



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Betydelsen av en bred förankring och kompetensutveckling i förskolans genusarbete

Ulrika Groth

LAU370

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10-2611-024



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Betydelsen av en bred förankring och kompetensutveckling i förskolans genusarbete

Författare: Ulrika Groth

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Maj Carlsson Asplund

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10-2611-024

Nyckelord: Genusarbete, förskola, skolutveckling

Sammanfattning:

Syftet med uppsatsen har varit att ta reda på hur långsiktiga genusarbeten i förskolan kan fungera samt vilka förutsättningar och hinder som finns för att långsiktiga genusarbeten kan bli en del av vardagen i förskolan. Metoden jag använt mig av är en fallstudie där jag belyser fenomenet med hjälp av kvalitativa intervjuer samt dokumentanalys av förskolornas likabehandlingsplaner. Jag har intervjuat fem förskollärare varav fyra arbetar eller har arbetat med genus på sin förskola under en längre period. Undersökningen visar att genusarbeten i förskolan är ett komplext arbete och en viktig faktor för att arbetet ska kunna genomföra verksamheten är att hela arbetslaget tillsammans deltar i någon form av utbildning där genusteori ingår. En annan viktig faktor är rektorns roll i arbetet, om det uppstår problem i arbetslaget med t.ex. någon som slutar är rektorns roll avgörande för att arbetet ska kunna fortgå. Undersökningen visar också vilka brister som finns i de handböcker om genuspedagogik som finns på marknaden och som oftast används i genusarbetet på förskolan.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Teoretisk anknytning	4
2.1 Definition av begrepp	4
Begreppen kön och genus	4
Genus – ett relationellt begrepp	4
Jämställdhet och jämlikhet.....	5
Jämställdhetspedagogik och genuspedagogik	5
Intersektionalitet	5
2.2 Genus och identitet på förskolan	6
2.3 Hur kan man arbeta med genus i förskolan?	7
Kartläggning av verksamheten	7
Kompensatorisk pedagogik.....	7
Handbok i genusarbete på förskolan.....	8
Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt	9
2.4 Framgångsfaktorer i jämställdhetsarbetet.....	9
2.5 Styrdokument	10
Tidigare styrdokument	10
Dagen och morgondagens styrdokument.....	11
2.6 Skolutveckling	12
Aktionsforskning	12
3. Syfte och frågeställning.....	14
3.1 Förtydligande frågeställning.....	14
4. Metod.....	15
4.1 Fallstudie som metod.....	15
4.2 Varför fallstudie.....	15
4.3 Den empiriska fasen	15
4.4 Bearbetning av material.....	17
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	17
4.6 Forskningsetiska principer.....	19
5. Resultatredovisning.....	20
5.1 Beskrivning av intervjupersoner.....	20
5.2 Strukturen på genusarbetet i förskolan	21
5.3 Inspiration och litteratur	21
5.4 Konkreta exempel från genusarbetet i förskolan.....	21
5.5 Kompensatorisk pedagogik	22
5.6 Föräldrarespons	23
5.7 Organisation och stöd från ledning.....	23
5.8 Utvärdering, skolutveckling	25
5.9 Förutsättningar för genusarbetet.....	25
5.10 Förskolornas likabehandlingsplaner	26
6. Analys och diskussion	27
6.1 Metoddiskussion.....	27
6.2 Genusarbeten som skolutvecklingsprojekt	28
6.3 Forskningsförankrat genusarbete.....	28

6.4 Aktionsforskning och genusarbeten i förskolan	29
6.5 Deltagarnas betydelse för genusarbetet	29
6.6 Pedagogens roll och utveckling	31
6.7 Förskolornas likabehandlingsplaner	31
6.8 Summering	31
Referenser	33
Böcker, tidskrifter, internet.....	33
Styrdokument	34
Bilaga 1, Intervju.....	35

1. Inledning

Jag började intressera mig för genusordningen på förskolan för några år sedan genom att jag hörde talas om Olofssons bok *Modiga prinsessor och ömsinta killar*, lärarförbundet (2007) och lånade den på biblioteket för att läsa. Boken skapade en nyfikenhet hos mig för att arbeta med de normer som finns på förskolan om flickors och pojkars beteenden. När jag läste boken kändes det enkelt, jag upplevde att jag nu visste hur jag ska arbeta med genusfrågor i förskolan. Boken motiverade mig att läsa en genuspedagogikkurs på distans på Umeå Universitet där jag fick ta del av en mängd litteratur om genusbegreppet och genusskapande på förskolan. Detta gav mig en mer teoretisk och komplex bild av genusbegreppet jämfört med den jag fick ta del av i Olofssons bok (2007). Den komplexa bilden var mer teoretisk och svårare att koppla ihop med förskolans genusarbete. Dessutom upplevde jag genom att prata med förskollärare ute på min Verksamhetsförlagda utbildning (VFU) samt när jag vikarierade på olika förskolor att det upplevdes som svårt och jobbigt att arbeta med genusfrågor i förskolan. Jag har i mitt arbete även känt att jag blivit ifrågasatt när det gäller arbetet med genus i förskolan både privat och ute i verksamheten. I förskolan så är styrdokumenterna tydliga när det gäller mål för genusarbetet, det står att man ska ”motverka traditionella könsroller” (Lpfö 98 s 5). Detta är dock något som jag upplever som kontroversiellt i förskolans vardag och inte något allmängiltigt som alla förskollärare arbetar efter. Jag upplever personligen nu när jag är ute och söker jobb att min specialisering inom genusarbeten i förskolan upplevs som bra men även problematisk. När jag däremot tar upp att jag även specialiserat mig på drama och musik så ger det bara positiv feedback.

Det var det problematiska förhållningssättet till genusarbeten som gjorde mig intresserad av att studera närmare vilka villkor det finns för att arbeta med genus på förskolan. Jag ville studera förskolor som tagit sig an arbetet med genus och undersöka vilka hinder och förutsättningar som de upplevt i sitt arbete. Jag bestämde mig för att ägna min C-uppsats åt detta och det har varit en resa som tagit mig till en annan dimension när det gäller genusarbetet på förskolan. Bitar har fallit på plats under hela arbetet och jag känner fortfarande att det finns så mycket mer kvar att lära och läsa. Uppsatsen har för mig varit en resa genom normer i vårt samhälle och de normerna är svåra att få syn på eftersom jag själv är en del av dem.

2. Teoretisk anknytning

2.1 Definition av begrepp

Här nedan kommer en definition av de mest centrala begreppen i uppsatsen. Jag börjar med att förklara begreppen kön och genus och går sedan vidare till jämställdhet, jämlikhet, genus- och jämställdhetspedagogik där jag reder ut relationerna mellan begreppen. Jag avslutar definitionen med begreppet intersektionalitet som är en utveckling av genusbegreppet.

Begreppen kön och genus

Här tydliggörs förhållandet mellan begreppen kön och genus. Hedlin (2004) beskriver i texten *Lilla genushäftet* tre olika sätt som kön kan beskrivas på.

1. Traditionellt olikhetstänkande, här ser man olikheter mellan män och kvinnor som naturgivna, vilket motiverar rangordningen mellan män och kvinnor.
2. Likhetstänkande, detta innebär att könet inte har någon betydelse. Vilket betyder att man inte tar hänsyn till eller har förståelse för att olika villkor och regler gäller för män och kvinnor.
3. Genustänkande, här sätter man in kön i ett större sammanhang. Begreppet syftar på de sociala och kulturella föreställningar som kopplas till det biologiska könet. Innehållet i begreppet manligt och kvinnligt styrs av kultur och förändras över tid.

Genus – ett relationellt begrepp

”Man föds inte till kvinna, man blir det” Ett citat från Simone de Beauvoirs (Gothlin 1999 s. 7) tolkat av Judith Butler. Enligt Butler är genus en konstruktion och en process som pågår hela livet, en effekt av handlingar ord, gester och utförande som kräver upprepning. Det är alltså något vi själva ständigt återskapar och ett resultat av vårt eget beteende. (Gothlin) Genus är ett relationellt begrepp vilket betyder att föreställningar om kvinnligt och manligt definieras och konstrueras i relation till varandra. Genusbegreppet baseras på tolkningen av de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor. (Gothlin 1999 s. 5) Begreppet genus syftar till de föreställningar vi har om manligt och kvinnligt och vilka konsekvenser det får för genusstrukturen i samhället. Begreppet används för att beskriva den kulturellt och socialt konstruerade relationen mellan könen, vad som anses manligt och kvinnligt. (Gothlin 1999 s. 4)

Det finns en problematik med att använda begreppet genus efter som det är ett vetenskapligt begrepp som föregås av en mängd forskning som hela tiden utvecklas. Det betyder att eftersom begreppets utvecklas hela tiden så måste det alltid definieras och problematiseras i samband med att det används. Hedlin (2004) tar upp problematiken med att använda det vetenskapliga begreppet genus. ”*Genus är ett vetenskapligt begrepp och det innebär att användandet av begreppet förutsätter att man är införstådd med den vetenskapliga forskning och bakgrund som, så att säga, är inbyggd i ordet genus.*” (Hedlin 2004 s 1)

Hirdman ger i sin bok *Genus – om det stabila föränderliga former* (2003) en mer komplex bild av genusbegreppet. Hon menar att det finns två ”lagar” för genusordningen i samhället, den ena är att ”*göra genus är att göra skillnad, där skillnad inte finns. Konkret och abstrakt: att hålla isär.*” (Hirdman 2003 s 65) Manligt och kvinnligt är två dikotomier och betraktas som varandras motsatser, att vara man är att inte vara kvinna. Den andra lagen är, mannen som norm, där mannen är prototypen för den mätbara människan som kvinnor jämförs med. Här jämförs kvinnor med en norm, en statisk konstruktion, en sammantagen idealtyp, Man (Hirdman 2001 s 59). Genusskapandet är en process där manligt och kvinnligt skapar ordning och mening i samhället där processen skapar hierarkier och olikheter. (Gothlin 1999)

Jämställdhet och jämlikhet

Två begrepp som ofta är återkommande inom genusarbeten i förskolan är jämställdhet och jämlikhet, här reder Hedlin (2004) och Lif (2008) ut skillnaden mellan begreppen. Jämlikhet är ett bredare begrepp än jämställdhet enligt Hedlin då det syftar på likvärdiga villkor för olika människor. Medan jämställdhet handlar om likvärdiga villkor mellan kvinnor och män och därmed endast syftar till det som har med kön att göra. Hedlin och Lif beskriver jämställdhet som ”Jämställdhet är ett tillstånd som kan råda när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter eller först när män och kvinnor har samma ställning och inflytande.” (Lif 2008 s 13)

Jämställdhetspedagogik och genuspedagogik

Här kommer en sammanfattning om vad som är skillnaden mellan jämställdhetspedagogik och genuspedagogik och vilket som är det bästa begreppet att använda sig av i genusarbeten i förskolan. I SOU rapporten (2004) beskriver man skillnaden mellan att arbeta med jämställdhetspedagogik och genuspedagogik i förskolan. Delegationen för jämställdhet (SOU 2004) menar att jämställdhetspedagogik handlar om att barnen ska få bli hela människor som har tillgång till alla slags egenskaper och är inriktad på att skapa aktiviteter som bryter traditionella könsmonster. Medan genuspedagogiken istället tar avstamp i att medvetandegöra pedagogens föreställningar och förväntningar på de olika könen. De menar att det handlar om ett förhållningssätt och en medvetenhet om den makt pedagogerna har att bryta eller reproducera rådande genusordning. Det framhåller att könstypiska mönster är konstruktioner som vuxenvärlden reproducerar med hjälp av våra förväntningar på barnen och är mer inriktade på att arbeta medvetet i vardagen för att undvika att reproducera invanda könsmonster. (SOU 2004) Enligt Delegationen för jämställdhet ger det bättre förutsättningar att arbeta med ett kvalitativt jämställdhetsarbete när man utgår från ett genuspedagogiskt arbetssätt. (SOU 2004 s 36-39)

Intersektionalitet

En utveckling av genusbegreppet är ett intersektionalistiskt perspektiv. Begreppet intersektionalitet används ”för att beskriva en analys som innebär samverkan mellan olika samhälleliga maktsymmetrier, baserade på kategorier såsom genus, sexuell preferens, klass, profession, ålder, nationalitet etc”. (Lykke 2003 s 48) Det är ett kulturteoretiskt begrepp som beskriver interaktionen mellan de olika kategorierna. Begreppet intersektionalitet innebär att man måste se till de olika kategorierna och hur de samspelar och interagerar med varandra i olika situationer. Lykke beskriver att det inte går att isolera de olika maktsymmetriernas dimensioner från varandra och analysera en i taget och sedan lägga ihop dem eftersom de olika kategorierna påverkar och är förbundna med varandra i en dynamisk interaktion. Anette Hellman tar upp exempel på detta i sin studie, *Kan Batman vara rosa?* (2010) där hon beskriver hur både kön och ålder kopplas samman i flera situationer. Hon beskriver i sin studie att barn med ökad ålder förväntas dela upp tillvaron i egenskaper, beteende och handlingar som kallas olika för flickor och pojkar. De barn som bröt normerna riskerade att tillrättavisas av vuxna genom att de gjorde dem yngre genom att kalla dem för bebis. Det från början könsneutrala ordet bebis fungerade enligt Hellman som en markör för att visa på felaktiga beteenden och användes som utgångspunkt för ett könsindelad lärande. (Hellman 2010 s 166) Denna problematik tar även Johansson upp i sin bok *Små barns etik* (2001). Även om hon inte använder sig av begreppet intersektionalitet så beskriver hon att ”Den som är snabb, stark, är större eller äldre har eller får mer makt, vilket i sin tur kan medföra rättigheter.” (Johansson 2001 s 79)

