



MALMÖ HÖGSKOLA  
Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Att arbeta med genus i förskolan

*To work with gender in pre-school*

Natalie Neroth

Lärarexamen 120hp  
Lärarytbildning 90hp  
2011- 11 - 08

Examinator: Ann-Elise Persson

Handledare: Elisabeth Söderquist



# Sammanfattning

Natalie Neroth (2011) *Att arbeta med genus i förskolan*. Malmö Högskola.

Genus och jämställdhet är områden som finns inskrivet i Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010. Således ligger det i förskolans uppdrag att på ett eller annat sätt implementera detta i den pedagogiska verksamheten. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur man aktivt och medvetet kan arbeta med genus och jämställdhet i förskolan. För att få svar på detta valde jag att genomföra kvalitativa intervjuer med fem förskollärare, yrkesverksamma på olika förskolor inom samma kommun. Undersökningen resulterade i att några arbetsområden utkristalliserades, nämligen bemötande, böcker och sånger, miljö och möblering samt arbete i pojk- och flickgrupper. Den största och viktigaste kategorin för informanterna visade sig vara bemötandet av barnen. Även kompetensen lades fram som en viktig punkt utan vilken genusmedvetet arbete, enligt pedagogerna, blir en omöjlighet.

Förhoppningen är att arbetet ska kunna ge blivande och redan yrkesverksamma förskollärare kunskap, tankar och idéer om hur man i praktiken kan arbeta med genus och jämställdhet i förskolan.

Nyckelord: förskola, genus, jämställdhet



# Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	7
1.1 Syfte och frågeställningar.....	9
2. Litteratur och tidigare forskning.....	10
2.1 Jämställdhet, genus och kön.....	10
2.2 Könslindhet.....	12
2.3 Genusordning.....	12
2.4 Genussystemet.....	13
2.5 Genuspedagogik, genusperspektiv och genusmedveten pedagogik.....	13
2.6 Genusarbete i förskolan.....	15
2.6.1 Helén och Granholm.....	16
2.6.2 Hjalldpedagogiken.....	17
2.6.3 Gävlemodellen.....	17
2.6.4 John & Sabljar.....	19
2.6.5 Svaleryd.....	20
2.6.6 Skönlitteratur i förskolan – Kåreland & Lindh-Munther.....	21
3. Metod.....	22
3.1 Metodval.....	22
3.2 Urval.....	24
3.3 Genomförande.....	25
3.4 Bearbetning.....	25
3.5 Validitet och reliabilitet.....	25
3.6 Etiska ställningstaganden.....	26

4. Resultat och analys.....	28
4.1 Genus i förskolan.....	28
4.2 Bemötande.....	29
4.3 Böcker och sånger.....	30
4.4 Miljö och möblering.....	31
4.5 Pojk- och flickgrupper.....	32
4.6 Kompetens.....	33
4.7 Sammanfattning.....	34
5. Diskussion.....	35
5.1 Metoddiskussion.....	37
5.2 Pedagogiska implikationer.....	38
5.3 Fortsatt forskning.....	39
6. Referenser.....	40
Bilaga 1.....	43

# 1. Bakgrund

Jämställdhet och genus är något som alltid intresserat mig. När jag själv blev förälder blev jag uppmärksam på hur pass mycket samhället och människor gör skillnad på pojkar och flickor och vilka olika förväntningar som sätts på dessa, samt hur bemötandet av även små barn skiftar beroende på kön. Det som framförallt intresserar mig är att alla, oavsett kön, ska ha samma möjligheter att utveckla sina intressen och sina förmågor och att man inte ska begränsas av det kön man tillhör.

I min tidigare yrkesroll som lärare på en 7-9 skola har funderingar kring jämställdhet och bemötande funnits med liksom när jag påbörjade min utbildning till förskollärare. Under studietiden har jag arbetat som timanställd på ett antal olika förskolor och lagt märke till att det skiftar mycket i hur pass mycket man arbetar genusmedvetet och aktivt med jämställdhet. Jag finner det intressant hur vi som pedagoger och vuxna bemöter barn, pojkar och flickor, särskilt med tanke på att vårt agerande och bemötande tidigt kan befästa de traditionella könsrollerna och könsmönstren eller motarbeta desamma, där det senare är något som ingår i vårt uppdrag som förskollärare. Tyvärr har jag under min tid i såväl skolan som förskolan blivit varse att bemötande och beteende hos pedagoger allt för ofta skiftar beroende på om det är en pojke eller flicka som tilltalas.

I så väl dagspress som fackpress har man på senare år kunnat läsa artiklar om genus och genusarbete och stockholmsförskolan Egalia är ett exempel som vid ett flertal tillfällen figurerat i artiklar. På Egalia har man genuspedagogik som verksamhetsgrund och man låter genus och jämställdhet genomsyra hela den pedagogiska verksamheten. Man har låtit allt från val av leksaker och material, till inredning och litteratur, samt inte minst pedagogernas bemötande, genomsyras av dessa tankar. Aktivt arbete bedrivs med värdegrundsfrågor i centrum och mot en cementering av de traditionella könsrollerna.

Barnen tränas också i att sätta ord på känslor och att vara hjälpsamma och omtänksamma mot varandra. (<http://www.sodermalmsforskolor.se/egalia/extern/forskolan-egalia.htm>)

Min nyfikenhet på hur man i förskolan kan arbeta genusmedvetet har väckts och i denna studie vill jag undersöka hur olika pedagoger och förskolor medvetet arbetar med jämställdhet och genus. Jag vill också undersöka vad tidigare forskning och litteratur har för förslag på hur man på ett bra sätt kan arbeta genusmedvetet och med jämställdhet inom förskolan.

Jämställdhet och genuspedagogik är något vi som pedagoger inte kan välja bort. Det framgår tydligt i Läroplan för förskolan, Lpfö 98, att detta är områden som ska genomsyra verksamheten. Som pedagog i förskolan har vi som uppdrag att ständigt arbeta utifrån den värdegrund som bland annat innefattar jämställdhet mellan könen och individens frihet:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen (Lpfö 98, rev. 2010, 2010: 4).

Vidare framgår det klart och tydligt i läroplanen att vi som pedagoger inom förskolan ska arbeta för att motverka traditionella könsroller och ge alla barn, oavsett kön, lika möjligheter att utveckla sin personlighet och sina förmågor:

Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (a.a:5).

Det framgår även i FNs konvention om barns rättigheter att alla barn har lika rättigheter oavsett kön, etniskt ursprung, hudfärg, språk, religion och social bakgrund (Läraryrket, 2010). Tilläggas kan också att det i Diskrimineringslagen framgår att alla förskolor är skyldiga att upprätta en likabehandlingsplan i vilken det bör framgå hur man arbetar med områden som till exempel jämlikhet (Diskrimineringslag 2008:567, kap 3, 16§, [www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2008:567#K3](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2008:567#K3)).



Med utgångspunkt i detta anser jag det vara både intressant och i högsta grad relevant för mitt kommande yrkesuppdrag som förskollärare att skapa mig en uppfattning om hur man på olika sätt kan arbeta genusmedvetet och med jämställdhet inom förskolan.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att söka svar på hur man aktivt och medvetet kan arbeta med genus och jämställdhet inom förskolan. Jag vill dels ta reda på vad forskning och litteratur har att säga och dels undersöka hur fem förskollärare arbetar i praktiken. Detta syfte har mynnat ut i följande frågeställningar:

- Hur kan man arbeta genusmedvetet och med jämställdhet enligt litteratur och forskning?
- Hur arbetar man i praktiken med genus och jämställdhet på några förskolor i en större svensk stad?

## 2. Litteratur och tidigare forskning

I teoridelen kommer jag inledningsvis att gå igenom några för området viktiga begrepp, så som jämställdhet, genus och kön. Jag kommer även att presentera begrepp som könsblindhet och genusordning som är av relevans för uppsatsen. Vidare kommer jag att behandla genusarbete i förskolan i stort samt även gå in mer på hur några olika författare resonerar kring arbete med genus och jämställdhet i förskolan samt vad litteratur och forskning har för förslag vad gäller att anta en genusmedveten hållning i sin pedagogiska verksamhet inom förskolan.

### 2.1 Jämställdhet, genus och kön

Jämställdhet är ett begrepp med många olika tolkningar. Delegationen för jämställdhet i förskolan (DEJA) valde under sitt arbete att utgå ifrån regeringens proposition ”Delad makt delat ansvar” där man lyfter fram makt som ett av de grundläggande perspektiven. I denna proposition har man satt upp sex mål som ska vara uppnådda innan Sverige kan räknas som jämställt. Bland dessa mål för uppnående av jämställdhet syns till exempel lika tillgång till utbildning och utveckling av intressen och talanger samt delat ansvar för arbetet med barn och hem (SOU2004:115).

