



# Genus i förskolan

- En litteraturstudie om hur förskollärare påverkar barns lek

Namn Linnéa Östh, Maja Alvefelt, Rebecka Abramsson  
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2020  
Handledare: Jeanette Sundhall  
Examinator: Ove Sernhede

---

Nyckelord: Könroller, könsmonster, lek, förhållningssätt, pedagoger

## Abstract

I dagens samhälle diskuteras könroller flitigt och förskolorna har ett ansvar att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande enligt deras läroplan (Skolverket, 2018). Våra upplevelser från tidigare arbete och praktik har varit att detta ansvar varit bristfälligt. En del av resultaten i denna studie har visat att många pedagoger inte vet hur de ska arbeta konkret med dessa läroplansmål samt att det behövs mer forskning och tydligare vägledning för pedagogerna.

Syftet med denna litteraturstudie var att undersöka och sammanställa vad tidigare forskning kommit fram till inom detta område för att kunna bidra med nya infallsvinklar och kunskap. Frågeställningarna vi har utgått från för att sammanställa och diskutera tidigare forskning är:

- *Hur påverkas barns lek av pedagoger, utifrån ett genusperspektiv?*
- *Hur ser pedagogers bemötande av flickor och pojkar ut i barns lek utifrån stereotypiska könroller?*
- *Hur kan lekmiljö och leksaker utifrån ett genusperspektiv, påverka barns lek*

Vi har gjort en systematisk litteraturstudie som metod där vi utgått från ovanstående frågeställningar för att sammanställa tidigare forskning. Materialet som vi samlat in har sammanställts och analyserats utifrån olika teman kopplat till frågeställningarna.



## Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
<b>1 Inledning</b> .....	<b>4 -</b>
1.1 Bakgrund.....	- 4 -
1.2 Pedagogens roll .....	- 4 -
1.2 Syfte och frågeställningar .....	- 5 -
<b>2 Metod</b> .....	<b>6 -</b>
2.1 Tillvägagångssätt.....	- 6 -
2.2 Kvalitativ och kvantitativ ansats .....	- 6 -
2.3 Inklusionskriterier och pålitlighet .....	- 7 -
2.4 Etiska ställningstaganden .....	- 8 -
2.5 Datainsamling.....	- 8 -
2.6 Val av studier .....	- 9 -
2.7 Flödesschema .....	- 10 -
2.8 Databearbetning .....	- 10 -
2.9 Syntes av materialet .....	- 10 -
<b>3 Resultat</b> .....	<b>11 -</b>
3.1 Barns lek och pedagogernas roll .....	- 11 -
3.2 Komplexiteten i förskolans uppdrag .....	- 12 -
3.3 Könsnormer i förskolans lekmiljö.....	- 13 -
3.4 En könsneutral lekmiljö .....	- 15 -
3.5 Pedagogers bemötande gentemot barn ur ett omedvetet genusperspektiv .....	- 15 -
3.6 Pedagogers bemötande gentemot mot barn ur ett medvetet genusperspektiv.....	- 17 -
<b>4 Slutdiskussion</b> .....	<b>18 -</b>
4.1 Metoddiskussion.....	- 19 -
4.1.1 Generaliserbarhet .....	- 19 -
4.1.2 Kvalitativa och kvantitativa studier .....	- 20 -
4.2 Resultatdiskussion.....	- 20 -
4.2.1 Pedagogers påverkan på barns lek utifrån ett genusperspektiv.....	- 20 -
4.2.2 Barns lek i förskolans könade lekmiljö .....	- 21 -
4.2.3 Pedagogers bemötande av flickor och pojkar i barns lek utifrån ett genusperspektiv ..	-

4.2.4 Studieresultat i relation till förskollärarens yrkesutövning .....	- 24 -
4.2.5 Framtida forskning .....	- 26 -
<b>5 Referenslista.....</b>	<b>- 28 -</b>
<b>6 Bilagor .....</b>	<b>- 31 -</b>
Bilaga 1. Redovisning av datainsamling av utvalda vetenskapliga artiklar.....	- 31 -
Bilaga 2. Inkluderade vetenskapliga artiklar.....	- 32 -
Bilaga 3. Exkluderade vetenskapliga artiklar.....	- 35 -

# 1 Inledning

Kön och genus är något som diskuteras flitigt i dagens samhälle, även för de yngre barnen i förskolans verksamhet. I läroplanen för förskola (Skolverket, 2018) finns det flera punkter där det beskrivs hur och varför normkritiskt arbete kring genus ska ingå i pedagogernas arbetssätt, samt att det är förskollärares ansvar att det pågår. Läroplanen (Skolverket, 2018, s. 12) skriver att; ”Förskolläraren ska ansvara för att aktivt inkludera ett jämställdhetsperspektiv så att alla barn får likvärdiga möjligheter till utvidgade perspektiv och val oavsett könstillhörighet, och utveckla normer och förhållningssätt för arbetet och samvaron i barngruppen”. Trots styrdokument som hänvisar till att pedagoger ska arbeta systematiskt med frågor kring genus och kön så upplever vi att pedagogers kunskap och intresse varierar mycket inom detta ämne. Vygotsky (1967) ansåg att lek är av stor betydelse för barns utveckling, såväl kognitiv, emotionell som social. Barn vill härma vad vuxna gör, för att på så sätt lära sig förstå världen. Detta gör barn genom att delta i lek.

Vi har genom arbets- och praktikerfarenheter sett hur det kan variera mellan olika förskolor och även pedagogers förhållningssätt inom samma arbetsgrupp. Mikael Nordenfors (Skolverket, 2020) skrev en artikel för skolverket om hur skolinspektionens granskningsrapport visar på brister i pedagogernas arbete med genusperspektiv i olika delar av förskolans verksamhet. Rapporten visade att hälften av de undersökta förskolorna inte vägleder pojkar och flickor till olika miljöer och material, detta med fri lek i fokus.

Vi kommer i denna litteraturstudie att sammanfatta, analysera och diskutera tidigare vetenskaplig forskning i detta ämne för att kunna lyfta nya perspektiv. Enligt Vetenskapsrådet (2017) kan en systematisk översikt och sammanfattande presentation av tidigare forskning inom ett särskilt område bidra till en utvecklad nivå av kunskap inom området.

## 1.1 Bakgrund

Hellman (2013) lyfter fram att normer är materiella och kan visas i förskolans material, sättet att organisera rum och verksamhet men även i de sociala rum som skapas av barn i deras lek. Dolk (2013) skriver att det finns forskning som visar på att pojkar och flickor möter olika villkor i förskolan samt att förväntningarna på dem är olika. Hon tar upp tidigare forskning som sett skillnader i bemötandet mellan pedagoger och barn av olika kön. Det som framkommer är att flickor och pojkar har liknande beteende men att pedagoger antas låta sina omedvetna föreställningar av flickor och pojkar influera deras förhållningssätt gentemot barnen. När Delegationen för jämställdhet i förskolan tillsattes 2003 så var tanken att genom att börja med de yngsta barnen så skulle samhället bli mer jämställt i takt med att de växte upp (Eidevald & Lenz Taguchini, 2011). I förskolan ska pedagogerna numera också förhålla sig till lagen om FN:s konvention som handlar om barnets rättigheter och säger att inga barn diskrimineras (SFS 2018:1197).

## 1.2 Pedagogens roll

Arbetet kring genus i förskolan, i form av att bryta könsstereotypa mönster och arbeta normkritiskt är viktigt för barnens trygghet, utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Då förskolans läroplan (Skolverket, 2018) lyfter vikten av jämställdhet och genus anser vi att det finns anledning till varför detta är ett viktigt ämne att lyfta. Skolverket (2018) beskriver att förskolan ska arbeta mot en verksamhet där barnen ges möjligheter till lärande och utveckling, som ej präglas av traditionella könsmönster. En studie med genus i fokus är relevant då genus är ett aktuellt ämne i dagens samhälle, därmed även i förskolan. Arbetet

med könsroller är inget nytt, då det i förskolans tidigare läroplan (Skolverket, 2016) beskrivs vikten av förskollärares påverkan på hur barn uppfattar vad som är manligt respektive kvinnligt. Där nämns även att barn ska ha samma rättigheter och möjligheter utifrån könsneutrala förutsättningar (Skolverket, 2016). Ohrlander (2011) menar att det vardagliga arbetet med genuspedagogik är mer komplext idag eftersom det krävs att aktivt ifrågasätta och analysera förhållningssätt och agerande. Pedagogerna i förskolan har en viktig och avgörande roll för att barnen ska utvecklas och lära sig om och under jämställda former. Det krävs att pedagogerna ständigt reflekterar och utvärderar sitt egna förhållningssätt på ett kritiskt sätt och även sättet de utformar miljön i förskolan och vilket material de väljer att köpa in. En annan komplex del av genusarbetet i förskolan är att vara eniga i arbetslaget och förnya sin kunskap. Eidevald och Lenz Tagutchini (2013) uppger att i en studie som gjordes med bland annat enkäter, visade resultatet att synen på hur kön/genus förstås bland pedagoger på en förskoleavdelning inte alltid var entydigt. Detta kan få konsekvenser i form av ett delat arbetslag och motstridiga signaler mot barnen. I samma studie så visades även många fall av just motstridiga strategier i arbetslaget.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Den här studien är en systematisk litteraturstudie som är skriven utifrån tidigare publicerad forskning. Vi har sökt i olika databaser, såsom Education Research Complete, Scopus och Gena, efter artiklar som är relevanta för vårt ämne. Den forskning som används i studien för att besvara frågeställningarna är peer reviewed. Forskningen har sammanställts och jämförts utifrån forskningsfrågorna. Studien är skriven ur ett genusperspektiv och syftet är att undersöka hur förskollärare bemöter barn och hur lekmiljö och leksaker påverkar barns lek i förhållande till genus. Detta är ett ämne som är relevant då läroplanen för förskola (2018) framlägger att förskolan ska erbjuda barnen varierande aktiviteter för att utöka barnens lekmönster. Läroplanen (2018) tar också upp att miljön i förskolan ska utveckla barnens intressen och förmågor utan att barnen ska begränsas av könsstereotypa uppfattningar. Pedagogerna ska också motverka könsmonster genom att tänka på hur en bemöter barnen samt vilka krav och förväntningar en ställer på barnen. Detta är viktigt att ta hänsyn till eftersom det kan påverka barnen i hur de ser på olika könsrollers innebörd. Alla som jobbar inom förskolan ska bidra till att upprätthålla detta oavsett könstillhörighet på barnen (Skolverket, 2018). Nedan kommer vi diskutera vad forskare i tidigare studier kommit fram till utifrån dessa frågeställningar.

Frågeställningar som ligger till grund för studien:

- Hur påverkas barns lek av pedagoger, utifrån ett genusperspektiv?
- Hur ser pedagogers bemötande av flickor och pojkar ut i barns lek utifrån stereotypiska könsroller?
- Hur kan lekmiljö och leksaker utifrån ett genusperspektiv, påverka barns lek

## 2 Metod

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) förklarar att inom systematiska litteraturstudier kan specifika områden inom forskning resumeras. Genomförandet av systematiska litteraturstudier utförs genom systematiska begränsningar i sökandet och sökvägar, samt val av studier, detta på ett transparent vis. Systematiska litteraturstudier kan ge en adekvat sammanställning av tidigare forskning och dess resultat, samt identifiera likheter i dessa (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Åkerblom, Hellman och Pramling (2020) skriver att beroende på vilken empiri som används så finns olika lämpliga metodologiska utgångspunkter. Precis som en teoretisk utgångspunkt så innebär det att en viss metodologisk utgångspunkt är kopplad till vilket sätt en fråga besvaras och hur den frågan är framställd. I denna systematiska översiktsstudie är en metodologisk utgångspunkt relevant och kommer presenteras. Ahrne och Svensson (2015) menar att vetenskap baseras på kunskap, inte antaganden. Därmed är det viktigt att kunna lita på forskning och vetenskaplig kunskap.

### 2.1 Tillvägagångssätt

I arbetet med vår litteraturstudie har vi utgått från nedanstående systematiska process.

