



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Reflektioner kring genuspedagogik - från teori till praktik

- En kvalitativ intervjustudie med tre pedagoger

Sara Lennermo och Christer Gustavsson



# Abstract

**Titel:** Reflektioner kring genuspedagogik - från teori till praktik. En kvalitativ intervjustudie med tre pedagoger.

**Uppsats/Examensarbete:** 15 hp

**Utbildning:** Förskolläraryrket

**Kurs:** LÖXA1G

**Nivå:** Grundnivå/Avancerad nivå

**Termin/år:** HT/2014

**Författare:** Sara Lennermo och Christer Gustavsson

**Handledare:** Johan Alfredsson

**Examinator:** Thomas Johansson

**Kod:** HT14-2920-018-LÖXA1G

**Nyckelord:** Feministisk poststrukturalism, förskollärare, genus, genuspedagogik, kön, könsroll, läroplan

## Sammanfattning:

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur tre pedagoger, verksamma i genusinriktade förskolor, reflekterar kring genus i förskolan. Specifikt inriktar vi oss på hur pedagogerna exemplifierar situationer i förskolans verksamhet där genus synliggörs. I arbetet redovisar vi hur pedagogerna förhåller sig till genusuppdraget i lpfö98 och huruvida deras strategier överensstämmer med aktuell genusforskning. Vårt empiriska underlag består av tre kvalitativa intervjuer med pedagoger som är verksamma i förskolor som profilerar sig som genusinriktade.

Resultatet visar att läroplanscitaten ”motverka traditionella könsmonster och könsroller” (Skolverket, 2010, s.5) är oerhört komplext och tolkas på varierande vis av intervjudeltagarna. Betydelsefulla faktorer i genusarbetet anses vara: kunskap om genus, strategier om material och den pedagogiska rollens påverkan. Samtliga intervjudeltagare använder sig av strategierna kompensatorisk- respektive genusneutral pedagogik i både den fysiska- och sociala miljön. Resultatet påvisar att pedagogernas språk har stor betydelse för barns uppfattning av sin könsidentitet och att de pedagogiska strategierna frekvent tenderar att befästa manligheten som norm.

# Förord

Vi vill under denna rubrik rikta ett stort tack till alla intervjudeltagare som möjliggjort detta arbete. Ni har tillsammans hjälpt oss att förstå komplexiteten i genusuppdraget som förskollärare dagligen brottas med. Vi har tack vare era reflektioner kring genus i förskoleverksamheten fått en fördjupad kunskap om hur genusteori kan omvandlas till praktik.

Examensarbetet har innehållit många svåra frågor som främst varit kopplat till den teoretiska förankringen och de metodologiska ställningstaganden. Vi har i dessa frågor fått många ovärderliga råd av vår handledare Johan Alfredsson. Därmed vill vi uttrycka vår tacksamhet för din insats under samtliga handledningstillfällen.

Sara Lennermo & Christer Gustavsson  
Göteborgs universitet 2014

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>Teoretisk förankring.....</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
<b>6</b>	<b>Metodologisk ansats .....</b>	<b>8</b>
6.1	Kvalitativ forskningsansats.....	8
6.2	Intervju som metod .....	9
6.3	Vår intervju – tillvägagångssätt .....	9
6.4	Material/apparatur.....	10
6.5	Urval .....	11
6.5.1	Deltagare .....	11
6.5.2	Förskolor.....	11
6.5.3	Dataanalys.....	12
6.5.4	Trovärdighet .....	12
6.5.5	Intervju och etik.....	13
<b>7</b>	<b>Analys.....</b>	<b>14</b>
7.1	Intervjudeltagarnas syn på en genusinriktad förskola .....	14
7.2	”Motverka könsmonster” – läroplan och verklighet.....	16
7.3	Förskolans fysiska miljö ur ett genusperspektiv.....	18
7.4	Förskolans sociala miljö ur ett genusperspektiv .....	21
7.4.1	Genus i lek.....	21
7.4.2	Pedagogiska strategier .....	22
7.4.3	Vuxnas förhållningssätt mot barn .....	23
7.5	Genus i språket .....	26
7.5.1	Det verbala språket som verktyg.....	26
7.5.2	Språkstrategier: Motverka gubbsamhället .....	27
7.5.3	Språkstrategier: Flickan och den rosa tröjan.....	28
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>31</b>
8.1	Resultatdiskussion .....	31
8.2	Metoddiskussion .....	34

8.3 Förslag på vidare forskning .....	35
<b>9 Referenslista.....</b>	<b>36</b>
<b>10 Bilagor .....</b>	<b>40</b>

# 1 Inledning

Under hela vår utbildning till förskollärare har alla kurser i olika utsträckning problematiserat kursinnehållet ur ett genusperspektiv. *Genus* och *jämställdhet* är begrepp som flitigt debatteras även utanför lektionssalarna. Ordet *hen* kan enligt NE (2014) användas som ett könsneutralt pronomen och kommer enligt SVT's nyheter (2014) att införas som nytt ord i SAOL 2015. Få ord har skapat en så hätsk samhällsdebatt som *hen* och orsaken kan vara att ordet strider mot rådande föreställningar om två biologiska kön. Tillämpning av *hen* har också figurerat i debatten som handlat om att förskolan beskylls vara en arena som "gör våld på naturen och försöka skapa könsneutrala barn" (Aftonbladet, 2013). De genusdiskussioner som har ägt rum på våra lektioner har på ett generellt plan handlat om att flickor och pojkar tenderar att behandlas olika i förskolan och begränsas utifrån sin könstillhörighet. Vi har under otaliga tillfällen under kursernas gång använt följande läroplanscitat (Skolverket, 2010, s.5) för att styrka vår argumentation för ett genusperspektiv i förskolan:

Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden. 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 ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

När vi inför detta examensarbete diskuterade ämnesval upplevde vi att den teoretiska kunskapen om genus var basal i relation till ämnets omfattning. Därmed vill vi utöka våra kunskaper om ämnet för att kunna förstå hur genus praktiseras i sitt sociala och kulturella sammanhang. I detta examensarbete vill vi också undersöka hur ovanstående läroplanscitat tolkas och exemplifieras av verksamma pedagoger i genusinriktade förskolor. Förskolans fysiska-, sociala- och språkliga miljö har visat sig ha stor betydelse för barns uppfattning av stereotypa könsroller (De Jong, 2010, s. 253-255; Eidevald, 2009; Nordin-Hultman, 2004, s. 167-169; Odenbring, 2010). I arbetet undersöker vi hur pedagogerna reflekterar kring faktorer i förskolemiljön för att "motverka traditionella könsmonster och könsroller" (Skolverket, 2010, s. 5). Därmed synliggörs hur pedagogerna tolkar och omvandlar genusteori till praktik.

Genom kvalitativa intervjuer med tre pedagoger konkretiseras och exemplifieras deras genuskunskaper i ett praktiskt sammanhang som är intressant för oss blivande förskollärare. Förskolan är en del av utbildningsväsendet och verksamheten ska vila på vetenskaplig grund (Sverige, 2012). Läroplanen för förskolan är ett styrdokument som är ett resultat av politiska beslut, därmed inte klassifierad som forskning. I detta arbete kommer vi att tolka intervjudeltagarnas reflektioner kring läroplanens genusuppdrag i förskolan utifrån aktuell forskning på området och se huruvida teori och praktik överensstämmer. Intervjudeltagarnas reflektion över hur deras yrkesroll påverkar barnen, i relation till hur traditionella könsroller reproduceras eller motverkas, kommer också redovisas i arbetet.

## 2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med detta arbete är att undersöka verksamma pedagogers reflektioner kring genus i praktiken. I Ipfo98 (2010, s. 5) framgår tydligt att förskollärare ska

”motverka traditionella könsmonster och könsroller”. Läroplansscitatet fungerar i arbetet som en konkret utgångspunkt för att undersöka hur förskollärare på en genusinriktad förskola tolkar och realiserar läroplansmålet.

Examensarbetets frågeställningar är:

- Hur konkretiserar pedagogerna läroplansscitatet "motverka stereotypa könsmonster och könsroller" i verksamheten?
- Vilka pedagogiska strategier använder pedagogerna i sitt genusinriktade arbete?
- Hur reflekterar pedagogerna kring den sociala- och fysiska miljöns inverkan på barns uppfattning av genus?

### 3 Bakgrund

I slutet av 70- talet blev feministiska studier av kön och könsrelationer allt vanligare som forsknings- och undervisningsfält på de svenska universiteten. Forskningen kom att kallas för ”kvinnoforskning” eller ”kvinnovetenskap”, men denna titel problematiserades då genusbegreppet och distinktionen mellan kön och genus introducerades i Sverige (Lykke, 2009, s. 9). Under 80-talet blev genus ett allt mer accepterat begrepp och under 90-talet användes det som en spjutspets i institutionaliseringen och i det akademiska befästandet. Begrepp som ”genusperspektiv”, ”genusvetenskap” och ”genusforskning” blev allmänna beteckningar i det svenska språket (a a, s. 10). Till skillnad från kvinnorörelsens tidiga våg under 1900-talet, då fokus låg på jämställdhet mellan könen, förändrades den under 90-talet till en mer samhällskritisk tradition. Det var under detta årtionde begreppet genus fick sitt stora genomslag och tog tydligt avstånd från enkla, biologiska uppdelningar i form av man och kvinna i samhället (Carlsson Wettergren & Jansdotter, 2004, s. 5). Hirdman (2001, s. 12) menar att begreppet genus stals från det engelska språket i syfte att betona hur de biologiska könen, kvinnligt respektive manligt, präglas av fostran, tvång och underordning. Enligt henne behövdes det ett begrepp för att analysera kvinnors underordning och för att förstå hur människan ständigt är delaktig i en sådan pågående process. Genus, menar Hirdman, var ett ”tomt” begrepp som hade potential att fyllas med nya insikter och möjligheter.

Namnbytet från kvinno- till genusforskning blev ett faktum, då det motiverades att studier av kvinnor även implicerar studier av män (Lykke, 2009, s.10). Men det riktades kritik mot en ensidig användning av det nya begreppet och det ställdes krav på att analyserna inom detta område även skulle infatta andra kategorier (Carlsson Wettergren & Jansdotter, 2004, s. 5). Etnicitet och sexualitet blev två av dessa områden som diskuterades flitigt i relation till genus. En queerfeministisk forskning problematiserade, och problematiserar än idag, sambandet mellan genus och sexualitet och hur föreställningar om ett ”naturligt” och ” normalt” samband mellan könsidentitet och kropp påverkas av rådande genusrelationer (Lykke, 2009, s. 10).

Åren mellan 60- och 70-talet beskrivs av Hirdman (1994, s. 180-192) som en omformuleringsperiod då kvinnans tidigare husmoderskontrakt formulerades om till ett kontrakt mer inriktat på jämställdhet. Ansvaret för barnen skulle delas lika mellan män och

kvinnor och kompletteras med ett stöd från staten i form av förskolan. Förskolan blev således vid denna tidpunkt den tredje parten som kunde möjliggöra det förändrade genuskontraktet. En utbyggd och kvalitativt fungerande förskola främjade möjligheten att vara vårdnadshavare på lika villkor. Trots detta jämställdhetskontrakt och förskolans verksamhet som statligt bidrag i denna samhälleliga utveckling menar Hirdman (2001, s. 77-93) att genuskontraktet förblir. Tallberg Broman (2009) tolkar Hirdmans ovanstående uttryck och menar att det under denna tid fördes aktiva debatter om föräldraskap och om de svårigheter som uppstod i vardagen med alla dess krav. Det uttrycks att den nya modellen är komplicerad för småbarnsfamiljer att följa eftersom motsägelsefulla könsförväntningar fortfarande finns kvar i samhällets strukturer.

Under 80-talet formades ett nytt perspektiv där uppfostran och utbildning sågs som en samhällelig och kulturell reproduktion (Vallberg Roth, 1998, s. 143-187). Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) markerade redan då hur vissa könsmonster ska motverkas medan andra främjas. Det betonas i dessa direktiv att förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller, samtidigt som det formuleras att flickor och pojkar ska få lika möjligheter att pröva och utveckla förmågor. Barn sågs fortfarande som produkter av sitt biologiska anlag, pojke och flicka, men var kulturellt präglade i den sociala kontexten. I relation till läroplanen valde regeringen under tidigt 90-tal att använda begreppet genus istället för jämställdhet. Det betonades dock att genus, till skillnad från genusforskarens tankar kring begreppet, skulle tolkas som kön och könsroll. En sådan syn på begreppet skapade en snävare innebörd som genomsyrades av idén om att det fanns faktiska skillnader mellan de båda könen (Liinason, 2008). År 1998 fick förskolan en läroplan och tog steget in i det samlade svenska utbildningssystemet för barn och ungdomar. I en utvärdering av förskolan (Skolverket, 2008) genomförd tio år efter förskolereformen, synliggörs i en jämförelse över tid hur genusfrågor prioriterades betydligt mycket mer i förskolors verksamhetsplaner.

## 4 Teoretisk förankring

Vår teoretiska förankring är ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv där vi, likt Hellman (2010), ser världen som socialt konstruerad och människorna som konstruktörer. Inom ovanstående perspektiv ses språket som en betydande faktor som formar individens uppfattning om sin identitet. Språket kan inom poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv inte särskiljas från de normer som språket bär med sig (Eidevald, 2009). Eftersom lpfö98 (Skolverket, 2010, s. 5) är central i detta arbete och tydligt formulerar att förskolan ska motverka traditionella *könsmonster* och *könsroller* kan vi inte bortse från ett användande av begreppet *kön*. Därför tolkar vi, i resultatet, intervjudeltagarnas användning av ordet kön beroende av dess kontextuella sammanhang. I ovanstående läroplanskontext förekommer begreppen flicka, pojke, kvinnligt och manligt vilket erkänner existensen av föreställningar om könets olikheter. Kön är ett begrepp som genom tiderna använts för att fastställa de biologiska egenskaperna hos människan. Hane eller hona, kvinna eller man, begreppet sammanfattade benämningen på rolltyperna vid fortplantningen (Larsson, 2012). Hirdman (2001, s. 11) beskriver begreppet *genus*, som härstammar från det engelska språket, och menar att detta begrepp används då det talas om det socialt konstruerade könet. Larsson (2012) menar att de biologiska egenskaperna, som kännetecknar man och kvinna och beskrivs som *kön*, allt oftare ifrågasätts som en sorterande kategori. Kön och genus har ställts i motsatsposition till varandra vilket resulterat i en problematisk barriär mellan dessa ämnesområden. Trots en sådan barriär används, i



förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s.5), orden *könsroll* och *könsmönster* vilket blir betydande i denna studie.

Svedberg och Kronsell 2003, s. 1-4) beskriver kategoriseringen av man och kvinna som ett samhällligt indelningssystem som reproduceras av språkliga normer för att vidhålla ett maktsystem. Dessa könsidentiteter skapas i samspel med andra. I detta arbete undersöks förskollärares syn på hur förskolans normerande praktik kan tänkas påverka barns identiteter. Hirdman (2001, s. 74-109) beskriver maktförhållandet mellan könen som ett genussystem bestående av en hierarki där manlighet agerar norm. Denna maktordning upprätthålls genom att tala om kön och dess olikheter där traditionellt kvinnliga egenskaper, i jämförelse med manliga, får lägre status. Hirdman (a a) poängterar även genusordningens komplexitet genom att problematisera att genus måste synliggöras för att det ska ske en samhälllig förändring. Då genusordningen synliggörs blottas också kvinnornas underordning vilket riskerar att befästa de traditionella mönstren. I detta arbete har vi valt att lyfta fram den rådande genusordningen och undersöka föreställningar om flickor och pojkar. Detta görs utifrån tron om att ett problemområde måste identifieras och lyftas fram för att kunna behandlas.

*Jämställdhet* är ett begrepp som, enligt Wedin (2009, s.17), kan beskrivas som ett mål och en vision för män och kvinnors lika förutsättningar. Varje människa ska, oberoende av kön, tilldelas makten att forma samhället och styra över sina egna liv. Edström (2010) beskriver hur det sedan början av 70-talet funnits en politisk enighet i Sverige angående begreppets viktiga betydelse. Jämställdhetsbegreppet innebär har med tiden vidgats och ska i dagläget integreras i både förskolan och i skolan. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s. 4) beskrivs hur ett arbete med fokus på alla människors lika värde och jämställdhet mellan könen ska kontinuerligt präglade verksamheten. Tanken om män och kvinnor som två grupperingar som enligt samhällsnormen ska leva ihop kallas för *heteronormativitet*. Enligt NE (2014) är heteronorm den norm som framställer heterosexualitet som det normala och önskvärda. Heteronormativitet kan i vårt västerländska samhälle beskrivas som en naturlig attraktionskraft mellan kvinnor och män. En sådan stark samhällsnorm med förväntningar på de båda könen skapar därför en syn på andra sexuella läggningar såsom homosexualitet eller bisexualitet som onormalt och avvikande. Hellman (2013, s. 130-131) placerar begreppet heteronormativitet i förskolans verksamhet och synliggör hur barn redan tidigt i livet deltar i praktiker där de erbjuds könsbestämda positioner. Dessa, menar Hellman, skapar en normalisering av kärleksrelationer mellan kvinnor och män.

