

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap 5 | VT 2015

“Jag sätter på mig genusbrillorna!”

-en kvalitativ undersökning om fem pedagogers uppfattningar
om och arbete kring genus och jämställdhet i förskoleklass

Av: Martina G-Kronqvist och Maria Rönnkvist
Examinator: Meeri Hellsten

Abstract

The purpose of this paper is to examine preschool educators' conceptions on gender pedagogy. Based on preschool teachers' own words, we want to get an insight into the use of gender in the curriculum in preschool classes. We also examine the conditions and setbacks of conducting a gender-sensitive educational way of working the curriculum.

In order to examine our research question, we choose the method of qualitative interview, and previous research in the theory of gender pedagogy from a sociocultural perspective, in which social interaction is very important. We have interviewed five educators in preschool classes, all with similar educational backgrounds.

In the results and analyses section the educators' definition of gender pedagogy is presented and how they take part in gender educational theories' strategies. The result of the survey shows that the importance of the educator's own approach to and further education in the subject matter, makes it possible to really understand the gender norms. This contributes to the crucial work in counteracting traditional gender patterns. Everyone's participation is required in order to make development work possible.

Title: "I'm putting on the gender goggles" -a qualitative survey about five educators' perceptions of, and work around, gender and equality in preschool

Semester: Spring 2015

By: Martina G-Kronqvist and Maria Rönkvist

Supervisor: Meeri Hellsten

Keywords: preschool class, gender pedagogy, awareness, sociocultural perspective

Nyckelord: förskoleklass, genuspedagogik, medvetenhet, sociokulturellt perspektiv

Innehåll

Abstract	2
Innehåll	3
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Likabehandlingsplan	7
1.3 Syfte och frågeställning.....	8
1.4 Centrala begrepp	9
2 Teoretisk utgångspunkter.....	10
2.1 Judith Butler	10
2.2 Lev Vygotskij och sociokulturella perspektivet.....	10
2.3 Begreppen jämställdhet och genus	11
3. Tidigare forskning och relevant litteratur	14
3.1 Jämställdhetsprojekten Tittmyran och Björntomten	14
3.2 Genuspedagogik och genuspedagogiken som arbetsmetod	15
4 Metod.....	18
4.1 Val av metod och genomförandet	18
4.2 Urval av pedagoger och skolor.....	19
4.3 Fakta om de intervjuade pedagogerna.....	20
4.4 Analysverktyg	20
4.5 Etiska överväganden och sekretess	21
4.6 Reliabilitet och validitet	21
5 Resultat och analys.....	23
5.1 DEL 1- Uppfattningar och tolkningar hos pedagogerna samt vikten av utbildning och gehör.....	23
5.1.1 Uppfattningar och tolkningar (Medvetenhet).....	24
5.1.2 Proximala utvecklingszonen och dess betydelse	25
5.1.3 Utbildning.....	26
5.1.4 Problem med genusarbete och jämställdhetsarbete.....	28

5.2 DEL 2- Förutsättningar för ett aktivt arbete med genuspedagogik	30
5.2.1 Motgångar	30
5.3 DEL 3- Pedagogernas egna utsagor om hur de arbetar med genuspedagogik och hur de tänker kring ett genus och jämställdhetsperspektiv i förskoleklasserna	31
5.3.1 Könsneutralt arbetsätt.....	31
5.3.2 Kompensatoriskt arbetsätt	33
5.3.3 Styrdokument	35
6 Slutdiskussion	37
6.1 Sammanfattning.....	40
7 Vidareforskning.....	41
8 Litteraturförteckning.....	42
9 Bilagor	44
9.1 Bilaga 1- Informationsbrev	44
9.2 Bilaga 2- Intervjufrågor.....	45

1. Inledning

Under våra praktikperioder (VFU) var vi på olika institutioner, Martina i förskoleklasser och Maria på förskolor. När vi pratade om våra praktiker och kom in på begreppet genus kom vi fram till att vi delade olika erfarenheter om ämnet från våra praktiker. Maria praktiserade i förskola och Martina i förskoleklass. Maria berättade att hon dagligen var integrerad i förskolans genusarbete. Martina berättade, att i förskoleklasserna och bland de pedagoger hon mötte i skolan, var man inte lika insatta i ämnet och då ställde vi oss lite nyfiket frågan varför det var så?

Anledningen till att vi valt detta ämne är att vi, som blivande pedagoger vill försöka arbeta ur ett genus och jämställdhetsperspektiv. Vi vill med denna uppsats få inblick i, hur man kan tänkas arbeta med genuspedagogiska verktyg och metoder, för att kunna främja ett genus- och jämställdhetsinriktat arbetsätt.

Undersökningen ledde till att vi fick ta del av tidigare forskning inom jämställdhet och vad ett genuspedagogiskt arbete kan innebära. Att arbeta jämställt i förskolan och skolan kan för en pedagog innebära att verksamt motverka traditionella könsmonster. Det innebär också att som pedagog ha ett normkritiskt förhållningssätt när vi bemöter barnen i verksamheten. Vi är också väldigt inspirerade av Vygotskijs tänkande kring den proximala utvecklingszonen, då man möts i en social interaktion, där man lär sig av en mer kompetent person. Det är då vi överför våra normer, hur vi ser på barnen. Därför är kommunikationen och det sociala samspelet mellan pedagog och barn en viktig aspekt som måste fungera för att barnen ska utvecklas i sitt lärande.

Kunskap lever först i samspelet mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande (Säljö 2010, s. 9.)

Vi upplever att detta förhållningssätt är en viktig del av vår utbildning till blivande förskollärare.

I denna undersökning kommer vi använda oss av kvalitativa intervjuer, med ett antal pedagoger, där vi får ta del av deras uppfattningar och tolkningar kring vad ett genus- och jämställdhetspedagogiskt arbete kan innebära. I bakgrunden beskriver vi vilka förväntningar skollagen har på oss pedagoger. Ämnesområdet för denna undersökning blir således genusvetenskapen, med inriktning på genuspedagogiken. När vi analyserar använder vi den

teoretiska ansatsen som grund och de teoretiska utgångspunkterna som underlag för tolkning och slutdiskussion.

1.1 Bakgrund

I detta avsnitt presenterar vi vilka förväntningar skollagen och diverse läroplaner mot förskola har på pedagogernas arbete med genuspedagogik och jämställdhet.

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11), skrivs de övergripande målen och riktlinjerna för skolans värld. De grundläggande värden, som skolväsendet vilar på, en demokratins grund. Utbildningen ska främja alla elevers utveckling och lärande och förmedla och förankra respekt för varandras rättigheter, människors okränkbarhet, individers integritet och frihet och rätt till jämställdhet mellan könen (Lgr 11,s.7).

I *Läroplanen för förskolan Lpfö 98 (rev 2010)* formuleras det på följande sätt:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar, liksom de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen, utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö 98/10, s.5).

Läroplanen talar om hur vi pedagoger har som uppdrag att bearbeta och motverka traditionella könsmonster och hur vi ska se på och bemöta varandra. Det är vårt ansvar, som pedagoger, att tillgodose barns framtida föreställningar om sig själva och varandra. Målet är att vi ska se på varandra som de unika individer vi är och inte bemötas efter vilket kön vi är födda med. Genuspedagogiken är ett arbetssätt som ska skapa möjligheter att bryta de traditionella könsmonster som kan finnas i vardagen. Därför är det viktigt att pedagoger motverkar och bearbetar invanda mönster och föreställningar, kring vad som är pojkigt och flickigt. Hur vi ser på och bemöter barnen, sätter prägel på deras lärdom i hur vi bemöter varandra som individer och inte som medlemmar av ett kön. Det är vi vuxna som skapar normer och föreställningar, inte barnen (Svaleryd 2002, s107).

Den ryske pedagogen Vygotskij anser, att den proximala utvecklingszonen ingår i mötet med det sociokulturella perspektivet och är en viktig del av en människas utveckling. Motivet i

denna teori är att vi lär oss av varandra, vi är förankrade i hur vi ser på vår omgivning. Barnet imiterar den vuxnes beteende och tar efter den vuxnes värderingar och normer och då är det ytterst viktigt att pedagogens medvetenhet och insikt om sig själv och sina egna värderingar inte färgar barnets utvecklingsprocess (Kroksmark 2003, s 454).

I skolans styrdokument ska det framgå, hur den ska arbeta för att främja alla barns delaktighet på lika villkor, så kallat likabehandlingsarbete, något som varje skola ska upprätta för att förebygga kränkande särbehandling. Tack vare att dessa lagar och styrdokument finns, skapas fokus för att aktivt kunna arbeta mot kränkning och diskriminering.

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) beskrivs det att;

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsroller. Den ska ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen, oberoende av könstillhörighet (Lgr 11, s 8).

Det finns tydliga definitioner för skolans verksamhet, bland annat att det varje år ska upprättas en likabehandlingsplan, innehållande åtgärder som behövs för att främja barns lika rättigheter och möjligheter. Planen ska redogöra för vilka åtgärder som ska genomföras under det kommande året och vilka som ansvarar för dessa.

1.2 Likabehandlingsplan

Följande är ett utdrag ur Diskrimineringslagen, som syftar till att förebygga och förhindra trakasserier, där det beskrivs att anordnare ska upprätta en årlig likabehandlingsplan:

16 §/ En utbildningsanordnare som avses i 14 § ska varje år upprätta en plan med en översikt över de åtgärder som behövs för att dels främja lika rättigheter och möjligheter för de barn, elever eller studenter som deltar i eller söker till verksamheten, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning, dels förebygga och förhindra trakasserier som

avses i 15 §. Planen ska innehålla en redogörelse för vilka av dessa åtgärder som utbildningsanordnaren avser att påbörja eller genomföra under det kommande året. En redovisning av hur de planerade åtgärderna enligt första stycket har genomförts ska tas in i efterföljande års plan (SFS 2008: 567, kap 3).

Lärare och pedagoger i skolan har som uppdrag att motverka diskrimineringar och kränkningar, man har en skyldighet att bedriva ett målmedvetet förhållningssätt, genom att vara medveten om att det finns genusnormer och maktordningar i verksamheten. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang, har vi pedagoger i uppdrag att följa upp styrdokumentens mål och riktlinjer.

1.3 Syfte och frågeställning

Syfte med denna uppsats är att undersöka hur pedagogerna uppfattar genus och genuspedagogikens innebörd och hur de arbetar med det i förskoleklassen.

Frågor vi vill undersöka i vår uppsats:

- Vad är pedagogernas tolkningar av och uppfattningar om genuspedagogik?
- Hur arbetar pedagogerna, enligt sina egna utsagor, utifrån ett genus- och jämställdhetsperspektiv?
- Vi undrar vilka förutsättningar det finns för att kunna bedriva ett genus- och jämställdhetsarbete i förskoleklass och vilka motsättningar det finns?

1.4 Centrala begrepp

I detta kapitel kommer vi kortfattat beskriva de ord och begrepp som vi använt oss av i vår undersökning.

