

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2008*

*Lärarytildningen*

## Genus- och jämställdhetsarbete i förskoleverksamhet

**Författare**

Helen Green

Linda Traunsberger

**Handledare**

Håkan Sandgren



# Genus- och jämställdhetsarbete i förskoleverksamhet

Helen Green  
Linda Traunsberger

## **Abstract**

Att verksamheten inom förskolan ska ha ett genus- och jämställdhetsperspektiv betonas i läroplanen, varför det låg nära till hands för oss att undersöka hur lärare upplever sitt arbete med genus- och jämställdhet i förskolan. Eftersom jämställdhet mellan könen grundläggs redan i tidig ålder har förskolan en viktig roll för att jämställdhet ska kunna uppnås. Vi har i vår undersökning utgått från ett intervjumaterial som omfattar åtta förskolor och nio verksamma lärare. Deras svar har vi analyserat och ställt i relation till aktuella styrdokument och relevant forskning inom ämnesområdet. Vi har utifrån intervjuerna kunnat konstatera att lärare ute i verksamheten menar att de försöker behandla alla individer jämställt, oavsett könstillhörighet och flertalet säger att de utgår från ett individperspektiv. En del av lärarna ser inte genus- och jämställdhetsperspektivet som något som uttryckligen behöver prioriteras, till exempel i form av projektarbeten, då de menar att det ingår i värdegrunden och på så vis blir insprängt i det dagliga arbetet. Majoriteten av de intervjuade lärarna känner ett behov av fortbildning inom ämnet, trots att de anser sig redan arbeta jämställt. Vårt resultat visar vidare att det är vanligt att lärare upplever att andra prioriteringar måste göras, till förmån för exempelvis naturvetenskap, språk, skapande verksamhet och lek. Detta gör att arbetet med genus och jämställdhet har en tendens att komma i skymundan.

**Ämnesord:** Genus, kön, social konstruktion, jämställdhet, förskola, lärarutbildning



# INNEHÅLL

1. Introduktion och bakgrund .....	5
1.1 Syfte och problem .....	6
1.2 Definition av begrepp .....	7
2. Forskningsbakgrund och teorier .....	9
2.1 Läroplanen .....	9
2.2 FN: s barnkonvention .....	10
2.3 Lärares yrkesetiska principer .....	10
2.4 Social konstruktion .....	11
2.4.1 Könstypiskt beteende och psykologiska könsskillnader .....	11
2.4.2 Könroller .....	12
2.4.3 Genuskontraktet .....	12
2.4.4 Manlig norm, manlig dominans och makt .....	13
2.5 Genus- och jämställdhetspedagogik .....	14
2.5.1 Praktiskt genus- och jämställdhetsarbete .....	15
2.5.2 Utvärdering av praktiska förändringsarbeten .....	17
2.5.3 Individperspektiv och könsblindhet .....	17
2.5.4 Genusmedvetet arbete och kritiskt förhållningssätt .....	18
2.5.5 Föräldrars roll i förskolans genus- och jämställdhetsarbete .....	19
2.5.6 Lärarutbildningen .....	20
2.5.7 Behov av fortbildning och forskning .....	20
2.6 Problemprecisering .....	21
3. Empirisk del .....	22
3.1 Metod .....	22
3.1.1 Urval .....	23
3.1.2 Etiska ställningstaganden .....	23
3.1.3 Genomförande och bearbetning av material .....	23
4. Resultat av intervjuer .....	23
4.1 Utbildning och yrkeserfarenhet .....	24
4.2 Genus- och jämställdhetskunskap i lärarutbildningen .....	24
4.3 Fortbildning och praktiskt arbete utifrån styrdokument .....	24
4.4 Analys av resultat .....	26
5. Diskussion .....	28
5.1 Metoddiskussion .....	31
5.2 Källkritik .....	32
5.3 Förslag till vidare forskning .....	32
6. Sammanfattning .....	33
Källförteckning .....	35
Bilaga 1 .....	39
.....	39
Bilaga 2 .....	40



# 1. Introduktion och bakgrund

Under utbildningens gång har vi reflekterat över den pågående jämställdhetsutvecklingen inom förskoleverksamheten. Den gemensamma åsikten är att jämställdhetsutvecklingen går alltför sakta framåt. På våra olika verksamhetsförlagda utbildningar runt om i Skåne har det observerats att genus- och jämställdhetsarbetet ser väldigt olika ut och endast en av förskolorna har aktivt arbetat med genus och jämställdhet utifrån barns lika förutsättningar. Arbetet innebar ett genusprojekt där didaktiker varit ute på den aktuella förskolan för observation av personalens bemötande gentemot pojkar och flickor. Uppföljning av arbetet skedde genom arbetslagsdiskussioner. Intressant är att även då man på förskolan arbetade aktivt med genus- och jämställdhetsperspektivet observerades en situation som vi menar tydligt visar hur djupt rotade traditionella könsföreställningar är. En grupp flickor satt och ritade intill fönstret, när en grävskopa parkerades utanför. En lärare gick direkt bort till byggrummet där en grupp pojkar lekte och hon sa till dem att skynda sig för att titta på grävskopans utanför. Ingen sa någonting till flickorna. Detta är ett exempel på hur det säkert många gånger kan gå till på förskolan, vare sig man arbetar specifikt med genus- och jämställdhetsfrågor eller ej.

I artikeln *Förskolan bäst på jämställdhet* kan man läsa att tendensen fortfarande finns att göra flickor till hjälplärare, samtidigt som pojkar uppmuntras att klättra högre, vilket visar på brist på kunskap hos personalen, menar förskollärare och genuspedagog Marianne Nilsson (2007). Mot bakgrund av de djupt rotade könsföreställningarna som finns i samhället, väcktes vårt intresse att undersöka hur lärarna själva upplever sitt arbete. Rådande normer och värderingar påverkar ibland förskolans verksamhet och förskolebarnen negativt (Svaleryd, 2003). Problematiken tycks vara att stereotypa föreställningar om kön i allra högsta grad är gällande trots läroplanens riktlinjer och mål för jämställdhet mellan pojkar och flickor.

Jämställdhetsarbetet mellan könen har gått framåt, konstateras det i ett av Vetenskapsrådets projekt *Vad har drygt 35 år av jämställdhetsarbete gett i praktiken?* Projektet leds av historikern och genusforskaren Yvonne Hirdman som drar slutsatsen att hela området kring jämställdhet definitivt nått framgångar under de senaste drygt tre decennierna. Det är dock ett så pass stort problemområde att det är nästan omöjligt att greppa, menar Hirdman, som även konstaterar att forskningen kring den svenska jämställdheten kan fortsätta genom användandet av genusbegreppet som redskap (Vetenskapsrådet, 2007). Även Svaleryd (2003) konstaterar

att jämställdhetsutvecklingen har gått i positiv riktning, dock visar jämställdhetsutvecklingen samtidigt hur tydligt det könstraditionella mönstret lever kvar. Redan mycket små barn blir bemötta utifrån vilket kön de har. Ett exempel handlar om en förälder som klär sitt barn i könskodade kläder. Ena dagen bär barnet rosa kläder när de köper glass, varpå försäljaren håller en liten mängd glass i bägaren för att flickan inte lika lätt ska bli smutsig. Andra dagen antas barnet utifrån de mörkare kläderna vara en pojke och får mycket glass i bägaren, samt en replik i likhet med att små pojkar behöver mycket för att orka busa (Svaleryd, 2003).

Följande citat av André Gide anser vi fångar svårföränderligheten kring genus- och jämställdhetsarbete: ”Allt som behöver sägas har redan sagts. Men eftersom ingen lyssnade måste allt sägas igen” (Gide, 2008, s. 7). Det är passande avseende hur svårföränderligt och djupt rotat det typiskt manliga och kvinnliga är och det faktum att dessa stereotypa könsroller ständigt upprätthålls, många gånger på ett omedvetet plan. Utifrån könstraditionella normer påverkas pojkar och flickor hur de bör agera och kanske till och med vad de anses klara av, menar vi.

I det följande kommer vi att presentera syftet med vårt arbete samt ge en översikt över den aktuella forskningen inom ämnesområdet. Uppsatsens innehåll bygger även till stora delar på rapporter från Delegationen för jämställdhet i förskolan, Statens Offentliga Utredningar (SOU). Vidare får styrdokument som läroplanen för förskolan (Lpfö 98), FN:s barnkonvention samt de yrkesetiska principerna för lärare utrymme. I uppsatsens empiriska del beskrivs och analyseras resultaten av åtta bandinspelade djupintervjuer med nio lärare. Teorier och forskningsbakgrund diskuteras i förhållande till intervjureresultat och våra egna slutsatser av resultaten.

## ***1.1 Syfte och problem***

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur en utvald grupp lärare upplever sitt genus- och jämställdhetsarbete i förskoleverksamhet. Vi undersöker vidare om lärarna tycker att det finns ett behov av fortbildning inom området. Problemet tycks vara att stereotypa föreställningar om kön i praktiken fortfarande gäller trots läroplanens riktlinjer och mål för jämställdhet mellan pojkar och flickor för lika förutsättningar. Det verkar också finnas en risk att det talas mycket om genus- och jämställdhet, men att det i praktiken görs förhållandevis lite.



## ***1.2 Definition av begrepp***

Begrepp som rör genus och kön, jämlikhet och jämställdhet tenderar att förväxlas och ibland skapa förvirring, varför vi anser att en begreppsutredning krävs. Definition av maktbegreppet redovisas också, då det är ett begrepp som är nära knutet till jämställdhetsfrågor och som inte nödvändigtvis är helt självklart. Att få en förståelse för dessa begrepp rimligen kan antas vara en viktig del när det kommer till pedagogiskt arbete som har som syfte att motverka könsstereotyper så att pojkar och flickor får lika förutsättningar i förskolan.

*Genus* kommer från latin och ingår i sammanhang med ord som generera och generation. Den latinska definitionen rymmer synonymer som slag, sort, släkte och kön (Hirdman, 2001). Ordboken innefattar beskrivningar såsom börd, släkte, kön, slag, klass, art och beskaffenhet, samt ord som att alstra och att föda (Svenska Akademiens Ordbok, 2008). I svenskan är genus i första hand översättningsordet från engelskans *gender* som använts i den feministiska forskningen sedan 1970- och 1980-talen och i princip har samma betydelse som svenskans genus numera har. Begreppet används även inom den svenska lingvistik och grammatiken och kan anses vara innehållsmässigt ”tomt” (Hirdman, 2001), där substantiven kategoriseras som femininum, maskulinum eller neutrum (Svenska Akademiens Ordbok, 2008). Ordet genus har i en förenklad översättning från engelskans *gender* fått stå för ett socialt konstruerat kön (Hirdman, 2001). Genus används även som beteckning för sociala relationer mellan könen (Hirdman, 2004). ”Genus omfattar vårt kulturella, sociala, biologiska kön. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet formar oss till” (Svaleryd, 2003, s. 29). I uppsatsen utgås från att genus handlar om de strukturer som skapas på en sociokulturell arena, vilket vidare i texten även kommer att benämnas som *social konstruktion*.