I arbetet förhåller vi oss till Butler (2006, s. 11) som menar att subjektets identitet är starkt präglad av de kulturella och sociala praktiker som subjektet medverkar i. Utifrån detta synsätt förstår vi förskolan som en viktig arena där miljön kan forma olika typer av könsidentiteter. Enligt vår tolkning utgår Butler till stor del utifrån en queerteoretisk ansats. Vårt arbete har ingen utpräglad queerteoretisk ansats då syftet är att problematisera intervjudeltagarnas reflektioner om traditionella könsmönster och tankar kring bemötandet av flickor och pojkar. Butlers (2007, s. 57-58) teori fungerar dock som en grund för ett kritiskt reflekterande kring hur, när och varför konstruktion av genus sker. I vårt arbete, som handlar om hur förskollärare reflekterar kring genus i verksamheten, menar vi att ovanstående teorier kan fungera som ett analytiskt ramverk för att förstå hur kön *görs* i förskolans praktik.

I följande stycke redogör vi för två pedagogiska strategier som är signifikativa inom genuspedagogiken. Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 21-22) beskriver hur det under 70- och 80-talet skedde stora jämställdhetsåtgärder inom den svenska skolan. Stort fokus riktades framförallt mot att få flickor att bryta normativa mönster och att välja utbildningsvägar som inte förväntades under denna tid. Jämställdhet syftade då till stor del på *könsneutralitet*, på att alla människor i samhället, oavsett kön, skulle behandlas lika och

ges samma förutsättningar. Dessa förutsättningar berörde inte bara utbildningsväsendet utan kom att gälla många olika arenor i samhället. Författarna redogör vidare för *könsneutralitet* som begrepp och pedagogiskt tänkande, de menar att det inom denna pedagogik finns två synsätt på kön som utgångspunkt. Det ena synsättet belyser att män och kvinnor ska ses som lika, men att de genom sociala kontexter förändras och formas till olika kön. Det andra synsättet utgår från att män och kvinnor är oundvikligt olika genom sin biologi. Könsneutral pedagogik blir således en kontroversiell strategi, innehållande olika uppfattningar, bestående av två motstridiga synsätt. Oavsett vilken orsak olikheterna beror på så syftar den könsneutrala pedagogiken till att alla samhällsmedborgare ska erbjudas samma möjligheter. En annan pedagogisk genusstrategi som Eidevald och Lenz Taguchi (a a, s. 22-23) redogör för är *kompensatorisk pedagogik*. Inom denna strategi fokuseras det, till skillnad från den könsneutrala, på att behandla flickor och pojkar olika. Larsson och Nikell (2004) beskriver Anne-Mette Kruse som skapare av ovanstående begrepp vars avsikt var att forma en strategi att använda i arbetet med att skapa jämställdhet. Enligt Larsson och Nikell Jämo ville Kruse inte skilja pojkar och flickor åt, utan snarare ge varje individ möjligheten att utvecklas utan att begränsas av normativa, traditionella könsroller. Normer skapar förväntningar och kategoriserar barnen i könsroller. Av den anledningen är den kompensatoriska pedagogikens grundtanke att erbjuda och utmana barnen i sådant som de stereotypa könsrollerna inte medför. Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 22-23) redogör vidare för den kompensatoriska pedagogiken och menar att denna inriktning i första hand skapats med grundtanken om att kön är en social konstruktion som går att förändra.

## 5 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör vi för tidigare forskning på vårt valda ämnesområde. Det finns idag en stor kvantitet genusforskning med inriktning på förskolan. I relation till förhållandet mellan biologiskt kön och genus påvisar Blomqvists (2005) studie att begreppen blir allt svårare att definiera. Det dikotomiska förhållande som attribuerat ovanstående begrepp blir också allt svårare att upprätthålla. Genusforskningen har på senare år i allt större utsträckning problematiserat förhållandet mellan biologi och sociala konstruktioner. Blomqvist poängterar vikten av kunskap om genus men menar samtidigt att kunskapsspridningen kan ha kontraproduktiv verkan. Ämnet är i många sammanhang kontroversiellt och viss problematik kring definitioner av kön är omöjlig att nå konsensus kring. Hur föreställningar om det biologiska könet präglar barns uppfattning om sin identitet undersöker Eidevald (2009) i sin studie. Resultatet i studien visar att barns förståelse av egenskaper som anses stereotypa för pojkar och flickor till stor del präglas av förskollärares förhållningssätt. Studien visar dock att barnen ibland positionerar sig motsatt pedagogers stereotypa bemötande och har makt över sin egen könsidentitet. Förskolans fysiska- och sociala miljö har visat sig betydelsefull för flickor- och pojkars uppfattning om identitet. Eidevald kritiserar läroplanens formuleringar då dessa tenderar att upprätta en skiljelinje mellan pojkar och flickor vilket resulterar i att traditionella mönster konserveras i förskolans verksamhet. Förskolans kompensatoriska pedagogik problematiseras av författaren då den pedagogiska strategin ofta tenderar att befästa normer om stereotypt manligt respektive kvinnligt.

Hellman (2010) visar i sin studie att barn kategoriseras i kön med tillhörande könsegenskaper redan vid födseln. Betydelsefulla faktorer som i förskolans lek definierar ”flickigt” och ”pojkit” är färg och kläder som begränsar respektive möjliggör

rörelsemönster. Andra markörer som anses vara typiska för könen är frisyr, röstläge och leksaker. Resultatet visar att barnen värderar kompetens högre än typiska attribut för pojkar eller flickor. Däremot är det enligt barnen av stor vikt att tillhöra ett kön. I leken synliggörs vänskapsrelationerna och könstillhörighet fungerar som argument då barnen vill stärka gruppstillhörigheten eller exkludera de av annat biologiskt kön. Föreställningar om två kön med tillhörande stereotypa föreställningar problematiseras av Lenz Taguchi, Bodén och Ohrlanders (2011) antologi. Författarna poängterar språkets funktion gällande hur pedagoger reproducerar föreställningar om kön. Lenz Taguchi et al. menar att förskolans genusneutrala pedagogik tenderar att befästa manlighet som norm och att den kompensatoriska strategin riskerar att befästa tankar om könsskillnader. Författarna påvisar vikten av att se könsidentitet som föränderlig och kontextberoende. I relation till förskolans uppdrag tenderar barnen att ses som förändringsbara objekt snarare än subjekt som lever i en verksamhet i förändring. Odenbring (2010) belyser i sin studie hur vi genom vardaglig kommunikation kategoriserar män och kvinnor efter utseende eller uppförande. Kategoriseringar av kön resulterar i sociala hierarkier där individen begränsas i att fritt skapa sin identitet. Förutom det verbala språkets betydelse redogör författaren också för att kön görs i den icke-verbala kommunikationen. Studien visar, till skillnad från tidigare studier, att pojkar ofta talar om kärlek och fysiskt omfamnar varandra för att visa sin goda vänskap. Vuxnas föreställningar om flickor och pojkars beteende överensstämmer sällan med verkligheten menar Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelssons (2009) studie. De yngre barnen demonstrerar ofta ett normbrytande beteende i förskolans verksamhet. Pedagogers normerande uppfattningar om kön bidrar till att barnen i ett senare skede anpassar sig till rådande könsnormer. Författarna accentuerar liksom Odenbring (2010) språkets betydelse för konstruktionen av kön i förskolan.

## 6 Metodologisk ansats

### 6.1 Kvalitativ forskningsansats

I vårt arbete har vi valt att utgå ifrån en kvalitativ ansats och vi använder oss av intervju som metod. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengströms (2013, s. 53) tolkning av Starrin och Svensson (1994) är att verkligheten enligt den kvalitativa ansatsens tankesystem är en social konstruktion som formas av individen. Denscombe (2009, s. 231-269) menar att tillvägagångssättet, intervju i detta fall, inte determinerar forskningsansatsen. Däremot kommer vår intervju att generera data, bestående av ord, som i enlighet med vårt ämnesval bäst förstås med en kvalitativ ansats. Karaktäristiskt för den kvalitativa forskningsansatsen är att insamlad data från exempelvis en intervju inte skänker någon kunskap i sig utan måste tolkas och sättas i ett sammanhang (Lindgren, 2014, s. 29-31). Tolkningen av data bör göras på ett systematiskt sätt där alla presenterade resultat är konsekvenser av en noggrann granskning av data. Trost (2005, s.2) menar att det i forskarsamhället riktas kritik mot den kvalitativa metoden då resultatet är beroende av den tolkning som ska göras av data som ofta är komplexa i sin karaktär. Data som kan förstås med hjälp av en kvantitativ metod ses av många som mer tillförlitlig och därmed mer vetenskaplig. Hjerm och Lindgren (2014, s. 23-25) motstrider denna kritik och menar att metoderna skiljer sig i tillvägagångssätt, inte i vetenskaplighet. Om syftet i detta arbete hade varit att undersöka antalet femåringar som går i förskolan i Sverige hade den kvantitativa metoden varit självklar då den enligt Denscombe (2009, s. 328) lämpar sig för statistik och matematik.

Trost (2005, s. 13) poängterar betydelsen av att studiens syfte ska determinera val av metod och inte tvärtom. Kontentan av den kvalitativa metoden är att det är oerhört viktigt att

arbeta systematiskt vid insamling-, tolkning- och analys av data (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 53-57). I processen bör forskaren förhålla sig så objektiv som möjligt och vara medveten om hur förutfattade meningar kan påverka resultatet. Det ovan nämnda systematiska arbetssättet i samverkan med forskarens strävan efter ett objektivt förhållningssätt är viktiga faktorer för att arbetet ska hålla hög vetenskaplig kvalitet. Hur mycket evidens som kan tillskrivas ett kvalitativt arbete beror också på hur stort utrymme deltagarens röst ges i resultatet. Under rubriken *dataanalys* kommer vi mer ingående beskriva vilka metodologiska ställningstaganden som vi gjort. Där kommer vi också redogöra för faktorer som kan påverka resultatet. I relation till intervju som tillvägagångssätt beskriver Kvale (1997, s. 17) den kvalitativa ansatsen som tillämpbar. Ansatsen fungerar som ett verktyg då syftet är att höra intervjudeltagarens perspektiv på något hen upplevt i konkreta vardagssammanhang. Den kvalitativa intervjuens form liknar ett vanligt samtal där intervjudeltagarens upplevelse är central. I förhållande till våra frågeställningar och teoretiska förankring är den kvalitativa metoden erforderlig.

## 6.2 Intervju som metod

Intervju är en metod som tar sig formen av ett mellanmänniskt samtal men där parterna inte är jämställda då intervjuaren bestämmer ramarna för samtalet. Samtalet i den kvalitativa forskningsintervjun är av professionellt slag. Syfte är att genom samspelet mellan parterna utveckla kunskap inom ämnet. Den kvalitativa intervjun eftersträvar att förstå den intervjuades synsätt på omvärlden för att i ett senare skifte tolka och analysera skildringen. Trost (2005, s. 50) poängterar vikten av att upprätthålla en skiljelinje mellan samtal och intervju. Intervjuer, till skillnad från samtal, är planerade och följer en intervjuguide med frågor som ska behandlas under intervjun. Trost (a a s. 34) tolkar Repstad (2003) som uttrycker att människor som samtalar med varandra ofta undviker ämnen som kan uppfattas som obehagliga. I intervjun ses de obehagliga och svåra ämnena som intressanta då intervjuaren försöker förstå komplexiteten i upplevelsen av ämnet. Som tidigare nämnts tar intervjun sig uttryck i något som kan ses som ett samtal. Trost (a a, s. 34-35) accentuerar vikten av att den intervjuade uppfattar situationen mer likt ett samtal än ett förhör. Som intervjuare är det viktigt att lyssna och ställa frågor i relation till hur samtalsämnet utvecklas. Då intervjuaren aktivt lyssnar på den intervjuades uppfattningar är förmågan till empati essentiellt då intervjun syftar till att få förståelse för personens föreställningsvärld. Trost tolkar Thomsson (2002) och menar i motsats till Thomsson att intervjuaren inte ska fråga om deras känslor till ämnet. I likhet med Trosts syn har vi i vår intervju enbart frågat om konkreta handlingar.

## 6.3 Vår intervju – tillvägagångssätt

Vår första intervju ägde rum i personalrummet på en förskola där informanten arbetade. Ett ställningstagande som togs gällande alla intervjuer var att deltagaren själv fick välja plats för genomförandet. Den andra intervjun ägde rum i ett rum på ett bibliotek som låg i nära anslutning till respondentens hem och den tredje intervjun ägde rum på Göteborgs universitet.

Trost (2005, s. 44) poängterar vikten av miljöns förutsättningar för ett ostört samtal och att den intervjuade upplever en trygghet i rummet. Vi valde att bjuda samtliga deltagare på fika då vi menar att detta bidrar till en avslappnad atmosfär och att informanterna upplevde att deras insats värdesattes. I planeringen inför intervjuerna studerade vi noggrant vilka faktorer som kan tänkas påverka intervjun och vilken intervjuform som är lämpligast i relation till vårt ämnesval. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 127-130) menar att det är

essentiellt att intervjuaren har ett tydligt syfte med intervjun och är påläst på ämnet så att följdfrågor sker spontant. I relation till ämnets storlek och deltagarnas förkunskaper om genus valde vi att intervjun skulle vara halvstrukturerad i formen. Eriksson Barajas et al. (a a, s. 128-130) beskriver att en intervjuguide används i de flesta intervjuer och i relation till den halvstrukturerade formen förhöll vi oss till guiden på ett fritt sätt. Vi hade från början ett tydligt fokus på vad arbetet skulle handla om men få erfarenheter av intervjuer och därmed fyllde den strukturerade intervjuguiden en viktig funktion. Nilsson (2014, s. 150-152) menar att intervjuguiden är ett bra verktyg för oerfarna intervjuare då risken för att glömma bort viktiga ämnen och begrepp minskar. Vi var under samtliga intervjuer uppmärksammade på att frågorna, som ställdes i olika ordningsföljd, formulerades på samma sätt under alla intervjuer. Eriksson Barajas et al. (s. 129) beskriver ovanstående som en potentiell fallgrop i denna typ av intervju då homogeniteten i de insamlade data kan minska. Trost (2005, s. 50-53) accentuerar vikten av att intervjuaren kan intervjuguidens frågor och deras ordningsföljd. Att intervjuguiden är internaliserad är betydelsefullt då intervjuaren, så långt som möjligt, ska låta deltagaren ha inflytande över när ämnesområdena behandlas. Vi bestämde rollfördelningen en vecka innan första intervjutillfället. Under samtliga intervjuer tog Christer rollen som intervjuare och Sara rollen som antecknare. Att vi inte varierade rollerna berodde på att den insamlade datan skulle bli så homogen som möjligt. I vår intervju tog vi tillvara denna kunskap genom att vara väl pålästa på frågeområdena för att kunna följa deltagarens tankegångar. Att följa den intervjuades tankegångar och på ett efterföljsamt sätt uppmuntra personen att utveckla sina uppfattningar är viktigt i den kvalitativa intervjun. Eriksson Barajas et al. (s. 128-130) förklarar att denna typ av intervjuteknik kallas *probing*. I vår intervju tog sig begreppet uttryck genom hummanden, nickningar och välkomnande kroppsspråk. Vid kontakten upplyste vi intervjudeltagarna att om att den avsatta tiden för intervjun var cirka 30-45 minuter. Att vi redan innan bestämde en tidsram för tillfället menar vi skapar en trygghet för intervjudeltagaren och vi kan med hänvisning till denna ram förklara att alla informanter får disponera lika mycket tid. Om vi skulle bli tvungna att avbryta den intervjuade skulle detta ske med hänvisning till tidsramen och på det sättet vet deltagaren att det inte beror på bristande intresse från vår sida.