Genus- ett begrepp för att försöka förstå hur ojämställdhet och jämställdhet uppkommer. Genus kommer från det engelska ordet *gender* och betecknar det sociala och det kulturella könet, som innehåller föreställningar om vad som påstås vara typiskt manligt och kvinnligt.

Genuspedagogik- en arbetsmetod som syftar till att synliggöra föreställningar kring genus och jämställdhet. I genuspedagogiken finns olika strategier för ett genuspedagogiskt arbete, kompensatorisk och könsneutralpedagogik. Men framförallt finns det ett genusmedvetet förhållningssätt.

Kompensatorisk pedagogik- man vill kompensera pojkar och flickor för det de går miste om när de uppfostras med gamla föreställningar om vad som anses vara typiskt pojktigt och flickigt. Till exempel kan flickor uppmuntras att ta plats och pojkar att vara omhändertagande.

Könsneutral pedagogik- man försöker arbeta med att behandla könen lika, genom att exempelvis ha könsneutrala miljöer och använda könsneutrala leksaker.

Heteronormativitet: man ser på heterosexualiteten som norm framför andra sexualiteter. I queerteorin blev begreppet ett vedertaget uttryck hos genusforskare, som lett till att man ser andra sexualiteter som avvikande från heterosexualiteten.

Hermeneutik: en tolkning som går ut på att finna och skapa förståelse, mening, värdering och innebörd i en text eller en handling. Man tar hänsyn till bakgrunden och sammanhanget som finns i tolkningen. Det ger oss en förklaring som hermeneutiken skapar. Vi kan sätta oss in i olika fenomen och historiska, sociala och mänskliga sammanhang (Thurén, 2007, s 61).

2. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras olika teoretiska utgångspunkter som berör vår undersöknings syfte och frågeställningar. Vi kommer presentera Judith Butlers teorier om Queerteorin samt om Lev Vygotskijs och det sociokulturella perspektivet. Vi kommer även att skriva om begreppen jämställdhet och genus.

2.1 Judith Butler

Den amerikanska genusforskaren Judith Butler var en tidig teoretiker inom genusämnet och skrev boken *Könet brinner!* (2005,) som är ett urval av hennes samlade texter, där hon beskriver teorin genusvetenskap och Queerperspektivet fyra delar. Den första delen handlar om det biologiska könet, som vi föds med. Den andra delen beskriver könets identitet och vilken kön vi hänvisar oss själva till. Den tredje delen handlar om det sociala könet, hur samhället ser på hur man ska vara som man och kvinna och de kulturella och sociala förväntningarna vi omsätter på varandra. Den sista delen handlar om det juridiska könet, där staten tillskriver individens kön.

En viktig sak som Judith Butler betonar är, att inom Queerteorin är alla könkonstruktioner skapade av samhället och dess normer (Butler, 2005). Inom Queerteorin är människans identitet efter födseln inte könsbestämd, individen ska utifrån sig själv och ingen annan benämna och placera sin könsidentitet. Heterosexualiteten ska inte vara en norm.

Det är de heteronormativa tankesätten, som samhället har, som skapar heteronormen. En genuspositionering för vad en heterosexuell läggning kan innebära, utifrån de normer samhället har skapat, gör att det är ”konstigt” att vara annorlunda. Där vi redan från födseln tolkas och uppfattas utifrån ett bestämt kön och vissnar som individer av alla normer, förbud och föreställningar som samhället skapar och bestämmer åt oss (Butler 2005).

2.2 Lev Vygotskij (1896-1934) och det sociokulturella perspektivet

Ur det sociokulturella perspektivet, är grundtanken att vi människor hela tiden lär oss av varandra, genom interaktion, där samspel, lärande och utveckling är centrala begrepp.

Utgångspunkten blir då, att kunskapen erhålls från en mer kunnig person, som för sin kunskap vidare till den andre (Säljö, 2010, s. 37).

Enligt den ryske pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) är samspelet och samtalen mellan två personer en betydelsefull interaktion i en människans utveckling. Det är när vi människor reflekterar, agerar och kommunicerar med varandra, grundat i vår sociokulturella utveckling

och utbyten av våra erfarenheter, som vi skapar vår omvärld och hur vi ser på varandra (Säljö, 2003, s.36).

Enligt Säljö är hela vår tillvaro en sociokulturell kultur, där förmågan att handla och tänka är i en ständig cirkulation av olika uppsättningar av värderingar, idéer och kunskaper. Dessa uppsättningar påverkar hur man ser på varandra. I det sociokulturella perspektivet är kunskapen som individen har, inte något som finns med från födelsen, det är kunskap som man fått av andra i det sociala samspelet vi cirkulerar i. Kunskap är något man får och använder i vardagen. En resurs med vars stöd man kan lösa problem och hantera kommunikation och praktiska situationer för framtida ändamål (Säljö 2010, s 125). Det är genom samverkan och kommunikation som barnen blir delaktiga i dessa situationer, genom att ta vara på varandras erfarenheter och kunskaper. I detta samspel lär sig barnen se och höra hur den andre förhåller sig till och föreställer sig världen. Det är då barnen blir medvetna om vad som är värdefullt och viktigt (Säljö 2010, s.37).

Vygotskij (1896-1934) har, genom sina teorier, studerat barns möjlighet till utveckling och lärande. Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen har stor betydelse för pedagogiken och didaktiken. Det är genom assistans från en mer kompetent individ, som det möjliggörs för en annan att utveckla sin egen potential. Skillnaden mellan vad individen får från det sociokulturella mötet, där vi lär av oss av varandra, jämfört med den proximala utvecklingszonen, där lärandet assisteras, är att det sistnämnda påverkar barnet mer distinkt. Detta då den närmaste utvecklingszonen utgör en trygg bas, som ett barn har i sin utvecklingsprocess och det är först med rätt hjälp som barnet får sin potentiella kunskap och utvecklas (Kroksmark, s.451).

Teorin om den proximala utvecklingszonen kan vara ett redskap för pedagoger att försöka förstå hur viktig roll vi som pedagoger har när det gäller samspelet och utvecklandet av mentala processer. Det är vårt ansvar som pedagoger att vara noga med vad vi egentligen överför för kunskap, tankar och normer, det är en stor makt vi har när vi tilltalar barn eller andra närstående i den proximala utvecklingszonen.

2.3 Begreppen jämställdhet och genus

Begreppen genus och jämställdhet är framställda för att förstå hur olika behandlade vi människor blir, utifrån det heteronormativa förhållningssätt samhället är uppbyggt på. De bygger på teorier och har drivkraft och överlappningar från feministisk och queerteoretisk forskning (Lenz Taguchi, 2011, s. 6). Jämställdhet är ett begrepp som vi använder på många

olika sätt i olika sammanhang. Jämställdhet är en vision, att alla ska behandlas lika, oavsett kön. Grunden är likabehandling och inte diskriminering. Jämlikhet och jämställdhet kan ibland missförstås att ha samma betydelse, men jämlikhet är att man behandlas lika utifrån kön, etnisk bakgrund, social tillhörighet osv, medan jämställdhet är att relationen mellan man och kvinna ska vara jämställd. Begreppen har sina ursprung från FN:s allmänna förklaringar om mänskliga rättigheter från 1948 (Wedin, 2009, s.18.)

”Genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet format oss till” (Svaleryd, 2003, s 29).

Enligt Judith Butler innebär genusbegreppet, att vara pojke/flicka utifrån normer som samhället har konstruerat och bestämt långt innan man fötts och dessa normer skapar begränsningar för vad en individ kan göra och åstadkomma (Svaleryd, 2002, s.23).

Kajsa Svaleryd beskriver och tolkar begreppet genus i att ha sin utgångspunkt i mötet mellan könen och hur samhället beskriver vad som är manligt och kvinnligt. Hon tillskriver ytterligare att skillnaden mellan kön och genus är att kön är biologiskt betingat och att genus är en social konstruktion, där samhället har skapat den sociala kontext vi lever i (Svaleryd, 2002, s. 29-30).

I boken *Jämställdhetsarbete i förskola och skola* (2009) beskriver Wedin teorier kring begreppet genus, som att kön är något som skapas socialt och dessa genusteorier får vi från genusforskningen. Begreppet betecknar det sociala könet och utgångspunkten är att genus är något som skapas utifrån våra föreställningar kring manligt och kvinnligt. Allt eftersom vi växer upp i samhället, lär vi oss hur vi ska agera korrekt för att bli betraktade som normala. Var gränsen går för vad som accepteras som manligt och kvinnligt, förändras med tiden, i takt med att samhället förändras. Vi ser på varandra på olika sätt, då nya kulturer blandas och nya synsätt skapas. Vi kan förhålla oss till varandra som människor med olika etniska ursprung, erfarenheter, klasskillnader och utbildningar, men vi kan inte förhålla oss till varandra om vi inte vet den andres kön. Där blir våra föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt viktiga, vilket gör att vi inte ser personen tydligt.

Vi avbildar varandra först och främst som man eller kvinna, inte som individer. Genom genusforskningen kan vi beskriva och ifrågasätta de ordningar och normer som finns mellan manligt och kvinnligt. Dessa teorier ger värdefull kunskap till pedagogers sätt att arbeta för jämställdhet i framtiden i skolan. Wedin säger att vi kan försöka omsätta dessa teorier i skolan

om vad genus kan innebära och använda dem som ett verktyg för att kunna förklara och problematisera våra föreställningar kring vad manligt och kvinnligt kan vara (Wedin, 2009, s.45).

Wedin berättar vidare hur vanligt det är att män värderas högre än kvinnor i många sammanhang och situationer och att genus kan ses som olika nivåer. Vi sätter namn på kön och genusfixerar vår omvärld, vi skapar genus på olika nivåer. Vi skapar dikotomier där vi tillskriver pojkars och flickors motsatta egenskaper, som exempelvis intressen och beteenden. Flickor ska vara snälla och söta och pojkar tuffa och busiga. På förskolan hör dockor ihop med vårdande och mjukhet och får bli flickleksaker och bilar är tuffa och snabba får bli pojkleksaker. Tyvärr så förstärker vi denna dikotomi genom att placera in dessa leksaker på olika ställen, som dockor i dockvrån och bilar i bilvrån. Genom att vi iscensätter och skapar kön i samhället, tillåter vi också dem att existera (Wedin 2009, s. 47).

Den amerikanska genusforskaren Judith Butler benämner detta beteende som *performance*, där vi vuxna iscensätter kön utifrån våra föreställningar om hur kvinnor ska vara och om hur män ska vara. Uppfattningen om att pojkar behöver mer utrymme i klassrummet, för att de har ett större rörelsebehov, är en könsnorm som vi vuxna iscensatt tillsammans med barnen. Vi uppmuntrar pojkarna omedvetet genom att tillåta dem att ta mer plats, för det behöver pojkar. Men genus är något som går att ändra på och vi kan ifrågasätta gamla invanda mönster. Då kan vi medvetet skapa en verksamhet där alla får lika rätt till rörelsefrihet i klassrummet eller idrotten (Wedin, 2009, s.48).

3. Tidigare forskning och relevant litteratur

I detta kapitel presenterar vi tidigare forskning, som jämställdhetsprojekten Tittmyran och Björntomten, som uppmärksammades på 1990-talet. Vi presenterar även litteratur som vi anser är relevant för vår undersökning.

