

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytildningen

Genus i förskolan

En studie om pedagogers förhållningssätt till genus i förskolan.

Författare

Natali Bosevska

Filip Andersson

Handledare

Camilla Ohlsson

www.hkr.se

Genus i förskolan

En studie om pedagogers förhållningssätt till genus i förskolan.

Abstract

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan förhåller sig till genusmedvetenhet och hur de arbetar för att främja jämställdhet. I vilken omfattning arbetet med jämställdhet sker i förhållande till *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) är också föremål för intresse i undersökningen. Syftet är också att få intryck av hur förskolepedagoger uppfattar och genomför uppdraget att motverka traditionella könsmönster. Undersökningen bygger på kvalitativa metoder, intervjuer och observationer gjordes, och de fördelades på fyra förskolor. Resultatet av undersökningen pekar på att det bland pedagoger finns en viss medvetenhet kring genus och traditionella könsmönster i förskolan. Tydligt framgår också att det råder osäkerhet kring definitionen av genusbegreppet och att pedagogerna saknar verktyg för hur de skall gå till väga i arbetet med genus. Det har visat sig att pedagogerna ofta prioriterar andra områden och att de inte alltid uppfattar behovet av att arbetet med genus bör genomsyra hela verksamheten. Validiteten hos undersökningen är tillräcklig för att ge idéer om var vidare forskning inom området kan göras och att ge fingervisningar om vilka behov det finns av utbildning inom området genus i förskolan.

Ämnesord: genus, könsroll, könsmönster, jämställdhet, identitet.

INNEHÅLL

Inledning och bakgrund.....	5
Syfte	6
Problemformulering	6
Uppsatsens disposition	7
Forskningsbakgrund.....	8
Begreppsdefinitioner	8
Genus.....	8
Kön.....	9
Feminism.....	9
Patriarkat	10
Olika genusteorier	11
Kort genushistorik.....	11
Feminismen	11
Kort svensk skolhistorik.....	13
Nutida uppfattningar om genus	13
Identitetskapande och genus.....	15
Pedagogiska teorier om barns identitetsskapande	17
Genustillhörighetens betydelse i förskolan	18
Könskonserverande instanser	21
Metod	23
Val av metod	23
Val av förskolor.....	24
Genomförande.....	24
Etiska överväganden	25
Beskrivning av förskolorna	26
Resultat och analys.....	27
Pedagogers uppfattning om genusbegreppet.....	27
Utbildning och fortbildning i förskolan	29
Pedagogers praktiska genusarbete.....	31
Stereotypa könsroller.....	33
Samhället och mediernas påverkan på barns identitet	36
Diskussion	38
Pedagogers uppfattning om genusbegreppet.....	38
Utbildning och fortbildning i förskolan	39
Pedagogers praktiska genusarbete.....	40
Samhälle, stereotyper och medias påverkan på barns identitet.....	41
Metoddiskussion.....	42
Sammanfattning	44

Förord

"The problems that exist in the world today cannot be solved by the level of thinking that created them"

Albert Einstein (1879-1975)

Ett jättestort tack till barn och personal i förskolorna där vi varit och intervjuat och observerat, utan er hade det inte varit genomförbart. Även stort tack till vår handledare Camilla Ohlsson på Högskolan i Kristianstad som med kort varsel läst och kommenterat våra texter och som givit oss många uppslag och idéer. Slutligen vill vi tacka våra familjer och närstående för stort tålamod och stöd under arbetsprocessen. Natali vill tacka mamma, pappa och sin bror Filip samt pojkvännen för alla vitaminer och kärlek. Ett speciellt varmt och tillgivet tack vill Filip rikta till Mary och sina söner Olof och Ludvig för att de visat stor kärlek, förståelse och långt tålamod med sin stressade pappa. Curry och hans soffa är jag också skyldig ett stort tack. Utan er hade det varit omöjligt att genomföra arbetet.

Farfar som gick bort under arbetets gång tillägnas denna uppsats.

Natali Bosevska & Filip Andersson

Högskolan Kristianstad 2009

Inledning och bakgrund

Våra tankar som kom att inleda intresset för genus har sitt ursprung i de olika erfarenheter vi har inom området, som dels beror på ålder, kön och kulturell bakgrund. Detta har gett oss möjlighet att analysera och företeelser i ur flera olika perspektiv. De diskussioner som vi haft har väckt många frågeställningar och berikat oss personligen såväl som utbildningsmässigt. Samarbetet har resulterat i att vi fått ett fördjupat intresse och engagemang för genusproblematiken.

Förskolan är ofta den första kontakt barnet får med världen utanför hemmet på egen hand. Denna sociala miljö och de sociala erfarenheter barnet gör i förskolan är därför avgörande för hur barnet upplever sin omvärld och vad det får för erfarenheter som sedan skall agera som referens för fortsatta sociala relationer.

Läroplanen för förskolan uppmanar till att motverka traditionella könsmonster aktivt och därigenom har pedagoger lämnats med en viktig uppgift att genomföra. Enligt våra tolkningar av dokumentet finns det i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) inga anvisningar om *hur* det kan göras vilket kan leda till att uppdraget upplevs som otydligt.

Denna problematik uppmärksammas även av Eidevald (2009, s.165,166) som menar att genom formuleringen i *Lpfö 98* betraktas barnen som passiva objekt istället för kompetenta och deltagande aktörer. Barnen bör ses som en resurs i verksamheten istället. Han poängterar att man bör ta tillvara mötet mellan barn och vuxna på ett sätt som gör barnen delaktiga i förändringsarbetet i förskolan gällande genus och könsmonster. Detta skulle innebära att man uppmärksammar barnens upplevelser, det vill säga hur de upplever könsroller och därigenom blir de mer delaktiga i skapandet av nya former och mönster som bryter normen. Detta är ett alternativt sätt att angripa genusproblematiken i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) och därigenom förskolan.

Med tanke på att lärarutbildningen enligt våra erfarenheter har lite kunskap att erbjuda inom genusvetenskap i *förskolan* är det något vi vill fördjupa oss i. Det kan även vara ett problem att *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) gällande genus lämnar alltför stort utrymme för olika godtyckliga tolkningar om hur genusfrågorna bör behandlas. Uppgiften kan upplevas som luddig och oprecis vilket leder till svårigheter i att tyda dokumentet. Det i sin tur kan leda till

att inte alla får möjlighet till en likvärdig förskola. Därför är det av stor vikt att ta reda på hur pedagoger genomför uppdraget och tänker samt arbetar kring genusfrågor.

Ur ett forskningsperspektiv är det således viktigt att försöka ta reda på vad som verkligen äger rum inom förskoleverksamheten. Om det betänks hur mycket tid barnen vistas i förskolan är den en stor del i barnens identitetsskapande, detta inverkar på samhället över tid. Det är därför viktigt att motverka traditionella könsmönster i förskolan.

Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan förhåller sig till genusmedvetenhet och hur de arbetar för att främja jämställdhet. I vilken omfattning arbetet med jämställdhet sker i förhållande till *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) är också föremål för intresse i undersökningen. Syftet är också att få intryck av hur förskolepedagoger uppfattar och genomför uppdraget att motverka traditionella könsmönster.

Problemformulering

Lpfö 98 poängterar att "Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan erbjudas samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller" (Skolverket, 1998, s. 4).

Med tanke på målsättningarna i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) samt våra egna tankar och erfarenheter, finns det idag fortfarande traditionella könsmönster kvar som förs vidare genom pedagogernas sätt att förhålla sig till könsroller och könsmönster. Detta gäller det egna beteendet såväl som de influenser och värderingar som kommer utifrån samhället, hemmiljön och inte minst media. Det saknas precision i styrdokumentet för *hur* traditionella könsroller ska motverkas. Är det så att kunskaperna inom genusvetenskap är ojämnt fördelade mellan förskoleområden/pedagoger eller att de saknas eller bortprioriteras? Genom de här tankarna väcktes vår nyfikenhet för vilka bakomliggande orsaker som föreligger.

Våra frågeställningar blir således

- Motverkas eller konserveras traditionella könsmönster av pedagoger i förskolan?
- Hur hög upplever pedagogerna själva sin genusmedvetenhet i förskolan relaterat till uppdraget i *Lpfö 98* (skolverket, 1998)?

- Vilket förhållningsätt till sin roll som pedagog har pedagogerna i förskolan när det gäller att motverka traditionella könsmönster?

Uppsatsens disposition

Våra frågeställningar kommer att belysas genom ett antal intervjuer främst med pedagoger inom förskolan. Observationer i barngrupp kommer också att genomföras. De kommer att tydliggöra hur väl pedagoger är insatta i och tolkar styrdokumentet i relation till genusbegreppet. Intressant är också att se hur pedagoger praktiskt omsätter sin kunskap i verksamheten. Observationerna och intervjuerna är fördelade mellan nordöstra och sydvästra Skåne.

Uppsatsen kommer att innehålla ett avsnitt med definitioner på olika begrepp som används inom genusvetenskapen. Vidare kommer den att inledas med en historisk beskrivning av synen på kön och genus för att visa på hur förändringar genom tiderna har bidragit till feminismens uppkomst och utveckling. Därigenom belyses hur den västerländska synen på könsrollerna uppkommit. Ett kort avsnitt om svensk skolas framväxt tas upp.

I metoddelen presenteras hur metoden valts och varför samt resonemang runt den. En redogörelse för hur vi resonerat vid valet av förskolor behandlas och därefter avhandlas genomförandet. De etiska överväganden som gjorts tas sedan upp och därefter en beskrivning av de förskolor som är med i undersökningen. I resultat och analysdelen redogör vi för de resultat som framkommit och de analyseras i relation till problemformulering och frågeställning. Under rubriken diskussion resoneras kring undersökningens resultat på ett djupare plan kopplat till forskningsbakgrunden. Här redogörs för de nya frågor som väckts. Avslutningsvis kommer en kort sammanfattning. Slutligen tas ett avsnitt upp där metoden som använts diskuteras i ljuset av resultatet samt alternativa metoder.

Forskningsbakgrund

Kapitlet kommer först att ta upp begrepp som är specifika för genusvetenskapen. Det kommer också att innefatta teorier som berör barns utveckling, lärande och identitetsskapande i ljuset av genusvetenskapen. En kort skolhistorik tas även upp för att betona skolväsendets utveckling. Avsikten är att klargöra hur jämställdhetstankar och synen på, genus och kön utvecklats fram till idag och vilka faktorer som är avgörande för synen på genus i nutid. Detta för att lättare förstå hur jämställdhets tankar uppkommit i samhället.

Begreppsdefinitioner

I detta avsnitt definieras bland annat *genus*, *kön* och *feminism*. För att få en grundläggande förståelse av de termer som förekommer inom genusvetenskapen, förklaras termerna som används i detta dokument, här nedan.

Genus

Svenska akademiens ordlista (SAOL13, 2006) förklarar *genus* som en beskrivning av manligt eller kvinnligt kön.

Genus har fått olika innebörder i olika sammanhang men brukar förklaras som sociala tolkningar av kön och kan därför se olika ut beroende på var i världen människan befinner sig. Genus är ett brett begrepp och syftar på många olika egenskaper som till exempel könsstereotyper (Carlsson, 2002, s.18, 27). Genus syftar på att det finns föreställningar och beteenden som konstrueras olika beroende på det biologiska könet. Genus ser olika ut beroende på kultur och kontext. Vidare hjälper begreppet att urskilja och förklara vad som förväntas av flickor och pojkar och hur de omedvetet blir påverkade av samhället i sitt identitetsskapande. Människan tänker utifrån genus när vi strukturerar samhället som till exempel skolor och politiska system. Genus handlar därför även om vilket samhälle vi vill skapa (Josefson, 2005, s.5,7,13). Enligt Gemzöe (2003, s.80) har genusbegreppet introducerats för att representera det socialt och historiskt skapade könet.

Connell (1996, s.95) lägger större vikt vid kroppen, han beskriver hur människan genom kroppsliga handlingar visar vilken identitet samt vilket kön den tillhör eller inte tillhör. Identiteten skapas genom omgivningens tolkningar av de kroppsliga handlingarna. Individens handlingar är styrda av arkaiska normsystem som är mer eller mindre medvetet förankrade. En konsekvens av detta blir att individens val och möjligheter begränsas och det finns en risk att inte tillhöra någon kategori vilket leder till utanförskap. Vidare menar Connell att det finns

könsmässiga maktförhållanden i samhället men också inom till exempel män som grupp (Ibid).

Hirdman (2003, s.11,15-16) använder genusbegreppet för att kunna se det vi tidigare inte såg, de traditionella könsmönstren. Med det menar hon hur människor formas och blir till man och kvinna samt hur det påverkar olika faktorer i samhället. Vidare betonar Hirdman att begreppet genus behövs för att kunna beskriva hur man talar om kön idag men även genom historien. Hon problematiserar språkbruket av kön eftersom det har olika ålderdomliga betydelser kvar (Hirdman, 2003, s.11,15-16).