## 6.4 Material/apparatur

Vid alla tre intervjutillfällena använde vi oss av inspelningsfunktionen på våra mobiltelefoner. Christers mobiltelefon var den primära då Christer satt närmast den intervjuade och Saras mobiltelefon fungerade som reserv. Vi har efter intervjuerna förstått värdet i att spela in intervjuerna och det var för arbetet ett viktigt metodologiskt ställningstagande. Trost (2005, s. 53-54) menar att fördelarna med att spela in intervjuer är att utsagorna kan transkriberas. Transkriberingen syftar till att man i analysen av materialet kan redogöra ordagrant för vad som uttrycktes och därmed minimeras felkällor. En annan fördel är att inspelningsapparatur innefattar röstläge som kan vara av betydelse för arbetet beroende på ämne. I relation till vårt ämnesval som handlar om reflektioner kring genus i förskolan är röstläge en essentiell faktor som spelar in i tolkningen av data. Trost (a a, s. 53-55) menar att nackdelar med inspelningsapparatur kan vara att transkriberingen av allt material kan vara tidskrävande och att gester och mimik inte omfattas. I relation till att gester och mimik kan tänkas vara betydelsefullt i tolkningen av data var ett annat metodologiskt ställningstagande att anteckna dessa under samtliga intervjuerna. Saras roll under intervjuerna var att inta en mer passiv roll än Christer som var intervjuare. Sara antecknade stödord av den intervjuades berättelse som en försäkring om

inspelningsfunktionen inte fungerade. I anteckningarna gjordes även noteringar om kroppsspråk och mimik som kunde tänkas vara betydelsefullt för vårt ämne.

## 6.5 Urval

### 6.5.1 Deltagare

I planeringen av vårt arbete diskuterade vi vilken urvalsstrategi som skulle användas för att begränsa antalet intervjudeltagare. Vi gjorde ett *strategiskt urval* av informanter då syftet med arbetets frågeställningar var att undersöka hur genus kan konkretiseras i förskolans verksamhet. Eriksson Barajas et al. (2013, s.137) beskriver att ett strategiskt urval görs med särskilda urvalskriterier för att få en liten grupp personer med mycket kunskap inom forskningsämnet. En central del av vårt arbete är att undersöka hur läroplansmålet ”att motverka traditionella könsmonster och könsroller” (Skolverket, 2010, s. 5) konkretiseras i verksamheten av intervjudeltagarna. Eftersom vi fokuserar på förskolans läroplan och genusmedvetenhet är en förtrogenhet med dessa motiverad. Till följd därav valde vi att fastställa urvalskriterier såsom att avgränsa oss till att efterlysa deltagare med förskollärarexamen eller annan högskoleutbildning med inriktning genus. Ett annat strategiskt sätt att välja informanter på var att endast inkludera personer som är verksamma inom förskoleverksamheten. Av våra tre deltagare är en person utbildad genusvetare och titulerar sig som genuspedagog och resterande två har förskollärarexamen. Samtliga deltagare är verksamma på förskolor som uttalat arbetar aktivt med genuspedagogik. I vårt urvalsövervägande föreföll sig ovanstående avgränsning naturlig i relation till arbetets syfte. En stor del av vårt arbete syftar till att undersöka hur genus konkret realiserar i förskolans verksamhet. Att urvalskriterierna skapar gränser som exkluderar personer som inte besitter kunskap om arbetets innehåll är enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 137) en naturlig del i ett strategiskt urval.

### 6.5.2 Förskolor

Ytterligare ett kriterium som ställdes under urvalsprocessen var att begränsa oss till att endast inkludera de förskolor som på internet profilerar sig som genusinriktade. Arbetets ändamål var att göra en kvalitativ undersökning av ett fåtal genusinriktade förskolors arbete. Eriksson Barajas et al. (2013, s. 137) poängterar vikten av att urvalsstrategin ska vara ändamålsenlig och vårt syfte är inte att undersöka hur genusinriktade förskolor i Sverige bedriver sina verksamheter. Arbetets syfte är att undersöka intervjudeltagarnas reflektioner kring genus i förskolan. Trost (2005, s. 122-124) beskriver att antalet medverkande i kvalitativa intervjuer bör vara få. Författaren accentuerar vikten av att få ett kvantitativt hanterbart material och att kvalitet går före kvantitet gällande det empiriska materialet från intervjun. I relation till ovanstående förbehåll motiveras inte en sökning efter fler deltagare inom en större geografisk radie.

Sökningen på genusinriktade förskolor gjordes via internet men ytterligare detaljer om urvalet redovisas inte med hänvisning till konfidentialitetskravet. Vi kontaktade totalt 7 stycken förskolor varav 3 personer gav sitt samtycke, 3 personer gav inget svar och 1 person refuserade förfrågan. Personen som refuserade förfrågan ville ställa upp men med premisen att få betalt vilket vi studenter inte kunde tillgodose. Vid frågan om gratis medverkan gavs inget svar vilket vi tolkade som ett ”nej”.

### 6.5.3 Dataanalys

Under denna rubrik kommer vi att beskriva vårt tillvägagångssätt då intervjuerna transkriberades och analyserades. Det empiriska materialet bestående av anteckningar och ljudinspelningar sammanställdes direkt efter att vi avslutat den sista av våra tre intervjuer. Ett för arbetet viktigt metodologiskt ställningstagande var att vi beslöt att transkribera ljudinspelningarna ordagrant. Ljudfilerna innehållande intervjuerna överfördes till en lösenordskyddad mapp på våra datorer och lyssnades igenom med hjälp av programmen VLC och Windows media player. Under transkriberingen gjordes ingen analys av materialet då vi antog att det kunde påverka sättet vi valde att transkribera materialet på. Vi valde att skriva ut pauser i intervjuerna med: "... " och ändra "å" till "och" samt \*skratt\* när intervjudeltagarna skrattade. När transkriberingen var genomförd påbörjade vi arbetet med att finna en lämplig metod för att kunna förstå materialets kärna. Eriksson Barajas et al. (2013, s 146-148.) påpekar att den kvalitativa metodens stora utmaning är att göra all insamlad data överblickbar. I syftet att söka förståelse för hur det empiriska materialet är approximativt adekvat med arbetets ämnesområde behövs ett analysredskap som ramverk. Vår analysmetod, som fungerar som en förståelseram för insamlad data, kallas för *innehållsanalys* och syftar till att kategorisera teman i texten. I analysen har vi gjort beräkningar på vilka tematiska områden som behandlats mest och detta arbets sätt går specifikt under namnet *manifest innehållsanalys*.

Vår intervjuguide, som fungerade som underlag i intervjuerna, belyste det övergripande ämnet: *genus i förskolan*. De mer specifika ämnesområdena inom intervjuguiden kan beskrivas som: *social miljö, fysisk miljö, verbal kommunikation och definition av genusförskola*. Ovanstående ämnesområden representerades i dataanalysens senare fas av siffror där exempelvis siffran 1 = social miljö, 2 = fysisk miljö etcetera. Vi analyserade sedan transkriberingarnas tematiska områden och applicerade siffrorna i relation till ämnesområdena. Sedan determinerades analysdelens rubriker efter siffrornas kvantitet i transkriberingarna. Lindgren (2014, s. 45-50) poängterar vikten av att inte låta förutfattade meningar och hypoteser styra vilka kategorier som skapas. Vi försökte i största möjliga utsträckning att förhålla oss öppensinnade till de kategorier som skapades i analysarbetet.

Trost (2005, s. 125-128) betonar forskarens kreativa förmåga i den kvalitativa dataanalysens skede då mycket data ska göras tolkningsbar samtidigt som evidensen inte får gå förlorad genom tillvägagångssättet. Att kreativt göra data tolkningsbar samtidigt som kärnan i deltagarnas utsagor inte får gå förlorad var en problematik som diskuterades under denna fas i skrivandet.

### 6.5.4 Trovärdighet

Då arbetets syfte var att undersöka intervjudeltagarnas reflektioner kring genus i förskolan användes kvalitativa metoder. Utifrån kvantitativa forskningsmetoder brukar begrepp som *validitet, reliabilitet* och *generaliserbarhet* vara redskap för att mäta sanningshalten i ett arbete. Validitet kan definieras som att redskapet, som används för att bedöma något, ska fungera ändamålsenligt. Reliabilitet beskriver hur precist redskapet mäter och att resultatet ska vara oförändrat om mätningen upprepas vid ett senare skede (Ely, 1993, s. 105-106). Eriksson Barajas et al. (2013, s. 100) förklarar generaliserbarhet som ett begrepp som syftar

till att undersöka om deltagarna i urvalet går att generalisera till större grupper i samhället. I förhållande till generaliserbarhet i vårt arbete vill vi poängtera att vårt urval inte syftade till att jämföra olika genusinriktade förskolor. Urvalet av deltagare resulterade i data vars slutsatser inte syftar till att kontrasteras mot varandra eller generaliseras med andra intervjuer om genus. Trost (2005, s. 111-115) riktar kritik mot att mäta trovärdigheten i ett kvalitativt arbete med validitet, reliabilitet och generaliserbarhet som är begrepp som är signifikativa för den kvantitativa metoden. Samtidigt problematiserar Trost den kritik som riktas mot kvalitativa metoder och uttrycker implicit hur validitet och reliabilitet kan förstås i ett arbete med en kvalitativ ansats. Hur väl metoddelens ämneskategoriseringar överensstämmer med intervjudeltagarnas berättelse ger enligt Trost en antydning om arbetets rimlighet.

I den kvalitativa intervjun bör intervjuaren vara flexibel och följa den intervjuades berättelser med följdfrågor. Intervjuguidens frågor behöver heller inte komma i samma ordning vid varje intervjutillfälle men om frågorna formuleras på helt skilda sätt bör arbetets trovärdighet ifrågasättas. Bjereld, Demker och Hinnfors (2002, s. 24-30) menar att även om forskare traditionellt vill tillskriva en dikotomi mellan de olika forskningsansatserna behövs en flexibel syn på hur sanningshalt mäts. Stukát (2011, s. 36-37) beskriver att det traditionellt riktats kritik mot den kvalitativa metoden då resultatet ofta är påverkat av forskarens subjektiva syn och därmed tenderar att förlora sin trovärdighet.

I relation till vårt arbete uttrycktes vår strävan efter trovärdighet i att förmedla intervjudeltagarnas röster i arbetet så alternativa tolkningar är möjliga för läsaren. Samtliga intervjuer spelades in och urvalet av deltagare gjordes i relation till högre utbildning inom genus eller på förskolläraprogrammet. Intervjuguiden fungerade under samtliga intervjuer som underlag i syftet att ge deltagarna så likartad intervjusituation som möjligt vilket har betydelse för resultatet. Samtliga intervjuer kunde utföras utan påverkan av yttre störningar och inga tolkningar av intervjudeltagarnas utsagor gjordes under intervjuerna. I den avslutande delen i samtliga intervjuer frågade vi deltagarna om de hade något mer att tillägga och om vi på något sätt påverkat deras sätt att svara på frågorna. Alla deltagare gav uttryck för att de inte blivit påverkade av intervjuare eller antecknare. Intervjudeltagare 2 poängterade att vissa av svaren på frågorna var situationsbundna och ”nåt i stunden” medan andra gånger mer genomtänkta.

Under intervjusituationerna eftersträvades en objektiv hållning och vi bad under flera tillfällen intervjupersonerna precisera vad de syftade på och utveckla sina resonemang. Detta gjordes i syfte att minimera risken för feltolkningar i transkriberingen som gjordes ordagrant i syftet att återge de faktiska utsagorna (Trost, 2005, s. 125-133). Vi tolkade och kategoriserade ämnena då allt material var sammanställt och processen utfördes enskilt och oberoende av varandra. Tolkningen av data gjordes konsekvent utifrån vårt förutbestämda teoretiska ramverk. I planeringen av examensarbetet beslutade vi att i största möjliga utsträckning använda oss av referee-granskade källor. Att använda källor som kan definieras som vetenskapliga är enligt Barajas et al. (2013, s. 139-145) viktigt för arbetets trovärdighet. Om analysen av data genomförs med material som inte är vetenskapligt tillförlitliga riskerar hela arbetet att förlora sin trovärdighet.

### **6.5.5 Intervju och etik**

I planeringen av vårt examensarbete har vi noggrant reflekterat över vilka etiska aspekter som bör beaktas i förhållande till intervju som metod. Vetenskapsrådet (2004) har fungerat som en ram kring de etiska betänkligheter som gjorts under arbetets gång. Forskning är en



essentiell del i vår samhällsliga kunskapsutveckling och utan intervjudeltagarnas information skulle detta arbete aldrig kunna fortlöpa. Information kan, beroende av personen som tolkar den, förefalla sig kontroversiell och därmed motiverades Vetenskapsrådets (a a) fyra forskningsetiska krav. De fyra kraven är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Enligt Trost (2005, s. 104-105) beskrivs informationskravet som att intervjudeltagaren ska få veta vad intervjun kommer att handla om. Författaren poängterar dock att endast den nödvändigaste informationen ska meddelas då intervjuarens formuleringar kan tänkas påverka deltagaren. Inför våra intervjuer kontaktades de utvalda deltagarna via telefon. Vi berättade under telefonsamtalet att syftet med arbetet var att få ta del av deras reflektioner kring genus i förskolan. I samtliga telefonsamtal betonade vi att deltagarna när som helst innan-, under- och efter- intervjun har rätt att avbryta sin medverkan i arbetet.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2004) riktlinjer om nyttjande- och samtyckeskravet upplyste vi samtliga deltagare att insamlad data endast kommer att användas för detta specifika arbete. Utifrån klargörandet att intervjumaterialet kommer att användas i vårt examensarbete frågade vi deltagarna om de ville medverka i en intervju. Konfidentialitetskravet syftar till att den intervjuades identitet inte avslöjas och kan enligt Vetenskapsrådet (a a) ses som synonymt med tystnadsplikt. Konfidentialitetskravet beskrivs enligt Trost (2005, s.107-108) som oerhört viktigt i relation till att deltagarens integritet inte kränks då resultaten redovisas. Det är därmed viktigt att informationen intervjudeltagaren lämnar inte röjer dess identitet men också att personens reflektioner uttrycks på ett rättvist sätt. Innan samtliga intervjuer påbörjades klargjorde vi för deltagarna att uppgifter om deras namn, arbetsplats och stad inte kommer att presenteras i eller utanför arbetet. I detta arbete och i diskussioner om arbetet har vi konsekvent refererat till intervjutillfälle 1,2 och 3 och intervjudeltagare 1, 2 och 3. Eriksson Barajas et al. (2013, s 156-157.) betonar vikten av att intervjudeltagarnas röster ges utrymme i analysdelen i en kvalitativ intervjustudie. Citat är ett sätt att göra deltagarnas röster hörda och skänker mer trovärdighet till arbetet. I vårt arbete har vi använt många citat i analysdelen. I förhållande till arbetets syfte, att undersöka deltagarnas reflektioner kring genus, var det av stor vikt att vårt empiriska material fick stort utrymme i analysdelen. I enlighet med Trosts (2005, s. 107-108) betoning av konfidentialitet har vi noggrant granskat citaten för att inte framställa någon deltagare på ett ofördelaktigt sätt.

## 7 Analys

I relation till vårt urval av intervjudeltagare i denna studie presenterar vi, i texten nedan, deltagarna med namnen; *intervjudeltagare 1*, *intervjudeltagare 2* och *intervjudeltagare 3*.

### 7.1 Intervjudeltagarnas syn på en genusinriktad förskola

I en statlig utredning (SOU 2006:75), beskrivs hur ”§ förskola” bildades år 2003 i syfte att utveckla och förstärka jämställdhetsarbetet i de svenska förskolorna. Att anlägga ett genusperspektiv på sin verksamhet innebär, med hänvisning till denna utredning, att personal inhämtar den kunskap som krävs för att synliggöra och problematisera förlegade könsroller och stereotypa könsmonster i verksamheten. Utredningen problematiserar dock föreställningen om hur genuspedagogiken i vissa sammanhang beskrivs som en profil och

hur förskolor utifrån en sådan teori kan välja eller välja bort att profilera sig mot detta område. Ett sådant ”val” stämmer, enligt författarna, inte överens med läroplanens direktiv om ett jämställdhetsarbete och bör i stället beskrivas som ”ett medvetet” arbete. Med denna utredning som utgångspunkt valde vi att närmre undersöka intervjudeltagarnas reflektioner kring ett genusmedvetet arbete.

#### Intervjudeltagare 1:

”Och genuspedagogik, det är ju någonting jätte tungt egentligen, det kräver ju en kunskap, en förkunskap, Det är ju inte bara en faktakunskap utan det är ju också att man har tagit till sig, alltså det handlar ju om en person”

”... man kan ju tro att det handlar om bara jämställdhet och det gör det ju fast det handlar ju också om att se hur kön påverkas i ett sammanhang.”

#### Intervjudeltagare 2:

”Det håller på att förändras på stället och dom har jobbat med att filma och ha genushandledning och läsa litteratur. Och nu idag finns det inte kvar någonting av det. Men det finns ju kvar, kunskaper finns kvar.”

