hej pojkar!" "pojkar, pojkar lyssna nu!" "nu är ni tysta och lyssnar, annars måste jag sprida på er i olika grupper!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"pojkar, NU!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp.	"hej pojkar!" "pojkar, pojkar lyssna nu!" Använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp. Då flickorna behöver tillsägning använder hon ibland namn men för det mesta "hej flickor!"
Tar i beaktande barnets nivå / behov	Barn med specialbehov tas i beaktande genom att berätta mer noggrant vad som kommer att ske, vad	Barn med specialbehov tas i beaktande genom att berätta mer noggrant vad som kommer att ske, vad som sker just	Barn med specialbehov tas inte på något speciellt sätt i beaktande. De får vänta ifall de inte kan delta. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyn-	Barn med specialbehov tas inte på något speciellt sätt i beaktande. De får vänta ifall de inte kan delta. Tar dock mer i beaktande barnen med specialbehov	Barn med specialbehov tas i beaktande genom att berätta mer noggrant vad som kommer att ske, vad som sker just	Barn med specialbehov tas i beaktande genom att berätta mer noggrant vad som kommer att ske, vad som sker just	Barn med specialbehov tas inte på något speciellt sätt i beaktande. De får vänta ifall de inte kan delta. Överlåter ansvaret	Barn med specialbehov tas inte på något speciellt sätt i beaktande. De får vänta ifall de inte kan delta. Tar dock mer i beaktande barnen med specialbehov

	<p>som sker just då och vad som finns omkring. De barn som behöver extra tid utan att man skyndar dem.</p> <p>Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Mer en "låt gå som det går"-typ. Hjälper till då det synligt behövs hjälp.</p>	<p>då och vad som finns omkring. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Tar mer i beaktande barnen med specialbehov och lyssnar på det barnets tankar och idéer.</p>	<p>dar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Mer en "låt gå som det går"-typ. Hjälper till då det synligt behövs hjälp.</p>	<p>än sin manliga kollega. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar.</p>	<p>då och vad som finns omkring. Mer påhittig då det kommer till att hitta på nåt att göra, är själv med i de spelen som är plan B spel för de som inte kan delta i något. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Mer en "låt gå som det går"-typ. Hjälper till då det synligt behövs hjälp.</p>	<p>då och vad som finns omkring. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Tar mer i beaktande barnen med specialbehov och lyssnar på det barnets tankar och idéer.</p>	<p>till sin kollega. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar. Mer en "låt gå som det går"-typ. Hjälper till då det synligt behövs hjälp.</p>	<p>än sin manliga kollega. De barn som behöver extra tid får det utan att man skyndar dem. Inga skillnader mellan flickor och pojkar.</p>
Svarar på frågor / förklarar	<p>Förklarar så många gånger det behövs. Både för flickor och pojkar.</p>	<p>Förklarar så många gånger det behövs. Både för flickor och pojkar.</p>	<p>Förklarar för hela gruppen åt gången och vid behov så många gånger till som det behövs.</p>	<p>Förklarar för hela gruppen åt gången och vid behov så många gånger till som det behövs.</p>	<p>Förklarar så många gånger det behövs. Både för flickor och pojkar.</p>	<p>Förklarar så många gånger det behövs. Både för flickor och pojkar.</p>	<p>Förklarar för hela gruppen åt gången och vid behov så många gånger till som</p>	<p>Förklarar för hela gruppen åt gången och vid behov så många gånger till som det behövs.</p>

