



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“Barnen ska få oändligt med möjligheter i stället för begränsningar”

Förskollärares uppfattningar om genusperspektivet i förskolan

Namn: Carolinn Nordlander och
Sofia Jansson





GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Program: Förskolläroprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Annika Åkerblom
Examinator: Thomas Johansson

Nyckelord: Genus, Förskola, Förskollärare, Genusperspektiv

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna talar om arbetet med genusperspektiv i deras verksamheter och vilka utmaningar förskollärarna upplever. Studien motiveras utifrån tidigare forskning som visar att det idag finns brister i utförandet av förskolans genusarbete idag. I läroplanen Lpfö18 (Skolverket, 2018) står det även att förskolan har ett ansvar att motverka traditionella könsroller och könsmönster i verksamheten. Detta skapade en nyfikenhet till varför bristerna med förskolans genusarbete har uppstått. Studien har använt sig utav en kvalitativ ansats där elva förskollärare intervjuats om deras uppfattningar och reflektioner kring arbete med genusperspektivet. För att kunna undersöka syftet har studien haft en fenomenografisk utgångspunkt där intervjuerna har analyserats utifrån olika uppfattningskategorier. Resultatet i studien visade att det finns brister i förskollärares genusarbete idag. Men resultatet visade även att förskollärare dagligen stöter på utmaningar med genusarbetet. De intervjuade förskollärarna beskriver bland annat utmaningar i form av kunskap om genus i arbetslaget och att detta har en påverkan i verksamhetens genusarbete. Resultatet visade även att det gemensamma förhållningssättet kunde bli en utmaning om man inte gemensamt i arbetslaget kom överens om hur man skulle utföra genusperspektivet i verksamheten. Vårdnadshavare var även en av de större utmaningarna då förskollärarna uttryckte att de kunde bli motarbetade genom att vårdnadshavarna när de ifrågasatte genusarbetet. Barnen kommer även med en könsstereotypisk syn till förskolan som de fått av resterande samhälle vilket blev en utmaning för förskollärarna i deras arbete att motverka könsmönster i förskolan. Liknande utmaningar har även skrivits fram i tidigare forskning som pekar på att bristerna i förskolans genusarbete uppstår på grund av de utmaningar förskolan möter.

Förord

Skrivperioden har varit väldigt lärorik och vi har fått en större förståelse för genusperspektiv i förskolan. Det har varit inspirerande att höra olika förskollärares syn på genusarbetet och detta är något vi kommer ta med oss i vårt eget yrkesutövande. Vi vill rikta ett stort tack till alla förskollärare som ställt upp på intervjuer och delat med sig av sin syn på genusperspektivet. Utan er hade vi inte kunnat genomföra studien och ni har gett oss en större förståelse i varför genusarbetet i förskolan är så viktigt.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Annika Åkerblom som har väglett oss under denna tid med sina kloka synpunkter, stor kunskap och glädje!

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
2	Syfte och Frågeställningar	4
3	Tidigare forskning	5
3.1	Könsstereotyper och andra perspektiv på begreppet genus	5
3.2	Utmaningar samt aspekter på genusarbete	6
3.3	Genusperspektiv och möjliggörande arbetssätt	7
4	Forskningsansats	8
4.1	Fenomenografi	8
4.2	Begrepp	8
5	Metod	9
5.1	Metodologiska val	9
5.1.1	Intervju som metod	9
5.1.2	Transkribering	10
5.1.3	Analysmetod	10
5.2	Urval	11
5.3	Genomförande av intervju	12
5.3.1	Genomförande analys	12
5.3.2	Respondenter	13
5.4	Metoddiskussion	13
5.4.1	Reliabilitet	13
5.4.2	Validitet	13
5.4.3	Generaliserbarhet	14
5.4.4	Etiska överväganden	14
6	Resultat	15
6.1	Utmaningar på förskolan	15
6.2	Utmaningar med hemmet	19
6.3	Genusarbete genom aktiviteter	21
6.4	Yngre barn	23
6.5	Genusarbete genom förhållningssätt	24
7	Diskussion	28

7.1	Utmaningar inom arbetslaget	29
7.2	Lek och lärande genom genusperspektiv	30
7.3	Utmaning med vårdnadshavare	31
7.4	Förskolans omöjliga arbete	32
7.5	Förslag till vidare forskning	33
8	Referenslista	34
9	Bilaga	37

1 Inledning

“Genus är så viktigt att arbeta med och jag tycker det är svårt att inte alla tycker det är självklart”. Det här är ett citat från en av intervjuerna som gjorts i studien där en förskollärare berättar om hur det är att arbeta med genus. Förskolläraren uttrycker hur viktigt genusarbetet är men att det finns hinder som gör att det blir svårt att arbeta med. Det finns få studier om hur förskollärare själva uppfattar arbetet med genusperspektiv i förskolan och därför vill vi med denna studie bidra med kunskap om förskollärares uppfattningar om genusperspektiv och genusarbetet. Skolverket (2020) har gjort en rapport om brister i förskolans genusarbete och att uppdraget om jämställdhet på många vis blir en utmaning för förskolan. Rapporten grundar sig på en inspektion som Skolinspektionen gjort genom förанmälda besök på 36 förskolor i 18 olika kommuner. Rapporten visade att bristerna låg i att förskolorna inte arbetar systematiskt med genusperspektiv i planering av aktiviteter och planering av miljöer. Förskolans planering utifrån genusperspektiv påverkade även samtal om förhållningssätt och det planerade material som användes. Rapporten visade även att personalen inte vägleder pojkar och flickor i att pröva olika miljöer vilket gör att deras möjligheter blir begränsade. Skolverket (2020) argumenterar dock att redan när barn kommer till förskolan har de en bild av könsrelationer och könsbegrepp. De drar slutsatsen att barnen redan har med sig uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. Detta tyder på att en del av bristerna i rapporten kan ha berott på att barnen redan har med sig uppfattningar när de börjar på förskolan. Skolverket (2020) riktar en hård kritik mot förskollärarnas arbete med genusperspektiv. I denna studie har därför syftet varit att undersöka hur förskollärare talar om arbete med genusperspektiv.

Arbetet med genusperspektiv i förskolan har varit ett ämne som under lång tid varit under debatter med många skilda åsikter om hur det ska gå till. I läroplanen Lpfö18 (Skolverket, 2018) står det att alla verksamma förskollärare ska ansvara för att inkludera ett jämställdhetsperspektiv där alla barn får jämlika möjligheter till större perspektiv och valmöjligheter oavsett normer och könstillhörighet. Läroplanen Lpfö18 (Skolverket, 2018) beskriver även vikten av att traditionella könsroller och könsmönster ska motverkas för att barnen ska få samma möjligheter oberoende könstillhörighet. Skolverkets (2020) rapport argumenterar då för att förskollärarna bryter mot läroplanen enligt bristerna som Skolverket (2020) tar upp. Dock visar Skolverkets rapport (2020) och annan forskning som skrivits fram i avsnittet tidigare forskning att det kan vara problematiskt att arbeta med genusperspektiv utifrån utmaningar som existerar i förskolans verksamhet. Men det saknas fortfarande studier om hur förskollärarna uppfattar genusperspektiv i förskolan och vilka utmaningar de kämpar med dagligen som förhindrar deras genusarbete. Därför har även studiens syfte varit att undersöka utmaningar som förhindrar förskollärarnas genusarbete i förskolan.

Begreppet genus har en bred innebörd vilket gör att en persons tolkningar om genus kan skilja sig från andras (Chapman, 2016). Därför blir det förståeligt att genusarbete kan bli utmanande i förskolan då personal mellan varandra men även vårdnadshavare kan ha olika syn på genusperspektiv. Eidevald och Lenz Taguchi (2014) skriver om begreppet genuspedagogik och att detta begrepp är något som inte finns i andra länder. Genuspedagogiken i den svenska förskolan är ett unikt fenomen i världen. Detta för att det bygger på ett väldigt intimt

samarbete mellan teori och praktik samt politik och forskning som är ett ovanligt internationellt perspektiv (Lenz Taguchi, Boden & Ohrlander, 2014). I andra länder använder de i stället om feministisk eller jämställdhetspedagogik i stället för genuspedagogik som vi har i Sverige. Eidevald och Lenz Taguchi (2014) skriver om att detta beror på att genuspedagogik har tagit intryck av genusvetenskapen. Detta har gjort att det skapats en större förståelse för att det är den enskilda personen som gör genus i stället för att flickor och pojkar tillhör ett visst kön (Eidevald och Lenz Taguchi, 2014). Eftersom begreppet genus har en bred innebörd som människor tolkar olika är det förståeligt att förskollärare kan se på genuspedagogik på olika sätt och att detta kan skapa utmaningar inom förskolan. Därför är det relevant att studiens syfte är att undersöka olika förskollärares syn på arbete med genusperspektiv. Utifrån saknaden av studier om hur förskollärare ser på genusperspektiv och behovet som läroplanen Lpfö18 (Skolverket, 2018) uttrycker om vikten av att motverka traditionella könsmonster och könsroller vill vi därför i denna studie bidra med kunskap om förskollärares uppfattningar om genusperspektiv.

2 Syfte och Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärarna talar om arbetet med genusperspektiv i deras verksamheter och vilka utmaningar förskollärarna upplever. Utifrån syftet har följande frågeställningar vuxit fram:

- På vilka sätt uttrycker sig förskollärarna om genusarbetet i förskolan?
- Vilka utmaningar upplever förskollärarna i arbetet med genus?

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning inom genusarbete att presenteras. Detta är uppstrukturerat i relevanta kategorier såsom: könsstereotyper och andra perspektiv på begreppet genus, utmaningar samt aspekter på genusarbete, genusperspektiv och möjliggörande arbetssätt.

3.1 Könsstereotyper och andra perspektiv på begreppet genus

Här nedan presenteras hur olika studier tar upp perspektiv och synsätt på begreppet genus och hur detta påverkar barnen i förskolan. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) skriver om att många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. De har gjort en studie på hur olika könsmönster uttrycks i förskolan och att förskolan har en viktig roll som social konstruktör i samhället. Författarna kommer fram till att genus konstrueras av både barn och lärare i förskolan. De skriver att barnen dock är de som är mer nyskapande och utmanar de könsstereotypiska strukturerna medan lärare agerar mer könsstereotypiskt. De skriver att genusstereotypa mönstret utmanas både av flickor och pojkar i förskolan men att de utmanas på olika sätt. I studien tar de även upp att både barn och lärare bidrar till utveckling av lek och lärande men att de samtidigt pågår många olika arbetssätt och sociala praktiker som påverkar utvecklingen (Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson, 2009). I linje med detta skriver även Emilson, Folkesson och Moqvist Lindberg (2016) om hur förskollärare ser olika på begreppet kön. Författarna har skrivit en artikel med syftet att undersöka hur genus och könsrelaterade värderingar ser ut i den svenska förskolepraktiken. Resultatet som de kommer fram till i sin studie är att förskollärare ser kön som både biologiskt och en social konstruktion. Även om förskollärarna försöker arbeta bort tankarna om det biologiska könet lever detta fortfarande kvar i verksamheten (Emilson m. fl, 2016).

Enligt Emilson m. fl (2016) blir behandlingen av flickor och pojkar i förskolan påverkad då de biologiska könen är så djupt rotade. Resultatet i deras studie visade även att femininitet oftast uppmuntrades mot pojkar medan det mot flickor inte uppmuntrade detta. Detta i förhållande till kläder då pojkar ofta blev uppmuntrade till att bära "feminina" kläder medan det fanns en motvilja när flickor bar samma kläder (Emilson m. fl, 2016). Likt det Emilsson m. fl (2016) skriver om hur behandlingen av flickor och pojkar i förskolan ser olika ut tar Eidevald (2009) upp i sin studie att förskolepersonalen bemöter flickor och pojkar olika utifrån könsstereotypa föreställningar. I studien har författaren studerat hur förskollärare bemöter barn utifrån kön i olika situationer. I studien har det framkommit att pojkar och flickor bemöts och definieras på ett stereotypt vis, dock döljer detta en variation av hur pojkar och flickor väljer att placera sig i olika situationer. Eidevald (2009) skriver att förskollärarna skiljer på pojkar och flickor utifrån vilket kön de anses tillhöra.