Process: planera

- Syfte och frågeställningar har identifierats
- Lämpade databaser för sökning av artiklar samt relevanta sökord har identifierats
- Mallar för dokumentation av använda sökningar har skapats

Process: genomförande

- Vetenskapliga artiklar har selekterats
- Utvärdering av artiklarna i förhållande till syfte och frågeställningar har skett
- Artiklarnas resultat har framställts

Process: presentera

- Urvalsprocessen har beskrivits i text
- Data som framkommit under arbetet har beskrivits med hjälp av flödesschema och tabeller
- Studien har arbetats med i relation till styrdokument för förskolans verksamhet
- Arbetet med studien har skett utifrån kriterier för att göra den pålitlig

### 2.2 Kvalitativ och kvantitativ ansats

Eriksson Barajas m.fl. (2013) uppger att en systematisk litteraturstudie varken utgörs av kvalitativ eller kvantitativ ansats, vilket studier i forskningssyfte vanligtvis gör. Däremot kan ansatserna kvalitativ respektive kvantitativ finnas med i forskningen som används i systematiska litteraturstudier, i vissa fall kan det även vara en blandning av de båda ansatserna. Nedan följer en förklaring på kvantitativa och kvalitativa studier, detta för att senare kunna sammanfatta vilka typer av studier vi har använt oss av för att genomföra vår studie.

Den kvantitativa ansatsen bygger på att kunskapen inte avgränsas till vissa förhållanden och att den är allmängiltig. Detta innebär att undersökningen ska kunna göras om av andra forskare samt att dessa ska kunna uppnå samma resultat. Eriksson Barajas m.fl. (2013) hävdar



att kvantitativa studier utgår från godkända teorier där referensramen bygger på objektivitet och neutralitet. Forskare som väljer att utgå från en kvantitativ ansats bör vara objektiv till studieobjektet. Detta för att undvika att dra förhastade slutsatser som sedan kommer att påverka resultatet i studien. Forskaren har i denna ansats innan formulerat frågeställningar, har en egen tanke om hur resultatet kommer bli och testat sedan sin teori. Därefter jämförs resultatet som studien gav med forskarens teorier.

Eriksson Barajas m.fl. (2013) förklarar att kvantitativa studier handlar om att klassificera, undersöka samband och förklara. Reliabiliteten i en kvantitativ studie blir synlig då en jämför mätningar som gjorts med samma mätinstrument, fast vid olika tillfällen. Hög reliabilitet innebär att det går uppnå samma resultat vid olika mätningar. Validiteten i denna typ av ansats handlar om att mätinstrumenten mäter det som studien ska undersöka och ingenting annat. Resultatet av en kvantitativ studie presenteras oftast i tabeller eller diagram, menar Eriksson Barajas m.fl. (2013).

Den kvalitativa ansatsen handlar istället om att förklara och beskriva samt att förstå och tolka. Forskaren möter varje situation som en ny och försöker se en helhet av situationen i det enskilda fallet. Kvalitativa studier bygger på tolkning, förståelse och finna mening i människors subjektiva upplevelser. I denna ansats är det människors förståelse av upplevelser i olika fenomen och sammanhang. Det är viktigt att både som forskare och deltagare i kvalitativa studier är objektiva från det som undersöks (Eriksson Barajas m.fl., 2013). I den kvalitativa studien använder man sig inte av siffror och tabeller, istället kan datainsamlingen och analysen påbörjas samtidigt. Forskaren kan med tiden upptäcka nya mönster eller ämnen, eller bara fortsätta göra fler intervjuer. Detta ända till forskaren uppnår teoretiskt mättnad, det vill säga den nivån då insamling av material räcker (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

I kvalitativ forskning kan en använda sig av begrepp för att kunna förstå sociala fenomen. Studien bygger på att en identifierar ett fenomen en vill undersöka och på ett systematiskt sätt synliggörs upplevelser och betydelser inom detta fenomenet utifrån de som deltar i studien. Datainsamling och analys sker utifrån ett ramverk, exempelvis intervjuer. Forskaren förhåller sig till ett induktivt arbetssätt, vilket innebär att data analyserats. Detta kan leda till en utveckling av teori gällande ett fenomen. Inom kvalitativa studien behöver en förhålla sig till trovärdighet och överensstämmelse (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

## 2.3 Inklusionskriterier och pålitlighet

Inklusionskriterierna är de krav på artiklarna som ska uppfyllas för att vara relevanta i förhållande till vårt syfte, för att kunna vara en del av vår studie. Förutom de inklusionskriterier som är förankrade i syftet ska artiklarna även vara peer reviewed, det vill säga vetenskapligt granskade. Eriksson Barajas m.fl. (2013) konstaterar att en studies validitet och reliabilitet ses till vid vetenskapliga granskningar.

Validitet innebär att en undersökning faktiskt undersöker det den utger sig för att göra. Validitet kan beskrivas som en undersöknings giltighet. I vår översiktsstudie handlar det om att hålla oss till våra formulerade frågeställningar och inte halka in på sidospår. Vi förhåller oss till validitet genom att endast fokusera på artiklar som berör vår problemformulering (Åkerblom m.fl., 2020). Detta kan kopplas till vad tidigare nämnts om att vetenskap ska kunna litas på.

Åkerblom m.fl. (2020) lägger även fram en beskrivning av begreppet reliabilitet, som handlar om hur någonting undersöks; vilka komponenter som är inblandade och som påverkar tilliten. Reliabilitet kan beskrivas som pålitlighet. Hög reliabilitet innebär alltså undersökningar som går att förlita sig på. För att veta om reliabiliteten är hög ska samma resultat kunna påvisas flera gånger. I vårt arbete förhåller vi oss till detta begrepp genom att endast läsa artiklar som är peer reviewed. De inklusionskriterier vi formulerat för vår studie är att artiklarna ska beröra flera av nedanstående kategorier:

- barn i åldrarna 1-6 år, pedagoger som arbetar med barn i nämnda åldrar
- arbetsätt som syftar till att påverka barns lek utifrån ett genusperspektiv
- förskoleverksamhet, lekmiljön i förskolan
- genusrelaterade frågor i förhållande till förskolans verksamhet
- svenska och utländska artiklar i ämnet

## 2.4 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2017, s. 13) beskriver forskningskravet; ”etiskt motiverat imperativ att bedriva forskning”. Till följd av detta krävs det att individer som deltar i forskning ska skyddas, vilket kallas individskyddskravet. Enligt Ahrne och Svensson (2015) kan detta skydd innebära att personuppgifter aldrig ska framgå i en studie, deltagare ska vara anonyma och namn och kön ska fingeras. Det sistnämnda i de fall där det är relevant för att inte avslöja en persons identitet genom uteslutningsmetoden (Ahrne & Svensson, 2015). Vidare förklarar Vetenskapsrådet (2017) att dessa krav kan behöva ställas emot varandra, till följd av en studies upplägg i form av syfte, metoder och inkluderade individer.

Forskningsetik handlar om att människors (som ingår i forskning) okränkbarhet går före behovet av att bedriva forskning. Forskningsetiska frågor handlar ofta om samtycke mellan forskare och personer som ingår i en studie, samt skyldigheten att informera forskningsdeltagare bland annat om vad det insamlade materialet ska användas till. Forskningsetik slutar dock inte där utan handlar också om förvanskning och plagiat (Ahrne & Svensson, 2015). Det sistnämnda är relevant för oss att ta hänsyn till i vår studie. Plagiat kan även beskrivas under begreppet vetenskaplig oredlighet (Vetenskapsrådet, 2017).

## 2.5 Datainsamling

För att hitta de vetenskapliga artiklar vi refererar till i den här studien har vi gjort litteratursökningar. Vårt tillvägagångssätt vid vår datainsamling var därmed att söka litteratur i olika databaser. Eriksson Barajas m.fl. (2013) hävdar att det finns ett antal differenta databaser att använda sig av vid litteratursökningar.

De databaser vi använde var ERIC, som berör pedagogik, Education Research Complete, som också berör pedagogik, Scopus, vilken är ämnesövergripande, samt Gena, som berör genusvetenskapliga artiklar. Valet föll på dessa databaser eftersom vi ansåg de vara relevanta för ämnet i vår studie, samt för att vi hade tillgång till dem som studenter vid Göteborgs Universitet.

Vi valde att formulera sökord med tydlig koppling och relevans till vårt syfte. Vi använde oss av metoden PICO, som står för Population (vem)

Intervention (vad)  
Context (sammanhang)  
Outcome (resultat)

Eriksson Barajas m.fl. (2013) och Åkerblom m.fl. (2020) beskriver detta som en metod med utgångspunkt i problemformuleringen, som ger struktur vid litteratursökning i olika databaser. Avgränsningar gjordes i form av att vi endast sökte efter artiklar som var vetenskapligt granskade, det vill säga peer reviewed.

De sökord som genererade flest resultat var preschool teacher, play, gender, kindergarten, preschool och förskola. Sammansättningar av bland annat dessa ord gjordes och vi använde oss även av funktionen AND i de databaser det var möjligt, för att kunna söka med så många relevanta ord samtidigt som möjligt. Sammanställning av databaser och sökord presenteras i tabell i bilaga 1.

## 2.6 Val av studier

Åkerblom m.fl. (2020) namnger det som sker när artiklar sällas bort för screening eller relevansbedömning. Detta är nödvändigt för att det första urvalets alla artiklar inte ska behöva läsas igenom (Åkerblom m.fl., 2020). Då screeningen pågår ska det dokumenteras hur många artiklar som exkluderas till följd av exklusionskriterier i titel och abstract. Längre fram i processen, då hela artiklar läses, ska även orsaken, själva exklusionskriteriet, dokumenteras. Beskrivning av exklusionskriterier för de artiklar som valdes bort presenteras i bilaga 3.

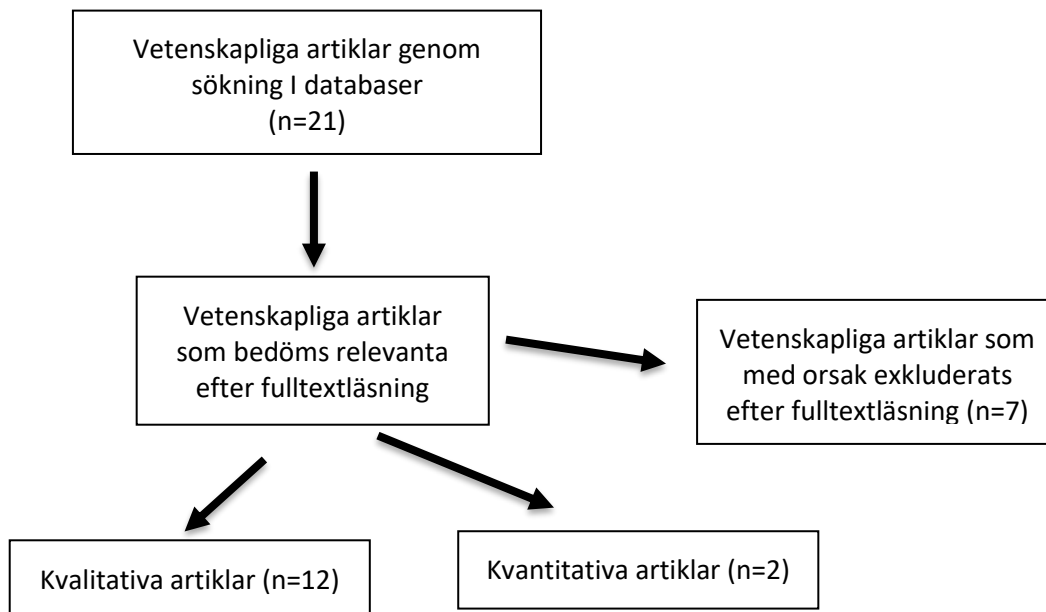
Dokumentation och redovisning av litteratursökningsprocessen hjälper till att behålla transparens kring forskningen, någonting som är viktigt för att bibehålla trovärdigheten till vetenskapen (Åkerblom m.fl., 2020). Efter litteratursökningarna valdes 21 artiklar ut för att läsas i fulltext. Utifrån dessa valde vi 14 stycken som uppfyllde våra inklusionskriterier. Lista över de inkluderade artiklarna presenteras i bilaga 2.

Vi har valt att använda oss av forskning gjord i Sverige och utomlands. I Sverige har de som arbetar i förskola, förskolans läroplan (2018) att förhålla sig till och att ha som stöd i sitt pedagogiska arbete. Utanför Sverige kan styrdokument och förhållningssätt se annorlunda ut och vi upplever att det kan vara positivt och relevant i analytiskt syfte då det kan innebära nya synvinklar och upptäckter.