Delegationen för jämställdhet i förskolan tar också upp ”att flickor och pojkar, kvinnor och män ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter” (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006:3) som en viktig aspekt på jämlikhet samt att ”kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina liv” (a.a:3).

Genus är ett begrepp som bland annat handlar om den sociala dimensionen av det biologiska könet men det innefattar också faktumet att könets skillnader kan bero på de föreställningar, handlingar och förväntningar som finns vad gäller pojkar och flickor, män och kvinnor. Genus kan sägas vara mer av vårt sociala kön, skiljt från vårt biologiska. Man brukar också i samband med begreppet genus ta upp det könsmaktsystem vi har i vårt samhälle (SOU2004:115, sid 34-35).

Odelfors (1998) menar att genus är en sorts social konstruktion som utgår ifrån vad vi anser vara manligt och kvinnligt och Helén och Granholm (2007) hävdar att genus står för hur människor formar sig och formas till man och kvinna och hur detta i sin tur syns i vårt samhälle. De menar vidare att genus är något föränderligt och synen på vad som passar sig för män respektive kvinnor förändras över tid.

Svaleryd (2002) beskriver genus som något som omfattar både vårt sociala, kulturella och biologiska kön och hävdar att ”genus är vad det kulturella arbetet och det sociala systemet format oss till” (Svaleryd, 2002, s 29). Hon menar vidare att begreppet genus har fokus på relationen mellan könen och vad som i samhället anses vara manligt och kvinnligt.

Begreppet kön skiljer sig från begreppet genus, enligt Svaleryd (2002), på så sätt att det senare kan anses vara socialt skapat. Odelfors (1998), forskollärare och fil.dr i pedagogik, beskriver kön som något som betingas av biologiska kriterier medan genus – det sociala könet – är en social konstruktion och kan sägas vara vad som förknippas med kategorierna ”pojke” och ”flicka”, vilket skiftar beroende på tid och plats.

Hedlin tar i sin rapport *Lilla genushäftet: Om genus och skolans jämställdhetsmål* (2004) upp tre olika sätt att förstå kön: traditionellt olikhetstänkande, likhetstänkande samt genustänkande. Traditionellt olikhetstänkande innebär att man ser olikheter mellan män och kvinnor som naturgivet och att dessa två är olika väsen, en syn som var den gängse för 100 år sedan. Likhetstänkande å andra sidan är ett sätt att förstå kön som vuxit fram de senast decennierna och där man anser att kön saknar betydelse och man tar, liksom vid traditionellt olikhetstänkande, ingen hänsyn till de olika villkor som råder för kvinnor och män. Det tredje sättet att förstå kön är genustänkande där man sätter in kön i ett större sammanhang.

Begreppet genus kommer från det engelska ordet *gender* som bland annat innefattar de kulturella och sociala föreställningar som kopplas ihop med det biologiska könet (Hedlin,

2004). Genus beskriver också den maktrelation som finns mellan kategorierna män och kvinnor (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006).

Könsmönster är ett begrepp som enligt Svaleryd (2002) syftar på de beteendemönster som skiljer könen åt. Flickor och pojkar väljer det som förknippas med respektive kön och detta påverkar till exempel vilka aktiviteter de väljer.

I den här uppsatsen kommer i första hand genus att behandlas då det är det begreppet som är mest relevant för syfte och frågeställningar.

## 2.2 Könslindhet

Könslindhet kan beskrivas som att man inte ser könsmönstren utan i stället undantagen. Olofsson (2007) menar att könsmönstren sitter så djupt förankrade i våra egna personligheter att de blir näst intill osynliga för oss. Vi är kanske så vana vid ett visst beteende hos flickorna att vi inte ser att det är ett mönster utan lägger istället märke till undantagen. Könslindhet kan också i förlängningen sägas vara ett synsätt där pedagogen tror att han eller hon är könsneutral men i själva verket bekräftar och förstärker könsmönster och könsroller hos barnen (SOU 2004:115).

## 2.3 Genusordning

Genusordning beskrivs av Delegationen för jämställdhet i förskolan (DEJA) som ett könsmaktsystem, det vill säga den strukturella ordning som framträder när vi studerar hur olika sociala mönster och funktioner i samhället särskiljer män och kvinnor. DEJA menar att människor tenderar att dela in hela samhället sin vardag utifrån vad som förknippas med manligt och kvinnligt och lägger också en slags värdering i detta som i sin tur bygger på en hierarki om vad som är viktigt och mindre viktigt (SOU 2004:115:35).

## 2.4 Genussystemet

Ett annat närbesläktat begrepp är genusystemet. Hedlin (2004) refererar till att Hirdman har arbetat fram en teori om genusystemet som kan hjälpa oss att förstå mönstret hur kön tolkas och värderas i vårt samhälle. Genussystemet består av två grundprinciper: *Isärhållande (dikotomi)* och *hierarki (rangordning)* där isärhållande innebär att manligt och kvinnligt ses som ett motsatspar medan hierarki avser att mannen ses som normen för det allmängiltiga och mänskliga vilket gör kvinnan till avvikande från normen. Kvinnligt genus har alltså lägre status än manligt genus. Dessa två principer finns, enligt Hedlin, ständigt med och påverkar vårt sätt att tolka tillvaron och påverkar också hur samhället organiseras och struktureras. Hedlin beskriver vidare det Hirdman kallar genuskontrakt, som kan sägas vara den ”överenskommelse” som anger vad som anses passande för män respektive kvinnor och detta kontrakt överförs från en generation till nästa. Samhällets rådande normer för manlighet och kvinnlighet går på så sätt i arv (Hedlin, 2004).

## 2.5 Genuspedagogik, genusperspektiv och genusmedveten pedagogik

Delegationen för jämställdhet i förskolan (DEJA) beskriver genuspedagogik som:

ett pedagogiskt arbete som grundar sig i en vidd av genusvetenskaplig kunskap som innebär kunskap om, inte bara maktförhållanden mellan individer som vi kallar för flickor och pojkar, utan också hur material, innehåll, arkitektur et cetera som alla kan förstås i termer av kön  
(Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006:5).

Delegationen ser dock en fara i användandet av just begreppet genuspedagogik och har valt att tala om genusmedveten pedagogik i stället för genuspedagogik för att poängtera att genusarbete inte är något vid sidan av utan något som måste integreras i den dagliga verksamheten.

För att i sin förskoleverksamhet kunna arbeta utifrån ett genusperspektiv anser Delegationen för jämställdhet i förskolan att det första steget måste vara att personalen skaffar sig kunskap om genus och genusordning och vad det innebär för den egna förskolan. Utifrån denna kunskap kan man analysera verksamheten och i förlängningen, utifrån denna analys, arbeta mot målet att motverka traditionella könsroller och könsmönster (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006).

Även Hedlin (2004) trycker på vikten av kunskap om genus och genusvetenskap för att kunna anlägga ett genusperspektiv på sin verksamhet.

Britta Olofsson (2007), sedan många år verksam inom förskolan och sedan ungdomen engagerad i jämställdhetsfrågor, menar att genusmedvetet arbete hela tiden måste vara integrerat i förskolans verksamhet och lägger fram fyra pedagogiska grundprinciper som enligt henne inte bara borgar för en allmänt hög kvalitet i förskolans arbete, utan också för goda resultat ur ett jämställdhets- och genusmedvetet perspektiv. De fyra grundprinciperna är:

- Tillföra, inte ta ifrån
- Möta barnen där de befinner sig
- Fokusera på det positiva och förstärka det
- Göra inläringen lustfylld och effektiv genom att använda leken

(Olofsson, 2007:57)

Olofsson (2007) skriver att det under perioder blivit vanligt inom vissa grupper att ta ifrån barn saker. Man har valt att ta bort typiska pojk- och flickleksaker men Olofsson menar att vi ska tillföra inte ta ifrån. ”Vi ska inte ta ifrån flickorna Barbie och inte pojkarna Batman. Däremot ska vi tillföra flickor och pojkar både Barbie och Batman” (Olofsson, 2007:59).

Olofsson menar vidare att vi ska ge pojkarna mer närhet och hjälpa dem att utveckla ett känslspråk samt att vi måste hjälpa flickorna att utveckla mod, tuffhet och styrka. Vi som pedagoger måste möta barnen där de befinner sig. Med utgångspunkt i barnens lek och barnens val av aktivitet ska vi tillföra pojkarna närhet, hänsyn och omtanke och flickorna äventyr och självförtroende. Det är också viktigt, menar Olofsson, att vi fokuserar på det positiva och förstärker det i stället för att falla in i tjat och kritik och sätta fokus på det negativa. Vi ska uppmärksamma det goda beteendet så att det återkommer. Det är, skriver

Olofsson, en god idé att låta det genusmedvetna arbetet ta sin utgångspunkt i leken som metod då samvaron blir positiv och lustfylld.