Enligt Skolverkets referensmaterial, *Olikheter en brist eller tillgång - Undervisningsformer, pedagogiska metoder och innehåll i ett genusperspektiv*, (1997, s.9) innebär genus ur ett pedagogiskt perspektiv att de specifika mönstren för flickor som grupp och pojkar som grupp behöver synliggöras. Med detta ökar förmågan att se individen utifrån en generell kunskap om genus, vilket innebär att alla flickor och pojkar inte exakt passar in i normerande mönstren. Tanken är att lyfta fram det som skiljer grupperna åt utifrån rådande normer. Varje individ har inom sig både av kvinnligt och manligt som i sin tur är präglad av den sociala miljön.

Utgångspunkten för denna uppsats är att genus är socialt konstruerat.

Kön

Svenska akademiens ordlista (SAOL13, 2006) definierar *kön* som, egenskapen att vara hane eller hona. Kön syftar på det biologiska könet kvinna/man (Josefson, 2005, s.12). Enligt Butler är kön en uppsättning av normer för hur en kropp bör se ut samt bete sig och därför finns kön genom upprepande och konstituerande handlingar (Carlsson, 2002 s.139).

När begreppet kön används i denna text är det de beskrivna definitionerna som åsyftas.

Feminism

Svenska akademiens ordlista (SAOL13, 2006) definierar *feminism* som en rörelse som kämpar för jämställdhet mellan könen.

Enligt Gemzöe (2003, s.3) är en feminist någon som anser att kvinnor ses som underordnade män samt att en förändring för jämlikhet mellan könen bör ske. Feminismen är en rörelse som vill förändra det rådande samhället för att både män och kvinnor ska få lika stort inflytande

och lika stor makt. Vidare enligt Josefson (2005, s.101) är den också ett forskningsområde som letar efter förklaringar till traditionella könsmonster.

Patriarkat

Begreppet *patriarkat* myntades av Millett¹ som menar att förhållandet mellan könen i alla samhällen har varit grundat på makt. Alla kvinnor är förtryckta eftersom de är kvinnor. Män dominerar över kvinnor och har därför fördelar av att vi lever i ett patriarkat då det som grupp ger dem makt över kvinnor. Denna maktfördelning finns inom alla områden i samhället och blir därför en naturlig och osynlig del (Gemzöe, 2003 s.46-47). Grundtanken är att manssamhället förtrycker kvinnor och barn och att maktmissbruk har uppkommit ur traditionella patriarkala strukturer (Johansson, 2000 s.26).

¹ Kate Millett var en radikalfeminist som tillhörde den radikala vänsterrörelsen som hon var aktiv inom under 1960-70talet (Gemzöe, 2003 s.67).

Olika genusteorier

Detta avsnitt kommer att beskriva vilken syn som fanns på kön och hur den har förändrats fram till idag. Eftersom feminismen har stort inflytande över hur jämställdheten mellan könen har utvecklats beskrivs olika former av feminism. Det kommer att belysa samband och faktorer som påverkat och fortfarande påverkar jämställdhetsutvecklingen. Denna utveckling har påverkat samhället och bidragit till hur dagens skola är utformad. Den svenska skolans historik beskrivs kort.

Kort genushistorik

Enligt Laqueur (1987, s. 2-5, 18-21) trodde man innan slutet av 1700-talet att det bara fanns ett könsorgan. Män och kvinnor sågs i grunden som biologiskt lika men man menade att kvinnans kropp var vänd ut och in och var en kopia av mannens kropp. Det som vi idag kallar för klitoris kallades för penis och äggstockarna för kvinnors testiklar. Fortplantningen beskrevs som en friktion där mannen var den aktiva och varma som hettade upp den kvinnliga kroppen. Kvinnan var den kallare och mindre perfekta versionen av mannen. Man gjorde en skillnad mellan mannens och kvinnas kroppsvätskor men det var inte förrän senare man särskiljde mannens spermier och kvinnans ägg.

Vidare menar Laqueur (1987, s. 2-5, 18-21) att det fanns idéer om könsskillnader redan under 1700-talet. En filosof vars tankar senare alltmer kom att uppmärksammas var Rousseau som menade att kvinnor och män enligt naturens lagar samt på ett moraliskt plan är lämpade för olika roller. Kvinnan är svag och mindre förnuftig än mannen och borde därför stanna i hemmet. I början av 1800-talet började detta synsätt utvecklas och de anatomiska och psykologiska skillnaderna mellan könen påvisas genom forskning. Samhället förändrades både socialt, politiskt och ekonomiskt allteftersom en mer naturalistisk vetenskaplig syn vann mark i samhället. Kvinnan skildrades alltjämt som svag och skulle därför eftersträva de manliga idealen (Ibid).

Feminismen

Gemzöe (2003, s.30-74) belyser några betydelsefulla feministiska inriktningar och teoretiker. Liberalfeminismen är en inriktning som växte fram under 1700-talet och som syftade på att kvinnan som individ skulle ha samma demokratiska rättigheter som mannen. Den ställde sig emot filosofer, bland annat Aristoteles som ansåg att kvinnor och män inte hade samma förnuftskapacitet eftersom kvinnorna styrdes av känslor. Många manliga filosofer som till

exempel Rousseau menade att kvinnor och män var olika på grund av biologiska skäl. Mary Wollstonecraft var en kvinna som kämpade för kvinnornas rättigheter och som ansåg att kvinnorna var underordnade männen bland annat för att de inte fick utbilda sig. Även John Stuart Mill, grundaren till liberalfeminismen menade att kvinnorna skulle få tillgång till det offentliga rummet. Dock ansåg han att kvinnor och män var lämpade för olika roller i samhället. Om kvinnan valde att gifta sig var det den traditionella arbetsfördelningen som gällde. För liberalismen blev dock 1900-talet ett förlorat århundrade eftersom statens makt växte genom ideologier som nazism och kommunism.

Radikalfeminismen skiljer sig från liberalfeminismen genom att lägga större tonvikt vid kvinnornas rättigheter i det privata, som ansågs vara var politiskt viktigt, och att den ställde sig emot patriarkatet. Under 1960-talet vann feminismen större mark och grundlades mer i den offentliga sfären. Radikalfeminismen har sina rötter i den kvinnorörelse som växte fram i USA, Australien och Europa under denna period.

Millett var en författare som under 1970-talet bidrog till att termen patriarkat uppmärksammades runt om i världen. En av hennes tankar var att sexuella relationer mellan kvinnor och män är ett uttryck för mäns maktutövning. Vidare ansåg hon även att patriarkatet gör kvinnor ekonomiskt beroende av män.

Marxism/socialistisk feminism är en syn som har sina rötter i Marx och Engels teorier. Tanken var att genom en socialistisk revolution skapa jämställdhet i samhället. Kapitalismen delade enligt Marx in samhället i klasser där männen var överordnade. Kvinnor ansågs förtrycka och tilläts inte äga någon privat egendom och att hemarbetet inte värdesattes av samhället. De arbetande kvinnorna hade lägre löner än männen.

Socialistisk radikalfeminism är en annan inriktning som utgår ifrån radikalfeminismens idéer och som ställer sig emot marxisternas teori om att kvinnor enbart var förtrycka på grund av ekonomiska ojämlikheter. Den syftar även på att våra inre liv, i likhet med kroppar och vårt beteende, skapas av samhällsstrukturer. Denna inriktning lägger till skillnad från marxister lika stor vikt vid klass och kön och fokuserar på vad som sker både i offentliga och privata sammanhang (Ibid). Ur ett samhällsperspektiv kan antas att förskolans utveckling påskyndats avsevärt med hjälp av feminismen genom att de givit den sitt stöd.

Kort svensk skolhistorik

Under slutet av 1930-talet i Sverige slog ett likhetstänkande rot i hos de borgerliga såväl som de socialdemokratiska kvinnorörelserna. Nya krav på skolundervisningen var målet och den klassiskt genuskodade undervisningen ifrågasattes, det vill säga flickskolan. Förespråkare för samundervisning vann stöd under slutet av 1940-talet vilket resulterade i att skolkommissionen fordrade en avveckling av flickskolan. Socialdemokratin drev främst kraven på en homogen utbildning. I slutet på 1950-talet framkom nya vetenskapliga rön inom psykologi och pedagogik som pekade på att det fanns individuella skillnader mellan man och kvinna men att de inte hade något med kön att göra. Det ledde till införandet av enhetsskolan och därefter grundskolan. Dagens styrdokument har sitt ursprung i en demokratiseringsprocess av skolsystemet (Schånberg, 2001, s.125-126).

Utvecklingen har alltså gått framåt och idag är det i Sverige en självklarhet att alla får gå i skolan på lika villkor oavsett kön. Demokratiseringsprocessen är en central del i *Lpfö 98* som uttrycker det som följer (Skolverket, 1998).

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen. Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser (Skolverket, 1998, s.3).

Staten har härigenom visat att arbetet med demokratiseringsprocessen och lika villkor för alla är tydliga mål att fortsätta arbeta aktivt för i förskolan.

Nutida uppfattningar om genus

Connell (1996, s.70-71) som främst riktar sitt intresse mot maskuliniteter, uppmärksammar bland annat tre olika teorier om kroppsuppfattningar som han inte helt sympatiserar med. Han använder sig av kritik på olika områden mot teorierna för att senare klargöra sin syn på hur genustillhörigheten skapas. Den första innefattar en syn på kroppen som genetisk och som producent av genuskillnader genom könens olika roller i reproduktionen. Ett annat tankesätt han motsätter sig, är synen på kroppen som en neutral yta där den sociala symbolismen lämnar sina avtryck.

En annan kombinationsteori som han ifrågasätter är den sociobiologiska som är en mer modern teori där både sociala och biologiska faktorer bidrar till att skapa genuskillnader. De teorier Connell motsätter sig bidrar alla till ett osakligt synsätt genom att hänvisa till allt från att kvinnor har lägre utvecklad hjärnfunktion, mäns högre testosteronhalt i blodet till att män ärver tendenser till bland annat aggression, hierarki och längtan efter våld. Han menar att sådana synsätt är föråldrade och att de snarare motverkar sina syften att förändra synen på kön.

Connell (1996, s.74-75) använder sig också av olika teoretiker för att lyfta fram att genus är en social praktik som refererar till kroppar. Begreppet *kroppspraktiker* innebär att kroppar är objekt som vi på olika plan hela tiden arbetar med. Kroppsliga skillnader blir till sociala verkligheter genom en reflekterande praktik. Exempel på detta kan vara att det finns olika träningsätt för män och kvinnor. Om man fortfarande är missnöjd med sin kropp kan man genom kosmetisk kirurgi skapa den kropp man önskar. All media definierar vad som är en maskulin kropp. Idrottens bilder av kroppar anses av Connell vara förebilder för vad som anses vara attraktivt och eftersträvänsvärt.

Den fysiska upplevelsen av manlighet och kvinnlighet är enligt Connell (1999, s.78,101-103) av stor vikt för tolkningen av genus. Han visar genom olika studier att det finns olika maskuliniteter och att det mellan män finns en hierarkisk ordning. Eftersom dessa är socialt skapade är de föränderliga. Författaren använder sig av begreppet *hegemoni* för att peka på hur en viss grupp har en ledande position i samhällslivet. Han menar att män som grupp ses som överlägsna kvinnor som grupp ur hierarkiskt perspektiv. Inom den maskulina hierarkin får homosexuella män lägst status.

Connell (1999, s.78, 101-103) vill genom att demontera teorierna öppna för ett annat synsätt. Han går så långt som att säga att vår genuspraktik skapar den verklighet vi lever i (1999, s.93, 94). Han poängterar att för att lyckas med att bryta vad han kallar den hegemoniska maskuliniteten och för att undvika ett binärt val mellan att hylla alternativt avfärda maskuliniteten i allmänhet krävs insikter om hur samspelet mellan kropp och sociala processer fungerar. Kroppen går inte att bortse ifrån men den sociala arenan är det område som människan har möjlighet att förändra och påverka i större utsträckning (1999, s.78, 79).

Connell (1999, s.229, 230) poängterar att utbildningsväsendets betydelse för att omforma tillvaron är viktig. Han pekar på hur utbildningens djupare nivåer har stora möjligheter/skyldigheter att organisera kunskapen utifrån den minst gynnades synvinkel i motsats till nuvarande system som gör tvärt emot. Verkyget för att kunna göra detta är enligt honom *läroplaner* som formulerats efter dessa principer. Connell (Ibid) såväl som Bourdieu (1999, s.101-104) pekar på de svårigheter som detta innebär, förmågan till empati är i detta arbete central det vill säga att ha förmåga och vilja att uppleva en annan individs perspektiv. Detta vägrar den hegemoniska maskuliniteten per automatik då den är konstruerad för att bevara arkaiska maktförhållanden (Connell, 1999, s.229, 230).