2.2 Genus och identitet på förskolan

Att göra kön innebär att människor skapar sina identiteter som män och kvinnor genom sina handlingar och i interaktion med andra. (Lif 2008 s 107) Wellros beskriver skapande av identitet som:

Genom att tala och bete sig på ett särskilt sätt i olika roller och situationer visar man "vem man är". Den bild som uppstår finns i "betraktarens öga". Den beror på åskådarnas sätt att tolka, dra slutsatser och kategorisera. Deras ögon fungerar sedan som speglar och återger den bild de fått. (1998 s 83)

I Davies bok (2003), Hur pojkar och flickor gör kön får vi följa barn som är med och skapar sin egen identitet som pojke eller flicka. Davies visar i sin studie hur könsrollerna upprätthålls och skapas på förskolan och hur pojkar och flickor förhåller sig och agerar beroende på vilket kön de har. Enligt Davies studie så är genusordningen på förskolorna tydlig och barnen lägger mycket kraft och energi på det kategoribildande arbete det innebär att vara flicka eller pojke. Det innebär att de även skapar dikotomier som säger att flickor och pojkar är varandras motsättningar och gillar att göra olika saker. Davies beskriver även att för vissa av barnen var deras tilldelade könskategori en tvångströja som inte riktigt passade, de var mer intresserade av att leka med barn av det andra könet, samt lekar och leksaker som traditionellt tillhörde det andra könet. Dessa barn upplevde Davies arbetade ännu hårdare för att visa de andra barnen att de passade in i sin könsroll genom att försvara sina aktiviteter och hitta på anledningar och förklaringar till sitt beteende. Davies summerar hur komplext flickor och pojkar genom lek skapar och upprätthåller tudelningen manligt och kvinnligt på förskolan. Hon menar att kön införlivas i en kamp, att uppfattas som korrekt könsbestämt är inte något statistiskt utan förvärvandet är pågående. Maskulinitet har en dominerande form som vissa pojkar förvärvat, även denna position måste upprätthållas genom att ständigt och framgångsrikt visas upp för att behålla en kraftfull identitet. De som inte förvärvat denna typ av dominerande maskulinitet måste på andra sätt förhålla sig till den genom att positionera sig till den eller de som innehar den. Davies menar att de som tar till sig andra former av maskulinitet riskerar att bli ignorerade eller utses till offer. Hellman visar i sin avhandling (2010 s 221) att pojkar som kategori kopplas till "bråkig/protesterande", och pojkar som inte intar denna position riskerar att bli oförståeliga. De pojkar som inte positionerar sig som "typiska pojkar" riskerar att bli osynliggjorda eller betraktas som avvikande i förskolans vardag. Detta gällde även de flickor som bröt mot normerna genom att bråka och utföra destruktiva handlingar inte blev kallade bråkiga utan kategoriserades som avvikande och kunde bli oförståeliga. Hellman menar att många av barns handlingar görs synliga och kategoriseras av andra barn och vuxna som könsnormerande och detta medför att vissa sätt att praktisera flickighet och pojkighet anses mer riktiga än andra. Hellman kopplar ihop detta med Butlers argumentation om den heterosexuella matrisen, dvs. "ett raster av normer och föreställningar om naturliga könsskillnader och begär, performativt producerar könade subjekt vilka manifesteras materiellt." (Hellman 2010 s 217) Normerna skapas i olika situationer i vardagens rutinemässiga upprepning och det är där både reproduktion av och omförhandling av normerna sker. Hon menar även att subjekt och skapas och värderas genom föreställningar om naturliga könsskillnader. (Hellman 2010 s 217) Davies (2003) sammanfattar hur det går till när barn förhandlar om normer och genus i förskolan.

Slutligen, det spelar ingen roll hur mycket man skulle vilja ta till sig sätt att vara som anses höra till det andra könet. Underkastelse för ens eget kön kommer mer eller mindre undantagslöst att inträffa, eftersom varje människa vill bli erkänd som legitim och kompetent måste vara korrekt könsbestämd. (Davies 2003 s 208)

2.3 Hur kan man arbeta med genus i förskolan?

I detta avsnitt beskrivs mer konkret hur man kan arbeta med genusarbeten i förskolan. Vilka delar som vanligtvis ingår i ett genusarbete i förskolan samt en analys av den litteratur som ofta används.

Kartläggning av verksamheten

I starten av ett genusarbete i förskolan börjar de flesta med att kartlägga sin verksamhet för att se hur strukturen på förskolan ser ut ur ett genusperspektiv. Många arbetar med observationer eller kartläggning av miljön. Ett sätt att göra detta är att använda sig av husmodellen som beskrivs i boken *Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt* (Larsson & Nikell 2004). Metoden går ut på att kartlägga flickor och pojkars skolmiljö, att upptäcka ojämställda situationer för att sedan kunna formulera mål för det praktiska jämställdhetsarbetet. I metoden ingår även att planera konkreta aktiviteter för att förverkliga de uppsatta målen. Metoden baseras på Yvonne Hirdmans teorier om genussystemet och Berit Åhs Härskartekniker, som syftar på att beskriva olika metoder en dominant grupp använder för att behålla sin makt eller skapa sig makt gentemot personer från andra grupper. Metoden baseras också på Gertrud Åströms 3R-metod, som är ett kartläggningsverktyg med syfte att göra könsmönstren i gruppen tydliga. Konkret går en kartläggning enligt husmodellen till så att man arbetar tillsammans i arbetslaget och ritar upp förskolans planlösning och sätter upp den på en vägg. Sen användes olika symboler för att markera var elever av olika kön finns, hur de mår och hur mycket resurser de har till förfogande. Detta diskuteras sedan utifrån olika frågeställningar t.ex. Vilka platser gillar flickorna respektive pojkarna på förskolan och vilka ogillar de. Vilka platser får mest tidmässiga resurser? Vid kartläggningen av verksamheten används begrepp som livsutrymme, att varje människa har rätt att bestämma över sitt eget liv, handlingsutrymme, möjlighet att fatta beslut i vardagen samt härskartekniker, tekniker som kan användas för att få makt över andra. Denna kartläggning och analys ska sedan leda till att arbetslaget enas om en problemställning som berör flickor och pojkar utifrån de fakta och den information man fått ut av väggmålningen. Med utgångspunkt i detta sätts två mätbara mål upp för förbättringsarbetet, gruppen bestämmer även tre åtgärder som ska tas för att förverkliga målen. Sedan bestämmer gruppen tillsammans vilka personer som är ansvariga för att åtgärderna genomförs samt en tidsram för genomförande. Avslutningsvis så utvärderas åtgärderna utifrån de mål man satt upp. (Larsson & Nikell 2004)

Kompensatorisk pedagogik

Kompensatorisk pedagogik är ett vanligt begrepp som ofta tas upp i samband med genusarbete på förskolan. Begreppet kompensatorisk pedagogik har utvecklats av den danske pedagogen Anne Mette Kruse. (i Larsson & Nikell 2004) Syftet är enligt Kruse att barnen både ska få utveckla sin förmåga till autonomi, självständighet och intimitet utan att begränsas av ensidiga förväntningar på respektive kön. Kompensatorisk pedagogik har som mål att ha den unika individen i fokus samtidigt som den utgår från generella flick- och pojkmönster. (Larsson & Nikell 2004) Här skriver författarna att i kompensatorisk pedagogik kan det ingå att dela upp flickor och pojkar i olika grupper om pedagogen har ett tydligt syfte och motiv med aktiviteten. (Larsson & Nikell 2004) Detta är något som berörs i SOU rapporten *Jämställd förskola* (2006) där de beskriver att jämställt arbete ofta associeras till uppdelning i pojk- och flickgrupper. De har även upplevt att på vissa förskolor delar man in barnen i flick- och pojkgrupper för att de har hört att andra jobbar så, utan att ha en tanke med grupperna. Några delar upp gruppen för att de anser att flickor och pojkar i grunden är olika och därmed

har skilda behov. Medan de flesta gör det för att arbeta kompensatoriskt på det sätt som beskrivs ovan. (SOU 2006)

Hellman påvisar på en föreläsning på Göteborgs Universitet (9 dec 2010) att risken med att kartlägga sin verksamhet efter t.ex. flick- och pojkgrupper är att generalisera mönstren i gruppen. Vilket kan skapa tydligare kategoriseringar och normer om vad som är flickigt och pojkigt, man riskerar att uppmärksamma det mest synliga. T.ex. om man vid en observation av en samling räknar hur många flickor resp. pojkar som pratar vid samlingen så är det troligt att man kommer fram till att pojkarna har större talutrymme. Men om man istället skulle räkna vilka barn som pratar vid samlingen så skulle man komma fram till att det bara är några av pojkarna som har det största talutrymmet i samlingen. Hellman hänvisar även till andra studier av förskolan som visar på att pojkar får störst uppmärksamhet vid rutinsituationer som t.ex. samling medan flickor får mer uppmärksamhet i den fria leken. Att utifrån en observation av samlingen där man kommit fram till att pojkarna får största talutrymmet skulle förändra verksamheten genom att t.ex. arbeta kompensatoriskt i flick- och pojkgrupper. Finns en risk att de pojkar som sitter tysta på samlingen även skulle få öva på att sitta tysta och lyssna på varandra även i pojkgruppen i det kompensatoriska arbetet. De pojkar som sitter tysta på samlingen som är en rutinsituation riskerar att bli osynligjorda i verksamheten eftersom de enligt den forskning Hellman hänvisar till dessutom tenderar att inte heller få någon större uppmärksamhet i den fria leken. (Hellman föreläsning på Göteborgs Universitet 9 dec 2010) Att kartlägga verksamheten utifrån pojk- och flickgrupper riskerar att motverka intentionen med genusarbetet i förskolan. Istället kan en Intersektionalistisk analys användas vid kartläggningen av verksamheten då skulle det tydliggöras hur flera olika kategorier som kön, ålder, nationalitet etc. interagerar med varandra. Man kan även som Hellman förslår (föreläsning 9 dec 2010) kartlägga verksamheten genom att se individerna i den. Hon beskriver att i en observation av samlingen så kan man titta efter vilka barn som har störst talutrymme i samlingen istället för att fokusera på vilket kön barnet som pratar har.

Handbok i genusarbete på förskolan

Många som arbetar i förskolan med genuspedagogik utgår från Kajsa Svaleryds bok, *Genuspedagogik* (2002). Det är en handbok vars syfte är att inspirera, informera och utmana läsaren till ett mer medvetet pedagogiskt arbete. Boken är uppdelad i två delar. En med kunskap, forskning och terminologi avseende jämställdhet, kön och genus inom det pedagogiska området. Den andra delen består av praktiska övningar, metoder och förslag för ett genusarbete i förskolan. Karlsson och Simonsson analyserar i artikeln *Gender sensitive pedagogy- an analysis of discourses of gender related work in the Swedish preschool*. (2006) Författarna analyserar i artikeln olika källor som används som utgångspunkt och inspiration för genusarbeten i svensk förskola. De lyfter i artikeln fram olika svagheter i de handböcker som finns på marknaden av vilken Svaleryds bok, *Genuspedagogik* (2002) ingår. De menar att handböckerna utgår från att genus skapas i sociala konstruktioner och att flickor och pojkar beter sig olika på grund av deras uppväxt och olika förväntningar från föräldrar, kompisar och lärare. De lyfter fram att i handböckerna så presenteras flickor och pojkar i två relativt homogena grupper. De barn som bryter könsmonster eller inte passar in i grupperna nämns knappt i böckerna och problematiseras inte. De menar att framställningen av flickor och pojkar i böckerna är byggda på stereotypa dikotomier vilket påvisas i konkreta exempel som beskrivs i böckerna. Böckerna framhäver ett kompensatoriskt sätt att arbeta där flickor och pojkar bör stärka sina identiteter på olika håll. Medan andra forskare som Thorne (i Karlsson & Simonsson 2006) påpekar att det är viktigt att se att skillnaderna inom könsgrupperna är större än de mellan könen och att man ska lyfta fram de barn som förhandlar om könsnormerna som bra exempel. Detta är något som är frånvarande eller endast nämnts i

enstaka fall i handböckerna. Karlsson och Simonsson lyfter dessutom fram att i handböckerna ses pedagogerna som det absolut främsta verktyget i arbetet med genus och att barnens beteende är reaktioner på pedagogernas handlingar och aktiviteter. Författarna menar att barnens egna erfarenheter och deras påverkan och interaktion med varandra försvinner i och med att pedagogens egen roll i arbetet lyft fram så starkt. (Karlsson & Simonsson 2006) Detta är även något som Davies (2003) lyfter fram i sin forskning att barnen själva är delaktiga i sitt eget genusskapande, att genus är något som barnen skapar tillsammans i interaktion med varandra.

Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt

Projektet Våga Bryta Mönstret! är ett samarbetsprojekt mellan GR utbildning och Jämställdhetsombudsmannen (JämO) som pågick 2001-2003. I beskrivningen av projektet utgår man från boken *Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. (Larsson & Nikell 2004) Projektet har organiserats som en kompetensutbildning för personal i 20 arbetslag inom förskola, grundskola och gymnasium i Västsverige. Deltagarna fick under arbetets gång utbildning (internat) där de lärde sig metoder för att kartlägga den egna verksamheten. Deltagarna fick hjälp att starta upp arbetet och hade sedan handledning i arbetet under ca ett års tid. I projektet ingick att de fick hjälp att ordna en studiedag om jämställdhet för den egna skolan. Målet med projektet var bland annat att på sikt medverka till att bryta traditionella könsmonster och att ge verksamma arbetsmetoder till deltagarna som skulle öka kunskapen om jämställdhet inom förskola och skola. Värderingsövningar kring jämställdhet, jämställdhetspolitiska mål och styrdokument, teoretisk genomgång av genusordningen i samhället, praktisk tillämpningsmetod, samt formulering av egna mål och val av metoder var innehåll i metodutbildningen.