I en annan studie utav Sotevik (2019) tas queerhet och barndom upp som något som tidigare har hållits isär men författaren undersöker i stället på vilka villkor barndom och queerhet kan föras ihop. Enligt författaren förhandlas olika framtidsfantasier på barndomsarenorna om hur barndomen ska se ut. Sotevik (2019) påpekar att det bland annat är människor som står upp

för hbtq-personers rättigheter och de som ifrågasätter detta. Gemensamt för de som förhandlar om framtida fantasierna på barndomsarenorna är att de alla vill barnets bästa. Författaren skriver vidare om hur normkritik och hbtq-frågor är något som efterfrågas på förskolan men som samtidigt motarbetas. Vilket gör att det blir en blandad åsikt kring normkritik och hbtq-frågor. Sotevik (2019) har kommit fram till att en tystnad och osynlighet skapar hinder för att vissa relationer samt känslor kan existera på samma villkor inom frågan om barndomen. Sotevik (2019) argumenterar att den queerhet som blir efterfrågad inom förskolan då är en villkorlig queerhet där det väljs ut vad som anses passas in. Likt det som Sotevik (2019) skriver om hur det förhandlas på barndomsarenorna tar Bayne (2009) upp att jämställdhetsprojektet har flyttat fokus från de vuxna till barnen. Detta för att jämställdhetsprojektet bland de vuxna gett begränsade resultat och man vill i stället se om könsstereotyper kan motverkas i barndomen. Resultatet i artikel är att det genuspedagogiska projektet bara har börjat när det gäller att ta bort könsstereotyper i samhället. Trots att mycket har påbörjats inom det genuspedagogiska projektet är det mycket kvar som behöver göras för att ta bort könsstereotyper och nå en helhetssyn på spektrumet kön (Bayne, 2009). Trots detta lägger författaren fram att det har skett förändringar sen det genuspedagogiska projektet startade. Bland annat så har det visat en skillnad i barnens uppväxt och att projektet har ökat medvetenheten om genusfrågor i samhället (Bayne, 2009).

3.2 Utmaningar samt aspekter på genusarbete

I denna del kommer det presenteras studier som påvisar utmaningar och olika aspekter av genusarbetet inom förskolans verksamhet. Böcker och boksamtal är något som har diskuterats mycket när det gäller genusarbetet i förskolan. Lynch (2016) skriver i sin studie om hur kvinnliga huvudkaraktärer är underrepresenterade i barnböcker på svenska förskolor. Studien fokuserar på barnböcker som används under lässtunder på förskolor och vilket kön huvudkaraktärerna har i böckerna. I studien har sex förskolor skickat in listor på vilka böcker som har lästs på förskolan under en sexmånadersperiod. Studien visar på att det är dubbelt så många manliga huvudkaraktärer än kvinnliga i böckerna som har använts på förskolorna. En manlig norm är framträdande i valen av böckerna som lärarna väljer. Författaren påpekar hur valet av böcker skapar en norm om att mannen är i fokus vilket bidrar till könsmonster. Enligt Lynch (2016) strider detta mot den svenska läroplanen där jämställdhet är ett av kärnvärdena. Valet av böckerna skickar ut ett budskap till flickor att deras historier och handlingar inte är lika betydelsefulla som pojkars. Författaren skriver att det ligger på förskollärarna att inkludera fler böcker med kvinnliga huvudkaraktärer för att kunna uppfostra barnen till normkritiska individer så som det står i läroplanen. Litteraturen som helhet berättar för barnen om världen och att dessa val av litteratur påverkar barnens syn på världen (Lynch, 2016). I linje med detta skriver Emilson m. fl (2016) även i sin studie att den svenska läroplanen går emot sig själv. De syftar till att läroplanen säger att förskollärare ska motverka könsstereotyperna i förskolan samtidigt som förskolan ska genomsyras av barnens inflytande och utbildningen ska grundas på barnens intresse. Emilson m. fl (2016) skriver att om barnen då visar intresse för något som är könsstereotypiskt kan det bli svårt att ge barnen inflytande samtidigt som förskolan ska motarbeta könsstereotyper. De lyfter en problematik när förskollärarna tar bort material så som bilar och dockor från verksamheten när de ska arbeta

motverkande mot könsstereotyper. Detta för att bilar och bebisar i det svenska samhället inte ses som något könsbindande.

Bayne (2009) har även upptäckt ett hinder för förskollärarnas arbete med genuspedagogik. Författaren argumenterar att oavsett hur mycket pedagogerna tillämpar genuspedagogik i verksamheten kan de inte påverka de könsstereotyper som barnen får från resterande samhälle så som familj och media. Detta kan göra så att förskollärarnas genusarbete motarbetas av resterande samhälle. Likt Bayne (2009) visade resultatet i Eidevalds (2009) studie att förskollärare hade svårt att benämna hur de konkret kunde arbeta med jämställdhet i sin egen verksamhet. I linje med detta har Karlson och Simonsson (2008) kommit fram till att pedagogerna tyckte att genuspedagogik var en stor och komplex fråga vilket överensstämmer med Chapman (2016) som skriver att forskning har visat att genus är ett komplext område med olika former av åsikter.

3.3 Genusperspektiv och möjliggörande arbetssätt

Här kommer det presenteras studier som tar upp hur olika arbetssätt kan skapa möjligheter för barnens jämställdhetsutveckling när det gäller genus. I Karlson och Simonssons (2008) studie undersöker de hur förskolor tar sig an genuspedagogik samt hur vårdnadshavare blir involverade i genusarbete. Utifrån en fokusgruppsintervju kom de fram till i deras studie att arbetslagen i förskolan värderar vårdnadshavarnas roll i jämställdhets- och genusarbetet. För förskollärarna är det viktigt att alla vårdnadshavare oavsett könstillhörighet är lika delaktiga i samspelet mellan förskolan och hemmet (Karlson och Simonsson, 2008). Författarna argumenterar om att pedagogerna inom förskolan ska lyckas med deras genusarbete behöver föräldrarna ha en jämställd syn mellan män och kvinnor. Författarna skriver att föräldrarnas relation mot varandra behöver vara jämställd och att de behöver vara lika delaktiga i barnets uppfostran. Om detta görs skapas bra exempel för barnens utveckling inom genus och jämställdhet samt att det kan motverka orättvisorna som finns kring könen (Karlson och Simonsson, 2008). I linje med detta skriver Chapman (2016) om hur en medvetenhet inom leken kan bidra till ett möjliggörande genusarbete. Författaren skriver i sin studie om barns lek i relation till stereotyper, föreställningar och praxis hos förskollärare i deras olika verksamhetsmiljöer. Syftet med studien var att utforska barns tidiga miljöer i relation till olika könsroller samt att se hur väl pedagogerna är medvetna om deras egen påverkan i vad barnen gör. Studiens resultat visar att när pedagogerna blir medvetna och uppmärksammade på vilka lek- och lärandesituationer som är skapta av könsroller och könsnormer så börjar de genast att planera om för att undvika detta. Chapman (2016) kunde därefter se hur pedagogerna började tänka och planera kring ett fungerande genusarbete. Ett annat sätt att arbeta med genus i verksamheten är det Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) argumenterar för. De skriver att det är viktigt att barnens röster blir hörda i frågor gällande genus och hur genus påverkar deras vardag. Författarna påpekar att barnen behöver bli mer inkluderade i frågor om genus och att pedagoger måste visa tillit till barnens förmåga att uttrycka sina egna uppfattningar. De tar även upp vikten av en närvarande pedagog som lyssnar till barnens idéer och tankar för att inkludera barnen i genusfrågor (Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson, 2009).

4 Forskningsansats

I det här avsnittet presenteras den forskningsansats som valts till studien. Pramling (2020) skriver att en teori inte kan vara en fristående del utav en studie utan är något som måste inkluderas in i hela arbetet då teorin har en genomgående betydelse för forskningsarbetet. Funktionen som teorin har i ett forskningsarbete är att skapa ett systematiskt perspektiv. Teorin bidrar med systematik i hur något observeras och skapar ett ramverk för det som ska studeras (Pramling, 2020). Svensson (2015) skriver att för att kunna analysera det empiriska materialet kan teorier vara till hjälp för att kunna kategorisera och sortera. Teorin bidrar alltså med begriplighet till det som studeras och bidrar till en systematisk struktur i vetenskapliga studier (Svensson, 2015).

4.1 Fenomenografi

I studien kommer fenomenografi vara den teoretiska utgångspunkten i studien för att kunna granska resultatet. Fenomenografin fokuserar på skillnaden mellan vad något uppfattas som och vad något är (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Den vanligaste datainsamlingsmetoden inom fenomenografi är intervjuer för att kunna ta reda på hur någon upplever sin omvärld. I studien används intervjuer för att samla in data till forskningsfrågorna. Eftersom forskningsfrågor i studien är riktade mot hur förskollärare uppfattar sitt eget arbete inom genus blir det fenomenografiska perspektivet passade för studien. Strävan för studien är att förskollärarna som deltog i studien ska uttrycka hur de upplever sin omvärld. Enligt Eriksson Barajas m. fl. (2013) är det människors erfarenheter som formar hur de uppfattar verkligheten. Genom att få flera människors erfarenheter kan forskaren få en större uppfattning om verkligheten och hur verkligheten kan se ut för dem. Även Svensson och Åkerblom (2020) beskriver hur fenomenografin vill kartlägga människors olika uppfattningar om ett fenomen och den variation som kan uppstå. När man intervjuar människor finns det många variationer på hur människor upplever ett fenomen. Det är just skillnaderna som är intressanta att undersöka inom fenomenografin (Svensson och Åkerblom, 2020).

4.2 Begrepp

Svensson och Åkerblom (2020) skriver om hur begreppet uppfattning används inom fenomenografin och hur det används på ett sätt som skiljer sig från hur det brukar användas i vardagligt språkbruk. De skriver att inom fenomenografin används begreppet uppfattning för att komma fram till hur ett fenomen uppfattas vara och vilken karaktär fenomenet har. När begreppet sedan används i den fenomenografiska analysen bidrar det till att urskilja och avgränsa hur ett fenomen uppfattas (Svensson och Åkerblom, 2020). I denna studie blir det att urskilja och avgränsa fenomenet genusperspektiv utifrån förskollärarnas uppfattningar samt undersöka förskollärarnas uppfattningar om utmaningar kring fenomenet genusperspektiv.

5 Metod

I detta avsnitt presenteras metoden som är vald till studien samt hur studien genomfördes. I avsnittet kommer analysen, urval, transkribering, metodologiska övervägande samt etiska överväganden att tas upp och argumenteras för.

5.1 Metodologiska val

Inom utbildningsvetenskaplig forskning som är den disciplin studien genomförs inom är det vanligt att använda sig av antingen en kvalitativ eller kvantitativ ansats (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Skillnaden mellan dessa två är att den kvantitativa ansatsen grundar sig i positivismen där ett grundläggande antagande är att verkligheten existerar fritt från individen. Den kvalitativa ansatsen har ett annat paradigmsom grund och där ett antagande är att verkligheten är socialt konstruerad av individen och därför beroende av denna (Eriksson Barajas m. fl, 2013).

I studien används en kvalitativ ansats där syftet är att undersöka hur förskollärarna talar om arbetet med genusperspektiv i deras verksamheter och vilka utmaningar förskollärarna upplever. Eriksson Barajas m. fl (2013) skriver att inom en kvalitativ studie vill man skapa en förståelse av människors upplevelser av ett fenomen inom ett specifikt sammanhang. I studien används intervjuer för att få fram svar till frågeställningar i denna studie vilket kan kopplas till den kvalitativa ansatsen enligt Åkerblom, Hellman och Pramling (2020). En kvalitativ ansats kan även kopplas till exempelvis människors olika berättelser. Eftersom det är förskollärarnas språkliga utsagor som studeras med målet att få en förståelse för deras uppfattningar passar en kvalitativ ansats bättre i denna studie. Enligt Eriksson Barajas m. fl (2013) är datainsamling genom intervjuer vanligt inom den kvalitativa ansatsen och att dessa intervjuer sedan transkriberas. Detta analyseras sedan utifrån kategorier och resultatet skrivs vanligtvis fram i löpande text inom den kvalitativa ansatsen. Inom den kvalitativa ansatsen är forskaren involverad i fenomenet som undersöks och forskaren samt deltagarna i studien påverkar resultatet av undersökningen genom sina uppfattningar. Eriksson Barajas m. fl (2013) skriver att den kvalitativa ansatsen startar med att forskaren tar fram frågeställningar under problemformuleringsfasen och sedan skapar en design för hur studien ska genomföras vilket är något som görs i denna studie. I studien är det även fördelaktigt att beskriva och utveckla begrepp som hjälper en att förstå sociala fenomen för att förstå deltagarnas intervjuer (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Detta är något som redogjorts i ett tidigare avsnitt där det skrivits fram om begreppet uppfattningar för att skapa en djupare förståelse.