Bourdieu har en bredare och mer omfattande teori än Connell. Den riktar sig främst mot att beskriva, hur det som han benämner som den *manliga dominansen*, har uppstått och konserveras i samhället. Han pekar också på kroppens betydelse för hur vi konstruerar könsrollerna socialt, men fokuserar mer på ett större spektrum av andra yttre faktorer som t.ex. media, kyrka och stat. Många huvudsakliga likheter finner man hos Connell och Bourdieu men det som är intressant här är främst betoningen hos båda på hur viktigt det är hur man utformar styrdokumentet för skolan och således också förskolan i relation till den förändring man eftersträvar inom fältet genus.

Identitetsskapande och genus

”Man föds inte till kvinna, man blir det” (Beauvoir 1973 s.162). Med utgångspunkt i det borde det således också innebära att man inte föds till man utan blir det. Detta sätt att tänka är också i linje med vårt tankesätt. Vi är övertygade att den sociala miljön har stor inverkan på barnens identitetsskapande och finner även stort stöd för det i flera teorier om identitetsskapande hos barn. Om barn skulle fostras i en könsneutral förskola skulle det kunna leda till en större frihet för individen att skapa sin identitet utifrån nästan helt egna förutsättningar. Det skulle kräva omvälvande förändringar i samhället men framförallt tar det sin början i pedagogernas inställningar och handlingar. Målsättningarna i sig är också den process som krävs för att nå dit, det innebär att arbetet dit är lika mycket mål som medel.

Giddens (Gauntlett, 2002 s.102-110) hävdar att samhället har förändrats och att människan idag lever i ett senmodernt samhälle och varje individ själv måste skapa ett eget jag. Vi föds alltså inte med ett jag utan det konstrueras reflexivt och vi väljer själva vår livsstil. Vi blir starkt påverkade av massmedia som ger oss många olika alternativa identiteter men den

påverkar även hur vi tolkar oss själva. En individs identitet är beroende av en reflexiv förmåga att skapa en berättelse om sig själv. Även andra faktorer som till exempel familj, stat och skola bidrar till att skapa en identitet. Vidare betonar han att man förr relaterade sexualitet till reproduktion men idag kan man använda den i den livslånga jagskapande processen (Gauntlett, 2002 s.102-110).

Foucault (Gauntlett, 2002 s.131-143) menar att olika diskurser påverkar valet av identitet. Diskurser styrs av olika makter som finns överallt i samhället. Språket i diskurserna påverkar hur vi tänker och uppfattar saker om oss själva. De olika nätverken och makthavarna tilldelar oss roller som vi tar på oss i olika sammanhang. Media och konsumtionssamhälle har stort inflytande och talar om för oss vad samhällsmedborgaren bör köpa, göra och tycka för att bli lycklig. Alla som inte följer diskurserna hamnar utanför själva systemet. Det som anses vara normalt eller onormalt är föränderligt. Det finns alltså inget äkta jag eftersom diskurserna bestämmer hur vi ska tänka och vad vi måste veta (Gauntlett, 2002 s.131-143). Enligt vår mening är förskolan en plats där barnen formas av flera olika diskurser, däribland hemmet och skolan i allmänhet. Barnen får i förskolan lära sig vad som är socialt accepterat och vad som är normativt. Därför har pedagoger har en viktig roll och bör få barnen att leka och bete sig på lika villkor oavsett kön. För att motverka traditionella könsmonster är samarbetet mellan skolor för utbyte av erfarenheter avgörande. Det är av stor vikt att även samarbeta med hemmet. En parallell kan göras till riktlinjerna i Lpfö 98 som talar om vikten av ett gott samarbete med hemmet (Skolverket, 1998, s.12). Den betonar också samverkan mellan förskoleklassen, skolan samt fritidshem som avgörande (Ibid).

Butler (Gauntlett, 2002, s.147-151) menar liksom Bourdieu (1999, s.19-35) och Connell (1999, s.55-60) också att inget inifrån är förutbestämt och att det inte finns ett inre jag. Identitet är något som skapas genom våra handlingar och är knutet till en viss tid i rummet. En kvinna kan till exempel visa att hon är kvinna genom att ta på sig en klänning och sminka sig. De rådande diskurserna begränsar oss, det finns till exempel bara två erkända identiteter att välja mellan, alltså man och kvinna. De framställs hela tiden som motsatser till varandra.

Butler (Gauntlett, 2002, s.147-151) menar att massmedia föredrar att framställa stereotypa manliga och kvinnliga handlingar vilket leder till att traditionella köns kategorier upplevs som mer sanna och därigenom normativa. Hon hävdar också att genusnormerna kan förändras

genom att trotsa den traditionella synen på maskulinitet och femininitet. Det finns alltså ingen identitet som är mer korrekt än någon annan, alla identiteter är socialt konstruerade.

Om det betänks att barnen i förskolan är formbara är det av stor vikt att som pedagog hela tiden tänka på vad som sägs och görs. När pedagoger till exempel visar för barnen att det är tillåtet för alla barn att leka med alla leksaker oavsett kön kan det på lång sikt bidra till en positiv och fördomsfri inställning hos barnen. Det är som pedagog därför viktigt att våga bryta traditionella könsmonster genom sitt sätt att vara. Rithander (1991, s.73) pekar på att förskolan måste erbjuda möjligheter att överskrida traditionella könsrollgränser i sin verksamhet om de traditionella könsmonstren ska kunna motverkas. Stöd för detta kan även hittas hos Butler (Gauntlett, 2002, s.147-151) som hävdar att om samhället skall kunna förändra genusnormerna måste det gå emot den traditionella synen på könsroller. Detta kan också relateras till *Lpfö98* som säger att:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket, 1998, s.4).

Pedagogiska teorier om barns identitetsskapande

Stern (Brodin & Hylander, 2002) har bidragit med bilden av det kompetenta barnet. Han har utvecklat en teori där hans vilja är att kombinera de kända teorier som finns inom forskningen kring hur vi skapar vårt jag. Stern vill avhålla sig från att skapa motsättningar i mellan de olika områdena inom forskningen för att få ett bredare tvärvetenskapligt förhållningsätt. Enligt Stern är ömsesidig kommunikation med andra det som utvecklar barnets identitet. Det innebär att alla människor i barnets omgivning påverkar denna utveckling, däribland förskolans pedagoger.

Det intressanta med Stern är att han försöker skapa en tvärvetenskaplig grund för sin teori om barns identitetsutveckling. Stern vill med sin teori uppnå en så övergripande bild som möjligt av hur barns identitet utvecklas, för att undvika att bara se vissa delar av sammanhanget ”Kropp och själ ses som en helhet, vi styrs av arvet, biologin, miljön och psykologin i ett ömsesidigt, ständigt pågående samspel” (Brodin & Hylander, 2002, s.20, 117). Med Sterns teori i åtanke där fokus ligger på kommunikation, är det viktigt att få med flera olika vetenskapliga perspektiv för att uppnå ett resultat som inte är taget ur sitt sammanhang.

Vygotskijs teori utgår ifrån samspelet mellan individer som källa till utveckling och lärandekatalysator för väckt nyfikenhet. Han hävdade att den sociala kontakten är det nav kring vilka alla andra av barnets förmågor är fästa. Vygotskij går längre än att säga att samspela är bra för lärandet, han säger istället att *allt* samspel *skapar* lärande och utveckling. Härigenom blir det viktigt med den egna medvetenheten eftersom den påverkar de man samspelar med. Förskolans verksamhet bör således vara utformad av pedagoger med god kompetens inom genusområdet för att en förändring av traditionella könsroller och könsmönster skall kunna komma till stånd (Strandberg, 2006, s.47-53).

Genustillhörighetens betydelse i förskolan

Enligt Steenberg (1997, s.24, 27, 33-34,40) finns det skillnader i pedagogers tankar om traditionella könsmönster beroende på vilket kön de tillhör men gemensamt är att de särskiljer på flickor och pojkar i skola och förskola. En del kvinnliga pedagoger påpekar att pojkar lättare påverkas av medias våldsamma framställning av manliga förebilder men även på grund av frånvaron av manliga förebilder i sin omgivning, däribland förskolan (Steenberg, 1997, s.25).

En del manliga pedagoger menar däremot att kvinnor vill skapa ordning och lugn vilket inte alltid är bra för pojkar eftersom de behöver röra på sig. Pojkar ses ofta som våldsbenägna och är därför i större behov av resurstilldelning, vilket är ett resultat av att de fått växa upp i en kvinnodominerad miljö. Flickor anses inte ha denna egenskap utan förväntas vara lugnare och kunna vara mer stillsamma i sin lek. De har oftast lättare att skapa goda relationer till pedagoger eftersom de inte behöver frigöra sig från kvinnor på samma sätt som pojkar. Flickor används ofta för att stävja stökiga pojkars beteende (Steenberg, 1997, s.24, 25). Även Tallberg Broman (Tallberg Broman, 1998 s.46-48) poängterar flickornas möjlighet att skapa goda relationer samt att de ofta används förhindra bråk bland pojkar.

Materialet som Steenberg presenterat visar på att pojkar ofta blir tillsagda att hålla sig lugna och inte busa. När flickor blir tillsagda handlar det om att de inte ska viska eller fnittra. Pedagoger talar många gånger med mjuk röst till flickor och höjer rösten när de talar till pojkar. Flickor placeras ofta bredvid pojkar för att skapa ordning och lugn. Pojkar får ofta större talutrymme (Steenberg, 1997, s.39, 40, Tallberg Broman, 1998 s.46-48).

Steenberg (1997, s.52) hävdar att det är pedagogers ansvar att ge flickor möjlighet till ökat talutrymme genom att ta taltid både från pojkar men även från pedagoger. Flickor har lättare för att vänta på sin tur och kan själva organisera den fria leken² samt har större förmåga att sitta still och förstå muntliga instruktioner. Flickor är mer finmotoriskt utvecklade och vana att arbeta med till exempel sax. Pojkar syns och hörs mer och de är ofta vana vid givna regler i spel och lek och de kommunicerar till stor del kroppsligt. Många pojkar kan hantera bråklekar utan att de spårar ur vilket tyder på att de har förtroende för varandra. De har lätt för att låta andra delta i aktiviteten och den är viktigare än vilka som deltar. Flickor däremot har svårare att ta till sig regler eftersom en situation och relation kan vara viktigare än att följa formella regler (Steenberg, 1997, s.24, 27, 33-34,40). Tallberg Broman (Tallberg Broman, 1998 s.48-49, 79) kallar detta särskiljande mellan pojkar och flickor för en *dold läroplan*. Den innebär att barnen fostras in i traditionella könsroller. Hon uppmärksammar att skillnaderna i hur pojkar och flickor bemöts är stora. Vidare menar Tallberg Broman att de sociokulturella förväntningar som finns begränsar och formar barnen efter de existerade traditionella könsroller och könsroller som finns i förskolan.

Steenberg visar med sitt material att skolan är en maktstruktur som inte är *könsneutral* och tydliggör på detta sätt att pedagoger ofta behandlar flickor och pojkar olika i förskolan. Steenberg stödjer synen på könsrollerna som socialt och kulturellt konstruerade och inte främst biologisk grundade. Detta torde innebära att de skillnader mellan flickor och pojkar som hon talar om kan motverkas genom ett djupare genusmedvetande hos pedagoger.

Rithander (1991, s.8) menar att barnets omgivning som förskolan är en del av, på olika sätt tar på sig ansvaret att inskola barnet i vilka stereotypa normer som gäller för flickor eller pojkar. Detta kan innebära att fler manliga pedagoger skulle kunna underlätta i genusarbetet inom förskolan om pedagogerna visar väg genom att aktivt bryta könsroller.

Enligt Graf, Helmadotter & Ruben (1995, s.28-29) har flickor lättare för att hitta en förebild eftersom förskolan är en kvinnodominerad miljö vilket troligen leder till att de får en stark kvinnlig könsidentitet. Däremot kan det för pojkar vara svårt att veta hur en man skall bete sig

² Fri lek är ett omdebatterat begrepp som har fått olika betydelser. Fri lek syftar i texten på den tid barn i förskolan till största del själva styr sina aktiviteter, vad de vill göra och vem/vilka de vill leka med. Givetvis sker det inom ramen för förskoleverksamheten, dessa ramar kan skilja sig mellan olika förskolor beroende på vilka regler som finns. I den fria leken ska pedagogen fungera som vägledare, förebild och hjälpa till att lösa konflikter tillsammans med barnen.

om det saknas en manlig förebild både i förskola och hem. Barn studerar de vuxnas roller och drar olika slutsatser av dem beroende på hur den miljö de vistas i förhåller sig till traditionella könsmönster. Det är de faktorer som är avgörande för om könsmönster motverkas eller befästs. En parallell kan dras till Vygotskij som menar att socialt samspel är nyckeln till lärande. Barnet använder sig av imitation för att befästa sin kunskap (Strandberg, 2006, s.47-53). Detta visar återigen på vikten av pedagogens genusmedvetenhet samt den praktiska omsättningen av den. Teoretikerna pekar alla på samma faktorer som är betydelsefulla för barnets identitetsskapande och där det sociala samspelet betonas av samtliga.