Inom projektet arbetade man även med genuskunskap. De utgick från Yvonne Hirdmans två logiker för genusordningen i samhället, könets isärhållande samt den manliga normens överhöghet. De har även utgått från Sandra Hardings teori om hur genusordningen i samhället skapas. I projektet har man arbetat efter Anne Mette Kruses metod kompensatorisk pedagogik. Författarna betonar att en kartläggning och ett arbete där man inte utgår från genusteori riskerar att motverka sitt syfte och kan befästa de traditionella könsrollerna.

2.4 Framgångsfaktorer i jämställdhetsarbetet

Delegationen för jämställdhet pekar i SOU rapporten (2006) på två faktorer som avgör om ett genusarbete blir lyckat. Den ena är att eftersom genusarbeten ofta börjar i projektform är det viktigt att tankarna finns kvar även när projektet är avslutat. Jämställdhetsarbetet måste bli en del av dagliga pedagogiska verksamheten. Det andra är att personalen som fortbildar sig teoretiskt behöver kunna omsätta kunskapen till praktisk pedagogik för att det ska ge en bestående förändring i barns verklighet. Här nedan sammanfattar Delegationen för jämställdhet de viktigaste faktorerna som de flesta av de medverkande projekten lyfte fram som faktorer som påverkade utgången av deras genusarbete.

- Granska sig själv, könsstrukturer upprätthålls på förskolan med framförallt de vuxnas förhållningssätt, det är därför här de största förändringarna måste ske.
- Kunskap, litteratur och föreläsningar ger en djupare förståelse för genusfrågan och hur den är viktig och påverkar förskolans verksamhet. Här påpekar delegationen att jämställdhetsarbete i förskolan är ett relativt nytt område och att det märks på att det är samma litteratur och föreläsare som återkommer i de olika projekten. T.ex.

återkommer ofta de handböcker som Karlsson & Simonsson kritiserar ovan i många av projekten.

- Reflektionstid, för att förändra sitt förhållningssätt genom kunskap så är det viktigt att skapa förståelse för sitt agerande och hur det påverkar barnen och verksamheten, detta är en process som kräver tid för reflektion.
- Att sätta in jämställdhetsarbetet i ett större sammanhang, när man får syn på könsordningen i samhället går det inte att blunda för ojämställdhet och maktstrukturer. Desto längre tid projektet hållit på desto mer inser man att det är en fråga om demokrati och makt.
- Engagemang på alla nivåer, viktigt med stöd för frågan både på personal nivå och på ledningsnivå. Delegationen (SOU 2006) upplever att den största anledning till att engagemanget brister är att det inte finns något intresse hos ledning eller politiker för genusfrågans betydelse.
- Kontinuerlig, dokumentation/observation, analys och utvärdering av arbetet, denna process har hjälpt till med att göra könsstrukturerna tydliga på den egna förskolan. Det har även hjälpt dem att se och uppleva det arbete som utförts och de förändringar som gjorts.
- Tålmod, det tar tid att förändra sitt sätt att förhålla sig till saker och det finns många praktiska detaljer som kan försena ett projekt, det är viktigt att ha luft i sin planering av arbetet. (SOU 2006 s 125-135)

Hellman (2010) beskriver att barn prövar, upprepar och ifrågasätter de normer som återkommande presenteras för dem och att de förändrar och förskjuter de etablerade könsmodellerna genom att använda sig av markörer. ”Det är därför viktigt att ta vara på den möjlighet till förändring som barnens sätt att pröva kön bär med sig.” (Hellman 2010 s 223) Hellman tar upp några situationer när barnen omförhandlar stereotypa könspositioner utan att bli marginaliserade, ett exempel på detta är ”roliga” leksituationer när tjejer och killar berikar leksituationen så att den betraktas som rolig. Ett annat sätt Hellman beskriver för att motverka stereotypa könsmodeller är att skapa projekt över ålder och könsgränser.

2.5 Styrdokument

Tidigare styrdokument

Vallberg Roth (2002 s 167) har summerat tre könsdidaktiska koder som beskriver hur man har arbetat historiskt i skolan ur ett könsperspektiv. Fram till 1940-talet dominerades den förskolepedagogiska verksamheten av en patriarkal särartsbetonad samkod. Kännetecknen för den särartsbetonade samkoden är enligt Vallberg Roth (2002 s 88) att man bemöter och beskriver flickor och pojkar annorlunda men att samprestationer och gemensamma sysselsättningar var en del av verksamheten. Perioden 1950-1980 domineras enligt Vallberg Roth (2002 s 93) av en könsneutral likhetskod. Barnsynen förändrades och barnet såg som det moderna, rationella och vetenskapliga barnet. Tanken var att barnet i den pedagogiska verksamheten skulle möta, fakta, könsneutralitet och social realism i förskolans texter (SOU 2006) Från 1980-talet fram tills idag så har vi gått från en relativt enkel förståelse av begreppet kön till en komplex och mångfasetterad bild av begreppet genus. (Vallberg Roth 2002 s 166) ”Mål om barnens könslikheter, könlighet och likvärdighet integrerades med etnicitet, klass, ålder/generation, handikapp, geografisk tillhörighet etc. – med andra ord en glidning från ett enhetligt till ett situerat kön.” (Vallberg Roth 2002 s 166)

Dagen och morgondagens styrdokument

2003 tillsatte regeringen en jämställdhetsdelegation för förskolan, som skulle lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan. I rapporten Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan SOU 2006:75 beskriver de hur de ser på uppdraget. ”Det som behövs är mer kunskap, inte mer lagar och bestämmelser” (SOU 2006 s 11) De menar att de mål som finns i skollagen och Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 är tillräckligt tydliga, det som behövs är spridning och fördjupning av kunskap. Delegationens förslag syftar till att stimulera insatser som kan få igång långsiktiga pedagogiska arbeten i barngrupperna. (SOU 2006) När det gäller ekonomiska resurser så är det inte den avgörande faktorn för ett fungerande jämställdhetsarbete. Det kostar inte mer att arbeta jämställt än ojämnt, däremot kan det behövas extra resurser för att starta igång ett jämställdhetsarbete enligt Delegationen för jämställdhet. Däremot anser de inte att det bör ske i form av stadsbidrag utan att jämställdhet och andra värdegrundsfrågor ingår i förskolans uppdrag och därmed inte är möjliga att välja bort. Delegationen föreslår istället att stadsbidrag endast ska betalas ut till de kommuner som kommer att lägga minst 15 procent av medlen på vidareutbildning inom genus och jämställdhetsområdet.

Regeringen fattade den 8 augusti 2010 beslut om förtydliganden av vissa mål i förskolans läroplan, Lpfö 98. Beslut fattades även om ett nytt avsnitt i läroplanen som rör uppföljning och utvärdering av verksamheten, samt en tydligare fördelning av förskollärares och förskolechefers ansvar. (Skolverkets hemsida 2010) Den nya läroplanen kommer att börja gälla från den 1 juli 2011. Som Delegationen för jämställdhet förordade (SOU 2006) har det inte skett några förändringar för jämställdhetsmålen eller i målen för genusarbetet i förskolans reviderade läroplan. (Lpfö 98 Rev. 2010) Så här beskrivs jämställdhetsmålen i Lpfö 98 reviderad 2010 i Förskolans värdegrund och uppdrag.

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 rev. 2010 s 5)

Delegationen för jämställdhet diskuterar i SOU 2006 att många förskollärare i jämställdhetsprojekt har uttryckt förvåning när de observerar sig själva och upptäckt att de behandlar flickor och pojkar olika. Innan har de varit övertygade om att de bemöter alla som individer. Delegationen för jämställdhet (SOU 2006) menar att en förklaring till detta kan vara att personalen i förskolan inte har funderat tillräckligt över vad det som står i läroplanen betyder i det vardagliga arbetet. Eftersom Sverige anses vara ett jämställt land så finns ofta en övertygelse om att man inte gör någon skillnad på flickor och pojkar. Detta menar Delegationen för jämställdhet paradoxalt nog kan vara det största hindret för jämställdhetsarbete i förskolan. (SOU 2006 s148) Det beskrivs även att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar ”förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning” (Lpfö 98 rev. 2010 s 8) Här finns det även ett tillägg i den reviderade läroplanen som säger att förskolläraren ska ansvara för: *”att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde, att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar, och att det utvecklas normer för arbetet och samvaron i den egna barngruppen.”* (Lpfö 98 rev. 2010 s 8) Detta tillägg kommer att skapa ett tydligare ansvar för varje förskollärare att ta när det gäller det demokratiska arbetssättet i gruppen där egna normer tillsammans ska skapas i gruppen.

2.6 Skolutveckling

Genusarbeten i förskolan kan beskrivas ur ett mer generellt perspektiv som ett utvecklingsarbete som sker inom förskolan. Här nedan beskrivs vad skolutveckling är samt vilka villkor som finns för skolutveckling.

Uppmärksamhet och intresse krävs liksom förmågan att ställa frågor. Att ställa frågor till och om sin egen praktik kräver mod. Det kan innebära en smärtsam process men leda till helt nya infallsvinklar, nya sätt att förstå. Det nya sättet att se och förstå kan i sin tur generera nya frågor. Vi menar att den ibland smärtsamma processen hänger samman med att lärande och förändring innebär något för identiteten. Man är delvis en annan person när man har lärt sig något. (Folkesson m.fl. 2004 s 9)

Detta menar Folkesson m.fl. (2004) kännetecknar den process som skolutveckling innebär, kunskapen är både ett resultat och ett projekt. Sedan decentraliseringen av skolan som påbörjades på 1980-talet har numera kommunen och den lokala skolan ansvar för sin egen kompetensutveckling. (Folkesson m.fl.) Den successiva förändringen mot en självutvecklande skola har inneburit ökad projektverksamhet. Samt att staten genom riktade ekonomiska resurser som ska stimulera till en aktivitet bland lärare att förändra och utveckla skolans inre arbete. Detta genom att ta hänsyn till nationella mål och krav samt lokala förutsättningar och behov. Ett kännetecken för nyare former av kompetensutveckling är enligt Folkesson m.fl. att man antar ett så kallat "bottom up" perspektiv vilket innebär att man utgår från praktiken och frågorna som finns där. Detta är ett arbetssätt som används i t.ex. aktionsforskning. Arbetsplatsen som utvecklingsarena är ett annat kännetecken för nyare former av kompetensutveckling, genom att händelser i vardagen blir utgångspunkt för kunskapsökande och förbättringar. Folkesson m.fl. beskriver även att förbättringar som har en verklig grund i vardagen har större möjligheter att överleva.Handledning är också ett givande inslag i kompetensutveckling enligt författarna. De menar att det ger en fördjupad bild av sin egen verksamhet, tid för reflektion samt en ökad medvetenhet i arbetet när den praktiska och den akademiska kunskapen möts på handledarträffar.

Berg & Sherp (2004) beskriver skolutveckling ur fem olika perspektiv, de tar upp några gemensamma nämnare som beskriver vad skolutveckling är.

- Problemlösningsprocess, ett angeläget område som av någon anledning är värt att studera.
- En ständigt pågående verksamhet, idealt sett ska skolutveckling vara en integrerad del av verksamheten
- Återverkan, skolutveckling handlar om att ge en återverkan på skolans vardag i sin helhet och inte uteslutande fokusera på ämnen eller någon annan avgränsad del av skolans verksamhet.
- Utmana men inte vara allt för utmanande, viktigt att skolutvecklingen svarar mot den berörda skolans behov och motiv. (Berg & Sherp 2004)

Boken innehåller fem olika författare som betonar fem olika perspektiv för vad som är viktiga faktorer i skolutvecklingsprocessen. Det de gemensamt framhåller är att elevernas lärmiljö är avgörande för prestationer i skolan och genom att förändra dem kan vi hjälpa barn i deras lärande och utveckling. (Berg & Scherp 2004 s 7)

Aktionsforskning

En skolutvecklingsmodell som kan användas i samband med genusarbeten i förskolan är aktionsforskning. Karin Rönnerman beskriver vad aktionsforskning är i boken

Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt. (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman 2010).

Aktionsforskning handlar om att förändra den egna praktiken och kännetecknas av att praktikerns frågor leder utvecklingsprocessen, som i sin tur innebär att en handling iscensätts och följs automatiskt. Därpå följer en reflektionsfas i samarbete med en forskare och slutligen dokumenteras hela förändringsarbetet. (Nylund m.fl. 2010 s 14).

Enligt Rönnerman (2010) är aktionsforskning en process där man kan använda sig av många olika verktyg och metoder, det handlar om att ta tillvara på den professionella kompetens som finns men också om att utmana och utveckla den. Rönnerman (2010) delar upp begreppet aktionsforskning i två delar, aktionerna står för att något behöver göras, det är pedagogen som bestämmer vad som ska studeras, vilka frågor man vill ha svar på samt iscensätter handlingar som sedan följs av observationer som blir föremål för diskussion och reflektion. Den andra delen består av forskning, vilket är en process där man genom systematiskt arbete och med hjälp av teorier får ny kunskap. Det som skiljer aktionsforskning från traditionell forskning är att den utgår ifrån praktikens frågor och att det är ett samarbete mellan praktiker och forskare där man tar tillvara på allas kunskaper och erfarenheter. Anette Ohlin (föreläsning Göteborgs Universitet 13 sept. 2010) beskriver att aktionsforskningens signum är att den är problemorienterad, praktikorienterad och förbättringsinriktad. Praktikorienterad och problemorienterad för att den utgår från problem som påträffas genom observationer och frågor som finns i praktiken. Förbättringsinriktad för att själva tanken med aktionsforskningen är att den ska förbättra verksamheten genom de förändringar som kommer till stånd genom nyvunna kunskaper och erfarenheter. (Ohlin föreläsning 13 sept. 2010)

3. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att ta reda på hur villkoren för ett kontinuerligt genusarbete i förskolan ser ut. Vilka förutsättningar och hinder det finns för att långsiktiga genusarbeten kan bli en del av vardagen i förskolan?