Sammanställning och jämförelse av många olika studier inom genuspedagogik över hela världen gör en kartläggning bredare kunskapsmässigt. Detta då andra länder kan ha en annan syn på barn och utveckling, vilket i sin tur leder till andra arbetssätt. Även om en intressant upptäckt kring arbetssätt eller strategier inom detta ämne upptäcks i ett land med styrdokument som ej liknar den svenska läroplanen, så kan kunskapen vara intressant att applicera på svenska pedagogers arbetssätt. Forskning utomlands har visat sig vara en majoritet av de artiklar vi fått fram genom vår systematiska sökning. Denna kartläggning av forskning kanske resulterar i att vi hittar nya sätt att tänka kring ämnet och nya metoder som vi kan finna stöd av i vår kommande yrkesroll som förskollärare. Detta innebär att forskningen vi valt att ha med i denna sammanställning är gjord på olika platser i världen och bedömdes vara relevant till ämnet. Syftet med att göra en vetenskaplig översiktsstudie är enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) att sammanställa forskningsresultat från både kvalitativa och kvantitativa studier, för att få en ny säkrare kunskap.

## 2.7 Flödesschema

Flödesschema över urvalsprocessen (n= antalet vetenskapliga artiklar).



(*Modifierad version av*) Prisma flow chart (UNC, 2020).

## 2.8 Databearbetning

Under arbetet med genomläsning och analys av valda artiklar, utgick vi från uppbyggnaden av de olika artiklarna. Detta gjordes för att hålla oss till ett systematiskt sätt att arbeta samt för att underlätta analysarbetet. Detta sätt att utföra en systematisk analys beskriver Eriksson Barajas m.fl. (2013); det insamlade materialet blir uppdelat i mindre delar, vilket vidare förenklar analysarbetet genom att varje mindre del kan studeras för sig, för att sedan sammanfattas ihop med resterande material. På så vis kan en ny totalitet skapas inom forskningsområdet. Kategorier identifierades under läsningens gång. Dessa kategorier identifierades med utgångspunkt i våra frågeställningar och utgjorde även utformningen av resultatanalysen. Detta genom att vi kunde sammanställa det insamlade materialet efter relevans till vårt syfte. Då vi valt att inkludera både artiklar från Sverige och från andra länder, har en aspekt av uppdelningen av materialet varit att se till var studien är genomförd. Andra aspekter har varit studiens ansats i form av kvalitativ eller kvantitativ, studiens syfte och vilket angreppssätt på genusperspektiv studien har berört.

## 2.9 Syntes av materialet

Det insamlade och utvalda materialet har syntetiserats utefter kategorier som kunde identifieras efter genomläsning av de valda studierna. Följande aspekter utgjorde syntetiseringen; pedagogers förhållningssätt till genusrelaterat arbete med barns lek i förskolan, lekmiljö och lek inom- och utomhus, samt pedagogers bemötande av barn utifrån

ett genusperspektiv. Syntesen utgjordes på detta sätt för att på bästa vis passa våra frågeställningar. Utföra syntes av betydande områden som framkommit efter systematisk genomgång och kategorisering är någonting som Eriksson Barajas m.fl. (2013) belyser.

## 3 Resultat

Nedan presenteras en resultatanalys av den forskning vi valt ut som relevant i syfte att genomföra denna studie. Resultatet har analyserats efter kategorier. Dessa kategorier har identifierats utifrån vår studies frågeställningar och syfte. Samtliga inkluderade vetenskapliga artiklar berör olika områden inom vårt forskningsområde, vilket lett till att olika mycket fakta tagits med i nedanstående resultatanalys.

### 3.1 Barns lek och pedagogernas roll

Eidevald (2009) skriver att fri lek är en stor del av vardagen på förskolan och att pedagoger i forskning råds till att låta barnen leka fritt från pedagogernas inblandning för att inte störa deras lärandeprocess och utveckling. Den fria leken beskrivs som ett naturligt sätt för barn att konfrontera och hantera sina erfarenheter, samt att den fria leken har en hög status i svenska förskolor. Pedagogernas roll i leken beskrivs här som att de inte ska störa men kan kliva in i "kritiska skeden" för att vägleda barnen. Eidevald (2009) beskriver vidare hur pedagogerna i hans observationer ofta reagerade på olika saker och gick in i barnens fria lek med tillsägelser eller för att lösa konflikter på olika sätt. Han nämner att förskollärare behöver förhålla sig till att flickor och pojkars lek beskrivs som olika och att de utvecklar olika förmågor och känslor i och genom leken. Samtidigt som deras uppgift blir att övervaka men inte störa för att barnen själva ska lära sig ta hänsyn till varandra. Sandberg och Pramling-Samuelsson (2005) lyfter att även om flickor är med och leker i stereotypa lekar för pojkar, finns det tecken på gamla könsroller i sättet de leker.

Hjelmér (2020) beskriver hur resultatet för hennes studie visar att flickor tenderar att fokusera mer på att vara omsorgsgivare i leken medan pojkar har sina egna lekagendor. Många barn väljer att leka med samma kön som de själva och i många fall tenderar flickor att välja att lägga pussel, rita eller leka rollekar som mamma, pappa, barn medan pojkar tenderar att välja fysiska och högljudda lekar som konstruktionslekar och våldslekar (Hjelmér, 2020). Hjelmér (2020) förklarar detta med att barn väljer att leka det som de antar är förväntat och " normalt " som pojke/flicka att leka. Användande av ett genuspedagogiskt förhållningssätt kan påverka barns lek, beroende på vilket kön det är på den valda lekkamraten (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran, Fawcett, 2017). Författarna (2017) hävdar att de barn som exponeras för ett könsneutralt förhållningssätt tenderar att välja en lekpartner av samma kön.

Eidevald (2009) beskriver utifrån en observation hur en pedagog säger åt en flicka på skarpen för att hon bör veta bättre när hon försöker hävda sin rätt genom att ta alla kuddar medan det ställs mindre krav på pojkarna i samma lek eftersom de har svårare att visa hänsyn. Även Månsson (2000) synliggör i sina observationer hur pedagoger omedvetet interagerar med flickor och pojkar på olika sätt i vardagssituationer. Medan Giraldo och Colyar (2012) vittnar om pedagoger som planerar lek för att inte välja en könsstereotypisk lek, eller erbjuder både flickor och pojkar någonting som intresserar dem. Pedagogerna i den studien arbetar för att utmana pojkar och flickor att leka med och i motsatta könsstereotypa lekar för att neutralisera dessa. De bär även med sig detta tänk i aktiviteter utanför förskolans väggar, då de låter barnen ta del av sporter som skulle kunna anses vara kvinnliga eller manliga. På detta sätt

tillåts barnen uppleva könsmonster av flera sidor, för att hitta sina egna roller i dessa sammanhang (Giraldo & Colyar, 2012).

Wingrave (2016) skriver i sin forskning att pedagogerna hävdar att föräldrarna påverkat barn med deras syn på kön redan innan de börjar på förskola. Det finns fler studier där pedagoger vittnar om föräldrars starka påverkan på sina barn, vilket gör att pedagogerna har svårt att påverka normkritiskt (Prioletta, 2020). Detta bekräftas även i Hjelmérs (2020) observationer där barn påpekar att pappor fixar saker och lagar maskiner medan mammor lagar mat, vilket kan tyda på att barn redan har bilder av könsstereotypa normer. Giraldo och Colyar (2012) konstaterar att barn lär sig om könsmonster genom att imitera hur vuxna gör. Genom hem, skola och litteracitet tar barn del av de kontexter som påverkar och lär dem om könsmonster. Vissa pedagoger hävdar att små barn inte reflekterar och tänker genus i sin lek, dock visar flera forskningsresultat på att barn aktivt försöker ta roller som de anser är "rätt" roll för en flicka/pojke i deras lek (Prioletta, 2020).

Ärlemalm-Hagsér (2010) skriver att pedagogerna i de fyra olika förskolor i hennes undersökning har svårt att förstå läroplanens mål. Det mest utmanande målet är hur de ska förstå och förhålla sig till de könsskillnader som utspelar sig i bland annat barnens lek varje dag. Pedagogerna är ibland blinda för könsstereotypa mönster och "skapar" omedvetet könsroller (Ärlemalm-Hagsér, 2010). Giraldo och Colyar (2012) hävdar i sin studie att det blev synligt att pedagoger behöver mer resurser och självmedvetenhet om sina föreställningar av kön, eftersom det påverkar deras förhållningssätt gentemot flickor och pojkar i verksamheten. Detta blir viktigt eftersom de som vuxna har en stor maktposition och påverkan på barnen. I sin studie nämner Prioletta (2020) att pedagogerna med fördel lade sig i barnens lek för att kunna förebygga och förhindra könsstereotypa beteenden, trots att det anses vara bra undervisning att låta barnen leka själva. Prioletta (2020) menar att genom att vara närvarande i barns fria lek finns en möjlighet att finna andra sätt att genomföra lek där pedagog kan vara delaktig.

### 3.2 Komplexiteten i förskolans uppdrag

Wingrave (2016) skriver att om väl upplysta och engagerade pedagoger ger barn mer erfarenhet av individen istället för pojke och flicka så finns möjligheten att traditionella könsmonstret bryts. Ärlemalm-Hagsér (2010) skriver om en pedagog som menar att arbetet med genus inte kan ses som ett projekt i förskolan utan måste vara ett mindset, en attityd som ska genomsyra hela förskolans verksamhet. Resultatet från en annan studie visar på att manliga pedagoger interagerar mer med barnen i deras lek än kvinnor, samt att kvinnor föredrar lugnare lekar och föredrar att fokusera på social utveckling medan män tenderar att prioritera fysiska lekar (Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005). De 20 förskollärare som deltog i studien menade på att när de var små var det mer könsstereotypt i förskolan än vad det är idag. En manlig förskollärare hävdar dock att han upplever att trots att flickor leker med exempelvis konstruktionslekar så leker flickor och pojkar på olika sätt.

Pedagoger från en förskola berättade i en studie att det är svårt att veta hur de ska göra för att barnen ska leka i olika gruppkonstellationer. De menar att ifall de delar upp barnen i grupper så blir det på grund av tvång, vilket också kan vara negativt (Hjelmér, 2020). Lynch (2015) hävdar att pedagoger behöver få tillgång till mer forskning och metodologiska och teoretiska redskap om hur pedagoger kan skapa en mer jämställd och rättvis verksamhet, med fokus på barns lek. Detta ansluter sig även Ärlemalm-Hagsér (2010) till, då hon lyfter att pedagoger behöver konkret kunskap om hur de kan agera för att arbeta mot stereotypa könsroller. Lynch

(2015) beskriver vidare att lek och lekmiljön kan skapas för att locka både pojkar och flickor men det är viktigt att pedagogerna är medvetna om att deras uppfattningar om stereotypa könsroller kan ge konsekvenser för barnen.

Månsson (2000) tar upp hur pedagogens egna föreställningar och personliga upplevelser av kön kan färga dennes professionella förhållningssätt och bemötande i verksamheten. Så länge personer som arbetar med små barn ser barnen som pojkar och flickor istället för individer, kommer barnen växa upp med att placera människor i två könsvärldar och på så vis kommer traditionella könsnormer fortsätta existera (Wingrave, 2016). Det handlar om hur medveten eller omedveten en är om detta och att en som pedagog kan reflektera över sina egna föreställningar och agerande. Eidevald (2009) hävdar också att pedagoger är omedvetna över hur mycket det kulturella arvet styr ens föreställning och hur en pratar om barn ibland står i kontrast i hur en sedan agerar i praktiken. I andra studier visar vissa pedagoger på en strategi där en aktivt utmanar och uppmuntrar barn att bryta de stereotypa könsrollerna i deras lek. Istället möter de motstånd hos andra vuxna, i detta fall rektorn, som inte godkänner pedagogernas val av lekmaterial på grund utav att det är för "tjejigt". Pedagogerna menar i detta fall att köket de vill köpa in inte kan ses som "tjejigt" då köket är någonting som bör vara könsneutralt (Lynch, 2015).

### 3.3 Könsnormer i förskolans lekmiljö

Giraldo och Colyar (2012) beskriver att könsroller är det en gör, inte vad en är. Könsroller är socialt skapat och accepterat vad det betyder att göra det som är kvinnligt respektive manligt. Barn lär sig om könsroller tidigt. Kunnande och intresse om detta menar Giraldo och Colyar (2012) yttrar sig hos barn i form av val av lekar, leksaker och lekkamrater samt beteende i leken. Miljön påverkar i hög grad könsbestämningar i barns lek och barn definierar sina uppfattningar om könsroller genom lek (Børve & Børve, 2017).