3.1 Jämställdhetsprojekt Tittmyran och Björntomten

Tittmyran och Björntomten var två avdelningar på en förskola, som blev mycket uppmärksammade i radio och tv tack vare sitt jämställdhetsprojektarbete 1995.

Förskolechefen Kajsa Wahlström, tillsammans med sina kollegor, observerade förskolans verksamhet, för att undersöka pedagogernas bemötande av barnen. Man ville upptäcka om det gjordes skillnad på pojkar och flickor i verksamheten. Med en videokamera filmade de varandra i olika situationer, hur de bemötte barnen och jämställdhetsprojektet sattes igång. Projektets arbete dokumenterades av Kajsa Wahlström, vilket ledde till boken *Flickor, pojkar och pedagoger* (2003).

Målet var att väcka intresset för jämställdhet i barngrupperna. Med en kompensatorisk jämställdhetspedagogik kunde pedagogerna nu upptäcka olika situationer, som att de pratade mjukare till flickorna och hårdare till pojkarna, men också att de förväntade sig att flickor skulle behöva mindre hjälp än pojkarna. Oavsett om ambitionen var att bemöta alla barnen lika oavsett kön, så insåg man att det inte alltid fungerade i verksamheten och i praktiken, då man hade djupt rotade värderingar i sin egen bakgrund.

Kajsa Wahlström (2003) beskriver att pedagogernas förväntningar på barnen sitter djupt rotat i hur flickor och pojkar förväntas att vara. Kajsa Wahlström (2003) förklarar vidare i boken att om man vill kunna uppnå jämställdhet i förskolan och i skolan, ska man försöka att inte ta bort de beteenden som är typiska för det kön man har, utan istället tillföra beteenden som är typiska för det motsatta könet. Man kan då dela in barnen i pojk- och flickgrupper, där målet är att barnen får förstärka det de är sämre på. Det kallas för en kompensatorisk pedagogik. Flickorna fick exempelvis sluta agera hjälpröknar och dämpare för pojkarna och fick istället mer utrymme att förstärka och utveckla sig själva. Pojkarna fick språklig stimulans och började samtala mer med personalen och varandra, istället för att använda sig av enstaka ord för att uppnå sina önskningar. Detta projekt gjorde att samhället fick upp ögonen för genuspedagogiken. Tack vare att de synliggjorde och filmade varandra, hjälpte det nya tankar

och metoder för hur vi kan synliggöra könsmönster i samhället och vara normkritiska, att komma till (Wahlström, 2003).

3.2 Genuspedagogik och genuspedagogiken som arbetsmetod

Kajsa Svaleryd skriver i boken *Genuspedagogik (2002)* att hennes arbete och tankar kring sitt genus- och jämställdhetsarbete började i Gävleborgs län 1996, då den förskola som hon arbetade på, tillsammans med sju andra förskolor, deltog i ett jämställdhetsprojekt. Projektet höll på i 3 år och visade att förskolorna inte var så jämställda som pedagogerna hade hävdad. Genom att pedagogerna fick ta del av observationer och videofilmer av sig själva i sitt arbete blev det tydligt för dem att det inte var jämställt. Barnen bemöttes inte lika. Det var pedagogernas bemötande av pojkar och flickor som var annorlunda (Svaleryd, 2002, s.8). Enligt Svaleryd är det viktigt att som pedagog bli medveten om sina egna värderingar och könsnormer, då det kan påverka hur undervisningen formas. Det är i mötena och spelen med andra, som barnet upplever vad det kan innebära att vara pojke eller flicka. Att som pedagog vara mer uppmärksam på hur man bemöter barnen, är bland det bästa man kan göra för dem. Arbetet med jämställdhet i skolan och förskolan är ofta begränsat till enstaka temadagar, eller frågeställningar som tas upp i klassrummet. Man tror att det räcker med att sporadiskt prata om och lyfta upp, till exempel kvinnliga författare eller klassiskt kvinnliga egenskaper (Svaleryd 2002, s.25).

Enligt Svaleryd är detta inte tillräckligt. Man måste, aktivt och kontinuerligt, problematisera, ifrågasätta och diskutera, varför det ser ut som det gör i samhället. Risken är annars att det bara blir ett projekt som avstannar (Svaleryd, 2002, s 41). Det är vi pedagoger som skapar och sätter normen för, dels hur man ska umgås mellan könen, men också för hur barnet ser på sig själv och sitt eget kön. Tillsammans, i arbetslaget, kan man uppmärksamma varandra på varför värderingar alltid är knutna till pojkar och flickor (Svaleryd, 2002, s 94).

Hillevi Lenz Taguchi m.fl. skriver i boken *En rosapedagogik- jämställdhetspedagogiska utmaningar (2011)* om de utmaningar som finns i dagens genuspedagogiska och normkritiska arbete i skola och förskola. Bokens syfte är att visa hur jämställdhetsarbetet kan fungera och utvecklas i förskola och skola. Inom genuspedagogiken finns en ambition, att komma ifrån de traditionella könsmönster som finns i vardagen. Pedagogerna strävar efter att undvika kategoriseringar av barn och vill istället bemöta barnen individuellt och öka möjligheten till synen på sig själv och möjligheten till ett lärande (Lenz Taguchi, 2001, s.20).

Wedin tolkar, i boken *Jämställdhetsarbete i förskola och skola (2009)*, genuspedagogiken som ett sätt att vara medveten om, att det finns traditionella könsmönster i verksamheten och att genom att använda olika pedagogiska metoder, kan vi börja motverka dessa mönster. Det som är medvetet går att förändra. För att kunna uppnå jämställdhet, är en könsmedveten praktik i verksamheten ett stort villkor (Wedin 2009, s.60).

I Christian Eidevalds avhandling, *Det finns inga tjejbestämmare- att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek (2009)*, fokuserade Eidevald på att ta fram vilka positioner flickor och pojkar hade, som var accepterade, samt vilka positioner som mötte motstånd från kamrater och pedagoger. Syftet med studien var inte bara det ovan nämnda, utan även att se hur pedagogerna var med barnen. Bemöttes pojkar och flickor olika? Eidevald kunde se att pedagogerna bemötte barnen på ett stereotypt sätt, samt att deras förväntningar på pojkar och flickor ur ett könsperspektiv, hade stort inflytande på hur de bemötte barnen. En annan del av studien var att observera pedagogernas handlingar i hallsituationen, då barnen skulle kläs på för utgång. Det visade sig att flickorna måste be om hjälp i större utsträckning än pojkarna, som fick hjälp utan att ens be om det. Eidevald hävdar att detta håller liv i diskursen om att flickor är mer ansvarstagande än pojkar. I och med att flickorna får ansvara för sin egen påklädning, riskerar de att på sikt se ansvarstagandet som en del av sin könsidentitet, medan pojkarna inte kommer det (Eidevald, 2009).

Eidevald menar, att målet med ett genuspedagogiskt arbetssätt är att bryta de traditionella föreställningarna kring kön och normer, som finns i samhället, genom att lyfta fram genuspedagogiken och hjälpa barnen att finna en trygg och medveten identitet i sig själv och i andra. Eidevald nämner även olika strategier, som har för avsikt att medvetet motverka traditionella könsmönster och normer, som till exempel den kompensatoriska arbetsmetoden, där pedagogerna arbetar medvetet med att försöka bryta pojkars och flickors traditionella könsmönster. Målet med arbetet är att kompensera och ge barnen lika möjligheter, för att kunna utveckla fler egenskaper och förmågor hos varandra.

Enligt Eidevald, försöker man kompensera utifrån barnens kön, där båda könen utmanas i klassiska pojk- respektive flickrelaterade förhållanden. På så sätt stöttar vi barnen i att lyckas utforska utifrån sina egna premisser. För att kunna utmana könsrollerna, måste barnen först och främst vara trygga i sig själva. Först därefter kan man börja dela barnen i grupper, där de förväntas träna på det de inte är bra på. Detta arbetssätt, menar Eidevald, stärker personalen att nå läroplanens målsättningar (Eidevald, 2009, s 37).

Den tidigare forskningen och den relevanta litteratur som vi presenterat ovan, visar att många pedagoger faktiskt bemöter flickor och pojkar utifrån stereotypa könsmönster och förväntningar. Ett fortsatt upprätthållande av traditionella könsmönster, försvårar barns utvecklande av sin identitet och självbild. I den relevanta litteraturen, samt forskningsstudierna, framkom olika sätt att arbeta genusmedvetet i skola och förskola. Med utgångspunkt i vald litteratur och forskningsstudier, vill vi i denna undersökning sätta perspektiv på de fem pedagogernas olika uppfattningar och tolkningar om vad ett genus- och jämställdhetsarbete kan innebära i förskoleklasser.

4. Metod och material

I detta avsnitt beskriver vi vårt metodval och vad det går ut på i undersökningen. Det kommer vi redovisa som val av metod och genomförande, urval av informanter, skolor, analysverktyg, etiska överväganden, samt reliabilitet och validitet. Dessutom kommer vi redogöra för hur vi har gått tillväga vid insamlingen av data och hur vi har genomfört vårt arbete.

4.1 Val av metod och genomförande

Vår undersökning bygger på kvalitativa intervjuer. I och med att undersökningen syftar till att försöka förstå vad pedagogernas uppfattning och tankar är kring ämnet genus- och jämställdhetsarbete anser vi att kvalitativ metod är bäst.

Innan vi började genomförandet av metod undersökning inledde vi en förundersökning av vår valda teori, genuspedagogik. Vi tog fram relevanta fakta, för att fastslå en bra undersökningsram. Förarbetet bestod av litteraturstudier och informationssökning. Därefter formulerade vi vår uppsats syfte och frågeställning och sedan började vi forma intervjufrågorna (Bilaga nr 2). Slutligen påbörjades sökandet efter skolor och pedagoger, som skulle kunna tänka sig vara informanter i vår undersökning. Vi skickade informationsbrev (Bilaga nr 1) i god tid och vi räknade med att tidsåtgången skulle vara 30-60 minuter per intervju. Vi intervjuade fem personer i olika skolor. Under samtliga intervjuer satte vi oss i enskilda rum, för att inte blev störda under intervjuerna.

Vi valde kvalitativ intervju som metod, där den inriktade gruppens kunskaper i ämnet var avgörande för studiens resultat.

Olsson och Sörensen skriver i boken *Forskningsprocessen (2007)* att utifrån ett kvalitativt forskningssynsätt har man språket som utgångspunkt för att ta del varandras erfarenheter. Frågorna syftar till att ge kunskap om de erfarenheter i ämnet som svararen uttalat sig om. För att vi ska kunna undersöka informanternas föreställningar och uppfattningar kring genus- och jämställdhetsarbete, har vi utgått från ett hermeneutiskt förhållningssätt i resultat- och analysdelen.

Inom den kvalitativa forskningen har forskaren ett öppet samspel med informanten, där situationen grundas på tillit. Vad undersökaren strävar efter, är att förstå informantens individuella upplevelser och referensramar så fullständigt som möjligt, utifrån informantens intervju svar (Olsson & Sörensen 2007,s 64).

I boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap (2005)* skriver Stukát att denna form av intervju kallas för ostrukturerad intervju, då informanten redan i förväg vet vilket område som ska avhandlas, i vårt fall genuspedagogik.

Till vår hjälp under intervjuerna hade vi mobiltelefoner, med vilka vi spelade in samtalen, vilket är en bra metod för att säkerställa att man inte missar något. Att ha gjort inspelningar av intervjuerna underlättar transkriberingen av dessa och personerna garanteras konfidentialitet. Transkriberingen tog lång tid att sammanställa, 40 till 60 minuter ljudupptagning tog cirka 3-4 timmar att sammanställa. Vi ville få så noggranna transkriberingar av vad våra informanter berättade under intervjuerna som möjligt, vilket vi anser är viktigt eftersom vi vill kunna förstå informanternas svar så bra som möjligt. Vi har lyssnat på och skrivit ut hela transkriberingen ord för ord. Genom detta kunde vi ta ut de citat som vi ansåg var väsentliga för vår undersökning.

Sammanställningen av det nedtecknade och inspelade materialet tolkade vi sedan med hjälp och stöd av den teoretiska ansatsen som nämns i avsnitten innan.

Vi valde att inte göra några observationer, då vi ansåg att det inte var väsentligt för vår undersökning. Detta för att vi ville utgå från vad pedagogerna hade för uppfattning och förståelse kring genus- och jämställdhetsarbete, samt hur de beskrev sitt arbete utifrån ett genuspedagogiskt arbetssätt.

4.2 Urval av pedagoger och skolor

Vi började vår undersökning med att hitta skolor i Stockholms län. Vi fokuserade på att få tag på pedagoger som arbetade i förskoleklass. Varför vi valde att undersöka i förskoleklass var för att påvisa hur viktigt det är som pedagog att få barn i tidig ålder att bli medvetna om sina egna värderingar och normer. Det är vi pedagoger som formar barnen genom det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen, då vi lär av varandra och överför hur man kan se på sig själv och andra.

Vi kontaktade rektorer i ett antal skolor, med önskan om att få intervjua två pedagoger. I vissa skolor gick vi direkt till förskoleklassen och frågade om vi fick intervjua pedagogen, för att sedan komma överens om en passande tid och plats. Vi valde att begränsa antalet pedagoger till intervjuerna, för att inte riskera redundans i svarsunderlaget (Stukát 2005, s 63). Fyra skolor svarade och vi fick intervjua fem pedagoger som arbetade i förskoleklass. Dessa bestämde vi sedan träff med för intervju.

4.3 Fakta om de intervjuade pedagogerna

Nedan presenteras intervjupersonerna, för att ge en bild av deras bakgrund. Vi har valt att inte ange pedagogernas kön, då det inte är relevant, vi har valt att skriva *hen* istället. Vi anser att det är informanternas svar och inte kön, som är betydelsefulla.

- Pedagog 1 är 51 år, tog förskollärarexamen 1992 och har arbetat både i förskola och i förskoleklass och är för närvarande inne på elfte året i förskoleklass.
- Pedagog 2 är 49 år, tog förskollärarexamen 1991 och har arbetat i förskoleklass sedan 2001.
- Pedagog 3 är 34 år och är barnskötare, men arbetar i en förskoleklass och har examen från en gymnasial barnskötarutbildning 2000.
- Pedagog 4 är 44 år, tog förskollärarexamen 1994 och har arbetat i förskoleklass i 20 år.
- Pedagog 5 är 35 år och tog förskollärarexamen genom en erfarenhetsbaserad utbildning 2010 och har därefter fortsatt med att utbilda sig till genuspedagog.

4.4 Analysverktyg

Vi har valt att använda meningskoncentrering som analytisk metod, för att kunna ta ut vad som berättas och vad som är väsentligt för vår uppsats och frågeställning.

Meningskoncentrering bygger på kodning av informanternas svar och innebär att man sammanställer informanternas yttranden till kortare citat eller formuleringar (Kvale och Brinkman, 2014, s.247). Vi har tolkat meningskoncentrering på det sätt, att vi har tagit ut korta koncentrerade innehållsrika citat, som vi har kopplat till vår undersöknings syfte och frågeställning, utifrån våra transkriberingar.

I designen och presentationen av resultatdelen, användes svar från transkriberingarna, som vi har lyssnat på och nedtecknat. Vi vill ha en helhet i svaren och lyfter fram dem i resultat- och analysavsnittet i tre delar, för att kunna analysera och på bästa sätt få en tydligare överblick, en röd tråd, av informanternas svar. Informanternas intervjuer och den teoretiska ansatsen ligger till grund för de tolkningar och analyser som vi gjort.

4.5 Etiska överväganden och sekretess

Vi har följt Vetenskapsrådets (2002) etiska forskningsprinciper inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, där det finns fyra huvudkrav; Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet. Enligt Vetenskapsrådet ska vi upplysa informanten om avsikten med projektet och vilka villkor som gäller för samtliga parter. Vi ska uppvisa att det är frivilligt att delta och att man har rätt att avbryta sitt deltagande. Före varje intervju förklarade vi återigen att det är anonymt och att det inspelade materialet kommer raderas och att allt vi har från intervjuerna är konfidentiellt (Vetenskapsrådet 2002 s 12).

Vi inledde varje intervju med att informera om att vi har tystnadsplikt gentemot förskoleklassen och pedagogerna. Därefter fick vi ett samtyckeskrav av samtliga pedagoger som skulle intervjuas. Vi förklarade igen att allt var konfidentiellt. Risken att identifiera pedagogerna är minimal, då vi har anonymiserat förskoleklasser och pedagoger och endast redovisar pedagogernas yrkesroll, ålder och utbildning. Inspelningarna vi gjort under intervjuerna, informerade vi om att vi skulle radera efter det att vår uppsats examinerats och att de under tiden bara kommer att användas av uppsatsskrivarna. Nyttjandekravet är att det endast är pedagogernas information som används i undersökningen, utöver tidigare forskning.

4.6 Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten, enligt Stukát (2005), kan ses som ett mätinstrument, då man ska få samma resultat vid upprepade mätningar, oavsett vem som utfört testet. Stukát skriver dock att det kan leda till en begränsning i reliabiliteten, då forskaren genom sina egna erfarenheter kan tolka och påverka resultatet. Stukát skriver även att den kvalitativa forskningens reliabilitet inte enbart kan påverkas av forskaren själv, risken finns även att det påverkas negativt av informanterna, då även deras svar kan ha påverkats av andra och deras svar kan då misstolkas (Stukát, 2005, s.125-126).

Det vi gjorde inför vår studie, var att vi tog kontakt med olika förskoleklasser via mail (bilaga 1) och frågade om vi fick komma och intervjua förskolelärarna. I mailet, se bilaga framgick syftet med undersökningen och några frågor bilades. Inte det fullständiga frågeunderlaget, men tillräckligt mycket för att personalen skulle kunna bilda sig en uppfattning om vad uppsatsen skulle avhandla. Under själva intervjuerna hade vi mer utförliga frågor, som hade med vårt ämne att göra (bilaga 2). Vi upplevde att pedagogernas svar var genuina och inte influerade av andra.

Enligt Stukát är validitet relevansen och giltigheten för undersökningen. Validitet, skriver Stukát, är att materialet som samlas in för undersökningen, ska vara substantiell för undersökningens syfte och frågeställning (Stukát, 2005, s. 126-128).

Med detta i åtanke, valde vi att göra en kvalitativ studie, i syfte att få en bättre uppfattning om det ämne vi undersökte. Genom att genomföra intervjuer fick vi en klar bild över vad pedagogerna hade för uppfattning och hur de arbetade utifrån ett genus- och jämställdhetsperspektiv.

5. Resultat och analys

Detta avsnitt har vi analyserat utifrån meningskoncentrering och bygger på att vi delat analysen i tre delar som motsvarar uppsatsens frågeställningar.

De tre delarna är:

Del 1 - Här redovisar vi informanternas intervju svar och gör analyser utifrån vad pedagogerna har för tidigare erfarenheter och uppfattningar och tolkningar kring genus, jämställdhetsarbete och genuspedagogikens innebörd, samt diskussionen om att utbildning kan spela en viktig roll.

Del 2 - Här redovisar och analyserar vi informanternas svar om motgångar och vad ett aktivt arbete inom genuspedagogik kan innebära.

Del 3 - Här redovisar och analyserar vi hur ett genuspedagogiskt arbetssätt kan se ut i det praktiska arbetet i förskoleklassen, utifrån pedagogernas egna utsagor och uppfattningar.

I dessa avsnitt redovisas den insamlade empirin utifrån den teoretiska ansatsen och vi använder oss av meningskoncentrering som analysverktyg. Resultatet delas upp under olika rubriker, som är kopplade till vår undersöknings syfte och frågeställningar. De kommer vävas samman och tolkas ur den teoretiska utgångspunkten och teorin som stöd för vår analys.

Alla informanternas svar kommer inte att redovisas, vi har koncentrerat oss på de väsentligaste svaren för uppsatsen. Detta för att det inte ska bli upprepningar i resultat- och analysdelen, då informanterna gett oss snarlika svar. Det är strukturerat så att citaten kommer först och därefter följer analysen.

5.1 Del 1-Uppfattningar och tolkningar hos pedagogerna samt vikten av utbildning och gehör

Genuspedagogikens syfte är att främja ett jämlikt arbete i bemötande och behandling av barn, oavsett deras medfödda kön. Det finns en strävan i genuspedagogiken att komma bort från ingrodda normer, som vi färgats av från samhällets bild av vad det innebär att vara pojke och flicka.

Enligt Svaleryd så innebär det att medvetet få arbeta praktiskt med dessa frågor är vad genuspedagogiken strävar efter.

Som blivande pedagoger, måste man ha ett medvetet förhållningssätt och en vetskap om vilken makt man har i sin yrkesroll. Det finns forskning som visar att skolan förstärker olikheter som är relaterade till genus, på ett sätt som begränsar flickors och pojkars egen syn på sitt kön. Det är då viktigt att vi vuxna och arbetande pedagoger förstår att det är vi som sätter normen för hur man ska se på varandra och acceptera varandras olikheter (Svaleryd 2002, s 30).

5.1.1 Uppfattningar och Tolkningar (Medvetenhet)

När vi ställde frågan om vad genuspedagogik kan vara och innebära för informanterna svarade nästan alla att genuspedagogik är något man arbetar med hos individen. Som ett jämställdhetsarbete där det handlar om att se varje människa som en unik individ och inte efter vad normen och värderingarna säger i samhället. Begreppet jämställdhet är väldigt närbesläktat med genuspedagogiken och de används synonymt tillsammans. Utgångspunkten ur jämställdhetsperspektivet är att motverka olika orättvisor som finns mellan de två könen (Eidevald, 2011, s.20). Genom att ställa frågor om dessa begrepp, vad de kan betyda och innebära, kan det bli lättare att förstå hur viktigt det är att utveckla ett genuspedagogiskt arbetssätt.