#### Intervjudeltagare 3:

”När jag tänker på att vi har en genuspedagogisk profil tänker jag på att vi lever i ett patriarkat, att det är en ojämn maktfördelning och att vi försöker motverka det”

Delegationen för jämställd förskola (2006) förespråkar ett genusperspektiv som utgångspunkt i ett jämställdhetsarbete då de menar att en sådan inriktning kan förändra förlegade könsroller och könsmonster. Intervjudeltagarna i vår studie uttrycker ovan sina egna reflektioner kring vad ett genusinriktat arbete är och hur det kan se ut. Intervjudeltagare 1 beskriver sin syn på genuspedagogik och betonar att ett sådant arbete kräver ”en kunskap” och att ” Det är ju inte bara en faktakunskap utan det är ju också att man har tagit till sig, alltså det handlar ju om en person”

Hirdman (2001, s. 84) använder begreppet genuskontrakt då hon problematiserar mannen och kvinnans positioner genom tiden. Hon beskriver vidare hur ”den naturliga ordningen” handlar om hur det ska vara, den normala relationen mellan de båda könen. Mannen tar hand om den mindre och svagare kvinnan. Det beskrivs att de båda biologiska könen tyngs under strukturella tvång och att en maktordning mellan mannen och kvinnan upprätthålls då olikheter ständigt poängteras. Intervjudeltagares 1 uttalande där hen beskriver att genuspedagogiken ”handlar om en person” och att ett sådant arbete kräver ”en kunskap” kan, utifrån Hirdmans användande av begreppet genuskontrakt, tolkas som att en kunskap om maktrelationer är nödvändigt i ett genuspedagogiskt arbete. Vidare beskrivs begreppet genuskontrakt av Hirdman (2001, s. 84-85) där författaren menar att kontrakten används för att beskriva normer och maktrelationer som finns och synliggörs i olika relationella situationer. Intervjudeltagare 1 uttrycker även att ”det handlar om hur kön påverkas i ett sammanhang” vilket medför ett annat sätt att förstå deltagarens syn på genuspedagogiken. En tolkning av detta uttalande är att maktrelationerna mellan man och kvinna går att påverka i sammanhang där kunskap om genus finns. Då deltagaren använder

begreppet ”kön” tillsammans med ordet ”påverka” i detta sammanhang, tolkar vi det som att hen syftar till genus och att förskolans sociala verksamhet har en förmåga att konstruera.

Intervjudeltagare 2 beskriver hur personalen på förskolan där hen arbetat tidigare ”har jobbat med att filma, ha genushandledning och läsa litteratur” men menar att ”det idag inte finns kvar någonting av det”, trots detta poängterar hen att ”kunskaper finns kvar”. Arbetet med att filma, motta handledning inom genusområdet och att läsa litteratur kan enligt en tolkning liknas vid ett, av Wernersson (2007), beskrivet jämställdhetsprojekt. Ett sådant arbete beskrivs som avgränsat i sitt syfte att nå ett resultat som gynnar jämställdhet. Tallberg Broman (2009, s. 72) menar att det under de två senaste decennierna har satsats mycket på jämställdhetsprojekt inom skola och förskola. Forskning på förskolans verksamhet har synliggjort hur begränsande förväntningar och stereotypa förhållningssätt påverkar vilken position barnen tar i verksamheten. Dock betonar Wernersson (2007) att ett sådant arbete är mycket komplext då det i undersökningar synliggjorts att det finns svårigheter med att se effekter av projekt inom detta område. Trots att metoder inriktade på jämställdhet har varit aktuella på intervjudeltagare 2 förskola uttrycker hen att ett sådant arbetssätt i nuläget inte finns kvar. Uttrycket kan, med utgångspunkt i det ovan beskrivna svårigheterna i ett jämställdhetsarbete, tolkas som att det genusinriktade arbetet avslutats på grund av att en effekt inte blivit synlig.

Vidare uttrycker intervjudeltagare 2, som tidigare nämnts, att ”Det håller på att förändras på stället men att kunskaper finns kvar”. Wernersson (2007) betonar att ett arbete med jämställdhet måste fortlöpa även efter projektets avslut, inte vara aktuellt under en tidsbestämd period utan ständigt vara en del av verksamheten. Har jämställdhetsarbetet skapat den kunskap som, enligt intervjudeltagare 2, finns kvar i arbetslaget och på vilket sätt används den? Kunskaper, upplevelser och erfarenheter om genustillhörighet som finns hos vuxna och barn i verksamheten går inte att ignorera, detta menar Larsson (2012) som anser att en sådan kunskap bör vara en utgångspunkt i den genuspedagogiska verksamheten. Ett annat sätt att förstå situationen som intervjudeltagare 2 beskriver i relation till genuspedagogiken på förskolan är att arbetslaget har den kunskap som krävs för ett aktivt genusarbete.

Intervjudeltagare 3 beskriver sin syn på en genusinriktad förskola där hen menar att ”vi lever i ett patriarkat, att det är en ojämn maktfördelning och att vi försöker motverka det”. Jónasdóttir och Björk (1994, s 14-15) beskriver patriarkatet som ett system av sociala relationer där mannen är övermäktig den förtryckta kvinnan. Intervjudeltagarens uttryck kan förstås genom Jónasdóttirs och Björks beskrivning av patriarkatet och tolkas som att hen upplever en brist på jämställdhet i sin omgivning och att verksamheten i förskolan ska motverka denna ojämna maktfördelning. Butler (2007, s. 57-59) beskriver genusbegreppet och menar att forskare inom området framställer genus som det socialt konstruerade könet. Författaren problematiserar vidare och ifrågasätter möjligheten att konstruera annorlunda och om det finns en potentiell möjlighet; hur och var sker denna konstruktion av genus? Ett annat sätt att förstå intervjudeltagarens uttryck ”vi försöker motverka det” är att hen har tro på att den genusinriktade pedagogiken kan konstruera genus på ett sätt som på sikt kan skapa en förändring av ojämna maktfördelningar mellan könen.

## 7.2 ”Motverka könsmonster” – läroplan och verklighet

I Förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s.5) beskrivs att förskolan ska *motverka* traditionella könsmonster och könsroller. Delegationen för jämställd förskola (2006) beskriver hur jämställdhetsuppdraget, att motverka traditionella könsmonster och könsroller,

varit mycket svårt för både skola och förskola att ta till sig. I relation till detta problematiserades också hur det kunde avgöras om en förskola följde jämställdhetsdirektiven och på vilket sätt detta synliggjordes i verksamheten. Med läroplanscitaten som utgångspunkt redogör vi i detta avsnitt för intervjudeltagarnas tankar och uppfattningar kring läroplanens direktiv ”att motverka”.

#### Intervjudeltagare 1:

”... att vi ska motverka traditionella könsroller och att det är, det är ingenting vi kan välja från eller till, ... försökt att liksom få det att bli, alltså att implementera det och få det till att bli en bredare kunskap hos oss alla då”.

#### Intervjudeltagare 2:

”... att jag har med mig att vi ska, men på något sätt att det är bättre när de bryter normer än när de följer normer. Och det brottas jag lite med själv, att det ska vara okej att göra alla saker och att kunna göra alla saker”.

#### Intervjudeltagare 3:

”... att det materialet man erbjuder inte följer normen alltså, så här är tjejer, så här är killar utan att det ges många olika bilder. Ja men till exempel vi har läst mycket ”Kalle som Lucia” nu vid Luciatider, att Kalle få vara Lucia”.

Intervjudeltagare 1 beskriver sin uppfattning om läroplanens direktiv och betonar att ett sådant arbete inte är något som ”vi kan välja från eller till”. Vidare beskriver hen hur de försökt ”... få det till att bli en bredare kunskap hos oss alla” Eidevald (2009) redogör för hur förskolans läroplan utgår från socialisationsteorier och menar att ett stort fokus riktas mot de vuxnas agerande i verksamheten. Ärlemalm- Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) menar att forskning visat att yngre barn i förskolan många gånger agerar normbrytande utifrån exempelvis föreställningar om det biologiska könets möjligheter, men att dessa normer tenderar att upprätthållas av pedagoger. Ett förändringsarbete bör således, enligt Hellman (2013, s. 144), aktualiseras där fokus ska ligga på pedagogernas egna tankar och reflektioner kring könsrollernas betydelse i samhället. Vidare beskrivs att dessa tankar och reflektioner kan fungera som en utgångspunkt vid ett sådant arbete. Intervjudeltagarens ovanstående uttryck kan, med utgångspunkt i Eidevalds tankar om det stora fokus som riktas mot de vuxnas agerande, tolkas som att deltagaren menar att ansvaret för ett jämställdhetsarbete, utan möjlighet att avstå, ligger på de vuxna i verksamheten.

Eidevald (2009) problematiserar vidare läroplanens direktiv, där det skrivs att flickor och pojkar ska ha lika möjligheter att utveckla förmågor utan att begränsas av de stereotypa könsrollerna, och ifrågasätter om en sådan riktlinje är så enkel att handskas med i praktiken som den beskrivs med text i styrdokumentet. Intervjudeltagare 1 talar om en ”bredare kunskap” vilket även kan tolkas som att hen upplever att ett arbete med att ”motverka” kräver en bredare form av kunskap som inte går att finna genom att enbart läsa läroplanen. Ytterligare en tolkning av deltagarens uttryck är att hen eftersträvar en ”bredare kunskap” i syfte att motverka upprätthållandet av normer som synliggjorts i pedagogers agerande i tidigare forskning. Skapandet av denna breda kunskap kan jämföras med ett förändringsarbete likt det ovan beskrivna av Hellman (2013).

I relation till läroplanens direktiv att motverka könsroller och könsmönster uttrycker även intervjudeltagare 2 sina reflektioner kring riktlinjen; ”... det är bättre när de bryter normer än när de följer normer”. Hämeenniemi (2011, s. 101-112) beskriver, utifrån sin studie, hur föräldrar som menar att de fostrar utifrån ett jämställdhetsideal anser sig kunna påverka barnens eget subjektskapande. Samtidigt beskriver författaren att de har en syn på barnen som enskilda individer kompetenta att själva skapa sin tillvaro. Trots ett jämställdhetsengagemang från vårdnadshavarnas sida är en kontakt med samhällets normaliserande faktorer oundvikliga och påverkar barnen i sin identitet. När barnen blir äldre möter de traditionellt feminina och maskulina kategoriseringar och positionerar sig vanligtvis därefter. Då barnen intar denna stereotypa könsroll skapas en konflikt med föräldrarnas jämställdhetsideal. Hämeenniemi (a a) uppfattar att barnens pojkiga respektive flickiga könsroll som ett hinder i vårdnadshavarnas jämställdhetstänk. Utifrån den ovan beskrivna studien som Hämeenniemi redogör för finns möjlighet att tolka intervjudeltagare 2 uttryck. Deltagarens tankar om barnens normbrytande agerade i verksamheten kan liknas vid den jämställdhetsuppfostran som föräldrarna i studien använde sig av. Ett jämställdhetsarbete riktas således snarare mot att barnen ska agera normbrytande och uppmuntras att göra detta. När barnen däremot placerar in sig själva i en könsroll och agerar stereotypiskt inom denna roll uppfattas det som frustrerande. Hen fortsätter att ge uttryck för sina funderingar kring det normbrytande i verksamheten; ”... och det brottas jag lite med själv, att det ska vara okej att göra alla saker och att kunna göra alla saker”. Intervjudeltagare 2 uttrycker i denna mening en strävan efter att acceptera de val barnen gör, oavsett normbrytande eller inte.

Intervjudeltagare 3 beskriver sin tolkning av läroplanscitaten; ”... att det materialet man erbjuder inte följer normen alltså, så här är tjejer, så här är killar...”. Detta uttalande går att tolka utifrån Bromseth och Sörensdotters (2012) beskrivning av en normkritisk pedagogik. De menar att en sådan genusvetenskaplig metod kan användas för att utmana dominans och diskriminering som upprätthålls med de stereotypa könsrollerna. Vidare beskriver författarna att de stereotyper som finns i samhället utestänger människor som inte kan placeras under någon utav dessa kategorier, alternativt de som väljer att positionera sig under en kategori som inte går hand i hand med deras biologiska kön. Intervjudeltagare 3 beskriver vidare hur hen vill ”... att det ges många olika bilder...”. Hämeenniemi (2011, s. 103-105) beskriver hur människor kan ifrågasätta en normerande diskurs genom att synliggöra icke-normen. Intervjudeltagare 3 redogör för hur de på hans förskola ”läst mycket *Kalle som Lucia* nu vid Luciatider, att Kalle få vara Lucia”. Ett val av en sådan bok kan enligt en tolkning liknas vid ett normbrytande då boken synliggör en icke-norm i form av en manlig karaktär som Lucia. En annan tolkning är att deltagaren genom att läsa en sådan bok synliggör en annan bild av hur människan kan positionera sig och kan på sikt skapa en förståelse för, som intervjudeltagaren beskriver det, ”många olika bilder”.

### 7.3 Förskolans fysiska miljö ur ett genusperspektiv

I förskolans läroplan förekommer begreppet miljö ett fåtal gånger i olika kontexter. Riktlinjer för förskolans miljö och dess betydelse för barns lärande kan tolkas på åtskilliga sätt. En möjlig tolkning är att förskolans *fysiska* miljö uttrycks explicit i följande citat:

”Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden.”

De Jong (2010, s. 255) beskriver att formuleringar om förskolans fysiska miljö saknas i läroplanen. Den fysiska miljön determinerar barns möjligheter till socialt samspel sinsemellan men präglar också det individuella barnets identitetsskapande. Utifrån arbetets teoretiska ramverk, poststrukturalism, skapas barns identiteter i relation till den omgivande miljön. I förhållande till att barns identiteter görs poängterar Nordin-Hultman (2004, s. 167-169) hur förskolans fysiska miljö bör ses som en påverkande faktor. Hur flickor och pojkars beteende studeras och tillskrivs olika stereotyper är också ett resultat av den fysiska miljöns utformning och leksaker. De Jong (2010, s. 268) tolkar Evaldsson (2000) som menar att förskolans fysiska utformning ofta skapas utifrån vuxnas felaktiga antaganden om pojkar- och flickors lek.

#### Intervjudeltagare 1:

”... att när man sätter in Polly pocket till exempel i bygghörnan så skulle det kunna föra in rolleken i byggen så man kunde blanda det, ta bort dockvrån och liksom föra in en lägenhet där det fanns mat och café och det var också att bredda liksom, det skulle inte bara vara förbehållet för dom som tyckte om dockor liksom. Och man kan tycka om dockor men man behöver kanske inte säga dockvrå för att det var så könskodat.”

#### Intervjudeltagare 2:

”Men det som jag vet att de har gjort är att tänkt att inte ska ha en plats som bara attraherar stereotypa killsaker och en plats som bara har stereotypa tjejsaker. Så att det ser ut så utan att det finns kuddar och greja med och matsaker att fixa med och så i samma rum. Och det finns djur att leka med och bilar att leka med och klossar och...”

”... vi ställer fram borgen på den här mattan då är ju det en plats där det leks med borgen. Som är mer kill-stereotyp. Och om vi sätter fram pärlorna på bordet så är det en tjej-stereotyp plats. Och det som styr det är att ja men det är ett praktiskt sätt att organisera barnen på för oss.”

#### Intervjudeltagare 3

”Ja men allt... just med böcker och bilder och så då kollar man ju alltid på vilka är det som är med, är det bara massa vita killar, nä då är det kanske inte så intressant för oss för vi vill ju att det ska vara en mångfald av personer med olika etnicitet och kön och sådär, att man tittar på det... och sen i annat material...”

”... vi har en familjehörna, har vi, och sen med olika material typ... ja men vi kanske inte benämner det så mycket, det är lite lego, lite utklädningsaker, ganska blandat.”