3.1 Förtydligande frågeställning

Hur kan genusarbeten bedrivas på förskolan?

Vilka förutsättningar och hinder kan finnas för långsiktiga genusarbeten i förskolan?

Finns det några metoder för att arbeta med genusfrågor i förskolan som underlättar ett kontinuerligt genusarbete ur ett skolutvecklingsperspektiv?

Finns genusaspekter i barnverksamheten med i förskolans likabehandlingsplan?

4. Metod

4.1 Fallstudie som metod

Den här studien är utformad som en kvalitativt inriktad fallstudie. Jag har använt mig av Merriams beskrivning av fallstudien som en undersökningsmetod av en viss företeelse eller skeende i boken, *Fallstudien som forskningsmetod*. (1994) Hon menar att det är vilken typ av frågor man ställer, vilken grad av kontroll man har och hur man tänker sig hur slutresultatet ska bli, som är faktorer man ska ta hänsyn till om man ska genomföra en fallstudie. Sammanfattningsvis betyder detta att vilken metod vi väljer beror på hur vårt problem ser ut och vilket resultat vi vill ha, metoden är sen planen för att samla in, organisera och integrera informationen som resulterar i slutprodukten. (Merriam) Fallstudien är en deskriptiv metod som strävar efter en beskrivning och förklaring av problemet. Enligt Merriam ska studien riktas in på flera variabler som är av betydelse för den företeelse man studerar. Kvalitativa fallstudier riktar in sig på insikt, upptäckt och tolkning, man undersöker en företeelse på djupet genom att studera företeelsen i den kontext den befinner sig i. I fallstudien fokuserar man på process och det sociala samspelet, det går inte att skilja variablerna som rör företeelsen från kontexten. "Fallstudien riktar uppmärksamhet mot det sätt varpå grupper av människor hanterar problem av olika slag utifrån ett helhetsperspektiv." (Merriam 1994 s 26) Man söker i fallstudien ny förståelse och upptäckter av nya relationer av en företeelse genom att undersöka samma företeelse från flera olika perspektiv. Resultatet blir att fallstudien visar komplexiteten i en situation. Det särskiljande för en fallstudie i jämförelse med andra angreppssätt är att kunskaperna är mer konkreta och mer kontextuella. Man lägger vikt på forskarens tolkning av situationer, forskarens erfarenhet är något som berikar studien. Merriam sammanfattar en kvalitativ fallstudie som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda företeelse.

4.2 Varför fallstudie

Denna studie syftar till att ta reda på hur kontinuerliga genusarbeten kan bedrivas samt vilka hinder och förutsättningar det kan finnas för långsiktiga genusarbeten i förskolan. Att jag har valt att använda fallstudien som metod beror på att jag ser detta som en avskild företeelse som jag vill skapa mig en helhetsbild av. För mig är processen och kontexten viktiga delar, jag vill angripa mitt problem från flera olika håll för att skapa mig en så nyanserad bild som möjligt av det. Det konkreta och kontextuella sättet att arbeta som man gör i en fallstudie tilltalar mig som person, att samla in många olika delar som bidrar till en mer nyanserad helhet. Jag har valt att angripa problematiken kring genusarbeten i förskolan med hjälp av intervjuer med personer som arbetar eller har arbetat långsiktigt med genus i förskolan. Efter intervjun kommer jag även att titta på de intervjuades likabehandlingsplaner för att se vilka kopplingar som finns mellan det praktiska arbetet och det som står beskrivet i planen. Jag kommer även att analysera den litteratur som intervjupersonen säger sig inspireras av och arbeta efter. Jag kommer att belysa genusarbetet ur ett skolutvecklingsperspektiv där aktionsforskning är en variant av skolutveckling.

4.3 Den empiriska fasen

I denna fallstudie så har jag valt att se mitt forskningsproblem ur olika perspektiv, det första är att göra en intervjuundersökning och det andra är att göra en dokumentanalys av intervjupersonernas förskolors likabehandlingsplaner. När de gäller intervjuundersökningen så har jag valt att göra en informantundersökning eftersom jag vill veta hur man kan arbeta med genus i förskolan och vilka hinder och förutsättningar som finns för det arbetet. Vid en

informantundersökning används svarspersonen som ett vittne som ska bidra med information om hur verkligheten är beskaffad (Esaiasson 2007 s 257). I detta fall kan den intervjuade berätta för mig om hur genusarbetet på deras förskola ser ut och vilka förutsättningar och hinder de upplever finns för det arbetet. I viss del är det även en respondentundersökning (Esaiasson 2007) jag genomfört då jag varit intresserad av svarspersonernas tyckande och tänkande om genusarbeten i förskolan men då med utgångspunkt från deras egna erfarenheter från deras eget arbete med frågan. Esaiasson (2007) påpekar att i informantundersökningar så finns det inget värde i att ställa samma frågor till alla intervjuade utan att det istället finns en poäng i att den informationen man får in från de först genomförda intervjuerna genererar nya frågor som ställs i de följande intervjuerna. Jag har haft med mig samma frågemall i alla intervjuerna som bas (för intervjufrågor se bilaga 1) men har använt mig av intervjuförfarandet en kvalitativ, icke-standardiserad intervju vilken utgår från antagandet att man inte kan veta från början vilka frågor som är viktiga. (Svensson 1996) Thomsson beskriver i sin bok om reflexiva intervjuer (2002 s 59) att en intervjustudie startar med en analytisk eller teoretisk fråga och går en omväg via vardagsnära frågor vid intervjuerna och sedan går tillbaka till den analytiska frågan. Med det menar hon att redan under själva intervjuandet så tolkar författaren det som intervjudeltagarna säger utifrån sina erfarenheter och sin analytiska fråga och av det så följer en mängd följdfrågor som hade varit omöjliga att förbereda innan intervjun. De frågor jag har använt mig av som bas bygger på min frågeställning där jag vill ta reda på konkret hur de arbetar eller har arbetat med genus. Om de använt sig av någon metod samt vilka hinder och förutsättningar de har erfart under arbetets gång.

Hur många man ska intervjua beror på vilken frågeställning man har, ju mer avgränsat frågeområde desto färre intervjuer behövs. (Thomsson 2002) "Resultatet kan bli mycket intressant trots att det i antal intervjudeltagare mätt, tunna empiriska underlaget." (Thomsson 2002 s 57) Jag har använt mig av strategin ett icke-sannolikhetsurval med formen ändamålsenligt urval vilket baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt om. (Merriam 1994 s 61) Jag har valt att intervjua fem förskollärare som arbetar eller har arbetat systematiskt med ett långsiktigt genusarbete i förskolan. Utifrån min frågeställning är det viktigare för mig att hitta de personer som systematiskt arbetar eller har arbetat med genusfrågor i förskolan för att få svar på min frågeställning än att intervjua ett större antal personer som inte har arbetat på det sätt min undersökning bygger på. Urvalet av personer baseras enligt Thomsson på oss som forskare, "Vi gör bara intervjuer med personer som vi redan före intervjun antar kan fylla en plats i vår hela tiden ökande förståelse" (2002 s 66). För att hitta det ändamålsenliga urvalet av förskollärare som arbetar eller har arbetat med långsiktiga genusarbeten i förskolan har jag fått hjälp från t.ex. kurskamrater som i ett av fallen arbetat på en av dessa förskolor, en annan av de intervjuade fick jag kontakt med via min Verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och den tredje kontaktade jag själv efter att ha vikarierat där tidigare under året och då fått ta del av deras arbete. Den fjärde intervjupersonen har jag intervjuat tidigare om genusfrågor i förskolan i ett annat sammanhang. I den femte intervjun misstog jag mig när det gällande antagandet om huruvida personen kunde fylla en plats i min ökade förståelse som Thomsson skriver om, personen ifråga arbetade inte systematiskt med genusfrågor. Detta var ett misstag jag som forskare tar på mig till fullo då jag inte innan intervjun frågat personen om hur de arbetade med genus, utan istället byggde det på ett löst antagande. Jag sammanfattar kort i resultatredovisningen det jag fick med mig från intervjun och beklagar berörd person för misstaget och att jag tog upp hennes tid i onödan. Totalt har jag alltså intervjuat fem förskollärare och jag använder mig av fyra av intervjuerna i resultatdelen. Jultider är för många organisationer, inte minst förskolan, en hektisk tid och för att få komma och ta tid för en intervju krävdes att någon tipsat om mig och

min undersökning eller att jag har eller har haft någon personlig kontakt med intervjupersonen för att de skulle ta emot en för en intervju. Däremot har jag ingen personlig relation med någon av intervjupersonerna och därmed uppstår inget beroendeförhållande mellan mig och någon av intervjupersonerna. Namnen på intervjupersonerna är fiktiva.

Enligt Merriam (1994 s 117) utgör dokument en rik informationskälla för den forskare som har den fantasin som krävs då dokument vanligtvis inte är producerat för forskningsändamål. Jag kommer i min fallstudie att analysera respondenternas förskolors likabehandlingsplaner för att se om jag kan hitta en koppling mellan det arbete som bedrivs eller har bedrivits på förskolorna och det som står skrivet i likabehandlingsplanen."Dokument av alla slag kan hjälpa forskaren att upptäcka innebörder, utveckla förståelse och förmedla insikter som är relevanta för forskningsproblemet."(Merriam 1994 s 130)

4.4 Bearbetning av material

Som jag beskrev i tidigare stycke så börjar analysen av materialet enligt Thomsson (2002) redan under själva intervjuerna då man ställer följdfrågor till intervjupersonerna utifrån sin egen tolkning av vad de säger och utifrån sin egen analytiska fråga. Thomsson beskriver vidare att "Som i alla tolkande metoder gäller det nu att kunna och våga tolka det som kommit fram i intervjuerna på ett sätt som leder befintlig kunskap vidare." (2002 s 145) Detta tankesätt har jag haft som utgångspunkt då jag sammanställt intervjuerna. Jag började med att sammanfatta det som jag tolkade som viktigast i varje intervju i förhållande till min frågeställning. Jag har sedan delat upp resultatredovisningen i olika avsnitt där jag jämför och tar upp de olika förskolläraernas svar och redogörelser. För att kunna ställa dem mot varandra och ge en mer enhetlig bild av hur långsiktiga genusarbeten kan fungera ute på förskolorna. Detta analyseras och diskuteras sedan i diskussionsavsnittet med hjälp av tidigare forskning och de styrdokument som finns beskrivna i litteraturgenomgången.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Att arbeta med metoden fallstudie ger både för- och nackdelar, en fördel som Merriam (1994 s 46) lyfter fram är att metoden ger insikt och upplysning på ett sätt som vidgar läsarens kunskap. Merriam poängterar även att fallstudien som metod passar särskilt bra för att undersöka pedagogiska processer, eftersom de kan undersökas på ett sätt som förmedlar förståelse vilket i sin tur kan påverka och kanske förbättra praktiken. Negativa aspekter med att använda fallstudien som metod beskrivs av Guba & Lincoln (1981 s 377) är att den kan förenkla eller överdriva en situation och därmed leda läsaren att dra felaktiga slutsatser. De menar även att fallstudier bara är en del av den helheten man undersöker men kan utge sig för att vara en redogörelse av helheten av en företeelse. Enligt Guba & Lincoln är en annan nackdel med metoden att den vilar mycket på forskarens egna tolkningar och vilken information som forskaren väljer att presentera. Att forskaren själv är det främsta instrumentet när det gäller insamling och analys av information menar Merriam är en av fördelarna med fallstudien som metod. Jag har vägt både för och nackdelar med metoden och kommit fram till att i mitt fall så överväger fördelarna nackdelarna eftersom jag studerar en pedagogisk företeelse som jag finner värdefullt att titta på ifrån flera olika perspektiv för att få vidgat kunskap om fenomenet.

Studiens reliabilitet menar Stukat (2010) är hur bra mitt mätinstrument är på att mäta. Validitet är enligt Stukat om jag mäter det man avser att mäta. Svensson (1996) beskriver förhållandet mellan reliabilitet och validitet som,

Enligt mitt synsätt är validitet överordnat i förhållande till reliabilitet, dvs om validiteten är god är också reliabilitet det. Men är reliabiliteten god är det inte en garanti för att validiteten också är det. (Svensson 1996 s 209)

Med detta menar Svensson att inom den kvalitativa forskningen är det svårt att se om det finns några "konstanta objekt" att studera t.ex. vid intervjuer kan det vara intervjupersonen sinnesstämning som avgör vilka svar vi får. Han menar att reliabilitet bör ses i sitt sammanhang och bedömas från den situation som råder vid intervjutillfället.