*Kön* kan översättas med synonymer som beskaffenhet, slag, art. Kön har ofta en sexuell laddning som i sig kan beteckna könsdrift och könsorgan, men det kan även vara en sammanfattande benämning på individers grupptillhörighet där indelningen avgörs av fortplantningsorganen hos högre stående organiska varelser. Denna uppdelning, män i förhållande till kvinnor, innefattar vissa kroppsliga och emotionella kännetecken och egenskaper. Kön beskrivs också som *det andra könet*; kvinnokönet beskrivet såsom det svaga/veka, täcka/vackra, tysta/blyga/ljuva samt det lägre/det sämre könet för att beteckna kvinnor lägre ställning gentemot männen (Svenska Akademiens Ordbok, 2008).

*Jämlikhet* innebär kvinnors och mäns lika värde som individer (Nationalencyklopedin, 2008). Jämlikhet bör också betraktas som ett vidare begrepp som innefattar inte bara mäns och kvinnors lika värde, utan även rättviseförhållanden mellan samhällets samtliga individer och grupper. Jämlikheten rör inte bara relationen mellan kön utan kan gälla alltifrån etnicitet till religion och social bakgrund (Svaleryd, 2003). *Jämställdhet* handlar mer specifikt om relationen mellan män och kvinnor med innebörden lika rättigheter och möjligheter i samhällets alla avseenden. Det finns olika typer av jämställdhet definierade; kvantitativ, kvalitativ, formell och reell jämställdhet. *Kvantitativ jämställdhet* innebär kvinnors och mäns lika rättigheter; *kvalitativ jämställdhet* innebär kvinnors och mäns maktförhållanden och villkor där dessa ska vara könsneutrala samt att det ej ska förekomma kvalifikationer och kompetenser som är könsbestämda; *formell jämställdhet* innebär att rättsliga och formella hinder elimineras så att kvinnor och män får lika rättigheter; *reell jämställdhet* innebär att kvinnor och män har lika villkor i realiteten, vilket ännu inte uppnåtts (Nationalencyklopedin, 2008).

*Könsroller* är ett begrepp som ofta förekommer i diskussioner kring jämlikhet och jämställdhet. Enligt Evenshaug och Hallen (2001) upplevs könsroller utifrån en social aspekt, där omgivningens krav och förväntningar vägleder barnen i hur en kvinna/flicka respektive en man/pojke ska uppträda. Ett annat begrepp som kan anses vara relevant i detta sammanhang är *könstypiskt beteende*, vilket står för handlingar utifrån de stereotypa uppfattningar som finns i samhället om vad som är manligt och kvinnligt (Evenshaug & Hallen, 2001). Ett annat begrepp som vi finner relevant är *könsblindhet*, vilket kan beskrivas som att de sociala strukturerna vad gäller kön är så pass djupt inrotade i individers personlighet att de nästintill är osynliga (Olofsson, 2007).

Maktstrukturer i samhället kan också vara svåra att upptäcka och maktbegreppet behöver synliggöras i sammanhang relaterade till genus- och jämställdhetsarbete. Makt står bland annat för betydelsen kraft, styrka, vigör, tyngd, imponerande sätt, mäktighet, en förmåga eller möjlighet att göra eller åstadkomma något, vad som ger någon/något styrka, herravälde, bestämmanderätt, att vara den styrande, ledande, bestämmande eller någon/något som har stort inflytande. Våld och tvång nämns också i samband med makt (Svenska Akademiens Ordbok, 2008).

## **2. Forskningsbakgrund och teorier**

I forskningsbakgrunden har tyngd lagts på styrdokumentens riktlinjer om genus- och jämställdhet i förskolan, riktlinjer vilka lärare ska följa i sitt arbete i verksamheten för att fullfölja sitt läraruppdrag. Hur sociala konstruktioner av genus, stereotypa könsroller och psykologiska aspekter kring könsskillnader skapar förväntningar på pojkar och flickor är ett annat område vi lyfter fram. Detta för att skapa en förståelse för den problematik som i grunden är svår att förändra då den är så djupt rotad i samhällets värderingar och normer. Variationer i genus- och jämställdhetsarbete, både i teori och i praktik, berörs. Relativt stor fokus läggs på rapporter av Delegationen för jämställdhet i förskolan där det för vår uppsats lyfts många relevanta aspekter, till exempel behovet av genus- och jämställdhetskunskap i utbildning och forskning.

### ***2.1 Läroplanen***

Utgångspunkten för vår undersökning är Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) som fastställer att förskolan har som uppdrag att förmedla demokratiska värderingar och samhällets värdegrund, och det är detta förhållningssätt som ska präglade verksamheten. Med lärare som viktiga förebilder för barnen, ska förskolan genom konkreta upplevelser grundlägga värden som handlar om människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde, varje människas rätt till frihet och integritet, solidaritet med utsatta och svaga samt jämställdhet mellan könen. Samarbete mellan förskola och föräldrar är en viktig del i arbetet. Det är genom konkretisering som barn främst tillägnar sig etiska värden och normer, värden som ska hållas levande i förskolan tillsammans med barnen. Avgörande är att värderingar tydliggörs i den dagliga verksamheten och det är vuxnas förhållningssätt som påverkar barns respekt och förståelse för olika etiska situationer och dilemman. Det sätt som vuxna bemöter pojkar och flickor på, kommer också att forma barnens uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt. Förskolan ska aktivt motverka och klart ta avstånd från allt som strider mot de grundläggande värdena och därmed ska verksamheten motverka traditionella könsroller och könsmonster. Ett mål är att strävan ska ligga i att varje barn utvecklar en förståelse för allas lika värde, oberoende av till exempel könstillhörighet. Riktlinjer för arbetslaget innebär att pojkar och flickor ska få lika stort utrymme i verksamheten och deras inflytande ska vara jämställt (Lpfö 98). Genom att börja arbeta med genusfrågor redan med de små barnen, kan det i förlängningen utgöra en god grund för ett jämlikare och mer jämställt samhälle.

Vallberg Roth (1998) konstaterar i sin avhandling om könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter och läroplaner, att frågan om kön och jämställdhet i nutida texter kan utläsas som något som handlar om värderingar, attityder och kunskaper. Det till skillnad från den historiska natursynen, där ett tydligt olikhetstänkande om könen hade varit kännetecknande och vägledande för det pedagogiska arbetet. Frågan om jämställdhet är inte bara en värderings-, attityd- och kunskapsfråga utan en pedagogisk uppgift, framhåller Vallberg Roth (1998).

## **2.2 FN: s barnkonvention**

För att pojkar och flickor ska få lika förutsättningar i livets alla kontexter, lyfter FN: s barnkonvention upp diskrimineringsfrågan, vilken har relevans i detta arbete då vi menar att det rimligen skulle kunna vara en form av diskriminering att inte arbeta med jämställdhet för de båda könen lika möjligheter. Barnkonventionen, vilken antogs 1989, definierar icke-diskriminering och alla barns lika värde oberoende av bland annat social tillhörighet och kön. Konventionsstaterna har som uppgift att skydda barn från alla former av diskriminering samt förbereda dem för ett samhällsliv med värden såsom frihet, förståelse, tolerans och jämlikhet mellan könen (FN: s Barnkonvention, 1989). Tio år efter antagandet av FN: s barnkonvention slog Sveriges riksdag fast att samtliga beslut inom statlig, regional och kommunal verksamhet som rör barn, ska beaktas i enlighet med barnkonventionens riktlinjer (SOU 2004:115).

## **2.3 Lärares yrkesetiska principer**

I lärares samhällsuppdrag ingår utbildning och fostran där reflektion över förhållningssätt och bemötande ständigt ska finnas närvarande (Lpfö 98). Lärares yrkesetiska principer antogs 2001 av Sveriges båda lärarförbund, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund. Lärare förbinder sig i sin yrkesutövning att hålla de yrkesetiska principerna levande genom diskussioner och bearbetning av dessa i det praktiska arbetet. Lärare får inte diskriminera någon med avseende könstillhörighet (Colnerud & Granström, 2002). Huruvida det är diskriminerande att inte ge pojkar och flickor lika möjligheter på grund av könstillhörighet, vill vi betona inte lättvindigt kan generaliseras, utan är beroende av alltifrån omständigheter till avsikt. De yrkesetiska principerna tar vidare upp att lärare inte bara är ansvariga för *att* barnen lär utan även *vad* de lär (Colnerud & Granström, 2002). Ett antagande som vi menar kan göras, är att man som lärare går emot de etiska riktlinjer som ska följas, om man i sin undervisning – medvetet eller omedvetet, direkt eller indirekt – förmedlar till barnen att

pojkar och flickor inte bör göra samma saker och/eller inte kan klara av samma saker på grund av könstillhörighet.

## **2.4 Social konstruktion**

I hela samhället, både i vuxenlivet och i barnens värld, konstrueras genus socialt utifrån traditionella föreställningar om manligt och kvinnligt. Detta är en aspekt som är viktig att förstå för att kunna bryta upprätthållandet av stereotypa genusföreställningar som skapar skilda förutsättningar för könen. För att skapa en förståelse för hur genus görs, det vill säga socialt konstrueras, använder sig Hirdman (2001) av historien som redskap för att få syn på strukturella mönster. Upprätthållandet av traditionella könsnormer har samband mellan hur man uttrycker sig och hur verkligheten ser ut, eftersom talet är detsamma som verkligheten då det speglar och skapar villkor. Hirdman benämner det som ett *görande talande*. Paralleller dras mellan antiken och dagens samhälle, bland annat dess tankefigur om kvinnan som ofullständig man samt ett ständigt motsatstänkande i avseendet män och kvinnor (Hirdman, 2001).

Motsatstänkandet mannen som form och kvinnan som formlöshet, är ett exempel på antikens grundläggande ordningsstruktur och problemet är att mycket av det antika tänkandet kring kön och kvinnan i stor utsträckning finns än idag. Det är tudelningen och skillnaden som skapar genus, hävdar Hirdman (2001). Det handlar tolkningsvis om att det inte bara är det som görs utan också det som sägs som har betydelse. Historien har tveklöst visat att trots ständigt tal om olikhet, kan man istället se könenas likhet. Ett exempel är att så fort ett visst område har öppnats för kvinnor, vare sig det gäller till exempel rösträtt eller arbetsmarknad, har kvinnor fyllt det inom kort. Det har aldrig varit bristen på förmåga som hållit kvinnor kvar i en lägre ställning, utan bristen på möjlighet (Hirdman, 2001). Vi vill lyfta fram att i förskolan ska pojkar och flickor enligt styrdokumentet få samma möjligheter och inte hindras av sociala konstruktioner utifrån tillhörighet av kön.

### **2.4.1 Könstypiskt beteende och psykologiska könsskillnader**

Psykologiska faktorer har en stor betydelse för hur vi formas i vårt tänkande kring kön, menar Evenshaug och Hallen (2001). Kön är en viktig faktor gällande vår identitet och jagbild. Barnets upplevelse av självet som pojke eller flicka relateras till barnets jagbild. Barn är en produkt av sin tid, de påverkas av kulturen och samhällets normer och värderingar kring vad som anses vara kvinnligt respektive manligt. Barnets upplevelser av omgivningen ger dem

könsrollsnormer att utgå från, det vill säga anledningar till och uppfattningar om hur de båda könen ska eller bör uppträda. Traditionellt sett har de psykologiska könsskillnaderna förklarats med biologiska skillnader mellan könen. Dagens forskning visar att utvecklingen sker i ett samspel mellan biologiska och sociala faktorer, vilket inte heller forskare som menar att biologi är den främsta faktorn till skillnader mellan könen förnekar (Evenshaug & Hallen, 2001).