I ovanstående citat reflekterar intervjudeltagarna kring den fysiska förskolemiljön utifrån ett genusperspektiv. Intervjudeltagare 1 uttrycker att ”Polly pocket”, som är ett material som ofta används i rollek, strategiskt kan placeras i ”bygghörnan” för att blanda material och därmed kön. Detta kan ses som ett konkret exempel på vuxnas föreställningar om vad flickor och pojkar leker med (de Jong, 2010, s. 268-269). Flickornas rollek placeras vid bygghörnan och implicit kan detta tolkas som ett uttryck för att pedagogerna flyttar flickorna till pojkarnas lek i ett genusneutraliserande syfte. Delegationen för jämställdhet i förskolan. (2006, s. 68-69) menar att det är vanligt förekommande att flickors lek neutraliseras och flyttas till den stereotypt ”pojkkodade” platsen. I och med att flickornas lek flyttas signaleras budskapet till barnen att det stereotypt ”pojkgiga” värderas högre. Intervjudeltagare 1 uttrycker samtidigt att ”dockvrån” är en plats som har bytt namn till ”lägenhet” i syftet att utvidga platsens möjligheter. En annan anledning att byta ut orden är att dockvrå anses vara stereotypt könskodat. Ovanstående förändring i förskolans språk och handling kan ses som

en strategi för att könsneutralisera objekt. Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 21-22) menar att den könsneutrala strategin innebär att samtalet till pojkar och flickor sker på lika villkor och att leksaker inte bör vara könskodade. Den könsneutrala teorin belyser inte maktstrukturer mellan könen och trots en strävan efter neutralitet förblir det stereotyp maskulina själva normen. I det könsneutrala förhållningssättet är det vanligt förekommande att flickor uppmanas vara mer ”pojkkaktiga”. Den könsneutrala teorin är konventionell genom att inte belysa maktaspekterna mellan könen. Intervjudeltagare 1 ger uttryck för ett könsneutralt förhållningssätt genom att vilja förändra den ”flick-kodade” dockvrån men problematiserar inte bygghörnans ”pojkkaktiga” kodning då det maskulina är normen. Eidevald och Lenz Taguchi (a a, s. 22-25) accentuerar att den könsneutrala teorin är motsägelsefull då den syftar till att neutralisera olikheter mellan könen genom att exempelvis byta namn på ”kodade” material. I motsättning till teorins grundtanke, att det könsneutrala inte har något kön, erkänns sociala konstruktioner av kön genom att hävda att vissa saker är ”könskodade”. Att se material som ”köns-kodat” är ett uttryck för den kompensatoriska teorin där kön synliggörs och syftar till att bemöta flickor och pojkar olika för att på sikt neutralisera maktskillnaderna mellan könen.

Intervjudeltagare 2 ger uttryck för att hen, liksom ovanstående, har reflekterat kring platser och material i relation till stereotyper för flickor och pojkar. Nordin-Hultman (2004, s.72) beskriver att materialet i förskolan signalerar olika normer om stereotypt maskulint respektive feminint. Materialet determinerar också barns förutsättningar till identitetsskapande individuellt och i grupp. Intervjudeltagare 2 visar på en medvetenhet om att inte isärhålla olika stereotypt kodade leksaker då de segregerar pojkars och flickors lek. Samtidigt menar hen att könen medvetet hålls isär genom de stereotypt kodade platserna och materialen med motiveringen ”det är ett praktiskt sätt att organisera barnen på för oss”. Nordin-Hultman (a a, s. 55-57) menar att förskolans materiella utbud inte utgår från barns intresse och att pedagoger styrs av traditioner signifikativt för Fröbel-pedagogiken. Förskolans fysiska miljö styrs av rutiner och traditionsbundna praktiker reglerad av en föräldrad pedagogik. Att intervjudeltagare 2 har en tydlig bild av att material tillhör en viss aktivitet i ett specifikt rum kan förstås som att hen är präglad av förskolans kultur. Både barn och vuxna styrs av de rutiner och pedagogiska traditioner som förskolan vidmakthåller genom material och rummens utformning (a a, s. 104-197).

Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) menar att den könsstruktur och de förväntningar pedagoger har på skillnader mellan könen resulterar i en uppdelning av aktiviteter efter kön. Detta resulterar i att de traditionella könsrollerna konserveras och det tänkta genusarbetet verkar kontraproduktivt. Intervjudeltagare 2 formulerar ”utan att det finns kuddar och greja med och matsaker att fixa med och så i samma rum”. Formuleringen som är ett fragment från ovanstående längre citat ger uttryck för en kompensatorisk strategi för barnens lek. Intervjudeltagare 3 ger uttryck för samma strategi då hen säger: ”... vi har en familjehörna, har vi, och sen med olika material typ... ja men vi kanske inte benämner det så mycket, det är lite lego, lite utklädningsaker, ganska blandat”. Intervjudeltagare 1 nämner också att ”blanda det” i relation till ”Polly pocket till exempel i bygghörnan”. Att blanda typiska könskodade leksaker syftar enligt Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 25-26) till att bryta den fysiska uppdelningen mellan pojkar och flickor.

I förhållande till att det könskodade materialet placeras på en strategisk plats blir materialet, oavsett könskodningen, mer tillgängligt för alla. Även om könskodningen är stark i till exempel ett dockhus hjälper den fysiska placeringen barnen att våga göra könsöverskrivande val i lekmaterialen. Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) påvisar även att ändra namn på könskodade material kan fungera om syftet är att fler pojkar ska leka med stereotypt ”flickiga” leksaker. Flickor leker oavsett mer med pojkiga leksaker än tvärtom, detta tros bero på att det maskulina är normen. Att pojkar inte bryter mot

maskulinitetsnormen och leker med ”flick-leksaker” beror på att detta ses som mer avvikande än motsatt situation. Intervjudeltagare 3 ger i ovanstående längre citat uttryck för sina reflektioner kring genusmönster i barnlitteraturen på förskolan där hen är verksam. Hen poängterar på vikten av att litteraturen ska innehålla en mångfald av personer med olika kön och etnicitet. Delegationen för jämställdhet i förskolan (a a) menar att det är väldigt vanligt att barnlitteratur på förskolor innehåller heteronormativa föreställningar om hur familjer ser ut, ensidiga könsmonster om stereotypa manliga respektive kvinnliga egenskaper samt en avsaknad av etnisk mångfald.

## 7.4 Förskolans sociala miljö ur ett genusperspektiv

### 7.4.1 Genus i lek

Eidevald (2009) beskriver hur barn skapar en individuell social historia då de interagerar med andra människor och erbjuds en varierad fysisk miljö. Med utgångspunkt i en sådan social historia kan barnet sedan vidareutvecklas genom att samspela med omgivningen. I detta avsnitt redogör vi för deltagarnas reflektioner kring den sociala miljön och hur de anser att dem, ur ett genusperspektiv, kan främja jämställdhet i förskolan. Nedanstående uttryck från intervjudeltagarna beskriver hur de, i barnens lek, anser sig kunna påverka föreställningar om stereotypa könsroller och könsmonster.

Intervjudeltagare 1:

”... om jag hör någon som sitter och pratar om pojkar och flickor till exempel, hur jag svarar på det eller om jag pratar om kärnfamiljer eller vad jag väljer att...”

”Min kollega är grymt duktig på att provocera ännu mer liksom och säga i lekar...”

Intervjudeltagare 2:

”Spindelmannen, att han går i skolan, att han är fotograf, att bredda pojkens bild av superhjälten”  
”... att superhjaltegrejen blir mindre, mindre bara aggressiv och tävlande och så om jag för in fler dimensioner i det.”

Intervjudeltagare 3:

”Har alla möjlighet att ta plats i leken? Och kan alla leka olika typer av lekar? Och det tycker jag alla kan faktiskt. De kan leka lugna lekar ibland eller röjiga lekar. Och att de gör det oavsett kön. Jag ser inget speciellt mönster just där. Det kan det ju verkligen va och det kan man ju titta på kontinuerligt...”

Intervjudeltagare 1 delger sina reflektioner kring hur barnen talar till varandra i leken; ”om jag hör någon som sitter och pratar om pojkar och flickor till exempel, hur jag svarar på det...”. Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) betonar betydelsen av lärarnas närvaro i barnens värld. Att barnen får dela med sig av tankar och erfarenheter och att dessa sedan kan användas som utgångspunkt i ett utvecklingsarbete. Intervjudeltagare 1 problematiserar sin delaktighet i barnens konversation då de talar om pojkar och flickor. Med uttrycket ”Hur jag svarar på det...” indikerar att hen anser att svaret som ges till barnen har stor betydelse för hur de uppfattar betydelsen av ”pojkgigt” och ”flickigt”. Eidevald (2009) belyser hur den fria leken anses ha hög status inom den svenska förskolan. Med hänvisning till tidigare forskning beskriver han rådet som påvisar att barnen i största möjliga utsträckning, utan pedagogers delaktighet, ska få styra leken och dess ramar utifrån sina



egna erfarenheter. Eidevald (a a) refererar till Pramling (1993) som betonar pedagogens roll i detta sammanhang. Leken behöver underhållas och stimuleras med verktyg som de vuxna kan tillhandahålla för att anpassas till barnens individuella behov. Intervjudeltagaren beskriver även hur kollegan ”är grymt duktig på att provocera mer liksom och säga i lekar...” vilket kan tolkas som att kollegan deltar i leken, alternativt befinner sig i närmiljön för att sedan ”provocera” i barnens samtal eller agerande under leken. Ytterligare en tolkning av ett sådant agerande från kollegans sida är att hen anser sig bidra med ett, enligt Eidevalds tolkning av Pramling (a a), verktyg. Istället för att barnen fokuserar på stereotypa föreställningar om kön vill pedagogen i denna situation rikta fokus mot individen och de individuella behoven. En sådan observation, som enligt Eidevald är viktig, kan förstås utifrån tolkningen av intervjudeltagare 3 resonemang kring hens delaktighet i barnens lek. Deltagaren redogör för de frågeställningar som kan fungera som utgångspunkt då barnens lek observeras; ”Har alla möjlighet att ta plats i leken? Och kan alla leka olika typer av lekar?” Hen fortsätter att beskriva verksamheten och leken ut ett genusperspektiv; ”De kan leka lugna lekar ibland eller röjiga lekar. Och att de gör det oavsett kön”. Då deltagaren i detta sammanhang använder ordet kön tolkar vi det som att hen syftar till det biologiska könet. Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) beskriver, som ett utav de viktigaste resultaten i sin studie, hur barnen själva är de som är mest nyskapade i verksamheten. Medan barnen utmanar rådande strukturer och förhandlar om olika positioner agerar lärare mer könsstereotyp. Intervjudeltagaren uttrycker att det inte finns något ”speciellt mönster just där” och syftar till barnens roller i leken. Kan ett uteblivet mönster i detta fall tolkas som en beskrivning av verksamhetens inriktning på genuspedagogik? Då inga mönster synliggörs kan det, utifrån Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) beskrivning av hur pedagoger agerar könsstereotyp, tolkas som att intervjudeltagaren i sitt arbete inte agerar könsstereotyp.

Odenbring (2010) beskriver hur tidigare forskning synliggjort att karaktärer i barns lek iscensätter könsroller och exemplifierar de lekar där superhjältar är huvudpersoner. De manliga superhjältarna karaktäriserades i dessa lekar med egenskaper som starka, aggressiva och mäktiga, medan de kvinnliga beskrivs som elaka eller goda. Intervjudeltagare 2 beskriver sin position i relation till barnens karaktäriserande av superhjältar i leken och uttrycker att hen vill ”bredda pojkens bild av superhjälten” genom att beskriva ”Spindelmannen, han går i skolan, han är fotograf”. En tolkning, utifrån Odenbrings beskrivning av de könsstereotypa karaktärerna barnen iscensätter i leken, är att intervjudeltagare 2 vill tillskriva dessa typiskt manliga karaktärer andra egenskaper; ”om jag för in fler dimensioner i det”. Denna tolkning kan förstås ytterligare genom att deltagaren uttrycker att hen vill ”att superhjältgrejen blir mindre, mindre aggressiv och tävlande”. Genom en sådan tolkning dekonstruerar pedagogen barnens uppfattning om superhjältens stereotypa manliga karaktär.

## 7.4.2 Pedagogiska strategier

### Intervjudeltagare 1

”Förr arbetade vi mycket mer med sån där kompensatorisk pedagogik. Se det som det ena könet saknade liksom, pojkar behövde träna på vissa saker och flickor på andra.”

”... och därför kan jag inte heller jobba kompensatoriskt på det sättet och säga att nu ska alla pojkar lära sig detta för vi kan inte sätta alla pojkar i en grupp och säga att alla är lika där...”

## Intervjudeltagare 2

”Jag skulle nog egentligen vilja ha fler... jobba mera med..., att barnen, men att vi delar upp dem.”

”Och att dom i det får prova på saker som dom kanske inte skulle ha valt själva. Och sedan när det är ”fritt” då får dom välja fritt.”

”Varken vara styrda av andra eller vara styrda av egna uppfattningar.”

Kompensatorisk pedagogik beskrivs i Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) som en traditionell pedagogik inom ett jämställdhetsarbete. Utgångspunkten i ett sådant pedagogiskt tänkande är att de traditionella könsrollerna görs starkare när pojkar och flickor vistas tillsammans i verksamheten. Genom att dela de båda könen i olika grupper finns en tanke om att de separat får möjlighet att utveckla intressen och färdigheter som i ”den vanliga verksamheten” anses som normbrytande. Utifrån Intervjudeltagare 1 uttalande ovan framgår det att de arbetat med en kompensatorisk pedagogik i verksamheten tidigare; ”Pojkar behövde träna på vissa saker och flickor på andra”. Dock fortsätter hen sedan att förklara hur detta arbetssätt inte längre finns kvar; ”Vi kan inte sätta alla pojkar i en grupp och säga att alla är lika där”. Eidevald (2009) beskriver sig som en av flera forskare som kritiserat Delegationen för jämställd förskolas beskrivning av den kompensatoriska pedagogiken. Han menar att flickor och pojkar i denna text allt för mycket beskrivs som varandras motsatser med helt olika egenskaper. Avsikten är att genom den kompensatoriska pedagogiken utmana de traditionella könsmonster som finns, men Eidevald menar att de genom en sådan pedagogik snarare riskerar att upprätthållas. Intervjudeltagarens resonemang berörande den kompensatoriska pedagogiken kan enligt en tolkning synliggöra åsikter som kan liknas vid Eidevalds. Genom att skilja könen åt kategoriseras pojkar och flickor i olika grupper vilket intervjudeltagaren inte anser vara ett lämpligt tillvägagångssätt då hen uttrycker att ”alla pojkar är inte lika”, alla pojkar kan alltså inte kategoriseras i en och samma grupp.

Intervjudeltagare 2 beskriver hur ett önskvärt arbete skulle kunna se ut och förklarar att hen skulle vilja jobba mer med att dela upp barnen. Utifrån Delegationen för jämställdhet i förskolans (2006) redogörelse för en kompensatorisk pedagogik beskriven ovan, finns det möjlighet att tolka intervjudeltagarens önskan om att dela upp barnen som en strategi inom denna pedagogik. Dock ger inte deltagaren uttryck för att en sådan indelning skulle styras av biologiskt kön, utan mer fokusera på att utmana barnen att prova sådant som de vanligtvis inte aktiverar sig med. I förskolans läroplan (2010, s. 5) beskrivs att verksamheten ska anpassas till alla barn och stimulera den enskilda individens utveckling. Intervjudeltagaren betonar att barnen ”varken ska vara styrda av andra eller vara styrda av egna uppfattningar”, och att detta ur ett kompensatoriskt genusperspektiv kan tolkas som att hen menar att könsstereotypa uppfattningar styr barnen i verksamheten. Men det finns också möjlighet att tolka deltagarens uttryck som ett resultat av läroplanens direktiv. En sådan gruppindelning, utifrån styrdokumentet, kan snarare främja den enskilda individen istället för att fokusera på könets generella utveckling i gruppen.

### 7.4.3 Vuxnas förhållningssätt mot barn

Rubriken ovan tjänar syftet att problematisera förskolans genusuppdrag i relation till vuxnas förhållningssätt mot barn. Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) menar att begrepp såsom synsätt, attityd, ståndpunkt och hållning är signifikativa för definitionen av pedagogiskt förhållningssätt. Vuxnas förhållningssätt i förskoleverksamheten är den

viktigaste beståndsdel i jämställdhetsarbetet. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s. 4) formuleras vuxnas förhållningssätt på följande vis:

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

Vuxnas förhållningssätt poängteras som viktigt i en generell kontext i läroplanen men betonas även som essentiell för jämställdhetsarbetet i förskolan. I följande citat reflekterar intervjudeltagarna kring genusuppdraget i relation till deras roll som förebilder:

#### Intervjudeltagare 1

”Jag kan ju tycka att det är lite häftigt då, jag kanske står och berättar för någon hur coolt det hade varit [pojke iklädd rosa kläder], men jag kanske inte inser att den här pojken, det kanske inte är så coolt för honom, han kanske tycker det är han som person, men han kanske inte möts av någon positiv respons hemifrån och hur coolt blir det då liksom? Vad gör det med honom, kommer han att växa i det och ta till sig det eller kommer han snarare att känna att han har gjort fel, det var inte bra eller... och är det rätt väg för att få alla att vara med?”

#### Intervjudeltagare 2

”Jag tror inte att det skulle ses så tydligt, det jag tycker, för att jag försöker hålla tillbaka det. Men kanske om, jag kan tänka så... att barnet vet att jag vet att den här flickan vill leka med en annan flicka. Och om jag då föreslår: ”Ska du leka med dom här, pojkarna...” så tänker det barnet att: ”Vi vet ju alla att jag vill dit egentligen”. Och att dom då känner att jag försöker dra åt ett annat håll.”