5.1.1 Intervju som metod

För att kunna samla in data till studien har intervjuer genomförts med förskollärare för att kunna få svar på studiens frågeställningar. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att intervjuer är bra att använda då det ges möjlighet att få höra flera människors reflektioner kring fenomen ur olika synvinklar. I en intervju ges det information om sociala förhållanden men även om människors känslor och upplevelser. Det kan även tillkomma information om praktik, normer, känslöstämning och rutiner utifrån frågorna som ställs. Därför kommer

metoden för studien bli intervjuer för att få fram uppfattningar om arbete med genusperspektiv i förskolan. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att vid användning av kvalitativa intervjuer kan användningen av fasta och öppna frågor varieras och att ordningen på frågorna inte påverkar resultatet. Det finns möjlighet att anpassa intervjun utifrån situationen och att detta kan skapa fler nyanser utav fenomenet som undersöks. Att kunna anpassa intervjun utifrån olika situationer och att det finns möjlighet till rörlighet i intervjun beroende på vilka svar som ges är något som varit centralt vid genomförandet av intervjuerna (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015). Eriksson Barajas m. fl (2013) beskriver en form av intervjuer som kallas för strukturerade intervjuer där frågorna är förutbestämda och formade så att de ska uppfattas på liknande sätt av alla de som intervjuas. Vidare skriver författarna både styrkor och svagheter till respektive olika intervjuer, inom de strukturerade intervjuerna beskrivs styrkorna vara att datainsamlingen blir mer fokuserad på det valda ämnet och detta underlättar i analysen. Med detta menas att personens möjligheter begränsas till att börja prata om något som inte ingår i studiens ämne. Svagheter med en strukturerad intervju är att de förutbestämda frågorna kan leda till att naturligheten i intervjun försämras samt relevansen i frågorna kan bli försämrade (Eriksson Barajas m. fl, 2013).

Utifrån det som Eriksson Barajas m. fl (2013) skriver om svagheter i de strukturerade intervjuerna kan det vara bra att gå in med en lyhördhet när intervjuerna ska genomföras. Det kommer finnas en beredskap att vara relativt flexibla och ge möjligheter för följdfrågor som kanske inte står med för att ytterligare kunna fördjupa intervjun. Detta för att kunna skapa en naturlighet i intervjuerna där förskollärarna känner sig bekväma med att svara på frågorna där samtalet flyter på. Det vill säga stanna vid frågor som intresserar förskollärarna men ändå se till så att alla frågorna ställs till varje person som blir intervjuad för att datainsamlingen ska bli så korrekt som möjligt.

5.1.2 Transkribering

Under intervjuerna spelas ljudet in för att kunna få med alla förskollärarnas tankar och funderingar. Detta för att det inte hade hunnits med att anteckna ner under intervjuerna för då hade mycket av svaren gått förlorat. När intervjuerna sedan var klara startade transkriberingen av ljudinspelningarna. Bjørndal (2018) skriver att transkribering sker genom överföring från ett teckensystem till något annat, då handlar det ofta om verbala berättelser från en ljud- eller bildinspelning som ska överföras till textform. Bjørndal (2018) skriver att i en transkribering finns det alltid en risk för fri tolkning. För att transkriberingen ska kunna bli så noggrann som möjligt är det därför viktigt att bestämma sig innan för hur detaljerad transkriberingen ska vara. Beslutet om hur detaljerad en transkribering ska vara ska alltid utgå ifrån vad det är som undersöks i studien. Bjørndal (2018) argumenterar för att det oftast räcker med relativt enkla transkriberingar som liknar manus vilket är sättet som transkriberingarna har skrivits fram i studien.

5.1.3 Analysmetod

Denna studie har en fenomenografisk ansats där analysen ska urskilja olika förskollärares uppfattningar kring genusperspektiv och dess utmaningar. Johansson (2009) skriver att den

fenomenografiska analysen i huvudsak handlar om intervju-utsagor som ska organiseras och kategoriseras utifrån uppfattningskategorier. Vidare beskriver Johansson (2009) att intervju-utsagor är ett empiriskt material med syfte att urskilja de skilda sätten kring hur ett fenomen uppfattas. Detta innebär att helheten i intervjuerna först måste plockas isär för att sedan kunna skapa en ny helhet med olika delar från olika intervjuer. Enligt Johansson (2009) ska forskare inom en fenomenografisk analys leta efter både det som förenar och skiljs åt i individernas uppfattningar om fenomenet i intervjuerna. När det framgår vad som förenar och skiljs åt i individernas uppfattning om fenomenet skapas uppfattningskategorierna och sedan analyseras svaren för att kunna föra in dom under rätt kategori. Rennstam och Wästerfors (2015) har tagit fram tre grundläggande arbetssätt som används i den fenomenografiska analysen. Det är när empiriskt material ska analyseras och det är att sortera, reducera och att argumentera.

5.2 Urval

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att det i många fall inte räcker med att enbart intervjua en till tre personer utan det bör strävas efter att nå en större grupp för att få in en mer heltäckande bild. Med bakgrund av detta har elva personer intervjuats från olika verksamheter i olika kommuner. Eftersom studiens syfte är att ta reda på hur förskollärare ser på arbete med genusperspektiv och vilka utmaningar det finns gjordes urvalet att endast intervjua förskollärarna samt förskolechefer med en förskollärarytbildning i grunden (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015). Eriksson Barajas m. fl (2013) skriver om det strategiska urvalet där det väljs ut deltagare som har mycket att delge om forskningsfrågan. När ett strategiskt urval genomförs väljs ofta personer ut som har genomgått en utbildning inom forskningsområdet (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Därför har det endast valts ut förskollärare till intervjuerna då de besitter kunskap inom ämnet genusperspektiv. Det har varit en blandning av nyexaminerade förskollärare samt förskollärare som arbetat under en längre period. Detta för att de nyexaminerade kan bidra med nya kunskaper de fått med sig teoretiskt under sin utbildning medan förskollärare som arbetat längre kan bidra med en större erfarenhet om genusarbete i praktiken. Studiens syfte är att ta reda på hur förskollärare talar om arbete med genusperspektiv. Därför har förskollärarna som intervjuats arbetat på kommunala, privata och föräldrakooperativ. Detta val gjordes för att förskollärarnas verksamhet kan skilja sig beroende på vilken förskola de arbetar i. Enligt Skollagen ska förskolans utbildning vara likvärdig oavsett vart i landet förskolan ligger (Skolverket, 2018). Därför togs beslutet att göra ett urval att intervjua förskollärare från Göteborgs landsting och Stockholmslandsting för att få med förskolor från olika delar av Sverige vilket ger studien en större bredd på arbete med genusperspektiv. Det intervjuades även en manlig förskollärare för att få ett större variation av uppfattningarna om fenomenet genusperspektiv. I studien gjordes även intervjuer med förskollärare som arbetade både med äldre barn och yngre barn för att se om detta på något sätt påverkade genusarbetet. Det har även intervjuats förskolechefer på mindre förskolor för att enligt läroplanen har den pedagogiska ledaren och chefen det huvudsakliga ansvaret att utbildningen riktar sig mot de nationella målen (Skolverket, 2018).

5.3 Genomförande av intervju

Som tidigare har nämnts används strukturerad intervju för att generera data till studien (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Deltagarna i intervjuerna blev informerade om vad studien handlade om och dess syfte för att de skulle känna sig bekväma att delta. Bjørndal (2018) skriver att för att få en god kvalitet i svaren på intervjun gäller det att som intervjuare skapa ett gott klimat med deltagarna. En del av deltagarna uttryckte oro om ämnet genus och deras egna kunskaper men valde ändå att delta. För att kunna skapa ett gott klimat med deltagarna som Bjørndal (2018) skriver om fick deltagarna ett val om de ville se intervjufrågorna några dagar innan intervjun så att de fick chans att förbereda sig och tänka igenom sina svar och känna sig trygga med situationen (Bjørndal, 2018). Deltagarna fick själva avgöra plats för intervjuerna vilket ledde till att vissa var på deltagarnas förskolor och en del intervjuer har skett digitalt på Zoom. Enligt Bjørndal (2018) är en av störningsfaktorerna tidspressen under intervjuerna. Därför genomfördes en testintervju innan de riktiga intervjuerna för att se hur lång tid intervjun kunde ta samt hur våra intervjufrågor togs emot. Testintervjun tog cirka 20 minuter vilket gjorde att deltagarna informerades om hur lång tid intervjun skulle kunna vara så att de kunde avsätta rätt mängd tid så att tidspress inte blev en störningsfaktor (Bjørndal, 2018).

I föregående avsnitt om intervjuer behandlas det att svagheten med strukturerade intervjuer kan vara att naturligheten i intervjun kunde försämrats samt relevansen för frågorna (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Detta är något som under genomförandet av intervjuerna beaktades. För att intervjufrågorna inte skulle tappa relevans skapades det följdfrågor under intervjuns gång där deltagarna fick möjlighet att utveckla sina svar. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att vid användning av följdfrågor är det bra att använda deltagarnas egna ord när dessa skapas. Genom att använda sig av deltagarnas egna ord visas ett intresse för det som deltagarna berättar och skapar då en trygghet under intervjun. Detta skapade även en god atmosfär genom intervjun när intresse visades för deltagarnas svar genom följdfrågor (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015).

5.3.1 Genomförande analys

I studien har det genomförts en fenomenografisk analys där det skapats kategorier utifrån de transkriberade intervjuerna (Johansson, 2009). Först plockades intervjuerna isär genom att hitta citat med koppling till studiens syfte. Efter detta sorterades och organiserades citaten för att det skulle kunna skapas nya helheter med citat från olika intervjuer. Sorteringen skedde utifrån att hitta likheter och skillnader gällande förskollärarnas uppfattningar om genusperspektiv i intervjuerna. När citaten blivit sorterade skapades fyra uppfattningskategorier som blev: utmaningar i förskolan, utmaningar i hemmet, genusarbete genom aktiviteter, genusarbete genom förhållningssätt. När kategorierna hade bildats fortsatte analysen genom att citaten fördes in under den kategorin där citaten passade in. Utifrån denna analysprocess skapades underkategorin yngre barn då det blev synligt att vissa förskollärares uppfattning om genusarbete kopplat till aktiviteter grundade sig i vilken åldersgrupp de arbetade i. För att få fram svar med koppling till studiens forskningsfrågor har materialet

reducerats i intervjuerna och det har valts ut citat som uppmärksammar studiens syfte (Rennstam och Wästerfors, 2015).

5.3.2 Respondenter

Alla förskollärarna som deltagit i intervjuerna arbetar på olika förskolor förutom två av förskollärarna som arbetar på samma förskola men på olika avdelningar. Tre utav deltagarna är förskolechefer men de arbetar även i barngrupp på respektive förskola. Sex av förskollärarna arbetar på äldre barn och resterande fem arbetar på yngre barn. Bland deltagarna i intervjuerna är det fyra som är nyutbildade förskollärare. Fem utav förskollärarna arbetar på kommunala förskolor, tre förskollärare arbetar på privata och tre förskollärare arbetar på föräldrakooperativ. Sex av förskollärarna arbetar inom Göteborgs län medan resterande fem förskollärare arbetar inom Stockholms län. En av förskollärarna är man medan resterande förskollärare är kvinnor.

5.4 Metoddiskussion

Här nedan kommer metoden diskuteras utifrån reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska överväganden.

5.4.1 Reliabilitet

Begreppet reliabilitet handlar enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) om olika mätningars pålitlighet, som visar likheter mellan mätningar utförda med samma instrument. Reliabilitet är då när flera mätningar görs utifrån samma fenomen och resultatet blir alltid detsamma (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Eftersom studien utgår från en fenomenografisk analys där förskollärares uppfattningar om ett fenomen analyseras (Johansson, 2009) kan detta leda till att andras mätningar av vårt resultat inte kommer bli detsamma då det är möjligt att tolka förskollärarnas uppfattningar olika. Eriksson Barajas m. fl (2013) skriver dock om en aspekt av reliabiliteten som heter interbedömarreliabilitet. Detta är när olika forskare oberoende av varandra analyserar samt kategoriserar samma data. Detta kan leda till att resultatet får en större reliabilitet (Eriksson Barajas m. fl, 2013).

5.4.2 Validitet

Eriksson Barajas m. fl (2013) beskriver att begreppet validitet avser ett visst forskningsinstruments förmåga, vilket i studiens fall handlar om frågeställningarna, där utgångspunkten är studiens valda metod som validitet som ska ta fram olika data ger svar på studiens frågeställningar. Validitet är då när ett visst forskningsinstruments förmåga mäter det som är avsett att mätas i studien (Eriksson Barajas m. fl, 2013). Därför är det viktigt att studiens syfte är det som undersöks. Detta görs genom att under studiens gång återkoppla till frågeställningarna och undersöka detta. Metoden som används i denna studie är intervjuer som tidigare nämnts under avsnittet intervjumetod. Genom intervjuerna har de tagits fram olika data som kunnat ge svar på studiens frågeställningar. Detta genom att intervjuens frågeställningar har varit kopplade till studiens syfte och deltagarna har då svarat utifrån detta. Deltagarna har även blivit informerade om studiens syfte innan intervjun så att de vetat om

vad studien handlar om. Då har förståelsen för vad intervjun grundat sig i blivit större och deltagarna har kunnat hållit sig till ämnet. Under den fenomenografiska analysen (Johansson, 2009) har frågeställningarna varit i fokus för att få fram ett resultat kopplat till studiens syfte. Därför har studien en god validitet då analysen har gett svar på studiens frågeställningar (Eriksson Barajas m. fl, 2013).