### **2.4.2 Könsroller**

Könsroller upplevs utifrån en social aspekt, menar Evenshaug och Hallen (2001) där omgivningens krav och förväntningar vägleder barnen i hur en kvinna/flicka respektive en man/pojke ska uppträda. Barns könsbegrepp är i två till tre års ålder rörliga och påverkbara. Tidigare forskning visar även att barns inställning kan uppfattas ha stereotypa könsrollsförväntningar, såsom att pojkar ska leka med bilar och flickor med dockor. Barn iakttar vuxna i sin omgivning samt påverkas av media och utifrån den informationen försöker de definiera manligt och kvinnligt. Omgivningens krav och förväntningar vägleder barnen i hur en kvinna/flicka respektive en man/pojke ska uppträda och barnen utformar sedan sina egna regler utifrån detta. De konstanta könsbegreppen utvecklas i fem till sex års ålder och barnen uppfattar då reglerna som absoluta och föredrar att könen uppför sig enligt traditionella krav och förväntningar. Uppfattningen om könsroller förändras då barnet utvecklas intellektuellt, vilket medför att de tidigare föreställningarna om hur könen ska uppträda nu kan ses som sociala regler (Evenshaug & Hallen, 2001). Barn tar en aktiv del i det sociala skapandet av könsroller. De inte bara förstår det rådande genustänkandet, utan har också förmågan att införliva det i sitt vardagliga liv, så att det blir en del av skapandet av dem själva som pojkar eller flickor (Blaise, 2005).

### **2.4.3 Genuskontraktet**

Ett strukturellt tvång som båda könen tyngs under är det som Hirdman (2001) kallar för det stereotypa *genuskontraktet*. Det är en slags tyst överenskommelse mellan män och kvinnor, en kulturellt nedärvd styrning av vad som är typiskt *kvinnligt* och *manligt*, där mannen beskyddar kvinnan som i sin tur tar hand om mannen och barnet. Genuskontraktet är den könsordning som förmedlar att mannen står högre än kvinnan och där rättigheter, skyldigheter och ansvarsfördelning mellan könen försvaras och upprätthålls av *både* män och kvinnor. Detta hierarkiska upprätthållande av kön gäller både genom historien och i nutid (Hirdman, 2001). Genuskontrakt är något som överförs som arv från mor till dotter, från far till son, generation

efter generation vilket reproducerar de ömsesidiga föreställningarna om genuskontrakt (Hirdman, 1993).

Själva syftet med användandet av begreppet genuskontrakt är att skapa en stabil grund att teoretisera utifrån, dit den historiskt typiska orörligheten vad gäller köns villkor kan bindas och därmed förstås, nämligen hur genuskontraktet förstärker och fortsätter att framkalla de stereotypa föreställningar som finns om manligt och kvinnligt (Hirdman, 2001). Annorlunda uttryckt, genuskontraktet som begrepp är ett redskap för att beskriva kvinnors möjligheter och gränser, samt för att förstå varför kvinnor funnit sig och/eller finner sig i att vara underordnade i relation till männen (Hirdman, 1993). Det faktum att Hirdman tar upp kvinnors möjligheter och gränser utesluter inte vikten av männens möjligheter och gränser, menar vi, men Hirdmans betoning av kvinnor kan motiveras av kvinnors underordnade ställning i samhället, både historiskt och i nutid.

#### **2.4.4 Manlig norm, manlig dominans och makt**

Mannen som norm handlar om en slags självklarhet som är djupt nedärvd i kulturen, där kvinnan ständigt jämförs och mäts med mannen, vilken står för en närmast idealtypisk prototyp, ett slags föredöme, om än i en abstrakt konstruerad form (Hirdman, 2001). Köns biologiska och anatomiska skillnader har i historien fått utgöra ett naturligt berättigande av de socialt konstruerade skillnaderna mellan könen, där mannen har räknats som den dominante, menar Bourdieu (1999). Det är dessa biologiska och anatomiska skillnader som i historien har gjorts till ett berättigande av en manlig dominans. I själva verket är det den sociala konstruktionen av kön och *inte* de rent fysiska skillnaderna som är ursprungsorsaken till männens högre ställning. Bourdieu uttrycker det som att denna manliga dominans legitimeras genom att den görs "...till en del av en biologisk natur vilken själv är en naturaliserad social konstruktion." (Bourdieu, 1999, s.36).

Mannen som norm och den manliga dominansen är nära knutet till begreppet makt. Maktperspektivet är genomgående förekommande i genusrelaterad litteratur, varför vi tycker att det är relevant att benämna med tanke på dess relation till genusstrukturer i samhället. För att kunna uppnå jämställdhet mellan pojkar och flickor i förskolan, är det därför ett icke orimligt antagande att det är av vikt att det finns en grundläggande förståelse för innebörden av begreppet makt samt dess befintlighet och påverkan i vardagssituationer för både barn och vuxna. Könsmakt handlar om individens självuppfattning, enligt Svaleryd (2005) som menar

att det finns ett behov av andra förväntningar, förebilder och tillvägagångssätt för att förändra rådande könsstrukturstrukturer.

Makt beskrivs av Foucault som något som finns närvarande i alla sociala relationer snarare än i en viss institution eller struktur i samhället (Lindgren, 2007). Mäns och kvinnors villkor samt den ställning de intar i förhållande till varandra i diverse situationer, är huvudfrågan vad gäller jämställdhet, menar Svaleryd (2003) i diskussionen om relationella maktstrukturer. Flickors och pojkars lek visar på utövande av makt på olika sätt, där flickornas makt är mer subtil i form av påförande av skuld och skam, där man till exempel utesluter kamrater i leken och öppet tillskriver den uteslutna individen personliga egenskaper som har stått som giltigt avgörande för uteslutandet. Pojkars maktutövande är tydligare och tar större plats på ytan genom maktkamper som kan innebära styrkemätningar i form av tävlan om vem som är fysiskt starkast. Pedagoger tillskriver ofta omedvetet pojkar makt genom att i samtal med flickor sända budskap som bekräftar pojkars styrka (Svaleryd, 2003). I pedagogiska sammanhang bestäms flickors situation av den position som tilldelas dem. Befintliga maktstrukturer förmedlar att flickor inte bör eftersträva makt i lika stor omfattning som pojkar gör (Odelfors, 1998).

## ***2.5 Genus- och jämställdhetspedagogik***

Erbjudande av specifika aktiviteter som inte är klassiskt könstypiska kan definieras som *jämställdhetspedagogik* som har som syfte att bryta traditionella mönster. En grundläggande tanke för dem som arbetar med jämställdhetspedagogik, menar John och von Sabljar (2003), verkar vara att det finns en biologisk skillnad mellan pojkar och flickor som man på ett pedagogiskt plan kan kompensera. Jämställdhetspedagogikens mål är att erbjuda barn tillgång till både traditionellt kvinnliga egenskaper såsom närhet, lyhördhet, empati och omsorg och traditionellt manliga egenskaper såsom självständighet och förmåga att göra sig sedd och hörd (John & von Sabljar, 2003). I relation till jämställdhetspedagogik kan man ställa *genuspedagogik* där grunden är tron på att könstypiska egenskaper främst är en social konstruktion vilket skapar olika förväntningar på respektive kön. Genuspedagogiken har fokus på likvärdigt bemötande av pojkar och flickor så att stereotypa könsmonster inte återskapas eller förstärks (SOU 2004:115).

Genuspedagogik handlar om att få syn på sin egen lärarroll och omedvetna beteenden för att kunna uppnå positiva förändringar gällande gruppklimat, förhållningssätt, barnens utveckling



och användandet av nya arbetsmetoder (Svaleryd, 2003). Delegationen för jämställdhet i förskolan betonar att det inte handlar om vilken pedagogisk modell förskolan väljer att arbeta efter, utan det viktiga är att den genusvetenskapliga grunden finns med, att man integrerar ett genusperspektiv i pedagogiken (SOU 2004:115). Det kan rimligen antas att den här uppdelningen av genus- och jämställdhetspedagogik inte alltid används medvetet på de förskolor som arbetar med genus- och jämställdhet, utan begreppen kan tänkas blandas samman och/eller gå in i varandra. Därför bör man nödvändigtvis inte ta för givet att de förskolor som säger sig arbeta med jämställdhetspedagogik inte tror på sociala konstruktioner av kön och vice versa.

Genus- och jämställdhetspedagogik kritiseras av Nordberg (2005) som anser att könsrollerna utgår från stereotyper, såsom att pojkar anses behöva tränas i att visa empati och att flickor anses behöva tränas i att vara modiga. Läraren fokuserar mer på skillnaderna könen emellan än likheter individer emellan, trots att det inom gruppen pojkar respektive flickor finns stor variation, ibland större än variationen könen emellan (Nordberg, 2005).

### **2.5.1 Praktiskt genus- och jämställdhetsarbete**

Forskare har en tendens att peka ut problem men inte ge förslag på förändringsarbete, menar Nordberg (2005). Utifrån detta antagande verkar det väsentligt att lämna visst utrymme till beskrivning av praktiskt genus- och jämställdhetsarbete i denna uppsats. Vi menar att det har relevans, då en del av problematiken i sammanhanget verkar vara att det talas mycket om jämställdhet, men att det sker lite rent praktiskt. Att bryta normer kräver konkret arbete utöver den rent teoretiska förståelsen.

Förskolan ska inte bara arbeta utifrån ett jämställdhetsperspektiv utan även aktivt motverka traditionellt manliga och kvinnliga stereotyper. Delegationen för jämställdhet i förskolan har som mål att på sikt bryta förlegade könsstrukturer (SOU 2004:115). Att bryta och aktivt motverka traditionella normativa könsmonster, vilka bygger på att män/pojkar respektive kvinnor/flickor förväntas hålla sig inom vissa könsstereotypa ramar, är i enlighet med styrdokument lärares samhällsuppdrag. Detta samhällsuppdrag innefattar både utbildning och fostran (Lpfö 98).

Det praktiska genus- och jämställdhetsarbetet i barngruppen startar med observationer och videoinspelning för att synliggöra samspelet och de vuxnas bemötande av barnen.

Tyngdpunkten ligger på pedagogerna och Svaleryd (2003) poängterar att det inte är fråga om att bedöma utan att tydliggöra samverkan, vilket sedan diskuteras och analyseras med genusaspekten i fokus. Genom observationer och videofilmer vill man få syn på föreställningar kring pojkar och flickor för att vidare kunna förstå hur förändringsarbetet ska gestaltas, så att barnen kan ges nya förutsättningar. Jämställdhetsarbetet handlar om att stärka samtliga barns självkänsla oavsett könstillhörighet, där barnen ges förutsättningar att våga gå över gränserna för vad som traditionellt sett anses manligt och kvinnligt samtidigt som de stärks i sin identitet som pojke respektive flicka. Trygga barn vågar överträda dessa gränser och vågar göra val utifrån egna intressen och önskemål istället för att göra val utifrån traditionellt könsstereotypiska val (Svaleryd, 2003).