Jag har i min studie intervjuat fem olika personer som jag från början trodde arbetar eller har arbetat systematiskt med genus i förskolan. Jag har i alla intervjutillfällena intervjuat personerna på deras arbetsplats i ett avskilt rum med bara mig och intervjudeltagaren närvarande för att de ska känna sig trygga i sin egen "hemmiljö". Detta kan även ha haft motsatt effekt eftersom vi diskuterat hur de lagt upp sitt genusarbete och vilka eventuella hinder som uppstått i arbetet. Det kan ju ha varit hinder som de upplevt som involverat kollegor eller ledning men som de kände sig obekväma att prata om i en miljö där de personerna skulle kunna komma in och höra oss. Jag upplever att studien har hög validitet när det gäller den informationen jag fått av fyra av de fem personer jag intervjuat, de har lett mig vidare i studien och gett mig nya perspektiv och vidgat kunskapsbas av det fall jag studerar. När det gäller den femte intervjupersonen beskrev jag ovan att jag hade missat att ta reda på vilket sätt personen arbetade med genus på förskolan och intervjun byggde inte på det jag avsåg att mäta. Trots detta har intervjun gett mig ytterligare ett perspektiv på hur genusarbeten i förskolan kan fungera.

Enligt Svensson (1996) kan man bedöma validiteten utifrån följande aspekter som jag valt att kommentera här:

- Undersökningsupplägg, jag har valt fallstudien som metod för undersökningen, vilket är en relevant metod utifrån det syfte och de frågeställningar som är formulerat för studien.
- Datainsamlingsmetodik, här arbetar jag främst med intervjuer men även genom att samla in respektive förskolas likabehandlingsplan.
- Analys av data, här tolkar jag det som intervjupersonerna berättar och vad som står i dokumenten med hjälp av den tidigare forskning som finns presenterad i litteraturgenomgången.
- Resultat, här kommer en sammanställning där jag jämför och drar slutsatser av det som kommer fram genom intervjuer och dokumentanalys med hjälp av tidigare forskning.

När det gäller begreppet generaliserbarhet, vilka de resultaten jag får fram egentligen gäller för (Stukat 2010) så gäller resultaten i denna studie endast för den undersökta gruppen. Faktorer som påverkar generaliserbarheten för min studie är, att jag har en liten undersökningsgrupp, fyra personer är inte tillräckligt för att kunna generalisera resultaten. En annan faktor är urvalet, det finns säkerligen många fler sätt att arbeta långsiktigt med genus på i förskolan, jag har bara tagit del av det de fyra förskollärare jag intervjuat delgett mig med. Däremot har min ambition med studien varit att den ska ha hög relaterbarhet, att de resultat jag kommit fram till kan bidra till att utvidga kunskapen om långsiktiga genusarbeten i förskolan.

4.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet har utformat forskningsetiska principer för forskning inom humaniora och samhällsvetenskap med syfte att ge riktlinjer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare. De har utformat fyra allmänna huvudkrav på forskningen som jag har haft intentionen att följa i min studie. (Vetenskapsrådet 2010)

- Informationskravet

Jag som forskare har skyldighet att informera undersökningsdeltagaren om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deltagandet. Jag ska även upplysa om att deltagandet är frivilligt och de har rätt att avbryta sin medverkan.

Jag kontaktade de personer jag önskade intervjua via telefon och skickade sedan ett email till alla deltagarna med information om mig som forskare, vad syftet med min uppsats är samt vad jag vill fråga dem om. Jag bad även om att få tillgång till förskolornas likabehandlingsplaner för att använda mig av dem i min undersökning. Jag upplyste vid intervjun om att deltagarnas medverkan var frivillig och att de hade rätt att avbryta sin medverkan.

- Samtyckeskravet

Forskaren ska inhämta samtycke från undersökningsdeltagarna. Deltagarna ska själva kunna bestämma hur länge och på vilka villkor de vill delta i undersökningen. Det ska inte heller finnas något beroendeförhållande mellan forskare och deltagare.

Jag inväntade godkännande per telefon eller email innan jag genomförde intervjun med undersökningsdeltagarna. Jag fick även deras samtycke att använda mig av förskolans likabehandlingsplan i uppsatsen, vilken de gav mig i handen på plats eller gav sitt samtycke till att skriva ut från förskolans hemsida. Deltagarna kan om de önskar kontakta mig och meddela att de inte längre önskar vara med i undersökningen. Det finns inget beroendeförhållande mellan mig som forskare och undersökningsdeltagarna.

- Konfidentialitetskravet

Uppgifter om deltagarna i undersökningen ska förvaras så att inte någon utomstående kan ta del av dem och de ska ges största möjliga konfidentialitet.

Jag har i vissa av intervjuerna med deltagarnas godkännande använt mig av en diktafon, inspelningarna från dessa förvaras på en säker plats i min ägo, detsamma gäller de anteckningar jag har från intervjuerna. Jag garanterade i det email jag skickade ut både förskollärarnas och förskolan anonymitet i undersökningen.

- Nyttjandekravet

Uppgifterna som jag som forskare har fått in i samband med undersökningen får endast användas i forskningsändamål.

De uppgifter jag har fått in kommer endast att användas som forskningsmaterial i denna uppsats.

5. Resultatredovisning

Jag har intervjuat fem förskollärare varav fyra arbetar, respektive har arbetat kontinuerligt med genusfrågor på sin avdelning under en längre period. Eftersom studien främst riktar in sig på villkoren för genusarbeten på förskolan och vilka förutsättningar och hinder de upplevt i arbetet har jag bara valt att i resultatet ta med de fyra som arbetar eller har arbetat kontinuerligt med genusfrågor. Den sista intervjun ger jag en kort redogörelse för här nedan.

Birgitta jobbar på en förskola där en annan av avdelningarna på förskolan arbetar aktivt med genus och jämställdhet. Birgitta berättade att de har inspirerats en del från den andra avdelningen och varit delaktiga i några av deras projekt. De har även fått en presentation av den andra avdelningens arbete med genus. Birgitta anser att de behandlar alla barn lika inne hos sig och kan inte se några könstypiska beteende inne på avdelningen. Det viktiga anser hon är att man stärker de barn som inte blir respekterade för hur de är, hon menar att detta är huvudpoängen med själva ”genustänket” att t.ex. killar som inte är fysiska utan hellre vill pyssla, ska respekteras för det och få bekräftelse på det. Birgitta arbetar på en av de förskolor som fick medel för att främja sitt jämställdhetsarbete 2005 enligt rapporten som sammanställts av Delegationen för jämställdhet (SOU 2006).

5.1 Beskrivning av intervjupersoner

Här kommer en kort redogörelse med bakgrundsinformation om respektive förskollärare samt en beskrivning av hur de arbetar/har arbetat med genus på sin avdelning.

Ellinor arbetar på en montessoriförskola. Hon och hennes arbetslag deltog i projektet Våga bryta mönstret som anordnades av GR utbildning och Jämställdhetsombudsmannen och pågick under ca två år. Deltagarna fick medverka på en två dagars kurs (internat) i början av utbildningen och har sedan fått träffa en handledare var tredje vecka. De använde sig av ”husmodellen” som finns beskriven i tidigare forskning för att kartlägga verksamheten på förskolan. De sätter sedan upp mål och arbetar efter en handlingsplan där de tillsammans bestämmer vad som ska göras och vem som gör vad. De utvärderar sedan arbetet för att se hur det har gått och kan då sätta upp nya mål.

Annika arbetar på en förskola som arbetar aktivt med inspiration från Reggio Emilia filosofin. Hon deltog tillsammans med de två andra som arbetar i hennes arbetslag i en stor satsning på jämställdhet som anordnades av Jämställdhetsombudsmannen (JämO) i Göteborg. Det var ett projekt som pågick under två års tid och arbetet var upplagt så att det var föreläsningar en gång i månaden och handledarträff var tredje vecka för hela arbetslaget. Detta arbetslag använde sig inte av någon namngiven eller styrande metod. Men de använde sig av ett arbetssätt där de kartlade verksamheten med hjälp av olika verktyg t.ex. punktobservationer, av både barn och vuxnas förhållningssätt. De analyserade sedan materialet tillsammans med handledaren och bestämde hur de skulle gå vidare, vilka konkreta förändringar som skulle göras. Dess förändringar utvärderades sedan.

Maria arbetar utifrån metoden aktionsforskning, hon handleder de andra i sitt arbetslag och har gått kursen i aktionsforskning som anordnades av Göteborgs Universitet och beskrivs i kapitlet om tidigare forskning. Genusarbetet på förskolan kom till som en del av det forskningsprojekt om aktionsforskning som förskolläraren deltog i.

Cecilia arbetade som genuspilot på en förskola som har arbetat med ett genusprojekt som anordnats inom kommunen, en förskollärare från varje förskola i kommunen har träffats två gånger per termin för att diskutera i tvärgrupper hur de kan arbeta med genus på förskolan. Projektet har pågått i tre år och de har utgått från boken *Modiga prinsessor och ömsinta killar* (Olofsson 2007) och utifrån ett upptryckt häfte med uppgifter att genomföra på avdelningen.

5.2 Strukturen på genusarbetet i förskolan

Tre av de fyra intervjuade förskollärarna har arbetat med genusfrågorna på sin avdelning utifrån en systematisk metod och fått handledning under arbetets gång. Cecilia arbetade efter ett häfte med uppgifter men inte efter en specifik metod. Både Annika och Ellinor har varit på föreläsningar och fått utbildning i genusteori vilket beskrivs som viktigt enligt den teoretiska genomgången i rapporten från projektet Att våga hoppa jämfota. (2004). ”en kartläggning utan genusteori kan leda till ett konserverande arbete där de traditionella könsrollerna blir mer befästa” (2004 s 28) Maria har på sin förskola arbetat med aktionsforskning som metod, där har de fokuserat på teorier om aktionsforskning.

Alla fyra förskollärarna har även deltagit i värderingsövningar kring jämställdhet för att synliggöra sina egna föreställningar om kön och genus. Tre av förskollärarna har utgått från olika metoder i sitt arbete men arbetet har haft en liknande struktur när det gäller handledning, kartläggning av verksamheten med hjälp av t.ex. observationer som sedan har analyserats och resulterat i konkreta förändringar som sedan har utvärderats och använts som utgångspunkt för nya observationer. Cecilia och hennes arbetslag har i sitt genusarbete arbetat med observationer och uppgifter som en metod för att medvetandegöra sig själva och sitt eget förhållningssätt till barnen.

5.3 Inspiration och litteratur

Annika, Ellinor och Maria har i sitt genusarbete utgått från Kajsa Svaleryds bok, *Genuspedagogik* (2002) Alla beskriver att denna bok har varit en väldigt bra hjälp i arbetet och att de fått mycket tips och idéer härifrån. Annika kallade t.ex. boken sin bibel i genusarbetet på avdelningen. Medan Cecilia har arbetat mer med Britta Olofsson bok, *Modiga prinsessor och ömsinta killar* (2007) Alla medverkande beskriver även handledarträffar och föreläsningarna inom de projekt de medverkat i som väldigt inspirerande.

5.4 Konkreta exempel från genusarbetet i förskolan

Ellinor arbetar på en Montessoriförskola som inte så har så mycket traditionellt könsbundna leksaker men de observerade att barnen valde vissa material och vissa ämnen och att de behandlade materialet på ett visst sätt. Vissa väljer alltid samma saker och vågar inte prova något nytt. De observerade t.ex. att flickorna pysslade med mindre saker och att pojkarna byggde stort. De uppmuntrade då flickorna att våga bygga större saker och pojkarna med att pyssla med mindre saker. De observerade även att de stökigare pojkarna i hallen oftast brukade få hjälp först och så gick en fröken ut med dem så kunde de andra klä på sig i lugn och ro. Nu väljer de istället att uppmärksamma de som sitter och väntar och det är de som får gå ut först trots att det blir stökigt till en början, då får det vara så.

Annika och hennes arbetslag gjorde en systematisk undersökning av hur miljön såg ut, bland annat genom punktobservationer, där de observerade läget på avdelningen en gång i timmen, vilka barn som lekte var och var de vuxna befann sig. Då fick de bekräftat att i vissa rum är det mycket pojkar och inte någon vuxen, de ändrade sedan miljön efter analysen av

observationerna. De införde även ”lekkort”, då tittar barnen på kort och väljer en aktivitet på kortet, de hade observerat att pojkarna väljer aktivitet efter eget intresse och önskemål medan flickorna valde efter vad kompisarna valde. Syftet med ”lekkorten” var att alla ska få känna att deras val är viktigt, att alla får en möjlighet att välja och om något barn alltid väljer samma kanske man kan uppmuntra dem att våga testa något annat. Andra saker de arbetade med under denna period på avdelningen var talstenar vilket betyder att man skickar runt en sten på samlingen. Den som håller i stenen får säga något om de vill. De arbetade med ett dansprojekt där de gick igenom olika danser som barnen dansade tillsammans, och med massage, barnen fick massera varandra. Detta gjorde enligt Annika att det blev väldigt bra stämning och dynamik i gruppen, det blev en tillåtande atmosfär där alla respekterade varandra. Annika menar att genusarbete och demokratibegreppet ligger väldigt nära varandra, det är inte bara en fråga om flickor och pojkar utan att alla individer har rätt till sitt eget tyckande och tänkande.

Maria och hennes arbetslag gjorde ett 15-tal observationer om vad, var och med vem barnen lekte och vilka positioner de intog. De analyserade materialet men kunde inte utläsa några könstypiska mönster utifrån dessa frågor. De hade även en fråga om hur pedagogerna styr in barnen på könstypiska mönster och filmades i stressiga situationer samt intervjuades för att se om det fanns några skillnader i deras beteende. De upptäckte när de analyserade materialet att de tog emot barnen på olika sätt beroende på om det var en tjej eller en kille som kom. De gjorde då en aktion genom att förändra sitt sätt att bemöta barnen vid ankomst. De fokuserade på att bemöta barnen lika samt att bjuda in dem till mer könsneutrala aktiviteter på förskolan. En annan aktion fick de inspiration till genom Kajsa Svaleryds bok, *Genuspedagogik* (2002) där det fanns ett avsnitt om flickors kön och hur det benämns. De pratade ihop sig på förskolan om detta och kom fram till att ungefär hälften av alla de vuxna som deltog inte hade haft något namn för sitt kön som barn och den andra hälften hade haft olika påhittade benämningar på det. De bestämde sig för att kalla flickors kön snippa och prata på samma sätt med tjejer om deras snippa som man pratar med killar om deras snopp vid blöjbyten och liknande situationer.