Eidevald (2009) drar slutsatsen att flickor tenderar att välja särskilda rum de då leker, samt särskilda leksaker. Både Eidevald (2009) och Hjelmér (2020) menar att flickor och pojkar tenderar att leka separerade från varandra, vilket stämmer överens med resonemanget att barn ofta väljer lekkamrat av samma kön. Hjelmér (2020) tolkar att detta kan bero på att barn verkar lära sig att olika kön ägnar sig åt olika saker. Hon motiverar att barns val av leksaker sker på infall av vad de anser vara naturligt och normalt för pojkar och flickor, eller män och kvinnor. Granger, Hanish, Kornienko och Bradley (2016) beskriver att flickor och pojkar tenderar att leka med sådant som är kopplat till det egna könet. Skillnader från detta identifierar Frödén (2019) i sin studie, utifrån både observationer och intervjuer med barn, att barnen inte tenderar att välja lekkamrat efter kön. Ett barn uppger i en intervju att denne väljer lekkamrat utefter om det/de andra barnen leker (med) någonting som lockar. Barnet uppger att lekkamraterna är alla barn på förskolan, men att det skiftar från dag till dag. Den icke-existerande uppdelningen efter kön syntes även i återkommande observationer av barngruppen, där gruppkonstellationerna ofta ändrades. Detta beskriver Frödén (2019) som att könsroller och könsbestämningar är mer viktigt för henne som forskare, än för barnen. Rollek är en typ av lek, i vilken barn prövar olika upplevelser, erfarenheter och går in i olika roller tagna från det verkliga livet. Den sociala utvecklingen hos barn påverkas positivt genom rollek, därtill får barn även bättre förståelse för den värld de lever i (Lynch, 2015).

Børve och Børve (2017) menar att det förväntas av barn att de ska leka med olika leksaker. Sandberg och Pramling-Samuelsson (2005) observerar att färre flickor leker med dockor och att pojkar gärna kör omkring med dockvagnar, dock utan dockor i. Detta kan jämföras med

resultat från Hjelmérs (2020) studie som beskrivits ovan, om vad flickor och pojkar väljer att leka med. Dessa resultat visar på vad tidigare studier talar om som könsstereotypa val för pojkar och flickor. Leksakerna och barnens val av leksaker delar in barnen i olika rum och på detta sätt delas pojkar och flickor in i grupper. De leksaker som pojkar respektive flickor väljer att leka med och som kan ses som stereotypa för de olika könen, är placerade i olika rum och i olika delar av rum (Hjelmér, 2020). Även i Wingraves (2016) studie framkommer det att pojkar och flickor leker i olika rum. Det berättas hur pedagoger kunde placera ut leksaker som de kopplade till det ena könet, i en lekmiljö som pedagogerna kopplade till det motsatta könet. Detta gjordes för att uppmuntra till en lekmiljö, inkluderande för både pojkar och flickor. Det gjordes även för att möta alla barnens individuella behov. Enligt Børve och Børve (2017) ses det som positivt då barn väljer att bryta könsstereotypa mönster i leken. Pedagogerna i deras studie tolkar det som att flickor vid sådana tillfällen leker maskulint och att detta påvisar att olika lekar och lekmaterial ses som könsstereotypa.

Då lekmiljön inreds mer av pedagoger av det ena könet kan det påverka barns lek genom att ett visst lekmaterial erbjuds, lägger Børve och Børve (2017) fram. I studien beskrivs en av de deltagande förskolorna ha mycket dockor, vilket den intervjuade personalen antyder är på grund av att kvinnliga pedagoger ansvarar för att inreda lekmiljön. Vidare beskrivs att de manliga pedagogerna ansvarar för att bygga ihop saker till inredningen. På detta sätt beskriver personalen att könsmönster är inbäddade i väggarna. En aspekt är att miljön ses som feminin till följd av att den är inredd av kvinnor. Detta visar i sin tur att miljön inte är könsneutral (Børve & Børve, 2017).

Rummen och delarna i rummen är könsbestämda utifrån hur lekmaterial är placerat. Leksakerna ger signaler om vilken typ av lek som bör utföras där de är placerade. Då olika leksaker anses vara till för olika kön talar lekmiljön om hur leken ska gå till eller se ut, utifrån ett genusperspektiv. Lekmiljön som könsstereotyp visar sig även genom att då pojkar leker med vissa saker och flickor med andra, blir inte alla leksaker tillgängliga för alla barn (Børve & Børve, 2017). När barn förstår att vissa leksaker är ägnade det motsatta könet, slutar de att leka med dessa leksaker. Detta har att göra med barns kognitiva och sociala utveckling (Shutts m.fl., 2017).

Wingrave (2016) presenterar i sin studie olika lekar och lekmaterial som flickor och pojkar valde att leka med. Flickor föredrog i studien skapande och gestaltande aktiviteter som att måla, skriva, rollekar, dans, sång, samt läsning. Pojkar visade större intresse för olika typer av bygglekar, matematik, tekniskt kopplade aktiviteter på exempelvis dator, lekar som inkluderar mycket spring och klättring, samt lek utomhus med sand och vatten. Lek utomhus överlag var däremot någonting som både flickor och pojkar ofta föredrog. Ärlemalm-Hagsér (2010) beskriver i sin studie utomhusmiljön som genusneutral; en plats där barnen bara får vara sig själva. Detta är ett ställningstagande som även Shutts m.fl. (2017) hänvisar till. Chapman (2015) motsätter sig detta då hon framlägger att det finns ett tydligt mönster även utomhus att pojkar och flickor leker för sig, uppdelat efter kön.

Chapman (2015) och Børve och Børve (2017) identifierar att pojkars val av lek tenderar att falla på mer högljudd och rörlig lek, exempelvis lek med stora byggklossar. Flickor tenderar att välja skapande lekar, vilka ses som lugnare och tystare (Børve & Børve, 2017; Chapman, 2015). Detta stämmer överens med vad, som ovan nämnts, Wingrave (2016) fick syn på i sin studie. Børve och Børve (2017) förklarar vidare att föreställningarna om flickor som lugna och tysta i sin lek och pojkar som rörliga och högljudda, påverkar hur lekmiljön utformas för att locka och passa flickor respektive pojkar. Frödén (2019) lyfter från sin studie att barnen eller pedagogerna inte könsbestämmer lekar eller lekmaterial. Till följd av detta vågar alla barn, oavsett kön, delta i olika lekar. Även Børve och Børve (2017) framlägger utifrån sin



studie att pojkars och flickors lekarenor ser olika ut till följd av valda leksaker och beteenden. Det framgår att barn upplever att vissa leksaker är för pojkar respektive flickor, men att de inte ser leksaker som könsbestämda.

### 3.4 En könsneutral lekmiljö

På ett fåtal av de deltagande förskolorna i Hjelmérs (2020) studie framkom det att inga skillnader visade sig i kön på lekkamrater barnen valde, eller vad pojkar och flickor valde att leka med. Detta, författar Hjelmér (2020) kan bero på pedagogernas förhållningssätt till genus. De aktuella pedagogerna erbjuder barnen olika lekmaterial i grupper blandade med pojkar och flickor. Detta var av pedagogerna ett medvetet val för att könsskillnader inte ska uppstå. Detta sätt att arbeta och göra lekmaterial tillgängligt framställs som könsneutralt, men används endast av en förskola i studien. Hjelmér (2020) definierar detta som positivt för jämställdhet mellan könen, samt för barns inflytande på könsroller i leken.

Eidevald (2009) hävdar att utan koppling till det biologiska könet ska pojkar och flickor erbjudas samma lekmaterial i förskolan. De ska heller inte hämmas på något vis som kan ha samband med om de är flicka eller pojke. Hjelmér (2020) förklarar att leksakerna och materialet på förskolan ska vara tillgängligt ur en medveten genusaspekt för att uppmuntra nyfikenhet och chans för barn att undersöka.

Den lekmiljö ett barn väljer att befinna sig i, påvisar normer kopplade till det lekmaterial pojkar och flickor biologiskt föredrar. Det har således inte att göra med att de utformade rummen i sig gör barnens val könsstereotypa. Barn kommer fortsätta skapa könade normer så länge pedagoger ser flickor och pojkar som olika på ett sätt där de är oföränderligt olika (Wingrave, 2016). Enligt Ärlemalm-Hagsér (2010) är det viktigt att utforska hur en kan arbeta med könsrollsfrågor, då detta nämns i den svenska läroplanen för förskolan. Hjelmér (2020) lyfter fram att hennes studie visar att för att få bort ojämlikheter i förskolans verksamhet räcker det inte att lyfta detta i styrdokument.

Alla barn ska tillåtas undersöka olika sätt att vara feminina och maskulina. Pedagoger behöver därför skapa miljöer som är jämställt könade (Giraldo & Colyar, 2012). Det kan vara klokt att låta barn ha inflytande över inomhusmiljön (Børve & Børve, 2017). Även Hjelmér (2020) instämmer i att barns inflytande över fri lek är viktigt, då det finns en stark koppling mellan barns fria lek och könsroller.

### 3.5 Pedagogers bemötande gentemot barn ur ett omedvetet genusperspektiv

Eidevald (2009) lyfter i sin studie fram att verbala tillsägelser gentemot flickor och pojkar, vid olika situationer såsom samlingar, måltider och påklädning situationer, att det finns en stor skillnad i antalet tillsägelser gentemot pojkar och flickor. Han har i sin studie kommit fram till att flickorna blev tillsagda 257 gånger medan pojkarna blev tillsagda 1231 gånger under den tidsperiod som studien gjordes. Varje flicka fick 18 tillsägelser medan pojkarna fick 54. Om en tittar på dessa siffror i procent så blev pojkarna tillsagda 75% och flickorna 25%. Eidevalds (2009) studie visar att oberoende av arbetslag så fick pojkarna fler tillsägelser i alla olika situationer. Eidevalds (2009) studie visar också att pedagogerna söker ögonkontakt när de säger till flickor mer frekvent än pojkar. Pedagogerna säger oftast till pojkar på avstånd utan ögonkontakt och pojkar får inte heller några konsekvenser om de inte lyssnar.

Pedagogerna låter pojkar gå men flickor behöver stanna kvar. Detta förklarar pedagogerna själva med att de förväntar sig att flickorna ska förstå pedagogen och lyssna på det de säger, vilket de inte förväntar sig av pojkarna.

Eidevald (2009) skriver att hur flickor och pojkar "egentligen är" påverkar hur pedagogerna beskriver och bemöter barnen. Flickor och pojkar ses som varandras motsatser trots att de har liknande positioner. Barnen blir bemötta utifrån vad som anses vara normalt feminint och normalt maskulint beteende (Eidevald, 2009). Detta blir även tydligt i Chapman (2015) studie där en grupp pedagoger berättar att om de hade haft en barngrupp med många pojkar, hade pedagogerna planerat in mer tid utomhus. Hade de istället haft en grupp med mer flickor hade pedagogerna valt att vara mer inomhus. Detta beskriver Chapman (2015) tyder på att pedagogerna sedan tidigare har förutfattade meningar om hur pojkar och flickor leker. Detta kan kopplas till Wingraves (2016) talande för att pedagogers syn på barnen behöver vara som individer, där alla är olika, inte olikartad syn efter könstillhörighet.

Eidevalds (2009) studie visar att pedagogerna bemöter flickorna annorlunda när de tar plats i leken och är högljudda jämfört med pojkarna. Exempelvis blir en flicka och endast denna flicka tillsagd trots att det är tre pojkar som var lika högljudda. Detta blir tydligt då pedagogen säger "Anna vad gör ni? nu får du sänka din volym lite?" Eidevald (2009, S. 108). I detta rum lekte Anna och fyra pojkar där alla var lika högljudda, men det var bara Anna som blev tillsagd av pedagogen att sänka sin volym. Flickorna blev tillsagda även om deras lek var lugnare än pojkarna som lekte i rummet bredvid. Studien visar också att flickor fick mer hot, som att bli avvisad från rummet, än pojkar. Eidevald (2009) uttrycker att detta visar tecken på att flickor blir lärda att visa hänsyn och att pojkar blir satta i första hand. Månsson (2000) skriver att pojkarna ges mer utrymme än flickorna i situationer där en vuxen leder. Månsson (2000) menar till skillnad från Eidevald (2009) att pedagogerna söker mer ögonkontakt med pojkarna och bekräftar pojkarna oftare än flickorna. En pedagog som Månsson (2000) intervjuade uttrycker att hon inte bemöter barnen olika på grund av deras kön. Observationer Månsson (2000) gjort speglar däremot motsatsen. Vilket Månsson (2000) förklarar genom att det går att anta att köns socialisering är dold både för barn och vuxna. Lynch (2015) framhäver att flickor och pojkar bemöts olika, i kontext av att berömma de för olika saker som anses feminina eller maskulina. Då pedagoger agerar på detta sätt verkar det ske omedvetet och det medför i sin tur okunskap kring att deras förhållningssätt och bemötande appliceras på barnen, i fråga om könsroller. Ärlemalm-Hagsér (2010) hävdar att pedagogers hörsamhet gällande barns uppfattningar av könsroller leder till att stereotypa strukturer och handlingar som tidigare varit dolda, blir synliga för pedagogerna.