”Ja men att våra personligheter och hur vi... hur våra personligheter råkar vara som individer inte som kön, att det för barnen blir en könad personlighet. Och det e ju liksom, någonstans kommer det ju till en gräns; hur mycket ska vi ändra våra personligheter? Och jag tycker; till viss del men att vi också måste få vara kvar i dom vi är. Och det blir ju en motsägelse eftersom vi ju är män och kvinnor som är uppfostrade till det. Vi som jobbar med barnen.”

#### Intervjudeltagare 3

”Nä, men jag tänker på att allt man säger får man ju tänka efter, jag säger till mina barn på förskolan att jag har två mammor, fast jag kanske inte har det, så tycker jag att jag få ta till lite såna grejer för att, ja men som något typ av exempel för att se att det blir lättare för dom att liksom ”aha...” eftersom vi nu inte har någon som har två mammor på förskolan så känns det som att då får jag ta in det, då behöver man ta in det och att man kan använda sig själv för att ge barnen exempel eller sådär...”

Intervjudeltagare 1 problematiserar vilka konsekvenser förskolans genuspedagogiska arbete kan tänkas få för den enskilde individen i ett annat sammanhang där motsatsen till förskolans norm råder. Den intervjuade reflekterar även kring förskolans ansvar för alla barns delaktighet, etik kring genus och olika kulturer samt att genusarbetet kan verka kontraproduktivt för det enskilda barnet.

Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 31) problematiserar det gränsöverskridande som många genusinriktade förskolepedagoger framhäver. Intervjudeltagare 1 ger uttryck för att det genusinriktade arbete förskolan bedriver kan påverka individerna olika. Man kan tolka det som att hen ger uttryck för att förskolan kollektivt ska överskrida gränser men att detta får individuella konsekvenser. Eidevald och Lenz Taguchi poängterar, i relation till det

kollektiva gränsöverträdnaderna, att pedagoger inte bör se barnen som förändringsbara objekt. Om det blir önskvärt att förskolan kollektivt arbetar med att överträda olikheter mellan flickor och pojkar tenderar *likheten* att bli norm. Barnen, som subjekt, är själva mer kompetenta att förstå olikhetens värde än vuxna. I det genusinriktade arbetet med barnen begränsas ibland pedagogers föreställningar om barns möjligheter utifrån deras könsroll. Genom att ge barn redskap att forma sin egen identitet kan diskussionen om olikheter lyftas och andra maktstrukturer såsom klass och etnicitet också synliggöras.

Intervjudeltagare 2 reflekterar över sitt förhållningssätt mot barn i relation till sin egen personlighet och förskolans genuspedagogik. Den intervjuade uttrycker implicit att hen bemöter barnen utifrån en föreställning om ett korrekt förhållningssätt enligt genuspedagogiken vilket inte överensstämmer med verkligheten. Intervjudeltagare 2 menar att hen i sin genuspedagogiska roll ger förslag på lekkamrater av annat kön trots att hen vet att barnet vill leka med sin kompis av samma kön. Eidevald (2009) menar att förskollärare ofta utgår från sina egna personliga uppfattningar om genus i mötet med det enskilda barnet. Detta kan resultera att förskolans praktik förstärker barnets normer kring normalitet eller stereotyper kring kön. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) belyser att lärarens sätt att agera utifrån sin uppfattning inte alls behöver grunda sig i de faktiska förhållanden som barnet upplever. I intervjudeltagare 2 uppmålad scenario om hur verkligheten kan se ut i förskolan uttrycker hen: ”Ska du leka med dom här, pojkarna...”. Den semantiska innebörden i citatet kan tolkas som att läraren förstärker barnens syn på olikheter mellan könen. Bodén (2011, s. 42) poängterar vikten av ett medvetet förhållningssätt i mötet med barnen då den vuxnes föreställningar om flickor och pojkars olikheter konserverar könsrollerna och därmed segregerar könen socialt. Förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s. 5) formulerar vuxnas förhållningssätt till barnen på följande vis:

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.

I relation till hur vuxnas föreställningar om kön konserverar könsroller (Bodén, s. 42) kan läroplanscitaten ovan förstås som ett erkännande av att det finns stereotypiskt manligt och kvinnligt och därmed befäster könsnormerna trots att intentionen troligtvis hade ett motsatt syfte. Intervjudeltagare 2 uttrycker genom sin intention att få flickan att leka med pojkarna ett genuskompensatoriskt förhållningssätt som dessutom är präglad av en makthierarki där pojkarnas lek utgör normen. Dolk (2011, s. 56-57) poängterar vikten av att pedagogen kritiskt granskar sitt kompensatoriska förhållningssätt vilket ofta resulterar i falska antaganden om maktpositioner och könade lekar- och lekkamrater. Det är viktigt att förstå att barns sociala identiteter pendlar i positionerna mellan olika aktiviteter och är en process i ständig förändring.

Intervjudeltagare 2 och 3 uttrycker hur deras personlighet kommer till uttryck i förskolans genusarbete. Intervjudeltagare 2 ifrågasätter hur mycket ens ”könade” personlighet får komma till uttryck i en genusmedveten verksamhet. I kontrast till ovanstående använder intervjudeltagare 3 en falsk utsaga om sina personliga familjeförhållanden för att representera olika könsidentiteter och konstellationer för barnen. Intervjudeltagarens ovan beskrivna agerande tillsammans med barnen kan tolkas som en strategi för att ”ge barnen exempel”. Hellman (2010) redogör för hur barn redan vid födseln kategoriseras i kön. Hon hänvisar till Butler (1990) som namnger den rådande könsdiskursen i samhället vid ”den heterosexuella matrisen”. Detta uttryck utgår ifrån att det finns två stabila, tydligt definierade kön i samhället som, enligt normen, är accepterade. Författaren påvisar ett förgivtagande om heterosexualitet som utgångspunkt i föreställningar om de två naturliga könen. Intervjudeltagarens strategi kan, utifrån en förståelse av den heterosexuella

matrisen, tolkas som ett synliggörande av andra konstruktioner i samhället då hen beskriver för barnen om två mammor. Både intervjudeltagare 1 och 2 ger på olika sätt uttryck för att använda strategier som inte representerar deras faktiska verklighet i syftet att förändra normer kring genusordningen. Dolk (2011, s. 57-58) menar att även om syftet är att skapa jämställdhet genom att belysa det icke normativa kan det normativa tendera att bli problematiskt i barnens ögon. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s.4) poängteras vuxna som förebilder på följande vis:

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

Ovanstående citat accentuerar vikten av vuxna som förebilder men beskriver också att ”barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser”. Dolk (2011, s. 57-58) menar att barn har många erfarenheter av hur samhället ser ut och är medvetna om de förväntningar som vuxna ställer på dem. Dolk poängterar även att barn inte bör ses som individuella förändringsobjekt utan som en del av en verksamhet som problematiserar genus. I enlighet med läroplanscitaten ovan menar Dolk (a a, s. 56-59) att barns konkreta upplevelser i förskolans sociala- och fysiska miljö bör fungera som utgångspunkt för att beskriva makt och underordning.

## 7.5 Genus i språket

### 7.5.1 Det verbala språket som verktyg

Intervjudeltagare 1:

Det är ju att befästa: *alla flickor kom här nu*, jag har sagt så i många år: *men tjejer och killar... och* tyckt att det inte är så farligt för det handlar mest om hur jag är men jag har ju också tillslut insett att det är klart att det påverkar.”

Intervjudeltagare 2:

”Vi säger: *Kom nu namn, namn, namn* till barnen eller: *kom barn*. Att aldrig säga: *Kom nu tjejer, kom nu killar, vad vill ni grabbar göra?*”

intervjudeltagare 3:

”märker det på hur vi pratar med barnen, samtalet med barnen och sådär... jag men vi ropar aldrig: *kom tjejer eller killar eller...* vi benämner barnens namn...”

”Om dom säger sådär: *är det en tjej eller en kille?* så säger jag: *jag vet inte, du får fråga den, hur den känner sig, jag vet inte. Ibland kan man ju känna sig som en pojke eller som en tjej, eller en hen eller kanske en katt!*”

I inledningen ovan, under rubriken *förskolans sociala miljö ur ett genusperspektiv*, berörs Eidevalds (2009) mening om hur interaktionen mellan människor formar en social historia hos individen. Han beskriver vidare hur barn många gånger görs till flickor och pojkar i den sociala kontexten de befinner sig i. Som exempel redogör han, i sin avhandling, för hur pojkar och flickor bemöttes olika av förskollärare vid en matsituation i förskolan. Kommunikationen i den situationen skedde till största del verbalt och skapade, enligt honom, en skillnad mellan könen. Intervjudeltagare 1 använder uttrycket ”att befästa” då intervjumaterialet beskriver hur hen ”sagt så i många år: *men killar och tjejer*”. På samma vis som Eidevald tolkade att kommunikationen vid matsituationen i hans studie skiljde könen åt, går det att tolka Intervjudeltagare 1 resonemang kring användandet av ”tjejer och killar” som ett uppdelande, ”ett befästande”, av könen.

Vidare uttrycker deltagaren att hen ”tillslut insett att det är klart att det påverkar”. Eidevald (2009) menar att dominerande diskurser i förskolan genomsyras av ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv då barn väljer att positionera sig beroende på hur de blir bemötta av andra vuxna och barn. Många gånger är det vanor och traditioner i förskolan som gör att diskurser bevaras. Risker med sådana vanor är att alla pojkar respektive flickor behandlas utifrån felaktiga föreställningar som leder till att tanken om hur könen ska vara normaliseras. Konsekvensen blir således att normaliseringen uppfattas som sann kunskap och som det naturliga sättet att bemöta barnen på. Intervjudeltagare 1 beskriver hur hen insett sin påverkan genom att kategorisera barnen med benämningen pojkar och flickor i den verbala kommunikationen. En tolkning av denna insikt är att deltagaren, genom att använda ”pojkar och flickor” som benämning på barnen, upplevt sig påverka, befästa och normalisera könen i den rådande diskursen.

Även intervjudeltagare 2 beskriver hur de på hans förskola valt ”att aldrig säga: *kom nu tjejer, kom nu killar, vad vill ni grabbar göra?*”. På samma sätt uttrycker sig Intervjudeltagare 3; ”... ja men vi ropar aldrig: *kom tjejer eller killar... eller*”. Istället för att benämna barnen vid kön beskriver båda intervjudeltagarna att det valt att använda barnens namn när de kommunicerar. Odenbring (2010) menar att människans vardagliga, verbala samtal många gånger genomsyras av personers sociala status. I dessa samtal används, många gånger omedvetet, kategoriseringar som bland annat beskriver kvinnors och mäns utseende och sätt att vara. Vidare beskriver Odenbring hur sådana kategoriseringar och föreställningar om det typiskt manliga och kvinnliga skapar sociala hierarkier och begränsar den enskilda individens frihet att skapa sitt eget subjekt. Intervjudeltagarna väljer att tilltala barnen vid deras namn och ett sådant val kan enligt vår tolkning härledas till att de vill undvika könade kategoriseringar för att inte begränsa barnen. En förståelse av detta är att namnet med fördel symboliserar individen med dess egenskaper snarare än de stereotypa föreställningar som finns om det biologiska könet.

## 7.5.2 Språkstrategier: Motverka gubbsamhället

### Intervjudeltagare 3

”Att man försöker motverka hela det här gubb-samhället, a legogubbe, den gröna gubben när man ska gå över där, att man försöker byta ut mot gumma å sådana saker jobbar vi mycket med...”

Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 21-22) beskriver hur det på 60- och 70-talet genomfördes jämställdhetsåtgärder där kvinnor uppmuntrades att ta plats på de typiskt manliga arenorna. Genom en sådan strategi förväntades kvinnorna tilldelas makt och ett ökat

inflytande i samhället. Det fanns en föreställning om att de typiska manliga egenskaperna; makt, fysik, mental styrka etcetera var kvaliteter som alla antogs vilja få tillgång till. Dessa jämställdhetsåtgärder påverkade relationen mellan barn och vuxna och påverkade pedagogiska ställningstaganden i en strävan mot det manliga som norm. Flickorna skulle, för att kunna hävda sig mot pojkarna, tillskriva sig ett mer maskulint beteende. Genom att implementera ett sådant jämställdhetstänk i arbetet med barn kom det neutrala och det naturligt manliga att kvarstå som det högst önskvärda.

Intervjudeltagare 3 beskriver sig vilja ”motverka gubb-samhället”, och med de orden som utgångspunkt kan det tolkas som att hen menar att manligheten som norm finns kvar som en diskurs i samhället. Deltagaren redogör även för exempel då denna norm synliggörs i det vardagliga språket genom att redovisa för ”lego-gubbe och den gröna gubben när man ska gå över gatan”. Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) menar att studier har genomförts som visat att det talade språket och, valda uttryck i detta, har en avgörande betydelse när genus konstrueras i förskolans verksamhet. Även Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 26-29) betonar hur pedagogers sätt att använda språket är det som visat sig vara det mest avgörande i arbetet med jämställdhet. Författarna beskriver vidare att det talade språket representerar vad vi är, det beskriver en identitet och en personlighet som med fördel kan användas strategiskt i ett pedagogiskt sammanhang. Intervjudeltagarens vilja att byta ut gubbe mot gumma i det talade språket till barnen kan, med utgångspunkt utifrån ovanstående vetenskap, tolkas som en verbal strategi för att motverka den manliga normen.

### 7.5.3 Språkstrategier: Flickan och den rosa tröjan...

Utifrån en poststrukturalistisk feministisk syn beskriver Nordin-Hultman (2004, s. 167-171) hur barns beteende och subjektskapande måste förstås beroende av barnets omgivande kulturella miljö. Formuleringen i förskolans läroplan ”könsroller” kan utifrån ovanstående perspektiv kritiseras då en roll endast existerar utifrån tanken om att det finns en objektiv kärna i människan. Detta synsätt är irrelevant utifrån en poststrukturalistisk syn där språket är en betydande faktor i barns subjektskapande. Barnets identitet konstrueras socialt och förändras kontinuerligt av barnet själv men också genom språkligt samspel med andra. Språkets betydelse för barns identitetsskapande och läroplanens (Skolverket, 2010, s. 4.) formulering: ”vuxna viktiga som förebilder” accentuerar vikten av intervjudeltagarnas språkliga strategier i mötet med barnen. En fråga som ställdes under samtliga intervjuer, med minimala skillnader i formuleringen, lyder: ”Ett barn kommer fram till dig och påpekar att hon har en söt rosa tröja på sig. På vilket sätt skulle du bemöta barnet i denna situation?”. Frågan syftar till att undersöka hur intervjudeltagarna reflekterar kring betydelsen av vuxnas språk för barns identitetsskapande.

#### Intervjudeltagare 1

”Här tänker jag ju så mycket att jag inte vill säga att hon är söt och gullig, fast jag säger nog ganska ofta ”a men va cool”, ”den var cool!” liksom eller ”du är grym”, eller jag säger nog dom orden för att jag säger dom själv liksom och då... det hör jag ju också att barnen tar efter. Jag har någon flicka som när hon hjälper någon klä på sig så bara ”a men du är grym, du är grym, det går jätte bra det här!” Och det kan jag ju tycka, att det är inget kodat för mig liksom, det är ju bara du är grym, det behöver man inte lägga någonting i egentligen mer än bra, ”du är bra” kan man ju lika gärna säga.”

”Det är svårt att inte... och i värsta fall kan det ju vara så att man nästan är orolig för att en förälder... så vet jag när jag jobbade med detta för många år sedan att då var man ju mest

rädd för den här föräldern som kom och hade gjort stora långa flätor på sin dotter och Madickenkläder och sådär... vad ska hon säga om inte jag sa till hennes dotter att hon var fin? Och då hade vi det projektet att vi absolut inte skulle säga något, då sa vi ju alltid bara såhär ”å, jag ser att du har en ny klänning, jag förstår att du är glad” och ”oj va du måste känna dig lycklig idag” eller sådär... jag gör kanske inte det riktigt alltid idag utan jag skulle nog också kunna säga ett... eller ja, värdera det skulle man väl kunna säga.”

## Intervjudeltagare 2

Jag kan bekräfta det barnet säger genom att säga: ”Du tycker den är söt” till exempel eller: ”Tycker du att den är söt?”. Inte som ett ifrågasättande utan som att jag har hört vad du har sagt. Och jag ser dig. Och så kan jag lägga till saker som: ”Är den mjuk och skön?” eller något i den stilen. Eller någonting större; ”Är det en färg du gillar?”, eller att lyfta det från... ”den här tröjan har jag, blir jag värd någonting för att jag har den tröjan?”. \*skratt\*. Och, jag kan säga att ”jag tycker den ser skön ut” eller känna på den: ”Åh jag tycker den känns skön”. Eller ”den ser varm ut” eller ”Den ser sval ut, vad skönt när det är så varmt ute.”

