

”Nu ska vi inte längre ha prinsessklänningar fine!”

En fallstudie om förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete på förskolan i Sverige och Finland

Av: Hanna Miettinen

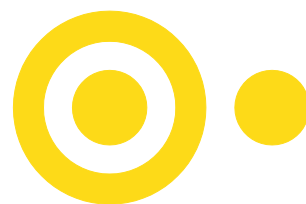
Handledare: Marco Nase

Södertörns högskola

Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad

Utbildningsvetenskap C | Självständigt arbete 15 hp

Höstterminen 2018



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: "Now we no longer have princess dresses fine!"

A case study of preschool teachers' attitudes regarding existing gender work within the preschool system in Sweden and in Finland

Gender in early childhood education is currently a discussed topic in the news and the subject also draws a lot of attention in the media in general. Different approaches to gender in preschools have brought both criticism and praise among custodians preschool teachers and within the community. Several kindergartens in Sweden have an explicit focus on gender work and some of them are also LBTQ-certified. The aim of this study is to investigate teachers' attitudes to current gender work in preschools and to empirically examine how different perspectives on gender work in Sweden and Finland interact in preschools. The aim is also to discover alternative ways to work with gender and equality within a preschool framework. The study is based on semi-structured interviews and questionnaires.

I have compared the Swedish preschool curriculum with the Finnish equivalent to get the views of the political governing documents that differ regarding gender and gender equality work in these two countries. ("Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet" translated as "The fundamental features/basics of the plan for early childhood education", Finland's national curriculum). The theoretical framework used in the study is a gender perspective approach.

The study points out that preschool teachers' tensions differ to some degree, depending on the preschool and depending on preschool teachers' education, own values and enthusiasm for the subject. The study lifts the reflection about it as important. The study shows that preschool teachers in Sweden are aware of work with gender, but interprets the way to implement these goals through the curriculum objectives in a multifaceted way. Both the Finnish national curriculum and the Helsinki City applied version of the national curriculum ("Foundations of early childhood education") lift up many important learning objectives, but do not specifically raise transgender work or work against traditional gender patterns. The qualitative interviews conducted in Finland present highlights that a discussion debate about gender work is ongoing in the country where their curriculum is to be renewed by the year 2017.

The majority of the preschool teachers in both my interviews and questionnaires, in Sweden and Finland, pointed out that gender work has changed through the past decade. The majority of the preschool teachers also pointed seeing the individual, rather than the gender, as the most important in their work. A special feature of my study gives indication that a general discourse shift from compensatory pedagogic to norm critical pedagogy has taken place. Technique in activities was raised as a non-gender-coded material for children and digital tools in preschool as an entrance for more men in the teacher profession. What also has been found in my study is that gender is defined mainly depending on the context and that perverted approaches take time to change. My conclusion is that preschool teachers' intention in my study, is not to limit children based on their gender. Their main intention and challenge is to continue offer children a multi-faceted activity based on children's interests and according to curriculum.

Keywords: gender work, preschool, curriculum, gender patterns, transgender

Nyckelord: genusarbete, förskola, läroplan, könsmönster, könsöverskridande

Förord

I mitt uppsatsskrivande vill jag tacka min handledare Marco Nase, samt mina kurskamrater som varit ett stöd. Jag vill även tacka min forna kollega Peter Nyström och Barbro Hägglund som språkligt och mentalt stöttat mig med uppsatsen. Framför allt vill jag tacka mina föräldrar och mamma Rea Maj för den stöd jag fått under många frustrerande timmars, veckors och flera månaders arbete, då jag näst in till känt att jag blivit gråhårig av uppsatsskrivande, enkätsvarssammanställningar, ständiga telefon- och mailkontakt till olika förskolor i Sverige samt olika myndighetsinstanser i Finland, för att tillslut komma i kontakt med det material som kommer presenteras i denna studie. Jag vill även tacka min familj och Peter för uppmuntrande ord då jag också blev sjuk, var med om en bilolycka samt bekämpat tarmstrul med lång rehabilitering under slutskedet av själva studien. Jag vill framlyfta ett stort tack till samtliga sex förskollärare i Sverige och Finland som ställt upp på intervjuer, en som till och med ställde upp trots sjukdom. Jag är tacksam för samtliga förskollärares deltagande i enkäterna och framför allt för de som tog sig tid att brodera ut sina resonemang.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s. 1
1.2 Policydokument gällande utbildningssystem i Finland och i Sverige.....	s. 2
1.3 Svensk läroplan för förskolan (Lpfö 98 rev 2016).....	s. 2
1.3.1 Läroplanscitat gällande genusarbete (Lpfö 98 rev. 2010).....	s. 2
1.3.2 Sammanfattning av svensk läroplan kopplat till genus.....	s. 3
1.4 Förklaring av finsk läroplan på nationell och kommunal nivå.....	s. 3
1.5 ”Grunderna för planen i småbarnsfostran” (rev. 2005).....	s. 4
1.5.1 Sammanfattning av finsk läroplan på nationell nivå.....	s. 4
1.6 ”Helsingfors småbarnsfostrans plan” – ”Vasu” (2013).....	s. 5
1.6.1 Sammanfattning av ”Helsingfors småbarnsfostrans plan” ur genusaspekt.....	s. 5
2. Teoretiska utgångspunkter.....	s. 6
2.1 Genus.....	s. 6
2.2 Man som norm – isärhållandet av manligt och kvinnligt.....	s. 7
2.2.1 Patriarkat/Genussystem.....	s. 8
2.3 Normer.....	s. 8
2.4 Könssensitivitet.....	s. 9
2.5 Konstruktivism.....	s. 9
2.6 Kön/genus som konstruktion.....	s. 10
3. Tidigare forskning.....	s. 10
3.1 Könskodade kläder – forskning om vuxnas bemötande av barn.....	s. 10
3.2 Genus som social konstruktion samt essentiella könsskillnader.....	s. 11
3.3 Kompensatorisk pedagogik.....	s. 12
3.4 Forskning gällande genus i förskola.....	s. 12
3.4.1 Genus i aktiviteter och lekmaterial.....	s. 12
3.4.2 Bemötande efter kön.....	s. 13
3.4.3 Alternativa arbetssätt med genus och genuspedagogik.....	s. 13
3.4.4 Problematisering av genuspedagogik och genusnormer.....	s. 14
4. Syfte.....	s. 14
4.1 Frågeställning.....	s. 14
5. Metod.....	s. 15
5.1 Tillvägagångssätt intervjuer.....	s. 15
5.2 Tillvägagångssätt datamaterial.....	s. 16

5.2.1 Bortfall av datamaterial.....	s. 17
5.3 Vetenskapsteoretisk reflektion.....	s. 18
5.4 Etiska överväganden och aspekter.....	s. 19
6. Resultat av datamaterial Finland och Sverige.....	s. 19
6.1 Resultat av datamaterial från förskolor i Finland.....	s. 20
6.2 Resultat av datamaterial från förskolor i Sverige.....	s. 22
7. Resultat och analys av intervjuer.....	s. 24
7.1 Tabellöversikt över förskollärarna i min kvalitativa intervju.....	s. 25
7.1.1 Synen på pojkars och flickors inläring och hur det verkställs på förskolan.....	s. 25
7.1.2 Förskollärarnas syn på genusarbete och hur det förändrats.....	s. 27
7.1.3 Hur förskollärarna ser på kön.....	s. 28
7.1.4 Användning av pronomen hen i verksamheten.....	s. 31
7.1.5 Läroplansmål med genus.....	s. 33
7.1.6 Viktigast med genusarbete.....	s. 35
7.2 Jämförelse mellan de finska och svenska pedagogers svar.....	s. 36
7.2.1 Teknik/Digitala verktyg och diskussion om känslor viktig ingång till genusarbete.....	s. 36
7.2.2 Pedagogers syn på traditionella könsroller.....	s. 36
8. Diskussion utifrån tidigare forskning och slutsats.....	s. 38
8.0.1 Kön, lekmaterial och vuxnas bemötande av barn.....	s. 38
8.0.2 Förskollärarnas tolkning av politiska styrdokument till genusarbete.....	s. 39
8.0.3 Normkreativt förhållningssätt och kompensatorisk pedagogik.....	s. 40
8.0.4 Användning av ordet hen, normer och isärhållning mellan könen.....	s. 41
8.0.5 Framtida genuspedagogik.....	s. 42
8.1 Metodreflektion.....	s. 44
8.2 Vidareforskning.....	s. 45
9. Referenser.....	s. 46
10. Bilagor.....	s. 52
Bilaga 1.....	s. 52
Bilaga 2.....	s. 53
Bilaga 3.....	s. 55

1. Inledning

Genusarbete i förskolan är ett aktuellt ämne som har debatterats i samhället. Ämnet är för mig en hjärtefråga och en del av det viktiga värdegrundsarbetet på förskolan. Under min förskolläraryrkesutbildning på Södertörns högskola har jag kommit i kontakt med olika typer av pedagogik. Kajsa Svaleryd föreläsare och handledare av genuspedagogiskt arbete inom skolvärlden och författare till "Genuspedagogik" menar att omgivningen i regel förväntar sig att pojkar är aktiva och kräver uppmärksamhet medan flickor i sin tur förväntas vara söta och hjälpsamma (2003, s. 15). Ett tidigt könsstereotypat mönster i val av lek och sociala samspel har betydelse för hur flickor och pojkar formar sin framtid. Det problematiska med att barn väljer utifrån sociala stereotyper är att deras lärande och erfarenheter begränsas. Svaleryd framhåller att skapandet av könsidentitet är en känslig och väsentlig process i barns liv och att denna process förutsätter en omgivning som innehar medvetenhet och kunskap (Svaleryd 2003, s. 16f). Därav beslöt jag mig för att utföra en studie för att belysa förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete på förskola och vidareforska i det. Att det pågått debatter i samhället och i media, gör ämnet för mig än mer relevant, både vad gäller min studie och för mitt framtida yrke som förskollärare.

Finland är nämnt i ett flertal studier för att vara ett av länderna i topp med högst utbildningsnivå (2006 OECD, 2015 OECD). Jag vill undersöka hur ett land som Finland med bra skolresultat, arbetar för genus och jämställdhet i förskolan, enligt förskollärarna i min studie. Jag är nyfiken om det finns ett specifikt framgångsrecept gällande genus. Detta skulle även bli en intressant kontrast i jämförelse med några förskolors arbete med genus i Sverige. Framför allt för att Sverige anses vara en av de mest "jämställda länderna i världen" i universella rankingar och undersökningar (2013, svenska FN-förbundet) samt i framkant vad gäller genusarbete på förskolan globalt (2015, Kit Media AB. Se fler källor i referenser). Idag finns redan flera förskolor som inriktat sig på genus och är HBTQ-certifierade. Det är samtidigt ett utmanande hinder att nå verklig jämställdhet eftersom den allmänna uppfattningen är att Sverige är ett jämställt land. Medan utbildningsnivån anses vara hög i Finland - fokuserar man i Sverige på jämställdhet, genus och betonar elevers och barns individuella utveckling i skolan, samtidigt sjunker landets resultat i dessa universella rankings vad gäller utbildningsnivå. Christian Eidevald och Hillevi Lenz Taguchi pedagogikforskare (2011) understryker att Sverige är det enda landet i världen, där den pedagogiska

verksamheten för yngre barn har en så pass vital betoning på samhällsliga reformer. Det är detta som gör förskolan till en väsentlig plats att studera värdegrundsarbete, menar förskoleforskaren Klara Dolk (Dolk 2013, s. 18). Därför vill jag först och främst i min studie lyfta de politiska styrdokument som finns för Sverige och Finland. Hur påverkar dessa politiska styrdokument genusarbete på förskolan? För att söka svar på mina frågor kommer jag att presentera de politiska styrdokument relevanta för min studie och förskolorna i båda länder och senare koppla det till mitt empiriska material. Nedan följer en presentation av styrdokumenterna.

1.2 Policydokument gällande utbildningssystem i Finland och i Sverige

Jag kommer i avsnittet nedan presentera de politiska styrdokument som finns för förskolan i Sverige och i Finland. Jag beslöt mig för att jämföra den finska och svenska läroplanen för förskolan med betoning på genus och jämställdhet, eftersom det påverkar förhållningssätt som förskollärarna förväntas ha. Jag förväntade mig att de respektive politiska styrdokumenterna skulle ge mig en större inblick i bland annat värdegrundsarbetet på förskolorna, i båda länder.

1.3 Svensk läroplan för förskolan (Lpfö 98 rev 2016)

Förskolans arbete i Sverige lyder under politiska styrdokument, "Läroplan för förskolan", (Lpfö rev. 2016) där riktlinjer står gällande samtliga förskolor i landet. Det är dock upp till varje förskola, att fritt tolka hur läroplansmålen ska uppnås. Jag återkommer till detta nedan.

1.3.1 Läroplanscitat gällande genusarbete (Lpfö 98, rev. 2016)

1. Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Lpfö rev. 2016, s. 5).
2. 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 rev. 2016, s. 4).
3. Omsorg och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten (Lpfö rev. 2016, s. 4, gällande jämställdhetsuppdraget) samt

4. Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar [...] förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder (Lpfö rev. 2016, s. 8).

1.3.2 Sammanfattning av svensk läroplan kopplat till genus

Den svenska läroplanen för förskolan, betonar vikten av att barn oavsett kön, ska ha samma möjligheter, att påverka sin vardag i val av intressen och vid utveckling av förmågor. Läroplanen lyfter även fram, att man ska motverka traditionella könsmonster. I arbetet på förskolan skall även jämställdhet mellan könen hållas levande. Hur håller man arbetet ”levande”? Detta är en utmaning och kan även ses lite problematiskt, eftersom läroplanen lämnar mycket utrymme till varje förskola att tolka. Det är ur en synvinkel bra att det lämnas fritt utrymme och fler sätt att uppnå målen, eftersom varje förskola och barngrupp är unik och kan ha olika områden att arbeta vidare på. Ur en annan synvinkel kan glappet mellan olika förskolors genusarbete bli stort, dels beroende på utbudet av de kurser arbetsgivarna erbjuder till de anställda men också beroende på förskollärarnas skiftande kunskaper, bakgrund och medvetenhet kring sina egna värderingar, som indirekt kan påverka verksamheten och barnen, anser jag. Det är trist om det bara är förskolor med en viss typ av profil som konstruktivt och medvetet arbetar med genus- och jämställdhetsfrågor i förskolan. Sådana förskolor existerar redan i Sverige idag.

1.4 Förklaring av finsk läroplan på nationell och kommunal nivå

När det gäller förskoleverksamhet i Finland, har jag fått det förklarat av förskollärarna i min intervju, att det finns en läroplan på tre nivåer. Det finns en nationell småbarnsfostransplan, sedan en läroplan för själva staden/kommunen t.ex. Helsingfors stad. Det finns även ytterligare en läroplan för själva förskolan. Därefter i vissa fall, kan även en läroplan för varje specifik avdelning på förskolan finnas. Jag har både erfarit genom att sätta mig in i dessa styrdokument samt fått förklarat att dessa styrdokument kan gå hand i hand och att liknande saker kan stå i samtliga läroplaner men att det är på tre nivåer, betonades det. Jag har först studerat den rikstäckande läroplansmotsvarigheten för Finland ”Grunderna för planen i småbarnsfostran” (andra reviderade upplagan 2005) som rör förskolan. Sedan har jag även studerat ”Helsingfors småbarnsfostrans plan” (2013) med originaltitel ”Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma” (fritt översatt ”Helsingfors småbarnsfostrans plan”) på kommunal nivå.

1.5 ”Grunderna för planen i småbarnsfostran” (rev. 2005)

Jag ska nedan kort märka ut det som jag specifikt har hittat när jag studerat den finska, nationella läroplanen ur genusaspekt. Därefter kommer jag belysa den finska läroplanen på kommunal nivå ur genusaspekt. I läroplanen finns det flera olika ämnesavsnitt. I ämnesavsnitten hittar jag följande, som jag direkt eller indirekt kopplar till genusarbete:

I värdegrunden nämns:

Centrala, internationella avtal om barns rättigheter, nationella bestämmelser och övriga styrdokument på området formar värdegrunden i småbarnsfostran i Finland. I konventionen om barns rättigheter ställs barnets människovärde i främsta rum. I anslutning till det här grundläggande värdet anges fyra allmänna principer: – *förbud mot diskriminering och ett krav om att barnen skall behandlas jämlikt* – barnets bästa – barnets rätt att leva och att utvecklas harmoniskt – barnets åsikt skall beaktas. (”Grunderna för planen i småbarnsfostran” 2005, s. 17).

I avsnittet om barnets välbefinnande står följande:

Om personalen bemöter barnet på ett sätt som respekterar barnets individuella behov, personlighet och familjekultur så känner sig barnet jämlikt oberoende av kön eller sin sociala och kulturella bakgrund eller etniska ursprung. (Ibid, s. 19).

I avsnittet om barn med olika språk- och kulturbakgrund står följande:

Även om könen har olika ställning i olika kulturer utgår man inom den finländska småbarnsfostran från att flickor och pojkar är jämlika. Det är viktigt att personalen inom småbarnsfostran har insikter i olika kulturer. Det gör det möjligt för personalen och föräldrarna att ömsesidigt och jämlikt diskutera barnets behov och de mål som föräldrarna har ställt upp för barnets fostran. (Ibid, s. 42).