Månsson (2000) tar i sin studie upp att sättet pedagogerna bemöter barnen påverkas av pedagogernas tankar och handlingar. Pedagogerna beskriver flickorna som bestämmande och att de har stark vilja. I observationer som Månsson (2000) gjort blir det tydligt att det är pojkarna som bestämmer i aktiviteter där en vuxen leder. Pedagogernas syn på hur pojkarna beter sig är att pojkarna har ett större behov av närhet. Detta var någonting som Månsson (2000) inte kunde se i sina observationer. Det fanns heller inga skillnader i kontaktsökandet beroende av kön. I intervjuerna med pedagogerna nämner pedagogerna att flickorna är de som testar gränser och pojkarna de som hittar på bus. Månsson (2000) skriver att detta ses som mer positivt laddat för pojkarna och mer negativt för flickorna, flickorna provocerar medan pojkarna tramsar runt. Månsson (2000) skriver att föreställningarna om att flickor är de som testar gränser kan ha att göra med att det inte anses typiskt flickigt att göra. Vilket gör att det blir mer tydligt än om en pojke skulle göra det. Det stämmer mer överens med den traditionella uppfattningen om hur en pojke beter sig inte hur en flicka "bör" bete sig. Månsson

(2000) skriver att pedagogernas föreställningar påverkar hur samspelet med barnen blir. Vid situationer där en vuxen leder blir genusaspekten väldigt tydlig, pojkarna får mer bekräftelse än flickorna. Observationerna visade att flickorna tar mer plats i situationer där en vuxen inte är med helt.

### 3.6 Pedagogers bemötande gentemot barn ur ett medvetet genusperspektiv

Pedagoger spelar stor roll för barns kunskap om genus. Exempelvis genom användande av stereotypa könsmonster, såsom att berömma flickor för deras utseende, samt deras förmåga att omhänderta, menar Girlando och Colyar (2012). De lägger även fram att barn lär sig utifrån hur de blir talade till och bemötta av vuxna, däribland pedagoger i förskolan. Därmed är pedagogers bemötande gentemot barn, exempelvis i fråga om könsroller, viktigt (Girlando & Colyar, 2012; Shutts m.fl., 2017). Shutts m.fl. (2017) påpekar att få förskolor i Sverige är RFSL-certifierade. Innebörden av det är att allt bemötande av barnen ska ske utifrån individen och inte könstillhörighet. Detta ska göras av hela personalen och det tar cirka sju månader att genomgå processen mot en RFSL-certifiering.

I Frödéns (2019) studie, vilken är utförd på en Waldorfförskola, arbetar pedagogerna könsneutralt. Detta sker genom att barnen ses som individuella personer istället för könsbestämda varelser. Frödén (2019) skriver om pedagoger som ej talar om färgen rosa som om den vore feminin. Pedagogerna talar ej heller om aktiviteter som pojkiga eller flickiga, vilket gör att barnen inte motsätter sig att utföra aktiviteter med argumentet att de är avsedda för pojkar eller flickor. Pedagogerna uppmuntrar även barnen att utföra olika aktiviteter utan att pedagogerna könsbestämmer dessa. Detta lyfts även i Girlando & Colyars (2012) studie, där de uttrycker vikten av att barnen erbjuds många olika upplevelser som möjliggör utforskande av såväl maskulina som feminina aktiviteter. Vidare uttrycks att pedagogerna är medvetna om att deras bemötande gentemot barnen har betydelse för barns könsuppfattningar.

Granger m.fl. (2016) identifierar att under fri lek främjas aktiviteter vilka anses feminina mer sällan än de aktiviteterna med maskulin eller könsneutrala koppling. Även Granger m.fl. (2016) ansluter sig till att variationer finns i hur ofta pedagogerna främjar feminina, maskulina och könsneutrala aktiviteter. Detta utifrån gruppkonstellationer utifrån kön i barngruppen; enbart flickor, enbart pojkar eller en blandning av dessa. Pedagogerna främjade en feminin aktivitet med bara tjejer oftare än en maskulin aktivitet med bara pojkar. Därtill främjade pedagogerna mer frekvent feminina aktiviteter i en blandad gruppkonstellation, än en maskulin aktivitet i en blandad gruppkonstellation (Granger m.fl., 2016). Enligt Shutts m.fl. (2017) kan pedagogers användning av exempelvis uppdelning av barngrupp efter könstillhörighet, påverka barn genom att de lär sig tro att könsidentitet är av vikt.

I motsats till detta lyfter Frödén (2019) utifrån sina observationer att då pojkar leker eller väljer färger som anses vara flickiga, eller då flickor i lek intar pojkiga roller, har detta ej påverkan på leken. Detta då pedagogerna tillsammans med barnen har brutit normerna kring traditionella könsroller. Därmed görs kön och könsbestämmande irrelevant. Till följd av detta existerar inga typiska flick- eller pojk lekar (Frödén, 2019). Hjelmér (2020) påpekar att pedagoger ser det som svårt att arbeta med könsmissig jämställdhet på grund av de val barnen gör i sin lek. Girlando och Colyar (2012) presenterar ett sätt att arbeta på, vilket de beskriver kan vara ett arbetssätt för andra pedagoger att bli inspirerade av för att skapa en miljö med jämställda könsroller. Detta genom att inkludera barnens tankar, låta barnen vara

undersökande och respekterande. Praktiskt sker detta genom att pedagogerna i Giraldo och Colyars (2012) studie gör icke-stereotypa val i undervisningen; låta alla barn ta del av det lekmaterial som kan anses vara flickigt eller pojkgigt. Exempel på detta är att flickor tillåts och uppmuntras undersöka sådant som anses maskulint, som att leka polis eller brandman, leka med bilar eller klossar. Pojkar tillåts exempelvis agera i docklekar, klä ut sig med attiraljer som anses flickiga, samt att utöva gymnastik. Fokuset att låta pojkar uppleva feminint kopplade upplevelser speglar sig också i att visa varandra närhet och omtanke, vilket kan anses vara feminint eller kopplat till homosexualitet (Girlando & Coltrane, 2012).

Frödén (2019) skriver att resultatet av hennes studie är alternativa sätt att förstå konstruktionen av kön i förskolan genom att identifiera en process med avkodning av kön. Detta uppehålls av miljön, regelbunden struktur och pedagogernas handlingar och bemötande. Detta tar även Girlando och Colyar (2012) upp i sin studie. De skriver att pedagogerna påverkar konstruktionen av barns könsidentitet medvetet på flera olika sätt i vardagliga situationer på förskolan. Detta genom att välja ämnen, material, prata med barnen och skapa miljöer som ger barnen möjlighet att utforska föreställningarna om kön. Frödén (2019) menar att om en använder sig av de avkodningsstrategier hon beskriver, skulle det kunna resultera i att barn inte skulle behöva gömma sig för att ansluta till icke-normativa aktiviteter eller lekar i förskolan. Enligt Ärlemalm-Hagsér (2010) handlar det om hur pedagoger ska kunna vidga barns perspektiv snarare än att motverka traditionella könsroller. Arbete med en neutral ingång till kön kan påverka barns syn på stereotypa könsroller (Shutts m.fl., 2017). Prioletta (2020) lyfter ett sätt att arbeta med problematik kring stereotypa könsroller som kallas feministisk pedagogisk takt. Detta är att föredra framför en pedagogisk takt som fokuserar på barns utveckling, eftersom det sistnämnda kan skapa ojämlika könsmonster i förskolemiljön. Feministisk pedagogisk takt undersöker hur könsroller skapas mellan barn, för att kunna anpassa verksamheten mot att motverka det stereotypa könsmonsteren som kan identifieras i barns lek.

Det är viktigt att undersöka pedagogernas interaktion med barn i förskolan under fri lek, för att få förståelse kring när och under vilka omständigheter pedagogerna främjar aktiviteter där könsroller blir synliga (Granger m.fl., 2016). Då könsroller lärs in till följd av en social kontext och sker naturligt, så går beteenden kopplade till stereotypa könsroller inte att förändra (Prioletta, 2020). Børve & Børve (2017) hävdar att olika metoder för lek speglar de vuxnas syn på kön, samt att barn genom lek visar sin förståelse av kön. Vikten av att barn tillåts och uppmuntras utforska olika sätt att agera maskulint eller feminint, gör att de får en bredare syn av världen och blir mer inkluderande och respektfulla. Därtill får barnen även större möjligheter att utvecklas som människor, inte enbart som pojkar och flickor (Giraldo & Colyar, 2012).

## 4 Slutdiskussion

Nedan följer en diskussion kring tillvägagångssätt och metod i den här studien. Därefter kommer resultatet av de teman vi lyft fram i resultatanalysen av det insamlade materialet diskuteras. Diskussionen avslutas med en tolkning och värdering av resultatet från denna kartläggning samt resultatet i relation till förskollärarens yrkesutövning, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I slutet av diskussionen tas även behov och konsekvenser av framtida forskning upp.

## 4.1 Metoddiskussion

Vid genomförandet av databassökningarna i denna studie var ett av inklusionskriterierna att de vetenskapliga artiklarna skulle vara peer reviewed, det vill säga att de blivit kritiskt vetenskapligt granskade. Detta är en styrka vid utförandet av litteraturstudier. Detta då artiklarna är tillförlitliga, i fråga om reliabilitet och validitet.

De val av databaser vi använde oss av för att söka artiklar användes för att de ansågs relevanta utifrån vårt forskningsområde; lek i förskolan utifrån ett genusperspektiv. Vi ansåg antalet artiklar vi fick fram genom databassökningarna, vara tillräckligt för att få fram ett relevant antal artiklar. Till följd av detta utfördes inga manuella sökningar. I samband med val av databaser formulerades även sökord. Vi valde sökord, främst på engelska, som hade grund i våra frågeställningar. Dessa ord utökades efter att vi fått inspiration avseende vissa nyckelord från andra studier. Eriksson Barajas m.fl. (2013) anser att för att få fram de träffar som uppstår vid databassökningar är sökorden av vikt. Nyttjade databaser och sökord presenteras i bilaga 1.

Vi valde att begränsa oss till ett inte alltför stort antal vetenskapliga artiklar som skulle läsas i fulltext, detta genom att inte bredda våra sökningar mer än vad som beskrivits under avsnittet Datainsamling. Anledningen till detta var att vi hade en begränsad tidsram för att utföra litteraturstudien att anpassa oss till, vilket gjorde att vi inte sökte upp ännu mer existerande forskning inom vårt valda forskningsområde. Ett aktivt val var att inte begränsa sökningarna efter årtal. De artiklar som vi tillslut ansåg relevanta för den här studien är publicerade mellan år 2000 och 2020. Årtal var inte ett exklusionskriterie för de artiklar som efter läsning i fulltext valdes bort. Anledningen till att vi inte avgränsade sökningarna efter årtal var inte brist på forskning; forskning inom genusvetenskap i samband med förskolans praktik är omfattande. Då årtalen skiljde sig åt på artiklar vi valde ut kunde vi konstatera att det inte är ett nytt område forskare intresserar sig av och därför ville vi inte riskera att till följd av årtal, välja bort artiklar som skulle kunna vara relevanta till vår studie.

Inklusionskriterierna för den här litteraturstudien utformades efter vårt formulerade syfte och frågeställningar. Eriksson Barajas m.fl. (2013) vidhåller att en studie ska präglas av syfte och frågeställningar. Anledning till att både svenska och utländska artiklar valdes, beskrivs under metodavsnittet Val av studier. Därtill kan nämnas att barn är barn oavsett var i världen de går på förskola, eller var de lever. Detta kan hänvisas till FN:s konvention (2009) för barns rättigheter, som i dagsläget är gällande i 196 länder. I Sverige är den nu lag. En av de artiklar som beskrivs där är att barns bästa alltid ska ses till i första rum (SFS 2018:1197).