	pojkar.		Både för flickor och pojkar.	Både för flickor och pojkar.			det behövs. Både för flickor och pojkar.	Både för flickor och pojkar.
Kan vara kreativ	Barn med specialbehov ställer till med planering "on the spot". Har annars också alltid en plan B.	Barn med specialbehov ställer till med planering "on the spot" Hittar på flera "plan B" lösningar och vid behov även plan C.	Ifall inte något fungerar som planerat, finns det en plan B att ta i bruk. Låter kvinnliga kollegan ta mer ansvar över situationerna.	Ifall inte något fungerar som planerat, finns det en plan B och vid behov en plan C att ta i bruk. Mer kreativ i att hitta på alternativ.	Har alltid en plan B.	Barn med specialbehov ställer till med planering "on the spot" Hittar på flera "plan B" lösningar.	Ifall inte något fungerar som planerat, finns det en plan B att ta i bruk. Låter kvinnliga kollegan ta mer ansvar över situationerna.	Ifall inte något fungerar som planerat, finns det en plan B och vid behov en plan C att ta i bruk. Mer kreativ i att hitta på alternativ och snabbare i att reagera ifall något inte fungerar.
Tar i beaktande barnets barnens humör	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.	Ifall barnet är trött får den ta paus och kommer och fortsätter då hon eller han orkar. Man får sura men inte slåss! Uppmuntrar barnet att komma tillbaka och fortsätta men tvingar inte.

	tvingar inte.							
Ger barnen feedback	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Lika mycket feedback åt pojkar och flickor. Pojkarna får mer direkt feedback ("Bra!") medan flickorna får mer beskrivande ("det där hoppet gjorde du super bra!")	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten.	Om något gått bra får barnen beröm. Om något gått mindre bra får barnen antingen ett "nåja, bra" eller ingen direkt feedback på den aktiviteten. Flickorna får mer beskrivande beröm än pojkarna.
LEDARROLLEN	MAN grupp 1	KVINNA grupp 1	MAN 2 grupp 1	KVINNA 2 grupp 1	MAN grupp 1	KVINNA grupp 1	MAN 2 grupp 1	KVINNA 2 grupp 1
Tar i beaktande sitt eget humör	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Mer lugn personlighet.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Höjer rösten lättare åt barnen om irriterad.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Mer lugn personlighet.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Höjer rösten lättare åt barnen om irriterad.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Mer lugn personlighet.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Höjer rösten lättare åt barnen om irriterad.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Mer lugn personlighet.	Visar inte sitt dåliga humör för barnen, har pokerface. Höjer rösten lättare åt barnen om irriterad.

<p>Tar i beaktande sin kollega</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten. Tar mer ansvar då det kommer till att "läxa upp" barnen.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten. Tar mer ansvar då det kommer till att "läxa upp" barnen.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen.</p>	<p>Ger chans åt sitt par att leda barnen. Delar på auktoriteten</p>
<p>Ledarrollen enl. Grindberg& Langlo Jagtøien</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör.</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör.</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör.</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör.</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör</p>	<p>Förmedlande. Visa, pröva och förklara: visar ledaren rörelser, sen får barnen försöka och tillsist både visar och förklarar ledaren vad och hur man gör</p>

Bilaga 6

	MAN 1 / Alex	MAN 2 / Ben	KVINNA 1 / Anna	KVINNA 2 / Bea
ATT LEDA BARNGRUPPER	SKILLNADER		SKILLNADER	
Hälsar på varje barn individuellt	Båda männen hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Alex hälsar på alla barn, medan Ben hälsar på de flesta barn.		Båda kvinnorna hälsar på barnen och gör ingen skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Anna hälsar på alla barn, medan Bea hälsar på de flesta barn.	
Korrigerar fel / sätter gränser	Båda männen sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Pojkarna kräver mer gränssättande. Ingen skillnad i männens sätt att korrigera / gränssätta.		Båda kvinnorna sätter gränser och korrigerar fel, både då det gäller flickor och pojkar. Pojkarna kräver mer gränssättande. Kvinnorna snabbare i att reagera och gränssätta.	
Korrigerar HUR?	Männen använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp ex. "Hej pojkar!" Oftast räcker det att de säger till en gång, ifall inte reagerar oftast båda männens kvinnliga kollega före dem.		Kvinnorna använder inga enskilda namn, tilltalar som grupp ex. "Hej pojkar!" Anna hotar mera med att skilja på kompisar än vad männen och Bea . Bea tilltalar ibland flickorna med namn, men för det mesta som "hej flickor!"	
Tar i beaktande barnets nivå / behov	Specialbarn tas i beaktande bättre av Alex , han är mer påhittig och deltagande. Annars beaktas barnen lika av båda männen.		Anna tar bättre i beaktande barn med specialbehov Bea . Bea tar dock lite bättre i beaktande barn med specialbehov än sin manliga kollega.	
Svarar på frågor / förklarar	Svarar på frågor och förklarar lika för både flickor och pojkar. Pojkar kräver mera förklaringsgångar än flickorna.		Svarar på frågor och förklarar lika för både flickor och pojkar. Pojkar kräver mera förklaringsgångar än flickorna.	
Kan vara kreativ	Alex har genast en plan B att ta i bruk, medan Ben ibland måste hitta på den då han märker att han behöver den. Ben låter också oftare sin kvinnliga kollega ta över i de situationerna.		Båda kvinnorna har snabbt i bruk sina plan B:n. Anna snabbare att ta i bruk plan C ifall det skulle behövas.	