1.5.1 Sammanfattning av finsk läroplan på nationell nivå

Det som specifikt tas upp i finsk läroplan på nationell nivå är barns rättigheter och barns människovärde. Barn ska behandlas jämlikt, likaså ska personalen bemöta barnen jämlikt oavsett kön, sociala, etniska eller kulturella bakgrund. Läroplanen på nationell nivå tar även upp barns individuella behov. Läroplanen betonar också att även om kön har olika ställning i olika kulturer så ska man inom finländska småbarnsfostran utgå från att flickor och pojkar är jämlika. Dock står det ingenstans nämnt att traditionella könsmonster ska motarbetas, som det står i den svenska läroplanen.

1.6 ”Helsingfors småbarnsfostrans plan” – ”Vasu” (2013)

Eftersom jag i min studie utgår från förskolor i Helsingforsområdet, är läroplanen för Helsingfors stad därför viktig att lyfta fram i mitt arbete. I Helsingfors stads läroplan (”Helsingfors småbarnsfostrans plan”) som jag har studerat och kommer nämna i mitt arbete som ”Vasu”, (som även förskollärarna själva i Finland förkortar styrdokumentet), tas upp om hur vårdnadshavare och förskolans personal tillsammans ska ge barn en god uppfostran (Vasu 2013). I förskolans mål läggs bland annat betoning på en god personlig, heltäckande omsorg av barn.

I den finska läroplanen för Helsingfors stad nämns, att barn ska tränas i sociala samspel, att de ska bli självständiga, ta hänsyn till andra människor och att de lär sig om lösningsfokuserade processer. Målet med förskoleverksamheten är att barn även erövrar färdigheter, livskunskaper och är knutna till den finska kulturen och till sin Helsingforshet (”helsinkiläisyyteen” i originaltext i Vasu 2013, fritt översatt till ”helsingforshet”). Den finska läroplanen tar bl.a. även upp om att mångkulturen bidrar och berikar småbarnsfostrans miljö, att barn ska förvärva grunderna i civiliserade, mänskliga aktiviteter och väldigt konkret betonas det, att inget barn ska känna sig retad. Kränkningar tas upp som något man ska reagera och agera genast mot. Den finska läroplanen lägger också tyngdvikt på att själva upplevelsen av kränkning som högst personlig (Vasu 2013, s. 7f).

Ingenstans på kommunnivå i Vasu (Helsingfors stads finska läroplan), kan jag dock heller hitta någonting specifikt nämnt om genusarbete (Vasu 2013, 1.1, s. 7). Dock på s. 8 (Vasu 2013), hittar jag att: ”Utgångspunkten är att alla barn är jämlika gruppmedlemmar och de har lika rättigheter till lärande” (originalöversättning: ”Lähtökohtana on, että kaikki lapset ovat yhdenvertaisia ryhmän jäseniä ja heillä on yhdenvertaiset oikeudet oppimiseen”). Vasu 2013 lyfter upp bl.a. mål, om att barnet lär sig att identifiera sig som en individ men att det också kan samarbeta med andra och att det handlar bl.a. om identitetsskapande, i interaktioner mellan flerdimensionella nätverk (2013, s. 11).

1.6.1 Sammanfattning av ”Helsingfors småbarnsfostrans plan” (2013)

Det konkreta som jag kan hitta på kommunnivå i Helsingfors läroplan gällande genusarbete, är att barn ska ses som jämlika gruppmedlemmar och att de har lika rättigheter till lärande. Dock hittar jag inget stycke som beskriver hur man skulle arbeta mot traditionella könsmonster eller dylikt. Däremot beskrivs vikten av att barn lär sig att identifiera sig som en

individ men även lär sig samarbeta med andra. Vasu 2013 stämmer överens till viss del vad gäller den svenska läroplanen (Lpfö 2016) men ”Vasu” är längre i sidantal.

2. Teoretiska utgångspunkter

För att bättre förstå förskolläraernas förhållningssätt till genusarbete, behöver jag undersöka företeelser och finna några teoretiskt användbara begrepp för mitt arbete. Jag börjar med att förklara vad jag menar med genus och normer, manligt och kvinnligt och genussystem. Jag förklarar könssensitivitet, kön/genus som konstruktion, liksom kort konstruktivism.

2.1 Genus

Yvonne Hirdman, professor i historia vid Stockholms universitet menar att genus åsyftar på ett latinskt ord som betyder, ”slag, sort, släkte, kön” (Hirdman 2001, s. 11). Statens offentliga utredningar SOU (2006:75) hänvisar till Hirdman när de förklarar att genus är de tolkningar, förväntningar, föreställningar och handlingar som klargör vad ”flickor och pojkar, kvinnor och män, sägs vara i kraft av sitt kön” (s. 155).

Begreppet genus används ofta för att skilja det socialt och kulturellt konstruerade från den biologiska könstillhörigheten. Men samtidigt styrs det vi uppfattar som naturgivet av samhälleliga föreställningar. (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016 Göteborgs universitet).

Kajsa Svaleryd betecknar genus som ett system bestående av två motsatta kategorier där mänskligheten indelats i manligt/man och kvinnligt/kvinna. Hon menar att genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Vidare betonar Svaleryd (2003) och Hirdman (1988) att begreppet genus koncentrerar sig på relationen mellan könen, mäns och kvinnors sysslor, beteenden och vad som betecknas manligt respektive kvinnligt. Svaleryd menar att arbete med genus som pedagog innebär en medvetenhet kring föreställningar och omedvetna förväntningar som man har om kön (Svaleryd 2003, s. 29f). Det är detta jag menar när jag använder teoretiska begreppet genus i mitt arbete. Vidare vill jag hänvisa till Lena Gemzöe fil dr i socialantropologi och docent i genusvetenskap vid Stockholms universitet, att begreppet genus införts för att täcka det socialt och historiskt tillskapade konstruktivistiska föreställning av kön (Gemzöe 2014, s. 83). Jag förklarar konstruktivism och kön som konstruktion senare under detta teoriavsnitt.

2.2 Man som norm – isärhållandet av manligt och kvinnligt

Genus är ett relativt nytt ord som började användas flitigt i början av 1980-talet. Anledningen till att detta ord började användas var att det behövdes ett ord som kunde beskriva och analysera kvinnornas underordning samt för att förstå hur kvinnor och män är involverade i denna underordning (Hirdman 2001, s. 11f). Lena Gemzöe understryker att hierarki mellan könen förstärks av de föreställningar vi har om kvinnligt och manligt och att arbetsdelning mellan könen har sin utgångspunkt i att kvinnor och män antas ha olika karaktärer och egenskaper. En generell uppfattning råder att kvinnor anses vara omvårdande, mjuka, relationsinriktade medan män anses ha egenskaper som målmedvetenhet, självständighet och förmåga att fatta snabba beslut (2014, s. 84f). Det är just denna kultur som kontinuerligt upprepar skilda egenskaper hos vardera kön, som befäster att vissa arbeten och roller är mer lämpliga för kvinnor än män och tvärtom (Gemzöe 2014, s. 85). Även Hirdman betonar isärhållandets lag som finns överallt och strukturerar på så sätt sysslor, platser såsom egenskaper (1988 s. 52). Hirdman menar att genussystem är en ordningsstruktur av kön. Detta bygger på systemets två bärande logiker jag kort försöker belysa enligt Hirdman:

- 1) Där den ena logiken innefattar dikotomin det vill säga isärhållandets tabu, där manligt och kvinnligt ska undvikas att beblandas.
- 2) Den andra logiken består av hierarkin där mannen anses vara norm och där män utgör normen för det normala.

Det är ur denna isärhållning som den manliga normen legitimeras. Det blir också lätt att förstå att denna uppdelning blir meningsskapande där den ena sorten utför en sak och den som tillhör den andra sorten utför en annan sak, en slags uppdelning. Denna uppdelning innefattar dock även ett maktskapande som Hirdman kallar för genusformering. I genusformeringen betonas den biologiska olikheten (mäns oförmåga att föda barn) samtidigt som genusformeringen förstärker ett motsatstänkande där männen anses vara det positiva och kvinnorna i sin tur det negativa (Hirdman 1988 s. 51f).

Hirdman förklarar vidare att varje samhälle och tid innehar ett kontrakt mellan könen, som hon kallar ett genuskontrakt. Kontrakten som finns är osynliga och finns mellan män och kvinnor på flera olika plan. Det handlar om hur könen ska vara mot varandra, om hur olika redskap hör till olika kön samt även i språket hur man ska prata och vilka ord som får användas av vem, liksom det yttre, vilka kläder som får användas av vilket kön etcetera.

Genuskontrakten ärvs i generationer och kan tolkas på olika sätt beroende på tid, samhällen och för olika klasser (Hirdman 1988, s. 54).

2.2.1 Patriarkat/Genussystem

Enligt Lena Gemzöe är patriarkatet den term som betyder ett samhälleligt system vilket bygger på mäns dominans över kvinnor. Detta ger män makt över kvinnor och att maktförhållandet täcker samtliga områden i samhället uppfattas som något naturligt och blir därmed osynligt. Kvinnor skolas in redan från uppväxten i ett underordnande där de anses ha lägre värde än män. Gemzöe beskriver att idéerna internaliseras av både kvinnor och män som blir delaktiga till denna osynliga maktordning (Gemzöe 2014, s. 49f). Det är denna förklaring om patriarkat jag åsyftar när jag använder det i min studie. Det som bör tilläggas vilket Gemzöe betonar, är att begreppet patriarkat i större utsträckning ersätts med begreppet genusystem eller genusordning i akademiska diskussioner (2014, s. 83).

2.3 Normer

Normer handlar om de outtalade regler, företeelser som påverkar vad vi gör och hur vi gör, vad vi tänker likväl förväntas att tänka samt göra. Det är dessa outtalade regler som därmed ger status och makt och på ett annat sätt exkluderar de som faller utanför normerna, menar utbildarna Johanna Salmson och Karin Ivarsson (Salmson & Ivarsson 2015 s. 23).

Normerna blir tydliga främst när vi bryter mot dem och leder ofta till utanförskap av något slag, och inte sällan till diskriminering. Normer finns både på en samhällelig nivå och i mindre grupper. Normer sammanfaller ofta med det som majoriteten är eller gör. (Salmson & Ivarsson 2015, s. 23).

Även filosofen Judith Butler beskriver normer som ofta något outtalat emellertid svåra att uppfatta, som främst märks i effekterna av vad normerna skapar (2007, s. 59). Jag tolkar utifrån Butler att de handlingar som stämmer överens med rådande normer anses vara de naturliga medan de som bryter mot normer uppfattas konstiga (Butler 2007, s. 68f). När jag använder begreppet normer menar jag de traditionella normer och värden gällande genus, som styr och som ska motverkas i förskoleverksamheten enligt läroplan (Lpfö rev. 2016, s. 5).

Eidevald lyfter idén, om vad som anses kvinnligt och manligt, vilket har avsevärt förändrats i olika kulturer och tidsepoker. Det som anses vara typiskt maskulint eller typiskt feminint kan därmed skilja sig från olika länder (Eidevald 2009, s. 55).

Eftersom idéer om vad det innebär att vara feminin eller maskulin har varierat i olika tider och kulturer, men även varierar inom kulturer, är utgångspunkten att detta både bygger på och skapar sociala och kulturella normer. (Eidevald 2009, s. 55).

2.4 Könssensitivitet

För att bättre förstå datamaterialet och de kvalitativa intervjuvaren från Finland som presenteras längre fram i denna studie, behövs ordet könssensitivitet förklaras närmare. I publikationen "Nätverket för ungdomsforskning" har Katja Komonen SVD, forskningsledare för kompetenscentret för ungdomssektorn Juvenia, St: Michels yrkeshögskola, förklarat könssensitivitet att vara medveten om skillnaderna mellan pojkar och flickor, både historiska skillnader, värderingar såsom prioriteringar. Målet med könssensitivt arbetssätt är att stödja pojkars och flickors identitetsutveckling i deras tankar om världen, att stärka deras självkänsla, självkänedom och delaktighet mellan dem. Å andra sidan handlar könssensitivitet om att ifrågasätta värderingar som förhindrar pojkar och flickor att utvecklas som individer (Katja Komonen 2010, s. 143).

2.5 Konstruktivism

Jag kommer att utgå från ett konstruktivistiskt perspektiv på kön eftersom jag studerar föreställningar. Konstruktivism är en ontologisk ståndpunkt och ontologi innefattar i sin tur "vad som finns" i sociala företeelsers art eller natur. Med konstruktivismen som synsätt handlar det om huruvida sociala företeelser ska betraktas som konstruktioner som bygger på uppfattningar och handlingar menar professorn Alan Bryman (2011, s. 35). Detta synsätt betyder att sociala företeelser inte enbart skapas genom sociala samspel utan likväl att de befinner sig i ett tillstånd av ständig förändring (Bryman 2011, s. 37). Bernt Gustavsson fil. dr i idéhistoria menar att vår bild av samhället som objektiv verklighet byggs av olika möten i vardagslivet. Det är i möten med andra människor som människan konstruerar sin sociala verklighet. Gustavsson poängterar dock att den sociala verkligheten är både subjektiv och objektiv, eftersom de mänskliga aktiviteterna och mötena är svåra att skilja ifrån varandra (Gustavsson 2000, s 78). Han menar vidare att när dessa möten upprepar sig och blir en vana bildar de ett mönster. Mönstret går i arv och genom upprepningar skapas olika sociala roller i samhället. "Individerna internaliserar den yttre, objektiva, verkligheten i sitt medvetande genom socialisation" (Gustavsson 2000, s. 78). Han menar att människan blir sedd som en produkt av det sociala spelet och lär sig sådant som är användbart för att spela rollerna väl.

De som anser att skillnaden mellan könen är socialt och historiskt skapad, anses ha en konstruktivistisk syn (Gemzöe 2014, s. 52). De som däremot ser skillnaden mellan könen som en inneboende egenskap, det vill säga ser kön som något biologiskt, har en essentialistisk syn om könen (ibid).

2.6 Kön/genus som konstruktion

Med kön/genus som social konstruktion, menar jag i denna studie att kön/genus inte är fastlagt enbart i generna utan sker i påverkan och i interaktion med den sociala och materiella miljön (Eidevald & Taguchi 2011, s. 26f). När kön/genus ses som socialt konstruerat finns det inga tydliga gränser för vad som uppfattas biologiskt medfött och vad som uppfattas socialt konstruerat (2011, s. 26). Eidevald och Taguchi menar att när kön/genus betraktas som en social konstruktion finns det möjligheter att förändra både pedagogers och barns föreställningar (ibid).

3. Tidigare forskning

Jag avser i detta avsnitt att kort ta upp forskning som är relevant för min studie. Jag nämner även olika pedagogiska verktyg och pedagogik, i arbete med genus på förskolan. Här refererar jag även till avhandlingar och forskare som berör mitt ämne och har i åtanke att knyta an till denna forskning och utveckla resonemang i en slutdiskussion i mitt arbete.

För att bättre förstå förskolläraernas förhållningssätt till genusarbete, behöver jag först rätta ut företeelser såsom forskning gällande vuxnas bemötande av barn samt forskning gällande vuxnas förväntningar på barn beroende på barnets kön. Jag vill även kort framlyfta hur utbudet av lekmaterial kan påverka barn på förskolan ur genusaspekt.

3.1 Könskodade kläder – forskning om vuxnas bemötande av barn

Det har kommit fram att barns klädsel och så kallade könskodade färger, kan indirekt eller direkt påverka pedagogers bemötande av barn i förskolans vardag. Detta styrker nedan hänvisad forskning.

De flesta av oss säger att vi bemöter varje barn individuellt utifrån dess unika personlighet. Forskning visar emellertid att djupt förankrade traditionella föreställningar om vad som ses som kvinnligt och manligt är det som framförallt påverkar hur vi tolkar och bemöter barnet, redan de första timmarna efter födseln. (Eidevald 2009, s. 21).

Det har forskats om vuxnas olika röstlägen till flickor och pojkar (språkforskarna Jan Einarsson & Tor G. Hultman, 1984) och om att kläder avgör vilken typ av leksaker barnen

erbjuds (författarna Caroline Smith & Barbara Lloyd, 1978). Även Fanny Ambjörnsson, docent i genusvetenskap lyfter fram om vårdnadshavare som könsbestämmer sina barn utifrån kläder (2009, s. 37-50). Ambjörnsson återger en intressant aspekt, nämligen att en del föräldrar menar att man får gåvor från släktingar till sina barn som ofta består av väldigt könsinriktade kläder, vilka är svårt att tacka nej till. Vidare betonar Ambjörnsson att det finns föräldrar som väljer att t.ex. klä sina barn i rosa, trots en negativ inställning till själva färgen, för att markera barnets kön (just som flicka) (Ambjörnsson 2011, s. 25f).

Eidevald problematiserar, att i den västerländska kulturen i regel klä barnen könskodat med könskodade frisyrier, riskerar att ge upphov till diverse förväntningar och bemötanden, även om färgen inte har direkt påverkan på barnet. Hans poäng är, att vuxna blir lätt färgade av hur de agerar mot barn, beroende på barnets kön och att det är viktigt, att se den unika individen framför könet (Eidevald 2009, s. 22).