Delegationen för jämställdhet i förskolan tar upp att även om lärare är medvetna om teoretiska begrepp såsom genus och kön, innebär det inte per automatik att man faktiskt arbetar med jämställdhet i praktiken (SOU 2006:75). I delegationens första rapport från 2004 konstateras:

...tankar kring jämställdhet har sipprat ner via beslutsleden till de flesta förskolor så till vida att man pratar om begreppet jämställdhet. Men dessa tankar har ännu inte trängt in i verksamheten och gjort någon verklig skillnad mer än på några ställen (SOU 2004:117, s.54)

När praktiskt jämställdhetsarbete väl kommit igång har det en tendens att möta motstånd och fastna i givna mönster, där man antingen byter roller mellan pojkar och flickor eller uppgivet konstaterar att de är olika (SOU 2006:75). En konsekvens kan bli att arbetet fortsätter som tidigare och därmed går ett medvetet arbete med genus och jämställdhet förlorat. Detta kan i sin tur resultera i att pojkar och flickor blir begränsade vad gäller möjligheten till full utvecklingspotential på grund av att traditionella könsmonster består. Det är inte ovanligt att det praktiska arbetet för jämställdhet innebär att pojkar och flickor delas upp i könshomogena grupper. Skarby (1999) ställer sig positiv till detta, då det ges möjlighet att barns olikheter inom den könshomogena gruppen får en mer framträdande roll. Det är dock först när dessa grupper återgår till att vara könsheterogena som de positiva effekterna märks, vilket innebär att gruppindelningen endast bör vara tillfällig. Diskussionen handlar vidare om att pojkar har kommit i skymundan då störst fokus har lagts på flickor. Konsekvensen har blivit att pojkar ses som en sviken grupp och det sägs vara en av anledningarna till att jämställdhetsarbetet går långsamt framåt (Skarby, 1999).

## **2.5.2 Utvärdering av praktiska förändringsarbeten**

En utvärdering av lyckade förändringsarbeten på olika svenska förskolor presenteras i 2006 års rapport av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Den pekar på två framträdande faktorer. Den ena faktorn är att lärarna i arbetslagen har bevarat sina tankar och idéer som uppkom i början av projektet samt att jämställdhetsarbetet har blivit en naturlig del i förskolans vardag. Den andra faktorn innebär att lärarnas nyförvärvade teoretiska kunskaper har omsatts praktiskt, vilket har resulterat i att förändringarna i lärarnas förhållningssätt har blivit en bestående del av barnens vardag (SOU 2006:75).

Trots behovet av forskning och fortbildning har det visat sig att förskolans påbörjade jämställdhetsarbete har kommit avsevärt mycket längre än det övriga skolsystemets arbete inom samma område. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att förskolans arbete bör föras vidare till det övriga skolsystemet, eftersom detta arbete verkar minska i takt med att barnen blir äldre. Fortbildning rekommenderas inom området för rektorer, lärarutbildare samt personal i förskolan så att arbetet med genus- och jämställdhet ska utvecklas och fortleva och delegationen ser inget ekonomiskt hinder för att detta ska komma till stånd. Detta då det inte innebär några ytterligare kostnader med tanke på att liknande fortbildning ska inrymmas i den ordinarie budgeten. Delegationen sammanfattar att det viktigaste i genus- och jämställdhetsarbetet är att barn får utvecklas utan vuxnas könsstereotypa förväntningar på dem, då detta är en viktig aspekt i att uppnå ett jämställt samhälle (SOU 2006:75).

## **2.5.3 Individperspektiv och könsblindhet**

Individperspektiv är något som det ofta talas om i pedagogisk verksamhet. Det finns en konsensus hos lärare att de säger sig se barnen som individer och inte utifrån könstillhörighet (SOU 2004:115). Forskning visar att liknande resonemang, att lärare ser den enskilde individen oberoende av kön, inte stämmer. Traditionella föreställningar om pojkar och flickor styr bemötandet, även om lärarna säger sig inte göra någon skillnad (Tallberg Broman, 2002).

Delegationen för jämställdhet i förskolan hävdar att det är en missuppfattning att individperspektiv innebär en rättvis och likvärdig behandling av pojkar och flickor. Tvärtom konstateras att den mest uppenbara skillnaden mellan könen är de förväntningar som vuxna har på dem – förväntningar som tydligt skiljer sig åt beroende på barnets könstillhörighet, men som är svåra att upptäcka vid en första anblick. Pedagogerna tror att de är könsneutrala när de i själva verket är könsblinda, vilket gör att orättvisorna mellan könen kan vara mycket

svåra att upptäcka. Själva synsättet som många lärare idag har, att se barnet för den person han eller hon är istället för om det är en pojke eller flicka, också är just det som kan ge effekten könsblindhet (SOU 2004:115). Vi menar att det kan ses som något positivt att man försöker se barn utifrån ett individperspektiv, men vi vill ändå lyfta fram delegationens betoning av dess effekter. Presentation av undersökta förskolor i en av delegationens rapporter redovisar ett så kallat *typiskt* intervju svar från lärare i förskolan:

På vår förskola delar vi i personalen på uppgifterna utefter vad vi är bra på, inte beroende på vilket kön vi har. Inte behöver vi arbeta och lära oss mer om jämställdhet, vi behandlar ju alla barn lika redan nu. Vår pedagogik bygger på att vi ska se den enskilde individen (SOU 2006:75, s. 158).

Denna tro att arbetet redan är jämställt och att inget mer behöver göras tror vi förhoppningsvis kan motverkas genom att läraren kritiskt granskar sin egen yrkesroll och att diskussionen hålls levande. Detta nämns också i kapitel 2.3 om lärares yrkesetiska principer. Att ha ett ständigt kritiskt förhållningssätt är rimligen ett mycket viktigt led i att försöka motverka risken för könsblindhet och förväntningar baserade på om barnet är en pojke eller flicka.

#### **2.5.4 Genusmedvetet arbete och kritiskt förhållningssätt**

Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att genus- och jämställdhetsarbete inte går att välja bort, liksom att vad lärare gör på fritiden och i familjen hör det privata till. Om en lärares familjestruktur är traditionellt manligt och kvinnligt uppdelad är upp till var och en, men dessa stereotyper ska inte överföras till förskoleverksamheten (SOU 2004:115). Det är lätt att godtyckligt hävda att man är jämställd i hemmet och att man därför per automatik anser sig arbeta för jämställdhet i arbetet med förskolebarnen, menar delegationen (SOU 2006:75). Förutom distans och reflektion krävs även konkret kunskap för att känna igen verksamhetens vardagliga uttryck av en stereotyp genusordning, samt att lärares kunskap och medvetenhet är den främsta förutsättningen för ett framgångsrikt genus- och jämställdhetsarbete (Gannerud, 2001).

Genusmedvetet arbetssätt har enligt Svaleryd (2003) jämställdhet som mål. Detta jämställdhetsarbete är ett arbetssätt som ska inkluderas i allt pedagogiskt arbete i förskolan och är således inte något man arbetar fristående med. Förändringsarbetet innebär att granska den totala verksamheten i förskolan ur ett genusperspektiv, vilket inleds med att lärare i arbetslaget ska bli medvetna om sina egna värderingar kring kön, hur detta påverkar arbetet

med barngruppen och bemötandet av densamma. Detta är grundläggande insikter, menar Svaleryd (2003), som behövs för att skapa förändring. Nästa steg är skapandet av ett gemensamt språk kring begreppen genusstruktur, kön, könsroll, manligt och kvinnligt så att det gemensamma språket betyder samma sak för alla. När lärare enats kring begreppen och dess innebörd ska detta stämmas av med styrdokumentet så att det även där överensstämmer (Svaleryd, 2003).

Blaise (2005) hävdar att genusmedvetenhet är en del i att bryta könskategoriellt tänkande. En del i att ha ett kritiskt förhållningssätt handlar om att inse att makt- och genusstrukturer finns närvarande i relationer mellan lärare och barn/elever och hur rådande könsänkande påverkar dessa relationer. Det räcker alltså inte att bara anta att man som lärare arbetar könsneutralt och objektivt. Att vara kritiskt genusmedveten tar tid och kräver strategisk planering, menar Blaise (2005).

### **2.5.5 Föräldrars roll i förskolans genus- och jämställdhetsarbete**

Delegationen för jämställdhet i förskolan betonar att föräldrars roll inte bör uteslutas när man arbetar med genus och jämställdhet i förskolan. För ett framgångsrikt jämställdhetsarbete är det av vikt att föräldrarna förstår och accepterar detta arbete. Det har visat sig att involveringen av föräldrar gör att processen går snabbare och att konflikterna kring arbetet blir färre om föräldrarna har en grundläggande förståelse för vad det är man vill uppnå med jämställdhetsarbetet. Rädslor kan därför begränsas då det har visat sig att många föräldrar är rädda för att man ska göra om barnen till någon annan än de i grunden är. I synnerhet har det visat sig att fäder har blivit oroliga för att deras söner ska riskera att bli homosexuella (SOU 2004:115). Även Nordberg (2005) resonerar kring denna oro bland både föräldrar och pedagoger, en oro som framförallt visar sig då pojkar utövar traditionellt feminina positioner. Ett sådant samband existerar inte, menar Nordberg (2005). Vidare har både mödrar och fäder uppvisat rädsla för att förskolans genus- och jämställdhetsarbete ska ta deras *prinsessor* ifrån dem. Betoningen ligger istället på att lyfta fram vikten av att det inte handlar om att göra om personligheter utan att se till att barnen inte begränsas beroende på könstillhörighet. Förskolan ska därför erbjuda fler uttryckssätt, vägval och intressen för barnen att upptäcka (SOU 2004:115).

### **2.5.6 Lärarutbildningen**

Ett konstaterande av Delegationen för jämställdhet i förskolan är att jämställdhets- och genuskunskap måste bli en naturlig del i lärarutbildningen för att studenter och blivande lärare ska kunna nå upp till de mål som skollagen och läroplanerna ställer. En komplikation är att diskussioner som förs i undervisningssammanhang i själva verket inte ger kunskaper om genus och jämställdhet utan istället talas det om olikheterna mellan könen (SOU 2004:115). Det har ofta visat sig vara eldsjälarna inom lärarutbildningen, både lärarutbildare och elever, som lyfter fram genus- och jämställdhetsfrågorna. Således är det dessa personer som lyfter, aktualiserar och tydliggör området. Om värdegrunden endast behandlas generellt, uppstår risken att jämställdhetsaspekten kommer i skymundan till fördel för andra värdegrundsfrågor. Delegationen påpekar att det personliga intresset inte ska vara den styrande faktorn huruvida ämnet tas upp eller ej. ”Lika skrämmande är det att bristen på kunskap bland dem som förväntas kunna undervisa i de här frågorna, det vill säga lärarutbildarna, är så pass utbredd att undervisningen i praktiken helt avgörs av några få eldsjälnars kunskap och engagemang på området” (SOU 2006:75, s. 262).

För att uppnå målen föreslås att riktlinjerna för examen ska förtydligas så att den inte motverkar sina egna syften med jämställdhet i förskolan. Den utexaminerade läraren ska inse *betydelsen av genusordningen* i sitt arbete istället för *betydelsen av könsskillnader* (SOU 2004:115). Det kan tolkas som att sådana förändringar i lärarutbildningen görs för att inte vidare upprätthålla fokus på pojkars och flickors olikheter, ett motsatstänkande kring kön vilket riskerar att skapa, upprätthålla och förstärka eventuella fördomsfulla förväntningar och normativa könsstrukturer.