Tar i beaktande barnens humör	Båda männen tar på samma sätt i beaktande flickors och pojkars humör.	Båda kvinnorna tar på samma sätt i beaktande flickors och pojkars humör.
Ger barnen feedback	Männen ger feedback på samma sätt, men flickorna får mer beskrivande feedback än pojkarna.	Kvinnorna ger feedback på samma sätt, men flickorna får mer beskrivande feedback än pojkarna. Bea ger den beskrivande feedbacken.
LEDARROLLEN		
Tar i beaktande sitt eget humör	Båda männen kan hålla pokerface och är i allmänhet mer lugnare personligheter.	Kvinnorna höjer lättare på rösten, ifall irriterade.
Tar i beaktande sin kollega	Ger chans åt sitt par att leda barngruppen och delar på auktoriteten.	Ger chans åt sitt par att leda barngruppen och delar på auktoriteten.
Ledarrollen enl. Grindberg & Langlo Jagtøien	Båda männens ledarroll är den förmedlande / visa, pröva & förklara.	Båda kvinnornas ledarroll är den förmedlande / visa, pröva & förklara.
	SKILLNADER KÖNEN EMELLAN	
ATT LEDA BARNGRUPPER	<p>- Alex och Anna hälsar på alla barn (de har ansvar över lägret), medan Ben och Bea hälsar på de flesta barn då de kommer på morgonen. Dock gör männen och kvinnorna ingen skillnad i bemötandet i flickor och pojkar.</p> <p>- Kvinnorna är snabbare i att reagera och gränssätta än männen. Pojkarna i gruppen kräver mer gränssättande och ibland höjer de kvinnliga ledarna rösten åt dem. Utöver det är männens och kvinnornas bemötandet av flickor och pojkar lika.</p> <p>- Alla ledare tilltalar barnen som grupper, ”hej pojkar / flickor!”, ifall de behöver gränssättning. Både Alex och Ben är mer ”låt gå” typer än sina kvinnliga kolleger. Kvinnorna höjer lättare på rösten och bebländar sig i männens gränssättande. Anna hotar mera med att skilja på kompisar än vad männen.</p> <p>- Barn med specialbehov tas i beaktande överlag bättre av kvinnorna. Alex är dock mer påhittig och deltagande då det gäller barn med specialbehov än Ben och Bea.</p> <p>- Pojkarna i gruppen kräver fler förklaringsgångar än flickorna, men sättet ledarna förklarar på är lika varje gång.</p> <p>- Båda kvinnorna har snabbare i bruk sina plan B:n än männen. Männen överlåter också ansvaret av plan B:n åt sina kvinnliga kolleger.</p> <p>- Flickorna i gruppen får mer beskrivande feedback och kvinnorna ger mer beskrivande feedback.</p>	

LEDARROLLEN	<ul style="list-style-type: none">- Männen är lugnare personligheter och överlåter ansvaret för barnens ”uppläxande” till sina kvinnliga kolleger. Kvinnorna höjer lättare på rösten och säger till skarpare.- Alla fyra ledare tar på samma sätt i beaktande sina kolleger.- Alla ledarnas ledarroll är den förmedlande / visa, pröva & förklara.