Olofsson (a.a) beskriver vidare en typisk möblering på förskolan med ett dockrum, ett kuddrum, ett byggrum och ett matrum, vilket inte inbjuder till lek pojkar och flickor emellan, utan ger rummen en stark könsstämpel, vilket bör undvikas. Om man istället inreder rum med saker som tilltalar båda könen ökar möjligheten och sannolikheten för könsöverskridande lek.

## 2.6 Genusarbete i förskolan

Som tidigare nämnts är arbete med genus och jämställdhet i förskolan något som ligger i det uppdrag som förskolan har. Vi som pedagoger har en skyldighet att arbeta med värdegrunden som återfinns i Läroplan för förskolan Lpfö 98, rev. 2010, där det klart står uttryckt att vi i förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Alla barn ska få samma möjligheter att utvecklas utifrån sina möjligheter och intressen, oavsett kön (Lpfö 98, rev. 2010, 2010).

Delegationen för jämställdhet i förskolan (DEJA) menar att de flesta pedagogiska modeller i dagens svenska förskola utgår från denna syn men att det trots detta krävs att man aktivt synliggör skillnader i hur vi behandlar flickor och pojkar med tanke på att kön så starkt, och på ett omedvetet plan, påverkar oss och våra handlingar (SOU2004:115).

Vidare är det, enligt både Lpfö 98 och DEJA, av största vikt att motverka samhällets traditionella könsmonster, vilket innebär att pedagogerna bör vara medvetna om den genusordning som finns i samhället och att den innebär att flickor och kvinnor är underordnade och att detta i sin tur ger pojkar och män fördelar. För att kunna ändra denna maktordning krävs kunskaper och metoder för jämställdhet och genusmedvetet arbete i förskolan (SOU2004:115).

Jämställdhetsarbete i förskolan ska i första hand handla om hur pedagogerna behandlar och bemöter barn och deras intressen, handlingar och aktiviteter. Barnen ska inte ändras utan ett aktivt och medvetet arbete med genus och jämställdhet ska leda till att de vuxna ändrar förhållningssätt och attityder och på så sätt kan hjälpa barnen att frigöra sig från de

traditionella förväntningarna som finns på dem utifrån deras kön. Ett lyckat genus- och jämställdhetsarbete handlar vidare om vem som blir lyssnad på, vem som tillåts bestämma och så vidare, alltså handlar det om normer, inflytande och makt (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006).

### 2.6.1 Helén och Granholm

Helén och Granholm (2007), som tillsammans drivit ett projekt inom ramen för Delegationen för jämställdhet i förskolan, menar att genusarbete i förskolan i första hand handlar om att ge barnen fler valmöjligheter. Alla barn, oavsett kön, ska få utvecklas fullt ut som individer utan att begränsas av de traditionella könsvärderingar som gäller i samhället.

Magdalena Helén och Granholm (2007) har tagit hjälp av ett flertal pedagoger på förskolor som genomfört genusprojekt och skrivit boken *På genusäventyr – metodbok för drama och genus i förskolan* där man får många handfasta och praktiska tips på olika sätt att arbeta med genus i förskolan. Författarna menar att det är viktigt för pedagogerna att reflektera kring det man gör och varför man gör det. Genusarbete har att göra med att upptäcka det självklara, men osynliga, att se mönster och att genom reflektion kunna komma till större insikt och på så sätt förändra.

Det är ungefär samma syn på genusarbete som Delegationen för jämställdhet i förskolan, DEJA, lägger fram. De beskriver tre steg i genusarbetet, nämligen att personalen skaffar sig kunskap, att de analyserar verksamheten utifrån denna kunskap och slutligen realiserar någon form av utveckling för att motverka de traditionella könsroller och könsmönster (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006).

Helén och Granholm (2007) lyfter fram vikten av dokumentation, dels initialt för att kunna upptäcka vad som behöver arbetas med, dels längre fram föra att kunna se utveckling och resultat av arbetet. Mycket av arbetssättet som presenteras i boken utgår från olika sorters dramaövningar och kretsar kring ämnen som självkänsla, kommunikation, empati, rädsla och mod. Övningarna och arbetssättet utgår från ett antal punkter inom varje område som fokuserar på just de egenskaper och färdigheter som pojkar respektive flickor behöver utveckla. Som exempel kan tas att fokus för pojkarna inom ämnet empati ligger på att lära



sig förstå att alla känslor och egenskaper är tillåtna, att träna sig i att lyssna och förstå andras behov samt att öva på verbal konfliktlösning. För flickorna kan fokus inom samma ämne ligga på att våga visa alla sorters känslor, även negativa och att våga leva ut sina känslor.

### 2.6.2 Hjallipedagogiken

På Island har förskolläraren Margrét Pála Olafsdóttir, enligt Falster (1993), utvecklat något som brukar kallas för Hjallipedagogiken. Hon upplevde det som ett problem att kvinnliga intressen och aktiviteter sågs som mindre värda än manliga. Pála Olafsdóttir lade märke till att pojkarna tog mer plats och tid i förskolan än vad flickorna gjorde och utvecklade Hjallipedagogiken som hade som mål att få barnen att ändra sin syn på sig själv, vilket i sin tur skulle ändra barnens sätt att se på varandra. På förskolan delades barnen in i pojk- och flickgrupper där pojkar tränades i områden som empati och flickorna fick öva sig i att ta plats bland annat. Pála Olafsdóttir menar att det är en förutsättning för att kunna träna de områden som behövs hos pojkar respektive flickor att de skiljs åt. Hon menar vidare att det under uppdelningen i pojk- och flickgrupper är lättare att hitta de viktiga egenskaper och områden som behöver tränas (Falster, 1993).

### 2.6.3 Gävlemodellen

Ett välkänt exempel på genusarbete i förskolan brukar kallas Gävlemodellen och genomfördes som ett genusprojekt mellan 1996 – 2000 i Gävle kommun. Arbetet grundade sig i ett brev från länets jämställdhetsexpert - Ingemar Gens – som önskade inleda ett projekt för att vidga könsrollerna för pojkar och flickor i förskolan. Wahlström (2003), som vid tiden för projektet var förskolechef på förskolan Tittmyran som deltog i projektet, beskriver i sin bok *Pojkar, flickor och pedagoger* (2003) hur arbetet med att utveckla en jämställdhetspedagogik framskred. Hon såg att flickorna till exempel berövades möjligheten att utveckla mod, egen vilja, initiativförmåga och att tro på sig själva. Pojkarna

å sin sida berövades möjligheten att utveckla empati, hjälpsamhet, närhet, positiv kroppskontakt, relationer och språk. Alla behövde mer gemenskap och positiv förstärkning som individer. Målet för arbetet blev att vidga barnens möjligheter.

Wahlström (2003) upplevde att pojkar ofta bekräftades genom negativa förväntningar och situationer. De uppmärksammades för saker de inte borde ha gjort vilket påverkar jaget på ett negativt sätt. Hos pojkarna märkte Wahlström en ständig kamp under leken för makt och styrka. Pojkar tilläts att testa och prova medan flickor skulle akta sig. Förväntningar på hur flickor och pojkar skulle bete sig nådde barnen genom vuxnas agerande men också från till exempel sagor.

Personalen på Tittmyrans förskola inledde arbetet med att göra enkla observationer och det visade sig att personalen fokuserade mest på pojkarna och i första hand när de var stökiga eller utmärkte sig som starka och duktiga. Enligt Wahlström (2003) visade observationerna tydligt vilka förväntningar och attityder pedagogerna hade på pojkarna respektive flickorna. Man började med att göra observationer med hjälp av papper och penna men övergick sedan till videokamera. Personalen blev medveten om att pojkarna uppmärksammades mycket mer än flickorna och att flickorna hjälpte och servade pojkarna. Det visade sig att personalen konsekvent, dock omedvetet, förstärkt de traditionella könsrollerna.

Filmerna från observationerna analyserades och utifrån detta kom personalen fram till vilka områden man behövde arbeta med. Till en början såg man vikten av att skapa gemenskap. Man upplevde olika områden som behövde förstärkas hos pojkar respektive flickor. Utifrån detta bestämde personalen att dela in barnen i pojk- och flickgrupper under delar av dagen, detta för att på ett konstruktivt sätt kunna arbeta med och stärka just de områden som behövdes för respektive grupp.

