



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Om studenterna ser sig själva som könsblinda efter 3,5 år har vi verkligen misslyckats”

En kvantitativ studie om studenternas uppfattning av genuspedagogik i förskolläroprogrammet

Maja Nadolski och Daniella Thorell
Förskolläroprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2017
Handledare: Osa Lundberg
Examinator: Thomas Hillman
Kod: HT17-2920-015-LÖXA1G

Nyckelord: förskollärarytbildningen, genuspedagogik, normer, makt, hen

Abstract

Syftet med denna studie har vuxit fram genom ett missnöje med bristen på genusperspektiv i förskollärarytbildningen vid Göteborgs universitet. Vi ville undersöka om studenterna upplevs ha fått tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna tillämpa denna i sitt framtida yrkesutövande. Detta valde vi att göra genom en enkätundersökning, där frågeformuläret utformades för att ge svar på frågeställningar gällande studenternas uppfattning om genuspedagogik, dess roll i utbildningen och vilka redskap de upplever sig ha fått inom ämnet. Efter att ha distribuerat vår undersökning i form av en webbenkät, kodades och presenterades materialet med hjälp av statistikprogrammet SPSS. Av vårt resultat, som delades upp i fyra teman, framkommer bland annat att det finns ett visst missnöje med hur genus inkluderats i utbildningen, att studenternas eventuella tidigare intresse för genuspedagogik går hand i hand med deras känsla av trygghet för att inkludera detta i sitt framtida yrkesutövande, samt att en majoritet av de tillfrågade motsätter sig användandet av pronomen hen. Dessa resultat diskuterades och problematiserades ur ett poststrukturellt feministiskt perspektiv och ett queerteoretisk ansats, för att lägga fokus vid kön som socialt konstruerat, och de normer och maktstrukturer som upprätthåller ett ojämställt samhälle.

Förord

Vi är så glada och stolta över att sitta här idag och skriva de sista raderna i det här dokumentet. Efter två månader av läsning, diskussioner och ganska mycket googlande känns det himla gött att se att allt bara fallit på plats. Det blev en uppsats!

Tack till vår handledare Osa Lundberg – all din respons och vägledning har gjort att vi utvecklats i både tänkande och skrivande. Under arbetets gång har vi inte alltid hållit med dig, men med facit i hand förstår vi vart du ville att vi skulle komma.

Vi kan inte heller undgå att tacka våra fina familjer – som trots sjukdomar och annat bös låtit oss ta den tid vi behöver och stöttat oss i vårt arbete.

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	SYFTE.....	2
1.2	FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
2	TIDIGARE FORSKNING	3
2.1	FÖRORDNINGAR FÖR HÖGSKOLAN – JÄMSTÄLLDHET OCH LIKABEHANDLING	3
2.2	GENUSUNDERVISNING I FÖRSKOLLÄRARUTBILDNINGEN	3
2.3	GENUS- OCH JÄMSTÄLLDHETSARBETE I FÖRSKOLAN	4
2.4	KRITIK MOT GENUSPEDAGOGISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT	5
3	TEORETISKT PERSPEKTIV OCH CENTRALA BEGREPP	7
3.1	POSTSTRUKTURELL FEMINISTISK TEORI	7
3.2	QUEERTEORI	8
3.3	GENUSPEDAGOGIK.....	9
3.4	DISKURS	10
3.5	NORMER, MAKT OCH INTERSEKTIONALITET	11
4	METOD	13
4.1	ENKÄT.....	13
4.2	POPULATION, URVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	13
4.3	UTFORMNING AV FRÅGOR OCH DEFINITIONER AV BEGREPP	14
4.3.1	<i>Öppna frågor.....</i>	<i>15</i>
4.3.2	<i>Frågor av Likert-typ.....</i>	<i>15</i>
4.4	RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	15
4.5	STANDARDISERING.....	16
4.6	ANALYSPROCESS.....	16
4.7	ETISKA ASPEKTER.....	17
5	RESULTAT OCH ANALYS.....	18
5.1	BEHOV AV GENUSPEDAGOGIK OCH JÄMSTÄLLDHETSARBETE I UTBILDNING OCH FÖRSKOLA	18
5.2	STUDENTERNAS UPPFATTNING OM OCH INSTÄLLNING TILL GENUSPEDAGOGISKA ARBETSSÄTT	19
5.3	STUDENTERNAS ERFARENHETER AV GENUSPEDAGOGIK.....	22
5.4	ÖPPNA FRÅGOR	24
5.4.1	<i>Tankar om genus.....</i>	<i>24</i>
5.4.2	<i>Åsikter om genus i utbildningen.....</i>	<i>26</i>
5.5	SAMMANFATTNING	26
6	SLUTDISKUSSION	28
6.1	TRYGGHET I ATT UTGÅ FRÅN ETT GENUSPERSPEKTIV	28
6.2	OLIKA DIMENSIONER AV MAKT	29
6.3	FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING.....	30
7	REFERENSLISTA.....	31
8	BILAGOR.....	34
8.1	BILAGA A - FÖLJEBREV.....	34
8.2	BILAGA B – FRÅGEFORMULÄR.....	35
8.3	BILAGA C – TABELLER	42
FIGUR 1	.....	14
FIGUR 2	.....	19
FIGUR 3	.....	19
FIGUR 4	.....	20
FIGUR 5	.....	20