”Om jag utvecklar det där att barnet kommer för att säga: ”Visst har jag en söt tröja på mig?” så kan jag lägga in en norm som att: ”Jag tycker det är bra att ha kläder som går att leka i”. Om det följer med det här med att barnet har en söt tröja att ”Jag vill inte smutsa ned mig, å så...” då försöker jag påpeka att det är trist att ha någonting som inte går att leka i. \*skratt\*. Att jag tänker att det är bättre att barn tänker så kring kläder. Att dom ska kunna röra sig i dom och göra det dom vill, istället för att tänka ”jag har det här på mig, då kan jag inte... rulla i leran”.

## Intervjudeltagare 3

Jag skulle nog säga ”Jaha, jaa den ser jätteskön ut. Man kan säkert springa bra i den. Eller hur känns den, hur känns det materialet när du springer snabbt i den?”. Eller när du klättrar? Man kan göra saker med den, att det är bra att ha kläder när det är kallt”, jag vet inte, men lite mer så tror jag.

”Jag vill inte vara med i skapandet av att barn blir sedda utifrån asså hur dom ser ut eller vad de har på sig utan snarare för vad de gör eller kan göra liksom. Sådär att man vill ju ofta ha bekräftelse för hur man ser ut, att man ofta står: (med barnröst): Hallå se mig! Å dom står och hoppar och bara drar i hela sina kläder, som dom är jättestolta över” så kan man ju också bekräfta dom i den känslan. Men: ”Jag ser, du är jättestolt över det du har på dig, vad är det där egentligen? oj, ja aha, kolla!”. ”Jag ser” typ sådär. Men kanske bekräfta på så sätt- barnet. Ja men ”Vad har man kläder till” ”varför ska man ha kläder”, ja vet inte, men, men det är ju väldigt tydligt att många barn blir bekräftade ”A, se mig, se vad fin jag är liksom”. Å sen är man ju själv så likadan. Då får man nästan viska det i smyg till sina kollegor: ”Vilken fin tröja” eller ja: ”skönt”.

Intervjudeltagare 1 uttrycker att hen i relation till frågan om bemötande av flickan med rosa tröja inte skulle använda ord som *söt* eller *gullig*. Däremot upplever den intervjuade att ord som *cool* och *grym* är användbara och att dessa ord inte är könskodade. Ambjörnsson (2005) menar att färgen rosa associeras med ord som *söt* och *gullig* vilka kan ses som sociala markörer för femininitet. De feminint kodade orden uttrycker därmed en kategorisering av det kvinnliga som underordnat mannen. En tolkning av stereotyp ”pojkkodade” ord tenderar enligt Wiklund, Petrusson-Nahlin och Schönbeck (2011, s. 90-95) att vara fartfyllda till sin karaktär. *Häftigt* och *tufft* är exempel på ord som enligt författarna beskriver temperament som associeras till det stereotyp pojkgiga. En möjlig tolkning är att orden *grym* och *cool* som nämns av intervjudeltagaren ovan också kan förstås som knutna till det manliga könet. Oavsett association accentuerar Wiklund et al. (a a) vikten av en pedagogisk medvetenhet till ord som kan befästa stereotypa föreställningar och förväntningar på pojkar och flickor.



Intervjudeltagare 1 använder en språklig strategi som går ut på att bemöta känslan barnet visar i situationen. Samtidigt kan citatet ovan tolkas som att den intervjuade stundtals frångår denna strategi då hen i kontexten med tröjan säger: ”värdera det”.

Att värdera en tröja som fin eller söt står i motsats till intervjudeltagare 2 strategi som vill visa på barnets värde oavsett tröjans utseende. En språklig strategi som den intervjuade uttrycker att hen använder är tillskriva tröjan andra egenskaper som inte kopplas till föreställningar om kön. Intervjudeltagare 2 exemplifierar hur barnet kan bli bekräftat genom att fråga om tröjan är ”mjuk och skön” eller om den har ”en färg som du gillar”. Bodén (2011, s. 40-41) beskriver i relation till ett kompensatoriskt arbetssätt att pedagoger uppmanar pojkar till att ”upptäcka sina mjuka sidor” vilket i kontexten kan tolkas som en stereotyp ”flickig” egenskap. I förhållande till intervjudeltagare 2 strategi kan ”mjuk och skön” förstås som att konservera en traditionell könsroll om det sägs till en flicka beroende på om man anser att flickor gillar de egenskaperna. En annan strategi som används är att belysa tröjans färg och därmed ge bekräftelse på att man ser tröjan som barnet är stolt över. Hellman (2010) poängterar att ett objekts färg är essentiellt då barn markerar och segregerar könsstereotyper. Utifrån ovanstående perspektiv kan därmed bekräftelse eller frågor om färg vara av stor vikt för barns identitetsskapande. Intervjudeltagare 2 ger även uttryck för en språklig strategi som innebär att attribuera tröjan med funktionella egenskaper i lek. En möjlig tolkning av motivet bakom intervjupersonens valda strategi kan vara att alla barn, oavsett kön, ska ha möjlighet att leka liknande lekar och inte begränsas i sina rörelser.

Hellman (a a) beskriver att pojkar traditionellt använder tåliga och flexibla kläder vilket av pojkarna i studien ses som en fördel då kläderna klarar av grovmotoriska lekar. Generellt resulterar flickornas klädsel att begränsa deras rörelsemönster vilket leder till flickornas underordnade fysiska position. På detta vis kan pojkarna definiera och åtskilja ”flicklek” från ”pojklek” och kläderna fyller funktionen som segregering markör. Denna makthierarki som konserverar traditionella könsroller kan genom intervjudeltagare 2 strategi upplösas.

Intervjudeltagare 3 använder en liknande strategi som intervjudeltagare 2 vilket hen ger uttryck för genom att reflektera med barnen om kläders praktiska funktion. Samtliga deltagare försöker genom sina språkliga strategier att undvika att barnet ska bli bekräftad utifrån klädesplaggets utseende. De ovan nämnda språkliga strategierna kan enligt Bodén (2011, s. 40) förstås som könsneutrala då intervjudeltagarnas intentioner är att tillskriva tröjan egenskaper som är kopplat till verb (springa) men också könsneutrala adjektiv (varm). Som tidigare nämnts kan könsneutrala strategier tendera att förstärka det stereotypt manliga. I relation till kompensatoriska strategier nämns att flickor ska träna på att brottas, vara fysisk aktiva och utveckla sin grovmotorik. Eftersom dessa egenskaper nämndes i en kompensatorisk kontext kan dessa egenskaper tolkas som stereotypt pojkaktiga. Intervjudeltagare 3 formulerar att hen i mötet med barnen skulle kunna använda formuleringar som ”springer snabbt i den” och ”när du klättrar?” vilket tyder på att den språkliga neutraliteten tenderar att bli stereotypt pojkaktigt kodad. Hellman (2010) beskriver utifrån sin studie att pojkar ofta kopplar fartfyllda rörelsemönster till att vara pojke.

Både intervjudeltagare 1 och 3 använder en språklig strategi som går ut på att bemöta barnets känsla. Intervjudeltagare 3 beskriver det med meningen ”Jag ser, du är jättestolt över det du har på dig”. Den intervjuade hävdar att barn ofta blir bekräftade för att vara fina och att vuxna söker samma typ av bekräftelse. Intervjudeltagare 3 menar att om man vill bekräfta en kollegas fina tröja så får komplimangen viskas i smyg. Ovanstående diskrepans mellan bemötande av barn och vuxna kan tolkas som ett uttryck för en barnsyn där barn och vuxna bemöts olika. Skillnaden i bemötande kan härledas till en tanke om att vuxna vet barnens bästa (Johansson, 2011) och att vara vuxen har högre status. Vuxnas status i relation till barn speglas även då intervjudeltagare 1 uttrycker en större oro för föräldrars uppfattning i bemötande av deras barn än barnets egen upplevelse. En alternativ tolkning av

intervjudeltagare 3 uppfattning skulle kunna vara att barn, i motsats till vuxna, är mer påverkbara som individer. Den sistnämnda tolkning kan förstås som ett uttryck för den socialisationsteori som Bodén (2011, s. 40-42) beskriver. Utifrån denna teori determineras barns uppfattning om sig själva och sitt kön av pedagogernas förhållningssätt. Bodén lyfter i samma kontext upp vikten av pedagogisk medvetenhet om hur föreställningar om kön och dess stereotypa egenskaper kan leda till ett kontraproduktivt genusarbete.

Wiklund et al. (2011, s. 93-100) beskriver förskolans språkliga praktik som ett maktstående medel att förändra pedagogers sätt att bemöta flickor och pojkar utifrån stereotypa föreställningar om hur barnen utifrån sitt kön vill bli bekräftade. Samtliga intervjudeltagare formulerar olika sätt att bemöta flickan med den rosa tröjan. Dessa strategier syftar till att förändra stereotypa föreställningar om kön och undvika att objektifiera barnet till sitt utseende. Författarna poängterar ett kritiskt reflekterande kring pedagogers språkbruk vilket intervjudeltagarna ger uttryck för genom att ge flertal alternativa formuleringar som alla syftar till att ”motverka traditionella könsmonster” (Skolverket 2010, s. 5). Samtliga intervjudeltagare ger uttryck för ett förändrat språkbruk i linje med en positiv förändring av könskategoriseringar. Wiklund et al. (2011, s. 93-100) problematiserar i relation till pedagogers goda intentioner att i det könsneutrala språket blir manligheten ofta norm och ibland tenderar det manligt kodade språket att förändra flickors beteende efter den manliga.

## 8 Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

Genom en kvalitativ samtalsintervju med tre pedagoger, verksamma i förskolor vars inriktning beskrevs genusmedveten, var intentionen att undersöka deras individuella reflektioner kring vad ett genusarbete är och hur det kan praktiseras i förskolans verksamhet. I detta avsnitt diskuteras syftet och frågeställningarna i relation till analysen.

Inledningsvis använder två av intervjudeltagarna ordet kunskap då de reflekterar över vad genuspedagogik innebär och vad som krävs för att praktisera det i verksamheten. Den tredje deltagaren hänvisar till det manliga patriarkatet och uttrycker att hen genom en medveten genuspedagogisk inriktning kan motverka en ojämn maktfördelning mellan könen. I analysen synliggörs även intervjudeltagarnas reflektioner kring läroplanscitaten ”att motverka könsroller” och svaren som ges är av varierande karaktär. Intervjudeltagare 1 återkommer även denna gång till ordet kunskap och att det krävs en bredare sådan i arbetslaget, samtidigt som deltagare 2 problematiserar sitt eget agerande utifrån egna föreställningar om barnens normbrytande beteende i verksamheten. Intervjudeltagare 3 beskriver snarare en strategi då hen redogör för hur materialet som används kan utmana normer relaterade till kön. Något vi anser viktigt att belysa i relation till dessa svar är att pedagogerna som deltog hade olika utbildningsbakgrund. Då en av deltagarna många gånger, enligt vår uppfattning, gav en snabb respons på frågorna upplevde vi att frågeställningarna vi behandlade sedan tidigare hade berörts och bearbetats av hen. Kan variationen på svar från de tre deltagande pedagogerna härledas till deras respektive utbildningsbakgrund? Om så är fallet, är det de två andra deltagarnas förskollärarytbildningar som brister i förmedlandet av kunskap inom genuspedagogiken? I analysen refererar vi till Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) som problematiserar det faktum att forskning visat att vuxna i verksamheten många gånger är de som upprätthåller normer. De två förskollärarna uttrycker en medvetenhet om att kunskap är mycket betydande i ett genusmedvetet arbete, men uttalar samtidigt en frustration över att

kunskap inte finns eller att den, med hänvisning till intervjudeltagare 2 resonemang om barnens normbrytande, används på ”fel” sätt. En osäkerhet synliggörs då de ger respons på frågeställningarna, de beskriver hur de tidigare arbetat genusmedvetet och redogör även för hur de skulle vilja arbeta, men problematiserar arbetsplatsens kompetens inom genusområdet.

Vidare redogör vi i analysen för hur ett genuspedagogiskt arbete synliggörs i förskolans fysiska och sociala miljö. Något som är återkommande under dessa två avsnitt är den kompensatoriska- respektive den genusneutrala pedagogiken. Mycket av det som pedagogerna uttrycker kan härledas till dessa pedagogiska strategier som uttryckligen används både i den fysiska och sociala miljön. En av deltagarna redogör för hur de bytt namn på dockvrån till lägenheten och arbetar på så vis, genom vår tolkning, utifrån en könsneutral pedagogik. I analysen tolkar vi detta arbetssätt utifrån Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 22-25) och menar att den genusneutrala pedagogiken i detta fall blir motsägelsefull eftersom det i ett sådant agerande synliggör att det finns en uppfattning om att vissa material eller platser faktiskt är könskodade redan från början. I samma mening fortsätter sedan deltagaren att beskriva hur de fört in ”Polly pocket”, ett material som används i rollek och därmed skapar en föreställning om att vara ”flickigt”, i bygghörnan. Ett sådant genuspedagogiskt ställningstagande kan härledas till den kompensatoriska pedagogiken. Deltagarens uttalanden i denna mening synliggör således att både en könsneutral och en kompensatorisk pedagogik används. Liknande mönster återkommer även hos de andra deltagarna vilket i sin tur beskriver att de två genusstrategierna många gånger används sida vid sida.

Som ovan beskrivet användes kompensatorisk- respektive genusneutral pedagogik både i de fysiska och i de sociala miljöerna. I en av dem beskriva situationerna, då ”Polly pocket” flyttades in i bygghörnan, synliggjordes enligt vår tolkning hur det flick- kodade flyttades till det pojk-kodade och fick ge vika för den manliga normen. Ett sådant agerande går enligt oss att ifrågasätta då det implicit ges uttryck för att den ”flickiga” aktiviteten ska anpassas till den ”pojkgiga”. På samma sätt ifrågasätter vi strategin där dockvrån får namnet lägenheten eftersom det även här skapar föreställningen om att det är det typiskt flickiga som ska byta namn medan bygghörnan står kvar med sin ”pojkgiga” titel. Genom ett sådant tankesätt synliggörs hur den genusneutrala, att byta namn på dockvrån, och den kompensatoriska pedagogiken, att förflytta tjejnarnas rollek till killarnas bygghörna, kan bli motsägelsefulla i sitt resultat. I dessa båda strategier kan manligheten som norm synliggöras då den ”pojkgiga” rollen och aktiviteten framställs som mer fördelaktig. Kan ett sådant agerande från pedagogens sida snarare bromsa än främja ett jämställdhetsarbete? Vår uppfattning är inte att pedagogen medvetet valde denna strategi för att främja den maskulina normen. Trots det vill vi problematisera hur ett sådant arbetssätt snarare kan skilja pojkar och flickor åt genom att enbart förändra flickornas stereotypa aktiviteter och könskodade miljöer.

En viktig upptäckt som framkom i vår analys, var hur den sociala miljön ansågs vara betydande i ett genusmedvetet arbete. Det betonades att det verbala språket hade stor potential i syfte att problematisera stereotypa könsroller och könsmonster. Leken var en sådan aktivitet där pedagogerna beskrev sig observera, provocera och dekonstruera barnens agerande och föreställningar utifrån könsstereotypa roller. Alla deltagarna beskriver hur de valt att inte benämna barnen i könsade kategoriseringar, pojkar och flickor, utan föredrar att använda deras namn. En av deltagarna beskriver sig göra detta för att inte befästa barnen vid föreställningar som finns om de biologiska könen. Med hänvisning till Odenbring (2010), som menar att kategoriseringar och föreställningar som finns om det manliga och kvinnliga begränsar den enskilda individen, blir det synligt hur intervjudeltagarna i stor utsträckning använder språket som ett verktyg i genusarbetet. I analysen beskriver vi även att Eidevald

och Lenz Taguchi (2011, s. 26-29) menar att det verbala språket visat vara sig mest avgörande i arbete med jämställdhet. Detta är något vi själva kan se mönster av i vår studie då det genom intervjuerna framkom att det verbala språket var en stor del i pedagogernas medvetna genusarbete.