3.2 Genus som social konstruktion samt essentiella könsskillnader

Förväntningar på könet kan förklaras som att kön blir till i sin sociala miljö och omgivning. Eidevald lyfter upp forskning inom förskola och skola, bestående av olika teoretiska positioner. En del studier har tyngdpunkt i *essentiella könsmissiga skillnader* mellan pojkar och flickor. Det vill säga att det finns specifika saker som åtskiljer flickor och pojkar från varandra t.ex. kroppsmässigt. Andra studier poängterar *genus* som *socialt konstruerat*, där kön och genus åtskiljs. Karin Hultman (2008), Kajsa Ohrlander (2008) och Lenz Taguchi (2008) betonar att det vuxit fram en syn på kön som essentiellt, i samband med att genus beskrivits som socialt konstruerat, inom förskolan (Eidevald 2009, s. 22f).

Alf B Svensson hänvisar till Martin Ingvar, professor i klinisk neurovetenskap på Karolinska institutet, som i en statlig utredning (SOU 2010:52) konstaterar genetiska orsaker till skillnader mellan pojkars och flickors beteende. Denna utredning var en av de första jag hittade under min research till min studie. Martin Ingvar tar upp att pojkars och flickors hjärnor utvecklas i olika takt och pojkars senare mognad till vuxenlivet, då han hänvisar till observationsdata och biologisk data (SOU, 2010:52, s. 13).

Helena Johansson (2006) påpekar i sin avhandling, att flertalet forskare betonar att manliga förebilder behövs i förskolan för pojkar. Dock är man inte överens om vad dessa manliga förebilder ska ha för avsikt att förmedla till pojkarna. I den statliga utredningen "Jämställdhet för förskolan" (SOU, 2006:75) argumenteras för en ökad genusmedvetenhet i förskolan,

framför en ökad andel män för att uppnå jämställdhetsmål (Eidevald 2009, s. 34). Fortfarande idag består förskolepersonalen av en stor majoritet av kvinnor.

3.3 Kompensatorisk pedagogik

Eidevald förklarar att insikten om att kvinnor och män förstärker stereotypa roller i förskolan har i sin tur lett till att man strävat efter alternativa arbetssätt, för att arbeta med jämställdhet (2009, s. 36). Med kompensatorisk pedagogik, åsyftas att kvinnor och män kan träna pojkar och flickor på områden som de förväntas sakna i egenskap av sin könstillhörighet. Kritiken till denna pedagogik framförs av bl.a. Dolk (2008), som skildrar att flickor och pojkar beskrivs som varandras motsatser med olika egenskaper. Dessa grupper ställs istället alltså emot varandra, eftersom de medvetet blir bemötta på olika sätt och därmed växer upp i olika världar.

Psykologen Alf B Svensson, markerar att denna metod skapar könsförvirring hos barnen (2013). Alf Svensson menar att kön inte enbart består utav en social konstruktion och att alla skillnader mellan flickors och pojkars beteenden inte heller beror på, att vi skulle behandla flickor och pojkar olika. Han är skeptisk till att skapa könsneutrala barn genom att behandla pojkar och flickor exakt likadant och tro oss lösa problemet på detta vis på förskolan. Steven Pinker som skrivit "Ett oskrivet blad", argumenterar likväl för ett erkännande av skillnader i medfödda egenskaper hos pojkar och flickor i sin bok (Pinker, 2006). Jag har till avsikt att bemöta dessa uttalanden i ett senare skede av min studie.

3.4 Forskning gällande genus i förskola

Här nedan kommer jag lyfta upp forskning om genus i lekmaterial och aktiviteter, forskning om bemötande efter kön och om forskning vad gäller alternativa arbetssätt med genus.

3.4.1 Genus i aktiviteter och lekmaterial

Ingegerd Tallberg Broman, pedagogikforskare, menar att förskolan har lång tid varit en könsintegrerad värld för barn. Vad Tallberg Broman menar, är att pojkar och flickor får ägna sig åt liknande aktiviteter. Tallberg Broman framhåller även att materialet på förskolan kan uppfattas som ganska könsneutralt (Tallberg Broman, 2006).

Forskning och rapporter (se Eidevald 2009, Karlsson 2009, s. 38f, SOU 2004:115 s.13ff, SOU 2006:75, s. 85 m.fl.) framhäver däremot att pojkar och flickor möter olika villkor i förskolan.

SOU menar att miljön, material och leksaker även påverkar flickors och pojkars villkor att vara på i förskolan (SOU 2006: 75, s. 104).

3.4.2 Bemötande efter kön

SOU (2004:115, s. 17) lyfter upp att pojkarnas behov och idéer värderas mer under en samling i förskolan, när de talar, i jämförelse till flickorna. Eidevald slår fast att ”Vuxna i förskolan samt förskolan som institution tenderar att förstärka traditionella könsmonster” (Eidevald 2009). I sin avhandling ”Det finns inga tjejbestämmare”, hänvisar Eidevald till ett flertal studier och konstaterar, att pedagoger gör skillnad i bemötandet av flickor och pojkar. Han hänvisar till Annika Månsson (2000) forskare och fil.doktor i pedagogik som i sin avhandling visar att förskollärare i arbete med barn 1-3 år, skilde på gruppen flickor och pojkar. Flickor beskrevs i regel som mer smarta samt självständiga och pojkar som robusta och behövande. Eidevald omnämner bland flera andra studier även Rithander (1991), som menar att pojkar tillåts ta mer utrymme och att flickor lär sig inneha en biroll. (Eidevald 2009, s. 25f & Dolk 2013 s. 35).

3.4.3 Alternativa arbetssätt med genus och genuspedagogik

Klara Dolk som har skrivit boken ”Bångstyriga barn, makt, normer och delaktighet i förskolan”, menar att med stöd av den här typen av forskning, så upprättas det fler verksamheter och projekt runt om i Sverige med avsikt till förändring. I Sverige har detta arbete (som Dolk påpekar) ofta kallad för ”genuspedagogik” eller ”jämställdhetspedagogik”, varit på frammarsch i slutet av 90-talet i Sverige (Dolk 2013, s. 16). Dolk beskriver genuspedagogikens ambition bestå utav att skapa bättre möjligheter för barn att leva sitt liv bortsett från de begränsningar som normativa och traditionella föreställningar om kön, tenderar att ha (Ibid).

Eva-Karin Wedin genuspedagog och utbildare i jämställdhetsarbete, skriver i sin bok ”Jämställdhetsarbete i förskola och skola”, om ett könsmedvetet arbetssätt. Hon förklarar att könsmedveten eller genusmedveten pedagogik, åsyftar att inneha kunskap och medvetenhet om traditionella könsmonster samt könsnormer i den egna verksamheten. Hon poängterar samtidigt användandet av pedagogiska metoder för att motverka dessa könsmonster och normer (2009 s. 60).

3.4.4 Problematisering av genuspedagogik och genusnormer

Genus- och maskulinitetsforskaren Marie Nordberg (2005, s.139) menar däremot att genuspedagogiken delar in flickor och pojkar utifrån sina egenskaper så att könsdikotomi uppstår.

Om pojkar på könsrollsteorins onyanserade sätt betraktas som en enhetlig grupp med vissa egenskaper och brister, så hänförs de individer som kategoriseras som pojkar, oavsett vilka könpositioner som de praktiserar, till gruppen pojkar och den bipolära förståelse som stereotyp knyts till denna kategori. Genom att pojkar och flickor i genuspedagogiken delas in i två motsatta och skilda grupper som förutsätts ha olika behov skapas könsdikotomi. Kön görs med andra ord ånyo till en viktig indelning och till en skillnadsskapande och överordnad identitet.

Salmson & Ivarsson problematiserar genusnormer då de menar att dessa sipprar in i så stora delar av förskolans vardag. ”Vi bygger upp normerna genom förväntningar, språk och agerande. Till exempel genom hur vi talar eller vilka ord vi väljer, hur vi tar i barn eller vad vi gör med dem.” (Salmson & Ivarsson 2015, s. 195).

4. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka och belysa hur förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete, ter sig i de utvalda förskolorna i Sverige och Finland. Jag har för avsikt med mitt arbete, att fortsätta bidra till en kritisk och mer nyanserad diskussion kring genusarbete i förskolan.

4.1 Frågeställning

Frågeställningarna åsyftar att ge svar på hur genusrelaterat arbete tillämpas på förskolan, enligt förskollärarnas utsago.

- Vilka förhållningssätt har förskollärarna i Sverige och Finland till genusarbete och hur ser de på kön?
- Hur tolkar förskollärarna de politiska styrdokumenterna gällande genusarbete och hur påverkar dessa genusarbetet på förskolan?
- Finns det skillnader i förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete på förskolan, i Sverige och i Finland?

5. Metod

För att söka svar på mina frågor i förhållningssätt hos förskollärare gällande genusarbete, har jag valt att göra en fallstudie. Fallstudie innebär att man utför en undersökning på en mindre avgränsad grupp, det kan handla om individer, organisationer eller situationer (Patel & Davidsson 2003, s. 54). Man har i åtanke vid fallstudier att inneha ett helhetsperspektiv och försöker få så täckande information som möjligt för det man åsyftar att undersöka (Ibid). Jag vill komplettera kvalitativa intervjuer med enkätundersökning för att få en större helhetsbild kring hur genusarbete på förskolan kan se ut och bedrivs enligt förskollärare i centrala Sverige och Finland. Dessa kombinerade metodteoretiska begrepp ökar validiteten på mitt examensarbete. På detta sätt hoppas jag att få svar på mina frågor inom den tidsram jag fått för arbetet. Vad också bör nämnas är att det är vanligt förekommande att man kombinerar datainsamling av olika metoder vid fallstudie, precis som jag åsyftat här att göra (Ibid, s. 55).

Enkätundersökningarna som genomförts på totalt fem förskolor utgör en stickprovskontroll som visar hur förskollärarna bland annat förhåller sig till genusrelaterat arbete på de förskolor som är valda för min studie. Jag vill främst använda enkäterna som komplement till mina intervjuer. Enkäterna ger värdefull inblick i flera förskollärares förhållningssätt till genus, som indirekt påverkar verksamhetens innehåll, då verksamheten indirekt även blir färgad av de värderingar som förskollärarna bär på, utöver de politiska mål som redan finns utformade för verksamheten.

5.1 Tillvägagångsätt intervjuer

Jag har utfört totalt sex kvalitativa intervjuer. Tre intervjuer med förskollärare i olika verksamheter i Stockholmsområdet samt tre intervjuer med förskollärare i Helsingforsområdet. Den längsta intervjun är 30 min 52 sekunder lång och den kortaste är 11 min och 12 sekunder. Majoriteten av intervjuerna är över 25 min långa. Fullständig enkät, frågeformulär, samtyckesbrev samt intervjuguide finns bifogat i bilagor längst bak i arbetet (se bilaga 1, 2 och 3). Transkribering av samtliga intervjuer finns i författarens ägo. Av datamaterialet är tre intervjuer på finska. Samtliga finska intervjuer är utförda på plats i Finland och det har tagit omfattande tid att översätta de till svenska, trots att jag själv är finsktalande. De svenska intervjuerna har också skett på plats, förutom en som skypades via dator på grund av förskollärarens önskemål, då hon var sjuk. Jag hade först tänkt att presentera de tre svenska förskollärarnas svar, därefter de finska förskollärarnas svar till

respektive fråga med bifogad kortare analys. Jag förstod sedan att arbetet blev alldeles för omfattande och har därför fått bearbeta och förkorta intervjuvaren/det empiriska materialet. Jag använder i min studie kvalitativa intervjuer, då min ambition är att upptäcka företeelser och beskriva uppfattningar (Patel & Davidsson 2003, s. 102f) i synnerhet, då min undersökning handlar om förskollärares uppfattningar av hur genusarbete bedrivs i förskolan, men också för att synliggöra förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete. Jag vill poängtera att i de finska intervjuerna och i en del enkätsvar på finska, har förskollärarna besvarat med talspråk, vilket ibland problematiserat översättningen. Jag har trots detta hållit mig till manus och reserverar därför att vissa finska meningar kan ibland låta mindre akademiskt korrekt direkt översatt till svenska.

När det gäller jämförande av läroplan är det viktigt att även ta med Helsingfors läroplan utöver den nationella läroplanen, dels pga. att både enkäter och intervjuer är utförda i Helsingforsområdet och dels, pga. att Helsingfors är huvudstad och motsvarighet till Stockholm som är jämförelsestaden i denna studie. Förskollärarna i mina kvalitativa intervjuer heter egentligen något annat men jag har döpt de finska förskollärarna till Tiia, Minna och Veera. De svenska förskollärarna heter också något annat i mina intervjuer men jag har döpt dem till Gunilla, Mård och Vanessa.

5.2 Tillvägagångssätt datamaterial

Jag har valt enkäter (även kallad datamaterial) som tillvägagångssätt, i förhoppning om att få en bredare bild av det svårfångade ämnet när det handlar om att undersöka förskollärares förhållningssätt till genusarbete. Först hade jag telefonkontakt med samtliga förskolors förskolechefer och berättade om min studie och mitt syfte. När det gällde förskolorna i Finland hittade jag kontaktuppgifter till dem från Helsingfors förskolors databas. Jag valde medvetet att ha förskolor från olika delar av Helsingfors, i förhoppning att få mer bredd till min undersökning. Detsamma gällde de svenska förskolorna som kontaktades gällande enkätundersökning. Jag mailade enkätundersökningarna och ett samtyckesbrev (se bilaga 2 och 3) till ansvarig på förskolan. Jag bad sedan ansvarig i verksamheten att dela ut mina enkätundersökningar till förskollärarna på respektive arbetsplats. I enkäten har varje respondent även fått fylla i en ruta, om hen är barnskötare eller förskollärare, för att säkerställa samt öka validiteten på att respondenternas svar skall vara det undersökta: förskollärares förhållningssätt till genusarbete.

5.2.1 Bortfall av datamaterial

Trots att jag betonade att dessa frågeformulär enbart skulle delas ut till förskollärare när jag skickade iväg de, har det skett bortfall med fem svar (från en svensk förskola jag kallar Klarinetten i min studie). Med bortfall menar jag svar som inte räknas in i det empiriska materialet. Detta på grund av att det står ikryssat "barnskötare" i frågeformuläret och där är även en enkät inräknad, där det står blankt vid rutan gällande ifyllande av barnskötare eller förskollärare (se bilaga 2). Det har även skett bortfall från en annan svensk förskola, (som jag kallar Blixten) med totalt fyra svar, då tre är undertecknade av barnskötare och ett är ett blankt svar.

Enkätmaterial var från början tänkt att komma från 6 förskolor men kommer att presenteras från totalt 5 olika förskolor, det vill säga 3 förskolor i Sverige och 2 förskolor i Finland. Förskollärarna som intervjuats är verksamma i någon av de förskolor där även enkätundersökningarna genomförts.

Försvårande av resultatsammanställning har skett på grund av en förskola i Finland som medverkade på intervju men uteblev helt med enkätsvar trots flera påminnelser, mail- och telefonkontakt. Jag hänvisades flera gånger till det försenade enkätmaterialet, som berodde på grund av sjukdom på själva förskolan. Jag hade planerat alla besök i god tid och tagit hänsyn till vad som passade förskolorna och deras verksamhet gällande min studie och mitt besök. Trots detta så var det samma förskola (som uteblev med enkätsvar), som informerade mig dagen innan min flygresa till Finland, om att föreslå ett annat datum för intervjun. Jag förklarade lugnt att jag flyger ändå från Sverige och att det tyvärr inte gick att omboka flygbiljett, då jag även hade bokat hotellövernattning m.m. vilket de förstod sedan. Det var också den enda förskolan där jag bemöttes stressigt. Vi fick flytta lokal två gånger innan vi kunde sätta oss ner för intervjun pga. att någon annan personal på förskolan skulle använda lokalen och jag blev även informerad att påskynda min intervju, då de hade andra saker på förskolan att göra. Det kändes trist, då de vetat om mitt besök långt i förväg. Även en förskola i Sverige ställde in min intervju pga. sjukdom men de förflyttade det någon vecka framåt, vilket var lättare att organisera, då jag bor i samma län som förskolan. Det tidsfördröjde dock resultatsammanställning av material ytterligare.

Jag har i min undersökning döpt de två förskolorna i Finland som svarat på enkäten till Strand och Vild Rönn. Förskolorna heter egentligen någonting annat. De svenska förskolorna har jag

döpt till Klarinetten, Blixten och Regnbågen. Även de heter egentligen något annat i verkligheten.