5.4.3 Generaliserbarhet

Ett annat begrepp som Ahrne och Svensson (2015) behandlar kallas för generalisering, vilket handlar om möjligheterna att kunna generalisera. Författarna beskriver att generalisering handlar om att kunna använda ens studie på en större grupp av människor och inte enbart den valda gruppen som tidigare studerats. För att lyckas påvisa generaliserbarhet av studiens resultat bör studien jämföras med andra likvärdiga studier. Exempelvis genom att påvisa andras studier som har liknande resultat som ens egen, kan trovärdigheten av resultaten öka. Ahrne och Svensson (2015) beskriver att den kvalitativa forskningen inte kan använda sig likvärdigt av generalisering på det sätt som den kvantitativa forskningen kan, dock påpekar författarna att generalisering kan användas inom den kvalitativa forskningen men att det ska genomföras med försiktighet och bedöma huruvida forskningsresultaten kan användas vidare i andra olika typer av miljöer och områden.

5.4.4 Etiska överväganden

Svensson och Ahrne (2015) beskriver olika etiska överväganden att ta hänsyn till när människor studeras. Ett av dessa etiska överväganden handlar om vikten kring att informera och godta ett samtycke från de personer som valts att observeras eller intervjuas. Inför en intervju är det därmed viktigt att personerna som ska studeras får ta del av vad själva studien ska innefatta, för att därefter besluta om dem vill delta eller inte. Vid tillfrågning om intervju har deltagarna blivit informerade om studiens syfte och frågeställningar för att kunna avgöra om de vill delta. Deltagarna har även blivit informerade under intervjuernas gång att de kommer vara anonyma så att det känner sig bekväma med att delge sina uppfattningar. Svensson och Ahrne (2015) tar upp ett begrepp som kallas för konfidentialitet, vilket betyder att de uppgifter som framkommer ur bland annat studier och intervjuer inte ska kunna identifieras av utomstående människor. Därför har deltagarnas namn ändrats och det skrivs inte vilka län de kommer ifrån. Vetenskapsrådet (2017) skriver att i vissa studier där den enskilda personens identitet inte spelar någon roll för studiens resultat kan anonymitet ges. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) tar även upp att flera forskare påpekar att vid transkriberingar är det viktigt att anonymisera deltagarna i intervjuerna av etiska skäl.

Något Vetenskapsrådet (2017) även skriver om som alltid är viktigt att ha i åtanke är att deltagarna i en forskningsstudie ska skyddas från kränkning och skada. När en kvalitativ studie skrivs fram med ett specifikt syfte är det viktigt att skydda de deltagare som ställer upp i intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2017). Vidare skriver Svensson och Ahrne (2015) en annan viktig aspekt som kallas för nyttjandekrav, det innebär att de olika personuppgifter som framkommer under studiens och intervjuens gång inte får användas i ett syfte som skulle påverka den enskilde människan eller de inblandade verksamheterna.

En annan viktig aspekt som Svensson och Ahrne (2015) beskriver som ett etiskt övervägande är tid och resurser, inom denna aspekt beskrivs det att tid är en av de viktigaste resurserna för att en studie ska kunna drivas framåt. Därför har deltagarna bestämt tid och plats när det gäller intervjuerna. Under intervjuerna har det avsatts mer tid än vad som behövs så att deltagarna känner sig bekväma och inte stressade.

Det är viktigt att ha ovan nämnda etiska överväganden i beaktning genom hela studiens gång. I studiens genomförande har det har funnits en noggrannhet med att skydda deltagarna i studien från kränkning och skada (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna har informerats om att de kommer bli anonyma i studien (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015). När deltagarna blev tillfrågade om de velat ställa upp på en intervju har de informerats om studiens syfte och frågeställningar så att de fått den informationen som behövdes för att kunna välja om de vill ställa upp eller inte.

6 Resultat

I detta avsnitt kommer resultatet presenteras utifrån det som kommit fram i analysen. Utifrån analysen av intervjuerna har det kommit fram fyra tydliga kategorier samt en underkategori som kommer att presenteras. Kategorierna är: stöter på utmaningar på förskolan, stöter på utmaningar med hemmet, genusarbete genom aktiviteter, genusarbete genom förhållningsätt och yngre barn. Nedan kommer kategorierna presenteras och citat från förskollärarnas intervjuer kommer läggas fram.

6.1 Utmaningar på förskolan

Samtliga av förskollärarna i studie ger uttryck för att de stöter på problem med genusarbete på förskolan som förhindrar deras arbete. En del av utmaningarna kretsar kring kunskap om genus i arbetslaget och hur detta påverkar arbetet i verksamheten. Ett exempel är Anna i citatet nedanför som svarade så här om utmaningar med att arbeta med genus:

.../ kunskap, såklart kring genus både hos pedagoger och vårdnadshavare. Kunskap till barnen är ju vårt jobb att förmedla. Men nu har ju vi så få pedagoger hos oss, men jag tänker på ett stort ställe kan det vara svårt med kunskap hos lite äldre oftast kvinnor som jobbar i förskolan att få in ett sånt tänk. Så det är väll kunskap .../ - Anna

Emma ansåg liknande att kunskapen var en utmaning när det gällde genusarbetet på förskolan. Så här svarade hon:

.../ egentligen kunskapen att alla ska ha kunskapen om genus det ska inte bara vara förskollärarna till exempel eller bara dom unga eller så som det ofta är. Att alla ska ha samma kunskap eller samma kunskap om det i alla fall och ha medvetenheten. .../ - Emma

Frida, i utdraget nedanför, reflekterade över sin egen kunskap och vad hon fått med sig från sin utbildning samt hur detta påverkat hennes yrkesroll. Så här svarade Frida om hur hon personligen ser på genus:

Jag skulle behöva lära mig mer om genus, jag vet ju när jag själv pluggade till förskollärare hade jag en genuspedagog i min klass och när vi satt och diskuterade genus hon och jag var det väldigt olika och till slut så sa jag så här ”jag kan inte min yrkesroll” ”jo det kan du” sa hon men ”du har inte fokus på genus”. Nej jag kanske har fokus på många andra saker men genus är ju så pass stort så ska du bara ha fokus på genus så måste man få en grundkurs i det hela tycker jag och lära sig mer hela vägen, så att nja svarar jag på den. Det är svårt, det är jättesvårt tycker jag men jag skulle vilja lära mig mer absolut. Men det är det att lär du dig något nytt så får du inte glömma bort allt det andra som är runt omkring för vi har ju ganska mycket uppdrag i skolan. Det är ju inte bara ett och två. - Frida

Utifrån det Frida säger i citat tolkas det som att hon känner ett behov av mer kunskap kring genus. Hon visar ett intresse för att få lära sig mer om genus samtidigt som hon är bekymrad över att de andra uppdragen i läroplanen inte då får försvinna. Emma och Anna tar i stället upp att de har märkt av skillnader på kunskapen mellan äldre och yngre pedagoger och uttrycker att detta kan bli problematiskt.

Vidare på utmaningar som finns på förskolan reflekterar en del av förskollärarna över om hur det är med genus i arbetslaget. Så här svarar Sofie angående utmaningar inom arbetslaget:

/.../ även lite som jag tog upp tidigare vi är ju överens i det arbetslaget jag jobbar idag men jag har absolut nyligen jobbat med pedagoger som inte tycker att det är så viktigt, som inte ser problematiken i genusarbete, varför ska man behöva jobba genus? Jo men det finns ju folk som missgynnas om man inte gör det. Så det tänker jag är en utmaning. - Sofie

Kristina tar nedanför upp liknande syn om hur det kan skapas problem inom arbetslaget. Så här svarar hon:

Det är absolut utmanande stundvis men tror som jag nämnt innan att man behöver skala av vissa delar. Men det är en viktig del att belysa och arbeta vidare med. Vissa kollegor anser inte att det är viktigt medan jag anser att det är det, vilket skapar motsättningar och utmaningar. - Kristina

En tolkning som dras efter det som Sofie och Kristina tar upp är att när alla i arbetslaget inte har samma syn på genus skapar det utmaningar inom arbetslaget och barn kan missgynnas. Kristina tar även upp att genus behöver belysas ännu mer och vikten utav detta för att sedan kunna arbeta vidare med det. Fortsättningsvis berättar Susan om hennes syn på arbetslaget och genus och hur hon upplever detta.

Att alla kollegor inte är öppna för det eller inte tänker lika. Om man inte är helt insatt eller medveten i hur man ska göra. Många som är äldre än vad jag som ung är anser att de vet bättre än mig som är oerfaren och vill därför arbeta så som de alltid har gjort, utan några större förändringar. - Susan

Kollegorna i arbetslaget tänker olika kring genus enligt citatet. Susan uttrycker att det saknas en viss öppenhet och att hon som är yngre än de andra har svårt att skapa förändring i hur de arbetar med genus. Vidare uttrycker även Frida om problem inom arbetslaget. Så här svarar Frida angående utmaningar med genusarbete:

Att alla i arbetslaget ska ha en gemensam syn och förhållningssätt. Sen även om jag kan tänka genus behöver dom andra tycka likadant och det kan jag tycka blir svårt. Jobbar vi inte alla mot samma mål så är det svårt att få med sig dom andra. Vi satt och prata genus i personalrummet just när vi lyfte det här att vi skulle prata med dig och sa folk så här "genus det är väl ingenting", jo men det är ganska viktigt att tänka på. För kommer det en pojke med rosa kjol eller rosa klänning så finns det vissa pedagoger som fortfarande säger så här "oj har du kjol på dig" och en sån liten sak kan ju göra jättemycket för den pojken /.../ alla vi pedagoger behöver föregå med gott exempel. vi får inte visa vad vi tycker och tänker, vi pedagoger måste ju vara neutrala och det är ju inte så lätt alla gånger men vi måste försöka /.../ - Frida

Frida uttrycker även vikten av att ha en gemensam syn inom arbetslaget och att pedagoger måste föregå med ett gott exempel och hålla sig neutrala med sina egna tankar angående genus. Utmaningen Frida tar upp är att när den gemensamma synen inte finns i arbetslaget blir det svårare att arbeta med genus och detta kan leda till att barnen bemöts på olika sätt.

Till skillnad från de andra förskollärarna uttrycker Emma att det kan vara svårt att ta upp diskussioner med arbetslaget gentemot ens egna ledarroll.

/.../ grunden är ju gemensam sen har vi utifrån det lite olika sätt att arbeta på och jag kan uppleva det som att jag som person tycker det är svårt att hamna i ett läge där man diskuterar för jag vill inte vara den som säger till mina kollegor utan jag vill att vi ska diskutera tillsammans. Men jag känner ibland att dom brister lite grann i den kunskapen och jag har svårt att hitta min roll i ledaren som det, utan att kränka någon för att man har så pass olika bakgrunder och har med oss olika saker och jag vill inte komma som den som kommer in och ändrar på allting /.../ - Emma

Emma uttrycker en svårighet att hitta sin egen ledarroll när det gäller genusarbete. Det blir en utmaning att diskutera arbetssätt gällande genus då det finns olika mycket kunskap och erfarenheter. Det skapas då en oro över att inte förändra för mycket i arbetslaget för att ingen ska bli upprörd.

En annan utmaning som Lovisa möter på förskolan är det egna förhållningssättet och bemötandet mot barnen. Här berättar Lovisa i citatet nedanför om utmaningar med att arbeta med genus:

/.../ sitt eget förhållningssätt och få syn på det hela tiden. Att stämmer mitt förhållningssätt överens med mina värderingar som jag har kring genus, är jag så, ger jag alla samma förutsättningar, bemöter jag alla barn lika. Så de är en utmaning hela tiden att få syn på sitt egna förhållningssätt och hela tiden aktualisera det, fråga kollegan är det så här, erbjuder vi det här, hur bemöter jag när dem kommer, alltså bemöter jag mammor och pappor på olika sätt i hallen? Eller bemöter jag flickor och pojkar olika när jag tar emot, eller är det utifrån individen? /.../ - Lovisa

Det egna förhållningssättet blir en utmaning då det inte är helt säkert att ens förhållningssätt stämmer överens med ens syn på genus. Det gäller att vara medveten om hur ens bemötande är mot barnen och att återupprepat se över det egna förhållningssättet. Vidare finns en likhet i Fridas citat nedanför där hon lyfter hur kroppsspråket och bemötandet av barnen kan bli en utmaning inom genus.

/.../ du kan inte göra skillnad på pojkar och flickor men många gör ändå en skillnad i kroppsspråket, i hur man behandlar en flicka. Du tar emot en flicka och säger åh vad fin du är i håret, En pojke säger du aa hej god morgon och så kanske du inte ens tar den i håret. Det är en sån stor skillnad på hur man bemöter. Där är bemötandet väldigt viktigt skulle jag säga och sen är det ju så att flickor är oftast söta slipper lättare undan än pojkar och det är också fel när det kommer till genus där ska det också vara likabehandling och där har många pedagoger väldigt svårt för man favoriserar vissa barn och de är också fel när man tänker genus för du får inte favorisera någon. Alla ska ju falla under samma. - Frida

Bemötandet av flickor och pojkar i förskolan är problematiskt om de bemöter könen olika. Detta kan vara både utifrån kroppsspråket och hur du verbalt uttrycker dig till pojkar och flickor. Frida upplever även att det förekommer favorisering för vissa barn vilket även skapar utmaningar för genusarbetet. Peter tar även upp i sin intervju om hur vi som människor är formade från vår egen uppväxt vilket kan påverka ens egna förhållningssätt. I citat nedan svarar Peter på frågan om utmaningar med att arbeta med genus.