FIGUR 621
FIGUR 722
FIGUR 823
FIGUR 924
FIGUR 10.....42
FIGUR 11.....42
FIGUR 12.....43
FIGUR 13.....43
FIGUR 14.....44
FIGUR 15.....44

1 Inledning

Vår undersökning grundar sig i ett missnöje med den utbildning vi är på väg att avsluta. Vi ställer oss kritiska till bristen på kontinuerlig inkludering av genus och jämställdhet i utbildningen, då vi upplever att kvaliteten på undervisningen är beroende av den enskilda lärarens engagemang och kunskaper. Vi anser också att kurslitteraturen i en begränsad utsträckning omfattar ett genusperspektiv. Vi vill undersöka om detta är en generell uppfattning bland studenterna vid vårt lärosäte, och syftar till att på sikt kunna bidra till förändring och utveckling av lärarutbildningen, vilket i det långa loppet skulle påverka barns kunskaper om och upplevelser av genus. Vi tror på att förändring startar med de yngsta i samhället, vilket lägger en viktig tyngd på blivande och redan verksamma förskollärares axlar.

Genus och jämställdhet inom förskolan har som forskningsområde blivit allt vanligare, men utvecklingen av förskolans läroplan har inte gått framåt i samma takt. I skrivande stund har förskolan haft en egen läroplan i 19 år, och den del som berör genus är fortfarande helt oförändrad:

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 (Skolverket, 1998; 2016, s. 5).

Under 2006 kom slutbetänkandet i den statliga utredningen *Delegationen för jämställdhet i förskolan* (SOU 2006:75). I denna återfinns data inhämtade vid fem svenska lärosäten, vars representanter vittnar om hur deras förskollärostudenterna inte kan garanteras tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna leva upp till de förväntningar som kommer att ställas på dem i form av examensordning och styrdokument. Liknande resultat läggs även fram av Nationella sekretariatet för genusforskning, som visar att avsaknaden av systematiskt arbete med jämställdhet och normkritik inom högskolepedagogisk fortbildning resulterar i att genusperspektiv fått en oregelbunden integrering i olika ämnesområden och kurser (2014). Cushman (2012) understryker vikten av att ge genus och jämställdhetsarbete en sammanhållen, permanent roll i lärarutbildningen. "Om lärare inte utvecklar en förståelse för, och blir medvetna om, sitt eget agerande relaterat till könsstereotyper, är sannolikheten för förändring liten" (2012, s. 779, vår översättning).

Under förskollärostudenterna vid Göteborgs universitet fokuseras på de tre didaktiska frågorna *vad, hur* och *varför*. Med utgångspunkt i dessa har studenterna getts redskap att ta sig an lärandeämnen som exempelvis språk och matematik utifrån olika perspektiv. Arbete med genus och jämställdhet ska enligt läroplanen genomsyra förskoleverksamheten, men vi anser inte att förskollärostudenterna ger sina studenter de redskap som behövs för att kunna utföra denna del av uppdraget. Således har vi för avsikt att lyfta fram studenternas upplevelse av och uppfattning om genus och jämställdhet i utbildningen, samt vilka normer som blir tydliga i relation till dessa begrepp.

1.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka om förskollärestuderanter vid Göteborgs universitet upplevs ha fått tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna tillämpa denna i sitt framtida yrkesutövande. Vi vill också undersöka om det kan finnas samband mellan olika för ämnet relevanta faktorer som exempelvis ålder, antal avklarade terminer på förskolläraryrket samt om studenten har egna barn, och studenternas syn på genuspedagogik i såväl utbildning som förskolans verksamhet. En annan fråga av intresse för studien är om studenternas eventuella tidigare intresse och personliga erfarenheter av genus kan ha betydelse för hur genuspedagogik uppfattas och införlivas i det framtida yrket som förskollärare?

1.2 Frågeställningar

- Vilka uppfattningar har förskollärestuderanter vid Göteborgs universitet av genuspedagogik?
- Vilka uppfattningar har studenter om förskolläraryrket i relation till genusvetenskapliga begrepp?