Pedagog 1: För mig innebär det medvetet att ge alla lika möjligheter oavsett kön. Fast ibland kan det bli fel om man hamnar i genusfällor.

Pedagog 2: Att behandla alla lika, oavsett individer, ålder, kön, etnicitet mm, Jag sätter på mig genusbrillorna! Då ser man lite tydligare alla traditionella mönster. Närmare än så kan jag inte komma min egen medvetenhet.

Pedagog 5: För mig är det en arbetsmetod för att skapa jämställdhet och jämlikhet i barngruppen, oavsett kön.

Som vi ser i citaten ovan, tagna från transkriberingen av informanternas intervjuer, berättade de ungefär på samma sätt vad genuspedagogik kan innehålla och vara. Pedagog 2 berättar att, genom att sätta på sig genusbrillorna, blir hen mer medveten att arbeta ur ett mer jämlikt perspektiv. Hen diskuterade ytterligare att när hen fokuserar på att tänka mer jämlikt upptäcker hen mer orättvisor, som man lätt kan falla in i. Det anser pedagog 5 också då hens förklaring om vad genusmedvetenhet är, är att skärpa blicken medvetet för att upptäcka genusfällorna. Genuspedagogik är en bra metod för att upptäcka och studera olika situationer, berättar hen vidare.

Svaleryd skriver, att ett genusmedvetet pedagogiskt arbete, handlar om att pedagogerna blir medvetna om hur deras egna värderingar påverkar undervisningen och denna insikt blir grunden för förändring. För det gäller, som pedagog, att försöka synliggöra och granska de föreställningar som vi fått med oss i ryggsäcken. Det är inte alltid lätt att kartlägga mönster i verksamheten då alla i arbetslaget tolkar styrdokumentet olika, men målet är att finna vägen till en mer jämställd skola (Svaleryd 2002, s 9).

Wedin påpekar också genom att "sätta på sig genusglasögonen" brukar beskrivas som en process som ska leda fram till en medvetenhet och insikt i arbetet med jämställdhet (Wedin, 2009, s 58). Precis som pedagog 2 sa, att hen blir mer medveten när hen tar på sig genusbrillorna.

Eidevald instämmer med att genom att vara medvetna som pedagoger, utmanar vi oss själva. Det är då vi klargör vilka könsmonster det finns i verksamheten och nästa steg blir då att förändra dem (Eidevald, 2011, s 60).

Att medvetet då ta på sig brillorna öppnar vägar för ett nytt förhållningssätt. Pedagog 1 berättar att, även om man medvetet försöker ge alla lika förutsättningar, kan det innebära att man omedvetet hamnar i fallgropar. För att kunna förändra, berättar hen, så att alla ska platsa in, kan det hända att man omedvetet placerat in vissa barn i en situation, där de har valt att kanske leka med dockor som de valt själva. Det händer att man plockar bort visst könskodat lekmaterial för att de belyser genus så mycket. Målet är att behandla alla jämlika.

Både pedagog 1, 2 och 5 har tankesättet att medvetet vilja förändra sitt tänkande. Som privatperson kan man ha åsikter, men som professionell pedagog måste man hålla åsikterna utanför verksamheten, berättar pedagog 5 vidare.

Säljö beskriver att det är de vuxnas bemötande kring barnen som är den största faktorn för hur barn upplever och ser sig själva. I varje ögonblick har man möjlighet att få kunskaper och erfarenheter från en mer kompetent individ. Mötet mellan lärare och elev påverkar hur barnet imiterar sin närmaste utvecklingsperson, som i sin tur för över sin kunskap och då gäller det att få rätt hjälp och stöd (Säljö, 2010, s.37).

5.1.2 Proximala utvecklingszonen och dess betydelse

Pedagog 5 berättar, att när hen försöker skapa en bra arbetsmetod med jämlikhet i verksamheten, är hens möte med barnen en viktig del i det sociala lärandet. Genom att vi pedagoger försöker synliggöra könsmonster och bearbeta dessa, kan vi lyckas få en genusmedveten praktik. Det är vi vuxna som ska vara förebilder och vår roll som pedagoger

är att, i det didaktiska arbetet, vara så pedagogiska som möjligt. I mötet mellan vuxna och barn får barnen sin första lärdom om hur man ser på sig själv.

Enligt Vygotskij teori om den proximala utvecklingszonen, där barnet imiterar och blir assisterad av en mer kompetent individ, för att lära sig att förstå sin omvärld, är det oerhört viktigt att den ledande individen lär ut insiktsfullt och empatiskt. Det är ytterst värdefullt om den ledande personen har insikt om sina egna föreställningar och värderingar, då barnet utifrån utvecklingszonen får sin framtida kompetens (Kroksmark, 2011, s. 453). Teorin om den proximala utvecklingszonen säger att det är nödvändigt att den närmaste personen bär ansvar i barns utveckling. Vi ska inte göra om barnen, utan leda dem på rätt spår för ett jämlikt tänkande.

Nu när vi tolkat och tagit del av informanternas svar, vet vi att medvetenheten är ett faktum, precis som informanterna förklarat att ett genuspedagogiskt arbetssätt kan leda till. Genom att motverka traditionella könsmonster och skapa lika möjligheter för alla i verksamheten, svarar de som den tidigare forskningen beskrivit att genuspedagogik handlar om. Pedagogerna förstår, att genom att bli medvetna om sig själva, skapar de förutsättningar för barnen och deras syn på sig själv. Lenz Taguchi talar om att det är vi vuxna som, genom våra föreställningar, påverkar vad flickor blir till och vad pojkar blir till. Genom att understryka att olikheterna är skapade och konstruerade av samhällets föreställningar, kan utgångsläget i pedagogers jämställdhetsarbete vara att få grupperna mer lika varandra (Lenz Taguchi, 2011, s 42).

5.1.3 Utbildning

När vi sedan frågade informanterna om genuspedagogik och huruvida diskussioner om genus ingick i deras utbildning, när de studerade till förskolelärare, svarade de flesta nej. De som svarade nej berättade att de själva fick ta reda på vad det kunde innebära, eller som en informant berättade, att det var genom en annan kollegas inflytande.

Pedagog 1: Varför just genuspedagogik kom upp, var för mina nya unga kollegor, som tog examen kring 2000-talet och då började använda jämlikhetsarbete i undervisningen. De började inspirera oss äldre pedagoger att tänka medvetet kring genus.

Pedagog 2: Det gäller att söka själv efter fakta om genus i böcker och tidningar för att hänga med, eftersom skolan och vår ledning inte står för någon form av utbildning om genus. Oavsett om de kräver att vi ska arbeta utifrån det.

Pedagog 3: Personligen anser inte jag att genuspedagogik är så viktigt, flickor är flickor och pojkar är pojkar, men man ska inte göra skillnad på dem. Man ska se helheten istället för bara könen. Genus är ett rätt hajpat ämne och det verkar gå i vågor. Och just nu tror jag det är en "innetrend". Men vi får själva leta reda på den information vi behöver ha, eftersom cheferna inte står för den utbildningen.

Pedagog 5: Tack vare att jag direkt efter examen utbildade mig vidare till genuspedagog, var det lättare att tillämpa det i praktiken. Allt blev tydligare, hade jag väntat några år hade det kanske inte varit lika värdefullt som jag ser på det nu. Risken är att man lägger det på hyllan för ett framtida projekt. Men för att jag inte ska vara novis i min kunskap så söker jag ständigt ny information, för att hänga med i den nya utvecklingen kring genusmedveten pedagogik.

Pedagog 1 berättar, att det var när det kom in yngre personer, med "färskare" utbildning, som arbetslaget inspirerades och pedagog 1 fick ta del av sina nya kollegors färskare kunskap. Att ta del av varandras erfarenheter, berättar pedagog 1, skapade mitt fortsatta intresse för att bli medveten om de arbetssätt och strategier som finns för att kunna främja ett jämlikt arbete i verksamheten.

Svaleryd skriver, att funderar man tillsammans i arbetslaget, kan man uppmärksamma varandra på varför värderingar oftast är knutna till pojkar och flickor (Svaleryd, 2002, s 94). Pedagog 5 informerade om att hen själv tog initiativet att studera vidare, för att utveckla sin medvetenhet om genus och genuspedagogik. Hen hade massor av tips till oss uppsatsskrivare, om hur man kan få till ett hållbart arbete utifrån ett genusperspektiv.

Pedagog 3's uttalande, om att genus är en "innetrend" kan bero på att hen själv för tillfället inte är intresserad av de tolkningar som finns kring begreppet. Vid närmare eftertanke från vår sida tolkar vi det som att hen har en helt annan bakgrund och erfarenhet gällande kön och hens föreställning om vad man får och inte får göra som flicka respektive pojke.

Men om man fortsätter ha den heteronormativa synen, kan man inte förändra barnens syn på sig själva. Enligt Butler och queerteorin så kan man tolka det som att pedagog 3 är färgad av samhällets värderingar på hur man ska se på barn.

Pedagog 3's citat, när hen säger att denne inte anser att genuspedagogik är så viktigt, kopplar

vi till Svaleryd, då hon påpekar att en pedagogs medvetenhet kring arbetet med genus, förutsätter att man själv har ett medvetet förhållningssätt kring sina egna föreställningar och synsätt gällande genusramarna (Svaleryd 2002, s.30).

Att försöka synliggöra normer är inte alltid så enkelt och det är inte kul att granska sig själv och bli varse om hur man ser på barn och hur man återskapar stereotypa könsnormer som när pedagog 3 uttrycker sig "flickor är flickor och pojkar är pojkar".

Man bör bli medveten eventuellt genom utbildning och kunskap om genus om att man ska bryta ner normen och börja definiera vad som är normalt, då värderingar är instabila och går att förändra. För det är vi som pedagoger som har makten och skapandet av normen i våra verksamheter. Vi måste synliggöra det som är onormalt och göra det normalt för att barnen ska kunna bli självständiga individer med starka självbilder (Wedin, 2009, s.44).

5.1.4 Problem med genusarbete och jämställdhetsarbete

För pedagog 2 blev det diffust, då ledningen inte ställde upp aktivt och bidrog till att ge vidare utbildning eller gav gehör för genuspedagogiken.

Pedagog 2: De vill att jag ska följa styrdokumentet gällande genus, men att inte få gehör känns ensamt.

Det visade sig under intervjun att de flesta inte fick gehör och stöd från skolledningen. Det kan innebära ett problem, då pedagogerna måste följa styrdokumentens mål och riktlinjer. När vi studerat och plockat fram vad den tidigare forskningen visat är, kollegors samarbete en viktig faktor, vad det innebär att få in genustänkandet i praktiken, ser vi att vikten av kollegors och lednings gehör är en avgörande faktor. Det innebär att ledningen är aktivt deltagande och för att lyckas utveckla ett arbete med genuspedagogik måste man tillsammans utforska möjligheten.

Enligt Wedin så måste ledningen visa engagemang och stödja sina anställda i att bli medvetna om vad genus kan betyda i den pedagogiska verksamheten. De bästa resultaten kommer när skolledningen är drivande och aktiv. För att ytterligare lyckas måste man tolka styrdokumentet och skolans uppdrag och med hjälp av skolledningen klargöra vad det kan innebära i praktiken (Wedin, 2009, s 189).