Bara utmaningar eftersom vi vuxna är formade redan så är vi lite hopplösa men barnen har vi faktiskt chansen att ändra lite på, Så det är väl utmaningen svårigheten att man faktiskt är formad som vuxen på nått konstigt vis i att inte vara helt rättvis mellan könen så att säga, så det är väl att bara vara medveten för alla är vi barn från början och det ska inte behöva vara så som det har varit. - Peter

Människor har olika erfarenheter och olika synsätt som formats av ens uppväxt. Därför kan det bli svårt att se förbi sina egna åsikter och anpassa sig efter olika situationer. Det gäller att vara medveten om ens erfarenheter och visa öppenhet mot andras åsikter.

Resultatet pekar på att en stor del av utmaningarna handlar om förhållningssätt inom arbetslaget och detta kan bero på flera aspekter. Dels om kunskapen som kan skilja sig från olika förskollärare, dels inställningen till genusarbete i stort. När verksamma pedagoger inte

besitter kunskapen om varför genusarbete är viktigt att arbeta med påverkar detta deras inställning till själva arbetet. Samtliga förskollärare lyfter att detta är en utmaning som påverkar genusarbetet och bemötandet till barnen.

6.2 Utmaningar med hemmet

Samtliga förskollärare har uttryckt i intervjuerna att de stöter på utmaningar med vårdnadshavare och vad barnen har med sig hemifrån. Så här svarar Ida när det gäller utmaningar med genusarbete från vårdnadshavare:

.../ Jag tycker att det är svårt, hur bra vi än jobbar med det på förskolan eller egentligen allt som handlar om värdegrunden, normer och värden. Om vi följer alla riktlinjer och allting om hur vi ska jobba så är det ändå till sist om hur man är i familjen. Jag kan sitta och skrika mig hes att det är okej att kalle kommer i kjol och att Olle gillar rosa och att Lisa vill ha kort hår men det som blir svårt är om föräldrarna inte tycker det, så att det är ju jättesvårt /.../ - Ida

Oavsett hur mycket arbete som läggs ner på att arbeta med genus med barnen så finns det alltid en påverkan från familjen. Ida uttrycker en hopplöshet att all den tiden hon lägger ner på att motverka könsstereotyper kan bli motarbetat om föräldrarna inte håller med. Vidare uttrycker sig Anna om vad barnen har med sig hemifrån och hur detta har påverkat verksamheten utifrån barnens uppfattningar om kön och material som finns på förskolan.

Vårdnadshavare är ju en utmaning ibland, vi hade såna här könsneutrala små dockor som vi pratade om. En del var ljusa, en del var mörka, en del satt i rullstol, en del var gamla. När vi pratade om att den här dockan med kort hår var en tjej då började en av våra tjejer som är fem år gråta för det var en pojke för dockan hade kort hår och då kan man ju fundera på hennes miljö hemma till exempel. Men just det där hindret, utmaningen då med vårdnadshavarens sätt att förmedla genus hemma och så står vi och kämpar i förskolan, det är bra då om det sker på fler håll men vi gör så gott vi kan med vårt uppdrag /.../ - Anna

Emma berättar även hur hon upplever hur barnen är könsstereotypiska i sin väg hemifrån:

.../ Jag upplever att barnen är tillåtande men också väldigt stereotypiska i sin egna väg hemifrån. Men vi har ju också pojkar som kommer i klänningar så dom är ju tillåtande så det är ju inte en utmaning på det sättet. Men det är svårt när pojkarna redan har en bild av att det här är pojkigt och flickigt nu säger jag pojkarna för de är bara pojkarna det här handlar om i detta fall/.../ Vissa föräldrar när jag hör hur dom pratar med sina barn kan jag tycka, kan du sluta uppmuntra testosteronet det är en fyraåring, lite så men det hindrar ju inte vårt arbete ändå /.../ - Emma

Här är ett tydligt exempel på att barn har med sig saker hemifrån som påverkar förskollärarnas genusarbete. När vårdnadshavare förmedlar en åsikt i hemmet och förskollärare förmedlar en annan åsikt på förskolan skapar detta en förvirring hos barnen. Som Anna påpekar behövs det förmedlas samma saker och att vårdnadshavare arbetar med samma mål som förskolan. Emma

upplever att vårdnadshavare överför åsikter till barnen som strider mot genusarbetet på förskolan.

Sofie, Amanda och Pernilla uttrycker hur vårdnadshavares bild av genus kan bli en stor utmaning för deras arbete. De uttrycker att vårdnadshavares starka åsikter om deras barn och kön påverkar arbetet i verksamheten. Så här berättar Amanda:

.../ Den största eventuella utmaningen som jag kan tänka mig i arbetet med genus är mer i relation till vårdnadshavarna än inom verksamheten. Själv har jag ännu inte upplevt något sådant men jag har fått höra från andra pedagoger om vårdnadshavarna som upplevts arga eller rädda för att deras barn ska bryta mot de stereotypa könsrollerna. Viktigt blir då att poängtera att vi har styrdokument att arbeta utefter men samtidigt kan spänningar mellan hemmet och förskolan vara en väldigt tuff utmaning. - Amanda

När pedagoger får kritik av vårdnadshavarna kan det bli svårt att genomföra genuspedagogik i verksamheten. Viktigt är då som Amanda berättar att vända sig till styrdokumentet och förmedla information för att samspelet mellan förskola och hem inte ska få negativa konsekvenser. Amanda uttrycker att hon själv inte fått kritik från vårdnadshavare men här nedanför berättar Sofie hur hon hanterade en sådan situation.

.../ Jag har för några år sen när jag jobbade på en annan enhet ett kort tag, där hade jag en förälder som uttalade att det är viktigt för mig att mitt barn får vara en pojke för att jag tycker han ska ha alla privilegier som en pojke har. Den människosynen var ju jag varken som person eller som pedagog okej med så vi fick ha väldigt mycket samtal fram och tillbaka och absolut jag behöver inte sätta ut könet på din son jag kan absolut tilltala honom som pojke och han och sånt men jag kommer inte behandla honom på något annat sätt, han kommer inte vara viktigare i verksamhet för att han är kille till exempel. Så vi fick lite mötas halvvägs och egentligen i mitt hjärta som pedagog så var jag inte okej med det men jag behövde ändå hitta ett samarbete för barnets skull och jag tänker att en inte alltid kan göra allting själv. Utan han kommer nog möta den här diskussionen i flera men då har jag i alla fall redan väckt fröet lite .../ - Sofie

I det här citatet får vi se hur Sofie hanterar en situation där en vårdnadshavare har starka åsikter som strider mot förskolans läroplan. Efter samtal möttes de båda parterna på mitten för att samspelet mellan hemmet och förskolan fortfarande skulle fungera för barnets bästa. Detta är ett tydligt exempel på hur vårdnadshavare blir en utmaning mot förskolans genusarbete. Då förskollärare inte fullt ut kan genomföra sin profession.

Till skillnad från de andra förskollärarna berättar Ida att hon upplever att vårdnadshavare lägger över ansvaret på förskollärarna när det gäller genusfrågor.

.../ sen så tycker jag att ibland föräldrar sätter ansvaret på oss att vi ska tycka. Vi har haft en familj där ett barn hade en kjol på sig och barnen skrattade och då var det vi som skulle men jag kan känna att pappa du sätt på dig en egen kjol då. Det är inte vanligt att du ser en pappa komma in med högklackat men det ska vara helt okej att ingen ska skratta åt när barnen har det .../ - Ida

Vårdnadshavare behöver vara med i genusarbetet och inte lägga över ansvaret på förskolan. Om inte vårdnadshavarna är med och motarbetar könsstereotyper kommer det aldrig bli jämställt för barnen. Alla som verkar inom förskolan behöver samarbeta i att normalisera könsöverskridande mönster.

Vårdnadshavares åsikter påverkar både barnen och verksamheten i stort. Det är svårt för förskollärarna att arbeta med genus i förskolan när barnen redan är påverkade från hemmet. Det blir även svårt när förskollärarna blir ifrågasatta om deras genuspedagogik och hur de försöker bryta stereotypiska könsnormer i förskolan. Samtliga förskollärare upplever att det inte är ett fungerande samarbete mellan förskola och hemmet. Att de antingen blir motarbetade eller inte får något stöd av vårdnadshavarna.

6.3 Genusarbete genom aktiviteter

Under denna kategori kommer vi presentera citat från hur genusarbete genom aktiviteter kan se ut i förskolan. Ett av studiens syften är att se hur förskollärare talar om arbetet med genusperspektivet i verksamheten. Under intervjuerna har då en del av deltagarna berättat om hur de gör detta genom aktiviteter. Samtliga förskollärare uttrycker hur de arbetar med genus genom litteratur och sånger. Här berättar Frida om olika aktiviteter som görs på hennes avdelningen:

.../ Det var en väldigt stor genusdebatt här för några år sedan och då kom vi på det här med just sånger att när man sjunger björnen sover, då sjunger du han det har vi bytt ut till hen. Vi har tagit fram böcker som är normalisering i dagens läge, just emot dom här annorlunda familjerna om man säger så, dom här som är två kvinnor eller två män eller andra förhållanden så de har vi lyft fram böcker på, försöker jobba utifrån det .../ - Frida

Även Sofie berättar hur hon arbetar med sånger och böcker med en reflektion mot genus:

.../ Vi sjunger ju väldigt mycket och läser väldigt mycket, vi har köpt in väldigt mycket litteratur från olika förlag och då blir ju det, oftast ganska könsneutrala så det blir ju det naturligt där. Sen i sånger och så brukar vi ofta byta ut till om det är djur så sjunger vi den, om det är liksom en person så sjunger vi ofta hen. - Sofie

Genusarbete kan vävas in i vardagliga aktiviteter genom att byta ut ord i sånger och vara medveten om vilka böcker som beställs in till förskolan. Lovisa berättar på liknande sätt hur de arbetat om aktiviteten gubben i lådan.

.../ det är ju gubben i lådan då men där försöker vi säga barnens namn i stället och där får ju barnen välja om dom vill vara gumman eller gubben och vad dom ska göra i lådan eller är det barnets namn som gömmer sig, man sjunger om barnet istället. Andra aktiviteter är det att vi diskuterar dom normkritiska böcker så de är ju boksamtalen då där vi lyfter det

i. /.../ ja sen arbetar man ju dagligen med det om man säger i aktiviteter, ja att det genomsyrar dagen och ger alla barn samma möjligheter /.../ - Lovisa

I denna aktivitet är barnen med och har inflytande i hur aktiviteten ska genomföras. Barnen får själva avgöra om hur låten ska sjungas när de sitter i lådan och påverka genuset i sången. Emma berättar även om hur de använder sig av böcker för att väva in genus i aktiviteter.

/.../ När vi läser så har vi dom regnbågsböckerna som jag tycker mycket om och där det är en man som då ska gå ut och gå med sin häst och hästen betar sig som en hund och mannen klär sig och betar sig som en kvinna och att det blir lite fokuset i boken och vissa såna böcker försöker jag verkligen belysa att det här är en grej och man ska prata om och ibland kan man bara lämna det som det är japp den här mannen har på sig kvinnokläder okej och inget mer för att inte trycka på att det här är konstigt utan det här är en del utav vardagen för att inte få att normen ska vara normen. Men det är inte så intryckt att det här är genus utan det är inbyggt i att normalisera det. Att det både ska normaliseras och ibland diskuteras och ibland handlar det om att hitta gränsen mellan att inte alltid ta upp allt till diskussion att allting ska vara så stort utan att ibland får det bara va och det ska vara normalt i det - Emma

Emma berättar hur hon arbetar mycket med att normalisera genus i verksamheten. När böcker strider mot könsstereotypiska mönster behövs det inte alltid tas upp till diskussion då detta kan ha en motsatt effekt. I stället ha en kombination mellan att diskutera och inte diskutera det som är nytt för barnen.

Anna och Emma tar upp mera uppstyrda aktiviteter där de lyfter normkritiska frågor och diskuterar känslor med barnen. De lyfter hur de reflekterar över aktiviteternas syfte att gynna barnen i deras utveckling inom jämställdhet.