Cecilia och hennes arbetslag började även de att arbeta med lekkort, detta för att barnen skulle få testa nya saker och att leka med nya kompisar och att de skulle öva på att fokusera på en sak en längre stund.

5.5 Kompensatorisk pedagogik

Kompensatorisk pedagogik ett arbetssätt där målet är att ge varje barn möjlighet att utveckla den del av sin könsroll som är svag. Det här sättet att arbeta med genusfrågorna i förskolan har både Ellinor och Annika provat i sitt genusarbete i förskolan. De delade upp gruppen i mindre kill- och tjejgrupper som arbetade med olika saker. T.ex. i Ellinors förskola så använde de sig mycket av teater när de arbetade med barn som var tysta och blyga. Pojkarna satt i mindre grupper och pratade om känslor och lyssnade på varandra, hur man kan känna sig när man är t.ex. ledsen, det kan vara lätt att säga att man är arg men när man känner efter är det kanske egentligen ledsen man är. I Annikas förskola så var fotboll ett stort intresse hos både tjejer och killar, tjejerna fick tävla mycket medan killarna arbetade mer med samarbetsövningar. Båda dessa förskolor använde sig mycket av den här sortens kompensatoriska pedagogik, att arbeta i åtskilda grupper i början av genusarbetet. När de kommit längre i processen av sitt genusarbete arbetade de mer integrerat med grupperna. Ellinor tar dock upp på intervjun att de kanske kommer att arbeta kompensatoriskt igen om de ser ett behov av det på avdelningen. Däremot så beskrev både Ellinor och Annika att det kompensatoriska sättet att arbeta finns med hela tiden som en del av det som genomsyrar vardagen, fast då handlar det om att arbeta integrerat kompensatoriskt. T.ex. när de på

Annikas avdelning fick in en snickarbänk och ville de sätta upp dokumentation på väggen vid bänken för att visa hur man kunde arbeta vid snickarbänken så satte de upp kort när två tjejer snickrade. Detta för att kompensera den bild som finns i media och i leksakskataloger när det visas en snickarbänk så är det nästan alltid en kille som står bredvid. Eller när de äter så sitter de lite tystare barnen vid ett bord och de som pratar lite högre och lite mer vid ett annat bord. Detta för att de som pratar lite mindre också ska få en chans att säga något istället för att användas som stötdämpare för de andra. Då handlar det inte om att kategorisera efter kön utan att anpassa verksamheten efter enskilda individer.

5.6 Föräldrarespons

Tre av fyra förskollärare har upplevt både negativ och positiv respons från föräldrar. Den negativa respons som fanns från föräldrar upplever alla intervjuade tonades ner när arbetet väl börjat och man hade berättat lite mer ingående om innehållet i arbetet. Ingen av de intervjuade upplevde föräldrarnas inställning som något större hinder i deras genusarbete på förskolan. Maria upplevde tvärtom att föräldrarnas intresse har verkat positivt för deras genusarbete. Varje ny föräldragrupp informeras om att de försöker arbeta så könsneutralt som möjligt och att de på deras avdelning har en policy att ringa papporna om barnen blir sjuka istället för som de gjorde förut att börja med att ringa mamman. Cecilia upplevde bara att de fick bra respons från föräldrarna i deras genusarbete. Annika upplevde att med den första gruppen som var med vid starten av deras genusarbete på förskolan så var föräldrarna enbart positiva till deras arbete. De arbetade då med en grupp med fyraåringar. Medan när de började arbeta med en ny barngrupp med tvååringar och berättade för föräldrarna att de arbetade med genusfrågor så var föräldrarna mer skeptiska. Detta tror Annika beror på att den andra gruppen var en grupp med tvååringar och de yngre barnen inte har befäst sin könsroll lika tydligt som äldre. Hon tror att det är därför föräldrarna till de yngre barnen är mer oroliga. Hon upplever att föräldrarna till de yngre barnen är orliga för att deras barn inte ska bli tjejiga eller killiga, medan föräldrarna till de äldre barnen redan ser ett tydligt tjejigt och killigt mönster hos barnen.

5.7 Organisation och stöd från ledning

Det är ingen av de intervjuade förskollärarna som upplever att rektorn har varit något hinder i det systematiska genusarbetet på förskolan men ingen av dem har heller uttryckt att rektorn har varit någon drivkraft i arbetet. Ingen av de intervjuade har haft några problem med att få gå på handledartillfällen och på föreläsningar eller att få vikarier till avdelningen när man är borta. Däremot har de olika upplevelser av rektorns deltagande i genusprojektet. Ellinor känner att de haft mycket stöd från rektorn under arbetets gång. De har även nu på senare tid fått en timme i veckan med arbetslaget för pedagogiska diskussioner, där de arbetar efter en dagordning som alla skriver upp innan mötet vad de vill ta upp. Deras genusarbete pågår fortfarande på avdelningen och hon upplever att det har utvecklats sen de var med i projektet. I Marias förskola så började de arbeta med genus som ett gemensamt projekt, de ville arbeta med ett projekt där alla hade samma förutsättningar. Detta var en del av hennes utbildning i aktionsforskning, att man skulle genomföra ett forskningsprojekt på avdelningen. Alla i arbetslaget bestämmer gemensamt vilket ämne eller problemområde de vill arbeta med under ett år och sedan har de handledning i tvärgrupper, de träffas från olika avdelningar och diskuterar de olika problemområdena. Handledning i tvärgrupper ska vara som ett komplement till det arbete som görs gemensamt i arbetslaget på avdelningen. Hon menar att fördelen med att arbeta i tvärgrupp jämfört med att bara arbeta inom arbetslaget gör att alla får både större möjligheter och större ansvar, när de själva får prata och diskutera sitt arbete på avdelningen. Maria är nöjd med det stöd som hon får från rektorn i sitt arbete och tycker att den tiden de har fått för att lägga på detta arbete har räckt till. På Annikas förskola så var

tanken att även rektorer skulle delta vid föreläsningarna vilket deras rektor inte valde att göra. När de var mitt uppe i projektet upplevde Annika inte att de fick det stöd de önskade från kollegor och rektor utan upplevde det lite som en bromskloss i arbetet och att de blev betraktade som ”jobbiga” på förskolan. Nu i efterhand ser hon lite annorlunda på det, hon förstår att när de kom tillbaka från sina utbildningstillfällen och var helt uppfyllda av genusarbetet och ville förändra en mängd saker. Medan de andra som arbetade på andra avdelningar på förskolan inte hade varit med om samma process och därmed inte hade samma perspektiv som de. Hon beskriver hur viktigt det var att hela arbetslaget var delaktiga i samma process, ”Att hela vårt arbetslag varit med om det gjorde att det gav en sådan genomslagskraft, vi orkade driva och arbeta med det ändå” (intervju Annika). Tre av de fyra intervjuade har arbetat tillsammans i sina arbetslag med genusarbetet och berättar hur viktigt det är att alla i arbetslaget är delaktiga i arbetet.

Det bästa är att vi genomgått detta projekt tillsammans i arbetslaget, det skapar en dialog mellan oss sinsemellan. Det är nästan lönlöst om bara en person i arbetslaget går på en utbildning och sen ska sprida det vidare på avdelningen. Man behöver varandras stöd för att det ska få någon genomslagskraft. (intervju Ellinor)

På Annikas förskola deltog de i projektet för jämställdhet under två år sedan arbetade de tillsammans i samma arbetslag i ytterligare tre år. Under den femårs period de arbetade aktivt med genusarbetet på avdelningen så genomsyrade det hela verksamheten. Hon berättar att det genomsyrade planeringen av verksamheten, sättet att tänka och även sättet att ta sig an andra delar av förskolans vardag. T.ex. att när de skulle ta sig an ett matteprojekt och fokusera på det i förskolan så sågs även det ur en annan vinkel än de som inte varit med i genusprojektet, de tänkte t.ex. på att ge alla barn lika möjlighet att arbeta med matte ur ett genusperspektiv. Efter fem år av arbete tillsammans i arbetslaget så splittrades arbetslaget på grund av olika anledningar och Annika var den enda från det tidigare arbetslaget som var kvar på förskolan. Nu beskriver Annika att det är mycket svårare att arbeta med genus när inte alla i arbetslaget är med och driver arbetet framåt. Hon beskriver att även hennes arbetssätt har förändrats. ”Tappar själv arbetet, går tillbaka och gör som jag alltid har gjort när jag inte arbetar lika aktivt med det längre.” (intervju Annika) Vissa sätt att arbeta på som de implementerade under tiden de arbetade mycket med genus på förskolan lever kvar, t.ex. sättet att hälsa på barnen när det kommer och hur de firar födelsedagar. Hon beskriver även att hennes sätt att förhålla sig till barnen nog är annorlunda från hur det var innan hon arbetade med genusprojektet även om hon inte alltid reflekterar över det. T.ex. att erbjuda barn alla olika färger på vantar istället för att bara ge en flicka två par rosa att välja på när hon behöver låna.

I Cecilias förskola arbetade de inte tillsammans i arbetslaget utan deras genusarbete startade på kommunal nivå och är ett tvärgruppsarbete där en person är genuspilot för sin förskola och går på möten och handledning med de andra genuspiloterna i kommunen. Hon beskriver att det var en tung process att driva arbetet framåt själv, att det kändes som att de stod och stampade och inte kom vidare i arbetet. Det var svårt att se resultat och hon kände inte att det fanns något intresse hos de andra i personalen av att fortsätta arbeta med det. Hon kände inte heller att genuspedagogen i kommunen kunde tillföra så mycket i utvecklingen av genusarbetet. Hon har nyligen bytt från att vara genuspilot till att vara pilot för ett annat ämne istället eftersom hon upplevde att arbete var för svårt och tungrott för att det skulle kunna bli några resultat.

5.8 Utvärdering, skolutveckling

Ellinor, Annika och Maria har själva föreläst och rapporterat om sitt arbete på förskolan i olika forum, t.ex. på arbetsplatsträffar, föreläsningar, redovisningar för andra förskolor eller ledningsgrupper etc. detta är något alla tre har goda erfarenheter av. Enligt Annika så utvärderar man samtidigt projektet när man berättar för det om andra hon beskriver det även som att man genom att presentera sitt arbete för andra "fått bekräftelse för vårt arbete när man ser att det värdesätts av andra." (intervju Annika) Ellinor berättar att hon gillar att arbeta med genusprojektet på olika sätt även utanför barngruppen t.ex. hålla föreläsningar och delta i intervjuer men att det är svårt att få kombinera en heltidstjänst med detta arbete, det kräver att man tar privat tid. Maria har varit tjänstledig med hjälp av stipendier för att skriva en bok om deras arbete i förskolan och upplever att hon fått positiv respons för sitt arbete av rektorn. Däremot har hon inte använt någon av sin vanliga arbetstid för att skriva och arbeta med sin bok, när jag frågar om varför så tror hon att det beror på det handlar om den kultur som finns på förskolan och de förväntningar som finns på dem som arbetar i förskolan. Maria upplever att det inte finns några förväntningar på att man varken ska diskutera arbetet på förskolan eller forska om det, det skulle vara att bryta ny mark. Hon menar att det är en fråga om ointresse

Det finns inget egentligen, vad vi känner, inget intresse av vad förskolan har för kvalitet utanför vår egen förskola det finns ingen som efterfrågar det. Ingen annan har någon insyn eller ide av hur kvaliteten i förskolan egentligen är, det finns ingen egentlig uppföljning. (intervju Maria)

Maria tycker att det borde finnas en obligatorisk fortbildning för alla som arbetar i förskolan. Hon menar att förskolan har bytt teorigrund sedan hon läste sin utbildning men hon som förskollärare har inte haft några krav på sig att fortbilda sig i de nya teorierna. Även om Maria själv har fortsatt att utbilda sig så finns det varken krav eller förväntningar på hon ska göra det. Hon menar även att det borde finnas ett ökat krav på att beskriva förskolans verksamhet kopplat till de mål som finns för förskolan. Enligt Maria borde alla som arbetar i verksamheten vara utbildade lärare eftersom läraruppdraget finns i mötet med barnen och alla som arbetar i förskolan möter och arbetar med barn.

5.9 Förutsättningar för genusarbetet

Något som både Ellinor och Annika lyfte fram som både hinder och förutsättning i genusarbetet på förskolan var deras egen roll, Annika beskriver att det var de själva de observerade mycket, hon menar att det är de "vuxna som lägger fördomarna i knät på barnen" (intervju Annika). Hon beskriver att hon från början ifrågasatte hela sitt arbetssätt och blev helt nedtryckt innan hon kunde börja bygga upp det igen. Maria menar att för att genusarbetet ska fungera så krävs samma grundförutsättningar för hela arbetslaget och att det viktigt att tillåtas arbeta med det och att det får ta tid och energi, eftersom det handlar om att förändra deras förhållningssätt och inte barnens. Ellinor beskriver det som den största svårigheten med att arbeta med genusfrågor är att jobbar med sig själv hela tiden och att hon ifrågasätter sig själv, huruvida hon gör rätt eller fel och tänker efter hela tiden. I detta sammanhang lyfter hon fram vikten av att arbeta tillsammans i hela arbetslaget, hon menar att det skapar en dialog dem sinsemellan och att de behöver varandras stöd för att kunna fortsätta arbeta. Hon menar att något som är viktigt i ett långsiktigt genusarbete är att fortbilda sig själv, och att det viktigt att vara i ett arbetslag där flera har samma synsätt. Hon beskriver att de har upplevt det som bra att arbeta efter en modell, där man utvärderar, då ser man hur det har gått och man kan sätta upp mål för vad man vill göra sen bestäms vem som gör vad och så fortgår arbetet. Cecilia beskriver att förutsättningen för att genusarbetet är att man har en kunnig handledare som kan motivera och kan stötta i arbetet. Maria lyfter fram att långsiktiga arbeten kräver en

gemensam kunskapsbas och gemensamma visioner. Man ska koppla ihop vad man kan, vet och vad man vill åstadkomma. Det är även viktigt att se sig själva som en del av ett större skolsammanhang. Att vi i förskolan är en del av en lärandeprocess och det medför ett ansvar. Hon menar även att det är viktigt att ha ett verktyg att hålla sig till och dokumentera istället för att stanna vid tyckande, förskolans verksamhet behöver en vetenskaplig grund att stå på.