### **2.5.7 Behov av fortbildning och forskning**

Det har visat sig finnas kommuner som överhuvudtaget inte närmat sig ett pedagogiskt jämställdhetsarbete inom vare sig förskola eller skola, hävdar Delegationen för jämställdhet i förskolan. Det finns pedagoger som menar att de behandlar alla barn lika oavsett kön, trots att de inte har reflekterat över begrepp såsom genus och jämställdhet. Utvärderingar pekar på det faktum att när förskolans personal resonerar om värdegrunden kommer frågan om jämställdhet mellan könen knappast upp överhuvudtaget (SOU 2004:115). Enligt delegationen satsar få kommuner på kompetensutveckling och fortbildning inom området jämställdhet och genus. Ökad kunskap om genus och jämställdhet är en av de viktigaste åtgärderna för att nå de tillhörande målen inom förskolans verksamhet, varför denna

kompetensbrist är ett uppenbart problem och något som måste åtgärdas. Omfördelning av statsbidrag, där kommuner som satsar på genus- och jämställdhetsarbete inom utbildningsverksamhet ska belönas, är ett åtgärdsförslag för att nå en ökad kunskap inom området (SOU 2004:115, SOU 2006:75).

Fortsättningsvis behövs mer forskning inom genus- och jämställdhetsområdet för att uppnå jämställdhet i förskolan, då det i dagsläget återkommande refereras till samma studier och källor, många vilka saknar fördjupning och uppföljning. Dagens forskning har övervägande riktat in sig på könsmonster medan endast en liten del av forskningen har riktat in sig på genusmedvetna arbetsmetoder och dess konsekvenser (SOU 2006:75). Konsekvenserna av genusarbete i skolorna har lett till ökat självförtroende hos elever samt minskad mobbning och lättare konflikthantering, både bland vuxna och bland barn. Minskad stress hos lärare samt mer harmoniska barn är andra positiva effekter som Svaleryd (2003) redovisar.

Aspekter som rör genusområdet och dess betydelse för lärande är, i jämförelse med många andra och mer etablerade discipliner, fortfarande ett relativt outforskat fält. Ett steg framåt i utvecklingen, trots den konstaterade bristen på forskning, är att den didaktiska forskningen i ämnet genusvetenskap under de senaste åren har börjat problematiseras som kunskapsområde. Det har skett utifrån dess relativt nyvunna etablering som akademiskt ämne, enligt en forskargrupp för genusvetenskapliga studier vid Karlstads universitet. De uttrycker att det "...är ett uttryck för ett pågående paradigmskifte, där accepterandet av genus som vetenskaplig kategori är en observerbar del av den pågående förändringsprocessen" (Karlstads universitet, 2001:14, s. 37). Ett sådant accepterande kan förhoppningsvis, inom en inte alltför avlägsen framtid, höja statusen för genus- och jämställdhetsarbete inom pedagogiska sammanhang och göra avtryck inom lärarutbildning och det praktiska arbetet med barn/elever i förskola och skola.

## ***2.6 Problemprecisering***

Forskningsbakgrund och teorier inom genus- och jämställdhetsområdet har fört oss vidare till frågeställningen hur lärarna på de aktuella förskolorna upplever sitt arbete med genus- och jämställdhet, för att skapa lika förutsättningar för pojkar och flickor. Vi har också försökt få en bild av om arbetet utgår från den lokala arbetsplanen i form av specifika genus- och jämställdhetsmål och/eller om det är värdegrunden som utgör en bas för arbetet? Anser sig

respondenterna ha tillräckligt med kunskap eller känner de ett behov av fortbildning inom genus- och jämställdhetsområdet?

### **3. Empirisk del**

Den empiriska delen av uppsatsen utgår från en kvalitativ metod med åtta bandinspelade pintervjuer, där öppna frågor ställts till lärare som arbetar inom förskoleverksamhet i en medelstor stad i södra Sverige. Empirin presenterar innehåll såsom problemprecisering av arbetets syfte, utveckling av vald metod, urvalskriterier, bortfall, etiska ställningstaganden och förslag till vidare forskning. Resultat av intervjuer och analys följs av diskussion med slutsats samt en avslutande sammanfattning.

#### ***3.1 Metod***

Vald metod är en kvalitativ metod med bandinspelade intervjuer, fältanteckningar, öppna frågor och följdfrågor utifrån intervjupersonernas svar. Respondenterna är lärare som arbetar i förskolan och undersökningen har skett i form av en småskalig undersökning. Valet av kvalitativ metod innebär att forskningsprocessen till viss del är ofrånkomligt subjektiv. Denna forskningsstrategi fokuserar på studiens djup snarare än dess bredd, det speciella snarare än det generella samt fokus ökad förståelse för relationer och processer snarare än resultat av slutprodukter (Denscombe, 2000). Detta innebär att en kvalitativ metod var lämplig för vår undersökning, då vi ville få en bild av hur respondenterna upplever sitt arbete. Undersökningar av detta slag kännetecknas vidare av att man utgår från ett helhetsperspektiv istället för att lägga fokus på enskilda faktorer samt att man använder sig av naturliga miljöer istället för konstlade situationer (Denscombe, 2000). I relation till detta har valet fallit på intervjuer på lärarnas respektive arbetsplatser.

Valet av intervjuform ger en inblick i lärares arbete på förskolan vad gäller genus- och jämställdhet mellan pojkar och flickor. Ljudupptagningar via bandspelare är standardmetoden för att fånga intervjudata. Intervjuformen som används är semistrukturerad intervju, vilken innebär en flexibilitet när det gäller ordningsföljd av frågorna. Genom öppna frågeställningar har respondenterna fått möjlighet att utveckla sina synpunkter och vi har kunnat ställa följdfrågor, vilket har resulterat i att intervjuerna har fått formen av ett samtal. Denscombe (2000) menar dock att det är av vikt att överväga tillförlitligheten i en undersökning vars resultat kommer från ett litet antal informanter. Därmed finns en medvetenhet hos oss om att slutsatser ej kan generaliseras då denna undersökning är småskalig, vilken därmed



nödvändigtvis inte ger en rättvis bild av hur man arbetar ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv i förskolan i stort.

### **3.1.1 Urval**

Valet måste kunna motiveras (Denscombe, 2000) och vårt val av intervjupersoner gjordes utifrån den aktuella kommunens hemsida med presenterade förskolor, både privata och kommunala. Genom ett strategiskt urval där vi ringde upp förskolor utifrån alfabetisk ordning och inga andra preferenser, anser vi oss ha undvikit risken att omedvetet värdera vilka förskolor vi valt. Intervjuerna utfördes i en mellanstor stad i en skånsk kommun.

### **3.1.2 Etiska ställningstaganden**

Etiska principer definierar hur man hanterar de intervjupersoner som deltar i undersökningar, både vad gäller deras rättigheter och känslor (Denscombe, 2000). Detta har tagits i beaktande genom förklaring för respondenterna hur intervjuproceduren kommer att gå till samt hur bearbetning och hantering av materialet kommer att ske, till exempel vad gäller sekretess. Allt material kommer att förstöras i efterhand, något vi även har försäkrat respondenterna om. Det ska därtill inte kunna framgå vem som har blivit intervjuad. Intervjupersonerna gavs frågorna på förhand via e-mail för att, om önskvärt, få en möjlighet till förberedelse och/eller diskussion i arbetslaget.

### **3.1.3 Genomförande och bearbetning av material**

På förskolor runt om i den valda kommunen har åtta bandinspelade intervjuer genomförts med kompletterande fältanteckningar. Transkription, resultat- och analysdel av material har varit nästföljande steg i bearbetningsprocessen. Transkriptionen i denna undersökning har genomförts med bandinspelad intervju som sedan bearbetats genom uppspelning och ordagrann nedskrivning av innehållet. Vidare har vi plockat ut nyckelord som vi ansett vara centrala och relevanta att tangera i den empiriska delen.

## **4. Resultat av intervjuer**

I denna del redovisas en sammanfattning av resultaten av de genomförda intervjuerna på åtta förskolor, där nio lärare har deltagit med sina erfarenheter och upplevelser av genus- och jämställdhetsarbete i förskolan. Endast de intervjufrågor (se bilaga 1) som vi i slutprocessen har ansett ha relevans för arbetet redovisas i resultatet.

#### ***4.1 Utbildning och yrkeserfarenhet***

Respondenterna på de åtta förskolorna har arbetat i förskoleverksamhet alltifrån tre till 38 år och fler än hälften har arbetat i mer än 15 år. Två av intervjupersonerna är utbildade 1-7 lärare men har endast varit yrkesverksamma inom förskolan.

#### ***4.2 Genus- och jämställdhetskunskap i lärarutbildningen***

Flera av intervjupersonerna är osäkra och/eller minns inte om det förekom genus- och jämställdhetsundervisning i lärarutbildningen. De allra flesta menar att de fått för lite kunskap i sin utbildning. En av respondenterna säger sig vara nöjd med lärarutbildningens genus- och jämställdhetskunskap. Värdegrunden nämns genomgående som förekommande i undervisningen. I samband med intervjun påpekar en respondent att hon inte ens reflekterat över avsaknaden av genus- och jämställdhetskunskap i utbildningen: ”Vi fick lite, kände inte att jag frågade efter mer...Under utbildningen var det andra bitar som jag hellre hade fått mer av än just jämställdhet...mer kring konflikthantering”.

#### ***4.3 Fortbildning och praktiskt arbete utifrån styrdokument***

Åtta av nio intervjupersoner känner ett behov av fortbildning för att öka möjligheterna att arbeta jämställt i förskoleverksamheten. En respondent anser sig inte vara i behov av vidare utbildning inom området, då denne resonerar att lärarlaget på förskolan redan arbetar jämställt med barngruppen. Fem av åtta arbetsplatser har erbjudit fortbildning för lärarna. Två av förskolorna har haft föreläsningar och erbjudits litteratur, två andra förskolor har deltagit i ett mer omfattande genusprojekt där besökande didaktiker har observerat och diskuterat verksamheten utifrån ett genusperspektiv. Det framkommer att även om förskolan deltagit i ett genusprojekt, glöms med tiden arbetet bort om det inte uppdateras. Anledningar till att de teoretiska och praktiska kunskaperna faller i glömska och inte upprätthålls, nämns bland annat vara att personal slutar samt att det brister i lärares förmåga att dela med sig av kunskaper mellan olika arbetslag inom verksamheten.

Majoriteten av respondenterna menar att det inte finns specifika genus- och jämställdhetsmål att arbeta efter i den lokala arbetsplanen, förutom värdegrunden utifrån läroplanen, utan hänvisar till den kommunala likabehandlingsplanen. Ett för respondenterna gemensamt resonemang är att genus- och jämställdhetsperspektivet är insprängt i det vardagliga arbetet men att det inte uttryckligen prioriteras. Samtliga intervjupersoner säger att man känner sig tvungen att prioritera andra saker före genus och jämställdhet. Flera respondenter lyfter dock

fram att man diskuterar mycket om hur man som lärare bemöter pojkar och flickor. Ett par respondenter säger att man tidigare år har haft genus som prioriterat område men att man fick ta bort det som specifikt område att arbeta med eftersom förskolan hade för många prioriterade områden såsom naturvetenskap, språk, skapande verksamhet och lek. Respondenten säger: "...det är så himla mycket som ska prioriteras...detta (genus [vår anm.]) får ingå i det vardagliga på något sätt..." En av respondenterna påpekar också att det har att göra med personlighet och eget intresse huruvida man arbetar med jämställdhetsarbete. Tidsbrist nämns av flera som en avgörande aspekt samt att till exempel språkundervisning och skapande verksamhet prioriteras. Återigen påpekas att genus- och jämställdhetsarbetet kommer med i alla fall.