5.3 Vetenskapsteoretisk reflektion

Eftersom jag tänkt att utgå ifrån intervjuer för min forskning med fokus på hur genusrelaterat arbete på förskolan tillämpas enligt förskollärare, tänker jag att det kan vara aktuellt med att jag därför arbetar med öppna, kvalitativa intervjuer där intervjudeltagaren beskriver sin uppfattning av ett fenomen med egna ord. Detta sätt stödjer även forskningsmetodikerna Runa Patel & Bo Davidsson (2003, s. 33). Kvalitativa intervjuer kännetecknas i regel av att ha en låg grad standardisering, vilket betyder att de frågor intervjuaren ställer ger fritt utrymme för intervjupersonen att svara på med egna ord. Jag har i mina kvalitativa intervjuer valt att utgå ifrån både en hög grad av strukturering och med låg grad av strukturering, det vill säga att jag strävat efter att ställa frågor i en bestämd ordning men tagit hänsyn till samtalet, så att frågorna ställs i en ordning som faller sig bäst och naturlig i varje enskilt intervjufall (Patel & Davidsson 2003, s. 78). Patel & Davidsson menar att efter transkribering av intervjuer är det viktigt att bekanta sig med data och få helhetsintryck. Därefter är det viktigt att vara observant på likheter men även skillnader i utsagorna vad gäller intervjuerna och upprepade gånger genomläsa textmaterial (2003, s. 32f). Patel & Davidsson menar att denna process är induktiv, vilket i sin tur betyder att jag som forskare, sorterar och läser material tills mönster blir tydligt synliga (2003, s. 33). Jag har urskilt både mönster men också avvikelser i mitt material, jag har även fått skala bort överflödigt material i syfte att fokusera på mina forskningsfrågor.

Kvalitativa intervjuer kan framställa information av olika karaktär. Patel & Davidsson betonar att den kan nyanserat beskriva vardagliga företeelser i den intervjuades livsvärld (2003, s. 80). Denzin och Lincoln (2005, s. 3) menar att kvalitativa forskare är intresserade av att studera företeelser i deras naturliga omgivning, men även att förstå eller tolka fenomen, utifrån den andemening som människor föreställer dem. Därför anser jag att kvalitativa intervjuer ger tyngd åt det jag söker att få svar på med min studie angående förskolläraarnas förhållningssätt till genusarbete på de utvalda förskolorna i Sverige och Finland.

Jag vill dock problematisera reliabiliteten med kvantitativa datamaterial såsom Patel & Davidsson (2003) framhåller att om samma fråga ställs flera gånger och svaret förändras har datamaterialet därmed en låg reliabilitet. Detta behöver dock inte betyda låg reliabilitet i en kvalitativ studie om samma fråga ställs och svaret förändras då syftet är att studera företeelser i en kvalitativ intervju.

5.4 Etiska överväganden och aspekter

Det är viktigt att fundera över forskningsetiska frågor som rör de individer som ska medverka i min studie. Jag är fullt införstådd med att jag måste värna om den enskilda individens integritet, precis som Patel & Davidsson också nämner (2003, s. 60). Jag är medveten om att när jag utfört min forskningsstudie samt intervjuer/enkäter att det finns fyra huvudkrav ur ett etiskt perspektiv, som ingår i individsskyddskravet som måste övervägas vid forskning. Jag försöker härmed kort förklara det som Vetenskapsrådet förklarar dock mer ingående (se internetlänk under elektroniska källor under referenser).

- Informationskravet betyder att det är viktigt att forskaren informerar forskningssyftet med sitt arbete till undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare.
- Samtyckeskravet: Forskaren ska inhämta uppgiftslämnarens samtycke och därmed har deltagare rätt att själva bestämma över sin medverkan och även rätt att avbryta sin medverkan utan påtryckningar.
- Konfidentialitetskravet: Samtliga uppgiftslämnare/undersökningsdeltagare skall ges största möjliga konfidentialitet, vilket innebär att personuppgifterna ska förvaras på ett sätt där ingen obehörig kan ta del av de.
- Nyttjandekravet, innebär att insamlade uppgifter om enskilda personer får enbart användas för forskningsändamål, ej för kommersiella ändamål eller icke-vetenskapliga syften. (Se Vetenskapsrådet elektroniska källor under referenser).

Jag har till avsikt att följa dessa huvudkrav och de rekommendationer som Vetenskapsrådet anser är viktigt när jag utför mitt arbete. Eftersom jag inte tänker intervjua barn, utan förskollärare/vuxna tror jag att det kan underlätta att utföra mitt arbete vad gäller samtycke, då jag inte behöver be om tillstånd eller samtycke från barnens vårdnadshavare, men däremot självklart pedagogerna själva.

6. Resultat av datamaterial Finland och Sverige

För att söka svar på min problemformulering, hur förskollärarna i min undersökning förhåller sig till genusarbete på förskolan, hur de tolkar läroplansmålet kring genus och hur genusarbete förändrats under decenniet, har jag använt mig av följande bifrågor se bilaga 2, enkäter. Dessa bifrågors svar har jag i avsikt att lyfta fram tematiskt i resultatdelen.

Jag kommer först presentera respondenternas enkätsvar från Finland och därefter respondenternas enkätsvar från Sverige. Väsentliga delar av enkätresultatet lyfter jag upp till ett större sammanhang under slutdiskussion av studien.

6.1 Resultat av datamaterial från förskolor i Finland

Enkäten består av 9 frågor, i flertal fall med kryssalternativ. De flesta frågor har även plats för respondenters kommentar. (Se bilaga 2, för exakt formulär).

Förskolan Strand, totalt antal svarande: 5 st (2 förskolor i samma enhet).

Förskolan Vild Rönn, totalt antal svarande: 4 st.

Jag ska nu försöka ge klarhet till hur förskollärarna i min enkätundersökning arbetar med genusarbete på förskolan med hjälp av teman utifrån mina forskningsfrågor.

Tematiskt genusarbete i förskolan

På förskolan Strand är respondenterna överens om att arbeta tematiskt med genus, en förskollärare väljer att kommentera att: ”jämsällldhet är en del av pedagogiken”. På förskolan Vild rönn påpekar en förskollärare att: ”Vi värdesätter jämsällldhet som ett viktigt värde på vår förskola, könsenssensitivity styr verksamheten, har ej tema”. Hälften av respondenterna på Vild rönn anser sig dock arbeta tematiskt med genus.

Arbetssätt med genus

På förskolan Strand lyfter flera förskollärare att barn behandlas som individer och tas personligen hänsyn till oavsett om de är flickor eller pojkar. Förskollärarna lägger också stor vikt vid barns olikhet och olika sätt att lära sig.

Förskollärarna på Vild Rönn tar bl.a. upp om att man har ett ”könsenssensitivityt arbetssätt, inte bestämda flickors/pojkers saker”. En förskollärare framhåller det viktigt att ”diskutera med barnen om jämlikhet [...]. Lärmiljön måste bli uppmärksammas”. Här lyfts även barnperspektivet upp: ”Barn får välja lek utifrån intresse, behandlas lika”.

Förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete och dess tillämpning i förskolan

På förskolan Strand är man överens om att behandla barnen likvärdigt oavsett kön. En förskollärare på Strand menar att ”Från tjejer förväntas inte typiskt ”tjejaktigt” beteende vice versa/och tvärtom. Det finns inte flick-lekar, pojk-färger osv. stereotypiskt”. En annan förskollärare menar att ”alla barn behandlas på lika villkor och likvärdigt oavsett kön, barnets

individualitet, personlighetsdrag och utvecklingsstadie uppmärksammas”. En annan förskollärare på Strand menar att ”barns intresseområden stöttas och inlärningssätt tas till hänsyn”. En förskollärare beaktar vikten av att stödja barnets självkänsla: ”Det är viktigt att barn lär sig uppskatta olikhet och modigt vågar vara sig själva”.

På förskolan Vild rönns tar flera förskollärare upp att barn bemöts jämlikt utan att se till könet, ”och man betraktar barnet som individ med sina behov. Aktiviteter och lek väljs utifrån intressen och behov”. En förskollärare från Vild rönns tillägger i likhet med föregående kommentar att: ”Lekar är inte begränsande till flickors och pojkars lekar, i planering tas hänsyn till barnens önskemål”. En annan förskollärare från Vild rönns har skrivit att hon inte riktigt förstår påståendet med genusarbete i förskolan. Hon menar att ”vi arbetar könssensitivt”.

Förändring av genusarbete under det senaste decenniet

Förhållningssätt till hur genusarbete förändrats det senaste decenniet menar förskollärarna på förskolan Strand synliggjorts genom att:

”Vuxnas bakomliggande förhållningar i könsreflektionen har medvetandegjorts”.

”Mer regnbågsfamiljer och öppnare samhälle. Barn får ej längre facksorteras i flickor och pojkar. Barn ska behandlas likvärdigt”. En förskollärare på Strand anser också att barn erbjuds mer individuella och personliga alternativ idag, att man inte går efter kön.

På förskolan Vild rönns lyder det att könsskillnader säkerligen minskat och att det tidigare varit tydligare skillnader mellan flickor och pojkar, t.ex. vad man får göra/leka. Det som betonas är att man nuförtiden är ”mer könssensitiv”. ”I förskolan har man ännu mer vaknat till barns individualitet och lärmiljön är jämlikt förändrad. Tankesätt har förändrats”.

Mål med könsöverskridande- och genusarbete och viktigaste ämnesprioritet

När förskollärarna ombeds ringa in vad målet med könsöverskridande arbete/genus på sin förskola innebär (här har de fått färdiga alternativ se bilaga 2), är svaret tolkat på ett mångfacetterat sätt på förskolan Strand. Alternativ som ikryssats är att barn ska bli mer medvetna om alternativa sätt att vara på, samt att barn lär sig olikheter/likheter mellan könen och att respektera dem.

På förskolan Vild rönns verkar man dock vara mer eniga om målet med arbete med genus och könsöverskridande verksamhet på förskolan, som handlar om att inte se till könet utan att låta barn utvecklas utifrån sina förutsättningar.

De finska förskolorna fick också rangordna viktigaste ämnesprioritet på förskolan där trygghet ansågs viktigast på samtliga förskolor. På frågan om vilket ämne de skulle vilja lägga mer resurser på låg språk överst på listan hos Vild Rönn och genus/normer/värden sist. På förskolan Strand var ambitionen däremot att satsa mer på genus/normer/värden.

Förskollärarnas syn på kön

Samtliga förskollärare på förskolan Strand menar att ”kön är både socialt konstruerat och biologiskt medfött”. Majoriteten på förskolan Vild rönn menar att kön är både socialt konstruerat och medfött. Endast en förskollärare anser att kön är enbart socialt konstruerat.

6.2 Resultat av datamaterial från förskolor i Sverige

Förskolan Klarinetten, totalt antal svarande: 9 st.

Förskolan Blixten, totalt antal svarande: 5 st.

Förskolan Regnbågen, totalt antal svarande: 3 st.

Tematiskt genusarbete i förskolan

Vad gäller ett tematiskt arbete kring genus och jämställdhet, råder det mycket delade meningar på de samtliga svenska förskolorna i min studie. Två förskollärare på Blixten som arbetar tematiskt med genus, menar att det ska vara naturligt i vardagen att reflektera och diskutera. En annan förskollärare på Regnbågen menar att de ej arbetar tematiskt men att ”det genomsyrar allt arbete dagligen”. En tredjedel av förskollärarna på Klarinetten instämmer att de arbetat ibland tematiskt med genus, en majoritet menar att de ej gör det. Några respondenter kommenterar att de tidigare, för flera år sedan arbetat tematiskt med detta.

Arbetsätt med genus

En stark majoritet av förskollärarna på Blixten betonar att samtliga barn ges samma möjligheter. Några förskollärare lyfter även lekmaterial som viktigt, att samma lekmaterial erbjuds till alla barn. ”Vi arbetar mycket med känslor sätter ord på dem”. På förskolan Regnbågen lyfter flera förskollärare fram att man har en normkritisk inställning och har ett ”normkritiskt perspektiv i allt vi gör”. Några av förskollärarna på Klarinetten, menar att man reflekterar ”över varför vi gör som vi gör – vad det beror på? Barnet eller könet?”. Att man ”blandar grupper” och ”arbetar aktivt med Lpfö 98 (rev 2010) och forskning”. Barnens egna vilja och önskemål tas hänsyn till samt att ”man kan få in genus i alla teman/projekt man har”, menar en förskollärare.

Förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete och dess tillämpning i förskolan

På förskolan Blixten verkar förskollärarna ganska ense om att genusarbete går ut på att sätta individen i fokus och att ”erbjuda alla”, att barn bemöts lika och får ”samma möjligheter”. En pedagog broderar ut sitt svar och menar att genusarbete är: ”ett ständigt pågående arbete, där alla barn känner sig trygga, blir sedda, får en bra självkänsla, (och) säga stopp o nej”.

På förskolan Regnbågen broderar samtliga förskollärare ut sina svar. En förskollärare menar att: ”Genusarbetet är en politisk inställning. Jag väljer att jobba på ett normkritiskt sätt för att kunna göra skillnaden (sic!) och bidra till att skapa ett bättre samhälle”. En annan fyller i att genusarbete handlar om ”att rusta dem för ett jämlikt och jämställt samhälle med utrymme för egna reflektioner och ifrågasättande”.

På förskolan Klarinetten är de svarande förskollärarna eniga om att ”man ger alla barn oavsett kön samma förutsättningar” och ”att alla får ta del av allt som erbjuds på Fsk” (förkortning av förskolan). En förskollärare nämner ”Jämställdhet – att alla t.ex. ”kan”, det är inte bara killar som är bra på t.ex. matematik eller det är inte bara tjejer som är lugna och ordentliga”. Här sätter förskolläraren dock gruppen pojkar och flickor mot varandra, då personen antar och beskriver flickor stereotypiskt lugna/ordentliga och pojkar som bra på matematik. Det motsäger syftet något. En tredjedel av svaren från förskolan Klarinetten gällande hur man föredrar att arbeta med genus på förskolan är blanka, ett svar till och med lyder ”vet ej”.

Hur upplevs förändring av genusarbete under det senaste decenniet

Flera förskollärare på Blixten framhåller att man som pedagog blivit mer medveten, också kring hur man ska bemöta barn.

Mycket har blivit bättre och vi pedagoger har tagit till oss en hel del. Vi har diskuterat, läst observerat ett antal gånger. Man ser även att det skett förändringar i samhället.

Förskollärarna på Regnbågen känns politiskt insatta i hur genusarbete förändrats under decenniet. En uttrycker sig ”[...] en allmän diskursförflyttning från kompensatorisk pedagogik till normkritiskt ped. har nog skett”. En annan förskollärare menar att:

Medvetenheten har ökat samt att det finns formulerat i våra olika styrdokument såsom Ipfö. Men kunskaperna är mycket skiftande och det behöver förtydligas ännu mer och inte komma att handla om utvalda förskolor som profilerar sig.

Förskollärarna på Klarinetten betonar vikten av det lekmaterial som barn erbjuds: ”Vi försöker erbjuda leksaker som inte är speciellt inriktade på just tjejer och killar”. Flera

lyfter upp vikten av medvetenhet av material och miljö och menar att det finns ett annat tankesätt idag vid inköp av material och vid genomförande av aktivitet, så att det gynnar alla barn. En annan anser ”Mycket hoppas jag, även om gamla normer finns kvar i väggarna på många ställen. Men vi på F-skolan har i alla fall kommit en bit på vägen”. Endast en av de svenska respondenterna på förskolan Klarinetten menar att genusarbete ”blivit mindre” under decenniet. Svaret är dock inte mer utvecklat, då det blir svårt att förstå respondentens bakgrund till det.

Mål med genusarbete, viktigaste ämnesprioritet och förskollärarnas syn på kön

Målet med könsöverskridande arbete/genus på förskolan kan sammanfattas på samtliga svenska förskolor till ”att barn ges möjlighet att utvecklas från sina förutsättningar oavsett kön”. Endast ett utstickande svar på förskolan Regnbågen löd ”att barn uppfostras till normkritiska medborgare”. (Se bilaga 2, för frågor).

Även de svenska förskolorna fick rangordna viktigaste prioritet av olika ämnesområden på förskolan, där trygghet bedömdes som viktigast på samtliga förskolor. Det kom dock fram att om de själva fick välja att lägga resurser på valfritt ämne dominerade genus/normer/värden överst på förskolan Regnbågen. På förskolan Blixten och Klarinetten prioriterades barns inflytande som viktigast. Genus/normer/värden kom dock på andra plats på Klarinetten.

Anmärkningsvärt är den större majoriteten på förskolan Blixten som framhåller kön som enbart biologiskt medfött. På förskolan Regnbågen anser merparten däremot att kön är både socialt konstruerat och biologiskt medfött medan en menar att kön är socialt konstruerat. Majoriteten av förskollärarna på Klarinetten anser att kön är både socialt konstruerat och biologiskt medfött, en tredjedel anser att kön är socialt konstruerat.

7. Resultat och analys av intervjuer

Jag kommer här bifoga en del adekvata citat till mitt arbete, direkt från intervjuerna. För att söka svar på hur respondenterna förhåller sig till genus har jag valt att sätta fokus på hur förskollärarna ser på pojkars och flickors inläring, hur barnen ges lika villkor i leken. Det har även intresserat mig, att ta reda på hur förskollärarna säger sig förhålla sig till kön, hur de tolkar läroplansmålen kring genusarbete och hur de anser att genusarbete förändrats under det senaste decenniet. Nedan i tabell har jag bifogat en presentation över mina respondenter.