Det verbala språket används, i enlighet med intervjudeltagarnas redogörelser, på olika sätt. En av deltagarna använder sig av en falsk utsaga då hen beskriver sin personliga familjekonstellation för barnen. Detta görs i syfte att synliggöra ett förhållande mellan två människor som frångår föreställningen om en heteronormativ relation. I analysen refererar vi till förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s. 4) där det beskrivs att vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för rättigheter och skyldigheter som gäller i samhället. Att ange en falsk utsaga för barnen kan i denna situation, enligt vår tolkning, ge barnen en förståelse och respekt för hur människor väljer att positionera sig i samhället. Strategin möjliggör på så vis ett lärande som i sin tur kan förbereda barnen för ett samhällsliv utanför verksamheten. På samma sätt som detta agerande medför positiva utvecklingsmöjligheter för barnen finns enligt oss anledning att problematisera ett sådant agerande. Vad sker då barnen en dag kommer i kontakt med sanningen, det faktum att pedagogen inte alls har två mammor? Är pedagogens förhållningssätt då respektfullt gentemot barnen och på vilket sätt blir hen en förebild genom ett sådant agerande? Trots att vi kan se en fördel med att implementera sådana strategier i arbetet med barnen anser vi att ett sådant tillvägagångssätt talar emot det uppdrag som beskrivs i läroplanen och därför inte är ett alternativt arbetssätt.

En av intervjudeltagarna ifrågasätter hur mycket den egna personligheten ska förändras till förmån för ett aktivt jämställdhetsarbete, och uttrycker att pedagogerna faktiskt har sin egen uppfostran som till stor del är baserad på ett biologiskt kön. Får den könade personligheten komma till uttryck i verksamheten och blir det ett motsägelsefullt arbete som utförs då pedagogerna agerar inom de biologiska kategoriseringarna man och kvinna? I denna osäkerhet synliggörs hur intervjudeltagaren i ett genusarbete inte kan bortse från det biologiska könets påverkan. Som nämnts i analysen menar Eidevald (2009) att förskollärare många gånger utgår från sina egna personliga uppfattningar i arbetet med barnen. Han redogör även för att ett sådant agerande kan resultera i att normer och stereotyper kring kön förstärks. Med utgångspunkt i Eidevalds mening kan slutsatsen dras att den egna könade personligheten och ett arbete utifrån den inte gynnar verksamheten och motverkandet av stereotypa könsroller och könsmonster. Vi vill dock problematisera detta i relation till läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010, s. 5) där direktiven belyser att ”vuxnas bemötande av flickor och pojkar kan bidra till att skapa krav och förväntningar på deras uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt”. I analysen belyser vi hur detta läroplanscitat kan förstås som ett erkännande av att det finns stereotypt manligt och kvinnligt. Detta citat befäster, utifrån vår tolkning, könsnormerna trots att det förmodligen finns en intention att belysa det motsatta. Det finns även anledning att återgå till ovanstående stycke och hänvisa till läroplanscitatet (Skolverket, 2010, s.4) där det beskrivs att vuxnas förhållningssätt påverkar barnens förståelse och respekt för rättigheter och skyldigheter.

På samma sätt som det blir problematiskt att ange en falsk utsaga om sina familjeförhållanden för barnen, kan det uppfattas som respektlöst att inte vara den könade personlighet som tagits med från den egna hemkulturen? Detta är en fråga vi själva brottats med i processen och diskuterat ett flertal gånger. En ständigt återkommande slutsats från vår sida är att ämnet studien riktar sig mot är oerhört komplext och ofta hänger samman med egna erfarenheter och upplevelser. Det är också ett ämne som berör många känslomässigt vilket vi förstått då vi under den skrivande processen lyft tankar och åsikter med människor i vår omgivning.

En gemensam nämnare för denna studie är att det finns en stor osäkerhet kring hur kön i biologisk bemärkelse bör synliggöras i ett genusarbete. Om barnen benämns som pojkar

och flickor kategoriseras de in i könsstereotypa föreställningar som inte anses vara ett alternativ i pedagogernas genusarbete. Biologiskt kön ska inte styra verksamhetens upplägg och struktur men det framkommer, trots det, hur pedagogerna själva bär med sig könade personligheter som kan vara komplicerade att bortse från i ett arbete. Intervjudeltagarna problematiserar vidare hur användandet av det biologiska könet som utgångspunkt i så fall kan ses som ett redskap i ett aktivt genusarbete. Ska det synliggöras, neutraliseras eller utmanas? Går det att arbeta aktivt med genus i verksamheten och bortse från det faktum att det biologiska könet påverkat och än idag påverkar de samtal som förs i jämställdhetsdebatten? Osäkerheten synliggörs enligt oss då pedagogerna beskriver hur de blandar strategier som neutraliserar kön med de som har som syfte att kompensera. De uttrycker implicit att det är svårt att tala om jämställdhet om de biologiska könen inte får nämnas. Men då pedagogerna använder benämningar som pojkar och flickor och problematiserar dessa kategoriseringar tillsammans med barnen för att belysa allas lika värde i ett jämställdhetsarbete, blir det inte då en, enligt Butler beskriven, konstruktion trots allt? Utifrån en sådan förståelse så konstrueras alltså kön i alla sociala sammanhang. Därav synliggörs det enligt oss hur förskolans sociala arena är mycket betydelsefull i ett jämställdhetsarbete.

Vi återkommer slutligen till den kunskap som berörts i inledningen av denna diskussion. Pedagoger som arbetar inom förskolans verksamhet ska forma sitt arbete utifrån de direktiv som beskrivs i läroplanen. Det beskrivs som tidigare nämnts att stereotyper gällande könskategoriseringar ska motverkas samtidigt som de vuxna är viktiga förebilder och i hög grad kan påverka barnens utveckling, förståelse och respekt. Är det läroplanen som skapar den osäkerhet vi belyser i stycket ovan? I ett aktivt genusarbete kan dessa två citat, utifrån vetenskaplig forskning och arbetet med att motverka stereotypa könsroller och könsmonster, synliggöra tendenser till att bli motsägelsefulla och svåra att kombinera i arbetet. I analysen beskriver vi hur Eidevald (2009) problematiserar läroplanens direktiv och ifrågasätter hur dessa kan implementeras i verksamheten. Genom ett sådant problematiserande synliggörs enligt oss även hur han anser att det inte finns några tydliga direktiv kring hur ett sådant arbete ska utföras och att det därför skapas en osäkerhet kring genus och hur ett genusarbete kan användas. Deltagarna i vår studie uttrycker alla tre att flickor och pojkar har lika värde och ska bemötas på lika villkor i förskolans verksamhet. Trots dessa åsikter så synliggörs det i vår studie hur ett arbete med genus ständigt motarbetas av underliggande genusnormer vilket i sin tur skapar en osäkerhet. Egna värderingar och samhällets normer styr pedagogernas agerande och det tydliggörs om igen hur studiens ämne är otroligt komplext.

## 8.2 Metoddiskussion

I examensarbetets begynnelse gjordes betydande urvalsövervägande i form av vilka förskolor och deltagare som var relevanta för vårt syfte och våra frågeställningar. Det strategiska urvalet av förskolor gjordes i relation till att vi var intresserade av hur förskolor som profilerar sig som genusinriktade bedriver sin verksamhet. På så sätt ökade vi möjligheterna för att vår empiri skulle handla om konkreta fall där genusteori praktiseras. Urvalet av deltagare gjordes genom att endast inkludera verksamma pedagoger med förskolläro- eller högre utbildning inom genus. Då förtrogenhet med förskolans praktik och genusuppdrag var essentiellt för undersökningens syfte exkluderades personer med annan utbildningsbakgrund. Vårt metodologiska tillvägagångssätt exemplifierar endast hur ett fåtal genusinriktade pedagoger reflekterat kring genus i förskolan. Vi är medvetna om att pedagogers reflektioner om verksamheten på deras arbetsplats inte behöver

överensstämma med resultatet från en observation på samma förskola. Examensarbetets resultat kan heller inte generaliseras till alla genusinriktade förskolor och än mindre till förskolor utan genusinriktning. Vår empiriska data syftar primärt på att undersöka hur tre genusinriktade pedagoger reflekterar över det praktiska genusarbetet i förskolan. Vi anser att insamlad data har fungerat väl som ett underlag för detta vetenskapliga arbete. I den kvalitativa forskningsmetoden ska all empiri tolkas och tolkningen lämnar utrymme för forskarens påverkan av resultatet. I relation till vårt arbete har vi i största mån skrivit ut intervjudeltagarnas utsagor ordagrant. Genom ett systematiskt tillvägagångssätt har vi tolkat utsagorna med hjälp av evidensbaserad litteratur för att minimera riskerna för feltolkningar.

### 8.3 Förslag på vidare forskning

Vi har i detta examensarbete fokuserat på pedagogers reflektioner kring praktiska situationer i förskolans verksamhet. I våra diskussioner kring vilka metodologiska överväganden som var nödvändiga för att begränsa examensarbetets omfattning väcktes också idéer om vidare forskning på området. Vi anser att vår insamlad data utgör en god empirisk grund för vårt examensarbete. Det hade dock varit intressant att jämföra videoobservationer från intervjudeltagarnas förskolor med deras reflektioner om verksamheterna. Ett annat exempel på vidare forskning inom genus i förskolor är att intervjua barnen om hur de ser på sin könsidentitet. Av etiska skäl kan en sådan studie vara svår att genomföra men väl så intressant.

## 9 Referenslista

- Aftonbladet. (2013). Psykolog: *Sluta försöka göra barn könsneutrala*. Hämtad 2014-12-30, från <http://www.aftonbladet.se/debatt/debattamnen/jamstalldhet/article16139583.ab>
- Ambjörnsson, F. (2005). Den rosa overallen: om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer. *Kulturella perspektiv*. (2005(14):3
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, G. & Jónasdóttir, A. (red.) (1994). *Teorier om patriarkatet: betydelser, begränsningar och utvecklingslinjer*. Örebro: Kvinnovetenskapligt forum
- Blomqvist, M. (2005). *Dialoger mellan kön och genus*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap. Tillgänglig på internet: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:274870/FULLTEXT01.pdf>
- Bodén, L. (2011). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar (35-48)* (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB
- Bromseth, J och Sörensdotter, R. (2012) Normkritisk pedagogik. I A. Lundberg och A. Werner, *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik (43-55)*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning. Tillgänglig på internet: [http://genus.se/digitalAssets/1393/1393127\\_pedagogikochdidaktik.pdf](http://genus.se/digitalAssets/1393/1393127_pedagogikochdidaktik.pdf)
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Carlsson Wettergren, C. & Jansdotter, A. (2004). *Genushistoria – en historiografisk exposé*. Lund: Studentlitteratur AB
- De Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. I S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur
- Delegationen för jämställdhet i förskolan. (2006). *Jämställdhet i förskolan [Elektronisk resurs] : om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete : slutbetänkande*. (SOU 2006:75) Stockholm: Utbildningsdepartementet

- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dolk, K. (2011). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB
- Edström, C. (2010). *Samma, lika, alla är unika: en analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig på internet: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:356898/FULLTEXT01.pdf>
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare [Elektronisk resurs] : Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation Tillgänglig på Internet: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>
- Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s.19-31). Stockholm: Liber AB
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur
- Förenta Nationerna (1948) *FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter*. Svenska FN-förbundet: UNRIC Brussels
- Hellman, A. (2010). Kan Batman vara rosa? [Elektronisk resurs]: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/22776>
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hirdman, Y. (1994). Kvinnorna i välfärdsstaten. I P. Thullberg och K. Östberg (red), *Den svenska modellen* (s. 180-192). Lund: Studentlitteratur
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Hjerm, M. & Lindgren (2014). Metod och metod – jag vill ju förstå samhället? I M. Hjerm (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2., [utök. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Hämeenniemi, M. (2011). Att sätta könsnormer i gungning. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s.101-113). Stockholm: Liber AB



- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, A. & Nikell, E. (2004). *Att våga hoppa jämfota: rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO).
- Larsson, B. (2012) Den genusvetenskapliga undervisningens brännpunkt. I A. Lundberg och A. Werner, *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (58-65) Göteborg: Nationella sekretariatet för genusvetenskap.
- Lindgren, S. (2014). Kodning. I M. Hjerm (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2., [utök. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2., [utök. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Liinason, M. (2008). Vad är genus?. *Socialmedicinsk tidskrift. Tema: Genus och medicin*. :3. Tillgänglig på Internet: <http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/145/175>
- Lykke, Nina (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber
- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvalitativa data – halvstrukturerade intervjuer. I M. Hjerm (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2., [utök. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2011). Heteronorm. Tillgänglig: Nationalencyklopedin, heteronorm, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/heteronorm>, hämtad 2014-11-24
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). Hen. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hen>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett [Elektronisk resurs]*. University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/22144>
- Skolverket (2008). *Utvärdering av förskolan*. Stockholm
- Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan, Lpfö98*. Stockholm
- Stukát, S. (2011) Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur AB

- Svedberg, E. & Kronsell, A. (2003). *Feministisk metod, teori och forskning om identiteter. Identitetsstudier i praktiken*. Tillgänglig på Internet: <http://lup.lub.lu.se/record/534186/file/1504398.pdf>
- Sverige (2012). *Skollagen (2010:800)* (2 rev. utg.). Stockholm: Norstedts juridik.
- SVT. (2014). *Hen*. Hämtad 2014-12-30, från <http://www.svt.se/kultur/hen-med-i-akademins-ordlista>
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2009) Mamma, pappa, förskolebarn – om förskolan som jämställdhetsprojekt. I I. Wernersson, *Genus i förskola och skola – Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet. Tillgänglig på internet: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20411/1/gupea\\_2077\\_20411\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20411/1/gupea_2077_20411_1.pdf)
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vallberg Roth, A-C. (1998) Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. Malmö: Graphic Systems
- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wedin, E. (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Wernersson, I. (2007). *Från förskola till högskola [Elektronisk resurs]: vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/fran-forskola-till-hogskola/>
- Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I. & Schönback, H. (2011). *Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogers språkbruk – en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande*. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB
- Ärlemalm-Hagser, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2009, nr 2 (s 89–109). 20 s. Tillgänglig på internet: [http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/aerlpram14\\_2.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/aerlpram14_2.pdf)

# 10 Bilagor

## INTERVJUGUIDE

---

### Intervju med förskola 1

Innan intervjun börjar:

- Fråga om hen godtar att vi spelar in intervjun med våra mobiltelefoner! Meddela även att vi kommer att anteckna under tiden (sekreteraren).
- Anonymitet (kommer att kallas intervjudeltagare, ”hen”, informant eller pedagog)
- Redogör för våra positioner, våra roller under intervjun.
- Begreppsdefinitioner: kön och genus kommer användas synonymt som uttryck för att kön är en social konstruktion, för biologiskt kön används ”biologiskt kön”.
- Syftet med intervjun är att få höra hur en pedagog som är verksam i en genusprofilerad förskola reflekterar över genus.

### Genus i förskolan

Enligt informationen vi fann om er förskola på internet hittar vi formuleringen: ”genus...” (formuleringen borttagen på grund av konfidentialitet)

- Vad innebär **genuspedagogik** för dig?

### Social miljö

- Hur präglas er sociala miljö av er **pedagogiska inriktning**?
- På din arbetsplats, vilka är **pedagogernas strategier** för barngruppens **sociala samspel** utifrån genuspedagogiken? (t ex en medveten indelning i grupper)

Hur kan det i så fall se ut?

- Upplever du att barnen du arbetar med har **olika erfarenheter** av vad det innebär att vara **pojke/man/pappa** respektive **flicka/kvinna/mamma**?

Om ja...

- Visar det sig i sättet de **leker** på i förskolan?

Med andra ord, hur kommer deras kulturella bakgrunder till uttryck när de gör kön i interaktionen i förskolan?

### Språket

Exempel: *Ett barn kommer till dig och påpekar att hon har en söt rosa tröja på sig.*

- På vilket sätt skulle du **bemöta** barnet i denna situation?

### I läroplanen beskrivs att:

*Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle*

- På vilket sätt tror du att vuxnas samtal sinsemellan påverkar barns syn på kön?
- Hur påverkar din genusmedvetenhet samtalet med ett barn?

## **Fysisk miljö**

- Kan man se att er förskola är inriktad på **genus i den fysiska miljön**, i så fall **hur**?
- När ni genomför **inköp av nya materiella** varor till er förskola, **påverkas ert val** av vad som ska köpas in av er pedagogiska inriktning?
- Anser du att förskolans leksaker har betydelse för barns skapande av föreställningar om stereotyper såsom manligt respektive kvinnligt?

## **Läroplanen**

### **I läroplanen beskrivs att:**

*Förskolan ska **motverka** traditionella könsmonster och könsroller*

- Begreppet **motverka**, vad betyder det **för dig**?
- På vilket sätt anser du att ni **motverkar ni traditionella könsmonster och könsroller på din arbetsplats**?
- Kan du ge **ett konkret exempel** från verksamheten där du anser att ni motverkar traditionella könsmonster och könsroller?

## **Pedagogisk inriktning**

- Vad vet du om **kompensatorisk pedagogik** och **genusneutralpedagogik**?
- Används någon utav dessa **på din förskola**?