Flera av respondenterna säger att i det praktiska jämställdhetsarbetet är det *faktiskt* inte bara flickor som är *svaga* och behöver stärkas utan även pojkar. En lärare säger att på den förskola hon arbetar på är det *tvärtom*: "...flickorna är pojkar och pojkarna är flickor". Hon säger också att pojkarna är "de lugna, mjuka och försiktiga, omtänksamma, medan tjejerna varit röjiga..." Efter sommaren förändrades barngruppen och läraren tycker att flickorna är "...mer vanliga nu..." och att "...pojkarna var lite mesiga innan". Arbetet med barnen fokuserade främst på att uppmuntra pojkarna: "Ja, kom igen, du kan!" och lugna flickorna: "...de stormade på och det är inte okej att slå omkull folk för att du ska gå ut...de måste vänta på sin tur och ta det lugnt".

Att arbeta jämställt, med innebörden att alla barn behandlas lika oavsett kön, resonerar en respondent att "...här behandlar vi alla lika och får man sen filmat sig ser man att det nästan aldrig är så, det vet man ju". En annan respondent säger: "Jag tänkte på det, det här med läroplanen...jag var tvungen att gå och kolla var där egentligen står, för man vet ju men...där står ju det här med allas lika värde och demokratiskt sätt och så, men där står ju ingenting om att alla ska ha lika förutsättningar". Resonemang förs vidare vad gäller invanda beteendemönster, vilka respondenten menar kan vara otydliga tills någon frågar: "Vad gör du? Hur tänkte du nu?"

En av intervjupersonerna menar att det ett flertal gånger varit på tal att personalen borde filma sitt bemötande gentemot pojkar och flickor för att få syn på eventuella skillnader, men att det aldrig har blivit av. Hon påpekar: "Ska vi komma närmare borde man ju videofilma och synliggöra...det är en sak att veta och en annan sak att göra.". Ytterligare en respondent

uttrycker en önskan att det hade varit lättare om någon utomstående kommit och observerat eller filmat. Alla respondenter anser sig ha ett bra klimat i arbetslaget där det är tillåtet att ifrågasätta varandra. En av dessa menar dock att man inte gärna delar med sig av erfarenheter avdelningarna emellan och att man inte gärna ifrågasätter varandras arbete arbetslag emellan. Däremot säger sig en respondent kunna stå på sig tack vare stöd från läroplanens riktlinjer vad gäller att motverka traditionella könsmonster.

#### ***4.4 Analys av resultat***

Analysdelen utgår från respondenternas svar vilka redovisas i resultatet. Här redovisas tankegångar kring svaren som vi sedan resonerar kring i en diskussion.

Det verkar som om yrkeserfarenhet, längd på utbildning och/eller om respondenterna är förskollärare eller 1-7 lärare inte har någon betydelse när det gäller hur de arbetar med genus- och jämställdhet i förskolan. Över lag har respondenterna en uppfattning om att det i deras lärarutbildning fanns för lite genus- och jämställdhetskunskap. Värdegrunden nämns dock som en vanligt förekommande del och det har framkommit att då intervjupersonerna nämner värdegrunden talar de om genus- och jämställdhetsaspekten. Att en av respondenterna inte har reflekterat kring eventuell avsaknad av genus- och jämställdhetskunskap kan tyda på områdets generellt låga prioritet, men det kan också handla om personligt intresse. En aspekt att ta hänsyn till är att intervjupersonerna inte alltid minns vilka delar de har haft i sin utbildning och att svaren om avsaknad av genus- och jämställdhetskunskap inte nödvändigtvis är liktydiga med att området inte nämndes eller diskuterades under utbildningens gång.

Det kan verka självklart att man som lärare ska vilja ha mer fortbildning, men som vi tolkar det är det nog inte självklart alla gånger, men en annan aspekt kan vara att frågan i sig ger ett missvisande resultat då den mer eller mindre *kräver* ett svar som visar att man som lärare ständigt vill utvecklas i sin yrkesroll, även om intresset inte ursprungligen finns. Att intresse och personlighet styr är något som en av intervjupersonerna tar upp som en faktor och detta kan tolkas som att det handlar om att läraren själv väljer att studera genus- och jämställdhetsfrågor och ifall detta ska praktiseras i barngruppen. Det skulle vidare kunna tolkas som att det är de lärare med personligt intresse som har en förmåga att vara drivande och på ett tydligare sätt efterleva och lyfta upp styrdokumentens riktlinjer i det dagliga arbetet. Efter analys av resultat ställer vi oss också frågan om det i vissa fall skulle kunna

handla om en missuppfattning och/eller tolkningsfråga bland lärare, om att man faktiskt själv kan få välja huruvida man aktivt arbetar med genus- och jämställdhet eller ej.

Lpfö 98 betonar att förskolan ska motverka ojämlikhet mellan könen och att pojkar och flickor ska få lika förutsättningar. Genomgående i dagens lärarutbildning är att läroplanerna intensivt behandlas för att studenterna och de blivande lärarna verkligen ska kunna sin läroplan och vilka krav som ställs i enlighet med läraruppdraget. Eftersom läroplanen kom 1998 kan man möjligen anta att de lärare som utbildade sig dessförinnan inte studerat läroplanen lika ingående. Följande citat, från en lärare som tagit examen innan 1998, kan tyda på just detta: ”Jag tänkte på det, det här med läroplanen, jag var tvungen att gå och kolla vad där egentligen står, för man vet ju...men där står ju det här med allas lika värde och demokratiskt sätt och så, men där står ju ingenting om att alla ska ha lika förutsättningar”.

Genus- och jämställdhetsfrågor verkar många gånger, enligt lärarna i undersökningen, bortprioriteras till förmån för andra områden, eller på grund av tidsbrist, men medvetenhet om vikten av arbete för jämställdhet mellan pojkar och flickor i förskolan finns ändå. Flera av lärarna hänvisar till att genus- och jämställdhetsarbetet är insprängt som en del av den dagliga verksamheten och att man i arbetslaget talar mycket om hur man bemöter pojkar och flickor. Vi vill dock ta i beaktande, liksom flera av respondenterna också har varit inne på, att det är en sak att diskutera och säga sig arbeta med genus- och jämställdhet och en annan sak att faktiskt göra det. Liknande resonemang förs även av Delegationen för jämställdhet i förskolan i avseende att lärare talar om jämställdhet på ett teoretiskt plan men problemet är att det inte omsätts till praktiskt arbete (SOU 2004:115/2006:75).

I resultatdelen framkommer också att invanda och omedvetna beteendemönster är en faktor när det kommer till hur det praktiska arbetet utförs, varför det är av relevans att hela arbetslaget tar ansvar för både enskilda lärares och lärarlagets gemensamma arbete. Det handlar, tolkar vi, inte om att peka ut varandras felaktigheter utan att uppmärksamma och stötta varandra i arbetet med genus- och jämställdhet. Flera av respondenterna menar också att observationer och videofilmning kan vara ett viktigt medel för att nå målen med att synliggöra omedvetna beteendemönster. Svaleryd (2003) pekar också på observationer och videofilmning som verktyg samt att det istället för att kritisera lärare handlar om att vägleda för synliggöra deras arbete så att pojkar och flickor kan få lika möjligheter.

## 5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras forskningsbakgrund och teorier i förhållande till intervjuresultat samt analys av resultat.

I dagens samhälle existerar fortfarande ett motsatstänkande kring könen, vilket distanserar män och kvinnor från varandra. Det handlar om en grundläggande ordningsstruktur som upprätthåller sociala konstruktioner av genus. Motsatstänkandet har funnits ända sedan antiken och Hirdman (2001) hävdar att problematiken ligger i den ständiga betoningen av mäns och kvinnors olikheter. På det vis människor uttrycker sig kring könen är ett *görande talande*, vilket i sin tur skapar verkliga villkor (Hirdman, 2001). Vi tror att dessa invanda beteendemönster, att ständigt betona olikheterna mellan det manliga och kvinnliga, gör att ojämställdheten i högre grad fortlever. Följande stycke illustrerar exempel på något som kan antas vara ett *görande talande*.

Respondenternas beskrivningar om att pojkarna också behöver stärkas och inte bara flickorna, tycker vi visar på att lärarna har ett individperspektiv, som ser till den enskilde individen. Vi ställer oss dock kritiska till själva uttrycket att pojkar *faktiskt* också behöver stärkas och vi vill hävda att det säger någonting om de förväntningar som finns på pojkar och flickor, det vill säga att man inte verkar utgå från att flickor ska vara *starkare* än pojkar. Vi är i viss mån överraskade över lärarnas sätt att uttrycka sig. Det kan möjligtvis också handla om ett slags konstaterande, att de intervjuade lärarna vill visa upp bilden av en barngrupp som speglar dagens samhälle, där det finns en större tolerans för barns sätt att vara. Ytterligare en tolkning kan vara att respondenterna i viss grad uppvisar ett synsätt på pojkar och flickor som känns igen i traditionella könsnormer, där kategorin pojkar är de som definieras som starka. Respondenten som har talat om att "...flickorna är pojkar och pojkarna är flickor", tillhör en av de intervjuade lärarna som har fått genusfortbildning och i intervjun visat stor vilja och engagemang att aktivt arbeta med genus- och jämställdhet.

Ju större motsatstänkande, resonerar vi, desto svårare att uppnå ett rättvist jämställdhetsarbete. Skev fokus riskerar att läggas på jämställdhetsarbetet, där flickor ges mer utrymme än pojkar. Resultatet blir att pojkarna glöms bort. Skarby (1999) betonar detta dilemma när hon säger att pojkar har kommit att bli en sviken grupp. Nordberg (2005) säger att pojkarna får för lite plats i genus- och jämställdhetsarbetet. Under intervjuernas gång har vi upplevt att de allra flesta av

respondenterna har visat stor öppenhet och genuint intresse för att arbeta med genus- och jämställdhet och att ingen medvetet vill fokusera mer på det ena könet eller göra åtskillnad mellan pojkar och flickor. Vad som verkar saknas, vilket respondenterna själva lyfter fram, är behovet av mer kunskap inom ämnet för att kunna synlig- och medvetandegöra hur man faktiskt bemöter pojkar och flickor i verksamheten. Respondenterna anser sig utgå från den enskilde individen och inte utifrån könstillhörighet, men de känner över lag ett behov av fortbildning.

Hirdman (2001) pekar på vikten av att inte utgå från förutfattade meningar om könets olikheter, utan att istället utgå från människan med hennes inneboende förmågor. Dessa förmågor har inte att göra med könstillhörighet utan möjligheter. Att utgå från människan innebär rimligen i pedagogiska sammanhang att utgå från ett individperspektiv, något vi menar kan ses som positivt. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) tar dock upp att ett individperspektiv kan skapa könsblindhet, där man inte ser att ett olik bemötande av pojkar och flickor lever kvar. Vårt resonemang är att könsblindhet handlar om omedvetna handlingar och att det är svårt att ändra något man är inte är tillräckligt medveten om. Könsblindhet ligger så pass djupt rotat i människan och i samhället, tror vi, att trots kunskaper och kritiska reflektioner kring genus- och jämställdhetsarbete, kan man aldrig vara helt säker på att man verkligen arbetar jämställt.