7.1 Tabellöversikt över förskollärarna i min kvalitativa intervju

Svenska förskollärare	
Namn:	Yrkeserfarenhet:
Gunilla	Övre medelålders arbetat som förskollärare sedan 1985.
Mård	Medelålders arbetat som förskollärare sedan 1996.
Vanessa	Yngre medelålders, arbetat som förskollärare sedan 2007.

Finska förskollärare	
Namn:	Yrkeserfarenhet:
Minna	Ung, arbetat som förskollärare sedan 2014.
Veera	Ung, relativt nyutexaminerad förskollärare sedan 2015.
Tiia	Övre medelålders, arbetat som förskollärare sedan 1980.

Jag har valt att namnge de tre förskollärarna i min intervju från de svenska förskolorna som Gunilla, Mård och Vanessa som tidigare nämnt. I verkligheten heter det något annat. Vanessa är yngst av dessa förskollärare. Mård och Gunilla har lite längre erfarenhet. De tre förskollärarna i min intervju från de finska förskolorna har jag valt att kalla Minna, Veera och Tiia. De heter i verkligheten naturligtvis något annat. Veera och Minna är yngre och Tiia är äldre och har därmed längre erfarenhet av själva förskolläraryrket. Det är med dessa namn jag kommer att kalla mina respondenter då jag citerar eller presenterar deras svar till min studie. (Se bilaga 1 för fullständig intervjuguide). I slutet av detta avsnitt gör jag en jämförelse mellan de finska och svenska förskollärarnas svar. Jag kommer besvara mina forskningsfrågor utifrån teman och med hjälp av bifrågor.

7.1.1 Synen på pojkars och flickors inläring och hur det verkställs på förskolan

En svensk förskollärare, Gunilla lyfter fram att man försöker erbjuda samma aktiviteter och material till alla barn men att barn av olika anledningar inte är intresserade vilket hon betonar inte behöver bero på kön. Hon upplever dock att pojkar är mer aktiva medan flickor ofta vill sitta och pyssla. Ålder nämns som en faktor som spelar roll, det vill säga när på året barn fyller år. Mård: ”Killar är oftast senare än vad tjejer kan vara, men jag tycker att det där tar de igen sen”. Vanessa anser att de ser barn som unga, små människor och tänker inte så mycket i termen pojkar och flickor. Hon menar att det varken finns så mycket skillnad mellan pojkar

och flickor. Hon lyfter teknik som ett könskodat material och ett bra sätt att använda i förskolan eftersom det lockar många barn och fungerar bra för att blanda barngrupper.

En finsk förskollärare, Minna ser ingen koppling till könet vad gäller flickors och pojkars inläring. Förskolläraren Veera säger sig se vissa skillnader mellan flickor och pojkar. Hon anser att pojkar lär sig mer praktiskt och menar att ”flickor kanske orkar bättre att koncentrera sig, att lyssna på något”. Hon har märkt att pojkar t.ex. föredrar hellre att rita på ett väldigt stort papper på golvet, att använda hela sin kropp fysiskt. Medan hon anser flickor i större utsträckning föredrar att rita på ett litet mindre papper gärna vid ett bord. Hon slår senare fast under intervjun att man ändå inte kan generalisera, utan att det beror helt på barnet.

Tiia märker inte så jättemycket skillnader mellan flickor och pojkar och tror det kan bero på att hon reflekterar ganska mycket över detta i sitt arbete. Hon hänvisar dock till forskning där flickor kan vara mer verbala än pojkar men är snabb med att tillägga att pojkar i förskolan kommer ikapp flickorna. ”Att om språkutvecklingen kommer lite senare så är de ändå i 6-års ålder allihopa på samma linje”.

Syftet med att jag tog upp den här frågan var att försöka få syn på förskolläraernas bakomliggande förhållningssätt till genusarbete genom att belysa hur eller om de såg någon skillnad på pojkars och flickors inläring. Det framkommer i min studie att en del förskollärare uppmärksammat att det skiljer lite på hur de anser pojkar respektive flickor lär sig. T.ex. kommer pojkars fysik på tal, att pojkar generellt lär sig med hela kroppen och föredrar praktiska aktiviteter. Jag får en uppfattning om att en del traditionella värderingar om flickors och pojkars intressen och sätt att lära sig finns hos vissa förskollärare. Detta med pojkars fysik, kan det ha att göra att tjejer inte fått lika mycket träning i att uttrycka sig fysiskt, att ta plats? Iris Marion Young, professor i statsvetenskap har skrivit en intressant bok om feminism och rättvisa, som bl.a. har ett kapitel som specifikt tar upp om vad som kännetecknar ett typiskt tjejkast. Det hon menar är att kvinnor ser sig som både objekt och subjekt i sin omgivning, medan män som redan är i maktposition ser sig själva som enbart subjekt (Young 2000, s. 260-266). Young menar att flickor lär sig tidigt ett kvinnligt sätt att agera och bete sig på med åldern. Hit hör återhållsamma gester och rörelsemönster till, eftersom kvinnan är mer ömtålig än mannen. Youngs poäng är att kvinnan ser sig begränsad på grund av sitt kön. Young fastslår att flickor i samma utsträckning inte uppmuntras till fysiskt aktiva lekar såsom pojkar, vilket hämmar flickor att uppnå sin fulla potential i idrottsprestationer (2000, s. 274f).

I respondenternas svar tolkar jag även in en isärhållning mellan könen som både Hirdman och Gemzöe definierat. Flickor vill sitta och pyssla och pojkar är mer aktiva framkommer under intervjuerna. De föreställningar vi har om kvinnligt och manligt förstärker hierarkin mellan könen (Gemzöe 2014, 84f). Isärhållandets lag strukturerar sysslor, platser och egenskaper (Hirdman 1988, s. 52).

Eidevald problematiserar att även om man som förskollärare anser sig bemöta barn som individer och inte utifrån den kön de har, så visar forskning tvärtom att förskollärare är omedvetna om de skillnader de återskapar i verksamheten (Eidevald 2011, s. 15). Hans poäng är att invanda mönster, strukturer och beteenden är svåra att förändra. Trots att intervjusvaren är något skiftande gällande både de svenska och finska förskollärarna, så urskiljer jag en viss underton där man har en förväntning på hur pojkar respektive flickor skall vara, där omedvetna normer indikerar på att gömma sig i uttalanden. Även Salmson & Ivarsson påtalar om en generalisering gällande könen, där en tendens finns att förvänta sig bl.a. fysisk aktivitet, lek i stora grupper, svårigheter att följa regler när det gäller pojkar. Samtidigt som en förväntning finns om att flickor bl.a. leker stillsamt och har ett rikt ordförråd (2015, s. 195).

7.1.2 Förskollärarnas syn på genusarbete och hur det förändrats

Samtliga svenska förskollärare är eniga om att genusarbete förändrats, att man tänker mycket mer kring hur man säger och hur man gör. Gunilla lyfter fram det stereotypa t.ex. att man inte längre säger tuff och cool om en kille och söt om en tjej, utan man är mer medveten. Mård anser att man diskuterar mer om genus idag och att VFU-studenter på sin förskolläraryrkesutbildning får mer genustänk (än vad hon fick), eftersom medvetenheten ökat. Vanessa anser att det idag på varje förskola diskuteras mer om genusarbete.

Fast många tror att de redan jobbar aktivt med genus. Många tror att vardagskunskapen räcker att det är aah okej, nu ska vi inte längre ha prinsessklänningar, fine då är genusarbetet klart! Många tror verkligen att dom gör ett aktivt jobb. (Vanessa).

Vanessa är kritisk men menar att själva förändringen handlar om att förskollärarna börjar reflektera kring att det behövs göras en förändring.

Samtliga finska förskollärare i min studie lyfter att könsmissiga skillnader har minskat under åren och att det samtidigt har skett en stor förändring under de senaste tio åren. Tiia framhåller att aktiviteterna idag inte är typiskt kategoriserande flick- och pojkaaktiviteter som när hennes barn gick i skolan. Veera anser att regnbågsfamiljer är mer vanligt förekommande, t.ex. att barn kan ha två mammor. Idag finns flera olika pedagogiska inriktningar vad gäller

genusarbete i förskolan. Eidevald lyfter bland annat upp om genuspedagogik och kompensatorisk pedagogik (2011). Dolk nämner om ett normkritiskt perspektiv (2011), (det sistnämnda utvecklar jag senare i arbetet).

Jag tolkar utifrån vad Gunilla framhåller om flickor som söta och pojkar som tufft coola, att i dagsläget riktar man bort blicken från dessa typiska stereotypa kvalitéer hon tillskrev som man tidigare generellt ansåg flickor och pojkar besitta. Eidevald (2011, s. 80f) och Nordberg som tidigare nämnt framhäver den kompensatoriska pedagogikens risker det vill säga genom att lägga för stort fokus på olikheter skapas istället könsdikotomi, där kön blir åter till en viktig indelning och till en skillnadsskapande identitet (Nordberg 2005, s. 139). Svaleryd påtalar om variationer i egenskaper, kompetenser och förmågor som emellanåt är större inom gruppen flickor samt pojkar än mellan dessa grupper. Hon lyfter fram andra aspekter, såsom kultur-, etnicitets-, klass-, och situationsrelaterade skillnader som undångöms vid generalisering av gruppernas typiska beteenden (Svaleryd 2003, s. 63).

Det framkommer i min studie att man som pedagog är mer medveten i bemötandet av barn, att genus diskuteras mer flitigt under utbildning av framtida förskollärare. Andra förskollärare menar att aktiviteter idag är inte knutna till kön på samma sätt som tidigare. Forskning visar trots det vilket jag tidigare nämnt, att flickor och pojkar behandlas olika och möter olika villkor i förskolan även om medvetenheten har ökat. (SOU 2004:115 s.13ff, SOU 2006:75, s. 85).

I min studie framkommer att reflektion är nyckeln till förändring. Eidevald poängterar att förskollärare behöver använda sig av flera arbetssätt och se vilka konsekvenser det ger både i det egna arbetslaget, utifrån förskolans, personalens, barngruppens och vårdnadshavarnas förutsättningar. Reflektioner ligger som grogrund för nya arbetsmetoder som i sin tur utvecklar verksamheten. Precis som min respondent Vanessa lyfter den egna reflektionen som viktig, betonar Eidevald att observation om sig själv är av vikt, för att få syn på om man systematiskt ochoreflekterat gör skillnad i bemötandet av flickor och pojkar (Eidevald 2011, s. 203).

7.1.3 Hur förskollärarna ser på kön

När jag frågade om förskollärarnas syn på kön ansåg de svenska förskollärarna kön som både socialt konstruerat och biologiskt medfött. Vanessa var dock den enda av de svenska förskollärarna som kände sig osäker på sitt svar. Majoriteten av de finska förskollärarna menade att kön är både socialt konstruerat och biologiskt medfött. Dock urskiljer jag att de

betonade kön som något biologiskt medfött före social påverkan. Tiia är den enda av de finska förskollärarna som menade att kön är främst socialt konstruerat och hon framhävde även kulturens påverkan. Hon hänvisade till mångkulturella flickor i sin barngrupp, en diskussion med barnen som handlade om hushållsarbete och menade att man gjorde på olika sätt i olika kulturer.

Ibland har man föräldrar som har önskemål om att flickor och pojkar ej ska leka ihop, och inte leka samma lek. Men då gör vi väldigt snabbt och tydligt klart, att på finska förskolor leker vi alla samma lek och med alla barn. (Tiia).

Förskollärarna i min studie har ett väldigt skiftande förhållningssätt till kön. En del ändrade sin ståndpunkt flera gånger under intervjuens gång hur de såg på kön. Här tolkar jag in Ylva Odenbring (2010) docent i pedagogik som hänvisar till Thornes definition av könsöverskridande och gränsupprätthållande (Thorne 2005, s. 64, 121) då föräldrarna på förskolan som Tiia nämnde försöker hämma barns utveckling genom att normativt begränsa dem utifrån sin kultur. ”Gränsupprätthållande handlar om situationer då gränser mellan könen upprätthålls eller förstärks” (Odenbring 2010, s. 171). Enligt Thornes definition betyder gränsöverskridande situationer där barn ges tillträde till grupper av barn av motsatt kön och deras aktiviteter (Odenbring 2010, s. 19f, 171). Detta är en utmaning som framtidens förskollärare måste arbeta för att få syn på. Jag vill också förtydliga att begreppet kultur som Tiia tar upp, kan ses och förstås på ett flertal olika sätt. Under 1700-talet användes ordet om sociala kategorier och hela samhällen (Öhlander 2005, s. 13). Sedd som ett substantiv, antar kultur formen av ett objekt, en företeelse som kan separeras från andra företeelser. Kultur kan göras till en entitet med klara gränser och en social alternativt geografisk lokalisering i sin substantivform (Öhlander 2005, s.15). Betraktas kultur som en stillastående helhet så utgör kultur något trögföränderligt. Normer, värden och ideal är sammanhängande utan inkonsekvenser. Magnus Öhlander professor i etnologi vid Stockholms universitet, menar att det är vanligt förekommande att uppfatta sin egen kultur som sammansatt och föränderlig medan man uppfattar andras kulturer som något bestående (2005, s. 16). Jag tolkar in detta i sammanhanget där föräldrar i Tiias barngrupp haft åsikter huruvida barnen skulle leka. Man kan också förstå kultur som ett sätt att sortera skillnader i beteenden och olikheter vad gäller egenskaper hos etniska kategorier, t.ex. människor från olika länder (2005, s. 18). Det är nog detta min respondent Tiia åsyftar när hon tar upp kultur, att det finns kulturskillnader gällande hur man ser på, i detta fall hushållsarbete i de olika länderna, liksom föräldrarnas syn på barns lek och hur de ska leka. Detta är även något Eidevald tidigare poängterat att vad som anses

kvinnligt och manligt har förändrats i olika kulturer och tidsepoker och kan skilja sig mellan olika länder (Eidevald 2009, s. 55).

Hirdman problematiserar kön som ett laddat ord och vill gärna ersätta det med ordet genus. Hon menar att kön ger upphov till tvetydigheter medan genus inte lämnar lika mycket utrymme för det (Hirdman 2001, s. 15f). Detta kan vara en förklaring till varför vissa förskollärare i min studie var osäkra på sitt svar och ändrade sin ståndpunkt flera gånger under intervjuens gång. Det kan också vara så att de inte märkbart haft möjlighet att reflektera frågan hur se ser på kön. Birgitta Odelfors fil.dr i pedagogik menar att det biologiska könet betingas av biologiska kriterier och att det sociala könet däremot skapas i en interaktion mellan individ och dess omgivning (Odelfors 1988, s. 10).

Som jag tidigare nämnt har de som ser kön som en biologisk skillnad en essentialistisk syn på köns natur. Om uppfattningen å andra sidan är att se skillnaden mellan könen som socialt och historiskt skapad, kallas det en konstruktivistisk syn på köns natur. I båda utgångslägen härleds synen på köns natur till patriarkatets analys, skriver Gemzöe (2014, s. 52). Gemzöe beskriver att diskussionen om vad kön är för något och vilka begrepp man ska använda är en väsentlig del av modern feminism och långt ifrån ett avslutat kapitel. Hon menar att teorier om kön kan vara en biprodukt av letandet efter svar på vad kvinnors underordning omfattar (Gemzöe 2014, s. 83). Det jag vill framhålla är att de glasögon som förskollärarna väljer att betrakta barnen med och de förhållningssätt de har, kommer att göra ringar på vattnet för det arbete som de står inför. Wedin beskriver andra normer som samverkar med kön.

Kategorierna ålder, social bakgrund och etnicitet samspekar och kan sammanflätas i varandra och i genusforskningen benämns dessa som intersektionalitet (2009, s. 50f). Inte sällan blir dessa kategorier rangordnade och kan styra det handlingsutrymme personer får. Tiia tar upp som jag nämnde om kulturens påverkan i min studie. Vilka roller man tilldelas inom olika kulturer, t.ex. vad gäller hushållsarbete som kunde se väldigt olika ut beroende på familjebakgrund och kultur i hennes barngrupp. Wedin lyfter en viktig poäng att genom ett medvetande om hur könsnormer skapas i samverkan med andra kategorier, som sexualitet, etnicitet och social bakgrund ökar vår förståelse för hur dessa formas. Vi kan på detta sätt i ett jämställdhetsarbete, ge barn ökade möjligheter till utrymme (Wedin 2009, s. 51). Gällande kommunikation med föräldrar som Tiia lyfte kunde ha åsikter om hur och med vilka barnet får leka med, anser jag precis som förskolläraren och filosofie kandidaten Britta Olofsson att det är av vikt att ha föräldrarna med sig i jämställdhetsarbetet. Ett sätt att närma sig jämställdhet är t.ex. genom en dialog om demokratifrågor (Olofsson 2007, s. 110).

7.1.4 Användning av pronomen hen i verksamheten

För att kunna svara och bättre förstå förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete har jag därför intresserat mig även om hur och om deras användning av ordet hen (könsneutralt pronomen) sker i verksamheten. Gemzöe nämner att år 2012 fick det svenska språket ett nytt ord, ett könsneutralt pronomen istället för hon eller han, som stavades hen. Det jag vill anmärka är att ordet redan uppkom till diskussion år 1967, i en språkvårdstext som ett alternativ till skriftspråksnormen som hänvisar till att "han" ska användas när kön varken är relevant eller känt (Gemzöe 2014, s. 178f).