Flickgruppen behövde stärka den positiva självkänslan och identiteten för att kunna erövra en större självständighet och kunna framhålla sina egna behov. Pojkgruppen behövde stärka den positiva självkänslan och identiteten, hitta gemenskap med andra samt utveckla de kompetenser som krävs i relationer. Även språket var, enligt Wahlström (2003), ett område som skulle tränas med pojkarna. Förskolan började med att dela på pojkar och flickor vid måltider där pedagogen agerade aktiv ledare för gruppen och arbetade målinriktat med förhållningssättet gentemot barnen.

Nästa steg i arbetet innebar en fortsättning av arbetet i pojk- och flickgrupperna och man gick på skogspromenader där pojkarna i första hand arbetade med att följa regler, visa hjälpsamhet, öva språkliga uttryck för känslor samt skapa positiv bekräftelse. Flickgruppen övade istället grovmotorik, att tävla och att tänja gränser. Viktigt i arbetet med flickorna var att undvika att berömma duktighet. Man hjälpte också flickorna att skapa positiva bilder av pojkarna och vice versa.

En viktig punkt i jämställdhetsarbete är, enligt Wahlström (2003), att involvera föräldrarna och beskriva vad man observerat och hur man kommer att arbeta.

Genusprojektet i Gävleborg har lett till en mer bestående pedagogik som fortfarande bedrivs.

#### 2.6.4 John och von Sabljar

John och von Sabljar (2003) är lärare respektive socialpedagog och har utbildning inom jämställdhet och ledarskap. Båda är också verksamma inom genusutbildning i förskola och skola. De menar att steg i arbetet med jämställdhet och genus är att bli medveten om de mönster och strukturer som finns i barngruppen.

Som inledning på arbetet med genus och jämställdhet rekommenderar John och von Sabljar observationer som kan vara såväl skriftliga som med hjälp av videokamera och att man ser till att få kunskap om jämställdhet och genus, att man får på sig ”jämställdhetsglasögon”. De har arbetat fram en lathud för observationerna som utgår ifrån några stora områden; närhet, uppmärksamhet, språk, ansvar och lek. Efter observationerna ska det insamlade materialet analyseras och man ska tillsammans sätta upp en mätbar målsättning innan man inleder det praktiska arbetet.

John & von Sabljar (a.a) menar att målet med jämställdhetspedagogik ska vara att barnen ska bli hela människor som har tillgång till både traditionellt manliga som traditionellt kvinnliga egenskaper, förmågor och aktiviteter. För att uppnå detta krävs att man stärker och uppmuntrar olika egenskaper och aktiviteter hos flickor respektive pojkar. Man ger som exempel att flickor ofta behöver utveckla sin förmåga att tävla och att våga misslyckas medan pojkar behöver utveckla sitt språk och förmågan att samarbeta. Man

rekommenderar att man provar arbete i könsdelade grupper men poängterar vikten av att ha klart för sig varför man gör det för att inte arbetet ska motverka sitt syfte.

John & von Sabljar ger vidare några områden inom vilka arbetet med jämställdhet och genus kan bedrivas, nämligen: *kompensatorisk träning, att vara en förebild, att stärka självkänslan, att minska negativ uppmärksamhet, delade grupper samt analyser.*

Kompensatorisk träning kan, enligt författarna, innebära att man särskilt fokuserar, stärker och berömmar de aktiviteter och egenskaper som behöver kompenseras, som att berömma en flicka som utför en modig handling. Att vara en förebild innebär att pedagogerna måste vinnlägga sig om att vara goda förebilder och att föregå med gott exempel inför barnen. Vad gäller att stärka självkänslan hos barnen kan detta innefatta att pedagogerna medvetet arbetar med att se och bekräfta barnen samt att man är försiktig med beröm av prestationer. Att minska negativ uppmärksamhet menar författarna att man i första hand gör genom att lägga fokus på det positiva istället för det negativa i den dagliga verksamheten. Vid tillfället med delade grupper är tanken att man ska ägna sig åt kompensatorisk träning och uppmuntra handlingar och aktiviteter som behöver stärkas hos respektive kön. Inom arbetsområdet analys kan man ägna sig åt att analysera allt från böcker till bilder och leksaker (John & von Sabljar, 2003)

### 2.6.5 Svaleryd

Svaleryd är i grunden förskollärare, men har på senare år handlett genusarbete i såväl grund- och gymnasieskolor som förskolor och är också föreläsare inom området. I sin bok *Genuspedagogik* (2002) framhåller Svaleryd dokumentationen som ett viktigt verktyg i genusarbetet. Hon menar att dokumentation, gärna videoupptagningar, är ett ypperligt sätt att bli medveten om hur man som pedagog agerar och utifrån detta analysera och agera.

Svaleryd tar upp fenomenet med pojk- och flickgrupper och menar att frågan om man ska sära på könen i första hand handlar om varför. Hon menar på att det finns en risk med indelningen på så sätt att man för tydligt fokuserar på särtänkande och att man då inte ser den övergripande strukturen och att man snarast understryker skillnaderna mellan könen.

Vidare poängterar Svaleryd att arbetet med flick- och pojkgrupper kräver en tydlig målsättning och struktur.

Svaleryd tar även upp medias, reklams och leksakers tydliga påverkan och förstärkning av de traditionella könsrollerna och könsmönstren. Vidare framhåller hon att könsstereotyper är mycket vanligt förekommande i sagoböcker och sånger. De flesta innehåller passiva flickor/kvinnor i birollerna och aktiva pojkar/män i huvudrollerna.

I sin bok lägger Svaleryd fram ett antal områden inom vilka genuspedagogiskt arbete kan bedrivas. Som exempel på områden kan ges värdegrund, likheter och olikheter samt läromedel, leksaker och mediatexter. Svaleryd föreslår exempelvis en övning som kallas ”plus och minus om flickor och pojkar” för att synliggöra genusordningen och de värderingar som råder i gruppen samt arbete med tv-program, film och dataspel.

#### 2.6.6 Skönlitteratur i förskolan – Kåreland & Lindh-Munther

Kåreland & Lindh-Munther (2005) har genomfört en undersökning med syfte att bland annat kartlägga hur pojkar och flickor skildras i förskolans litteratur, vilken litteratur som erbjuds och hur man arbetar med den samt hur kvinnligt och manligt gestaltas i böckerna. Det första man konstaterade var att det fanns en stor variation i hur många böcker barnen på olika förskolor hade tillgång till. I många böcker för yngre barn återfinns de traditionella könsrollerna. Ofta finner man pojkar och män i huvudrollerna och flickor och kvinnor i biroller. Även egenskaperna hos karaktärerna motsvarar de traditionella könsmönstren med starka, modiga pojkar och omhändertagande flickor. Dock ska påpekas att undantag givetvis finns bland barnböckerna. Vidare verkar det vara lättare att finna böcker om starka och självständiga flickor än om tillbakadragna och ömsinta pojkar.

Under undersökningen framkom bland annat att vissa pedagoger använder litteratur för att bearbeta känslor. Det fanns också exempel på boksamtal där barnen efter läsning förde diskussioner med pedagogen kring exempelvis känslor och egenskaper. Det hände också att pedagoger ändrade sagor och gav karaktärerna andra och annorlunda egenskaper för att sedan föra diskussioner kring detta.

## 3. Metod

Detta kapitel kommer att inledas med en kort presentation av kvalitativa och kvantitativa undersökningar samt en kortfattad beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjun. Vidare beskrivs den metod jag valt för denna studie och varför. Jag kommer kort att diskutera för- och nackdelar med detta metodval samt gå in på hur urvalet av informanter gjorts. I detta metodavsnitt kommer jag även att beskriva studiens genomförande och göra etiska överväganden av mina metodval och urval.

### 3.1 Metodval

Man brukar tala om två olika vägar inom forskningsmetodik och det är *kvantitativa* metoder respektive *kvalitativa*. En kvantitativ undersökning är en undersökning där man vill få fram data som är mätbara, till exempel hur många som valt ett visst svarsalternativ (Larsen, 2009). I kvantitativ forskning är forskaren objektiv och står ”utanför”. Forskningen är strukturerad och resultaten grundar sig oftast på ett stort antal individer. Relationen mellan forskning och teori bygger på bekräftelse, det vill säga hypotesprövning (Olsson & Sörensen, 2011).