/.../ En gång i veckan så kommer det in en stor docka som har olika kniviga frågor som dockan pratar med barnen om och det kan ha allt från olika värdegrundsfrågor och man har ju jättemycket material att utgå ifrån. Vi jämför ”lika” med ”olika” väldigt mycket oftast en gång i veckan med konkret material för barnen och sen om det händer någonting i veckan så kommer ofta den här Stina-dockan in och pratar om det direkt om det skulle vara någonting som någon säger eller så i leken eller ute på gården. Då brukar vi prata om det direkt och då handlar det ofta om normer och värden men även genus. Men en gång i veckan varje onsdag då har vi en pedagog som planerar detta, samma pedagog, det är hennes uppdrag som hon är duktig på. Rättigheter, skyldigheter, möjligheter, inte hämma utan utveckla tänker jag också. Att man måste vara vaken som pedagog och se när saker och ting händer och jobba vidare med det där och då tycker jag är viktigt också. - Anna

Här är en aktivt som kontinuerligt arbetas med i verksamheten. Dockan blir en symbol för normer och värden och skapar möjligheter för pedagoger att lyfta dilemman som kan uppstå i barngruppen. Anna berättar även om en annan aktivitet med fokus att diskutera genus med barngruppen.

/.../ Vi har just nu ett litet projekt med Emil i Lönneberga som vi ska spela en teater med och där kan ju vi pedagoger gå in. Alla kan ju vara Emil eller hur? Men ingen vill vara Ida om det är en kille, då blir det jobbigt och där kan ju vi liksom hjälpa till att säga varför inte? Och hur tänker ni då? Alla kan vara Pippi men ingen kan vara Annika om man är pojke, så sånt diskuterar vi i vårt projekt nu då med varför och varför inte? Och hur tänker ni då? Och har en diskussion med barnen. Det är spännande, speciellt med dom äldre barnen /.../ - Anna

I teateraktiviteten har pedagogerna hittat ett tillfälle att diskutera genusfrågor med barnen för att motverka stereotypa könsmonster. Detta är något som även Emma gör i sin aktivitet om känslor och att normalisera att pojkar ska prata om hur dom mår.

/.../ Vår främsta styrda aktivitet är dagligen efter lunchen så har vi våran samling och då har vi en känslotavla där barnen själva får sätta sitt namn på den känslan dom har. Det är inte alltid jätteärligt bland barnen utan dom kan också tycka det är kul att göra tecknet för arg och därför säger dom då att de är arga trots att de skrattar. Men där försöker jag verkligen uppmana barnen till att prata om sina känslor att dom får säga varför mår du så här? Har det hänt nånting? Eller känner du det bara? Eller många gånger får jag ”jag är jättearg idag för jag får inte spela tv-spel hela dagarna” samtidigt som dom sitter och skrattar och det är ju helt okej men att just det här att kunna prata om saker tycker jag är väldigt viktigt speciellt eftersom jag bara har killar i gruppen. Att dom får lära sig det från början, att sätta ord på känslor och där blir ju genusperspektivet, alltså det blir ju på ett sätt det här att pojkar ska få prata också vilket skulle kunna ses som genus även om syftet med det från början inte var det /.../ - Emma

Kring aktiviteter med fokus på genusarbete har förskollärarna ett specifikt syfte med deras didaktiska val. De väljer böcker, ändrar sånger och skapar större aktiviteter med fokus att normalisera genus. De skapar diskussioner när det uppstår konstiga situationer och bjuder in barnen till samtal. Utifrån denna kategori om aktiviteter skapades en underkategori om yngre barn då analysen visade att de förskollärare som arbetade med yngre barn hade skilda åsikter om genusarbete genom aktiviteter.

6.4 Yngre barn

Här berättar Lovisa om hur hon ser på genusarbete på en yngrebarnsavdelning kopplat till aktiviteter och hur det skiljer sig från arbete på en äldre barnsavdelning.

/.../ Nu jobbar ju jag på en yngrebarnsavdelning så där har ju inte barnen samma normer med sig, det är ju okej hur man än är, det är okej att komma med klänningar, rosa är favoritfärg, dom har ju sina egna tankar utifrån sin egna individ, dom har ju inte blivit påverkade av samhället eller gruppen i sig, utan det är okej att vara den man är, det är nog ännu viktigare ju äldre åldrar man jobbar i, där ändras ju normerna och man behöver vara ännu mer normkritisk. Vi pratar mycket om det men vi ser det inte så mycket i våran grupp utan där är man en individ. - Lovisa

Liknande svar fick vi även av Sofie om hur skillnaderna kan vara mellan olika åldersgrupper.

.../ på en yngrebarnsavdelning så är det kanske inte ett problem i barngruppen som det kan vara bland äldre, men vi har absolut pratat väldigt mycket om människosyn och allas lika värde, jämställdhet, att alla barn ska få samma möjligheter och så i såna värdegrundssituationer skulle jag kalla det för - Sofie

Detta visar på att genus arbetas med på olika sätt beroende på åldersgrupp. Lovisa uttrycker att hon inte ser ett stort behov i barngruppen av genusarbete men att det diskuteras med barnen ändå. Liknande argumenterar Sofie för att samma problematik inte syns i barngruppen som hos äldre barn men att det fortfarande arbetas med. Frida berättar i citatet nedanför om en liknande syn att det är mer problematiskt med genus på äldrebarnsavdelningar. Hon argumenterar att yngre barn inte är lika verbala och därför uttrycks det inte lika mycket negativa kommentarer när någon bryter mot det könsstereotypiska mönstret.

.../ så nu jobbar jag med yngre barn och det är skillnad där också, där säger ju inte barnen så mycket själva. Det är ju en annan sak på äldrebarnsavdelningen där det verbalt kan vara ganska fula mot varandra, "ah har du klänning på dig" till pojkarna och då kan det bli fel. Där måste man ju jobba med barnen också på ett helt annat sätt, men inne hos mig kan jag säga att det är väldigt neutralt på det sättet, tycker jag. - Frida

Utifrån analysen syns en skillnad i på vilket sätt och hur mycket genus som arbetas med beroende på barngruppens ålder. Dessa tre intervjuer uttrycker att de inte känner ett lika stort behov av genusarbete för att de arbetar på en yngrebarnsavdelning. De reflekterar över att det nog är ett större arbete på en äldrebarnsavdelning där barnen har med sig mer hemifrån och det kan uppstå fler situationer då.

6.5 Genusarbete genom förhållningssätt

Samtliga förskollärare uttrycker att genusarbetet ingår i förhållningssättet som arbetas med i verksamheten. Under denna kategori presenteras på vilka sätt förskolläraren kunde få in genusarbetet genom både det gemensamma förhållningssättet och ens egna förhållningssätt i stället för att ha aktiviteter med det. Nedan berättar Ida om hur de har ett grundat förhållningssätt i arbetslaget där genus och jämställdhet ingår.

.../ läroplanen ligger ju som grund där ingår genus så det blir automatiskt och barnkonventionen automatiskt. Vi har samma värdegrund och den är väl inarbetad och även då när det kommer vikarier går jag också alltid igenom hur vi tycker och tänker så även om du inte har samma åsikter så måste du jobba så. Det är som en lag eller som en regel så här jobbar vi, så här är vi, det är lite kontrakt nästan .../ för oss är genus mer än bara pojkar och flickor ska vara likadana egentligen. Man vill ju lära dom att alla får vara precis som man vill. Så vi jobbar genus, vi tänker det, det sitter i väggarna, det börjar väl med oss pedagoger vad vi tycker och tänker. Vi pratar igenom våran värdegrund väldigt mycket, vad tycker vi eller först och främst vara helt ärliga för vi känner ju varandra så väl på vår lilla förskola att vad tycker jag egentligen, vad tycker vi egentligen .../ och en vecka på höstterminen och en vecka på vårterminen så observerar vi varandra och reflekterar varandra och oss själva hur vi jobbar .../ - Ida

Amanda argumenterar på liknande sätt om vikten av att diskutera förhållningssättet i arbetslaget.

Personligen tänker jag att det är viktigt att inkludera och diskutera förhållningssättet som vi som är verksamma inom förskolan har. Barnen i förskolan ska få en likvärdig utbildning och därför är det viktigt att de förväntningar som ställs på barnet ska utgå från individens behov och rättigheter och inte utefter vad som är barnets biologiska kön. Det uttrycks även i läroplanen att vi ska motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, därmed kommer genus in i vårt uppdrag och är viktigt att vi pratar om. -
Amanda

Att diskutera värdegrunden i arbetslaget skapar ett gemensamt förhållningssätt och skapar även en tydlighet för vikarier om hur de ska förhålla sig när de kommer till förskolan. Att diskutera förhållningssättet gentemot genus med arbetslaget kan leda till att barnen bemöts utifrån individnivå vilket skapar en likvärdig utbildning.

I stället för det gemensamma förhållningssättet berättar Emma om hur hon arbetar med sitt eget förhållningssätt när det gäller genus och poängterar att det är viktigt att vara medveten.

Att man har ett medvetet förhållningssätt i hur man pratar med barnen, i hur man delar in barnen i grupper. Man har en kunskap om vad genus innebär och är medveten om konsekvenserna om hur det blir när man inte arbetar med genus. Ett medvetet förhållningssätt om hur man agerar och planerar verksamheten. Motverka stereotypa könsnormer, inte att pojkar inte får leka med lego eller tjejer inte får leka med dockor utan att man öppnar möjligheter för alla barn. Tänker på hur man arbetar med ord som pojkar och flickor, "kom nu flickor, sluta pojkar osv" Dom är barn och bör benämnas som barn. -
Emma

I det här citatet ovanför blir det tydligt hur kunskap om genus skapar ett medvetet förhållningssätt som bidrar till att kunna motverka stereotypa könsnormer. Emma lyfter även att hon undviker benämningar som pojkar och flickor utan byter ut dessa mot könsneutrala ord. Liknande citat hittar vi från Susan där hon berättar om hennes förhållningssätt i barngruppen.

/.../ Vi tänker på språket, hur vi pratar om barnen, människor och olika familjekonstellationer bland annat, att det kan vara två mammor, två pappor eller bara en mamma osv. /.../ Vi uppmuntrar alla barn att testa på samma saker, att göra det man själv vill och tycker är kul. Jag personligen benämner inte orden flickor och pojkar för mycket utan säger mer barn eller kompisar. Vi samtalar också mycket om känslor och förklarar att det är okej för alla att vara ledsna, att gråta, vara kär osv. - Susan

Anna fortsätter på liknande spår diskutera olika benämningar som finns i förskolan och hur hon använder sig utav dessa.

Tänker på det här med hen och allt som alla pratar om, det är ingenting som vi förespråkar, jag förespråkar det när man skriver tenta eller sådära. Men i verksamheten så behöver man inte säga tjej och kille heller men jag tycker det är viktigt att man säger namn eller kompisar eller nått. Apropå det här utmaningar för oss också, så kan man hitta andra ord i stället för hen, så tänker vi på våran förskola. För om någon använder det tror jag att det är viktigt att vi gör lite likadant om vi vill att barnen ska lära sig det. Men hos oss säger vi oftast namn eller kompisar men vi säger faktiskt väldigt sällan tjej och kille och benämner med kön. Systematiskt är viktigt. Vi inspirerar varandra till att våga och pröva. - Anna

De tre förskollärarna reflekterar utifrån sitt eget förhållningssätt om hur barnen ska benämnas i barngruppen. De väljer att undvika könsbestämda ord när de pratar med barnen utav använder sig i stället av orden barn och kompisar. Anna uttrycker även att det är viktigt att arbetslaget använder sig utav samma benämningar så att det inte skapas förvirring hos barnen om pedagogerna uttrycker sig olika.

Förhållningssätt kan även ta uttryck i hur miljöer anpassas i verksamheten och hur barnen vägleds i leken. Sofie och Amanda redogör för hur de tänker kring miljöer och genus. De diskuterar hur de har en baktanke med genus när de planerar och möblerar miljöer samt hur de använder sig av vissa ord i leken.

Jag tänker att det är viktigt, oavsett ålder, att miljöerna på avdelningarna inte förstärker stereotypa könsnormer. Och detta är något som jag upplever att vi har i åtanke pga att avdelningarna består av mycket ”okodat”/”neutralt” material. Det finns även ex. utklädningskläder på avdelningarna med lite äldre barn och där klär alla ut sig till allt och vad som kan upplevas som kodat ”flickkläder” som ex en klänning, har även pojkarna på sig och det är ingen som ifrågasätter det - Amanda

På liknande sätt berättar Sofie hur de har möblerat en brandstation på avdelningen och ändrat ord som används i leken.

Vi har ju börjat jobba projekterande, så vi har diskuterat på våran reflektionstid i arbetslaget, just det här med att man till exempel säger brandman, vi har nämligen sett ett stort intresse för brandman Sam och att man då säger brandMAN, så det har vi då diskuterat att vi kanske främst säger brandsoldat inne hos oss för att det verkligen ska vara mer inkluderande och det är väl egentligen mer på långt sikt som jag som förskollärare tänker att varför ska normen alltid vara typ den vita medelålders mannen att man ska ta bort såna saker att de ska inte vara naturligt. “Aa men jag menar inte bara män”, nee fast det blir ju ändå normen då om vi uttalar så. Vi har gjort om det ena lilla rummet till en brandstation och där vi har olika kläder, läkarkläder, poliskläder och brandsoldatkläder. Så i brandbilen där på brandstationen jobbar brandsoldaterna eller, aa eftersom vi utgår ju ifrån sagan brandman Sam så försöker vi i alla fall alternerar det och i alla andra sammanhang aa men att det är brandsoldat i stället - Sofie

Utifrån dessa citat ser vi en medvetenhet om hur miljöerna möbleras så att de blir mer könsneutrala. Förskollärarna använder sig utav okodat material och byter ut ord i vardagen för att motverka det könsstereotypiska mönstret.