Majoriteten av de svenska förskollärarna i min studie är överens om att hen kommer till användning vid bokläsning t.ex. om det handlar om en gammal bok där man inte tänkt till. Gunilla använder inte alls ordet hen i övrigt. Hon problematiserar om vi står inför en framtid där vi ska fråga hur man vill bli tilltalad. Mård som i början var emot ordet menar i dagsläget att hen är praktisk användbar när man inte vet om det rör sig om ett tjej- eller killnamn. Vanessa använder hellre namn på barn men även "en person". I deras verksamhet frågar man både barn och pedagoger vilket pronomen de föredrar. Hon menar att barnen vill testa en ny identitet och kan ändra sig veckovis.

De finska förskollärarna framhåller att det inte finns en finsk motsvarighet till det svenska ordet hen. Tiia befäster att även i det finska "hän"-ordet finns en slags man och kvinna. Minna menar att kön nödvändigtvis inte poängteras vid tilltal. Jag tolkar hennes svar att säga "du flickan" eller "du pojken" som utpekande, därav hon hellre använder finskans "hän". Hur hon använder pronomenet finskans "hän" förklarar hon dock inte tydligare. I Veeras förskoleverksamhet används istället barnens namn flitigt men också olika avdelningars namn. Veera poängterar att i många språk förekommer olika ord till en man och kvinna, i Finland finns enbart "hän". "Finland borde också ha, även om vi pratar om "hän" (som åsyftar pojke/tjej/man/kvinna), så skulle vi ha något neutralt ord". Enligt Tiia pågår det en debatt för närvarande i Finland, där det ordet håller på att uppfinnas och där man diskuterar vad detta ord skulle kunna vara. För henne handlar det dock mer om en inställning och inte om själva ordet. Hon stör sig inte på ordet men framför kritik till att ett sådant pretentiöst ord som hen kan förvirra barns liv.

I det finska språket kan man enbart påbörja en mening med "hän", om det först framgått att det är fråga om en man/kvinna, pojke/flicka eller ett namn, därefter följt av pronomen "hän". Hän som är ett personpronomen syftar alltid på en människa. Handlar det om t.ex. djur eller

föremål används pronomen ”se” i finskan som betyder den/det. Hän används alltid vid verb eller om den tilltalade och när man talar om någon, enligt finska språkets lärobok (direkt översatt från ”Suomen kielen oppikirja”, Setälä, Kaarlo-Nieminen 1954, s. 17). Jag vill återkoppla till Minnas respons eftersom hon inte utvecklade sitt svar och eftersom jag ovan precis förklarar hur personpronomen ”hän” ska användas. Såsom jag tolkar det är hon den enda i sitt slag av mina respondenter som använder ”hän” något slangaktigt eller otydligt. Jag tolkar att det kan handla om en generationsklyfta, då hon är yngre än de andra förskollärarna i min studie. Det kan också vara så, att de äldre i Finland håller lärobokens linje för hur pronomenet används medan den yngre generationen inte prioriterar detta. Språk är föränderligt. Det jag finner intressant är dock Gemzöes tolkning av det finska ordet ”hän”, då Gemzöe menar att svenskans hen vore ett låneord från det finska språket som enligt henne åsyftar på ett könsneutralt pronomen som används om både kvinnor och män i finskan (2014, s. 179). Hon har en poäng eftersom det kan användas om båda könen, men det måste som sagt först framgå enligt finsk grammatik om vem det är ifråga om, därefter följt av pronomenet ”hän”, vilket jag tidigare redan förklarar. Tiia påtalar också detta när hon menar att i finskans ”hän” finns en slags man och kvinna.

Jag upplever ändå att flertalet av de svenska förskollärarna är medvetna och flexibla vad gäller användningsområde och alternativ till pronomenet hen. Dolk tar upp i den valda förskolan hon studerat att det genuspedagogiska arbetet handlar ibland om att förändra språket och att byta ord. Med detta menar Dolk att könsstereotypiska karaktärer i sagor och sånger kan bytas ut, liksom även hon och han kan bytas ut av pedagogerna (2013, s. 46). Röstlägen och rörelser i sånger kan också ändras för att inte förstärka stereotypa könsmonster. Detta var ju något som Gunilla i min studie anmärkte, att vid läsning av äldre böcker där man enligt henne inte tänkt till, byttes karaktären ut till hen.

”Inom könsneutrala strategier är det vanligt att använda material och miljöer utan tydlig könskodning samt att undvika kategorier, röstlägen och ord som tydligt könar (som flickor och pojkar)” (Dolk 2013, s. 18). Dolk betonar att det genuspedagogiska arbetets syfte är att skapa alternativ genom exempelvis föreslående leksaker, lekar och utklädningskläder för barn, som av vana sammankopplats med det motsatta könet (2013, s. 47).

Gemzöe däremot beskriver att under 2000-talet börjar ordet användas av personer som varken vill identifiera sig som män eller kvinnor och föredrog därför ordet ”hen”. Gemzöe menar att ordets betydelse fick ny karaktär, från könsneutralt generiskt pronomen så blir det ett pronomen med ett specifikt användningsområde, för de personer som varken identifierar sig

som han eller hon (2014, s. 179). ”Med införandet av det könsneutrala hen skulle språket anpassas till ett samhälle som vill lämna sortering efter kön bakom sig” (Gemzöe 2014, s. 180).

Hen-användningen är helt enkelt i harmoni med den grundläggande rätten att inte bli diskriminerad på grund av sitt kön och friheten att utveckla sin person obegränsad av föreställningar om kön (Gemzöe 2014, s. 181).

Jag har redan tidigare lyft läroplanskopplingar till genus och tolkar att den flexibla användningen och förståelsen av könsneutralt pronomen som hen, har att göra med ett inkluderande arbetssätt och är en del av likabehandlingsarbetet att inte diskriminera på grund av könsöverskridande identitet eller uttryck. Läroplan poängterar förskolans uppgift bestå bland annat av att barn får förståelse för människors lika värde oberoende av kön (Lpfö 98 rev. 2016, s. 8).

7.1.5 Läroplansmål med genus

Samtliga finska förskollärare instämmer i att något specifikt om genusarbete i förskolan inte nämns i finsk läroplan. Däremot nämner Minna köns sensitiv uppfostran som enligt henne tas upp i finsk läroplan som hon förklarar handlar om: ”[...] att vi inte på något sätt begränsar så att säga, eller gör skillnad mellan pojkar och flickor”. Hon betonar att barn får själva välja lek och aktivitet och att det inte finns några pojk- eller flickfärger eller böcker utan betonar vikten av aktiviteternas lika värde.

De svenska förskollärarna har tolkat läroplansmål med genus på olika sätt. En av de trycker på barns inflytande och lika förutsättningar och en annan lyfter upp sexuell läggning och menar att den gäller föräldrar, då familjer kan se olika ut idag. Vanessa framhåller att det borde finnas mer utbildning i att tolka läroplanen för pedagoger. Hon betonar att utbildningen kan bestå av konkreta tips, vilka saker man kan göra för att förändra någonting. Hon anser samtidigt att det är bra att läroplanen är öppen för tolkning eftersom det låter olika grupper arbeta på olika sätt men ändå uppnå läroplansmålen.

Gunilla menar att de inte kastat ut alla dockor, dockvagnar eller alla utklädningskläder.

Barnen tycker att det är roligt och att grabbarna ibland går i högklackat är inget konstigt.

[...] Sen är det svårt också att för vi har ju de här traditionella könsmonster som är så himla svårt ibland att rucka på, att man ramlar i de där fallgroparna själv ibland. Jag tycker ändå att man har kommit långt när man reflekterar över att man gör det. (Gunilla).

Arbetet med läroplansmål är viktigt eftersom förskollärare är ansvariga för ett fortsatt levande värdegrundsarbete på förskolan (Lpfö 98 rev. 2016). Även FN:s barnkonvention artikel 2 betonar vikten av att ”alla barn har samma rättigheter och lika värde”. Precis som Vanessa framhåller att de borde finnas konkreta verktyg i läroplan hur arbeta med genus, menar Eidevald som kartlagt strategier i genus- och jämställdhetsarbete, att de flesta förskollärare anser det svårt att komma vidare i förbättrandet av genus- och jämställdhetsarbete (2011 s. 31). Gunilla lyfter också upp svårigheten med att utmana traditionella könsmonster. Eidevald menar att de flesta förskollärare därav tar del av böcker för att få inspiration och kunskap om genus- & jämställdhetsarbete och på det sättet kommer vidare i sin planering. Eidevald lyfter också två huvudteman som upprepas i dessa arbetslag för att uppnå jämställdhet, strävan efter könsneutralitet och att blanda material/leksaker som anses vara könskodat (2011 s. 32). I könsneutralt material räknas bl.a. vatten, lera, bokstäver, skapande material, utklädningskläder, bollar, liksom skogen som ses som en neutral miljö. En trend på förskolorna som prioriterat genusfrågor är att flytta på materialet men också att byta namn på vissa rum som ”dockvrån” till ”hemmet” i försök att minska rummets könskodning (s. 32f).

Mina respondenter är inte helt eniga om vad som är det väsentliga läroplansmål med genus. Dolk menar att den svenska förskolan inte endast har i uppdrag att främja jämställdhet utan likväl att arbeta för jämlikhet. Dolk understryker att förskolor idag har en skyldighet att motverka diskriminering och främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, liksom funktionsnedhinder, sexuell läggning och ålder. Detta är alltså de 7 diskrimineringsgrunderna förskolor ska efterfölja (enligt lagen om diskrimineringsförbud, se DO, Diskrimineringsombudsmannen). Dolk pekar dock på en viktig aspekt, att de tre pedagogiska områden: genuspedagogik, likabehandling och barns rättigheter (FN:s barnkonvention) sällan kopplas ihop (Dolk 2013, s. 19 & 22).

Gunilla som lyfte den egna reflektionen som väsentlig, får stöd av Eidevald som framhåller att förskollärare som arbetar genuspedagogiskt behöver kunskaper om hur de kan fortsätta analysera sitt arbete för att kritiskt motverka de nya normer som följer med ett förändrat arbetssätt (Eidevald 2011, s. 199). Dolk betonar att en komplicerande genuspedagogik arbetar för att öppna upp möjligheter och tolkningar med intention att vidga våra perspektiv, istället för att låsa de vid olika tolkningsramar (Dolk 2011, s. 59).

7.1.6 Viktigast med genusarbete

De svenska förskollärarna betonar att man ska vara trygg i sig själv och våga utmana barn. Barn ska ha inflytande och lära sig att visa och prata om känslor. Vanessa anser det vara viktigast att pedagogerna ska ha haft tid för reflektion, självanalys och fortbildning. Hon menar att kontakten förändras med barn och kollegor avsevärt när det funnits tid till detta. Hon framhåller värdet av att lära sig se på världen ur en annan synvinkel:

[...] jag tycker den har direkta konsekvenser för hur de bemöter barnen. Bemötandet är viktigt men för att kunna bemöta på ett bra sätt, så måste man ha reflekterat först av sig själv tycker jag och hur man, hur vi pratar med varandra [...]. Allt måste börja i pedagogens analys först och sen händer någonting. (Vanessa)

Minna betonar det könssensitiva arbetssättet som grundläggande att man inte börjar begränsa eller sätta barn i särskilda fack på grund av kön. Veera menar att det viktigaste är att försöka utveckla barns eget tänkande och egen världsuppfattning i takt med deras språkutveckling, när barn själva lär sig och funderar kring diverse företeelser. Tiia påpekar att det är viktigt att lyfta fram barns styrkor och stärka deras självkänsla samt att man utgår ifrån vad barnen är intresserade av. Hon betonar synliggörandet av fenomen genom diskussion och förhandling tillsammans med barn, istället för endast nej-sägande svar. De flesta av förskollärarna ger bilden av att de medvetet försöker tänka kring genus och ger några konkreta förslag. Dock berättar Mård om ett personligt exempel från sin barndom där en pojke tilldelats en docka och en flicka tilldelats en bil. Det slutade med att flickan bäddat ner bilen och pojken gestikulerat i brummande min med dockan i luften. Enligt Mård kan man arbeta hur mycket som helst med genus men att vissa saker ansåg hon ändå "ligga i ryggmärgen". Det märks tydligt gällande Mårds berättelse om dockan och bilen att de traditionella könsmodellerna är styrande i sättet hon lägger fram berättelsen. Eidevald menar att vad som är kvinnligt och manligt är djupt inbäddad i vår kultur och ibland svårupptäckta eftersom en del skillnader uppfattas som självklara (2011, s. 199). Detta kan även handla om könsblindhet. Britta Olofsson understryker att könsmodellerna är så djupt förankrade i den egna personligheten att de riskerar bli osynliga. Istället för att se könsmodellerna fokuserar man på undantagen (Olofsson 2007, s. 20).

Mård lyfte även fram en intressant aspekt att med teknik och digitala verktyg kan fler män lockas in i förskolläraryrket och därmed blir verksamheten enligt henne mer jämställd. Jag vill här hänvisa till Olofsson (2007, s. 40) som menar att anställa män till förskolan enbart för att de är män, inte per automatik kommer att leda till mer jämställdhet. Olofsson är kritisk och

betonar att det tvärtom kan leda till att traditionella könsmonster bevaras eftersom förväntningar på dessa män som utför stereotypa ”manssysslor” såsom sparka boll, ta hand om stökiga killar, bygga kojor istället befästs i verksamheten. SOU (2006:75) menar på liknande sätt att jämn könsfördelning inte utgör garanti för ett framgångsrikt jämställdhetsarbete. Istället betonas ett genusmedvetet förhållningssätt och pedagogisk skicklighet som kvalifikationer hos personalen som något långt viktigare. Olofsson framhäver ett förändringsarbete som tar i utgångspunkt att utvidga vad som inryms i begreppen kvinnligt och manligt - men även insikter och kunskaper om det egna sättet att vara på och vår innebörd som förebilder för barnen (Olofsson 2007, s. 41). Detta var även något Vanessa nämnde i min studie, att den egna reflektionen är av vikt liksom bemötandet av andra. Jag anser ur ett genusperspektiv där man ifrågasätter normer och värden att det är viktigt att förskollärarna har reflekterat och tänkt till vad gäller dessa förhållningssätt, eftersom det gör att de kan se sig själv och sin verksamhet med nya ögon och därmed få fler perspektiv.

7.2 Jämförelse mellan de finska och svenska pedagogers svar

När jag nu jämför dessa länders utmärkande olikheter och likheter i finska och svenska förskollärares svar vad gäller både enkäter och intervjuer, så kan jag se att flertalet finska förskollärare i min studie betonar framför allt att barnen på förskolan ska erbjudas allt, inte beroende på kön, utan beroende på intresse. Förskollärarna är väldigt måna att uttrycka sin medvetenhet om att ej göra skillnad på barn oavsett kön. Det framkommer genom enkätsvar att på samtliga finska förskolor anser sig en stor majoritet arbeta tematiskt med genus.

7.2.1 Teknik/digitala verktyg och diskussion om känslor viktig ingång till genusarbete

Någonting annat anmärkningsvärt som kom fram ur de svenska förskollärarnas intervjusvar, var tekniken som de lyfte fram. Den ena förskolläraren menade att teknik såsom digitala verktyg är ett sätt att locka fler män till förskolans plattform och därmed en lösning på jämställdhet. Hon betonade att fler män behövs i förskolan. Teknik nämndes också som en ingång till att på bästa sätt blanda barngrupper i förskolan eftersom teknik som material inte ansågs vara könskodat. Att diskutera känslor är ett annat sätt att närma sig genusarbete menade ännu en förskollärare.

7.2.2 Pedagogers syn på traditionella könsroller

Av enkäterna ser jag inte något direkt utmärkande framträda vad gäller förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete, utom en normkritisk inställning/arbetsätt som nämns. (Se slutdiskussion om normkreativt förhållningssätt).

Det intressanta som framkom under intervjuerna, var att ju fler frågor jag ställde till förskollärarna, fick jag intrycket av att en del blev lite osäkra på hur de egentligen såg på företeelser. Detta tolkar jag kan handla om att det skiljer sig hur de tänker i ämnet som förskollärare respektive privat. Det kan också handla om okunskap eller att de inte har reflekterat över frågorna märkbart tidigare. Bakomliggande synsätt som de omedvetet burit på kan också ha medverkat i deras osäkerhet på hur de såg på saker. Framför allt märktes detta i frågan gällande hur respondenterna såg på kön. Svaren och förhållningssätt till kön förändrades under samtalets gång vad gällde flera pedagoger. Andra pedagoger som först lyfte fram att allt ska erbjudas till alla barn, upplevde jag senare ändrade ton. En svensk förskollärare slår i slutet av intervjun fast att pojkar har stereotypa beteenden som att de i regel inte orkar sitta stilla. Detta betonades även av en finsk förskollärare som i början av intervjun menade att flickor hellre ville pyssla/rita och att pojkar föredrog rita på stort papper. Men senare lade hon fram att det kunde bero på individen. Även en annan svensk förskollärare poängterade i intervjufasens slut, att vi kan arbeta hur mycket vi vill med genus men att vissa företeelser sitter i ryggraden och syftade på att flickor bäddade ner bilar och pojkar körde dockor som bilar. Här vill jag ändå poängtera och menar att kultur och omgivning har stor betydelse, precis som de förväntningar flickor och pojkar möter i förskolans vardag. Jag tolkar härmed in respondenternas svar i kontexten att kön är någonting djupt förankrat och inrotat i olika samhällsstrukturer som människor väljer att se väldigt olika och kanske även beroende på kontext, vilket Eidevald (2011 & 2009) och Hirdman (1988 & 2001) också befäster. Varför förskollärarna i Sverige i min studie har en så varierad bild av hur man ska gå till väga med genusarbete, kan handla som tidigare nämnt om okunskap eller en osäkerhet, att de saknar verktyg om hur de ska arbeta med genus och förhållningssätt. Det kan också handla om det rakt motsatta, de svar de förväntas att tillge mig i min egenskap som forskare.