När man använder en kvalitativ undersökning vill man få fram något om de kvalitativa egenskaperna hos undersökningspersonerna. Man vill till exempel veta människors åsikter inom ett område, man vill skaffa sig en helhetsförståelse av ett fenomen. Vilken av metoderna man väljer påverkas i hög grad av undersökningens syfte och frågeställningar (Larsen, 2009). När forskaren har en kvalitativ forskningsansats går denne in i arbetet förutsättningslöst och försöker få en helhetsförståelse och en så fullständig bild av situationen som möjligt (Olsson & Sörensen, 2011).

Vidare finns två olika angreppssätt: *induktivt* och *hypotetiskt-deduktivt*. Om man antar ett induktivt angreppssätt har man ofta en något oklar frågeställning där man vill få en helhetsförståelse. Med ett hypotetiskt – deduktivt angreppssätt är man i första hand är intresserad av att testa en teoris hållbarhet (Larsen, 2009).

För att finna svar på mina frågeställningar valde jag att genomföra en kvalitativ studie med ett induktivt angreppssätt. Det föll sig naturligt att välja en kvalitativ studie i det här fallet, då syftet med uppsatsen var att ta reda på hur man i praktiken kan arbeta med genus och jämställdhet i förskolan. Fördelarna med en kvalitativ undersökning är att man oftast möter informanterna ansikte mot ansikte vilket gör att man vid behov kan gå på djupet och ställa följdfrågor, något som i sin tur ger en större möjlighet till helhetsförståelse. Informanten kan tala friare och vid oklarheter kan man be om förklaringar samt att man kan observera informanten under intervjun, vilket kan göra det lättare att tolka svaren (Larsen, 2009). En nackdel med att genomföra en kvalitativ undersökning är att man inte kan generalisera, vilket i och för sig inte är syftet i denna studie. En annan nackdel med en kvalitativ studie i jämförelse med en kvantitativ är att databehandlingen blir mer tidskrävande då man får ett betydligt större dataomfång vid en kvalitativ studie. (Larsen, 2009). Även Backman (1998) poängterar problemet med den massiva datamängd som ska behandlas och menar att det är av största vikt att reducera materialet innan presentation och utelämma eventuella sidospår och onödiga detaljer.

*Intervjueffekten*, även kallad kontrolleffekten, är ytterligare en nackdel som innebär att intervjuaren själv eller metoden, påverkar intervjureresultatet. Det kan till exempel vara de frågor som ställs, eller att informanten svarar på ett sätt som denne tror att intervjuaren vill. För att i mesta möjliga mån undvika detta är det viktigt att vara noggrann i utformandet av intervjufrågor (Larsen, 2009).

Kvale (1997) beskriver den *kvalitativa forskningsintervjun* som ämnesorienterad där ”två personer talar om ett ämne som är av intresse för dem båda” (Kvale, 1997:34). Den ska beskriva informantens livsvärld och relationen till denna. Intervjun kan sedan analyseras antingen med hänsyn till informantens livsvärld eller till den värld som beskrivs av informanten. Vidare, menar Kvale, vill den kvalitativa forskningsintervjun beskriva och förstå centrala områden och teman i den intervjuades värld. Den grundläggande uppgiften är att förstå innebörden av det som informanten säger. Intervjun syftar också till att finna

”nyanserade beskrivningar av olika aspekter av den intervjuades livsvärld” (Kvale, 1997:35). Den kvalitativa intervjun är fokuserad på vissa bestämda teman, men inte helt strukturerad och intervjuaren visar öppenhet och flexibilitet (a.a).

Jag valde således att genomföra en kvalitativ, semistrukturerad intervju, vilket innebär att man som intervjuare har en lista med ämnen man önskar svar på men är inställd på att vara flexibel och låta informanten utveckla sina idéer och vara mer utförlig. Denscombe (2007) beskriver svaren i en semistrukturerad intervju som öppna och tyngdpunkten ligger på den intervjuade som tillåts utveckla sina synpunkter och tankar. Denscombe menar vidare att om syftet med studien är att få reda på informanternas erfarenheter och uppfattningar lämpar sig djupintervjun väl.

Intervjuerna genomfördes som personliga, det vill säga där intervjuare och informant träffas och genomför intervjun. Alternativet kan vara att genomföra gruppintervjuer, men då intresset i denna studie i första hand ligger i att ta reda på hur olika pedagoger arbetar föll valet naturligt på den personliga intervjun. Ytterligare en fördel med den personliga intervjun är att analysen av materialet blir lättare när man kan fokusera på en informants tankar och åsikter i varje intervju. Vidare kan en fördel med den personliga intervjun vara att den är förhållandevis lätt att arrangera då det enbart handlar om två personer. En nackdel kan vara att man begränsas till ett fåtal personers erfarenheter och upplevelser (Denscombe, 2007).

## 3. 2 Urval

Då syftet med undersökningen var att uppnå största möjliga kunskap inom ett visst område, i det här fallet genusarbete i förskolan, lämpar sig, enligt Larsen (2009), ett icke-sannolikhetsval. Jag valde att göra ett så kallat godtyckligt urval av informanter, vilket innebär att intervjuaren väjer ut informanter utifrån egen bedömning och utifrån kriterier som till exempel utbildning och kön (a.a). I detta fall blev informanterna utvalda utifrån kriterierna utbildning (förskollärare) samt att de arbetar på en förskola som på ett eller annat sätt arbetar med genus. Alla förskolorna ligger i samma stad, men i olika stadsdelar och har för övrigt relativt olika sammansättningar och arbetssätt. Förskolorna är



kommunala med ett undantag, en förskola som drivs som ideell förening. En fördel med detta urval är att intervjuer med informanter som inte arbetar med genus och således inte har så mycket att berätta, undviks. Nackdelen med att intervjuaren gör ett godtyckligt urval kan i det här fallet vara att förskollärare med andra arbetssätt än de som intervjuas missas i studien. Syftet med studien var dock inte att ge en heltäckande bild av alla olika arbetssätt, utan att få kunskap om ett antal pedagogers arbetssätt inom området genus.

### 3.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på respektive pedagogs arbetsplats, i lugn, avskild miljö. Informanterna hade innan intervjuerna blivit informerade om övergripande frågeställningar för att kunna fundera lite kring sitt arbetssätt med genus. Intervjuerna spelades in med diktafon och stödanteckningar fördes under intervjuernas gång. Varje intervju varade mellan ungefär 30-45 minuter.

### 3.4 Bearbetning

Efter genomförandet transkriberades intervjuerna i sin helhet och lästes noggrant ett flertal gånger. Utifrån intervjuerna har ett antal kategorier utkristalliserats som presenteras, analyseras och diskuteras i avsnitten *Resultat och analys* samt *Diskussion*.

### 3.5 Validitet/reliabilitet

Validitet handlar om relevans och giltighet. Man måste bland annat se till den insamlade datans relevans för studiens syfte och frågeställning. Vad gäller kvalitativa intervjuer menar Larsen (2009) att detta sällan blir ett problem då den som intervjuar kan göra ändringar under intervjuens gång om denne upptäcker detaljer som är viktiga eller på annat sätt behöver justera frågorna. Olsson & Sörensen (2011) menar att om det finns

överensstämmelse mellan verkligheten och tolkningen så finns validitet. Det är viktigt att tolkningen förankras i ett empiriskt underlag.

Då intervjuerna i denna studie utgått ifrån ett fåtal teman på en intervjuguide som alla tydligt utgår från syfte och frågeställningar får den insamlade datan anses ha hög validitet. Sett utifrån rollen som blivande förskollärare anser jag att studien har hög relevans då arbetet med genus och jämställdhet är något som enligt styrdokumentet ingår i det pedagogiska uppdraget i förskolan (Lpfö 98, rev 2010, 2010).

Reliabilitet handlar om exakthet och precision, om undersökningens tillförlitlighet och noggrannhet. Larsen (2007) hävdar att just reliabiliteten kan vara svår vid kvalitativa intervjuer då informanten kan påverkas av intervjuare eller intervjusituation, det vill säga tidigare nämnda intervjueffekt/kontrolleffekt. Av betydelse för reliabiliteten är hur frågor ställs under intervjun, att undvika ledande frågor som i sin tur kan påverka de svar informanten ger (Kvale, 1997). Under intervjuerna har frågorna i intervjuguiden använts, men även vissa följdfrågor har ställts, men hela tiden med tanke på att undvika ledande frågor. Viktigt är att all data behandlas på ett noggrant sätt (Larsen, 2007), vilket skett i denna studie på så sätt att intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. De har också blivit lästa åtskilliga gånger innan analys av intervjumaterialet påbörjades.