Eriksson Barajas m.fl. (2013) exemplifierar utformning av kategorier och teman utifrån det material en har att tillgå, som ett sätt att presentera analysresultat av materialet. Med detta kunnande i åtanke valde vi att använda detta sätt att presentera resultatanalysen. Vidare uppger Eriksson Barajas m.fl. (2013) att detta sätt att föra en resultatanalys; dela upp materialet som ska analyseras och sammanfattas, kan kallas för en innehållsanalys.

### 4.1.1 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär inom forskning att det som studerats ska kunna sättas in i en liknande social miljö eller mot en different eller större population än den som i studien har behandlats (Ahrne & Svensson, 2015). Då vi gör en översiktsstudie som baseras på tidigare forskning kring förskollärares inverkan på förskolebarns lek ur genusperspektiv, är resultatet

inte knutet till en specifik miljö eller population. Det handlar ej om förskollärare och barn på ett specifikt antal förskolor, därav är populationen och miljön redan generaliserade.

#### **4.1.2 Kvalitativa och kvantitativa studier**

Vid kvantitativa studier har forskaren egna teorier om hur resultatet kommer bli och det är viktigt att kunna gå uppå samma resultat igen medan kvalitativ ansats handlar istället om att beskriva, förstå och tolka (Eriksson Barajas m.fl. 2013). De flesta artiklarna vi har använt oss av i studien är kvalitativa, studien bygger på 12 kvalitativa studier och två kvantitativa. Den första studien som är kvantitativ är Granger m.fl. (2016) och handlar om hur pedagoger främjar kön och könsneutrala lekar i förskolan. Den andra kvantitativa studien undersöker om tidiga sociala miljöer påverkar barns syn på kön (Shutts m.fl., 2017). Vi ansåg dessa ämnen vara relevanta för vår litteraturstudie och valde därför att inkludera dessa. De flesta studierna vi har valt att inkludera använder sig av en kvalitativ ansats. Forskarna utgår från sina frågeställningar som de vill finna svar på genom att tolka subjektiva upplevelser från deltagarna som medverkar i studierna. En anledning till att det endast är två kvantitativa studier inkluderade beror till största del på att vi har valt undersökningsfrågor som handlar om påverkan och bemötande. Någoting vi lade märke till under vår litteratursökning var lättare att hitta i studier som är kvalitativa. Detta resulterade i fler kvalitativa studier än kvantitativa. Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver att det finns risker med en kvantitativ ansats då forskaren kan påverka resultatet om ett objektiva förhållningssätt inte hålls. Vidare skriver Eriksson Barajas m.fl. (2013) att i den kvalitativa ansatsen kan risker finnas i att forskaren inte ser deltagarna eller sig själv som subjektiv. Detta gör att den ena ansatsen inte är bättre tillämpa än den andra, utan det är en studies forskningsfrågor som avgör vilken som passar bäst (Eriksson Barajas m.fl. 2013).

### **4.2 Resultatdiskussion**

Nedan diskuteras det viktigaste resultaten av insamlat material i relation till varandra. Diskussionen kommer presenteras utifrån studiens frågeställningar för att dessa ska bli besvarade.

#### **4.2.1 Pedagogers påverkan på barns lek utifrån ett genusperspektiv**

Eidevald (2009) beskrev den fria leken i de svenska förskolorna som en viktig aktivitet med hög status. Helst ska pedagoger hålla sig utanför den fria leken för att låta barnen ha rum för lärandeprocess och uttrycka sina känslor och erfarenheter. Tidigare i denna litteraturstudie lyftes även pedagogernas ansvar gällande ett normkritiskt arbete i förskolans verksamhet. Förskolläraren har särskilt ansvar för detta men det är även arbetslagets ansvar att ha ett normkritiskt förhållningssätt (Skolverket, 2018). Flera pedagoger i Årlemalm-Hagsérs (2010) studie har vittnat om och beskrivit svårigheter att förstå förskolans läroplans mål. De menar att det är svårt att tolka hur målen bör arbetas med rent konkret. En pedagog nämner att det inte ska ses som ett temaarbete utan ett mindset medan andra förskolor har utvecklat olika strategier för att motverka könsstereotypa roller i lek och vardag. Exempelvis genom att planera olika könsneutrala aktiviteter alternativt låta flickor få göra stereotypa "kill-saker" och killar få göra "tjej-saker" och på så vis neutralisera den valda aktiviteten.

Ett bevis på att pedagoger i förskolan har svårt att veta vad riktlinjerna ur förskolans läroplan innebär i praktiken kan tolkningsvis vara de motsägelsefulla förhållningssätt som tidigare

forskning visat på. Både Eidevald (2009) och Månsson (2000) skriver om pedagoger som omedvetet förhåller sig olika gentemot flickor och pojkar trots att de beskriver att de arbetar normkritiskt. Arbetet kring genuspedagogik och att motverka könsstereotypa roller har flera gånger visat sig vara ett komplext arbete. Det blir en komplex situation när barnens fria lek ska vara just fri, men samtidigt visar studier (Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005; Hjelmér, 2020) att barn i den fria leken intar stereotypa könsroller. Prioletta (2020) hävdar i sin studie att pedagogerna bör vara närvarande i barnens lek för att hitta andra strategier för barnen att leka men utan de könsstereotypa rollerna. Därefter kan en fråga sig var det blir för konsekvenser för barnens fria lek. Blir det för vuxenstyrt i förskolan då? Vad händer med barnens delaktighet och påverkan? Kan det normkritiska genusarbetet ta för stor plats?

Genom vår kartläggning av olika studier så dras slutsatsen att pedagoger i förskolan har en väldigt stor påverkan på barn och deras lek. Pedagogernas svårigheter med att tolka läroplanen påverkar i sin tur deras förhållningssätt och arbete gentemot barnen. Vilket utgör en risk för att kvalitén inom det normkritiska arbetet varierar. Resultatet visar även på att pedagogernas normkritiska arbete påverkas av samhällets normer och om en ser på den närmsta kretsen kring förskolan så kan det även påverkas av kollegor och vårdnadshavare. Flera forskare (Wingrave 2016; Hjelmér, 2020; Månsson, 2000; Giraldo & Colyar, 2012; Prioletta, 2020) skriver om vårdnadshavares påverkan på barns tankar och agerande gällande könsstereotypa roller och hur det får konsekvenser för pedagogernas arbete. En annan aspekt som påverkar pedagogernas arbete och förhållningssätt, är enligt flera forskare (Eidevald, 2009; Månsson, 2000; Wingrave, 2016) pedagogernas egna föreställningar om kön och det kulturella arvet. Resultatet av deras studier har visat att även om det finns en strategi för att upprätthålla en könsneutral lek i förskolan så kan pedagogernas egna föreställningar skapa brister i strategin. Det spelar ingen roll om en arbetsgrupp har en strategi men sedan agerar eller kommunicerar med barnen på ett sätt som inte går i samma linje, då kommer de könsstereotypa rollerna leva vidare (Eidevald, 2009).

Flera forskare (Eidevald, 2009; Giraldo & Colyar, 2012; Ärlemalm-Hagsér, 2010) anser att pedagoger ofta är omedvetna om sitt förhållningssätt eller att de i praktiken agerar tvärtemot teorin. Detta resulterar i att de traditionella könsmönstren bevaras istället för motverkas. Om pedagoger var mer medvetna om sina föreställningar om kön och kritiskt granskar sitt förhållningssätt, så skulle det kunna bidra till en könsneutral miljö för barnen. I kartläggningen av tidigare forskning så framlade forskare (Lynch, 2015; Wingrave, 2016) att pedagoger med fördel bör vara engagerade, medvetna och pålästa för att kunna bryta traditionella könsmönster. Sammanfattningsvis så visar resultatet av tidigare forskning att pedagoger har en stor påverkan på barns lek och därmed även pedagogernas tolkning av läroplan, egna föreställningar och kunskap.

#### **4.2.2 Barns lek i förskolans könade lekmiljö**

Sammanställning av tidigare forskning visar att lekmiljön i förskolan påverkar barns lek utifrån ett genusperspektiv. Hur detta kan gå till och vad det leder till, finns det flera orsaker till.

En slutsats som flera forskare (Eidevald, 2009; Hjelmér, 2020; Granger m.fl., 2016) kommit fram till genom sin forskning är att flickor och pojkar ofta leker separerade från varandra. Detta kan bero på att barn ser leksaker som tillhörande pojkar eller flickor, vilket både Granger m.fl. (2016) och Børve och Børve (2017) framhäver.

Det är som ovan nämnt tydligt att lekmiljön i förskolan påverkar barns lek ur ett genusperspektiv. Exempel på hur det sker är genom att barnen och de leksaker som anses

könsstereotypa, är uppdelade i olika rum och att barnen sedan utifrån detta leker med de könsstereotypa leksakerna och på så sätt intar könsstereotypa roller. Detta är någonting som bekräftas i Wingraves (2016) och Hjelmérs (2020) studier. Utifrån dessa exempel går det att dra slutsatsen att lekmiljön, inomhus, inte är könsneutral. Barns val av lekar som är kopplade till de olika könsrollerna om maskulint och feminint, som synliggörs i resultat från exempelvis Børve och Børve (2017) och Chapman (2015), visar på att stereotypa könsroller finns inbäddade i lekmiljön. Wingrave (2016) beskriver hur pedagoger påverkar lekmiljön genom medvetna val. Bland annat att placera könsstereotypa leksaker i en annan del av rummen, där den motsatta könsrollen dominerar. Dessa val var medvetna för att pedagogerna ämnade skapa en lekmiljö tillgänglig i samma likvärdiga utsträckning för pojkar och flickor. Utifrån detta kan slutsatsen dras att pedagogerna är medvetna om att de kan påverka barns lek med hjälp av lekmiljön.

Vidare görs det utifrån vår kartläggning tydligt hur lekmiljön kan påverkas mot att vara en könsneutral plats. Detta då leken på förskolor där barnen uppmuntras att leka med olika leksaker som anses könsbestämda till det motsatta könet, samt att lekar och leksaker inte könsbestäms alls, påverkar barnens val av lekkamrater och lekmaterial i en jämställd riktning. Denna slutsats dras till följd av resultaten som Frödén (2019) presenterar. Tydligt är att på förskolor där könsbestämning av lekmaterial inte äger rum, vågar flickor och pojkar ta för sig av lekmiljön och dess material på ett sätt där stereotypa könsroller inte står i vägen. Även gruppkonstellationerna i vilka barn leker påverkas utifrån den icke-existerande könsbestämningen, då det görs synligt att flickor och pojkar inte leker uppdelade från varandra (Frödén, 2019). Därav finns flera positiva aspekter för hur lekmiljön kan påverka barns lek mot att bli könsneutral, att hämta i Frödéns (2019) studie. Även Hjelmér (2020) presenterar hur pedagogers medvetna val gör lekmiljön till en könsneutral sådan. En lekmiljö, av pedagoger aktivt och medvetet tillgänglig och anpassad för *både* flickor och pojkar, resulterar i att inga skillnader visar sig i vilken lekkamrat barnen väljer eller vad de väljer att leka med.

Børve och Børve (2017) lägger stor vikt vid att pedagogernas sätt att inreda lekmiljön speglar hur barnen sedan nyttjar lekmiljön. Det läggs fram i Børve och Børves (2017) studie att lekmiljön ses som feminin till följd av att den är inredd av kvinnor. En aspekt att ta hänsyn till utifrån detta är att inredningen bör ske till lika stor del av kvinnor och män för att skapa en könsneutral och jämställd lekmiljö för barnen att ta del av.

Olika föreställningar om hur flickor och pojkar bör bete sig har inverkan på vilka leksaker som är ägnade pojkar respektive flickor (Børve & Børve, 2017). En frågeställning som väcks utifrån detta är hur bilden av vad som är maskulint respektive feminint i sig, har för påverkan på hur lekmiljön inreds.