Enligt statens offentliga utredningar (SOU2004:115 s.7-9, SOU2006:75 s.11-15) finns det också indikationer som tyder på att förskolan kan stärka traditionella könsmönster istället för att motverka dem. Vidare menar SOU att detta kan vara svårt att lägga märke till eftersom barn har lätt för att anpassa sig efter de rådande normer och värderingar som finns i verksamheten. Forskning visar på att pojkar och flickor särskiljs och att det bland personalen finns olika förväntningar på barnen beroende på deras kön. Lekmaterial och litteratur tyder också på att det finns en tydlig könsskillnad.

SOU problematiserar varför det finns traditionella könsmönster i förskoleverksamheten och lägger fram 3 olika faktorer som kan vara anledning till detta. Den första är brist på lagar och förordningar inom området, den andra är brist på resurser och den sista är brist på kunskap hos pedagoger och personal. Detta kan då lösas genom att genusvetenskap blir en naturlig del inom förskoleläraryrket. Vidare menar SOU (SOU2006:75 s.142-144) att *Lpfö 98* samt skollagen är otydligt utformad inom området och därför kan tolkas på ett felaktigt sätt som motsäger de syften som vill uppnås med övriga styrdokument.

I den slutliga rapporten (SOU2006:75 s.11-15) understryks att det inte är en ekonomisk fråga för förskolan, det vill säga att det inte kostar mer att vara genusmedveten i sin pedagogiska gärning än att inte vara det. Undantaget från den tanken är att det bara skulle innebära en intelliell kostnad att omforma lärarutbildningen och att vidare utbilda delar av den aktiva förskollärarkåren. Det skall enligt utredningen räcka för att kåren befruktar sig själv med genuskunskap i tillräcklig omfattning. Utredningens delegation väljer att inte råda till mer precisa styrdokument eftersom det skulle kunna leda till att vissa av de redan extensiva föreskrifterna skulle riskera att nedprioriteras av kommuner och pedagoger.

Könskonserverande instanser

Bourdieu (1999, s.99-104) har utvecklat flera vetenskapliga termer inom sitt område. De termer han är mest känd för är *Habitus*, *doxa* samt olika former av *kapital* till exempel *kulturellt kapital* eller *socialt kapital*, *symboliskt kapital*.³ Han beskriver de förhållanden i samhället som skapar reflexiva könsroller och mönster. Författaren betonar där också hur godtyckligt det är hur man tolkar och uppfattar de biologiska skillnaderna mellan könen. Skillnaderna här skriver Bourdieu bör förstås i förhållande till de vedertagna tanke-system som förekommer i samhället.

Frågan han ställer sig är hur könsroller och mönster konserverats under så lång tid genom alla stora förändringar i samhället, som till exempel övergång från bondesamhälle till industrialisering. Han betonar, i motsats till de flesta feministiska teorierna, rollerna som staten, skolan och kyrkan spelar och spelat för hur män och kvinnor skapar sina identiteter.

Bourdieu anser att skolan historiskt sett har haft ett stort ansvar för att ha konserverat överfört traditionella könsroller och mönster sedan lång tid tillbaka (Bourdieu, 1999 s.99-104). Skolan är samtidigt enligt Bourdieu den institution som under senare tid spelat en avgörande roll i förändringsarbetet med könsförhållandena i samhället (Brante, Andersen & Korsnes, 1997. s.38). De förändringar Bourdieu pekar på härleder han till de motsägelser i könsmatrisen som man uppmärksammar och tydliggör i skolan (Bourdieu, 1999 s.99-104). Förskolans roll blir enligt denna teori mycket betydelsefull för hur samhället skall utveckla sig i framtiden.

Connell (1999, s.229) understryker också vikten av skolans och läroplanernas roll i att motverka traditionella könsroller. Han menar att läroplanernas utformning har en avgörande roll att spela eftersom utbildning är politik och att detta är vägen att gå för att uppnå en förändring inom området.

³*Habitus*: Strukturerat och strukturerande mönster för perception, tänkande och handling inom sociologin. Omfattar tidigare livserfarenheter och handlingsdispositioner (Brante, Andersen, Korsnes 1997. s.38, 111).

Doxa: en kulturs vedertagna föreställningar, sådant som inte kan betvivlas eller diskuteras (2010-01-12 [Nationalencyklopedin](#)).

Kulturellt kapital: begrepp för samlade resurser i form av kunskaper idéer språkbruk och vanor som legitimerar skillnader i status och makt (Brante, Andersen, Korsnes 1997. s.170).

Socialt kapital: Samlade resurser som till exempel familj släkt eller organisation knutna till en persons grupp-tillhörighet och personligt nätverk som ger ökade möjligheter att öka sin status eller monetärt kapital. (Brante, Andersen, Korsnes 1997. s.299).

I de styrdokument (Skolverket, 1998) som används i förskolan idag finns det riktlinjer som handlar om traditionella könsroller och att de skall motverkas i verksamheten. Det kan kopplas till de teorier som Bourdieu (1999, s.99-104) och Connell (1999, s.229) lyfter fram om hur skolans styrdokument påverkar samhället även inom genusområdet. De poängterar också hur både styrdokumentet och arbetet med genus i skolan påverkar samhället på sikt. Det är med utgångspunkt i denna forskningsbakgrund som problemformulering och frågeställningar vuxit fram.

I *Lpfö 98* poängteras att "Förskolan skall motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan erbjudas samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller" (Skolverket, 1998, s. 4). Med tanke på målsättningarna i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) samt våra egna tankar och erfarenheter, finns det idag fortfarande traditionella könsroller kvar som förs vidare genom pedagogernas sätt att förhålla sig till könsroller och könsroller. Detta gäller det egna beteendet såväl som de influenser och värderingar som kommer utifrån samhället, hemmiljön och inte minst media. Det saknas precision i styrdokumentet för *hur* traditionella könsroller ska motverkas. Är det så att kunskaperna inom genusvetenskap är ojämnt fördelade mellan förskoleområden/pedagoger eller att de saknas eller bortprioriteras? Genom dessa tankar väcktes vår nyfikenhet för vilka bakomliggande orsaker som föreligger.

- Motverkas eller konserveras traditionella könsroller av pedagoger i förskolan?
- Hur hög upplever pedagogerna själva sin genusmedvetenhet i förskolan relaterat till uppdraget i *Lpfö 98* (skolverket, 1998)?
- Vilket förhållningsätt till sin roll som pedagog har pedagogerna i förskolan när det gäller att motverka traditionella könsroller?

Metod

För att undersöka vilket förhållningssätt pedagoger i förskolan har och hur de arbetar utifrån ett genusperspektiv har vi valt att intervjua och observera på olika förskolor. I detta kapitel kommer val av metod, val av förskolor, genomförande, etiska överväganden, metoddiskussion samt beskrivning av förskolorna att redogöras för.

Val av metod

Denscombe (2000) hävdar att kvalitativ forskning fokuserar på hur människan uppfattar olika fenomen men även på olika beteendemönster. Kvalitativ data är ett resultat av olika tolkningar. I en del fall kan forskarens jag vara en avgörande resurs. Ett exempel kan vara att bara kvinnor kan förstå den verkliga innebörden i faktorer som har att göra med kvinnors underordning i samhället. Då uppsatsens syfte är att ta reda på hur pedagoger i förskolan arbetar utifrån ett jämställdhetsperspektiv och i vilken omfattning det sker kommer semistrukturerade intervjuer att göras. Personliga intervjuer är en form av semistrukturerade intervjuer som innebär att en forskare och informant möts (Denscombe, 2000 s. 135-177).

Vid intervju kommer en färdig lista med frågor att finnas, ordningsföljden kan vara flexibel. Denna lista utformades i samspel med en aktiv genuspedagog i Kristianstad kommun. De frågor som presenterades för genuspedagogen diskuterades och reviderades och utvecklades till de frågor som kommer att användas vid intervjuerna. Vid tillfälle kommer även följdfrågor att ställas. Den intervjuade får tala mer utförligt och ge öppna svar och intervjuerna kommer att dokumenteras med fältanteckningar och vara utan någon tidsgräns. Detta för att ge stort utrymme för *mötet* mellan forskaren och informanten (Denscombe, 2000, s.135-136). Kvalitativ metod har valts för att kunna få en så rättvis bild som möjligt av hur pedagogerna själva uppfattar och tänker kring genusfrågorna och för att få ett intryck av hur väl integrerat genusmedvetenheten är i verksamheten.

För att få ett bredare perspektiv och undersöka validiteten samt tolka materialet på bästa sätt, kommer också observationer att göras. De kommer inte att utföras under samma dag som intervjuerna sker eftersom det är viktigt att bekanta sig med miljön innan observation. Tanken med observationer är att se om det pedagogerna sagt avspeglar sig i den praktiska verksamheten. Därför kommer främst pedagogerna att observeras men även barngruppen.

Det finns olika former av observationer och metoden som kommer att användas är deltagande observation som innebär att forskarens roll kan vara känd för vissa men dold för de flesta i verksamheten. Forskaren får på sätt och vis möjlighet att distansera sig från de observerade samt ta del av den naturliga miljön. Under observationen kommer kortare anteckningar och nyckelord att skrivas ner. Sedan diskuteras de och sammanställs till löpande text (Denscombe, 2000, s.174-177). Anledningen till valet av denna observationsteknik är att kunna iaktta verksamheten i den naturliga vardagen. Ytterligare anledningar är att få intryck och upplevelser med oss som skall kunna diskuteras under bearbetningen av materialet. Genom observation kan omedvetna/medvetna könsrelaterade handlingar synliggöras samt förstärka eller tydliggöra pedagogernas förhållningssätt. På detta vis kommer materialet att kunna tolkas i sin kontext vilket förtydligar hur pedagoger går tillväga i realiteten.

Val av förskolor

För att få en bred grund att stå på i undersökningen kontaktades flera förskolor i två olika kommuner med olika invandrartäthet, geografisk plats och ekonomiska förhållanden. I den ena kommunen valdes förskolor på en mindre ort med cirka 9000 invånare och med låg invandrartäthet. Den mindre orten består till större delen av villabebyggelse. I den andra kommunen valdes en stor tätort för sitt större invånarantal som har cirka 250 000 invånare (Nationalencyklopedin). Tätorten har hög invandrartäthet och en ekonomi av annan karaktär. Den större tätorten består till större del av flervåningshus och har stora ytterområden av miljonprojektskaraktär. Deras olika ekonomiska förutsättningar, befolkningsmängd, geografiska placering samt den differerande förekomsten av flerspråkiga barn och pedagoger var främsta orsaken till att de valdes. Valet har gjorts på detta sätt för att få ett brett perspektiv på hur pedagoger arbetar med genusfrågor i förskolor på olika geografiska platser och under olikartade förutsättningar i Skåne.

Genomförande

I inledningsskedet kontaktade vi per telefon flera förskolor inom respektive geografiskt område. Överraskande nog visade sig att fler än vi förutsatt inte var intresserade av att delta i studien, inga skäl angavs. Fyra förskolor besöktes och sju intervjuer fördelades på dem. En åttonde intervju utfördes i hemmiljö med en genuspedagog från den mindre ortens genusprojekt. Intervjuerna varade alltifrån 25 minuter till cirka två timmar. En inbokad intervju i en tätortsförskola blev inställd på grund av tidsbrist. En informant ångrade sig vid intervjutillfället, utan att ange något skäl. Observationer utfördes i de förskolor och på de

avdelningar där informanterna arbetar. Varav två observationer utfördes i samma förskola på olika avdelningar. Alla observationer genomfördes på de förskolor där intervjuerna utfördes. Observationerna utfördes under olika lång tid, beroende på situation samt förskolornas rutiner. Eftersom undersökningen inte är av jämförande karaktär fäster vi ingen vikt vid den något ojämna fördelningen av intervjuer/observationer. Huvudsakligen valde vi två olika områden att undersöka för att få större bredd på insamlat material. Intresset skiljde sig åt mellan de två utvalda områdena. Intrycket av en viss skepsis för undersökningen i den mindre orten gick inte att bortse ifrån. Detta kan eventuellt härledas till att telefonkontakterna på den mindre orten sköttes av en av oss som är manlig student, men inga slutsatser kan dras.

De flesta förskolor var positiva till att delta i undersökningen med undantag av tre. Förskolorna som visade intresse fick reda på att vi går sista terminen på högskolan i Kristianstad och arbetar med ett examensarbete inriktat mot genusvetenskap. De fick förklarat hur intervjuerna skulle genomföras samt att observation av dem och barnen i interaktion skulle ske. Under intervjuerna ställde en av oss frågor och den andra förde fältanteckningar vilket möjliggjorde en friare samtalsliknande intervjuform.