### 3.5 Etiska överväganden

Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2006). Dessa principer innefattar fyra huvudkrav för hur all typ av forskning ska bedrivas. Det första kravet är *informationskravet* som innebär att de berörda ges information om syftet med forskningen samt villkor för deltagandet som innebär frivillighet samt att de intervjuade när som helst kan avbryta sin medverkan. Detta krav har i denna undersökning uppfyllts bland annat vid telefonkontakt innan intervjuerna samt vid själva intervjutillfället. Deltagarna har meddelats om syftet med undersökningen och också att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta.

Vidare finns *samtyckeskravet* vari ligger informanternas medgivande att delta i undersökningen. Informanterna har fått möjlighet att samtycka till medverkan dels via telefon inför intervjuerna, dels inför själva intervjutillfället.

Det tredje kravet som Vetenskapsrådet lägger fram är *konfidentialitetskravet* som innefattar deltagarnas anonymitet och att materialet förvaras och behandlas med tanke på konfidentialiteten. Deltagarna i undersökningen har blivit informerade om att anonymitet garanteras såväl intervjuad pedagog som förskola samt att insamlat material behandlas och förvaras med största försiktighet. Vidare har informanterna blivit informerade om att det material som intervjuerna resulterat i enbart kommer att användas i forskningssyfte vilket grundar sig på det så kallade *nyttjandekravet*.

## 4. Resultat och analys

I det här avsnittet kommer empirin att presenteras utifrån ett antal kategorier som utkristalliserats under intervjuerna. Empirin kommer också att knytas till tidigare presenterad litteratur.

### 4.1 Genus i förskolan

Den första fråga informanterna ställdes inför var hur denne ser på begreppet genus i förskolan och två av de fem förskollärarna svarade med att hänvisa till Lpfö 98. De intervjuade pedagogerna menade på att genus i förskolan innebar att pedagogerna ska motarbeta de traditionella könsrollerna. Flera av de intervjuade pedagogerna var också inne på att genus i förskolan har att göra med hur man behandlar och bemöter barnen, både i bemärkelsen behandla lika, men också att genus har med kön att göra och hur man blir bemött utifrån detta.

Delegationen för jämställdhet i förskolan (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006) poängterar att ett lyckat genusarbete bland annat handlar om hur pedagogerna agerar och bemöter, vem som blir lyssnad på och vem som tillåts bestämma.

En pedagog var noga med att påpeka att genusuppdraget i förskolan inte går ut på att könsneutralisera barnen, utan på att vidga möjligheterna. Tre av informanterna poängterade också att genus i förskolan inte ska innebära att man tar ifrån barnen något, utan att man tillför och ger fler möjligheter. Detta är i förlängningen vad Delegationen för jämställdhet i förskolan (DEJA) skriver i *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*: ”Flickor och pojkar, kvinnor och män ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006:3). Även Olofsson (2007) tar upp vikten av att

tillföra och inte ta ifrån barnen något, vilket flera av de intervjuade pedagogerna poängterade. De ville i första hand ge barnen fler, inte färre, möjligheter och ingen av informanterna var inne på linjen att ta bort vissa typer av leksaker och aktiviteter. Även Helén och Granholm (2007) framhåller vikten av att ge barnen fler möjligheter för att lägga grunden till ett lyckat genusarbete.

## 4.2 Bemötande

Alla fem pedagoger lade fram bemötandet som en av de absolut viktigaste punkterna vad gäller arbete med genus i förskolan. De arbetar alla aktivt med sitt bemötande och flera tog exempel på hur det tidigare kunde låta i hallen på morgonen när barnen kom: ”Oj vilken fin klänning du har” eller ”Åh, vilken fin tröja du har idag”. Nu försöker man istället bemöta barnen med namn och undvika yttranden om utseende utan stället säga till exempel: ”Vad glad jag är att se dig”.

Delegationen för jämställdhet i förskolan framhåller att jämställdhet i förskolan i första hand bör handla om hur pedagogerna bemöter barnen och deras intressen och aktiviteter. Det är pedagogernas förhållningssätt och agerande som ska ändras. (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006)

Några av de intervjuade uppgav också hur överraskande det var inledningsvis i genusarbetet då de blev varse om hur pass ofta de föll i ”genusfällorna”. Just denna så kallade könsblindhet beskriver Olofsson (2007) som att man har svårt att se könsmönstren för att de är så djupt förankrade i vår personlighet. Könsblindhet kan också sägas vara att pedagogen uppfattar sig själv som könsneutral samtidigt som han eller hon, omedvetet förstärker könsmonster hos barnen (SOU 2004:115), vilket några av förskollärarna framhöll.

Tre av pedagogerna nämnde också att trots sin medvetenhet kring genus råkar de ibland gå i genusfällorna och de uppgav att den pedagogiska personalen hjälper varandra sinsemellan och påminner när någon glömmer sig.

Några informanter beskrev att de på sina förskolor aktivt arbetar för att stärka de områden som pojkarna respektive flickorna behöver träna genom olika bemötanden. Till

exempel uppmuntras flickorna till mod och att ta för sig, medan pojkarna tränas i att sätta ord på sina känslor och att vänta på sin tur. Detta sätt att bemöta flickor och pojkar på olika och arbeta med de egenskaper som behöver stärkas återfinns bland annat i Helén och Granholms *På genusäventyr – metodbok för drama och genus i förskolan* (2007) där man framför allt arbetat med olika dramaövningar som lägger tonvikt vid egenskaper som ska stärkas hos pojkar respektive flickor. Även Wahlström (2003) som verkade som förskolechef under genusprojektet på förskolan Tittmyran framhåller arbetssättet där man fokuserar på olika förmågor och egenskaper hos pojkar och flickor.

På en av förskolorna hade man under en period delat in barnen i ett pojk- och ett flickbord vid måltider för att kunna fokusera på just de egenskaper som ansågs behövas vid respektive bord. I första hand gällde det hur pedagogen bemötte pojkarna respektive flickorna för att på så sätt kunna stärka vissa beteenden och förmågor. Vid pojkbordet förde man en mjukare konversation och övade sig i att vara hjälpsam och tänka på de övriga barnen medan man vid flickbordet kunde stärka flickorna i sin förmåga att framhålla önskemål och behov. Denna indelning vid måltider känns igen från arbetet på Tittmyran där man tidigt i arbetet med genus använde sig av detta arbetssätt där man som pedagog, genom sitt bemötande, stärker de egenskaper som respektive kön upplevs behöva (Wahlström, 2003).

### 4.3 Böcker och sånger

Såväl Svaleryd (2002) som Kåreland & Lindh-Munther (2005) framhåller att könsstereotyper är vanligt förekommande i barnlitteraturen. Alla de fem intervjuade förskollärarna uppgav att man på deras förskolor hade ett genustänk vad gäller val av böcker och sagor såväl vid inköp som vid biblioteksbesök. Tre av förskolorna förde också boksamtal med barnen efter läsning då ämnen från boken behandlades, ett arbetssätt som känns igen från bland andra Kåreland & Lindh-Munther. Flera av pedagogerna nämnde att man vinnlagt sig om att hitta böcker med olika familjekonstellationer och böcker med flickor i huvudrollen. Även böcker där pojkar och flickor agerade över könsgränserna fanns

i förskolornas bokskatt. Boksamtal är en aktivitet som framhålls hos Kåreland & Lindh-Munther (a.a) när det gäller arbetsätt kring litteratur ur ett genusperspektiv.

Även i sånger för barn menar Svaleryd (2002) att tydliga könsstereotyper är vanligt förekommande. Vad gäller sånger, tog två förskollärare upp fenomenet att byta ut ”han” mot ”hon” i sånger, men det var inget som någon av dem praktiserade eller ville förespråka utan en av pedagogerna föreslog istället att man hittade på egna sånger.

Två av pedagogerna uppgav, i enlighet med vad som framkommer i Kårelands & Lindh-Munthers (2005) undersökning, att man upplevde det som svårare att hitta böcker om ”mjuka” killar än om ”tuffa” tjejer.

## 4.4 Miljö och möblering

Olofsson (2007) framhåller att den traditionella förskolemöbleringen med bland annat dockrum och byggrum motarbetar önskan om könsöverskridande lek. Pedagogerna bör istället arbeta för att skapa rum som upplevs som intressanta av båda könen för att uppmuntra pojkar och flickor att leka tillsammans. På tre av förskolorna angav man att man anlagt ett genusperspektiv vad gäller möblering av de olika rummen på förskolorna. Man såg till att blanda typiska ”flicksaker” med typiska ”pojksaker” och vinnlägga sig om att inreda rummen så att de tilltalar såväl pojkar som flickor. En av pedagogerna uppgav att de med jämna mellanrum möblerade om, särskilt om det upptäcktes att något rum i första hand användes av pojkar respektive flickor. Samma förskollärare framhöll också det positiva i utemiljön som hon menade var mer könsneutral än innemiljön och därför inbjöd till lek mellan flickor och pojkar.