5.10 Förskolornas likabehandlingsplaner

Det är rektors ansvar att varje år upprätta en likabehandlingsplan som beskriver förskolans arbete mot kränkande behandling av barn och vuxna i förskolan. Likabehandlingsplanen syftar till att främja barns lika rättigheter oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion, trosuppfattning, sexuell läggning, eller funktionshinder. Alla fem förskolor jag besökt har haft en likabehandlingsplan som jag fått ta del av. Planerna är formellt utformade och beskriver innebörden av olika begrepp som t.ex. kränkning och diskriminering. I likabehandlingsplanerna finns beskrivet vilka åtgärder förskolan tar för att förebygga och förhindra kränkande behandling av barn. Mitt syfte med en dokumentanalys av de intervjuades likabehandlingsplaner är att undersöka hur genusarbetet på avdelningen avspeglar sig i skrifternas innehåll. När jag gick igenom de olika förskolornas likabehandlingsplaner så kändes de formella och stämde inte överens med det genusarbetet som förskollärarna berättade om i intervjuerna. I tre av fem förskolor gick det inte att urskilja något om deras genusarbete på avdelningen i likabehandlingsplanerna. T.ex. i Annikas förskolas likabehandlingsplan står inget om kön eller genus specifikt utan det står att: "På vår förskola ska inget barn bli diskriminerat, trakasserat eller utsatt för kränkande behandling." (likabehandlingsplan Annikas förskola) I stycket efter refererar de till läroplanens mål (Lpfö 98) om vilka värderingar förskolan bygger på. I Marias förskolas likabehandlingsplan däremot finns kopplingar till kön och förskolans genusarbete de beskriver olika modeller av hur de kan kartlägga verksamheten ur ett genusperspektiv. Det finns en beskrivning av t.ex. "husmodellen" som är en metod för att kartlägga verksamheten ur ett genusperspektiv. Den förskola där genusarbetet på avdelningen stämde mest överens med innehållet i likabehandlingsplanen var på Ellinors förskola. Där kunde man utläsa ett samband mellan hur de konkret arbetar på avdelningen med genusfrågor och det som står skrivet i likabehandlingsplanen. I likabehandlingsplanen står t.ex. att de arbetar med att förebygga kränkningar genom att uppmärksamma barnen på deras goda egenskaper och goda gärningar istället för deras utseende. Detta är något som Ellinor lyfte fram under min intervju med henne.

6. Analys och diskussion

Jag har intervjuat fyra olika förskollärare som på olika sätt har arbetat med genusfrågor på sina avdelningar. För mig har alla dessa olika sätten att arbeta med genus på förskolan gett mig en klarare bild av vad genusarbeten i förskolan innebär. Vilka förutsättningar och hinder som finns för genusarbeten i förskolan och vilka metoder man kan använda för att utforma ett genusarbete i förskolan. Även den femte intervjun har gett mig en tydligare bild av genusarbetens komplexitet i förskolan. Det finns ofta någon slags tro att framgångsrika genusarbeten sprider sig själva vilket delegationen för jämställdhet beskriver i sin rapport (SOU 2004) Att detta inte stämmer visar fallet med den femte intervju där intervjupersonen arbetar på en förskola som fått ekonomiska medel från delegationen för jämställdhet (SOU 2006). Den personen jag intervjuade arbetade på en annan avdelning på förskolan än de som fick medel för sitt arbete och de arbetade inte kontinuerligt med genusfrågor. Sammanlagt har alla intervjuerna gett mig insikt i vilket komplext arbete genusarbetet i förskolan är och hur känsligt det är för t.ex. personalförändringar i arbetslaget och vilken stor betydelse ledningen har för arbetet. Jag ska nedan diskutera och analysera de resultat undersökningen visar på för att skapa en vidare förståelse och insikt i hur genusarbeten kan fungera samt vilka hinder och förutsättningar det kan finnas för långsiktiga genusarbeten.

6.1 Metoddiskussion

Mitt syfte med uppsatsen är att ta reda på hur villkoren för ett kontinuerligt genusarbete i förskolan ser ut. Samt vilka förutsättningar och hinder som finns för att det långsiktiga genusarbetet kan bli en del av vardagen i förskolan? Jag har valt att svara på mitt syfte och mina frågeställningar genom att intervjua personer som arbetar eller har arbetat med långsiktiga genusarbeten i förskolan. Det är dock svårt att både i förhand och efter intervjun säga hur mycket egentligen genusarbetet genomsyrar och har genomsyrat de intervjuades verksamhet. Jag utgår i min undersökning från informanternas egen information om sitt arbete och undersöker inte eller lägger någon bedömning i om det stämmer överens med verkligheten inne på respektive avdelningen. Jag upplever att alla informanterna varit uppriktiga och ärliga i sina beskrivningar. Flera av dem uttrycker att det är givande även för dem att få prata och berätta om sitt genusarbete. Några av intervjupersonerna har även deltagit i kommunalt eller regionalt anordnade utbildningar i genusarbete på förskolan. Jag har kortfattat beskrivit innehållet i utbildningarna i resultatdelen men det jag har varit mest intresserad av är att reda på vilka metoder och vilken litteratur intervjupersonerna har använt sig av i sitt genusarbete. Jag går inte in djupare på kvalitetsredovisningar eller utvärderingar av de olika utbildningarna, det skulle vara intressant och värt att studera vidare men rymts tyvärr inte inom ramen för denna uppsats.

Att använda mig all fallstudiemetoden har både varit en tillgång och en begränsning. Jag bestämde tidigt att jag utöver att intervjua förskollärare som arbetar med genusarbeten på sina förskolor även undersöka respektive förskolas likabehandlingsplan. När jag väl läste igenom dokumenten så kändes de formella och inte väl förankrade i förskolans vardag och jag upplevde att det var begränsande att behöva ta tid att analysera dem istället för att lägga alla tid och energi på intervjuerna. När jag sedan analyserade genusarbetes bristande innehåll i likabehandlingsplanerna gav det trots allt värdefull information om vilka villkor det finns för genusarbeten i förskolan. Denna information hade jag missat om jag inte gjort en fallstudie istället för en intervjustudie.

6.2 Genusarbeten som skolutvecklingsprojekt

Jag upplever efter intervjuerna och analysen av dem, att de två förskollärare som arbetar eller har arbetat på en avdelning där alla i arbetslaget gått samma eller liknande genusutbildning under samma period. Där har även genusarbetet fått en helt annan genomslagskraft. På både Annikas och Ellinor avdelning har hela arbetslaget varit delaktiga i genusarbetet och gått en utbildning med handledning och föreläsningar som pågick i minst ett år och som organiserades i samarbete med JämO. När de berättar om sitt genusarbete på avdelningen och sitt förhållningssätt till begreppet genus så har de en vidare förståelse av genusbegreppet och vilken problematik det kan finnas runt genusarbetet på förskolan. De ger en bild av att genusarbetet genomsyrar hela verksamheten och finns med i planering av aktiviteter och i fortlöpande pedagogiska diskussioner på avdelningen. Det kan jämföras med hur Berg & Sherp (2004) beskriver hur skolutveckling idealt ser ut: att det ska vara en ständigt pågående verksamhet som är en integrerad del av verksamheten och som ska ge en återverkan på skolans vardag i sin helhet. Både Ellinor och Annika berättar hur de förändrat förskolans vardag i sitt genusarbete och hur det har blivit en integrerad del av deras verksamhet. Annika tar t.ex. upp ett exempel på att även när de startade upp ett matteprojekt så fanns tanken med om att de skulle ge alla barn möjlighet att arbeta med matte ur ett genusmedvetet perspektiv.

6.3 Forskningsförankrat genusarbete

Alla fyra förskollärarna har främst använt sig av Kajsa Svaleryds bok, *Genuspedagogik* (2002) eller Olofssons bok *Modiga prinsessor och ömsinta killar* (2007). Men Ellinor och Annika har genom sitt deltagande i jämställdhetsprojektet även varit på föreläsningar samt tagit del av mer genusteori. Metoden de använt sig av på den utbildning de genomgått baseras på Yvonne Hirdmans teorier om genussystemet och Berit Åhs "Härskartekniker" samt Gertrud Åström "3R-metod". Detta visar på att en viktig faktor, för att kunna driva ett långsiktigt arbete så måste du ha en teoretisk bakgrund som du kan omsätta till praktisk pedagogik. Du måste ha ett djup i dina kunskaper för att kunna driva något som är så komplext som ett genusarbete är. Detta bekräftar även den undersökning som Delegationen för jämställdhet (2006) gjorde och som de summerar som framgångsfaktorer i ett jämställdhetsarbete i förskolan. Det finns även risker med att driva ett genusarbete om du inte har någon teoretisk bakgrund vilket beskrivs i rapporten, *Att våga hoppa jämfota*. (Larsson & Nikell 2004) De menar att om man arbetar med genusfrågor utan att reflektera så finns det en risk att man generaliserar mönstren i gruppen och uppmärksammar de mest synliga utan att se de individuella avvikelserna. Alla intervjupersonerna har i studien utgått från någon form av handbok, de flesta från Svaleryds bok *Genuspedagogik* (2002) och de beskriver böckerna som bra hjälp i arbetet. Svaleryds bok får däremot starkt kritik av Simonsson och Karlsson (2006) som menar att man förenklar arbetet genom att utgå från stereotypa homogena och könsindelade grupper i arbetet. De menar precis som Hellman (2010) att man osynliggör barn som inte passar in i de stereotypa könsrollerna. Hellman beskriver i sin föreläsning (Göteborgs Universitet 9 dec. 2010) att ett kompensatoriskt arbetssätt som grundar sig på en observation av flickors och pojkars talutrymme på en samling kan göra att vissa barn förblir osynliga. Hon menar att det är viktigt att veta vad man tittar efter när man sedan ska förändra sin verksamhet efter det. Annars riskerar de barn som inte agerar enligt normerna att marginaliserar ytterligare istället för att lyftas fram som goda exempel på förhandlingar om normer.

Både Ellinor och Annika har arbetat kompensatoriskt men deras arbete utvecklades till att arbeta mer integrerat i gruppen och kompensatoriskt på ett annat sätt som inte nödvändigtvis är könsuppdelat. I Annikas förskola t.ex. har de ett matbord med tystare barn och ett för de

som pratar gärna och mycket. En förklaring till detta skulle kunna vara att desto mer insikt de fått genom teori och kunskap från föreläsningar och handledningstillfällen desto mer komplext blir arbetet och det utvecklas genom att de tagit del av mer forskning och kunskap.

6.4 Aktionsforskning och genusarbeten i förskolan

Min tolkning av de olika intervjupersonernas sätt att arbeta med genus är att på Marias avdelning där de arbetar med genusfrågor ur ett aktionsforskningsperspektiv så genomsyrar det inte arbetet på avdelningen på samma sätt. Genusarbetet startade i samband med att Maria gick en kurs i aktionsforskning och var en del av det arbete hon skulle genomföra inom ramen för kursen. Jag tolkar det som att Marias avdelning har arbetat mer kontinuerligt med metoden aktionsforskning men gått igenom flera olika ämnen som t.ex. genusproblematiken och språkutveckling på en kortare tid. På Ellinors och Annikas avdelningar däremot så har de arbetat på djupet med genusfrågor i förskolan tillsammans under flera års tid. När man analyserar Marias genusarbete där de använt sig av aktionsforskning som metod så uppfyller de alla Berg och Sherps (2004) gemensamma nämnare för vad skolutveckling är. De har valt ett relevant ämne, problem, det är en ständigt pågående verksamhet, de aktioner de drivit igenom lever kvar i verksamheten t.ex. hur de bemöter och bjuder in barnen till verksamheten. Det har gett en återverkan på verksamheten och det har varit utmanande men inte allt för utmanande. Det har även gjort förändringar i barnens lärandemiljö. Det är ett väl genomfört skolutvecklingsprojekt men jag upplever att det är metoden som varit en ständigt pågående process och inte genusarbetet vilket har gjort att själva genusarbetet, endast har gett liten återverkan i vardagen på förskolan. De aktioner de dock valde att genomföra under arbetet med genusfrågor lever kvar på avdelningen men arbetet med genus utvecklas inte vidare. Aktionsforskningens signum är att den utgår från praktikens frågor, vilket i sig inte är ett problem men vissa frågor t.ex. hur stereotypa könsroller motverkas i gruppen, behöver hjälp för att lösas.