Jag drar slutsats av förskollärarnas svar på enkäterna att de märkt en förändring ett decennium tillbaka. Förskollärarna i min studie i Finland betonar ett flertal gånger att se individen före könet. Av mitt resultat har jag också kommit fram till att det inte ska handla om specifika förskolor som profilerar sig på marknaden, utan genus ska naturligt genomsyra alla läroplanens och förskolans områden. Jag kan konstatera att genus skapas tillsammans med barn, precis som andra ämnen utgör det ett transdisciplinärt lärande och är ett fortsatt viktigt värdegrundsarbete som handlar om att se till varje individs behov oavsett kön.

Majoriteten av förskollärarna i min studie ansåg kön vara både socialt konstruerat och biologiskt medfött. Endast en finsk förskollärare poängterade att kön kan vara beroende av både kultur och omgivning (vilket jag tidigare förklarat närmare under avsnitt 7.1.3). Jag upplevde dock av intervjuvaren att flera var osäkra hur de definierade kön.

Något jag blev konfunderad över var när en tredjedel av enkätsvaren från en svensk förskola inte visste hur de arbetade med genus eller hade lämnat blankt utrymme till frågan. Det anmärkningsvärda var att vissa förskollärare menade att de tidigare arbetat tematiskt med genus men att de inte längre gjorde det. Jag tolkar att detta kunde handla om förskollärarnas okunskap att närma sig ämnet. Det kan också ha att göra med tidsbrist när de fyllde i enkäten.

Några intressanta aspekter som framkom från en svensk förskola var att man reflekterar ”över varför vi gör som vi gör – vad det beror på? Barnet eller könet?”. Det betonades att pedagoger ska ha tid för reflektion, analys och utbildning. Det som också framkom var att aktivt arbeta med Läroplan samt forskning.

8. Diskussion utifrån tidigare forskning och slutsats

I detta avsnitt kommer jag att diskutera de resultat jag uppnådde genom min empiriska studie. Syftet med denna studie var att studera förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete i de utvalda förskolorna i Sverige och Finland. Frågeställningen åsyftade att ge svar på hur förskollärarna i min studie såg på kön, hur de tolkar de politiska styrdokumentet till genusarbete och hur dessa påverkar genusarbetet på förskolan och om det fanns skillnader i förskollärarnas förhållningssätt till genusarbete i bägge länder. I detta avsnitt återknyter jag även till den tidigare forskning förekommande i min empiri.

8.0.1 Kön, lekmaterial och vuxnas bemötande av barn

Jag berörde i avsnitt om tidigare forskning kring hur spädbarn bemöts. Barnets kön är generellt det första människor vill veta om ett nyfött barn (Eidevald 2009, s. 21f, 24f). Jag har kommit fram till att förskollärarna i min studie har olika syn på kön, de flesta i min studie ansåg kön vara både socialt konstruerat och biologiskt medfött. En del av intervjuvaren indikerade på en viss osäkerhet gällande hur de såg på kön och ett särskiljande svar där kulturens och omgivningens påverkan nämndes. Jag har redan tidigare behandlat bl.a. Eidevald (2009) i mitt arbete. Här vill jag lyfta fram Eidevalds poäng som är att vuxna lätt blir färgade av hur de agerar mot barn, beroende på barnets kön och att det är viktigt att se den

unika individen framför könet (Eidevald 2009, s. 22). Detta är också något som majoriteten av förskollärarna i mina intervjuer och enkäter betonade att inte facksortera barn utan erbjuda material och aktiviteter utifrån individens intresse.

Jag har tidigare tagit upp en statlig utredning (SOU 2006:75) som menar att lekmaterialens betydelse på förskolan är viktig att lyfta fram, för att konkret få syn på hur det påverkar flickor och pojkars villkor att vara på i förskolan. SOU betonar:

För att förändra barnens lekmönster, och för att uppmuntra flickor och pojkar att välja bland fler leksaker och fler lekkamrater, har förskolorna omorganiserat den pedagogiska miljön. Många undviker nu att placera det mest könskodade materialet i separata rum. I stället ser de till att vart och ett av rummen på förskolan innehåller många olika slags material för att locka både flickor och pojkar. På många förskolor har den här omorganiseringen fört med sig stora förändringar i flickors och pojkars lekmönster. (SOU 2006:75, s. 105).

SOU beskriver vidare att detta lett till att flickor och pojkar leker mer könsöverskridande lekar, att de leker tillsammans och med en mer väsentlig variation av material (SOU 2006:75, s. 105f). Även Tiia i min studie betonade att lek och material förr i tiden var mer kategoriserat efter kön än idag och menade att det finns inga flickors och pojkars färger eller leksaker. Eidevald är dock kritisk till att byta namn på olika platser och miljöer på förskolan och att ta bort könskodat material och menar att det är kortsiktiga insatser som inte medverkar på något sätt att barn skulle bli mer jämställda i livet (2011, s. 195).

8.0.2 Förskollärarnas tolkning av politiska styrdokument till genusarbete

Efter analys av intervjusvaren drar jag slutsatsen av att de svenska förskollärarna har mångtydiga svar gällande vad genusarbete i svensk förskola ska gå ut på. Dels visar resultatet att de tolkar läroplansmålen på ett mångfasetterat sätt. Att den svenska läroplanen lämnas öppen för tolkning anses enligt Vanessa som något positivt då läroplansmålen kan uppnås genom olika strategier. Samtidigt efterfrågas både utbildning till pedagoger för att motverka stereotypa könsroller och utbildning med konkreta tips att tolka läroplanen. Jag tog tidigare upp i avsnittet om politiska styrdokument att "Helsingfors småbarnsfostransplan" ej tar upp något direkt konkret vad gäller genusarbete på förskolan i Finland. Här får jag ytterligare stöd av de finska förskollärarnas intervjusvar. Däremot lyfts ett "könssensitivt arbetssätt" fram på de finska förskolorna både vad gäller enkäter och intervjuer, det vill säga inga bestämda flickors och pojkars saker. Diskussion med barnen om jämlikhet betonas viktigt och att barn ska få välja lek utifrån intresse samt behandlas likvärdigt.

8.0.3 Normkreativt förhållningssätt och kompensatorisk pedagogik

När jag ställde frågan om olika arbetssätt med genusarbete kom det fram att fokus från kompensatorisk pedagogik förflyttats till normkritisk pedagogik. Några respondenter på en förskola i Sverige i min enkätundersökning nämnde ett ”normkritiskt perspektiv”. Salmson och Ivarsson menar att normkritik handlar om få syn på de osynliga regler och förväntningar som styr oss, där regler och förväntningar utgör normerna (Salmson & Ivarsson 2015, s. 22). Salmson och Ivarsson lyfter upp ett normkreativt förhållningssätt som utgår från att det finns flera aktiva normer som verkar, det vill säga ett intersektionellt perspektiv. Det betyder att vi påverkas av fler normer än utifrån vilket kön vi har eller antas ha, vi påverkas likväl av normer såsom etnicitet, sexuell läggning, trosuppfattning, etcetera. Genom att ha en medvetenhet om flera olika sidor hos en individ och ha i beaktande till flera delar av livet kan vi bemöta människor på ett individuellt plan (2015, s. 23f). Jag ville med min studie fortsätta bana väg och levandegöra diskussion om förhållningssätt till genus liksom normer.

Författarna Salmson & Ivarsson hänvisar till Skolverkets rapport ”Diskriminerad, trakasserad, kränkt?” (2009), där barn socialiseras in i ett normsystem som befäster idén om normalitet respektive avvikelse. Istället för att lyfta blicken på det avvikande eller det som är utanför normen ska tyngdpunkt läggas på att ställa frågor om det självklara. Synliggörandet av normen möjliggör förändring och det skapar en mer inkluderande och vidgad norm, eftersom medvetenhet om normen är nyckeln till att ändra den (Ivarsson & Salmson 2015, s. 26, 28).

Det jag tidigare lyft fram om kompensatorisk pedagogik menar SOU (2006: 75, s. 100), att arbetet med kompensatorisk pedagogik inte skall präglas av för stort fokus på barnen. SOU lyfter att i allt jämställdhetsarbete på förskolan, ligger den största förändringen oftast i den pedagogiska miljön samt de vuxnas förhållningssätt. Förhållningssätt handlar om att ha förståelse för hur de egna värderingarna och erfarenheterna färgar mötet mellan andra individer (SOU 2006:75, s 91f). Min studie har handlat om att bland annat få syn på just dessa förhållningssätt, vilket kan vara svårt att synliggöra. Bristen i min studie blir att påvisa om förskollärarna blir uppbackade av sina utsagor hur de säger sig förhålla sig till genusarbete och i jämförelse med vad de gör i praktiken, då jag inte utfört observationer utan utgått från kvalitativa intervjuer och datamaterial (se metodreflektion). SOU lyfter som viktig poäng att för att kunna förändra förhållningssätt måste man vara medveten och kunna se det först (SOU 2006:75, s. 92). Detta var också något mina respondenter Vanessa och Gunilla var eniga om, att se koppling till den egna reflektionen.

8.0.4 Användning av ordet hen, normer och isärhållning mellan könen

Jag vill härmed även återkoppla till mitt teoriavsnitt om normer och till användning av ordet hen eftersom det upplevs komplext och ibland känsligt på grund av respondenternas skiftande svar i min undersökning. Jag har tidigare lyft upp en artikel, där Alf B. Svensson (2013) kritiserar användandet av ordet hen till barn på förskolan. Att han var skeptisk till att skapa könsneutrala barn genom att behandla pojkar och flickor noggrant lika och på detta sätt, enligt honom, tro oss lösa problemet på förskolan. Det jag vill konfrontera denna artikel med, är att det inte är förskolans syfte att skapa "könsneutrala barn", utan att det är frågan om ett genusarbete som innebär att barn har och får större valmöjligheter i sitt liv, att de inte ska vara offer för sin kultur eller normer. Framför allt handlar det om att vidga barns världsbild. Dolk förtydligar (2011, s. 59):

Om vi som pedagoger försöker att skapa möjligheter för barn att uttrycka och positionera sig själva på olika sätt – oavsett om barnet är en "hon" eller "han" eller bestämmer sig för att vara något annat – finns det potential för att utmana normer och skapa nya möjligheter.

Min studie pekar på att det är av betydelse att ha en lyhördhet, att ta hänsyn till vilket pronomen individen i fråga föredrar att bli tilltalad med. Därför är språket också viktigt att ta i beaktning då det är en väsentlig normbyggare som kräver övning och uppmärksamhet för att få syn på (Salmson & Ivarsson 2015, s. 43f). Att arbeta med normer kan anses påfrestande av många eftersom det i grunden handlar om att få syn på sin egen position och handlingsmönster. Författarna Salmson & Ivarsson betonar i huvudsak att det inte handlar om att bryta samtliga normer och förändra hela identiteten, utan att vidga de normer som står för utanförskap och avlägsna de negativa effekterna av annorlundaskapet (2015, s. 24, 44). Jag tolkar utifrån mina studier att det förekommer att förskollärarna ibland generaliserar pojkars och flickors beteenden. Frågan kvarstår om det sker medvetet eller omedvetet. Ett utmärkande svar från en svensk förskollärare som framhöll i slutet av intervjun, att det spelade mindre roll hur mycket vi än arbetade genusmedvetet på förskolan eftersom det sitter i ryggraden och åsyftade på biologiska skillnader mellan könen. Jag menar att det finns också människor som upplever en trygghet i de traditionella könsmönstren. I detta sammanhang kopplar jag till Eidevald (2009, s. 170) som refererar till den omedvetenhet som det kulturella arvet kan föra med sig och påverkar hur vi i vår tur agerar i situationer. En annan förskollärare beskrev i mitt datamaterial att: "Jämställdhet – att alla t.ex. "kan", det är inte bara killar som är bra på t.ex. matematik eller det är inte bara tjejer som är lugna och ordentliga". Här sätter förskolläraren dock gruppen pojkar och flickor mot varandra som tidigare nämnt i min studie, då personen

antar och beskriver flickor stereotypiskt lugna/ordentliga och pojkar som bra på matematik. Det motsäger syftet något när det uppstår ett särartstänkande (Eidevald & Lenz Taguchi 2011, s. 21f). Samma idé finns hos Hirdman (1988, s. 52) förutom att bryta normer tar tid, tolkar jag även in en slags isärhållning mellan könen som både Hirdman och Gemzöe definierat. Att flickor vill sitta och pyssla och pojkar är mer aktiva framkom i några av intervjuerna. De föreställningar vi har om kvinnligt och manligt förstärker hierarkin mellan könen (Gemzöe 2014, 84f). Detta handlar också om könsblindhet, att könsmönstren är så djupt förankrade i den egna personligheten att de riskerar bli osynliga. Man anser sig vara så framgången i jämställdhetsarbetet att man missar att se de övergripande mönstren i sitt eget bemötande av pojkar och flickor (Eidevald 2009, s. 168 & Olofsson 2007, s. 20). Jag tolkar in att en del förskollärare i min studie är omedvetna om de skillnader de återskapar i verksamheten (Eidevald 2011, s. 15). Man kan även spekulera i de blanka svarsresultat som förekom gällande genusarbete i vissa frågor, i min enkätundersökning. Lenz Taguchi (2003, s. 14) betonar att en förskolas rutiner och handlingsmönster kan vara så starka att man som pedagog, oavsett egna föreställningar och övertygelse om hur man ska arbeta, rycks med i de förekommande, rådande och schablonmässiga synsätten. Jag menar även att de blanka svaren i min enkätundersökning, kunde ha handlat om förskollärares okunskap som tidigare nämnt men även om en rädsla eller ovillighet att överge tryggheten med stereotypa tankesätt. De blanka svaren kan också indikera på att förskollärarna inte ville svara. Min slutsats är att rucka på värderingar tar tid, liksom synen på vad som betraktas kvinnligt respektive manligt är djupt förankrat i vår kultur (Eidevald 2011, s. 199).

8.0.5 Framtida genuspedagogik

Min studie pekar sammanfattningsvis på att viktigast med genusarbete handlar om att vara trygg i sig själv, utmana barn, sätta ord på känslor, medvetenhet om sin egen pedagogroll, ge barn inflytande i verksamheten och inte facksortera barn utifrån deras kön. Studien pekar på att stärka barns självkänsla är också en del av genusarbetet. Reflektion framhävs som ett viktigt verktyg då bemötandet är betydelsefullt men för att kunna bemöta på ett bra sätt, bör man först ha reflekterat sig själv. Svaleryd (2003) understryker pedagogens roll som viktig, eftersom pedagogen har möjlighet och makt att påverka och omforma barns identiteter. ”Pedagogen behöver förstå att han/hon är delaktig i en ständigt pågående process av identitetsskapande bland barn [...]” (Svaleryd 2003, s. 42). Hon menar att framgångsrikt jämställdhetsarbete tar utgångspunkt i att pedagogen är villig att förändras och se sin egen roll i ett nytt perspektiv (Ibid). Svaleryd betonar även vikten av arbetslagets insikt om kunskap om

genus, maktsystem och strukturer där de kan utgå från en gemensam plattform i sina diskussioner (2003, s. 42). Detta var även det Vanessa och Gunilla poängterade, att självanalysen är väsentlig samt att man kommit långt när man reflekterar över det man säger och gör, trots att man ramlar i genusarbetets fallgropar.

För mig som framtida förskollärare handlar genusarbete lika mycket om att få barnen med på samma karta. Det är tillsammans med barnen vi pedagoger skapar och rekonstruerar normer och värden och bedriver arbetet framåt på förskolan. Jag har tidigare tagit upp författarna Salmson & Ivarsson som kritiserar tendensen att utesluta barn från likabehandlingsarbetet. Dolk poängterar som tidigare nämnt en intressant aspekt att likabehandlingsarbetet, FN:s barnkonvention och det genuspedagogiska arbetet alltför sällan kopplas ihop (Dolk 2013, s. 19 & 22). Salmson och Ivarsson menar att genuspedagogiken kritiserats för att exkludera barn från att vara delaktiga i arbetet med jämställdhet. När barn exkluderas ökar även risken för att det istället handlar om de vuxna, som försöker styra barn utan deras kännedom mot mer jämställda val i livet (2015, s. 56). Författarna menar att läroplanskravet om att varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och välja utifrån sina förutsättningar faller då platt.