Tre av pedagogerna hävdade att man tänkte genus vid inköp av leksaker och ansträngde sig för att hitta leksaker som kan tilltala båda könen medan övriga två menade att man inte hade genus särskilt i åtanke vid inköp utan ansåg att det löste sig av sig själv:

Alltså vi har rätt så tråkiga möbler och tråkiga leksaker så där är inget glammigt där är inga glammiga flickgrejor och där är inga sådana där jättehäftiga pojksaker...

Olofsson (2007) menar att det är en god idé att låta genusarbetet ta sin utgångspunkt i barnens lek varför det kan vara bra att se över sin möblering och på vilket sätt man kan skapa rum där både pojkar och flickor trivs.

Svaleryd (2002) framhåller just leksakers påverkan och förstärkande effekt på de traditionella könsmönstren och könsrollerna, varför det kan vara en god idé att fundera kring de leksaker förskolan köper in.

## 4.5 Pojk- och flickgrupper

Ett flertal av informanterna uppgav att man läst litteratur i vilken arbetssätt där man använt pojk- och flickgrupper använts och alla tog upp fenomenet könsindelade grupper. Bara en av pedagogerna sade sig använda sig av detta arbetssätt, och då i begränsad skala. Denna pedagog var dock intresserad av att utveckla arbetet i grupperna, men var samtidigt lite rädd för reaktionerna från bland annat föräldrar och omgivning. De övriga informanterna uppgav sig inte intresserade av detta arbetssätt och några av dem ställde sig också tveksamma till om denna indelning verkligen gynnade genusarbetet. Även oro för föräldrarnas reaktioner angavs som orsak. En pedagog menade att denna indelning i pojk- och flickgrupper var att dra genustänket ett steg för långt. Överlag ansåg pedagogerna att en medelväg vad gäller genusarbete var att föredra. Inte heller pedagogen som tidigare provat pojk- och flickgrupper vid måltidssituationen uppgav sig intresserad av att fortsätta det arbetet.

På detta område skiljer sig informanterna i undersökningen till viss del från den bild och det arbetssätt som framkommit i litteraturen. Såväl Pála Olafsdóttir (Falster, 1993) som Wahlström (2003) har använt sig av och rekommenderar arbetssätt med separata pojk- och flickgrupper där man på ett enklare sätt kan fokusera på just pojkarnas eller flickornas behov av förstärkning och utveckling. Även John och von Sabljar (2003) tar upp könsindelade grupper som ett lämpligt arbetssätt, dock med viss reservation. De poängterar vikten av att analysera och reflektera kring varför man väljer just detta arbetssätt för att undvika att förstärka de traditionella könsrollerna istället för att motarbeta desamma. Svaleryd (2002) har samma inställning som John och von Sabljar och lägger fram pojk- och



flickgrupper som ett arbetssätt, inför vilket man dock måste ha arbetat fram tydliga mål och strukturer.

## 4.6 Kompetens

Det första steget för att kunna anta ett genusperspektiv i sin verksamhet är, enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006), att personalen på ett eller annat sätt skaffar sig kunskaper om genus och genusordning och vad det innebär för förskolan. Delegationen hävdar också att det är av största vikt att pedagogerna är medvetna om den genusordning som finns i vårt samhälle och vad den innebär för pojkar respektive flickor vad gäller bland annat maktförhållande och värde (SOU2004:115). Även hos Helén och Granholm (2007) återfinns kompetens och kunskap om genus som grunden i ett genusmedvetet arbete. Utifrån denna kunskap och medvetenhet kan pedagogerna upptäcka mönster och genom reflektion och analys kan de förändra sitt arbets- och förhållningssätt.

Alla de fem intervjuade pedagogerna hade erhållit fortbildning inom ämnet genus. Man hade varit på föreläsningar, läst böcker och fört diskussioner. Det varierade något i hur mycket tid som sedan avsatts för diskussion i arbetslagen. En av pedagogerna uttryckte missnöje med att viktiga ämnen och diskussioner runnit ut i sanden till följd av tids- och personalbrist. En annan pedagog uppgav att de på hennes arbetsplats varje månad hade ”månadens genusuppdrag” där arbetslaget förde diskussioner kring några punkter som sedan var det område där fokus i genusarbetet skulle läggas under en månad. Flera av pedagogerna uttryckte en viss osäkerhet kring sin egen kompetens, trots att de i sina redogörelser för arbetssätt kring genus visade på att de arbetade både aktivt och medvetet med detta. Majoriteten av pedagogerna uppgav att de trodde att just kompetensen inom området genus var bristfällig på många håll i landets förskolor. Någon påpekade också att bristen på intresse kan påverka graden av genustänk i en förskolas arbete.

Flera av pedagogerna menade på att man inte hade någon särskild genusprofil, utan istället lät genustänket bli en del av det dagliga arbetet på förskolan, något som ständigt fanns med som en aspekt bland andra vilket också rekommenderas av Delegationen för

jämställdhet i förskolan (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006) där man framlägger att arbete med genus inte ska vara något vid sidan av utan något som ska integreras i den dagliga verksamheten. Även Olofsson (2007) poängterar vikten av att ett genusmedvetet arbete hela tiden måste vara integrerat i förskolans verksamhet.

## 4.7 Sammanfattning

I intervjuerna med de fem förskollärarna om hur de arbetar med genus framkom sex olika områden som de alla på ett eller annat sätt berörde: Genusarbete i förskolan, bemötande, böcker och sånger, miljö och möblering, pojk- och flickgrupper samt kompetens. Alla fem pedagoger hade deltagit i föreläsningar och diskussioner samt läst böcker inom ämnet, varför alla får anses besitta en viss kunskap om genus och jämställdhet. Den viktigaste aspekten i genusmedvetet arbete visade sig för alla informanter vara bemötandet av barnen. I begreppet bemötande la pedagogerna in såväl bemötande av barn i hall och vid matsituationer som på vilket sätt man valde att förstärka och uppmuntra olika beteenden och egenskaper hos barnen.

Majoriteten av pedagogerna nämnde genus som en parameter vid val av såväl böcker och sånger som leksaker. Flera av pedagogerna uppgav också att man på förskolan anlagt ett genusperspektiv vid planering av möblering och miljö.

Alla fem pedagoger tog upp pojk- och flickgrupper under sina intervjuer men endast en arbetade med könsindelade grupper i praktiken. Anledningen till detta uppgavs vara oro för att istället förstärka skillnader och könsmonster eller en oro för reaktioner från omgivningen.

## 5. Diskussion

Genus är något som ligger i tiden. Ofta kan man läsa artiklar i pressen och på nätet om genus och arbete med genus i såväl skola som förskola. Åsikterna kring detta område är många och varierar mycket. Som pedagog, oavsett åsikter och oavsett om man arbetar inom skolan eller förskolan, har man i uppdrag att anlägga ett genusperspektiv på sin pedagogiska verksamhet. Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010 lyfter med stor tydlighet fram uppdraget som åligger alla yrkesverksamma inom förskolan:

Förskolan ska motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö 98, rev 2010, 2010, sid 5).

Utifrån detta uppdrag och utifrån ett genuint intresse ville jag ta reda på mer om genusarbete i den svenska förskolan. Syftet med uppsatsen har varit att undersöka hur man aktivt och medvetet kan arbeta med genus och jämställdhet inom förskolan.

Med tanke på att genus är något vi alla ska arbeta med inom förskolan fann jag det intressant för mig som blivande förskollärare att ta reda på hur man i praktiken kan arbeta med jämställdhet och genus. Jag tror även att andra med samma yrkesval kan komma att ha nytta av det som framkommit i min undersökning.

Det visade sig att alla informanter erhållit kunskap i form av fortbildning inom området genus och jämställdhet, en förutsättning för att kunna arbeta genusmedvetet enligt bland andra Delegationen för jämställdhet i förskolan (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006). Man har i Malmö Stad vinnlagt sig om att alla förskolor ska besitta kunskap om genus men troligtvis ser kunskaperna olika ut på andra håll i landet, vilket även några av informanterna uppgav. Det ger ett gott utgångsläge att all förskolepersonal på ett eller annat sätt har kunskaper i området, ibland kan det dock vara svårt att omsätta denna kunskap i

handling, vilket är ytterligare en anledning till varför jag anser att det resultat som undersökningen mynnat ut i är av vikt för mig och andra yrkesverksamma inom förskolan.