Problematiken med genusarbetet ligger i att vi själva är en del av det samhälle och de normer vi lever i och vi behöver ta hjälp av forskare som Hirdman, Harding, Davies och andra som forskat på detta område. Vi behöver lyfta blicken för att få en insikt i hur vårt samhälle och förskolan är strukturerat för att få syn på problematiken med t.ex. den manliga normens överhöghet och att manligt och kvinnligt ses som två dikotomier (Hirdman i Gothlin 1999). I aktionsforskning så utgår man från observationer, intervjuer, kartläggning eller andra metoder och analyserar det man kommit fram till. Man träffas i grupp och diskuterar och analyserar tillsammans med handledaren det man kommit fram till i sina observationer etc. och bestämmer sig för aktioner att genomföra och sedan börjar man om från början igen. Metoden i sig verkar effektiv och genomtänkt men jag saknar den teoretiska delen i processen, var går man till tidigare forskning och sätter in det man forskar om i ett större perspektiv? I Marias arbetslag har de inte tagit del av någon genusteori utan har endast läst och använt sig av Svaleryds handbok (2002). Mot denna bakgrund så skulle ett bättre sätt att driva genusarbeten ur ett aktionsforskningsperspektiv kunna vara att ha en handledare som är specialiserad på genus när man arbetar med det. Då kan handledaren i sin tur kunna presentera den teoretiska bakgrunden för deltagarna eftersom den är en viktig faktor för ett framgångsrikt genusarbete.

6.5 Deltagarnas betydelse för genusarbetet

En faktor undersökningen visar på är att det är avgörande för ett långsiktigt genusarbete att alla i arbetslaget deltar aktivt i arbetet. Ellinor beskriver det som nästan lönlöst om bara en person går en utbildning och sen ska sprida det vidare, hon menar att det inte alls ger samma genomslagskraft. Detta bekräftar även Annika som beskriver att hela arbetslaget var med och

arbetade med genusfrågan gjorde att de orkade driva den även om de inte upplevde det stöd de önskade från rektorn och andra avdelningar på förskolan. Cecilia däremot var ensam ansvarig på sin förskola för genusarbetet och hon berättar vilka svårigheter hon upplevt med det. Hon känner inte att hon lyckats införliva arbetet så att det genomsyrar hela verksamheten utan att det stannade vid att de förändrade sitt förhållningssätt en aning på sin avdelning men inte att de vidtog några konkreta åtgärder. Här kan man jämföra med hur Berg & Sherp (2004) beskriver att ett skolutvecklingsarbete ska utmana men inte vara allt för utmanande. Cecilia upplevde arbetet för utmanande och valde att sluta som genuspedagog och valde ett annat ämne att arbeta med istället. Detta belyser hur ledningens organisatoriska ansvar för genusarbetet påverkar utgången av det. I Cecilias kommun har man bestämt sig för att arbeta med genusarbetet i tvärgrupper, där en person från varje förskola agerar genuspilot och ska sprida arbetssättet vidare på förskolan. Resultatet av denna undersökning belyser att detta sätt att arbeta med genusfrågor i förskolan har små chanser. Att varken ge någon återverkan på förskolans verksamhet och än mindre bli en integrerad del av verksamheten.

På Annikas avdelning så gick hela arbetslaget på samma utbildning och de arbetade med genusfrågor på sin avdelning under en femårs period. De upplevde att arbetet genomsyrade vardagen och var en integrerad del av deras verksamhet. Trots detta så förändrades sättet att arbeta med genusfrågor på avdelningen markant när Annikas två kollegor slutade och det bara var Annika kvar. Hon beskriver att hon inte orkade driva genusarbetet ensam och att hon i vissa fall kommit på sig själv med att gå tillbaka och göra som hon gjorde innan genusarbetet nu när hon inte arbetar lika aktivt med det längre. Detta upplever jag som en stor problematik. Trots att man kommit så långt i sitt genusarbete som jag efter intervjun upplevde att Annika och hennes kollegor gjort, så finns risken att det arbetet går förlorat om arbetslaget sedan splittras, vilket inte är helt ovanligt på en arbetsplats. Delegationen för jämställdhet beskriver att de upplever att i de fall då engagemang brustit för genusarbetet på förskolan så beror det oftast på bristande engagemang för frågan på ledningsnivå. (SOU 2006 s 132) Detta tankesätt skulle kunna härledas till Annikas situation där rektorn skulle delta på föreläsningarna vilket deras rektor inte prioriterade att göra. De upplevde även att rektorn var lite av en bromskloss när de var mitt uppe i sitt genusarbete. Om Annika istället hade haft en rektor som varit mer engagerad i frågan och insatt i den komplexitet och process som genusarbeten på förskola innebär. Så skulle rektorn kanske prioriterat att anställa en person som hade någon form av genusutbildning sedan tidigare eller någon med ett uttalat intresse för genusfrågan. Detta tror jag hade hjälpt Annika att fortsätta driva och utveckla deras genusarbete.

I Annikas fall visar tydligt att rektorn har möjlighet att påverka genusarbetet på ett organisatoriskt plan. Om vi går vidare med frågan om vad ledningens betydelse för andra delar av genusarbetet är, så uppger alla fyra intervjupersoner att de fått stöd av ledningen för arbetet i form av avsatt tid för utbildning och reflektion, samt hjälp med anmälan till utbildning och liknande. Men i Ellinors fall så upplever hon att det var svårt att kombinera sitt heltidsjobb med den tid det tar att t.ex. presentera och föreläsa om deras genusarbete. Vilket enligt SOU rapporten (2006) beskrivs som viktigt för att kunna inspirera andra till att börja arbeta med genusfrågor i förskolan. Ett likartat resonemang visar Maria på när hon pratar om den kultur som finns på förskolan. Hon menar att det inte finns några förväntningar på de som arbetar på förskolan att diskutera eller forska om sitt arbete. Enligt Maria är det att bryta ny mark, hon menar att det är en fråga om intresse. Här skulle en insatt rektor kunna ta ett större ansvar i frågan om genusarbetet på förskolan och låta t.ex. Ellinor gå ner i tjänst i barngrupp för att kunna driva genusarbetet längre. Det kanske inte skulle gynna den egna förskolan med mer än ett bra rykte, men i ett större perspektiv så är det gynnsamt för genusarbeten i förskolan i sin helhet. Det skulle vara som Maria beskriver det, att se sig som en del i ett

större sammanhang där man har ett ansvar i en gemensam lärandeprocess och utveckling av förskolans och barns genusfostran.

6.6 Pedagogens roll och utveckling

Folkesson m.fl. (2004) beskriver att lärande och förändring innebär något för identiteten, de menar att man delvis är en ny person när man lär sig något. Om vi kopplar detta till genusarbeten i förskolan vilka innebär att det ämnet man lär sig om handlar om de strukturer och system som vårt samhälle bygger på. Vi är själva är en del av detta vilket gör att man kan dra slutsatsen av att arbeta med genusfrågor på förskolan innebär att arbeta med sig själv. Deras egen roll i arbetet beskriver både Annika och Ellinor som både hinder och förutsättningen i genusarbetet. Annika beskriver det som att hon i processen bröt ned sitt sätt att tänka och arbeta för att sedan bygga upp det igen med ett genusperspektiv. Ellinor beskriver det som den största svårigheten med genusarbetet är att man jobbar med sig själv och ifrågasätter sig själv hela tiden, om man gör rätt i olika situationer, hur man kan göra annorlunda etc. Både Annika, Ellinor och Maria lyfter fram sin egen roll som den viktigaste när det gäller genusarbetet på förskolan, det är även dessa tre som har utgått och arbetat efter Svaleryds bok *Genuspedagogik* (2002). Detta kan ställas i relation till den kritik som Karlsson och Simonsson (2006) lyfter i samband med en analys av Svaleryd. De menar att pedagogens roll får så stort fokus att barnens egna erfarenheter och deras påverkan och interaktion med varandra försvinner. Även Davies (2003) lyfter fram barnens delaktighet i skapandet av genus på förskolan. Här kan man se vilka konsekvenser val av litteratur får för förskolans genusarbete.

6.7 Förskolornas likabehandlingsplaner

Som jag skrev i resultatet var det endast på två av de intervjuade förskolorna som någon koppling till förskolans genusarbete kunde göras. På Annikas förskola där de har arbetat intensivt med genus under en period men inte längre gör det kan man inte utläsa något av deras konkreta arbete i förskolans likabehandlingsplan. I Ellinors fall fanns en klar koppling mellan innehållet i likabehandlingsplanen och det praktiska genusarbetet i förskolan. Eftersom Ellinors förskola var den som jag bedömde utifrån innehållet i intervjun arbetar mest aktivt med genusfrågan i förskolan i nuläget. Detta kan ge en antydning om att även rektor som är den som ansvarar för likabehandlingsplanen bör vara insatt i genusarbetet på förskolan för att det ska kunna genomsyra verksamheten. Även på Marias förskola så var rektorn insatt i deras arbete med genus ur ett aktionsforskningsperspektiv. Jag blev dock förvånad när jag läste innehållet i Marias förskolas likabehandlingsplan eftersom den tog upp olika metoder som t.ex. "husmodellen" för att kartlägga verksamheten ur ett genusperspektiv. Detta var något Maria inte tog upp under intervjun när vi pratade om hur de konkret arbetade med genus på förskolan. Jag tolkar det som att i deras likabehandlingsplan finns det ett genusperspektiv i innehållet men inte heller här kan det kopplas till det konkreta arbetet på förskolan.

6.8 Summering

Mitt syfte med uppsatsen har varit att ta reda på hur genusarbeten i förskolan kan fungera och vilka förutsättningar och hinder som finns för att det ska kunna genomsyra verksamheten. Genom de intervjuer jag gjort och de dokument jag analyserat har jag kommit fram till att genusarbeten är ett komplext och känsligt arbete. De genusarbeten som har lyckats genomsyra verksamheten grundligast uppfattar jag finns på Ellinor och Annikas avdelningar. Förutsättningen som både Ellinor och Annika har haft är att de gått på en utbildning med

genusteori och haft en genomgång av olika metoder för att arbeta med det med hela sitt arbetslag. Den stora skillnaden i nuläget mellan Ellinors och Annikas genusarbete är att på Ellinors avdelning arbetar de fortfarande aktivt med genusfrågorna medan Annika känner att hon inte alls arbetar lika aktivt med genusarbetet nu sedan hennes två kollegor slutade. Där genusarbetet verkligen fungerar och är implementerat, som det är på Ellinors avdelning så finns det med på alla nivåer i verksamheten. I arbetslaget, förskolegruppen, i stödet från rektorn och det är synlighet i förskolans likabehandlingsplan. Annikas erfarenheter påvisar att ett genusarbete kan genomsyra verksamheten i många år om hela arbetslaget deltar och driver utan att rektorn har något större intresse för arbetet. Men när det blir problem som i Annikas fall att kollegorna i arbetslaget slutar så riskerar genusarbetet att upphöra om man inte har det stöd som krävs av rektorn.

Referenser

Böcker, tidskrifter, internet

- Berg, G. & Scherp, H-Å. (red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Liber distribution.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Davis, B. (2008). *Hur flickor och pojkar gör kön*, Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Folkesson, L. Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E. Rönnerman, K (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg; Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hedlin, M. (2004). *Lilla genushäftet. Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Högskolan i Kalmar. [www] <hik.diva-portal.org/smash/get/diva2:1010/FULLTEXT01> Hämtat 3/3 2010
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hirdman, Y. (2003). *Genus: om det stabila föränderliga former*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Johansson, E (2008). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!": etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.
- Jämställdhetsutskottet Umeå kommun, *3R-Metoden*. [www] <http://www.umea.se/download/18.5b0fc44e112e702ab8980008447/verktyg_3R-metoden.pdf> Hämtat 26/12-2010
- Karlsson, I & Simonsson, M. (2006). *Gender sensitive pedagogy- an analysis of discourses of gender related work in the Swedish preschool*. Education-line [www] <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158671.htm>> Hämtad 2010-12-06
- Larsson, A. & Nikell, E. (2004). *Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen.
- Lif, J. (red) (2008). *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1.(03,) s. 47-56.
- Nylund, M. Sandback, C. Willhelmsson, B. Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Malmö: Lärarförbundet Förlag
- Merriam, B. S (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar*, Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

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

Thomsson, H (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. [www] > <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> Hämtat 2010-11-17

Styrdokument

Läroplan för förskolan Lpfö 98.

[www] <<http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor2>> Hämtad 2010-05-23.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010.

[www] <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> > Hämtad 2010-12-17.

Skolverket, (2010) *Förtydligad läroplan för förskolan*. Hämtat 2010-12-17 från [www] <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/03/70/956cc914.pdf>>

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

SOU 2006:75 Delegationen för jämställdhet i förskolan. (2006). *Jämställdhet i förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete : slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Bilaga 1, Intervju

Genus i förskolan

Hur kom det sig att ni började arbeta med genus i förskolan?

Kan du berätta och beskriva ert arbete med genus i förskolan?

Vilka är era syften och mål med arbetet?

Hur länge har ni arbetat med genus?

Har arbetet förändrats under tidens gång?

Vad inspireras ni av i ert arbete?

Har ni utgått från någon litteratur i arbetet?

Har ni upplevt några hinder eller svårigheter i ert genusarbete?

Resultat, dokumentation

Dokumenterar ni ert arbete med genus?

Utvärderar ni ert arbete på något sätt?

Vilka resultat har ni märkt av ert arbete?

Har ni använt er av någon modell eller metod för ert genusarbete?

Ledning, kommun, föräldrar

Har ni fått någon feedback från föräldrar?

Vilket stöd har ni från ledning, rektorn på förskolan?

Har ni någon extra tid avsatt till genusarbetet i vardagen?

Har ni något ekonomiskt stöd i er satsning?

Har ni något samarbete med andra förskolor, skolor i arbetet?

Vad upplever du är de viktigaste faktorerna för att driva ett långsiktigt genusarbete i förskolan?