Vid något av observationstillfällena observerade båda av oss samma situation för olika infallsvinklar. Dokumentation gjordes med hjälp av nyckelord och kortare anteckningar. Graden av samspel mellan pedagoger och barn skiljde sig mellan förskolorna, mestadels på grund av personaltäthet och sjukfrånvaro. Materialet bearbetades efter datainsamling och diskuterades i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar. Under diskussionerna transkriberades materialet till löpande text i digital form.

Etiska överväganden

Under studien har Vetenskapsrådets fyra huvudkrav följts, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 1990). Innan intervju och observation informerades förskolorna per telefon om vilka vi är och att vi skriver examensarbete på lärarutbildningen i Kristianstad högskola. De fick kort beskrivet om undersökningens syfte samt hur intervjuer och observationer skulle genomföras. Vi talade om att vi var intresserade av att ta reda på hur pedagoger i förskolan arbetar utifrån ett genusperspektiv och i vilken omfattning detta sker. De fick också reda på att vi gjorde undersökningar parallellt med andra förskolor på annan geografisk plats med andra förutsättningar. Gällande observationerna var vi noga med att beskriva att fokus skulle ligga

på den fria leken. Givetvis informerades förskolorna även om att allt deltagande var frivilligt och kunde avbrytas utan att de behöver uppge orsak. På de förskolor som sedan besöktes informerades personalen om att alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Geografisk plats, namn och känslig information, behandlas anonymt (Patel & Davidsson, 1994, s.69-71). Namn som används kommer att vara fingerade. I något fall kontaktade handledaren förskolans rektor för att verifiera validiteten i undersökningen. Vi talade om att vi skrivit på sekretessunderlag under vår verksamhetsförlagda utbildning.

Beskrivning av förskolorna

För att läsaren lättare skall kunna orientera sig i materialet kommer en kort beskrivning av förskolorna. I den anges antalet anställda pedagoger och antalet barn, en kort beskrivning av närområde och miljö i förskolan samt på avdelningen görs. När vi i uppsatsen vill skilja de olika förskolorna åt kommer de att benämnas tätortsförskola eller mindre ortsförskola.

Den första förskolan i tätorten har 16 anställda pedagoger varav tre är män. Det totala antalet utbildade är okänt men fyra utbildade är kända. Det finns fyra avdelningar med strax under 20 barn i varje. Förskolan ligger i ett invandrartätt höghusområde med mycket grönområden i och nära till lekplatser. Förskolan har rymliga och nyrenoverade lokaler som de nyligen flyttat in i. Lokalerna är ljusa och enkelt inredda med leksaker i barnens höjd.

Den andra förskolan har fem anställda pedagoger varav tre är utbildade förskolelärare och en av dem är Montessoriutbildad utöver förskollärarytbildningen. Den har strax över 25 barn fördelade på två avdelningar. Förskolan är belägen i utkanten av en liten ort i lantlig miljö. Lokalen på den ena avdelningen är trång och har uppseendeväckande många leksaker och flera av leksakerna finns i många exemplar av varje.

I den tredje förskolan finns det 6 utbildade pedagoger fördelade på två avdelningar, det går lite mindre än 20 barn på varje avdelning. Förskolan är lokaliserad i ett skogsbyn i kanten av en mindre ort. I omgivningen ligger villor och sommarstugor utspridda. Förskolan ser ut som en stor villa med lekplats. Lokalerna är rymliga och leksakerna är placerade i barnens höjd.

Den fjärde förskolan har 10 förskollärare anställda, fördelat på 4 avdelningar, där cirka 60 barn är inskrivna. Förskolan ligger nära naturområden och strandmiljö. Den är byggd för ändamålet och har stora ytor och en centralt belägen lekhall.

Resultat och analys

I detta kapitel kommer delar av det samlade materialet att presenterats. Det kommer att delas upp under temarubriker som anknyter till problemformuleringen.

Pedagogers uppfattning om genusbegreppet

Ett par uttryck som vi påträffat ett antal gånger under intervjuerna är ”Genusfrågor sitter i ryggmärgen” och vid ett intervjutillfälle ”Genustänket har man i bakhuvudet”. Andra pedagoger har även uttryckt att de inte tänker utifrån genus utan ett mer humanistiskt, individuellt perspektiv.

Yttrandena är av samma karaktär och kan indikera att pedagogerna anser sig behärska genusbegreppet fullt ut. En risk med deras förhållningsätt är att pedagogerna kan undgå att genom självreflektion synliggöra de egna omedvetna könsmonster som de eventuellt har. Det kan resultera i att de förbiser den förstärkning av traditionella könsmonster som de i egenskap av förebild kan medverka till. Å andra sidan, om genusbegreppet är väl befast bland pedagogerna som det kan indikera, resulterar det i att man närmar sig målsättningarna i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998). Under våra samtal med pedagoger har flera hänvisat till demokratiska principer, jämlikhet mellan flickor och pojkar, vikten av individen i fokus samt att behandla varje barn och barngrupp lika. Detta har gett oss intryck av att inte alla pedagoger har ett riktigt fast grepp om genusterminologin. Frågan som väcks av det är om pedagogerna fått tillräcklig utbildning på området. Eftersom terminologin är ett centralt verktyg för att kunna kommunicera och reflektera i arbetet med genus, är det ett problem om så är fallet. Om det är på det viset finns det ingen gemensam grund att utgå ifrån när man diskuterar med varandra. Detta kan leda till att ingen gemensam utveckling inom genusområdet kan komma till stånd hos arbetslagen.

Ytterligare en faktor som uppmärksammats i flera fall, pekar på att det råder en utbredd osäkerhet inför genusbegreppet. Flera förskolor har velat skicka fram en representant som är mer insatt i genusfrågor när vi kontaktat dem. I något fall då en pedagog tillfrågades om hon ville intervjuas avböjde hon, med motivationen att hon inte visste något om genus. Även om detta bör betraktas som ett normalt bortfall, kan det inte helt frånses att genusfrågorna betraktats med viss rädsla och skepsis på flertalet av förskolorna i den mindre orten trots att

nästan alla säger sig tycka att genusmedvetenhet är mycket viktigt i förskolan. Det väcker ytterligare frågeställningar om hur säkra pedagogerna är i sin professionella roll inom genusområdet.

Under intervjuerna har flera pedagoger tydliggjort att de är medvetna om att "Det är viktigt att tänka på vad man gör och säger tillsammans med barnen". Svårigheten vid intervjutillfällena var att avgöra om uttalandena var grundade på självmedveten genussyn eller om de reproducerade ett politiskt korrekt svar. Intrycket var efter diskussion, baserat på insamlat material, att pedagogerna hade en stark målsättning att arbeta aktivt med genusproblematiken. Det finns inte grund för kritik mot pedagogernas förhållningsätt, däremot väcks en fråga om hur väl de är utrustade med verktyg för att arbeta på djupet med genusfrågor. Detta kan i förlängningen innebära att det i så fall är en fråga om utbildning, vilket flertalet pedagoger också pekat på under intervjuerna.

En av pedagogerna som ger intryck av att ha en djupare genusmedvetenhet är pedagogen Maria som säger att genus handlar om att:

Jag som pedagog inte lägger någon värdering i barnens val av till exempel. aktivitet, intresse, sak och färg. Genus är ett stort område som är svårt att greppa. Det innebär också att jag som pedagog inte heller ska delge mina egna värderingar på vad som tillhör normativt beteende beträffande pojkar och flickor.

Detta uttalande kan tyda på att pedagogen inte vill begränsa barnens val av till exempel leksaker och genom att undvika att värdera barnen ger hon dem möjlighet till att själva välja. En risk finns dock att det som är omedvetet ändå förs över till barnen. Det är viktigt att inte bortse ifrån att barnen även påverkas av varandra, hemmet samt miljön i förskolan. Generellt kan sägas att situationer ibland kan kräva att pedagoger framför sina värderingar just för att kunna motverka att traditionella könsmonster överförs. Ett exempel på denna problematik dök upp under en observation på en förskola utanför en liten ort. I en matsituation när en av pedagogerna satte en rosa haklapp på en pojke, talade en kollega väldigt snabbt om att rosa haklappar inte är till för pojkar. När en situation som denna uppstår beror det troligen på att pedagogernas genusmedvetenhet skiljer sig åt.

Under intervjuerna har vi även stött på olika begrepp som pedagogerna använder sig av för att beskriva vad genus handlar om. Ett exempel är pedagogen Massimo som uttrycker det som

att: ”Genusbegreppet för mig innebär jämlikhet mellan flickor och pojkar. Alla ska behandlas lika och få samma förutsättningar både i förskolan och i samhället”. Vidare menar Massimo att detta är svårt att leva upp till och medger att han själv är försiktigare med flickor och busar mer med pojkar. Han tycker ändå att det beror mer på personlighet än kön hur han bemöter barnen.

Genuspedagogen Solveig arbetar inom ett genusprojekt i den mindre ortens kommun. Hon beskriver genusbegreppet som socialt konstruerat och att det genomsyrar varje individs alla val, handlingar och tankar, medvetet och omedvetet. Även pedagogen Karina poängterar att: ”Genus är en social konstruktion”. Det väcker många frågor att få pedagoger har talat om genus som en social konstruktion, vilket inte behöver betyda att övriga informanter inte delar denna syn på genus. I intervjuerna har pedagogerna ändå uppmärksammat att både förskola hem och samhälle formar barnen. Det finns alltså en medvetenhet om sociala samband och hur de interagerar med varandra men kanske saknas termerna för att beskriva dem.

Utbildning och fortbildning i förskolan

Många av pedagogerna säger att de är intresserade av genusfrågor men att möjligheter och tid inte finns för att kunna ”...sitta ner och diskutera” eller ”...reflektera i grupp”. Svårigheter att *få tid* är ett genomgående tema hos pedagogerna som intervjuats. Några av informanterna påpekar att det finns en koppling mellan tid och pengar på så sätt att större personaltäthet eller möjligheter att kalla in extra personal skulle ge större möjligheter för arbetslagen att kunna både reflektera och jobba med arbetslagets gemensamma förhållningsätt i fråga om genus.

Färre än vi förutsatt nämner ekonomin som *ensam* orsak till att de inte erbjuds vidareutbildning inom genusområdet i den utsträckning de önskar. Pedagogerna talar oftast om en kombination av ekonomi, utbildning och prioriteringar. Argument som förekommer frekvent för att genusarbete och genusutbildning inte prioriteras högt är att barngruppens största behov inte är genusrelaterade, till exempel ”Vi arbetar mycket med konflikter och kommunikation eftersom det är det som barngruppen behöver mest”.

En av informanterna, Karina, återkommer flera gånger under samtalet till hur viktigt hon anser det vara med utbildning inom genusvetenskap för att kunna bilda sig egna åsikter. Pedagogen menar att det inte går att kräva att en som inte är utbildad inom genus skall ha bildat en egen syn på det eftersom ”Om man inte vet vad genus är, kan man inte ha en åsikt

om det”. Karinns uttalande pekar på vikten av kunskapen om genus och en gemensam terminologi är en förutsättning i arbetet med att motverka traditionella könsmonster.

Hon har varit på några genusrelaterade föreläsningar och haft stor användning av det hon lärt sig under sin grundutbildning såväl som de kurser hon deltagit i. Karina anser att engagemanget på genusområdet är bristfälligt både inom verksamheten och utanför. Maria som arbetar i en annan förskola säger: ”Omedvetenheten är stor här...det är skrämmande med tanke på vad det leder till”.

Komplexiteten inom genusområdet är inte oproblematiserad när det gäller de pedagoger som är aktiva i verksamheten, eftersom det finns ett stort antal praktiska faktorer som ska tas hänsyn till. Barngruppens specifika sammansättning och behov tas upp som argument för att det inte finns så bra förutsättningar att arbeta mer med genus. Det blir tydligt genom intervjuerna att tiden är en avgörande faktor som begränsar pedagogernas möjligheter till samtal och gruppreflektioner såväl som självreflektion. För att uppnå en fördjupad kunskap om hur genusproblemen genomsyrar individer/grupperns sätt att interagera med varandra, krävs det möjligheter till diskussion inom både arbetslag och för individuell självreflektion. Bristen på tid och möjligheter, att göra detta inom verksamhetens ramar, påpekas av flertalet pedagoger vi intervjuat. Intrycket är att den självupplevda kompetensen hos flera informanter ger känslan av att vara lägre än vad som krävs för att uppnå målen i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998). Det är få av pedagogerna som talar tydligt om komplexiteten inom genusproblematiken.