Inledningsvis fick pedagogerna berätta om vad genus i förskolan står för i deras ögon och det som framkom med stor tydlighet var att genusarbete inte handlar om att ta ifrån barnen något utan att tillföra och öka möjligheterna. Dessa tankar känns bland annat igen från Olofsson (2007) som ser ”att tillföra, inte ta ifrån” (Olofsson, 2007, sid 57) som en av de fyra pedagogiska grundprinciperna. Flera av pedagogerna uttryckte en rädsla och oro för att dra genustänket för långt, vilket enligt dem skett på vissa ställen. Troligtvis är det också då omgivningen, däribland föräldrarna, reagerar negativt.

Under arbetet med intervjuerna har några områden utkristalliserats där pedagogerna uppger sig särskilt anta ett genusperspektiv och det är bemötande, litteratur och sånger, miljö och möblering där bemötande är det tyngst vägande området. I bemötandet ligger även att bli medveten om vilka egenskaper och områden som behöver stärkas och uppmuntras hos respektive kön.

Intressant var att det genom undersökningen framkom att det är ett fåtal pedagoger som i praktiken arbetar med pojk- och flickgrupper, något som i litteraturen (Helén & Granholm, 2007; Falster, 1993; Wahlström, 2003; John & von Sabljar, 2003) är mer vanligt förekommande, bland annat inom Hjälp pedagogiken och Gävlemodellen. En anledning till detta är pedagogernas tvekan inför om detta arbetssätt snarare motarbetar de mål man vill uppnå. En annan anledning är oro för hur föräldrar och omgivning skulle reagera på detta arbete.

Dokumentation med hjälp av framförallt videokamera var ett framstående drag i genusarbetet som beskrivs i litteraturen. Flera författare (Wahlström, 2003; Svaleryd, 2002; Helén & Granholm, 2007; John & von Sabljar, 2003) framhåller videodokumentation som utgångspunkt för analys och vidare arbete. Ingen av de intervjuade förskollärarna angav att man använde sig av denna typ av dokumentation vid genusarbete, vilket eventuellt kan bero på tidsbrist.

En slående upptäckt under intervjuerna är att flertalet av informanterna tenderade att förminska sin insats vad gäller genus. De menade att ”vi gör ju inte så mycket” eller ”man kan ju alltid göra mer”, när de i själva verket hade en klar tanke om hur genus skulle integreras i verksamheten. Den troliga anledningen till detta är att genus blivit en naturlig

del i det dagliga arbetet som automatiskt tas i beaktande. Pedagogernas genustänkt har så att säga blivit automatiserat och integrerat i den dagliga verksamheten, vilket är den rätta vägen att gå enligt såväl Olofsson (2007) som Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006). Troligtvis har man hunnit en bit på vägen i att integrera genus till en naturlig del i den pedagogiska verksamheten om man automatiskt tar med det som en av aspekterna vad gäller planering och genomförande av aktiviteter på förskolan. Flera av de intervjuade pedagogerna kan sägas ha hunnit så pass långt även om det, som flera av dem själva menar, alltid går att utveckla sitt arbete.

En brist med min undersökning är att antalet informanter är begränsat och att undersökningen är gjord i liten skala. Trots detta tror jag att resultatet kan komma att inspirera och ge yrkesverksamma inom förskolan idéer på hur man kan arbeta. Troligtvis skulle resultatet sett annorlunda ut om förskollärarna som intervjuats arbetat inom olika kommuner och på olika platser i landet, varför undersökningen måste ses som begränsad. Syftet med undersökningen var dock inte att ge en heltäckande bild över hur svenska förskollärare bedriver genusarbete utan att undersöka hur ett antal utvalda pedagoger arbetar med området i praktiken.

## 5.1 Metoddiskussion

Som metod för min undersökning valde jag att genomföra en kvalitativ studie i form av en semistrukturerad intervju. Larsen (2009) framhåller det personliga mötet i en kvalitativ undersökning som en stor fördel då man bland annat kan be informanterna utveckla sina svar vid behov. Under mina intervjuer behövde följdfrågor ställas ibland vilket varit en omöjlighet om studien genomförts som till exempel en utskickad enkät.

Den stora datamängd man får in under en kvalitativ undersökning kan, som flera författare hävdar (Larsen, 2009; Backman, 1998) vara en nackdel då bearbetningen blir tidskrävande. Just tidsaspekten var en av anledningarna till att antalet informanter begränsades till fem. Trots detta anser jag att just en kvalitativ studie var det naturliga valet då jag ville ta reda på något om de intervjuade pedagogernas åsikter och erfarenheter, vilket är en vanlig infallsvinkel vid kvalitativa studier (Olsson & Sörensen, 2011).

Jag valde att genomföra en semistrukturerad intervju som utgick från en intervjuguide men som ändå lämnade stort utrymme åt informanterna att vidareutveckla sina tankar. Detta var viktigt för mig, då jag inte ville riskera att missa någon viktig information beroende på hur jag ställt mina frågor.

En nackdel med att genomföra personliga intervjuer är den så kallade intervju-effekten som innebär att intervjuaren eller metoden kan påverka intervjurens resultat (Larsen, 2009). För att i mesta möjliga mån undvika detta höll jag mig neutral utan att lägga in några värderingar i det jag sa under intervjun och jag upplevde att de intervjuade pedagogerna svarade fritt och utifrån sina egna övertygelser och erfarenheter.

En svaghet hos min studie är att den genomförts i ganska begränsad skala och för att få ett bredare resultat med fler intressanta alternativ till arbetssätt och metoder hade det varit att föredra att genomföra ett större antal intervjuer, gärna utspridda över ett större geografiskt område. Detta var dock inte möjligt i denna studie varför jag vill hävda att valet av metod var den rätta.

## 5.2 Pedagogiska implikationer

Med denna uppsats har jag velat undersöka hur man på olika sätt kan arbeta med genus och jämställdhet i förskolan. Då detta är något som ingår i vårt uppdrag som pedagoger i förskolan anser jag att det är av största vikt, både för mig och för andra som är, eller ska bli, verksamma inom förskolan, att bli bekanta med begreppet genus och hur man på olika sätt kan integrera detta i den dagliga verksamheten. Min förhoppning är att denna uppsats ska kunna bidra till kunskap kring praktiskt genusarbete inom förskolan och att läsare även ska kunna finna handfasta tips på hur man kan tänka och arbeta med genus och jämställdhet i sin pedagogiska verksamhet. En annan förhoppning är att väcka intresse för genusarbete i förskolan och kanske inspirera till vidare forskning inom området.

### 5.3 Fortsatt forskning

Det skulle vara intressant att genomföra en större undersökning, där man genomförde intervjuer på fler förskolor, men också förskolor i skilda delar av Sverige för att få en uppfattning om skillnader och likheter i arbetssätt, medvetenhet och kompetens på olika ställen i landet. Ett annat intressant uppslag som skulle kunna utforskas är att genomföra en undersökning som sträcker sig över längre tid, för att få grepp om på vilket sätt barnen på genusmedvetna förskolor påverkas och utvecklas i det långa loppet i jämförelse med barn på förskolor utan uttalat genusarbete.

## 6. Referenser

Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2007). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Falster, Lone, utg. (1993). *Hjalli ett ovanligt daghem*. Stockholm: Lennart Spindler Mediakonslut.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.

Tillgänglig på internet: [www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf) (2011-10-15)

Hedlin, Maria (2004). *Lilla genushäftet: Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.

Helén, Eva & Granholm, Magdalena T (2007). *På genusäventyr – metodbok för drama och genus i förskolan*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

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

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.



Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005). Om läsning och könsmonster i förskolan. Förskolan som litterär miljö. (S)könlitteraturen i förskolan. I: Kåreland, Lena (red). *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (sid. 53-112). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt*. Malmö: Gleerups.

Läraryrket (2010). *Lärarens handbok*. Lund: Studentlitteratur.

*Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010* (2010). Stockholm: Skolverket.

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

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

Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2011). *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

SOU 2004:115 (2004). *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Delegationen för jämställd förskola. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Utbildnings- och kulturdepartementet (2006). *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Kristianstad: Sveriges Utbildningsradio AB.

[www.sodermalmsforskolor.se/egalia/extern/forskolan-egalia.htm](http://www.sodermalmsforskolor.se/egalia/extern/forskolan-egalia.htm) (2011-10-09)

[www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2008:567#K3](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2008:567#K3) (2011-09-23)

## **INTERVJUGUIDE**

- Hur ser du på begreppet genus i förskolan? Vilken betydelse har det för barnen nu och i framtiden?
- Kan du beskriva er pedagogiska verksamhet kring genus och jämställdhet? Hur arbetar ni?
- Hur ser du på kompetensen om genus och jämställdhet inom förskolan?
- Finns det något inom området som du skulle vilja utveckla på din förskola?