Ett ständigt kritiskt förhållningssätt till den egna yrkesrollen, bemötandet gentemot barnen samt regelbunden reflektion och samtal i arbetslaget, om alltifrån händelser i vardagen till innebörden av teoretiska begrepp och hur dessa omsätts i praktiken, är något mycket värdefullt i sammanhanget. Behovet av gemensamma diskussioner och reflektioner upplever de flesta respondenter som viktigt. Forskning visar att resonemang om lärares uppfattning, när det gäller att se den enskilde individen oberoende av könstillhörighet, inte stämmer. Traditionella föreställningar om kön styr lärares bemötande gentemot pojkar och flickor, även om man säger sig inte göra någon medveten skillnad (Tallberg Broman, 2002). Känslan av motstånd och att arbeta i motvind kan nog infinna sig, tror vi, på grund av de svårföränderliga stereotypa genuskonstruktioner som fortfarande finns i samhället. Dessa konstruktioner har en betydande inverkan på både barn och vuxna och vi anser att kunskap och medvetenhet om genus- och jämställdhetsarbete är av yttersta vikt för ett förändringsarbete och för ett jämställt samhälle. Detta resonemang finner stöd hos Blaise (2005), Gannerud (2001), Svaleryd (2003) och Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115/2006:75).

Vidare resonerar Evenshaug och Hallen (2001) att kontexter som familjen, hemmet och förskolan står som modell för vad det enskilda barnet sedan kommer anse vara manligt och kvinnligt. Som vi ser det, finns en riskfaktor i hur samhället många gånger förmedlar en könsstereotyp bild, vilken formar barns uppfattningar. Med utgångspunkt från denna riskfaktor, ser vi det som att ju tidigare genus- och jämställdhetsarbete kan börja desto lättare är det att förebygga att förlegade könsmonster ärvs från generation till generation, upprätthålls och fortlever, vilket stöds av Hirdmans (1993) resonemang. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) och Nordberg (2005) menar att kunskap och involverandet av föräldrar är avgörande för ett framgångsrikt genus- och jämställdhetsarbete i förskolan, vilket vi också tycker är viktigt.

Fortsättningsvis, våra tankar avseende kunskaper kan vara att de lärare som tagit examen innan 1998, då läroplanen för förskolan kom, möjligtvis inte har studerat denna i lika stor utsträckning som dagens lärarstudenter. Konsekvensen kan bli att lärare inte har tillräckligt stor uppfattning om de riktlinjer som står i läroplanen gällande jämställdhetsarbete. Fortbildning är därför ett viktigt led i att föra det pedagogiska arbetet framåt och kunskaperna måste även innefatta kompetens i att omsätta de teoretiska kunskaperna till praktisk verksamhet,. Detta har visat sig vara en svårighet. Delegationen för jämställdhet i förskolan pekar även på bristande intresse för genus- och jämställdhetsområdet hos lärarutbildare (SOU 2006:75), vilket vi tror i viss utsträckning kan förebyggas genom fördjupad kunskap. Fortbildning kan förhoppningsvis i sin tur väcka intresse för ämnet. Inget i vårt resultat pekar på att lärare hänvisar till brist på ekonomiska resurser, utan istället handlar det om prioriteringar, tid och intresse. Åtgärdsförslaget att staten ska ge ökat bidrag till kommuner som satsar på genus- och jämställdhetsarbete (SOU 2004:115/2006:75) ser vi som ett steg i rätt riktning och vi tror att sanktioner i form av förlust av bidrag kanske till och med är en nödvändighet.

Som styrdokumentet visar kan inte jämställdhetsarbete väljas bort, vare sig på lärarutbildningen eller i förskole- och skolverksamhet, utan lärare ska aktivt motverka traditionella könsmonster. Delegationen för jämställdhet i förskolan drar slutsatsen att de få eldsjälar som finns inom hela skolsystemet, har en avgörande roll i att jämställdhetsarbetet praktiseras (SOU 2006:75). Avseende genus- och jämställdhetsfrågor, har vi sett att respondenternas svar hänvisar till värdegrunden med innebörden att jämställdhetsarbetet finns



i allt arbete trots att man inte alla gånger kan beskriva vad arbetet rent praktiskt och didaktiskt innebär. Detta stämmer överens med vad Svaleryd (2003) säger, att jämställdhetsarbete är ett arbetssätt som ska inkluderas i allt pedagogiskt arbete i förskolan och således inte är något man arbetar fristående. Delegationens rapport (SOU 2004:115) tar upp att då värdegrunden diskuteras på lärarutbildningen och i förskolan, berörs många gånger inte ens frågorna om genus- och jämställdhet och/eller talar man i termerna pojkar och flickors olikheter snarare än om betydelsen av genusbegreppet. Om det brister i kunskap vad gäller innebörd av begrepp såsom genus, kön, jämlikhet och jämställdhet, ställer vi oss frågande till hur lärare överhuvudtaget ska kunna motverka stereotypa könsstrukturer. Vårt resonemang kring förändringsarbete handlar om att ytterligare stöd måste komma från högre ort, till exempel stat och kommun, för att genus- och jämställdhetsarbete i högre grad ska kunna genomföras i praktiken. Ansvaret ska inte behöva vila på några få eldsjälar.

Avslutningsvis, utgår vi från en hierarkisk struktur, där samhälle och stat är högst upp, därunder kommunen med lärarfortbildare och genusdidaktiker som ska förmedla sina kunskaper till lärarutbildare på högskola samt rektorer inom förskola och övriga skolväsendet. De ska sedan vidarebefordra kunskaperna till lärare på fältet som i sin tur ska omvandla teoretisk kunskap till praktiskt arbete med barnen. Lärare ska dessutom samarbeta och förmedla förskolans arbetssätt och värden till föräldrar med läroplanen som utgångspunkt. Samtliga parter har ett ansvar och vi resonerar att någonstans i systemet fallerar det. Konsekvensen av dessa brister blir att ojämställdheten i samhället kan reproduceras och fortleva. Däremot, om samtliga parter tar sitt fulla ansvar, alltifrån kunskapssökande till kunskapsförmedling, ser vi betydligt större möjligheter att en förändring kan komma till stånd i strävan mot en reell jämställdhet.

### ***5.1 Metoddiskussion***

Valet av småskalig undersökning som kvalitativ metod ser vi som givande då vårt syfte har varit att undersöka lärares upplevelser. Denna typ av undersökning innebär dock att forskningsprocessen till viss del är ofrånkomligt subjektiv samt saknar statistiska fakta. Betoningen ligger snarare på processer än mätbara resultat. Vi har tagit till oss de nackdelar Denscombe (2000) redovisar och vi har varit noga med att försöka undvika generaliseringar utifrån undersökningens relativt knappa material. Medvetenhet finns också om att intervjupersoner kan ge förväntade svar samt att vår intervjuteknik omedvetet skulle kunna vara ledande, trots försök till undvikande av detta. Avseende intervjufrågor till

respondenterna har vi fått bortse från en del av frågorna, då de i efterhand visat sig sakna relevans i denna undersökning. Vår reflektion är att vi började i fel ände, det vill säga med intervjuer istället för forskningsbakgrund och teoridel. Ännu en reflektion vi har gjort är att observationer på de aktuella förskolorna skulle kunna ha gett ytterligare empirisk tyngd. Förslagsvis skulle vi kunna ha inlett med observation av läraren i sitt arbete med barnen, för att därefter intervjua läraren om vad som legat till grund för planering och genomförande av det observerade tillfället.

## ***5.2 Källkritik***

Ansatsen för denna uppsats har varit att hitta ny och uppdaterad forskning som komplement till något äldre litteratur som vi ändå menar är relevant och fortfarande aktuell. Dock konstaterar Öhman (1999) att kunskap är färskvara och en produkt av sin tid, vilket är ett rimligt antagande och något vi har tagit i beaktning under skrivandets gång. Inom genuskunskapens forskningsområde finns ett relativt begränsat urval av källor, vilket har skapat en svårighet att hitta bredd i källhänvisningarna. Bristen på forskning inom genus- och jämställdhetsområdet är något som nämnts i forskningsbakgrunden som ett faktum, vilket bland annat stöds av Statens Offentliga Utredningar i rapporter av Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115/2006:75). Medvetenhet finns att delegationens rapporter inte har status som vetenskapligt material, dock har vi i arbetet valt att lägga relativt stor tyngd på SOU, då vi funnit att rapporterna tar upp mycket värdefull och relevant problematik som knyter väl an till problematiken som förs fram i denna uppsats.

## ***5.3 Förslag till vidare forskning***

Det är ett faktum att det arbetar få män som lärare i förskolans verksamhet. Inför undersökningen hade vi inga premisser om respondenternas könstillhörighet. Alla lärare som slutligen deltog i intervjuerna var kvinnor och endast två av dem hade manliga kollegor, vilket visar på den ojämna fördelningen av kön inom förskolans verksamhet. Förslag till vidare forskning kan vara att fler män deltar i liknande undersökningar, för att få syn på eventuella skillnader och/eller likheter mellan manliga och kvinnliga lärare avseende upplevelser och tankar om genus- och jämställdhetsarbete i verksamheten. Förslag på litteratur, vilken även finns med i denna uppsats, är Nordberg (2005) som lägger stort fokus på män och deras roll i förskolans verksamhet.

## 6. Sammanfattning

Syftet med uppsats är att studera hur en utvald grupp lärare upplever sitt arbete med genus och jämställdhet i den pedagogiska verksamheten. Problemet tycks vara att stereotypa uppfattningar om kön fortlever, trots styrdokumentens riktlinjer och mål för jämställdhet mellan pojkar och flickor. Det verkar också finnas en risk för att det talas mycket om genus och jämställdhet, men att det i praktiken görs förhållandevis lite.

Inledningsvis reder vi ut begrepp såsom genus, kön, jämlikhet och jämställdhet, då praktiskt genus- och jämställdhetsarbete bygger på teoretisk förståelse av dylika begrepp. Därefter redovisar vi för förskolan aktuella styrdokument, till exempel läroplanen för förskolan och lärarens yrkesetiska principer. Begreppet social konstruktion och dess olika innebörder utreds, där bland andra Yvonne Hirdmans etablerade genuskontrakt får sin givna plats. Olika aspekter av genus- och jämställdhetspedagogik, både teoriska och praktiska, tas också upp.

Idag grundar sig lärarens synsätt många gånger på ett individperspektiv, ett perspektiv som i sig kan ses som positivt men som dock kan leda till könsblindhet. Kritiskt förhållningssätt och genusmedvetet pedagogiskt arbete har stor betydelse för att pojkar och flickor ska få lika förutsättningar. Mer forskning inom genus- och jämställdhetsområdet behövs för att uppnå jämställdhet i förskolan. Vidare kan konstateras att det i dagsläget återkommande refereras till samma studier och källor, många vilka saknar fördjupning och uppföljning. Behovet av fortbildning bland exempelvis rektorer, lärarutbildare och yrkesverksamma lärare är stort.