Jag har valt att jämföra förskollärares förhållningssätt gällande genusarbete på de utvalda förskolorna i Sverige och Finland. Jag har efter min fallstudie kommit fram till att genusarbete är mycket komplext. Eidevald efterlyser kritik till att förskollärare som arbetar genuspedagogiskt, likväl är i behov utav kunskaper om hur de kan analysera sitt arbete för att kritiskt granska vilka nya normer som följer med ett förändrat arbetssätt. Detta är alltså något han anser sällan sker (Eidevald 2011, s. 199). Liknande idé fanns hos min respondent Vanessa som anmärkte den egna reflektionens betydelse liksom utbildning till förskolepersonalen.

Jag hänvisade tidigare i min studie till Johansson (2006) som i sin avhandling betonade en avsaknad av manliga förebilder i förskolan. Detta var något som betonades under min intervju med en svensk förskollärare att ”det behövs fler män”. Detta är också något SOU (2006:75) ställer sig bakom och menar att en ökad andel män är en del av uppdraget med jämställdhetsmål. Det kom fram i min undersökningsstudie att förskollärare betonade teknik som en viktig ingång, dels för att locka fler män till förskolläraryrket och en respondent såg även materialet teknik som ett könsneutralt material. Samtidigt menar jag likt Olofsson (2007, s. 40) att det nödvändigtvis inte ligger i hur många % män respektive kvinnor som finns representerade i förskolan som ska vara ett riktmärke på att en verksamhet per automatik blir mer jämställd, mer än statistiskt sett. Min slutsats är för att höja kvalitén krävs det kompetent

och påläst personal som reagerar konstruktivt och normförebyggande, liksom pedagogiska forum och kontinuerliga reflektioner i arbetslaget med utgångspunkt i aktuell forskning inom genusfältet. Det är när förebilder värdesätter olikhet, ser varje individ som en resurs utifrån sina egenskaper och erfarenheter samt förstår betydelsen av att ge barn en god självkänsla, som behovet av att bygga snäva normer minskar (Salmson & Ivarsson 2015, s. 25, 31).

Jag vill betona att det är väsentligt att ha en dialog med vårdnadshavare såsom barn om stereotypa synsätt som inte ligger i linje för förskolans likabehandlingspolicy liksom läroplan. Vad gäller vårdnadshavare med specifika önskemål om hur och med vilka deras barn får leka med som Tiia i min studie nämnde, har Olofsson en relevant poäng, att utifrån demokratifrågor ha en öppen dialog med vårdnadshavare och på så sätt närma sig jämställdhetsarbete (Olofsson 2007, s. 110).

Jag vill härmed efter genomförd studie understryka, att genusarbete bara är en del av det stora uppdraget vi förskollärare har, att man inte ska glömma bort helheten för att man betonar vissa aspekter och arbetssätt. Det är viktigt att komma ihåg att bara för att något är socialt och kulturellt konstruerat, innebär det inte att det ska vara lätt att förändra. Att något har biologiska orsaker betyder inte heller att det är stabilt och oföränderligt (Butler 2007).

8.1 Metodreflektion

Begränsningar:

Jag är medveten att jag i min studie har fem förskolors enkätsvar representerade och sex kvalitativa intervjuer från huvudstäderna i två nordiska länder, Sverige och Finland. Jag är även medveten att utfallet blivit ett annat om det förekommit enkätsvar från fler förskolor men även observationer. Detta var dock ej möjligt på grund av rådande tidsram för arbetet. Jag är dock medveten om observationer förekommit hade det gett en mer rättvis bild av förskollärarnas förhållningssätt kring genus även vad gäller det praktiska arbetet, då jag menar att jag lättare kunnat urskilja om förskollärarnas handling och ord går hand i hand.

Att svaren uteblev från en förskola trots flera påminnelser, har som tidigare nämnt försvårat och försenat insamlande och analys av datamaterial. Jag känner dock att mitt datamaterial varit relativt täckande för att få syn på förskollärarnas förhållningssätt gällande genusarbete på förskolan i de utvalda förskolorna i min studie, då jag använt mig av både kvalitativa intervjuer och kompletterat med enkätundersökningar. Jag har också haft två länder i fokus, vilket visar på en bredd på hur förskollärarnas förhållningssätt kan se ut gällande

genusrelaterat arbete, dock går det ej att generalisera. Även om jag försökt verka neutral och genuint nyfiken som forskare, är jag medveten om att min personlighet och min roll som forskare, kan ha haft indirekt en viss påverkan på de svar jag fick gällande intervjumaterial.

8.2 Vidareforskning

En jämförelse på internationell nivå skulle kunna bli intressant med konkreta observationer av verksamheten, för att komplettera material med kvalitativa intervjuer samt enkätstatistik och därmed ge en större helhetsbild. Jag hade också kunnat göra ett arbete som rör enbart hur de politiska styrdokumenterna skiljer sig åt, gällande samtliga nordiska länder emellan. Det hade även varit intressant att ta del av genusforskning, t.ex. hur den pedagogiska utbildningen för förskollärare såg ut på 1960-talet, i jämförelse med de kurser som är inbakade idag i förskollärarytbildningen.

En annan intressant temaaspekt som jag reflekterat över, är att forska om lekmaterial på förskolan, för att konkret undersöka hur det påverkar flickors och pojkars villkor att vara på i förskolan (SOU:2006:75, s. 105f).

9. Referenser

Tryckta källor

Ambjörnsson, Fanny. *Den rosa overallen om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer I: "Allt blir en vara": barn, kultur och konsumtion*. Banér, Anne (red.) (2009). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet

Ambjörnsson, Fanny (2011). *Rosa: den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront

Bodén, Linnea (2011). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. S. 35-47. Stockholm: Liber

Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Dolk, Klara (2008). *Complicating Swedish Feminist Pedagogy: From Gender Equality to Gender Diversity in Pre-school*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New York.

Dolk, Klara (2011). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. S. 48-59. *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber

Eidevald, Christian (2011). *"Anna bråkar!": att göra jämställdhet i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Eidevald, Christian (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Tillgänglig på Internet:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-7732>

Eidevald, Christian & Lenz Taguchi, Hillevi (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Einarsson, Jan & Hultman, Tor. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.

Gemzöe, Lena (2014). *Feminism*. 2., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Bilda

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. 1. uppl. Malmö: Liber

Hirdman, Yvonne (1988). Genusystemet: reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 1988:3 s. 49-63

Hultman, Karin (2008). *Children's gendered subjectivities and becoming in relation to places and 'non places' within preschool*. Paper presented at the Area Annual Meeting, New York.

Johansson, Helena (2006). *Brist på manliga förebilder: dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Karlsson, Rauni (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/20057>

Lenz Taguchi, Hillevi (2008). *'Gender-equality must start with the youngest!' A critical discourse analysis of Swedish gender-equality discourses in the arena preschooling*. Paper presented at the Area Annual Meeting, New York.

Lenz Taguchi, Hillevi (2003). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. uppl.] (2016). Stockholm: Skolverket

Månsson, Annika (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Malmö.

Nordberg, Marie (2005). Det hotande och lockande feminina: om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s. 122-145). Stockholm: Liber.

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

Odenbring, Ylva (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Ohrlander, Kajsa (2008). *The Lack of Feminism in the Preschool Reform of 1972*. Paper presented at the Area Annual Meeting, New York.

Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad: och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur och kultur

Rithander, Susanne (1991). *Flickor och pojkar i förskolan: hjälpfröknar och rebeller*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Salmson, Karin & Ivarsson, Johanna (2015). *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till likabehandling*. 1. uppl. Linköping: Olik

Setälä, Kaarlo-Nieminen (1954). *Suomen kielen oppikirja*. 8:e upplagan. Helsinki: Otava

Smith, Caroline & Lloyd, Barbara (1978). Maternal Behaviour and Perceived Sex of Infant: Revisited. *Child Development*, 49(4), s. 1263-1265.

SOU (2010:52) *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat: Ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors. Rapport VI från Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig på Internet:

<http://www.regeringen.se/contentassets/01904bc2d1aa46d5b9412f8eb66a4b41/biologiska-faktorer-och-konsskillnader-i-skolresultat-sou-201052>

SOU (2004:115) *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

SOU. (2006:75) *Jämställd förskola – om betydelsen och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Tallberg, Broman Ingegerd (2006a). Om betydelsen av kön i svensk förskolehistoria. I: *Jämställd förskola: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* (s. 19-42). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Thomassen, Magdalena (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*, 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Thorne, Barrie (2005). *Gender play: Girls and boys in school* (10:e upplagan). New Brunswick: Rutgers University Press.

Wedin, Eva-Karin (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Young, Iris Marion (2000). *Att kasta tjejkast: texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas

Öhlander, Magnus (red.) (2005). *Bruket av kultur: hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur

Finsk läroplan:

Grunderna för planen för småbarnsfostran. Tillgänglig på Internet:

https://www.thl.fi/documents/605877/747474/vasu_svenska.pdf

Helsingfors småbarnsfostransplan (originaltitel: *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma*).

Tillgänglig på Internet: <https://www.hel.fi/static/vaka/liitteet/ph/Vasu2013.pdf>

Elektroniska källor

Komonen, Katja. *Arbetsverkstäder som metod i ungdomsarbete*. I: *Ungdomsarbete är nödvändigt. Teoretisk underbyggnad, metodernas begränsningar och möjligheter*. Hoikkala, Tommi & Sell, Anna (red.) (2010). Helsingfors: Nätverket för ungdomsforskning nätpublikation. Tillgänglig på Internet:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/ungdomsarbete.pdf>

Nationella sekretariatet för genusforskning (2016). Göteborgs universitet. Tillgänglig på Internet: <http://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/>

Skolverket (2009) *Rapport 326 Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Tillgänglig på Internet: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2164.pdf%3Fk%3D2164

Svensson, Alf B. (2013). *Psykolog: Sluta försöka göra barn könsneutrala. Vi måste behandla pojkar och flickor olika – för att ge dem samma chans i livet*. Tillgänglig på Internet:

<https://www.aftonbladet.se/debatt/debattamnen/jamstallldhet/article16139583.ab>

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Internationella rankningar om utbildningsnivå

Ekonomifakta (2017) *Högskoleutbildade – internationellt*: Tillgänglig på Internet:

<http://www.ekonomifakta.se/Fakta/Utbildning-och-forskning/Utbildningsniva/Hogskoleutbildade-25-64-ar/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *The Programme for International Student Assessment (PISA) 2006 results. Executive summary Key findings:*

Tillgänglig på Internet:

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2006results.htm>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) *PISA 2006 results.*

Tillgänglig på Internet: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf>

Åboregionen. *Världens bästa skolsystem.* Tillgänglig på Internet:

<http://www.businesssturku.fi/bt/se/cms.nsf/pages/D033BAB650D906CAC22574410040B753>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) *PISA 2015 results:*

Tillgänglig på Internet: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Internationell statistik om jämställdhet:

Svenska FN-förbundet (2013). *Jämställdhet – Index för skevdelning mellan könen.* Tillgänglig

på Internet: <http://www.globalis.se/Statistik/GII-jaemstaellldhet>

Jämställdhetsombudsmannen. *JämO – Resurs arkiv.* Tillgänglig på Internet:

<http://www.jamombud.se/omjamstallldhet/internationellt/>

Kit Media AB (2015). *KIT rankar: Här är Nordens mest jämställda land.* Tillgänglig på

Internet: <https://kit.se/2015/10/08/13922/kit-rankar-har-ar-nordens-mest-jamstallda-land/>

Otryckta källor

Intervju Mård, 21/10 2016, transkibering i författarens ägo.

Intervju Gunilla, 26/10 2016, transkibering i författarens ägo.

Intervju Vanessa, 9/11 2016, transkibering i författarens ägo.

Intervju Vera, 2/11 2016, transkibering i författarens ägo.

Intervju Tiia, 2/11 2016, transkibering i författarens ägo.

Intervju Minna, 4/11 2016, transkibering i författarens ägo.

26 enkätsvar insamlade mellan okt 2016 till nov 2016 på 5 förskolor. I författarens ägo.

10. Bilagor

Bilaga 1

Frågeställningar vid kvalitativ intervju

Jag ställer först ett par enklare kontrollfrågor som rör yrket för att främja en avslappnad stämning under intervjun:

- När började du arbeta som förskollärare?
- Vilken ålder är de barnen som du jobbar med?
- Vad anser du är roligast med ditt yrke?

Därefter rör jag kärnfrågorna för mitt arbete:

- Hur ser ni på pojkars och flickors inläring?
- Hur verkställs det på er förskola?
- Hur ser du att genusarbete förändrats de senaste tio åren/decenniet?
- Hur ges flickor och pojkar exakt samma frihet i val av lek på förskolan?
- Anser ni att kön är socialt konstruerat? (jag ger kort förklaring för förtydligande av vad som menas).
- Anser ni att kön är biologiskt?
- Är kön en kombination av både socialt konstruerat och något biologiskt?
- Hur ser du på ordet hen och använder ni det i verksamheten?
- Hur ser den finska läroplanen (kallad för "Vasu") i arbete kring genus ut? Hur ser den svenska läroplanen ut kring genus? (Frågan ställs utifrån det läroplan som gäller i respektive land).
- Varför tror du Finlands utbildningsnivå är rankat som en av världens bästa?
- Varför anses Sverige vara ett av de mest jämställda länderna, tror du?
- Vad tror du är viktigast att ha i åtanke vad gäller ett bra genusarbete på förskolan där barn känner sig trygga och kan utvecklas?

Frågemanuset är inte fast bestämt även om jag utgår från den, så är jag öppen för att ställa följdfrågor.

Bilaga 2

Enkätundersökningsfrågor till förskollärare (genusarbete på förskolan)

förskollärare []

barnskötare []

1. Arbetar ni tematiskt med genus/jämställdhet på er förskola?

ja []

nej []

ibland []

övrig kommentar.....
.....
.....

2. Hur ser ni på pojkars och flickors inläring? Finns det skillnader? (Kryssa in endast ett alternativ)

- Vi har noterat skillnader i pojkars och flickors inläring. []

- Vi har noterat skillnader men också likheter i pojkars och flickors inläring. []

- Flickor har i regel lättare ta till sig krävande och finmotoriska uppgifter medan pojkar i regel är snabbare motoriskt utvecklade (klättring, springa, cykling, kullekar osv). []

- Vi ger barn lika förutsättningar oavsett kön. []

- Övrigt.....

3 a). Vad betyder genusarbete i förskolan för dig?

.....
.....
.....
.....

b). Hur har genusarbete förändrats under decenniet?

.....
.....
.....
.....

4. Hur föredrar ni att arbeta med genus på er förskola?

.....
.....
.....
.....

5. Rangordna viktigaste ordning för prioritet för er förskola just nu: (Även om alla komponenter/ämnen är viktiga och kan flyta in i varandra men om ni måste rangordna 1-7, där 1 är viktigast och 7 minst viktigast).

Omsorg,
Trygghet,
Genustänk/normer/värden,
Estetiska läroprocesser (arbete med estetiska ämnen),
Barns inflytande,
Språk,
Naturvetenskap/Teknik,
Matematik

**6. Vilket av ovanstående ämnen önskade ni lägga ännu mer tid på detta läsår?
Rangordna 1-5, där 1 är viktigast och 5 är mindre viktigast.**

Omsorg/Trygghet
Genustänk/normer/värden
Estetiska läroprocesser
Språk
Naturvetenskap/Teknik/Matematik

Övrigt:.....

7. Målet med könsöverskridande arbete/genus på er förskola: (ringa in det alternativ som beskriver målet med er verksamhet bäst).

- att barn lär sig olikheter/likheter mellan könen och att respektera de.
- att barn blir mer medvetna om alternativa sätt att vara på.
- att barn uppfostras till normkritiska medborgare.
- att barn ges möjlighet att utvecklas från sina förutsättningar oavsett kön.
- att alla barn ska behandlas lika på förskolan, oavsett kön.

8. Ringa in alternativ som passar bäst överens med hur du som förskollärare tänker kring kön:

- kön är socialt konstruerat (samhället och omgivningen formar)
- kön är biologiskt och medfött
- kön är både socialt konstruerat och biologiskt
- övrigt

.....
.....

9. Övriga synpunkter gällande genusarbete på förskolan eller frågeformuläret ni önskar att tillägga:

.....
.....
.....
.....

Tack för din medverkan! Samtliga svar förblir anonyma.

Bilaga 3

Samtyckesbrev, skickat till förskolechefer/förskollärare



Stockholm 2016-10-13

Hej!

Jag är student på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer i korta drag handla om hur arbete med genus/jämställdhet förändrats under tid och hur arbetet fortskrider idag.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka er verksamhet någon av dagarna ons-fre under perioden 19/10-4/11. Gärna så snart det går för er verksamhet. Jag skulle då helst vilja intervjua en förskollärare ur verksamheten, då jag kommer föra anteckningar och ha ljudupptagning. Jag har även enkätundersökningar jag skulle uppskatta kunde fyllas i t.ex. under ett APT-möte eller dylikt av samtliga förskollärare på arbetsplatsen.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att personalens och förskolans identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

All medverkan i studien är förstås frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Hanna Miettinen

Hanna Miettinen