Genuspedagogen, Solveig, uppmärksammar en viktig faktor i förskolan och menar att: ”Det låga antalet män inom de tidiga skolåren och förskolan är ett stort problem på fler fronter än genusmedvetenhetens”. Vidare menar hon även att: ”Medvetenheten är förmodligen djupare och mer utbredd i förskolan än i skolan. Detta beror på förskoleformens karaktär och relationsbaserade arbetssätt”. Om detta uttalande stämmer väl med verkligheten kan det innebära att de värderingar och normer förskolan förmedlat till barnen i syfte att motverka traditionella könsmonster gradvis försvinner i skolan. Det leder i så fall till att barnen i skolan troligtvis tar till sig de könsmonster som finns i skolan för att inte hamna utanför. Att konstatera är att samarbetet mellan förskola och skola är av största vikt inom genusområdet.

Under intervjuerna fick vi ett flertal liknande svar när informanterna fick frågan hur de utvecklar sitt lärande inom genusvetenskap och om de går på föreläsningar, kurser eller talar

med genuspedagog. Det visar sig att detta är något som ofta skjuts på framtiden tills en kollega gått utbildning och därefter delar med sig av sina kunskaper. Utbildning sker i en del fall genom att en pedagog från varje avdelning får fortbildning men oftast deltar en representant från hela förskolan. Pedagogerna ger generellt intryck av att detta fungerar bra.

Pedagogers praktiska genusarbete

Gemensamt för större delen av de intervjuade pedagogerna är att de i den fria leken försöker få barnen till att leka med alla typer av leksaker oavsett kön. De nämner även att pedagogerna oavsett könstillhörighet försöker använda sig av allt material och använda ett brett spektrum av olika lekar tillsammans med barnen. Pedagogen Martina exemplifierar ”Även om jag inte tycker det är så kul med bollar spelar jag gärna fotboll med barnen”. Massimo uttrycker sig likartat: ”I den fria leken klättrar både flickor och pojkar och spelar fotboll. Tanken är att allt ska göras tillsammans och oavsett kön”.

När barnen själva bevakar könsmönster säger och visar pedagogerna att det är okej att en pojke till exempel leker med dockor och att en flicka får klä ut sig till byggare Bob. Pedagogen Massimo säger: ”Pojkarna får gärna klä ut sig till flickor”. Martina uttrycker det som: ”Jag introducerar alla leksaker för barnen och uppmuntrar pojkar att köra dockvagnen”. Hon säger också: ”...att flickor inte ska kännas flickiga och pojkar pojkiga...Alla på förskolan ska behandlas lika oavsett kön”.

Förskolornas arbetsätt skiljer sig inte markant åt när det gäller planerade aktiviteter utifrån ett genusperspektiv, pedagogerna säger att de inte planerar någon verksamhet utifrån det. De betonar även att den planerade verksamheten styrs utav barnens intresse och mognad och inte genomsyras av genustänkandet i första hand. Endast en förskola skiljer sig från resten i undersökningen genom att ha genus i åtanke när de arbetar med drama: ”Vi tänker på hur vi fördelar rollerna mellan barnen så det inte automatiskt blir att flickor har flickroller eller gulliga roller och pojkar inte bara får spela tuffa pojkroller” säger Emma som arbetar där. Förskolan arbetar kontinuerligt med olika dramateman.

Temaarbeten förekommer också i andra förskolor men har inte främst fokus på genus. Pedagogerna har uppmärksammat traditionella könsmönster i verksamheten genom att barnen visat tecken på att de tänker utifrån stereotyper. Pedagogen Martina berättar att hon försöker att experimentera för att kunna dra slutsatser. ”När jag märkte att flickorna mest målade med

rosa tänkte jag att det vore intressant att ta bort alla flickfärger vid nästa tillfälle för att se hur flickorna reagerar”. Hon berättar sedan att ingen av barnen reagerade på att ljusa färger saknades. Martina ser fundersam ut och säger att ”Jag ser inga tydliga gränser som barnen gör eftersom de ännu inte är medvetna om traditionella könsmonster och på så sätt begränsar de inte sig i sitt tänkande”. Barnen som Martina arbetar med är i tre års ålder. Hon poängterar under intervjun: ”Det är viktigt med färger eftersom det startar redan i barnvagnen när pojkar ska ha blått och flickor rosa”. Karin som arbetar i samma förskola berättar att hon använder sig mycket av färger eftersom det är ett kul och enkelt sätt att arbeta med genus: ”Jag har på mig kläder med olika färger som ofta är mörka och pratar med barnen om varför de tycker att blå är en pojkfärg”. Vidare säger Karin: ”Våra förhållningssätt skiljer sig åt, vi behöver arbeta mer med genus...det är viktigt att höja medvetenheten bland pedagoger”. Vidare berättar Karin att arbetet med genus är något självklart och att hon är medveten om att det finns bitar att förändra även hos henne själv.

Gemensamt för flertalet pedagoger är att de använder sig av barnböcker för att prata och diskutera med barnen om genusfrågor. Solveig som är genuspedagog poängterar att det skett en stor och positiv utveckling av barnböcker som specifikt lyfter fram genusproblem på ett pedagogiskt vis. Hon tycker att det är oerhört viktigt att det finns barnböcker som vänder på traditionella könsroller. Böckerna kan användas som diskussionsunderlag i barngrupp men även bland pedagoger. Det väcker tankar och medvetenhet hos både barn och pedagoger enligt Solveig. Pedagogen Maria berättar också att hon använder sig av barnböcker som behandlar genusfrågor för att diskutera med barnen om pojkar och flickor. ”Det går bra att använda vilken barnbok som helst för att prata med barngruppen om olika roller” säger Maria. Även pedagogen Martina läser mycket med barnen och väljer ofta medvetet typiska pojkböcker som hon läser för flickor. Hon säger: ”Flickorna tycker det är lika kul som pojkarna att läsa boken om den stora traktorn”. Martina berättar också att hon många gånger läser flickböcker för pojkarna.

Solveig, Maria och Martina betonar att observation är ett bra hjälpmedel i arbetet med genus. Maria menar att observation synliggör omedvetna handlingar hos både pedagoger och barn som kan diskuteras i verksamheten. De ger även möjlighet till självreflektion och självutveckling. I intervjuerna har flera pedagoger poängterat att dokumentation också är ett viktigt verktyg. Många använder digital fotografering för att dagligen dokumentera barnen i verksamheten. Fotografierna används ibland som diskussionsunderlag med föräldrarna. Det

ger en god möjlighet för att öppna en diskussion med hemmet om när barnen bryter mot traditionella könsmonster eller inte gör det.

Samtliga intervjuer har i någon grad pekat på att pedagoger i verksamheten har en *vilja* att arbeta med att motverka traditionella könsmonster. Under observationerna finner vi tendenser till att pedagogerna omedvetet förbiser sina egna stereotypa handlingar i arbetet. Det har vid flera observationstillfällen varit svårt att avgöra skälen till deras handlingar i situationerna. Ett exempel på en svårtolkad situation är under ett observationstillfälle när en pojke på cirka tre år inte har något att göra: Pojken säger till en pedagog att han vill lägga pussel. Pedagoggen uppmuntrar honom till det och säger att han själv kan hämta ett pussel. Pojken tittar då osäkert på henne och svarar inte. Pedagoggen föreslår snabbt att de kan välja ett pussel tillsammans. Vid pusselhyllan ser pojken fundersam ut och har svårt för att bestämma sig. Pedagoggen tar ett pussel med en bil och frågar med en snäll röst om han vill ha ett pussel med bilar.

Den beskrivna observationen påvisar inget, mer än att pedagoggen ställer en ledande fråga till pojken. Hur slumpmässigt valet pedagoggen gör är inte möjligt att avgöra utan att först tillfråga pedagoggen. Kanske brukar pojken leka med bilar. Händelsen visar endast på att pedagoggen inte väljer ett könsneutralt pussel eller ett flickpussel. Skälet till pedagoggens val är oklart. Möjlighet till att fråga pedagoggen om situationen fanns inte men det skulle kunna vara något för diskussion i arbetslaget.

Händelseförlopp av denna karaktär kan inte tolkas med någon högre validitet. Men eftersom denna typ av situation har varit återkommande under några av observationerna kan de peka på en tendens till att pedagogerna i viss mån inte synliggjort sina egna könsmonster för sig själva. Därigenom finns en risk att de omedvetet faller in i traditionella könsmonster, vilket kan innebära att könsmonstren överförs till barnen.

Stereotypa könsroller

Ett antal pedagoger betonar att ”genus handlar om att behandla flickor och pojkar lika”. Detta benämner de som jämlikhet mellan flickor och pojkar. Det positiva med pedagogernas tankesätt är att målsättningen är att alla barn ska få samma förutsättningar och behandlas på lika villkor. En konsekvens av särskiljandet av könen kan innebära att det bevarar den traditionella synen på kön till viss del. Jämlikhetstänkandet bidrar inte automatiskt till att

motverka traditionella könsroller. Vilket i sin tur kan innebära att delar av normerna inom respektive könskategori kvarstår. Det vi vill komma fram till är att om man vill motverka traditionella könsmönster krävs det att man utgår ifrån att alla könskategorier är socialt konstruerade. Detta är naturligtvis lättare sagt än gjort eftersom könsrollerna bland de flesta människor sitter djupt rotade sedan barnsben. Målsättningarna måste vara mycket långsiktiga för att göra det möjligt. Det krävs möjlighet till att gemensamt tolka genusfrågor och vad styrdokumentet säger om genus inom arbetslaget enligt flertalet pedagoger vi samtalat med.

Under intervjuerna med pedagogerna i förskolorna kan vi skönja ett tydligt mönster när det gäller förhållningssättet i att försöka bryta könsmönster. Samtliga pedagoger uttalar sig om att de försöker motverka dessa och berättar om hur de resonerar. Pedagogerna har olika uppfattningar om graden av förekomst gällande traditionella könsmönster samt var de kommer ifrån. Det gäller både barnens agerande och pedagogernas. Pedagogerna Martina berättar att hon inte ser tydliga gränser bland barnen eftersom de ännu inte är medvetna om traditionella könsmönster och på så sätt begränsar de inte sig i sitt tänkande. Resonemanget ovan har framkommit under två intervjuer. De yngsta förskolebarnen har kanske inte tagit till sig traditionella könsmönster i större utsträckning. Det går inte att bortse ifrån att barnen absorberar mycket av det pedagogerna samt omgivningen säger och gör.

Genom observationerna har vi noterat att pedagogerna har ett något mjukare bemötande mot flickor, de får oftare höra komplimanger om sin *snällhet* och sitt utseende. Pojkarna får inte alltid samma varma bemötande. Trots det har observationerna visat en tendens till att pedagogerna försöker överföra ett empatiskt tankesätt till pojkarna. De talar ofta i ordalag som till exempel: ”Det gör ont på snigeln om du skadar honom”, ”Hon blir ledsen om du förstör det hon har byggt”, ”Prata med varandra istället för att slåss”. När pedagogerna väl uppmärksammat att pojkarna också visar empati, reagerar de ofta på ett överdrivet sätt i jämförelse med vilken reaktion flickor får i samma situation. Det förekommer sällan att flickor får denna typ av kommentarer i samma sorts lek. Detta utgör ett normsystem som kan resultera i att könsmönster konserveras och överförs enligt den traditionella mallen.

Intressant är det pedagogerna Maria synliggör när hon säger: ”Det inblandade barn som tar efter flickbeteende i en konflikt och börjar gråta kommer alltid att få de kvinnliga pedagogernas uppmärksamhet först”. Om verksamheter ser ut på detta sätt kan det innebära att

flickbeteendet blir en norm för alla barn. Möjligtvis kan det resultera i anpassningsproblematik för pojkar men även för flickor.

Pedagogen Karina problematiserar de stereotypa normer barnen tar med sig från hemmet: ”Könsrollerna som finns i hemmet påverkar även leken i förskolan och i leken kan inte en pojke dammsuga”. Hon berättar vidare att hon då frågar vem som dammsuger hemma och talar om för barnen att alla kan dammsuga. Vid ett senare tillfälle under intervjun säger Karina: ”Jag märker *inte* av traditionella könsmonster i verksamheten...när det var Lucia ville alla pojkar vara Lucia och då fick de det”. Tydligt är att pedagogen uppmärksammar det samband som finns mellan hem och förskola. Det går inte att bortse ifrån de stereotyper som även grundläggs i förskolan. Givetvis är det positivt att pedagogerna låter alla barn vara Lucia.

Pedagogen Maria är mer kritisk i sitt förhållningssätt än de flesta intervjuade. Hon berättar att personalen på hennes arbetsplats ofta överför sitt stereotypa tankesätt på barnen. Vid ett tillfälle köpte förskolan in prinsesskalendrar till alla flickor och bilkalendrar till alla pojkar inför första advent. Barnen fick inte ens möjlighet att själva bestämma vilken kalender de ville ha. Kalendrarna märktes med barnens namn i förväg. Pedagogen motsatte sig allt detta. Det som beskrivs ovan är ett bra exempel på när pedagogers egna könsmonster är omedvetna. Resultatet kan bli att stereotyper överförs till barnen.