Pedagog 1, 2 och 4 är inne på samma bana, när det gäller vad arbetet om genuspedagogik kan innebära. Pedagogerna har en vilja att arbeta med det, trots bristen på kunskap om ämnet. Det som kom fram ur resultatet av intervjuerna, var att pedagogerna oavsett kunskap om genuspedagogik, försökte söka efter information om ett jämlikhetsarbete, som i vissa fall liknade genuspedagogik.

Forskningen beskriver vikten av fortsatt utbildning inom genusperspektivet och idag tar många pedagoger steget längre och lär sig mer genom kurser, föreläsningar och utbildningar. Tack vare dessa utbildningar möjliggörs det för pedagogerna att arbeta med och vidga diskussionen kring kön och genus, mer än att bara prata lite lätt om grupper av barn som har ett visst kön (Lens Taguchi, 2011, s 19).

Enligt Wedin så är genusutbildningar i olika former skapar en viktig del för det kommande utvecklingsarbetet i jämställdhet för arbetslaget. Man måste ha kunskap om hur genus gestaltar sig i verksamheten, då utbildningens syfte är att ge en förståelse för begrepp och metoder, som används i det fortsatta arbetet (Wedin, 2009, s 103).

Pedagog 5 berättar att hen försöker bidra med ny information inom detta område och informera sina kollegor om olika slags verktyg och arbetsätt som kan hjälpa till att synliggöra könsmönster och maktstrukturer, som vi pedagoger omedvetet har med oss in i verksamheten.

Pedagog 5: Men det är svårt att förändra gamla synsätt, framförallt i arbetslaget. Men genom att jag har utbildat mig vidare så hoppas jag att det skapar nya grenar som sprider sig vidare till en större medvetenhet inom arbetslaget. Förhoppningsvis lockar det alltid någon.

Det vi ser utifrån teorin är att en av de vanligaste faktorerna, som har mest inflytande på hur vi ser på andra och oss själva, är de förutfattade meningarna vi har kring genus. Alltså hur vi ser på vad som är typiskt manligt och kvinnligt. Det är djup rotat i vårt förhållningssätt till varandra och hur vi som unga själva blev uppfostrade. När vi intresserar oss för nya kunskaper och utbildning, leder det till att vi kan synliggöra mönster i vardagen (Eidevald, 2009, s 9).

Pedagog 5 förklarar vidare att, kan jag börja försöka öppna kollegors förhållningssätt, så kan diskussionen inledas. Vi behöver få mer kunskap inom området för att aktivt kunna bedriva ett jämlikt klimat. Svaleryd beskriver i sin bok *Genuspedagogik* (2002) att införskaffandet av

ny kunskap leder till en ökad kunskapsbank kring genuspedagogiken. Utifrån detta intagande av utbildningar får man en större medvetenhet. Det kan leda till att barns attityd gentemot varandra förändras, vilket är själva anledningen till att arbeta med genuspedagogik (s. 10).

5.2 Del 2- Förutsättningar för ett aktivt arbete med genuspedagogik

När vi ställde frågan om vilka förutsättningar det krävs för att främja ett genuspedagogiskt arbetssätt, svarade informanterna att det inte fanns resurser till inköp av material och vidareutbildning. Betydelsen av att kunna arbeta genusmedvetet behöver gehör både uppifrån och inifrån arbetslaget. Alla förändringar är beroende av varandras samarbete. En faktor som pedagogerna berättade om, var att de önskade gehör från skolledningen och samarbetsvilja från kollegorna. Då blir ledningens viktigaste uppgift att förtydliga likabehandlingsarbetet och målen och inte bara delegera det till pedagogerna. Ett gemensamt ansvar.

Pedagog 1: Jag vill förnya mitt tankesätt kring könsmonster och vill köpa nytt material, men vissa i mitt arbetslag anser inte att det är nödvändigt.

Pedagog 2: När jag säger att jag vill utbilda mig vidare blir svaret alltid uppskjutet av ledningen, visserligen kan jag kosta på mig det själv, men det är dyrt och måste planeras

Pedagog 3: De vill att vi arbetar genusmedvetet, men vi får ingen hjälp från skolledningen. Det är väldigt märkligt.

Pedagog 5: Jag strävar efter att alla i mitt arbetslag ska bli genusmedvetna, men det kan vara svårt då det finns olika åldrar och olika bakgrunder. Alla vill inte ta till sig det nya synsättet som forskats fram för att synliggöra traditionella könsmonster och den klassiska genusordningen.

5.2.1 Motgångar

Wedin talar om vikten av medvetenhet och att det är väsentligt med kollegors och lednings gehör. Pedagog 1 talade om när hen försökte föra in medvetenheten kring ett genustänk i verksamheten, men stötte på motgångar, då vissa i arbetslaget inte ansåg att det behövdes. Hen berättade att det kunde handla om att man inte riktigt visste vad det var och att tiden inte räckte till för diskussion. En avgörande faktor för ett jämställdhetsarbete är att kollegor visar engagemang, då det är genom samarbete man skapar möjligheter. De bästa resultaten får man när ledningen är drivande och aktiv. Skolledningen ska hjälpa och stödja utvecklingen av genusmedvetenheten, så att denna ska kunna genomsyra verksamheten. För att lyckas behöver man klargöra styrdokumentet och skolans uppdrag (Wedin, 2009, s 189).

Det förutsätter att vi verkligen vill uppnå och ha en hållbar förändring och att alla i arbetslaget, inklusive skolledningen, deltar i genuskussionen för att få till ett bra jämställdhetsarbete. Jämställdhet måste bemötas som en kunskapsfråga, där det är ett obligatoriskt moment som diskuteras och tas upp i verksamheten. Om inte arbetslaget och ledningsgruppen är delaktiga, är risken stor att det igångsatta genusprojektet bara hamnar i en hög.

Pedagog 5 berättar att hens mål är att ledningen ska få upp ögonen till slut och inse att de medvetet måste bidra till att arbetslaget ska få mer tillgång till utbildning och material.

Pedagogerna klarar inte det själva. För pedagog 5 skulle det kännas tryggt om ledningen uttalat ville skapa en jämställd verksamhet.

Wedin redovisar att en prioritering av resurser krävs för att få till ett långsiktigt lyckat jämställdhetsarbete. Ekonomin måste ställas till förfogande för personalen för ett genomförbart arbete. Det krävs kompetensutveckling, som utbildningar, för att kunna lära sig förändringsarbetet. Medvetandet är en central del av jämställdhetsarbetet och pedagogerna måste vara öppensinnade och mottagliga och kunna kritisera sin egen undervisningsteknik (Wedin, 2009, s 192).

Den som ska ansvara för att de olika styrdokumenterna följs och hålls levande, samt att de är förankrade i verksamheten, är skolledningen (SOU 2006:75).

5.3 Del 3- Pedagogernas egna utsagor om hur de arbetar med genuspedagogik och hur de tänker kring ett genus och jämställdhets perspektiv i förskoleklasserna

5.3.1 Könsneutralt arbetssätt

När vi frågade informanterna om hur de uppfattar och arbetar med genuspedagogik, berättade de ungefär likadant om vad det kunde innebära. Ett exempel som en informant nämnde, var att de ändrat om i barnens lekmiljö och bytt namn på vissa rum eller stationer, där "dockis" blev till "hemvrån".

Pedagog 2: Vi försöker tänka på att barnens lek-stationer ska vara tilltalande för båda könen

Exempelvis så har dockvrån ändrat namn till hemvrån och bygghörnan heter numera konstruktionslek. Vissa stationer har vi slagit ihop så att materialet används på ett annat sätt än vad det kanske vanligtvis leks med.

Pedagog 4: Allt material presenteras på ett tillgängligt och inbjudande sätt, inte direkt könsneutralt. Jag vill medvetet skapa lika förutsättningar för könen att få rätten att välja vad de vill.

Här får vi förklarat hur pedagogerna tänker kring när de närmar sig barnen i det praktiska arbetet i verksamheten. Pedagog 2 och 4 pratar om miljöns betydelse och hur materialet presenteras. Forskningen beskriver hur en tillgänglig och inbjudande miljö kan skapa gränsöverskridningar. I och med en medveten placering av material i miljön kan man skapa och uppmuntra ytterligare lek för båda könen.

Pedagog 4 valde medvetet olika tillvägagångssätt, för att barnen skulle bli nyfikna på nya lekar och material.

Anledningen med att ha en könsneutral pedagogik, är att bryta mönstren på vad barn leker och inte enbart attrahera det ena könet till lek, något som kan definieras som könskodat, till exempel för enbart pojkar (2009, s 33). Pedagogerna berättade även att materialet var något de tänkte mycket på och ett genusmedvetet pedagogiskt förhållningssätt handlade, för flera pedagoger, om att inkludera material som tilltalar alla barn, oavsett kön.

Pedagog 1: Jag är inte alltid är genusmedveten när det gäller beställningen kring material men, försöker alltid att tänka att det ska passa båda könen. Men däremot är jag medveten när jag har högläsning och vissa saker tar jag bara bort, det passar liksom inte in i vissa lägen. Det som jag saknar mest är i det närliggande biblioteket inte alltid har så mycket genustänkt litteratur. Det finns mycket böcker om Kalle som brandman och typ Lisa som prinsessa...

Pedagog 2: Vi försöker välja bra böcker, som ska tilltala båda könen, men det är svårt så då har vi löst det så att vi kritiskt granskar böckerna gemensamt med barnen. Vi ifrågasätter bokens innehåll, genom att ställa frågor som varför är det så i boken? Kan det vara på ett annat sätt? Hur representeras pojken, flickan osv?

Pedagog 1 berättar att hen inte alltid tänker genusmedvetet i alla materialfrågor, men hen såg till att materialet skulle kunna passa båda könen. Vi försöker, berättar hen vidare, att skapa miljöer med olika inriktningar, där traditionella flick- och pojkmateriale inte skiljs åt.

Vid lån av biblioteksböcker, vill pedagogerna helst finna böcker där huvudrollspersonen inte är stereotyp styrda, alltså könsneutral litteratur. De vill inte ha böcker där till exempel pojken gör typiska killsaker som att leka riddare, leka med bilar mm. Vid högläsning kan innehållet i

den stereotyp styrda boken komma att ändras, eller ifrågasättas, av pedagogen tillsammans med barnen. Allt detta för att få barnen mer medvetna och kritiska till samhällets genusramar. Svaleryd menar att vuxna kan behöva verktyg för att kunna förverkliga sitt arbete kring genus, vilket vi tänker att pedagogerna gör vid användandet av böcker.

Eidevald har en instämmer om detta, men han anser att genuspedagogiken egentligen inte har någon speciell inriktning, eller preciserade instruktioner för hur pedagoger ska arbeta praktiskt med genuspedagogiken i verksamheten. Pedagoger kan uttrycka att det är svårt att få fram ett tydligt verktyg för att bättre kunna arbeta med genus och jämställdhet och söker ofta själva fakta och inspiration från böcker, för att kunna förbättra sitt arbetssätt (2011, s 31).