Denna studie består av sex delar. I den första delen, inledningen, beskrivs bakgrunden till undersökningen samt dess syfte och frågeställningar. I del två presenteras tidigare forskning som är relevant för studien, vilken delats in i fyra avsnitt; förordningar för förskolan, genusundervisning i förskolläraryrket, genus- och jämställdhetsarbete i förskolan samt kritik mot genuspedagogiska förhållningssätt. I studiens tredje del behandlas de teoretiska utgångspunkter vi kommer att utgå ifrån i vår analys och diskussion, samt de centrala begrepp som är relevanta inom dessa. Del fyra innehåller en presentation av vår valda forskningsmetod och vårt urval, tillvägagångssätt samt studiens vetenskapliga tillförlitlighet. Här presenteras också analysprocessen vi utgått från i vårt arbete, samt de etiska aspekter som är av vikt vid forskningsarbete. De fyra teman som vårt resultat och analys behandlats utifrån återfinns i del fem; behov av genuspedagogik och jämställdhetsarbete i utbildning och förskola; studenternas uppfattning om och inställning till genuspedagogiska arbetssätt; studenternas erfarenheter av genuspedagogik samt öppna frågor. Därefter följer en kort sammanfattning av resultatet innan slutdiskussionen presenteras i del sex.

Genomgående i vår text kommer vi att referera till förskollärestuderanterna i undersökningen som både "studenter" och "respondenter" beroende på avsnitt, och till förskolläraryrket vid Göteborgs universitet som "utbildningen". Själva undersökningen kommer växelvis att benämnas som "frågeformuläret", "enkäten" och "undersökningen". Bitvis i texten kommer kategoriseringar efter en tvåkönsnorm att formuleras, det vill säga flicka/kvinna och pojke/man. De gånger detta sker är det för att förklara vissa teoretiska perspektiv och pedagogiska förhållningssätt, samt problematisera resultatet av vår undersökning.

2 Tidigare forskning

I följande avsnitt beskrivs tidigare forskning angående genusarbete inom förskollärautbildningen, samt genus- och jämställdhetsarbete i förskolan och pedagogens roll i detta arbete. Inledningsvis redogör vi för de förordningar för högskolan och Vision 2020 som Göteborgs universitet arbetar efter. Vi har inte för avsikt att göra en policyanalys, men anser att denna vision är relevant att ställa i relation till de resultat vi kommer fram till i vår studie. Vi vill undersöka den kontext där visionen ska verkställas och skapa en röd tråd mellan *vad* för slags kunskap studenterna ska få med sig från utbildningen, *hur* de förväntas tillskansa sig denna kunskap, och *varför* dessa kunskaper är av vikt för förskolans verksamhet. Detta kommer vi att göra genom att i avsnitt 2.2 presentera studier som lyfter fram vikten av genus- och jämställdhetsarbete i utbildningen, och hur kunskap gällande dessa ämnen är själva förutsättningen för att kunna föra en genusmedveten pedagogik. I avsnitt 2.3 lyfter vi fram exempel från förskolan som visar vanliga problematiska situationer, vilka möjliggjorts av de patriarkala strukturer som genomsyrar vårt samhälle, och understryker behovet av pedagoger som har vilja och möjlighet att arbeta för förändring. Här inkluderas även en riktad kvantitativ studie, med syfte att undersöka hur genus- och jämställdhetsarbete lever kvar i förskolor som aktivt deltagit i jämställdhetsprojekt. Avslutningsvis tar vi upp kritik som riktats mot de olika genuspedagogiska förhållningssätt som vi fokuserar på i vår studie, för att belysa olika diskurser gällande detta omstridda ämne.

2.1 Förordningar för högskolan – jämställdhet och likabehandling

I Göteborgs universitets policy och handlingsplan för jämställdhet och likabehandling (2017) finns att läsa hur dagens högskolepedagogiska fortbildning saknar ett metodiskt och systematiskt arbete med såväl jämställdhet som normkritik, vilket vi som studenter kan relatera till. I utbildningen finns genusperspektivet representerat i vissa ämnen och kurser, men inte i alla. Detta medför att universitet inte kan garantera en likvärdig utbildning för alla studenter.

Göteborgs universitet arbetar efter Vision 2020, som bygger på *Den gemensamma värdegrunden för de statsanställda* (S2013.011). I enlighet med denna ska arbetsmiljön vara dynamisk och stimulerande, med självklar respekt för allas lika värde. Alla studenter och anställda ska ha lika rättigheter och möjligheter, och det bedrivs ett aktivt arbete för att jämställdhet och likabehandling ska genomsyra verksamheten, i såväl undervisning som forskning. Vi ställer oss frågande till huruvida dessa mål och visioner kommer till uttryck i praktiken, vilket också ligger till grund för syftet med vårt arbete.