Det framkommer utifrån vår kartläggning att forskarna är oeniga om hur barns lek gestaltar sig utomhus ur ett genusperspektiv. Flera forskare (Wingrave, 2016; Ärlemalm-Hagsér, 2010; Shutts m.fl., 2017) anser att utomhusmiljön är en könsneutral plats. Chappmans (2015) presentation av tydliga existerande uppdelningar efter kön är en motsats till detta. Utifrån ovanstående går det att dra den förhastade slutsatsen att utomhusmiljön är en mer könsneutral plats, än vad den är inomhus. I det här fallet har vi dock bara fyra fall att förlita oss på, vilket är ett mycket snävt antal i förhållande till antal förskolor i Sverige och resten av världen. Mer forskning kring genus i utomhusmiljön är ett ämnesområde som skulle kunna utforskas i större grad. Då vi inte riktat in oss på just utomhusmiljö i vår litteratursökning vet vi inte hur bred forskningen är inom just det området, men det skulle vara intressant att ta reda på mer hur det ser ut på fler förskolor i Sverige och i världen. Detta därför att ta reda på hur



utomhusmiljön är utformad för att passa flickor och pojkar jämlikt, samt hur den faktiskt påverkar den könade leken i verkligheten.

Slutsatsen att kön är socialt konstruerat (Girlando & Colyar, 2012) ansluter sig Collins (2000) till, då hon menar att könsbestämmande pågår hela livet, med start från födseln. Barn lär sig av vuxna i sin närhet, vilket då avspeglar de vuxnas tro om vad som är feminint eller maskulint. Utifrån detta påstående tydliggörs det att pedagoger och deras utformning av lekmiljön, inomhus och utomhus, på förskolan är av stor betydelse för barns uppfattning av könsmonster och hur de ser på dessa.

### **4.2.3 Pedagogers bemötande av flickor och pojkar i barns lek utifrån ett genusperspektiv**

Eidevalds (2009) studie visar att pojkarna blir mer frekvent tillsagda än flickorna och att pedagogerna söker mer ögonkontakt med flickorna än pojkarna. Detta motsätter sig Månsson (2000) då hon istället anser att pedagogerna söker mer ögonkontakt med pojkarna och bekräftar pojkarna oftare än flickor. Eidevald (2009) och Chapman (2015) lyfter att detta beror på att pedagogernas bemötande gentemot barnen styrs av hur flickor och pojkar bör vara, alltså hur en ser på barnen utifrån ett feminint och maskulint perspektiv. Pedagogerna har således förutfattade meningar om hur barnen leker. Månsson (2000) skriver att flickorna ses som de som testar gränser och att detta beror på att det är föreställningarna som krockar med hur flickor bör beted sig, vilket gör att det blir mer synligt än om det hade varit en pojke som förväntats uppföra sig så. Eidevald (2009) skriver att hur pojkar och flickor bör bete sig, påverkar hur pedagogerna bemöter dem, barnen ses som motsatser och blir bemötta utifrån det. Det kan tolkas som att de traditionella könsmonstren ligger så nära till hands och är svåra att bryta, vilket gör att pedagogerna utgår från dessa i bemötandet med barnen. Flera av forskarna (Månsson, 2000; Ärlemalm-Hagsér, 2010; Girlando & Colyar, 2012) tar upp att pedagogernas bemötande av barnen påverkas av deras egna tankar och föreställningar, vilket i sin tur påverkar barnens uppfattningar om kön. En tolkning av detta är att de förutfattade meningarna som pedagogerna har påverkar mer än vad de själva tror. Detta blir synligt i fler studier (Lynch, 2015; Månsson, 2000) där forskare beskriver att pojkar och flickor bemöts olika. Månsson (2000) skriver att pedagogen hon har intervjuat säger att hon inte gör skillnad på kön. Däremot visar observationerna av pedagogen skillnader i bemötandet beroende på kön. Detta tyder på att den intervjuade pedagogen inte var fullt så medveten som det gavs sken av. Wingrave (2016) tar upp att pedagogernas syn på barnen måste vara som individer och inte uppdelad utefter kön. Något som kan tolkas som att bemötandet av barn ur genusperspektiv ofta är dolt för personal som inte aktivt har valt att arbeta könsneutralt. Genusaspekten blir där inte synlig på samma sätt som om det varit en förskola där personalen aktivt och medvetet arbetar könsneutralt.

Prioletta (2020) undersöker könsrollerna och hur de skapas mellan barn för att kunna motverka de könsstereotypa könsmonster som kan identifieras i leken. Det är således ett sätt att arbeta med könsroller i barns lek. Shutts m.fl. (2017) lyfter att delar om en upp barnen i grupp efter kön kan detta leda till att barnen tror könsidentitet är av betydelse. Utifrån detta kan slutsatsen dras att det är klokt att blanda gruppkonstellationerna istället för att dela upp en barngrupp efter kön. Ärlemalm-Hagsér (2010) och Giraldo och Colyar (2012) tar upp vikten av att låta barnen vara delaktiga, lyssna på deras tankar, låt barnen undersöka och att låta barnen ta del av lekmaterial som normalt anses vara könsbestämmande. Detta kan leda till att barnens syn på världen blir mer respektfull, inkluderande och ger barnen en chans att utvecklas som individer, istället för som pojke och flicka. Frödén (2019) har gjort sin studie

på en Waldorfförskola där de aktivt arbetar könsneutralt. Detta gör att pedagogerna inte pratar om barnen som flickor eller pojkar, de lägger inte vikt i att färger eller lekar är för ett speciellt kön. De benämner inte flicka eller pojkar utan barnen som just barn. Frödén (2019) tar upp att hennes strategier gör så pedagogerna tillsammans med barnen bryter de traditionella könsrollerna. Detta gör att det inte finns några typiska pojk eller flicklekar. Barnen säger inte att de inte vill leka något på grund av att **det** anses vara för pojkar eller flickor och på det sättet görs kön och könsbestämmande irrelevant. Detta kan tolkas som att pedagogernas handlingar, bemötande och syn på kön har en stor påverkan på hur barnen ser på aktiviteter ur ett genusperspektiv. Om en utgår från Frödéns (2019) synsätt på kön, kommer barnen inte lägga någon vikt vid kön. Detta leder till att barn får vara barn, leka och måla med vilka färger eller leksaker de vill utan att kön kommer påverka deras val.

Sammanställningen av den tidigare forskningen visar att det finns två tydliga sidor på hur pedagogerna bemöter barnen, beroende på om pedagogerna arbetar medvetet med genus eller om pedagogerna arbetar utifrån ett mer omedvetet perspektiv. Børve och Børve (2017) hävdar precis som de flesta forskarna i denna studie att vuxnas syn på kön speglas i leken, men även att barnens syn på kön blir synligt i leken. Detta kan tolkas som att det är väldigt viktigt att en som pedagog tänker ur ett genusperspektiv vid bemötande av barnen. Detta gör också att forskningen kring ämnet är betydelsefullt för att kunna hjälpa pedagogerna att utveckla strategier, för hur en bör bemöta barnen på förskolan, för att det inte ska göras någon större skillnad om barnet är pojke eller flicka. Pedagogers förhållningssätt är ett ämne som behöver belysas mer så att alla pedagoger blir medvetna om att deras handlingar och tankar påverkar barnen. Det är dock också viktigt att det då finns hjälp att hämta som pedagog, hur en ska gå tillväga och hur en ska kunna göra för att bryta de traditionella könsrollerna.

#### **4.2.4 Studieresultat i relation till förskollärarens yrkesutövning**

Enligt svensk skollag (SFS 2010:800) 5§ så ska all utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) nämner också att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, samt att pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt ska efterleva det. Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver att detta är för att förskollärare i detta fall ska ha en tillförlitlig grund och stöd för hur och vad de ska lära ut i förskolan. De skriver dock att den vetenskapliga forskningen måste identifieras, värderas och kritiskt granskas innan den används i praktiken. Resultatet av denna litteraturstudie har visat att arbetet mot att bryta traditionella könsmonster är komplext. Ärlemalm-Hagsérs (2010) studie som är utförd i Sverige, presenterar att pedagoger upplever att förskolans läroplansmål är otydliga och för abstrakta gällande normkritiskt arbete. Flera forskare (Lynch, 2015; Ärlemalm-Hagsér, 2010) instämmer med att pedagoger behöver få tillgång till mer forskning och konkreta beskrivningar för hur de kan arbeta i förskolans verksamheter. Resultatet av denna kartläggning baserad på tidigare forskning presenterar olika strategier, tankar och inställningar till ett normkritiskt arbete. Detta bevisar i sin tur att det finns många olika sätt att tolka ett normkritiskt arbete kopplat till stereotypa könsroller. Gemensamt för den tidigare forskningen är att pedagogerna samt forskarna i studierna vittnar om komplexitet, förvirring och utmaningar i detta. Forskningen visar även på att pedagoger är medvetna om att de ska arbeta normkritiskt och motverka stereotypa könsroller, men att det dock varierar hur medvetna de är. Stor tolkningsfrihet gällande förskolans läroplan kan innebära delade åsikter och tolkning inom arbetslaget. I inledningen nämndes det att Eidevald och Lenz Tagutchinis (2013) resultat av deras studies enkäter visar att entydighet i arbetslaget sker. Detta kan få negativa konsekvenser i pedagogers förhållningssätt gentemot barnen.

Utifrån denna kartläggning av tidigare forskning har vi dragit slutsatsen att lekmiljön i förskolan påverkar barns lek kopplat till stereotypa könsmonster. Resultatet av vår frågeställning "*Hur kan lekmiljö och leksaker utifrån ett genusperspektiv, påverka barns lek?*", visar flera exempel ur tidigare forskning (Børve och Børve, 2017; Chapman, 2015) där barn väljer lekar utifrån vad som anses vara ägnat för deras kön. Samma forskare skriver även att hur pedagoger väljer att inreda lekmiljön påverkar hur barnen sedan väljer att utnyttja den. Børve och Børve (2017) tar därmed upp att lekmiljön kan speglas som feminin när den inreds av kvinnor, vilket många verksamheter till majoritet består av. Detta visar att som pedagog bör en vara medveten och kritiskt granska sina föreställningar om kön gällande bemötande, förhållningssätt och hur en väljer att skapa lekmiljöer. Forskare (Frödén, 2019; Hjelmér, 2020) hävdar att medvetenhet hos pedagogerna resulterar i medvetna val för en könsneutral lekmiljö där barnen kan ta plats i hela lekmiljön. Resultat av vår kartläggning visar att på de förskolor där de arbetar med könsneutralitet på ett medvetet sätt, syns betydande skillnader i hur leken på förskolorna ter sig utifrån en genusaspekt.

För att som förskollärare leva upp till den roll utifrån läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) som beskrivs i inledningen, att arbeta för ett jämställt klimat i barngruppen där frågor om könsroller kan vävas in, krävs medvetenhet kring hur ett sådant arbete går till. Vikten av ett sådant arbete lyfter Ärlemalm-Hagsér (2010), bland annat just därför att det är framskrivet i läroplanen. Lekmaterialet i förskolan ska vara lika tillgängligt för pojkar och flickor, utan betydelsen av vilket kön de tillhör (Eidevald, 2009; Hjelmér, 2020). Detta är ett sätt på vilket förskollärare och pedagoger kan göra medvetna val kring pedagogiken ur ett genusperspektiv. Påståendet gör också tydligt att lekmiljön är ett område som påverkar barn i stor utsträckning, vilket bidrar till betydelsen för vilka medvetna val pedagoger gör kring utformandet av lekmiljön.

Med läroplanens formulering av förskollärares ansvar för att skapa en jämställd miljö i åtanke kan det vara av intresse att se till de resultat som framkom i Eidevalds (2009) studie. Han presenterar en stor skillnad i hur pedagoger bemöter pojkar och flickor utefter hur de leker, exempelvis genom att ge pojkar nästan fem gånger så många tillsägelser som till flickorna. Detta resultat påvisar hur miljön inte är jämlik och tåls därför att fundera på i arbetet med medvetna val för att skapa en könsneutral och jämställd miljö och lekmiljö.

Det är inte bara förskolans läroplan som lyfter vikten av hur förskollärare och pedagoger bör arbeta. Girlando och Colyar (2012) framhäver att vuxnas bemötande och sätt att tala till barn är det som påverkar hur barn lär sig. Därmed kan det återigen betonas hur viktigt det är att som pedagog vara medveten om hur en bemöter barn. En annan aspekt att ha i åtanke är att pedagogers egna föreställningar om könsroller och könsmonster kan lysa igenom i arbetet (Eidevald, 2009). Det betyder att pedagoger kan agera utifrån sina egna föreställningar istället för en utarbetad strategi som förslagsvis ett arbetslag kommit överens om. Eidevald (2009) lägger fram att det kan bero på att de traditionella könsrollerna ligger så nära till hands. Med denna vetskap är det än viktigare att som förskollärare och pedagog inta ett professionellt förhållningssätt och arbeta utefter läroplanens formuleringar, samt hämta kunskap från forskning, i sitt arbete med barn i förskolans verksamhet. De privata åsikterna får en helt enkelt lämna hemma.