Svaleryd åsyftar att man kan erbjuda rika lärandemiljöer med en mängd olika material som berör kön, makt, etnicitet, sexism och fördomar som kan lyftas upp för diskussion.

Tillsammans med barnen kan man utforska och upptäcka fördomar och orättvisor, men framförallt utveckla barnens tro på sig själva (2002, s 70). Lenz Taguchi beskriver, att genom att medvetet köpa in könsneutralt material, hjälper det till att få barn att medvetet reflektera över vilka könsnormerna kan vara i skolan. Man brukar också plocka bort könskodat material för att få plats med nya utmanade lekmiljöer. Idén är att könsneutralt material ska uppmana till möten mellan båda könen (2011, s 24). Lenz Taguchi är även kritisk till detta arbetssätt, med könsneutrala miljöer, för att det betonar att barnens kön inte ska ha någon betydelse och att alla ska behandlas lika. Men mitt i arbetet kan man som pedagog bli könsblind och missa hur barnen själva gör kön och förhåller sig till olika maktpositioner och missar själva reflektionen och observationen på hur barn förhåller sig till vardagliga material (2011, s 53).

5.3.2 Kompensatoriskt arbetssätt

För Svaleryd handlar genusmedvetenhet om att man arbetar med jämställdhet som målsättning i verksamheten. Genuspedagogik och jämställdhetsarbete är snarlika, med vissa skillnader på benämning av metoder, men alla pedagoger ansåg att detta var så nära ett genuspedagogiskt arbetssätt de trodde att de kunde komma.

Pedagog 5: Utifrån mitt kartläggningsarbete, som jag lärt mig under min utbildning för att kunna synliggöra könsmönster, använder jag kompensatorisk metod, som innebär att man delar in flickor i flickgrupper och pojkar i pojkgrupper. För att stärka barnen på saker de kan träna på.

Det är en metod i den kompensatoriska pedagogiken som jag tagit del av i min utbildning.

Efter uppstarten av dessa små grupper märkte vi att det blev lite bättre och lugnare i klassen och att det blev mer struktur på barngruppen. Barnen fick träna på de saker de ansågs sig vara lite mindre bra på.

Pedagog 5 beskriver tydligt hur hen arbetar utifrån ett genusperspektiv, hen talar om kompensatorisk pedagogik, där arbetet avser att motverka traditionella könmönster och könsroller. Hen beskriver i sitt kartläggningsarbete att det förekommer situationer där pojkar tar mycket utrymme, till exempel gällande taltid och fri lek, medan flickors medverkande i verksamheten oftast handlar om att välja närhet och att ta ansvar för relationer. För att hen skulle kunna motverka dessa mönster behövde flickor och pojkar träna och förstärka de förmågor som de var sämre på. Forskningen förklarar hur ett jämställdhetsarbete kan formas genom att man gör kartläggning och observationer med stöd av genusteorier. Man ska identifiera utifrån teorierna, för att kunna synliggöra mönster. Att koppla utvecklingsarbetet till forskningen säkerställer en bra grund och säker kunskap. När man nu observerat könsmönstren och dokumenterat dessa ska förändringsarbetet påbörjas. Då följer man de uppdrag som framgår av läroplanen och styrdokumentet, för att motverka könsmonster (Wedin, 2009, s.138).

Den tidigare forskningen beskriver pedagogiska metoder för att främja lika villkor. Genom att medvetet utforma en könsmedveten pedagogik kan vi bli införstådda i traditionella könsmonster. Könsmedveten pedagogik avser att forma undervisningen och verksamheten för att skapa utrymme för både flickor och pojkar. En metod är den kompensatoriska pedagogiken, som är utvecklad och framtagen av den danske pedagogen Anne Meete Kruse. Målet med denna teori är att ge pojkar och flickor lika möjligheter till utveckling av sina sidor. Utgångsläget är främst att flickor oftast får utveckla sin förmåga att visa sina känslor, medan pojkar får träna på förmågan att vara självständiga och oberoende (Wedin, 2011, s 40).

Men Svaleryd uppmärksammar att det finns en risk med ett könsuppdelat arbetssätt. Risken kan bli att man hamnar i fällan att pojkar måste vara pojkar och flickor måste vara flickor. Att pedagogen delar in barnen efter deras kön och barnen förväntas att träna upp det som de är sämre eller dåliga på. Risken blir att man sänker barns självförtroende, då barnen kanske inte tidigare insett att det behövde kompenseras. Dessutom har många skolor syftet att endast

stärka flickors utrymme. Sådana åtgärder kan bekräfta föreställningen att flickor är svagare och sämre på vissa aktiviteter. Det finns studier där forskningen visar på att pojkar uppmuntras mer omedvetet, där vi tillåter dem att ta mer plats för att "det behöver pojkar" (Svaleryd, 2002, s.64). Forskningen visar också på att pedagoger, som ofta utgår från en kompensatorisk pedagogik, kan tappa fokus när de könsindelar barnen i grupper, då de riskerar att missa förändringar som barnen själva kan utveckla (Eidevald, 2011, s 81).

Detta betyder ändå inte att genus är oföränderligt, det handlar om att synliggöra och ifrågasätta hur vi tilltalar varandra och hur vi bemöter barnen. Det går att vidga, omförhandla och överskrida gamla invanda mönster. Då kan vi medvetet skapa en verksamhet där alla får lika rätt till rörelsefrihet i klassrummet eller idrotten (Wedin, 2009, s 48). När man arbetar utifrån enkönade grupper är det viktigt att veta att målet är att pojkar och flickor ska samspela på lika villkor i de gemensamma grupperna. När man fördelar barnen i enkönade gruppindelningar, kan man omedvetet förstärka stereotypiska mönster. Oavsett om pojkar och flickor lär sig att träna på nya förmågor, finns det en risk att gamla mönster uppstår. Ska man då arbeta utifrån denna metod måste man se till att det kompensatoriska arbetet har fokus på individen (Wedin, 2011, s.62).

Vad vi kan se i pedagog 5's citat, så kan vi dra slutsatsen att arbetslaget är nöjda med hur de använt grupperna och att de känner att det lyckats. Hen säger att de fått struktur på barngruppen genom att barnen fått träna på olika egenskaper, vilket har förstärkt deras självförtroende. Hen berättar vidare att användandet av kartläggningsarbetet har gjort att hen upptäckt könsmonster i verksamheten och genom denna metod har hen lyckats förbättra verksamheten utifrån ett genustänk. Men ska man nu arbeta utifrån könssegregerade grupper krävs ett tydligt mål, en klar struktur. Där pedagogen medvetet vill stärka gruppernas syn på sig själva och där pojkar och flickor får möjlighet att identifiera sig med samkönade barn och skapa variation inom det egna könet. På detta sätt kan stereotypiska könsmonster motarbetas (Svaleryd, 2002, s 63).

5.3.3 Styrdokumentet

När vi ställde frågan hur de sätter in genusperspektivet i det didaktiska arbetet, med kopplingar till styrdokumentet och skollagen, svarade alla pedagogerna i stort sätt att de följer de mål och syften som framgår av styrdokumentet. De utgår från *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*, men har grunden från *Läroplanen för förskolan, Lpfö 98/10*.

Informanterna framhåller vikten av dessa dokument som betydelsefulla i värdegrundsarbetet för barnens utveckling.

Pedagog 1: Vi arbetar redan med likabehandlingsplanen och det värdegrundsarbete som finns i skolans styrdokument. Det finns ingen motsägelse i styrdokumentet, att man inte får jobba i tjejgrupper eller killgrupper. Det är inte det handlar om. Det gäller veta varför man gör sakerna. Varför placerar man barnen kille och tjej till exempel, det gör jag inte bara för att en lugn tjej ska varvar ned en busig kille, utan det är en medveten handling därför jag vill att vi ska blanda oss. Dels är det för att jag vill variera mig med jämna mellanrum därför att det inte ska bli så statiskt med att barnen känner att de bara kan leka med de här tre, utan att de måste kunna samarbeta med alla. Det gäller hålla ordning på syftet varför man gör saker. Det är viktigt för mig att medvetet variera och göra annorlunda för att kritiskt kunna granska mig själv.

Pedagog 2: De 6 hjärtana som vi använder på vår skola kallar vi för de sociala reglerna. De bygger på läroplanens (Lgr 11) mål för skolan. På några av hjärtana står det *”Vi behandlar alla så som vi själva vill bli behandlade och Vi uppträder så att saker inte förstörs och vi är rädda om vår miljö”*. Tillsammans med barnen pratar vi mycket utifrån våra hjärtan för att skapa ett bra klimat för alla.

I likabehandlingsplanen informerades det om skolans riktlinjer, angående sexuell läggning, kön, religion, funktionshinder, där det framgår att skolans mål är att alla ska behandlas lika. Kränkande och diskriminerade handlingar, som att bli annorlunda bemött eller definierad utifrån sitt kön, är inte accepterade (SOU 2006:75).

Informanterna har samma grundtanke när de pratar om det genusmedvetna förhållningssättet, när de kopplar det till den likabehandlingsplan som är ett måste på varje skola. De arbetar ungefär lika utifrån den och har samma grundtanke när de pratar om värdegrundsarbetet med sina elever. Pedagog 2 lyfter arbetet med genusmedvetenheten till sina sociala mål med de 6 hjärtana.

Wedin (2011, s 145) talar om att det är betydelsefyllt att som pedagog påminna sig om läroplanen och styrdokumentens jämställdhetsuppdrag, vilket pedagog 2 gör utifrån sina hjärtan. Arbetet med att synliggöra normer och synliggöra sig själv är jobbigt, men det är en nödvändighet för att förändra stereotypiska könsmonster.

6. Slutdiskussion

Denna uppsats syftar till att få en inblick i hur pedagogernas uppfattningar och tolkningar är om genusperspektivet och jämställdhetsperspektivet samt vad ett pedagogiskt arbete med dessa teorier kan innebära. Vi har kommit fram till att det är viktigt att sätta sig in i forskningen och tänkandet kring genuspedagogiken och dess teorier. Genom att bli genusmedvetna och normkritiska kan vi studera teorierna och forskningen, som leder till att man kan synliggöra könsmonster och börja öppna sina ögon och granska sig själv, genom att till exempel sätta på sig "genusbrillorna" och därigenom bli mer genusmedveten.

Får man dessutom större gehör från skolledning, arbetslag och kollegor, bidrar det till ytterligare sammanhållet fokus på frågan och teorierna kring ett genuspedagogiskt arbetssätt.