Den empiriska delen utgår från en kvalitativ metod. Undersökningen har skett i form av en småskalig fallstudie med djupintervjuer av lärare i förskoleverksamhet, i en mellanstor skånsk kommun. Intervjuerna har analyserats och resultatet visar att respondenterna i nuläget inte arbetar specifikt med genus- och jämställdhet. De flesta lärare ser inte genus- och jämställdhetsperspektivet som något som uttryckligen behöver prioriteras, då de hänvisar till att det ingår i värdegrunden och på så vis blir insprängt i den dagliga verksamheten. Respondenterna känner ett behov av fortbildning, trots att de anser sig arbeta jämställt. Vårt resultat visar att det är vanligt att andra prioriteringar görs, såsom naturvetenskap, språk, skapande verksamhet och lek, vilket gör att arbetet med genus och jämställdhet har en tendens att komma i skymundan.

I diskussionen resoneras bland annat om vikten av att arbeta med genus- och jämställdhet i förskolan, för att tidigt motverka ett stereotypt olikhetstänkande om könen. Ett sådant olikhetstänkande kan upprätthålla könsstereotypa mönster som i förlängningen förhindrar reell jämställdhet. Det är avgörande för ett framgångsrikt jämställdhetsarbete att enskilda lärare har ett kritiskt förhållningssätt samt att diskussioner och reflektioner hålls levande i arbetslaget. Hela samhället med dess olika instanser har ett ansvar för att föra jämställdhetsarbetet framåt. Någonstans i systemet verkar det fallera och om det brister i kunskap kring begrepp som genus, kön, jämlikhet och jämställdhet, ställer vi oss frågande till hur lärare ska kunna motverka stereotypa könsstrukturer. Vi ser ett behov av större statligt och kommunalt stöd. Ansvaret för att genus- och jämställdhetsperspektivet lyfts fram, både i lärarutbildningen och i förskolans dagliga arbete med barnen, ska inte behöva vila på några få eldsjälar.

## Källförteckning

### Litteratur

Blaise, M (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge.

Bourdieu, P (1999). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Colnerud, G & Granström, K (2002). *Respekt för läraryrket: om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Mölnlycke: HLS förlag.

Denscombe, M (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Evenshaug, O & Hallen, D (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gannerud, E (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.

Gide, A (2008) inledning i Lif, J (red.). *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*, s.7. Lund: Studentlitteratur.

Helmadotter, A-M (1989). *Pedagogik för flickor? Om flickors villkor och könsroller på fritidshem*. Stockholm: Socialtjänsten.

Hirdman, Y (1993). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I Ericsson, C (red.). *Genus i historisk forskning*. s.146-161. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Y (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.

Hirdman, Y (2004). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I Carlsson Wetterberg, C & Jansdotter, A (red.). *Genushistoria. En historiografisk exposé*. s. 113-133. Lund: Studentlitteratur.

John, C & von Sabljar, P (2003). *Elfte steget – vägen dit. En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola/skola*. Stehag: Gondolin.

Karlstads universitet (2001-2005) Forskargruppen för genusvetenskapliga studier vid jämställdhetscentrum och ämnet Genusvetenskap. Arbetsrapport 2001:14. *Genusrelationer i rörelse. Ett forskningsprogram*. Karlstad: Karlstads universitet.

Lindgren, S-Å (2003). Michel Foucault och sanningens historia. I Månson, P (red.). *Moderna samhällsteorier*, s. 347-372. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Läraryrket (2005). *Lärarens handbok*. Stockholm: Fritzes förlag.

Nordberg, M (2005). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I Nordberg, M (red.). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*, s. 122-145. Stockholm: Liber.

Odelfors, B (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv. Att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, B (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar - genusmedveten pedagogik i praktiken*. Malmö: Läraryrket förlag.

Skarby G (1999). Pojkar i flickskola – flickor i pojkskola. Människan är inte – hon blir. I Kroksmark, T (red.) *Didaktikens carpe diem: att fånga den didaktiska vardagen*, s.108-144. Lund: Studentlitteratur.

Statens Offentliga Utredningar/SOU 2004:115 (2005). *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes förlag.

Statens Offentliga Utredningar/SOU 2006:75 (2007). *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes förlag.

Svaleryd, K (2003). *Genuspedagogik. En tanke och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm : Liber.

Svaleryd, K (2005). Genuspedagogik- ett sätt att förändra verksamheten. I Nordberg, M (red.). *Manlighet i fokus– en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*, s. 190-207. Stockholm: Liber.

Tallberg Broman, I (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan - Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes förlag.

Vallberg Roth, A-C (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Öhman, M (1999). Att ge flickor och pojkar i förskolan samma möjligheter. I Skolverkets *Olika på lika villkor. En antologi om jämställdhet i förskolan*, s. 9-17. Stockholm: Liber.

### **Tidskrifter**

Nilsson, M (2007) i Förskolan bäst på jämställdhet. Edlund, U. *Lärarnas tidning*, nr 5. Lärarförbundets kansli.

### **Internetkällor**

FN: s barnkonvention (1989). [Elektronisk] i Barnens Räddningsark.

Källa: <http://www.barnensraddningsark.com/fn-barnkonvention-hela.shtml#nr1>

Hämtat: 2008-11-11

Svenska Akademiens Ordbok (2008). [Elektronisk].

Källa: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

Hämtat: 2008-12-01

Vetenskapsrådet (2008). *Vad har drygt 35 år av jämställdhetsarbete gett i praktiken?* [Elektronisk].

Källa:

<http://www.vr.se/huvudmeny/forskningvistodjer/humanioraochsamhallsvetenskap/demokratif>

[orskning/vadhardrygt35aravjamstalldhetsarbetegettipraktiken.4.5e8c90b8117f5bd550a80001928.html](http://orskning/vadhardrygt35aravjamstalldhetsarbetegettipraktiken.4.5e8c90b8117f5bd550a80001928.html)

Hämtat: 2008-11-25



# Bilaga 1

## Intervjufrågor till lärare i förskolan

- 1) Var och när har du utbildat dig till lärare?
- 2) Hur lång var din utbildning?
- 3) Hur många år har du varit yrkesverksam i förskolan?
- 4) Hur ser ditt arbetslag ut (antal personer, utbildning och kön)?
- 5) Hur ser barngruppen ut (antal barn, ålder och kön)?
- 6) Har förskolan någon uttalad profilering?
- 7) Anser du att din utbildning gav dig tillräckligt med kunskap inom genus- och jämställdhetsområdet? Utveckla.
- 8) Har din arbetsplats erbjudit dig någon fortbildning inom genus- och jämställdhetsområdet vad gäller pojkars och flickors lika förutsättningar?
- 9) Känner du och/eller ditt arbetslag ett behov av ytterligare fortbildning inom området?
- 10) Innehåller den lokala arbetsplanen specifika jämställdhetsmål att arbeta utifrån vad gäller pojkars och flickors lika förutsättningar? Utveckla vad dessa mål i så fall innebär.
- 11) Hur arbetar ni idag för att pojkar och flickor ska få lika förutsättningar ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv?
- 12) Hur upplever du ditt eget och ditt arbetslags jämställdhetsarbete utifrån läroplanens (Lpfö-98) och den lokala arbetsplanens mål för pojkar och flickor?
- 13) Har du och/eller förskolan en framtidsvision inom genus- och jämställdhetsområdet och i så fall hur ser den ut?
- 14) Skulle du vilja ändra på något i det nuvarande arbetet? I så fall vad?
- 15) Övrigt att tillägga?

## Bilaga 2

### Utdrag från transkription av intervju 2008-11-03

**Anser du att din utbildning gav dig tillräckligt med kunskap inom genus- och jämställdhetsområdet? Utveckla.**

**Respondent (R):** Mmm, där hade jag lite problem för jag kan inte komma ihåg ...(paus) att där fanns nåt. **Intervjuare (I):** Neej, det är säkert inte ovanligt. **I:** Nej. **R:** Sen ska jag ju inte säga att det fanns inte, för det fanns det ju säkert, nåt lite, men inte så mycket så att det var, så att man...(paus) så, i huvudet på mig. Men visst, alltså hela den här grunden med allas lika värde och alla barns samma förutsättningar, det finns ju där. Och det finns ju där både vad gäller...(paus) alltså könen. Kön och åldrar och andra behov, så det går ju, alltså det finns ju där som en grundtanke. Fast det, jag kan inte komma ihåg att vi pratade, så djupt igenom det. **I:** Det var värdegrunden då, Lpfö, som du minns? **R:** Ja, ifrån högskolan ja.

**Har din arbetsplats erbjudit dig någon fortbildning inom genus- och jämställdhetsområdet vad gäller pojkars och flickors lika förutsättningar?**

**R:** Ja, vi anmälde oss. Jag tror det var två år sen, så anmälde vi oss till \*\*\*\*. Det heter \*\*\*\* nu, det är nåt fortbildningscenter, här i \*\*\*\*. Det finns didaktiker som jobbar. Dom jobbar både ute i verksamheten vanligt och så har dom då visstid i kommunen som fortbildare, didaktiker. Då anmälde vi oss till ett genusprojekt, men då var det nånting som kommunen gick ut med att man skulle gärna göra det. Och det jobbade vi efter, ett och ett halvt år med det här. Då kom dom ut, gjorde observationer, diskussioner med arbetslaget och didaktikerna hade diskussioner. Så fick vi då välja område, vad vi skulle titta på och vi tittade väl på matsituationer, tror jag, vi tittade på leksituationer och så...(paus) så det har vi jobbat med. **I:** Var det nu nyligen? **R:** Ja, ett och ett halvt år har vi jobbat med det och vi, ja det var ju två år sen vi... **I:** Så ni jobbar efter det nu, det ni kom fram till? **R:** Ja, jo men det gör vi ju...(paus) det var liksom en lång process, att man såg...(paus) man fick liksom se på sig själv. *Hur gör jag?* Och sen var det ju då alla reflektionerna och diskussionerna. *Hur gjorde vi och varför gör vi, är vi medvetna om hur vi gör och varför gör jag så här och...?* Alltså lite självinsikt, att man lär känna sig själv, att varför reagerar jag så här och varför säger jag så till den men inte till den. **I:** Blev ni videofilmade också? **R:** Nej, det blev vi inte. Men vi, dom var ute och gjorde observationer och...(paus) vi läste nån bok, tror jag, och sen var det väl mycket dom här samtalen och så hade vi uppgifter då mellan gångerna, så att det var jättebra var det. **I:**

Kom ni på en massa saker, att *åh, jag gör så här!* Fick ni några insikter? **R:** Ja, det gör man...(paus) att man kanske reagerar när barnen leker och...(lång paus)...nån...(paus) en pojke kanske gör nån grej, och då säger man inget och så kommer en flicka som gör samma sak och då kommenterar man det. Eller vid matbordet, att man, det var nån av oss som hjälpte pojkarna väldigt mycket (litet skratt) medan man inte hjälpte flickorna så mycket. Och det kom vi fram till vad det var, att hon kunde nog se att hon hade nog lite jobbigt med pojkar just att hon...(paus) ville gärna ta hand om och hjälpa och så, medan flickorna då ställdes högre krav på. Men det var nog ja, det var nog inte riktigt så mycket som vi trodde ändå, för man hade hört det att alla, att det blir så stora grejor och man fick se filmer...(ohörbart här)...och sprang runt borden och...(ohörbart)...delar och hade sig. Och vi kände inte riktigt igen oss i det, så att vi hade nog redan lite tankarna kring det här, och det var kanske därför vi sökte projektet också, att man var lite intresserad. Jo, så det har vi jobbat rätt så grundligt med. Och vi försöker väl tänka på det och ha det aktivt och titta på varandra och *hör du du, hur tänkte du nu?*