Genuspedagogen Solveig ifrågasätter också pedagoger när hon säger: ”Det är nog många pedagoger som inte tänker på hur stereotypa mallar de bär på för vad som är tillåtet för pojkar eller flickor”. Solveig menar att stereotyperna som finns i förskolan kan motverkas genom ökad medvetenhet, hon säger: ”Höjd medvetenhetsnivå är nyckeln...vi behöver se när barnen själva börjar bevaka stereotypa könsroller för att kunna motverka dem så tidigt som möjligt”. För att kunna förändra sina stereotypa tankesätt kräver det att pedagogerna ökar sina kunskaper inom detta område. Detta förutsätter att de synliggör stereotyper de bär på. Först när detta skett kan en förändring i arbetet med genus komma till stånd.

Pedagogen Martina fokuserar istället på pedagogernas egna handlingar: ”Stereotyper kan motverkas genom att vi gör fel handlingar”. Med det menar Martina att hon försöker bryta könsmonster genom att agera mot stereotypa normer. Hon ger exempel och berättar om sitt

jättekorta hår och mörkgröna militärbyxor som inte är normativa för en kvinna. Det kan vara ett bra sätt att nå yngre barn, med tanke på att de ofta kopierar vuxnas beteenden tycker hon.

Genom samtliga intervjuer har det framkommit att väldigt få av pedagogerna uppmärksammat kopplingen mellan de stereotyper barnen får med sig från hemmet och stereotyperna de själva överför på barnen. De flesta intervjuade pedagoger relaterar problematiken med stereotypa roller till antingen barnens hemmiljö, sina arbetskollegor, samhället generellt sett, media eller marknadskrafter. I fokus hamnar sällan den egna rollen som bärare av traditionella könsmönster och stereotyper.

Samhället och mediernas påverkan på barns identitet

Under intervjuerna har ett fåtal pedagoger resonerat kring hur media påverkar människors syn på könsmönster. Det är förvånande att få av dem har nämnt denna inflytelserika faktor som något som påverkar människans identitet samt självuppfattning. Genuspedagogen Solveig säger: ”Det mediala trycket är konstant och använder sig av mycket stereotypa könsroller för att nå så många som möjligt med sitt budskap...”. Hon problematiserar genom att påpeka att det påverkar barns identitetsutveckling samt att pedagogerna i förskola och skola har en viktig roll att spela inom detta område.

Pedagogen Karina pratar under intervjun om hur barn redan i tidig ålder spenderar alltför mycket tid framför datorn och teven. Hon samtalar engagerat om att media, handel och marknadsföring väger tungt för hur det ser ut i samhället och förskolan. Det är viktigt att föräldrarna talar med barnen när de till exempel handlar. Vidare uttrycker hon att ”Makten ligger mycket hos de där ute hos de som förser oss med sakerna”. Hon menar även att konsumenterna på olika sätt kan påverka och poängterar att genus är en social konstruktion. Pedagogen anser att engagemanget är bristfälligt och försöker att komma ifrån att bli matad med information. Hon tycker att människor borde vara mer ifrågasättande och inte alltid ta ”The easy way out” och använda sig av de mallar som presenteras i media. Hon poängterar att mediernas inflytande på barnen är stort. Det är positivt att pedagoger ser sambanden mellan samhälle media och barns identitetskapande.

Observationerna har synliggjort att det i förskolan förekommer att pedagoger visar filmer för barnen och ibland använder teve som barnpassning under arbetslagsträffar. Under observationerna har vi uppmärksammat att barnen tagit med sig och visat leksaker för

pedagogerna och barngruppen. Ett exempel på det är att en av förskolorna under ett observationstillfälle hade *visadag*, då det blev tydligt att flera pojkar tog med sig leksaker som symboliserar styrkan eller händigheten hos mannen. Många av flickorna visade upp sina Bratz och andra dockor. Detta kan tolkas som att de flesta pedagogerna inte är fullt medvetna om vilka stereotyper media förmedlar till barnen. Det är viktigt att de uppmärksammar sin egen roll i sammanhanget.

När vi intervjuar Karina säger hon att hon försöker att komma ifrån att bli matad med information genom media och förhåller sig kritisk till alla källor, eftersom hon säger ”Media reproducerar väldigt mycket av det traditionella könsrollstänket” och ”värst är det i reklamen som man blir utsatt för”. En oro som hon känner är att media har fått för stort utrymme i unga barns liv. Hon uttrycker det som: ”Det är omöjligt att inte bli påverkad när man är vuxen av hur media framställer både män och kvinnor, så hur skall barn och unga kunna värja sig mot detta?” Hon drar paralleller till föräldrarnas ansvar över vad barnen exponeras för framför teven, såväl som hur föräldrarna i egenskap av förebilder handskas med sina könsroller. Hon tycker att alla människor borde vara mer ifrågasättande och inte alltid ta till sig färdigsvarade svar. Informanten uttrycker återkommande under intervjun att ”man måste tänka själv och dra egna slutsatser” och att det är mycket viktigt att reflektera över sig själv och sitt förhållningsätt till genus och könsroller. Hon vill kontinuerligt försöka öka sin självmedvetenhet kring könsroller och sitt förhållningsätt gentemot barnen i förskolan. Hon avslutar med att säga ”Det är viktigt att förskolan jobbar mer aktivt med genus om vi vill förändra hur det ser ut i samhället”.

De tankar som väcks av pedagogernas resonemang runt medier är viktiga i arbetet med genus. Vad som kan sägas är att pedagogerna som pratade kritiskt om media inte är representativa för övriga som var med i undersökningen. Det är positivt om pedagoger är uppmärksamma på vilka typer av könsmonster medier presenterar samt i vilken utsträckning de får utrymme i förskoleverksamheten.

Diskussion

I detta kapitel kommer val av metod att diskuteras. Därefter nämns syftet med uppsatsen kort. De rubriker som använts i resultat och analys kommer även att användas i detta avsnitt. Med undantag av rubrikerna *stereotypa könsroller* och *samhälle och mediars påverkan på barns identitet* som slagits samman till: *Samhälle, stereotyper och mediars påverkan på barns identitet*. Under varje rubrik kommer resultatet att diskuteras i relation till forskningsbakgrund och syfte.

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan förhåller sig till genusmedvetenhet och hur de arbetar för att främja jämställdhet. I vilken omfattning arbetet med jämställdhet sker i förhållande till *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) är också föremål för intresse i undersökningen. Syftet är också att få intryck av hur förskolepedagoger uppfattar och genomför uppdraget att motverka traditionella könsmonster.

Pedagogers uppfattning om genusbegreppet

Undersökningen pekar på att de intervjuade pedagogerna inte har grundläggande och gemensam förståelse för genusbegreppet. Det skulle i verksamheter där samma problematik råder, innebära en försvårad kommunikation. Pedagogers möjlighet att reflektera och diskutera genusproblematik med varandra hämmas av denna omständighet. Det i sin tur kan leda till att genusarbetet med att motverka traditionella könsmonster stagnerar. I motvikt till detta finns en generell uttalad god vilja att arbeta för att motverka traditionella könsmonster bland samtliga informanter. Tidsfaktor, prioritering av annan verksamhet eller barngruppens behov tas ofta upp av pedagogerna som en anledning till att de inte aktivt arbetar med genus. Istället för att låta arbetet med genus genomsyra hela verksamheten utgår pedagoger ifrån den enskilda individens behov. Det vill säga att ansvaret för uteblivet ”genustänk” förskjuts eftersom att barnens eller barngruppens specifika behov prioriteras.

Pedagogernas resonemang liknar ofta varandras i den mån att de flesta har en god anledning till att de inte jobbar ytterligare med genus och att motverka traditionella könsmonster. Genomgående ser vi ett mönster i undersökningen eftersom de flesta pedagogerna ger intryck av att känna osäkerhet inför genusproblematiken samt genusbegreppet. De behandlar genus som ett skolämne som till exempel matematik, istället för att se att genus är en företeelse som faktiskt genomsyrar allt vi gör, säger, tänker och väljer. Det förhållningssättet resulterar i att traditionella könsmonster bibehålls och förs vidare till barnen istället för att motverkas. För att

kunna motverka de traditionella könsmodellerna krävs en insikt om hur dessa fungerar och hur man skall identifiera dem, annars blir de svåra att bryta och motverka. Att genus är socialt konstruerat är den första insikt som skapar möjlighet till att förstå vidden av genusproblematiken. Även Josefsson (2005, s.5,7,13) poängterar att människan tänker utifrån genus när vi strukturerar samhället som till exempel skolor och politiska system. Genus handlar därför även om vilket samhälle vi vill skapa.

Genusmedvetenhet bör prägla hela verksamheten och de som arbetar i den om samhället skall kunna bryta de könsmodellerna som nu råder. Det kan kopplas till Bourdieu (1999, s.101-104) och Connell (1999, s.229) som menar att skolsystemens styrdokument utgör en mycket viktig faktor som påverkar hur det kommer att se ut i samhället i framtiden. Josefsson (2005, s.5,7,13) sympatiserar helt med dem och poängterar också hur övergripande och omedvetet genus påverkar barn i deras identitetskapande. Han pekar även på sambandet mellan skolans struktur och hur det påverkar samhället över tid. Därigenom blir det viktigt att vara medveten om sin centrala roll som pedagog, förebild och medmänniska i barnens verklighet. För att komma till insikt om vidden av genusbegreppets inverkan på framförallt barnen krävs möjligheter till diskussion inom både arbetslag och för individuell självreflektion.

Slutsatsen som kan dras av undersökningen är att frågan om pedagogernas genusmedvetenhet i förskolan är komplex. Frågan som vi ville ha svar på var om genusmedvetenheten i förskolan hos pedagoger är tillräckligt hög för att uppdraget i *Lpfö 98* (skolverket, 1998) skall kunna nås. Flera pedagoger ger intryck av att känna en osäkerhet i arbetet med genus. Det såväl som andra indikationer i undersökningen pekar på att många pedagoger upplever sin kompetens, inom området genus som för låg.

Utbildning och fortbildning i förskolan

De möjligheter till utbildning som erbjuds inom verksamheten är väldigt begränsade på grund av utformning och karaktär på verksamheten. En enskild pedagog förväntas ofta vidarebefordra de kunskaper denne förvärvat under fortbildning till övriga pedagoger. En viss tveksamhet infinner sig om man tänker på hur denna överföring förväntas att ske, eftersom detta inte är en del av deras planeringstid. När kommer det i så fall att ske?

Det finns två sidor av problemet att fundera på. Å ena sidan väcks tanken om det är en medveten strategi av ekonomisk karaktär från skolpolitikernas sida och/eller att de kanske inte

inser vikten av fortbildningsbehovet. Å andra sidan bör det ligga i pedagogernas eget intresse att kämpa för att få tillgång till fullvärdig fortbildning för att fortsätta kunna utveckla sin profession. I den slutliga rapporten från statens offentliga utredningar (SOU2006:75 s.11-15) understryks att det inte är en ekonomisk fråga för förskolan, det vill säga att det inte kostar mer att vara genusmedveten i sin pedagogiska gärning än att inte vara det.

Utformningen av högskoleutbildningen är en av de faktorer som statens offentliga utredningar (SOU2006:75 s.11-15) nämner som avgörande för hur medvetenheten runt genus skall kunna ökas i förskolan. Undersökningen pekar på att just utbildning inom genusområdet behövs för både verksamma förskolepedagoger och de som går lärarutbildningen. Även Connell (1999, s.229, 230) poängterar att utbildningsväsendets betydelse för att omforma tillvaron är viktig. Han pekar på hur utbildningens djupare nivåer har stora möjligheter/skyldigheter att organisera kunskapen utifrån den minst gynnades synvinkel i motsats till nuvarande system som gör tvärt emot. Verktøget för att kunna göra detta är enligt honom läroplaner som formulerats efter dessa principer. Hur det kan göras är föremål för diskussion. Ett motsatsförhållande råder här mellan SOU:s (SOU2006:75 s.11-15) utredning, och de teorier som Connell (1999, s.229, 230) såväl som Bourdieu (1999, s.101-104) och Josefsson (2005, s.5,7,13) lagt fram. Statens offentliga utredningar (SOU2006:75 s.11-15) väljer att inte råda till mer precisa styrdokument inom genusområdet eftersom det enligt dem skulle kunna leda till att vissa av de redan extensiva föreskrifterna skulle riskera att nedprioriteras av kommuner och pedagoger. Det väcker intressanta frågor, när motsatsförhållanden mellan forskning inom samma område är så markanta som i detta fall. Skälen till varför deras forskning går isär är svåra att avgöra.

Vår undersökning pekar på att det finns ett behov av utbildning inom genusområdet i förskolan idag. Detta med tanke på att informanterna vid flertalet intervjuer och observationer har visat på att verktyg för hur traditionella könsmonster kan motverkas saknas i förskolan.