Likt tidigare citat berättar Amanda, Susan, Pernilla och Peter även om hur de arbetar med genus genom barnens lek. De lyfter i sina intervjuer hur de är inne och petar i barnens lek för att gynna barnens utveckling och få dom att prova olika miljöer. Här berättar Amanda om hur hon arbetar med leken:

.../ vi påminner barnen ofta om att alla lekar är till för alla. Exempelvis när de leker familjelekar vill de gärna benämna: mamma, pappa, barn, som den ”typiska kärnfamiljen”. Då påminner vi om att familjer kan se olika ut, exempelvis med två mammor eller pappor - Amanda

Pernilla fortsätter på liknande spår om hur hon som pedagog deltar i leken med barnen:

I barnens lek är vi pedagoger ofta med och leker, på så sätt tror jag att vi kan stötta barnen i den könsneutrala leken. Ibland är det även vi pedagoger som tar beslut om vad barnen ska leka för stunden, detta för att introducera fler leksaker och miljöer för barnen. En del barn kanske annars fastnar i samma miljö eller med samma material alltid och behöver stöttning i att se hur andra lekar och miljöer kan se ut. - Pernilla

För att barnen inte ska fastna i könsbestämda lekar är pedagogerna med och introducerar barnen för nya lekar och leksaker som finns på avdelningen. Förskollärarna kan påminna barnen om olika företeelser som finns för att lekarna inte ska bli könsbestämda och vägleder barnen i att testa på nya saker. Fortsättningsvis berättar Peter om hur han är inne och petar i leken med barnen för att leken inte ska bli könsbestämd.

.../ dels inte tillåta såna här ner ärvda konstigheter vem som går först, vem som bestämmer, vem som styr, vem som är vad och vem som gör vad, utan vara där och peta verkligen så att det blir schysst och rättvist och icke könsbestämt vem som leker vad .../ I leken finns det jättemycket att peta i, extremt mycket. Det finns flickor som, ja det finns väl både pojkar och flickor som är i periferin i leken och varför finns dom där? och vad skulle man kunna göra för att få dom in i leken. Kan ha med saker att göra att man inte tar för sig, att man inte riktig vågar för det finns strukturer som inte är bra och det kan vara ganska könsbundna strukturer helt klart. Så va i och peta i leken och då måste man ju vara nära, då måste man ju vara aktiva pedagoger för att verkligen va och se vad det är som händer i leken, för det är inte så lätt att se alltid - Peter

Emma och Peter reflekterar även i sina intervjuer om hur deras egna förhållningssätt och åsikter om genus påverkar deras arbete. Vi tolkar det som att det har en medvetenhet om sina styrkor samt utmaningar och hur de använder denna medvetenhet för att gynna barnens lek och lärande.

.../ och mitt svåraste arbete är vad ska man kalla det, maktstrukturer bland flickor där jag som man tycker att jag är jättedålig på att se tjejer när dom är osams, när dom är taskiga

mot varandra. Det är jättesvårt att tyda tecken som man i den här världen. Det tycker jag, så det har med genus också att göra, ja det är lite konstigt att vara man och jobba i det här i 30 år men det är jätteroligt åh älta genus och försöka ändra för det är faktiskt inte rättvist som det är och har varit eller är och kommer att vara. Det kan man inte påstå, taskigt mot flickorna faktiskt, det är ganska ofta dom som betalar det dyraste priset i leken, faktiskt nästan alltid så är det så - Peter

Emma fortsätter nedan att uttrycka starka reflektioner till varför hon vill arbeta aktivt med genus.

/.../ Till exempel åt jag lunch med några äldre barn igår från grannavdelningen och då frågade jag vilka låtar de ville lyssna på när vi gick ut sen och det var en kille som sa "mina favoritlåtar är alla med killar, jag gillar inte när tjejer sjunger". Och det blev väldigt upprörande och för där vill jag inte att barnen ska hamna, mina barn ska inte komma dit. Då vill jag motverka innan, att den här killen kanske behöver lyssna väldigt mycket på "tjejlåtar". Kan vi hitta låtar som är en tjej som sjunger så att han får höra och få en bredare grund i vad det här är och varför tycker han att det här är en tjejlåt? Det är ju dit jag inte vill komma och därför är det viktigt att arbeta med det. Den negativa mansrollen som finns i samhället är inte något jag vill uppmuntra till - Emma

Förskollärarna har uttryckt ett likartat tankesätt när det gäller förhållningssätt, lek och miljöer mot genusarbete. Samtliga förskollärare är medvetna om att det är viktigt med vilka didaktiska beslut som tas inom leken och miljöer för att gynna barnens utveckling inom jämställdhet samt genus. När det gäller förhållningssättet är viktigt att ha en samsyn i arbetslaget där och vara överens om hur barnen ska bemötas. Det gäller att ha diskuterat om hur pedagogerna i arbetslaget ska kommunicera och bemöta barnen. Förskollärarna reflekterar även mycket om vad som är viktigt för dom själva i sitt eget förhållningssätt och att de använder sig utav sina styrkor samt utmaningar för att skapa en så bra social miljö som möjligt för barnen.

Utifrån resultatet i kategorierna finns det en röd tråd mellan svaren angående arbetssätt samt utmaningar och att det hör ihop med varandra. Om förskollärarna utsätts för mycket utmaningar med genusarbetet blir det svårare för dom att få verksamheten att fungera och detta drabbar barnens utveckling inom jämställdhets- och genusarbetet. Men om förskollärarna inte arbetar med genus genom antingen aktiviteter eller förhållningssätt kommer utmaningarna inte försvinna utan fortsätta vara där och troligtvis bli fler.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer studiens frågeställningar att besvaras utifrån tidigare forskning och resultatet. Diskussionen är framskriven utifrån rubriker kopplade till studiens frågeställningar som är: På vilka sätt uttrycker sig förskollärarna om genusarbetet i förskolan? och vilka utmaningar upplever förskollärarna i arbetet med genus? I slutet argumenteras även förslag till vidare forskning.

7.1 Utmaningar inom arbetslaget

Resultatet i studien visar att samtliga förskollärare talar om att det är viktigt med förhållningssättet i arbetslaget. Samtidigt pekar resultatet på att en utmaning för en del av förskollärarna är att det inte finns en samsyn på genusperspektiv med det övriga arbetslaget. I studien av Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) argumenterar de för att många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan idag vilket är i linje med resultatet i denna studie. Resultatet visar att en del förskollärare uttrycker att det finns brist av kunskap hos det övriga arbetslagen vilket gör att de får olika syn på vikten av genusarbete. Detta kan bero på att genus är ett brett begrepp och Karlson och Simonsson (2008) argumenterar för att pedagoger tycker att genuspedagogik är en komplex fråga. Enligt Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) påverkas utveckling av lek och lärande av att det existerar olika genusmönster i förskolan. Detta för att det pågår många olika arbetssätt och sociala praktiker när förskollärare har olika syn på genus. Men resultatet visar även att en del av förskollärarna kontinuerligt diskuterar det gemensamma förhållningssättet för att få en samsyn på genus och då motverka de olika genusmönstren som Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) skriver om. Detta leder till att förskollärarna skapar en gemensam syn på vikten av genusarbete och leder till att förskollärarna kan bemöta barnen utifrån samma grund.

Resultatet visar att förskollärare tycker att bemötandet mot barnen i förskolan är en viktig aspekt och att alla barn ska bli bemötta på samma sätt. Men trots att samtliga förskollärare uttrycker att det är viktigt med bemötande har en del upplevt att övriga pedagoger på deras förskolor bemöter pojkar och flickor olika. Detta är i linje med Emilsons m. fl (2016) resultat att femininitet uppmuntrades mer mot pojkar än mot flickor vilket leder till att könen bemöts olika. De argumenterar även för att behandlingen av pojkar och flickor påverkas av att förskollärare ser på könen biologiskt och att synen på det biologiska könet är hårt rotat i förskolan. Eidevald (2009) skriver på liknande sätt i sin studie att förskolepersonalen bemöter flickor och pojkar utifrån könsstereotypiska föreställningar. Dock visar resultatet i denna studie att förskollärarna försöker vara medvetna om hur de bemöter barnen och hur deras egna förhållningssätt är. Förskollärarna i studien uttrycker en vikt av att inte bemöta barnen utifrån könsstereotypiska föreställningar. Detta gör förskollärarna genom att försöka vara medvetna om det egna förhållningssättet. För att de ska bli medvetna reflekterar en del av förskollärarna om deras förhållningssättet stämmer överens med deras syn på genusperspektivet. Det uttrycks även i resultatet hur förskollärare observerar varandra i arbetslaget för att se till så bemötandet mot barnen blir på ett korrekt sätt utifrån genusperspektivet. När det gäller bemötande visar resultatet att det är viktigt för förskollärarna hur de benämner barnen. Förskollärarna berättar om hur de försöker undvika könsbestämda ord när de pratar med barnen. I stället använder de sig utav könsneutrala ord för att undvika könsroller som kan skapas i barngruppen. Det tas även upp att det är viktigt att arbetslaget använder sig utav samma benämningar för att undvika förvirring hos barnen.

7.2 Lek och lärande genom genusperspektiv

Leken är något som tagits upp i resultatet där förskollärarna har delgett hur de genom leken arbetar med ett genusperspektiv. Chapman (2016) skriver att när pedagoger har en medvetenhet inom leken kan detta bidra till ett möjliggörande genusarbete. Förskollärarna som deltagit i studien berättar i resultatet om hur de skapar medvetenhet i leken utifrån ett genusperspektiv. Detta genom att vara aktiva i barnens lek och stötta i leken så att den inte ska bli könsstereotypisk. De erbjuder även barnen olika miljöer och vägleder barnen till att pröva nya lekar. Förskollärarna är antingen med i barnens lek eller observerar den för att kunna gå in och stötta om leken skapas utifrån könsnormer. De tar upp diskussion med barnen om leken skulle bli könsstereotypisk och är uppmärksamma på hur barnen agerar i leken. Detta är i linje med Chapman (2016) som skriver att när pedagoger blir uppmärksammade på vilka lekar som är skapta av könsnormer och könsroller börjar pedagogerna planera för hur de kan undvika könsstereotypiska lekar. En av förskollärarna berättar även om hur de på avdelningen ändrat namnet på ett yrke som varit manligt betingat. Detta blir ett förarbete för att undvika att könsstereotypiska lekar ska uppstå och för att motverka könsroller. Sånger är även en aktivitet som lyfts fram i resultatet där förskollärare byter ut och ändrar könsbestämda ord i olika sånger för att motverka könsroller.

I resultatet har det även skrivits fram hur förskollärarna arbetar med genusperspektivet i styrda aktiviteter. Det blir synligt att förskollärarna är medvetna om genusperspektivet i genomförandet av aktiviteterna med barnen. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) skriver i sin studie om att det är viktigt att barnens röster blir hörda i frågor gällande genus och hur genus påverkar deras vardag. I linje med det Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) tar upp redogörs det i resultatet om aktiviteter där barnen blir inkluderade i frågor gällande genus. Förskollärarna använder sig utav olika material för att bjuda in barnen till samtal om genus. Böcker är det som främst bjuder in barnen till samtal när förskollärare valt ut normkritiska böcker de läser för barnen. Förskollärarna skapar diskussioner med barnen utifrån böckerna för att bjuda in till samtal om genus. En förskollärare berättar dock hur de normkritiska böckerna kan användas i syftet att normalisera könsöverskridande mönster utan att ta upp till diskussion. Detta genom att hitta en balans i hur ofta de tar upp böckerna till diskussion för att kunna normalisera genom att inte alltid peka ut allt som är normkritiskt. I Lynch (2016) studie riktas det kritik mot vilka böcker som förskollärare läser för barnen i förskolan då författaren argumenterar för att kvinnliga huvudkaraktärer är underrepresenterade i barnböckerna på svenska förskolor. Resultatet i denna studie kan inte påvisa hur förskollärarna väljer böcker utifrån kvinnliga och manliga huvudkaraktärer. Dock påvisar resultatet att förskollärarna har en medvetenhet i att välja böcker som motverkar traditionella könsroller och normaliserar samhället, vilket är i linje med det Lynch (2016) skriver om att litteraturen som helhet beskriver för barnen om världen och påverkar barnens syn på samhället.