Det som kom fram och beskrevs av informanterna, var att de inte arbetade ur ett genusperspektiv, utan mer ur ett jämställdhetsperspektiv. Pedagogerna ville närma sig begreppet men de hade inte så mycket kunskap om ämnet. Pedagogerna beskrev att det, trots bristen på kunskap, fanns ett stort intresse för att kunna närma sig ett genusarbete. Men vid närmare undersökning visar det sig att det hänger på pedagogens eget förhållningssätt och medvetande när det gäller vad genuspedagogik kan vara och vad det kan innebära att arbeta med det i praktiken. De intervjuade pedagogerna berättade dessutom att det är svårt att beskriva vad just genuspedagogik är, men de har alla ett hum om vad det skulle kunna tänkas innebära. Några tolkar det som att det innebär ett jämlikhetsarbete, där man utgår från likabehandlingsplanen som verksamheten har och att det innefattar något med barnens lika rättigheter. Vi kopplar omedvetet till att det är brist på kunskap inom området och eventuellt fortsatt utbildning som gör pedagogerna osäkra på vad idén om genuspedagogiken innebär. Då kan vi bekräfta Eidevalds (2011, 31) uttalande, om att det kan vara svårt för pedagoger att finna vägar att arbeta med genuspedagogik, då det inte finns några tydliga ramar för hur man kan arbeta med det.

Som vi påpekat utifrån det sociokulturella perspektivet så lär vi oss av varandra. Den vuxne implicerar sitt förhållningssätt och då är medvetenheten en viktig detalj, då pedagoger bär ansvar för att vara tydliga i sitt arbetssätt. Barnet imiterar den vuxne genom att ta efter både beteenden och förhållningssätt (Säljö, 2010, s. 37).

På det stora hela spelar medvetenheten att vilja vara normkritisk en viktig roll, när man ska komma igång med att arbeta ur ett genusperspektiv.

Som vi beskrivit tidigare, berättade pedagogerna att de följer de riktlinjer och mål som Skolverket säger att de ska ha, när de planerar arbetet för verksamheten.

Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011), om skolans värdegrund och uppdrag, beskrivs det att;

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (s 8).

Detta arbetssätt utgår pedagogerna från, när de tolkar sitt likabehandlingsarbete. Oavsett om det kommer från Lpfö 98/10 eller Lgr 11, så arbetar de med att hitta sin väg och sina mål, för att aktivt ha rätt värdegrundsarbete. En av informanterna hade skrivit om Lgr 11's riktlinjer för skolans värdegrund, på sitt eget sätt, genom att bryta ner riktlinjerna till 6 hjärtan som stod för sociala mål, för att barnen skulle bli delaktiga och medverkande i arbetet om läroplanens värdegrundsmål och riktlinjer. Då blir dessutom barnen delaktiga i och förstående med jämlikhetsarbetet och hur man bemöter andra i sin grupp. Precis som Wedin (2009, s 145) hävdar, är det väsentligt att som pedagog använda sig av läroplanen och styrdokumentens mål och riktlinjer.

När vi frågade informanterna om hur de arbetade med genusmedvetenhet i undervisningen, svarade de att de använde olika medvetna val när det kom till material och lekmiljöer. En pedagog nämnde att hen delade in barnen i olika grupper utifrån deras kön. Hen menade, att genom att dela in barnen utifrån deras kön, kunde de kompenseras genom att träna på det dem är sämre på, i förhållande till det andra könet. Detta kallas för ett kompensatoriskt arbetssätt. I korta drag kan man säga att pedagogiken beskrivs som att man fokuserar på att i homogena grupper stimulera och kompensera egenskaper där barn får möjlighet att träna på det dem är sämre på (Lenz Taguchi, 2011, s.40).

En annan pedagog beskrev hur hen tänkte kring miljön och beställning av material. Hen hade fokuserat på att göra miljön så könsneutral som möjligt, då barnen oftast valde könskodade leksaker och material. Hen förklarade att målet för hens didaktik var att påverka sina kollegors medvetenhet, när de tänkte kring miljön. En annan pedagog försökte ändra om miljön i fritt kodade arbetsstationer för barnen, där byggvrån döptes om till konstruktionsvrån.

När hen undervisade i klassrummet tänkte hen på materialets tillgänglighet. Det ska vara attraktivt för båda könen.

När vi reflekterar över detta anser vi att det finns en risk med att enbart utgå från en kompensatorisk och könsneutral pedagogik, då vi tänker att man kan bli "könsblind", som Lenz Taguchi (2011, s.53) nämner i del 3. Vi tänker att arbete utifrån dessa strategier gör att man lätt bara fokuserar på könet och egentligen inte det verkliga syftet med arbetsstrategierna. Vi anser att risken kan bli att vi bara fokuserar på vad man är dålig på som både flicka och pojke istället för att utgå från individen.

Pedagog 5 berättade, att genom att kartlägga verksamheten, kunde man upptäcka att till exempel pojkar fick mer uppmärksamhet och taltid. Precis som forskningen har påpekat, är kartläggning en bra åtgärd för att skapa förutsättningar för både pojkar och flickor (Wedin, 2009, s 138). Detta sätt att arbeta anser vi är ett bra verktyg, och vi kan tänka oss att använda just kartläggning i verksamheten i våra kommande roller som förskollärare.

När vi diskuterade med pedagogerna angående motgångar och hållbart arbete så svarade de flesta informanter att de behövde respons från ledningen och gensvar från kollegorna.

En informant talade om att ekonomin på deras skola inte tillät, just då, inköp av visst material, där man kunde fokusera på könsneutral pedagogik. Det var inte viktigt då, ansåg ledningen. Hen berättade att hen ville fortbilda sig inom området, men fick svaret nej, ekonomin tillät det inte.

Wedin talar om att en avgörande faktor att ett genusarbete ska fungera är att ledningen tar ansvar och är delaktiga i det arbete, för att ett genusmedvetet förhållningssätt ska skapas. Det kräver både resurser och delaktighet i arbetet (Wedin, 2009, s 189).

Vi fick en känsla av att pedagogens vision var att få till en förändrad syn gällande genuspedagogiken, men utan engagemang från arbetslag och ledning tolkar vi det som att medvetenheten minskar och synen på att bli genusmedveten blir mindre utan samarbete.

Vi uppfattade också att när informanterna diskuterade kring ett fortsatt arbete, så krävdes det någon slags fortsatt utbildning i ämnet. Många informerade om att de saknade kunskap om och insyn i vad ett medvetet genusperspektiv kunde innehålla.

Vi anser att fortutbildning är en tydlig väg till att få en ökad medvetenhet kring genuspedagogik. Det ökar chansen till att förstå och problematisera normerna och strukturerna som finns bland pojkar och flickor. Det gäller att ha tydliga och gemensamma mål för att förändringsarbetet ska uppnås. När kunskap finns och medvetenheten finns är det lättare att uppnå ett genuspedagogiskt arbete, men för att detta ska fungera behövs delaktighet från samtliga i verksamheten.

Men om vi inte börjar med att synliggöra våra egna normer och värderingar fortsätter vi att låta gamla värderingar och synsätt styra, som till exempel *"flickor är flickor och pojkar är pojkar"*. Vi fortsätter då att sätta kön på värderingar, men värderingar kan inte ha ett kön. Det sätter käppar i hjulen för många. Det är inte fel att säga pojkar är pojkar men i längden blir det ett problem. Normen bestämmer hur vi ska vara, till exempel att flickor ska vara rosa och fluffiga. Då är genusperspektivet och genuspedagogiken viktiga redskap och arbetsmetoder för att motarbeta de heteronormativa normer, som samhället skapat för att bestämma hur vi ska placeras in i könsstrukturerade fack.

6.1 Sammanfattning

Idén med denna studie var att undersöka hur pedagogers tolkningar och uppfattningar är utifrån begreppen genus och jämställdhet och teorin om vad ett genuspedagogiskt arbetssätt skulle kunna vara. Slutsatsen är att många önskade sig mer insyn i teorins bakgrund då de uttryckte en bristande kunskap om det, då genuspedagogik är ett bra verktyg för att närma sig arbetet med att motverka traditionella könsmonster i verksamheten.

Avslutningsvis kom vi fram till att är att många pedagoger vill förändra sitt förhållningssätt samt förebygga stereotypa könsmonster i verksamheten. Vilket vi upplever att det är bra och positivt för framtidens pedagoger.

7. Vidareforskning

Det som ytterligare kom fram var att det brister i ledningens gehör och ansvar, då de kräver att pedagogerna ska arbeta med ett genusmedvetet förhållningssätt. Men utan ett aktivt deltagande från ledningen och resurser till pedagogerna blev det en problematik för pedagogerna att sätta sig in i ämnet.

Vi funderade vidare på om detta är en fråga att forska ytterligare i, då vi tänker oss att nästa undersökning och undersökningsgrupp kan vara ledningsgrupperna och deras syn på problematiseringen.

8. Litteraturförteckning

Butler, Judith (2005). *Könet brinner!:* texter. Stockholm: Natur och kultur

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>

Kroksmark, Tomas (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken.* 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv.* 2. uppl. Stockholm: Liber

SFS Svensk författningssamling 2008:567, *Diskrimineringslag*

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion.* 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

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

SOU 2006:75. *Jämställd förskola: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan.* Stockholm: Frites.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. 1. uppl.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Taguchi, Lenz Hillevi, Bodèn Linnea och Ohrlander, Kajsa (red). (2011). *En rosa pedagogik.* Stockholm: Liber

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken.* Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR)

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

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

9. Bilaga

Nedan kommer vårt informationsbrev som vi skickade till skolorna samt våra frågor som vi använde vid intervjuerna

9.1 Bilaga 1 - Informationsbrev

Hej

Våra namn är Martina G-Kronqvist och Maria Rönkvist.

Vi är förskollärostudenterna på Södertörns Högskola, just nu håller vi på med vårt examensarbete. Vi har en förfrågan om vi skulle kunna få komma och intervjua er?

Intervjun kommer ta ca 30-60 minuter att göra.

Det kommer vara öppna intervjufrågor som kommer innehålla några av dessa frågor:

- Vad innebär genuspedagogik för dig?
- Hur tillämpar du det i praktiken?
- Finns det motgångar och i så fall vilka?

Syftet med uppsatsen är att se hur genuspedagogik och jämställdhetsarbeten används i skolan men också om man har en uppfattning i ämnet.

Intervjuerna kommer vara anonyma och sekretessbelagda och vi kommer inte nämna vilken skola vi varit på och undersökt. Vi är ute efter en trevlig och öppen diskussion.

Vänligen Martina G-Kronqvist på telefon nr: **XXX-XXXXXXX** eller via mail:

XXXXXX@gmail.com

9.2 Bilaga 2

Intervjufrågor (Huvudfråga sedan underfrågor)

Intervjun kommer att likna ett samtal med öppna frågor.

Ålder:

Erfarenhet/Utbildning och År:

Yrkesroll:

– Vad är genus och jämställdhets pedagogik för dig?

- Ingick det i din utbildning?
- Har du själv skaffat dig kunskap om vad det kan innebära?

– Hur arbetar ni kring begreppen genus och jämställdhet?

- Använder ni särskilda material som böcker, kurser, föreläsningar, studier, mm?

– Finns det några motgångar med att arbeta med genuspedagogik? (Ledning, kollegor, värderingar)

- Vad krävs för att kunna fortsätta arbeta utifrån ett genus och jämställdhets arbete?

Har ni några tips till oss som blivande forskollärare för att arbeta med jämställdhet och genuspedagogik när vi är klara med vår utbildning?