Pedagogers praktiska genusarbete

Väldigt få informanter säger sig planera någon verksamhet med genus i åtanke. Det väckte vår nyfikenhet för vad det beror på. Under analysen av vårt material framkom att det hos pedagogerna verkar finnas en tanke om att genus bör behandlas som ett enskilt tema som inte behöver kombineras med något annat. Detta är i så fall ett hinder i arbetet med att motverka

traditionella könsmonster och könsroller som är en viktig del i *Lpfö 98* (Skolverket, 1998). Genus bör därför genomsyra alla teman och aktiviteter i förskoleverksamheten. Christian Eidevald (2009, s.165,166) menar att barnen genom formuleringen i *Lpfö 98* betraktas som passiva objekt, han föreslår istället att barnen bör ses som en resurs i verksamheten. Förslaget han lägger fram är tänkvärt eftersom det skulle leda till en annorlunda angreppsvinkel för att komma åt de traditionella könsmonstren och därigenom synliggöra dem för både barn och pedagoger. Det kan relateras till *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) som poängterar att barnens sociala interaktion med vuxna och barn är viktiga för deras läroprocesser och utveckling. Utgångspunkten för denna tanke finner vi hos bland annat Vygotskij som sträcker tanken så långt som att allt befäst lärande ursprungligen härstammar från interaktion med andra (Strandberg, 2006, s.47-53). Det torde innebära att Eidevalds idé skulle kunna påverka genusarbetet i positiv riktning om den tillämpades i praktiken. En förutsättning är att förskolans pedagoger har den grundläggande utbildning som krävs för att medvetandegöra sina stereotyper.

En arbetsmetod som en av de intervjuade använder sig av kan relateras till Butler som menar att traditionella könsmonster kan motverkas genom att utföra fel handlingar. Genusnormerna kan alltså förändras genom att trotsa den traditionella synen på maskulinitet och femininitet (Gauntlett, 2002, s.147-151). Detta pekar återigen på vikten av genusmedvetenhet bland pedagoger.

Samhälle, stereotyper och medias påverkan på barns identitet.

Både intervjuer och observationer har visat på vilket kraftfullt verktyg media utgör i förskola, hem och samhälle. Det mediala trycket är stort i samhället och barn utgör inte ett undantag från dess påverkan. Anthony Giddens och Michel Foucault påpekar också att människan blir starkt påverkad av massmedia som ger oss många olika alternativa identiteter men påverkar även hur vi tolkar oss själva. Även andra faktorer som till exempel familj, stat och skola bidrar till att skapa en identitet. Butler är inne på samma linje, hon menar att massmedia att framställer stereotypa manliga och kvinnliga handlingar (Gauntlett, 2002 s.102-151). Alla teorier pekar på samma sak, de understryker pedagogens förmåga att kunna filtrera ut det som inte bör få utrymme i förskolan. Det som avses i detta fall är stereotypa könsmonster. Här spelar pedagogernas medvetenhet stor roll för hur väl uppdraget kan genomföras.

Intervjuer och observationer som utförts under studien pekar på att många av pedagogerna påverkar barnen genom stereotypa handlingar och uteblivna handlingar. Steenberg (1997, s.24, 27, 33-34,40) pekar på liknande erfarenheter, hon menar att pedagoger särskiljer flickor och pojkar i förskolan. Om så är fallet leder det till att stereotypa/traditionella könsroller inte motverkas i förskolan i den utsträckning som styrdokumentet avser. Konsekvensen blir att barnen fostras in i traditionella könsroller i förskolan.

Metoddiskussion

Gällande valet av metod visade sig personliga intervjuer fungera bra med tanke på att många av de intervjuade var intresserade av att diskutera om genus i verksamheten. Det hade inte varit fel att få tid till ytterligare ett intervjutillfälle med varje pedagog eftersom ämnesområdet är omfattande och kräver tid för reflektion. Det var trots allt deras spontana tankar och reflektioner som eftersträvades. Att använda sig av penna och papper gick ganska smidigt till då vi var två intervjuare. Det hade kunnat vara problematiskt att ensam hinna med att anteckna, vilket snabbt noterades då en av oss vid ett tillfälle var tvungen att utföra en intervju på egen hand. Med facit i hand hade det varit praktiskt att också använda en digitaldiktafon vid intervjutillfällena. Det hade gett möjlighet att ägna större uppmärksamhet på själva intervjuerna samt att kunna kontrollera om något fallit bort eller inte uppmärksammats. En nackdel är dock att det är tidskrävande att transkribera de inspelade samtalen istället för att direkt använda anteckningarna. Enligt våra erfarenheter är samtal/intervju som spelas in svårare att få spontana eftersom det kan kännas oönskat och stressande för informanten.

Deltagande observationer var ett bra hjälpmedel för att belysa om den information som sades under intervjuerna omsattes i praktiken. Skälet till att denna typ av observationer valdes var att försöka få syn på omedvetna handlingar gällande könsmissiga beteenden främst hos pedagoger men även bland barn. Observationerna användes också för att skapa en helhetsbild av pedagogernas förhållningssätt i praktiken relaterat till deras uttalanden. Digitalvideoinspelning valdes bort på grund av att det är tidskrävande, ansökan om tillåtelse måste sökas hos målsmän. Det positiva med att filma observationerna hade varit att vid behov kunna gå tillbaka och analyseras ytterligare. En stor nackdel med att filma är att fokus lätt hamnar på kameran så att en naturlig situation blir svårare att fånga.

“Om barn utvecklades som de var avsett redan från födseln, skulle de alla vara rena genier”

Vår översättning. Johann Wolfgang Goethe 1749-1832

Sammanfattning

Traditionella könsmonster genomsyrar hela samhället och påverkar till stor del det som människan tänker och gör, det avspeglar sig även i förskolan. Denna studie undersöker hur pedagoger i förskolan förhåller sig till genusmedvetenhet och hur de arbetar för att främja jämställdhet. I vilken omfattning arbetet med jämställdhet sker i förhållande till *Lpfö 98* (Skolverket, 1998) är också föremål för intresse i undersökningen. Syftet är också att få intryck av hur förskolepedagoger uppfattar och genomför uppdraget att motverka traditionella könsmonster.

Vår upplevelse är att det saknas precision i styrdokumentet för *hur* traditionella könsroller ska motverkas. Med utgångspunkt i detta väcktes nyfikenheten för vilka bakomliggande orsaker som föreligger. Frågorna som ställdes är:

- Motverkas eller konserveras traditionella könsmonster av pedagoger i förskolan?
- Hur hög upplever pedagogerna själva sin genusmedvetenhet i förskolan relaterat till uppdraget i *Lpfö 98* (skolverket, 1998)?
- Vilket förhållningsätt till sin roll som pedagog har pedagogerna i förskolan när det gäller att motverka traditionella könsmonster?

I forskningsbakgrunden påvisas att genus är en social konstruktion vilket innebär att de traditionella könsmonstren kan motverkas. Förskolan utgör en viktig arena i barns identitetsskapande. Därför spelar den en stor roll i vilken utsträckning traditionella könsmonster överförs till barnen eller motverkas. Undersökningen är kvalitativ och baseras främst på intervjuer med förskolepersonal, observationer har också utförts på de i undersökningen förekommande förskolorna.

De slutsatser som dragits är att det förekommer osäkerhet bland förskolepedagogerna i undersökningen inför både begreppet genus och för hur arbetet med att motverka traditionella könsmonster skall få utrymme i verksamheten. Undersökningen ger fingervisningar om att det saknas verktyg för *hur* pedagogerna skall gå tillväga i arbetet med genus. Med tanke på det som resultatet påvisar kan antas att denna problematik även sträcker sig utanför den undersökta gruppen pedagoger. Detta understryks ytterligare med delar av forskningsbakgrunden.

Referenslista

Tryckta källor

- Beauvoir, S. (1973). *Det andra könet*. Stockholm: Almqvist Wiksell Förlag AB.
- Bourdieu, P. (1999). *Den manliga dominansen*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Brante, T. Andersen, H. Korsnes, O. (1998). *Soociologiskt Lexikon*. Skien: Rotonator Bokproduktion AS.
- Brodin, M. Hylander, I. (2002). *Att bli sig själv-Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Trelleborg: Liber AB.
- Carlsson, Å. (2001). *Kön, kropp och konstruktion*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag AB.
- Connell, R , W. (1996). *Maskuliniteter*. Bokförlaget Daidalos AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Sverige: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inge tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköpings University. Jönköping: ARK Tryckaren AB.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity*.UK: Routledge.
- Gemzöe, L. (2003). *Feminism*. Smedjebacken: ScandBook AB.
- Graf, J. Helmadotter A-M. Ruben, S. (1995). *Visst är det skillnad! Om att arbeta utifrån både flickors och pojkars behov*. Malmö: Liber Utbildning.
- Hirdman, Y. (2003). *Genus- Om det stabilas föränderliga former*. Sweden: Liber AB.
- Johansson, T. (2000). *Det första könet – Mansforskning som reflexivt project*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, H. (2005). *Genus – Hur påverkar det dig?* Kristianstad: Natur & Kultur.
- Laquer, T. (1987) “Orgasm, Generation, and Politics of Reproductive Biology” I *The making of the modern body. Sexuality and society in the Nineteenth century*. Red. Gallagher,

- Catherine & Laquer, Thomas. Berkeley, University of California press. S.1-41(41s.) Malmö högskola , Genusvetenskap: KFS i Lund AB. (2008).
- Rithander, S. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan – Hjälpfröknar och rebeller*. Falköping: Almqvist & Wiksell AB.
- Schånberg, I. (2001). *Genus och utbildning*. Lund: KFS i Lund AB.
- Skolverket.(1997).*Olikheter en brist eller tillgång - Undervisningsformer, pedagogiska metoder och innehåll i ett genusperspektiv. ett referensmaterial*. Stockholm: Katarina Tryck.
- Steenberg, A. (1997). *Flickor och pojkar i samma skola*. Kalmar: Ekelunds Förlag AB.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: WS Bookwell.
- SAOL13 (2006), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (13: e uppl.): Nordstedts Ordbok.
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Tallberg Broman, I. (1998) *De lärarstuderande och könsperspektiven*. Malmö Sweden: Lärarhögskolan Lunds universitet.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. (2004). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB.
- Talpade Mohanty, C. (2006). *Feminism utan gränser*. Stockholm: ScandBook AB.
- Vygotskij, L, Semënovic. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Elektroniska källor

Codex. (2010,01,17) *regler och riktlinjer för forskning* . Vetenskapsrådet i samarbete med Centrum för forsknings- & bioetik vid Uppsala Universitet. Redaktör, Ansvarig utgivare och författare teol. dr Stefan Eriksson. (2010-01-12)

Nationalencyklopedin (2010-01-12) förlaget NE Nationalencyklopedin AB, Malmö (2010-01-12)

Skolverket (1998) *Läroplanen för förskolan. Lpfö98*. Stockholm:

Utbildningsdepartementet.(pdf). (2010-01-12)

Utbildningsdepartementet. (SOU2006:75) – *Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes (2010-01-12)

Utbildningsdepartementet. (SOU2004:115) *Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes (2010-01-12)

Bilaga 1

Frågeställningar vid intervju:

Vad innebär genusbegreppet för dig som pedagog?

Hur viktigt anser du att arbetet med genusfrågor är?

Diskuterar ni arbetslaget genusfrågor? Har ni ett gemensamt förhållningssätt (värderingar) när det gäller bemötandet av barnen?

På vilket sätt arbetar du med barnen för att motverka traditionella könsmonster?

Planerar du ibland dina aktiviteter utifrån ett genusperspektiv?

På vilka sätt aktiverar du pojkar och flickor i den fria leken? Finns det någon skillnad? Hur introducerar du/ni nytt lekmaterial för barnen?

Hur utvecklar du ditt lärande inom genusvetenskap? Går du till exempel på föreläsningar, kurser, talar med genuspedagog?

Bilaga 2

Hjälpande frågor vid observation

För att enklare kunna synliggöra om pedagoger arbetar utifrån ett genusperspektiv kommer observationerna delvis att fokusera på nedanstående frågor. De kommer troligtvis bidra till att enklare kunna knyta an till intervju och litteratur. Frågorna har utformats med hjälp Strandberg (2006, s.22-31) eftersom han utformat bra frågeställningar för observation ur ett sociokulturellt perspektiv.

- Hur talar pedagoger till barnen
- Vem/vilka barn talar mest
- Vad säger pedagogerna, vilka egenskaper berömmar de hos barnen
- Vem/vilka får mest negativ uppmärksamhet
- Vem/vilka får mest kroppskontakt och hjälp
- I vilka rum befinner sig flickor och pojkar i
- Var och med vem/vilka leker barnen med
- Finns det skillnader i flickor och pojkars lek
- Vad uppmuntrar pedagogen barnen att leka med
- Finns det någon observerbar skillnad mellan manliga och kvinnliga pedagoger gällande deras förhållningssätt till barnen