Resultat visar även att förskollärarna har återkommande aktiviteter varje vecka där det kontinuerligt arbetas med genus i verksamheten. Dessa aktiviteter kan antingen handla om att motverka de traditionella könsroller hos flickor och pojkar eller användas för att diskutera

problematiska genusfrågor som dykt upp i barngruppen. Arlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) skriver att pedagoger i förskolan måste visa tillit till barnens egna förmågor att uttrycka sina egna uppfattningar om genus. Det författarna argumenterar för är något som är i linje med resultatet i studien då samtliga förskollärare inkluderar barnens egna uppfattningar om genus genom olika diskussioner. Resultatet har även visat att en del förskollärare uttrycker att det inte är ett lika stort behov av genusarbete med yngre barn. De arbetar fortfarande med genusperspektivet men upplever inte samma problematik som det är med äldre barn. Förskollärarna anser att på en äldre barns avdelning är det ett större behov med genusarbete då det uppstår fler negativa situationer hos barnen som är könsstereotypiska.

7.3 Utmaning med vårdnadshavare

Resultatet i studien visar att förskollärarna möter utmaningar med vårdnadshavare och hemmet som påverkar genusarbetet i förskolan. Förskollärarna uttrycker att de har blivit motarbetade vid tillfällena och att vårdnadshavare lägger över genusproblematik på förskolan. Det framkommer i resultatet en vilja om att vårdnadshavare ska engagera sig mer i förskolans arbete att motverka könsroller och könsroller samt att detta arbete även behöver motverkas i hemmen. Bayne (2009) argumenterar för att oavsett hur mycket pedagoger arbetar med genuspedagogik i verksamheten kan pedagogerna inte påverka de könsstereotyper som barnen får från familj och resterande samhälle. Författaren menar då att familjen och samhället motarbetar förskolans genusarbete. Resultatet i denna studie visar en enighet med Bayne (2009) då förskollärarna uttrycker att barnen har med sig en könsstereotypisk syn in i förskolan. Den könsstereotypiska synen får barnen att reagera negativt mot aktiviteter och material som förskollärarna presenterar. Det komplicerar förskollärarnas genusarbete när barnen redan är påverkade från hemmet. Detta är i linje med Skolverkets (2020) rapport då de argumenterar för att när barnen kommer till förskolan har de redan en bild av könsbegrepp och könsrelationer. En del förskollärare uttrycker även att de blir ifrågasatta av vårdnadshavare när de utför genusarbete för att motverka traditionella könsroller. När vårdnadshavare ifrågasätter förskolans genusarbete kan det leda till att förskollärarna måste anpassa utförandet av genuspedagogiken för att behålla ett bra samspel mellan förskola och hemmet. Förskollärarna kan då inte fullt ut genomföra sin profession och utförandet av deras genusarbete blir problematiskt.

Vårdnadshavare och förskolan kan enligt resultatet ha olika syn och åsikter om vikten av genusarbete. Detta gör att det blir utmanande om hur förskollärarna ska gå till väga för att motverka traditionella könsroller och könsroller i förskolan. Likt resultatet argumenterar Sotevik (2019) att det förhandlas om olika framtidsfantasier på barndomsarenorna om hur barndomen ska se ut utifrån normkritik. Författaren skriver att de som förhandlar på barndomsarenorna är människor som står upp för hbtq-personers rättigheter och de som ifrågasätter rättigheterna. Normkritik och hbtq-frågor är något som efterfrågas på förskolan men som samtidigt motarbetas vilket gör att den queerhet som blir efterfrågad inom förskolan då är en villkorlig queerhet där det väljs ut vad som anses passas in. Utifrån det Sotevik (2019) skriver blir resultatet förståeligt angående att vårdnadshavares åsikter kring genusarbete blir en utmaning för förskollärarna. Då normkritik ingår i genusarbetet blir det

utmanande för förskollärarna när en villkorlig normkritik efterfrågas inom förskolan. Sotevik (2019) skriver dock att gemensamt för de som förhandlar om framtida fantasier på barndomsarenorna är att de alla vill barnets bästa. Men trots det står utmaningen med vårdnadshavare kvar då resultatet visar att det finns situationer när förskollärare och vårdnadshavarna har olika syn på vad som är barnets bästa.

Förskollärarna uttrycker i resultatet att vårdnadshavare behöver vara med i genusarbetet och inte lägga över ansvaret på förskolan. För att kunna motverka traditionella könsroller och könsmonster behöver alla som verkar inom förskolan samarbeta. I linje med resultatet argumenterar Karlson och Simonsson (2008) att om förskollärarna ska kunna lyckas med deras genusarbete behöver vårdnadshavare ha en jämställd syn mellan könen. Författarna skriver att vårdnadshavares relation mot varandra behöver vara jämställd och att de behöver vara lika delaktiga i barnets uppfostran. Karlson och Simonsson (2008) argumenterar vidare om att förskolan värderar vårdnadshavarens roll i jämställdhets- och genusarbete och att det är viktigt att alla vårdnadshavare oavsett könstillhörighet visar lika stort engagemang i samspelet mellan förskola och hemmet. Resultatet visar att vårdnadshavarna inte är delaktiga i samspelet mellan förskolan och hemmet när det gäller genusfrågor. Antingen så blir förskollärarna motarbetade genom att barnen kommer till förskolan med en könsstereotypisk syn eller att vårdnadshavare ifrågasätter när förskollärarna utövar genusarbetet. Vårdnadshavarna behöver bli medvetna om hur de påverkar genusarbetet negativt och visa större engagemang i samspelet mellan förskolan och hemmet.

7.4 Förskolans omöjliga arbete

Det finns brister i förskolans genusarbete idag men med tanke på de utmaningar som framkommit i resultatet samt i tidigare forskning finns det en förståelse till varför dessa brister uppkommit. Förskollärarna upplever att de ibland blir motarbetade av vårdnadshavarna när de ifrågasätter vikten av genusarbetet eller förmedlar könsstereotypiska syner till barnen som leder till att svårigheter skapas i förskollärarnas arbete med genusperspektivet. En utmaning som existerar på förskolan är att kunskapsnivåerna kring genus skiljer sig mellan personalen och detta leder till att de som är verksamma i förskolan har olika syn på vikten med genusarbete. I resultatet i studien framkommer det även att förskollärarna reflekterar över att människor har olika syn på genus beroende på deras egen uppväxt. Detta gör att när pedagoger kliver in i förskolan har de olika syn på innebörden av genusperspektivet. Därav är det viktigt att pedagogerna i arbetslaget diskuterar det gemensamma förhållningssättet så att de får en samsyn på hur utförandet av genus ska gå till i verksamheten. Men på grund av att genus är ett komplext område med olika former av åsikter kan det bli svårt att diskutera genusperspektivet och få en gemensam syn (Chapman, 2016). Då även ordet genus inte står med i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) och det finns inga konkreta riktlinjer för hur förskolan ska arbeta med genus.

Att förskollärarna stöter på utmaningar dagligen i genusarbetet som skapar brister leder till uppfattningen om att genusarbetet i förskolan bör ses över. Utifrån resultatet i studien och tidigare forskning påvisas det att genusarbetet som finns i förskolan idag blir problematiskt att

utöva av förskollärarna. På grund av att resterande samhälle påverkar barnen i deras könsstereotypiska syn (Bayne, 2009). Enligt Emilson m. fl (2016) blir även läroplanen en utmaning för förskollärarnas genusarbete. Författarna skriver att läroplanen går emot sig själv när läroplanen säger att förskollärare ska motverka könsstereotyperna i förskolan samtidigt som förskolan ska genomsyras av barnens inflytande och utbildningen ska grundas på barnens intresse. Författarna argumenterar för om barnen då visar intresse för något som är könsstereotypiskt kan det bli svårt att ge barnen inflytande samtidigt som förskolan ska motarbeta könsstereotyper (Emilson m. fl, 2016). Eftersom läroplanen går emot sig själv skapar även detta risk för att förskollärarnas genusarbete blir problematiskt. För att förskollärare ska få ett lyckat genusarbete behöver det göras åtgärder i hur genusarbetet ska genomföras. Förskollärarna behöver tydligare verktyg i hur de ska kunna handskas med utmaningarna som uppstår i arbetet med genus. För något som resultatet påvisar är att alla förskollärarna som deltagit i studien argumenterar för att genusarbetet är viktigt och något som förskolan måste arbeta med då genusarbetet bidrar till jämställdhet.

7.5 Förslag till vidare forskning

Det finns få studier om hur förskollärare själva uppfattar arbetet med genusperspektiv i förskolan. Därför är ett förslag till vidare forskning att fortsätta undersöka förskollärares syn på genusperspektivet. Detta för att få en större överblick på hur genusarbetet ska genomföras. Det behövs fler förskollärares syn på arbete med genusperspektiv för att se om det finns ytterligare utmaningar som förskollärarna möter i genusarbetet. Förskollärares syn på genusperspektivet i förskolan behöver inkluderas för att skapa en förståelse för varför bristerna i förskolans genusarbete uppstår. Förskollärarna beskriver vidare vikten av att alla i det gemensamma arbetslaget besitter både intresse och kunskap kring att ha ett gemensamt förhållningssätt där genusarbetet är inkluderat i det vardagliga arbetet.

Ett annat förslag till vidare forskning är att undersöka hur vårdnadshavare ser på genusarbetet i förskolan. Då det i denna studie framkommer att vårdnadshavarna är en av de större utmaningarna till förskollärarnas genusarbete. Genom att undersöka vårdnadshavare syn på genusperspektivet hade det kunnat skapas en större förståelse för varför vårdnadshavarna blir en utmaning. Det hade även kunnat bli tydligare om hur samspelet mellan förskolan och hemmet ska gå till utifrån genusperspektivet. Enligt läroplanen för förskolan (2018) så har förskollärarna och de övriga arbetslagen ett ansvar för att motverka könsmönster som begränsar barnens utveckling, val och lärande. Därmed hade det varit fördelaktigt att vidare undersöka vilka förutsättningar förskollärarna har för att bedriva genusarbetet i förskolans verksamheter.

8 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16). Liber AB.
- Bayne, E. (2009) Gender Pedagogy in Swedish Pre-Schools: An Overview. *Gend. Issues* 26, 130–140. <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/s12147-009-9076-x>
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Chapman, R. (2016). 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>.
- Eidevald, C. (2009). Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Eidevald, C., & Lenz Taguchi, H. (2014). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I H. Lenz Taguchi, L. Boden & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s. 19-31). Liber AB.
- Emilson, A., Folkesson, AM. & Lindberg, I.M. (2016) Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *IJEC* 48, 225–240. <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/s13158-016-0162-4>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Liber AB.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, (1), Årg 14, 45-58. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/991/842>.
- Karlson, I. & Simonsson, M. (2008) Preschool Work Teams' View of Ways of Working with Gender Parents' Involvement. *Early Childhood Educ J* 36, 171–177. <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/s10643-008-0259-y>.

Lenz Taguchi, H., Boden, L., & Ohrlander, K. (2014). En inledning. Om vågrörelserna i den här boken och i ett jämställdhetsarbete. I H. Lenz Taguchi, L. Boden & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s. 6-9). Liber AB.

Lynch, L. (2016). Where Are All the Pippis?: The Under-representation of Female Main and Title Characters in Children's Literature in the Swedish Preschool. *Sex Roles*, 75(9-10), 422-433. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11199-016-0637-7>.

Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap?. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med utbildningsvetenskap*. (s. 15-36). Gleerups.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220-236). Liber AB.

Skolverket. (2020). *Brister i förskolans genusarbete*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/brister-i-forskolans-genusarbete?fbclid=IwAR20cFYY5dqhfvkJEFAM_3mpisaSkSHcMB8YbMorw8Sn2f30y mosbb-xeRc.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>.

Sotevik, L. (2019). Framtidsfantasier: Kampen om barnets bästa. *Lambda Nordica*, 23(3-4), 47-72. <https://www.lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/550/521>.

Svensson, L., & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med utbildningsvetenskap*. (s. 89-105). Gleerups.

Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 208-219). Liber AB.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-31). Liber AB.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Ärlemalm-Hagser, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Många olika genusmönster existerar i förskolan*. Pedagogisk forskning i Sverige årg 14 nr 2, 89–109. Issn 1401-6788. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1035/886>.

9 Bilaga

Intervjuguide

Vi skulle vilja fråga dig lite om genus och om hur du tänker när det gäller genusarbete i förskolan.

Vad innebär genus i förskolan för dig?

Skulle du säga att ni arbetar med genus på din förskola?

(om ja) Hur arbetar ni med genus? Kan du ge något/några exempel.

(om nej) Hur kommer det sig att ni inte arbetar med genus?

Varför har ni valt att arbeta som du beskriver?

Har ni diskuterat ert arbetssätt när det gäller genus i arbetslaget? Skulle du säga att ni har ett gemensamt förhållningssätt?

Inkluderas genusperspektivet vid planering med arbetslaget och i så fall hur?

Hur ser du personligen på att arbeta med genus i verksamheten?

Kan du ge exempel på hur ni arbetar med genus när det gäller barnens lek?

Kan du ge exempel på hur ni arbetar med genus när det gäller miljöer och material?

Har ni några aktiviteter med fokus på genus?

Tänker ni på genus vid möblering av miljöer?

Ser du några utmaningar med att arbeta med genus?