Syftet i denna studie är högst relevant att undersöka anser vi. Detta med stöd av styrdokument som säger att normer ska motverkas och det främsta ansvaret för ett normkritiskt arbete i barngruppen vilar på förskollärarna (Skolverket, 2018). För att motverka stereotypa könsroller krävs det att förskollärare aktivt arbetar med förebyggande åtgärder och som stöd för detta kan den här studien användas.

## 4.2.5 Framtida forskning

Kartläggningen av den här litteraturstudien har lett fram till att vi sett att det behövs mer forskning inom detta område. Detta för att pedagogerna som inte arbetar könsneutralt i förskolan, ska få den medvetenheten de behöver för att kunna förstå hur deras förhållningssätt och bemötande gentemot barnen påverkar barnen ur ett genusperspektiv. De flesta forskarna (Girlando och Colyar, 2012; Børve och Børve, 2017, Månsson 2000; Lynch, 2015) har kommit fram till att pedagogernas bemötande, förutfattade meningar och handlingar påverkar barnens syn på kön. Vilket även Skolverket (2018) tar upp i läroplanen för förskolan, att barnen påverkas av hur pedagogerna talar om någonting och deras sätt att agera. Detta gör att alla som arbetar på en förskola har en viktig roll som förebilder. Skolverket (2018) skriver också att utbildningen ska utgå från beprövad erfarenhet och byggas på vetenskaplig grund, både när det kommer till arbetssätt och innehåll.

Ett arbete som ska utgå från vetenskaplig grund kräver att det finns tillräckligt med vetenskaplig grund att utgå ifrån. De flesta av studierna vi har läst tar upp att det behövs mer forskning inom detta ämne. Hur ska en förhålla sig till genusperspektiv och hur ska en bemöta barnen för att de ska bli jämställt? Det är svårt att läsa sig till svaren på dessa frågor och det är svårt att veta när det inte finns några konkreta exempel för pedagogerna att ta del av. Hur ska barnen få möjlighet att vara barn utan att kön påverkar? Hur ska en som pedagog veta att en gör rätt? Hur ska miljön på förskolan främjas för att den ska anses könsneutral och främja både pojkar och flickors lek, både neutralt och könsöverskridande? Framtida forskning är relevant för att kunna ge svar på alla dessa frågor som väcks när en pedagog bemöter att de ska arbeta könsneutralt. Vad innebär det i praktiken, och hur påverkar detta lärande för barnen?

Skolverket (2018) skriver att alla som arbetar på förskolan ska förhålla sig till detta, vilket gör att mer forskning behövs för att underlätta för alla som arbetar inom förskola, samt att alla som jobbar har samma ”regler” att utgå ifrån så att alla barnen bemöts likvärdigt av personalen. Hur ska rummen inredas så att det blir neutrala rum och inte rum som anses vara till pojkar respektive flickor? Det finns väldigt många frågor som behöver svar för att en ska kunna arbeta med genuspedagogik på ett medvetet sätt som pedagog.

I läroplanen för förskolan står det att barnen ska ha samma möjligheter till lärande och lek utan att kön påverkar detta. Detta gör att det är viktigt för personalen på förskolan arbetar jämställt och är medvetna om hur de ska göra det. Resultatet av Frödéns (2019) studie som nämnts tidigare, visar att barnen på förskolan inte gör skillnad på kön. Barnen kan på denna förskola leka könsöverskridande utan att det väcker uppmärksamhet, pojkarna kan leka med material som anses flickigt och vice versa. Pojkarna får tycka om färgen rosa utan att någon säger att det är en tjejfärg. Detta kan kopplas till påståendet att pedagogernas förhållningssätt faktiskt påverkar barnen, då pedagogerna på denna förskola är medvetna om hur de talar till och om barnen. De benämner barnen som barn och inte som flicka eller pojke, vilket har lett till att kön görs irrelevant (Frödén, 2019).

Sammanfattningsvis har både vi och de andra forskarna kommit fram till slutsatsen att det behövs mer forskning kring genuspedagogik. Framför allt hur en som pedagog ska förhålla sig, så att det inte blir uppdelat utefter kön utan jämställt mellan dem. Det behövs också tekniker på hur en ska omvandla det omedvetna till medvetet. Detta är dock någonting som alla pedagoger borde börja reflektera och fundera över, kanske även någonting som alla

arbetslag borde få tid till att göra tillsammans. Då denna kartläggning har visat att de osynliga handlingarna påverkar barnen oftast i större utsträckning än vad pedagogerna själva tror. Detta gör det viktigt att pedagogerna ges möjlighet att göra sina handlingar och val synliga, så att en förändring görs möjlig. För att en förändring ska kunna ske krävs det att det finns bra forskning att luta sig mot som pedagog.

## 5 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. [utök. och aktualiserad] uppl.). Stockholm: Liber.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187:5-6, 1069-1081. doi: 10.1080/03004430.2016.1223072
- Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early child development and care*, 186(8), 1271-1284. doi: 10.1080/03004430.2015.1089435
- Collins, P. H. (2000). "Gender, black feminism and black political economy." *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 568 (1), 41-53.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (Doctoral Thesis, School of Education and Communication Jönköping University, 4). Jönköping: ARK Tryckaren AB. Hämtad från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01>
- Eidevald, C., & Lenz Taguchini, H. (2011). "Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena" I: Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K.(red.). (2011). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Frödén, S. (2019). Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and education*, 14(2), 121-135. doi: 10.1080/17457823.2017.1422135
- Giraldo, E., & Colyar, J. (2012). Dealing with gender in the classroom: a portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 25-38. doi: 10.1080/13603110903518216
- Granger, K., Hanish, L., Kornienko, O., Bradley, R. (2016). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender-Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, 76(7), 498-510. doi: 10.1007/s11199-016-0675-1
- Hellman, A. (2013). *Vardag på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, 11(2), 144-158. doi: 10.1080/20004508.2020.1724585

Lynch, M. (2015). Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*. 185(5), 679-693. doi: 10.1080/03004430.2014.950260

Månsson, A. (2000). *Möten som formar- Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Doctoral Thesis, Studia psychologica et paedagogica, 147). Malmö: Malmö Högskola. Hämtad från <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404389/FULLTEXT01.pdf>

Nordenfors, M. (2020). *Brister i förskolans genusarbete*. Skolverket. Hämtad från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/brister-i-forskolans-genusarbete>

Ohrlander, K. (2011). "Den rosa pedagogiken – nutidshistoriska perspektiv." I: Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K. (Red.). (2011). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber

Prioletta, J. (2020). Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 21(3), 242–252. doi: 10.1117/1463994119831461

Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson. (2005). An Interview Study of Gender Difference in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305. doi: 10.1007/s10643-005-4400-x

SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention\\_sfs-2018-1197](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197)

Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegren, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of experimental child psychology*, 162, 1-17. doi: 10.1016/2017.04.014

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 16*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-09-15. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2016/laroplan-for-forskolan.-reviderad-2016>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-09-15. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

UNC. (2020). *Prisma Statement*. Hämtad 14 november 2020 från <https://guides.lib.unc.edu/systematic-reviews/prisma>

UNICEF. (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2016. Vetenskapsrådet: Stockholm.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 16(1), 81–108.

Wingrave, M. (2016). Perceptions of Gender in Early Years. *Gender Education*, 30(5), 587-606. doi: 10.1080/09540253.2016.1258457

Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro-structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18(4), 516-525. doi: 10.1080/1350293X.2010.525951



## 6 Bilagor

### Bilaga 1. Redovisning av datainsamling av utvalda vetenskapliga artiklar.

Tabell 1. Sökvägar för de vetenskapliga artiklar som valdes ut som relevanta (n=21). Antalet relevanta träffar i den här tabellen representerar det antal artiklar vi valde ut att läsa i fulltext till vår studie.

Datum	Databas	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal relevanta artiklar
15/9	Education Research Complete	"Gender play" AND "kindergarten"	Peer Reviewed	91	4
10/11	ERIC	"Early childhood education" AND "gender gap" AND "play"	Peer Reviewed	17	1
10/11	ERIC	"Both gender" AND "play"	Peer Reviewed	720	3
16/11	GENA	"Förskola"	Peer Reviewed	16	2
16/11	Education Research Complete	"Preschool" AND "gender" AND "play"	Peer Reviewed	252	1
16/11	Education Research Complete	"Preschool teacher" AND "gender" AND "play"	Peer Reviewed	76	2
17/11	Scopus	"Preschool teacher" AND "gender"	Peer Reviewed	26	1
17/11	Education Research Complete	"Preschool environment" AND "gender"	Peer Reviewed	142	1
19/11	ERIC	"Preschool" AND "gender differences" AND "play"	Peer Reviewed	276	6

## Bilaga 2. Inkluderade vetenskapliga artiklar.

Tabell 2. Information om de vetenskapliga artiklar som valdes ut till vår studie (n=14).

<b>Författare</b>	<b>Titel</b>	<b>Publicerad år</b>	<b>Tidsskrift som publicerat</b>	<b>Land där studie utförts</b>	<b>Kvalitativ/ kvantitativ studie</b>
Kristin Shutts, Ben Kenward, Helena Falk, Anna Ivegran, Christine Fawcett	Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden	2017	Journal of experimental child psychology	Sverige	Kvantitativ
Mary Wingrave	Perceptions of Gender in Early Years	2016	Gender and Education	Skottland	Kvalitativ
Carina Hjelmér	Free play, free choices? - Influence and construction of gender in preschools in different local contexts	2020	Education enquiry	Sverige	Kvalitativ
Annika Månsson	Möten som formar: interaktionsmönster Interaktion mellan barn och pedagoger ur ett genusperspektiv	2000		Sverige	Kvalitativ

Christian Eidevald	Det finns inga tjejbestämmare– Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek	2009	School of Education and Communication	Sverige	Kvalitativ
Jessica Prioletta	Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender	2020	Contemporary issues in early childhood	Kanada	Kvalitativ
Meghan Lynch	Guys and dolls; a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten	2015	Early Child development and care	USA	Kvalitativ
Eva Årlemalm-Hagsér	Gender choreography and micro-structures - early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning	2010	European Early Childhood Education Research Journal	Sverige	Kvalitativ
Elida Giraldo, Julia Colyar	Dealing with gender in the classroom: a portrayed case study of four teachers	2012	International journal of inclusive education	USA	Kvalitativ
Anette Sandberg, Ingrid Pramling-Samuelsson	An Interview Study of Gender Difference in Preschool Teachers' Attitudes toward Children's Play	2005	Early Childhood Education Journal	Sverige	Kvalitativ

Rachel Chapman	A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play	2015	Early child development and care	Australien	Kvalitativ
Hege Eggen Børve, Elin Børve	Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten	2017	Early child development and care	Norge	Kvalitativ
Kristen L. Granger, Laura D. Hanish, Olga Kornienko, Robert H. Bradley	Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play	2016	Sex Roles	USA	Kvantitativ
Sara Frödén	Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice	2019	Ethnography and education	Sverige	Kvalitativ

### Bilaga 3. Exkluderade vetenskapliga artiklar.

Tabell 3. Exklusionskriterier för de vetenskapliga artiklar som av orsak ej tagits med i vår studie (n=7).

<b>Titel vetenskaplig artikel</b>	<b>Exklusionskriterie</b>
Gender and Technology in Free Play in Swedish Early Childhood Education	Stort fokus på teknologi, genus ej i fokus.
Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms	Fokuserar på sexualitet och hur heteronormen skapas tidigt i förskolan.
Who's Got the Power? Rethinking gender equity strategies in early childhood	Utgångspunkt i hur könsrollerna redan ser ut i barns lek, fokuserar ej på hur pedagoger kan påverka dessa.
The Role of Peers' Gender in Children's Naturally Occurring Interest in Toys	Artikeln upplevdes för snäv för studiens syfte och frågeställningar.
Teacher perceptions of gender roles, socialization, and culture during children's physical play	En stor del av studien kopplar lek till kultur och andra aspekter som inte är i fokus i vår studie.
Gender matters: male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough and- tumble play	Vid närmre läsning så var det fokus på saker som inte var relevant för vår studie.
Teachers' perceptions of boys' and girls' shared activities in the school context: towards a theory of collaborative play	Större fokus på olika lekstrategier än genus vilket gjorde studien bristfällig för vår kartläggning.