2.2 Genusundervisning i förskollärautbildningen

Cushman (2012) belyser behovet av att inkludera sammanhållen, övergripande undervisning gällande genus och inkluderande arbetssätt i lärarutbildningen, och hon skriver i sin studie fram hur det finns en stark anledning att säkerställa att genus får en större, mer permanent roll i denna. Detta framförallt gällande hur stereotyper i undervisning, lärande och organisation uppkommit och hur de kan förändras. *“Om lärare inte utvecklar en förståelse för, och blir medvetna om, sitt eget agerande relaterat till könsstereotyper, är sannolikheten för förändring liten”* (2012, s. 779, vår översättning). Detta är en viktig poäng för vår studie, som

belyser den viktiga roll som lärare i såväl förskola som skola spelar på vägen mot ett jämställt samhälle.

Även Lif (2008) presenterar resultat som är relevanta att ta i beaktande vid undersökningar gällande lärarutbildningen. Han beskriver hur kunskap om teorier, fakta och metoder är väsentlig för att kunna arbeta med jämställdhetsfrågor i skolans värld. Den teoretiska utbildningen är här betydelsefull, menar Lif, dels för att förklara och kategorisera olika begrepp, dels för att förstå händelser och tillstånd gällande genus och jämställdhet. Hur och varför ojämlikheter uppstår, och hur vi kan skapa förändring. Först när en har en uppfattning om och förståelse för detta, kan en börja arbeta med jämställdhetsfrågor på ett övergripande sätt. Detta sätter fingret på både vikten av en utbildning som arbetar aktivt med att ge sina studenter verktyg för att motverka traditionella könsmonster, och syftet med vår studie. Upplever studenterna att de getts dessa verktyg, och vilken är den generella uppfattningen av genus- och jämställdhetsintegreringen i utbildningen? Även Havung (2006), menar att för att ens förstå skolväsendets uppsatta jämställdhetsmål behövs kunskaper om samhällets genussystem och könsstruktur. Hon menar vidare att ett jämställdhetsarbete i förskola och skola blir möjligt först när pedagogerna dels är medvetna om de egna könsmässiga attityderna och värderingarna, och dels kan reflektera över den egna kulturen och bärandet av denna i relation till barns könsocialisering.

2.3 Genus- och jämställdhetsarbete i förskolan

Skolinspektionens rapport *Förskolans arbete med jämställdhet* (2017) visar hur förskoleverksamheten generellt inte har någon tydlig definition av jämställdhetsuppdraget, och att det därför inte kan användas och synliggöras tillräckligt i arbetet. På grund av denna oregelbundenhet i landets förskolor löper stereotypa könsmonster och -strukturer risk att föras vidare till barnen. Här vill vi dra paralleller till hur den högskolepedagogiska fortbildningen saknar ett metodiskt jämställdhetsarbete, och hur dessa två tillsammans tydligt visar på både anledningen till och behovet av systematiskt genus- och jämställdhetsarbete i förskolan. Detta styrks också av vad Sheridan, Sandberg & Williams skriver fram om hur förskollärare uttrycker att de behöver mer kunskap inom bland annat genusfrågor. De upplever sig vara "mer generalister än specialister" (2015, s 64) inom de flesta av läroplanens målområden.

Eidevald (2011) har genomfört en uppföljning bland en del av de förskolor som deltagit i arbetet med *Delegationen för jämställdhet i förskolan* (2006:75). Åttionio av nittiosex förskolor besvarade enkäten med syfte att undersöka vilka strategier som blivit kvar i verksamheten efter att delegationsprojektet avslutats, vilka skillnader pedagogerna upplevt mellan arbetssättet före och efter projektet samt vad som beskrivs som hinder respektive möjligheter i jämställdhetsarbetet. I likhet med vår egen studie är detta alltså en undersökning som syftar till att få syn på blivande, eller i detta fallet verksamma pedagogers uppfattningar av genus- och jämställdhetsarbete. Innehållet i Eidevalds undersökning cirkulerar kring samma områden inom genuspedagogiskt arbete som vår egen, och lyckas synliggöra pedagogernas inställningar och arbetsstrategier på ett tydligt och intressant sätt, vilket stärker vårt beslut kring metodval.

Omfattande forskning redogör för hur traditionella könsmonster upprätthålls i förskolan, trots att det är en uttalad del av förskollärarens uppdrag att motverka dessa (Skolverket, 2016). Eidevalds (2009) resultat visar hur flickor och pojkar bemöts helt utifrån traditionella könsstereotyper, förväntningar på och uppfattningar om kön. Odenbrings (2010) avhandling visar upp traditionella förväntningar på flickor som lugna och hjälpsamma, vilket också

synliggörs i Hellmans (2010) studie. Samtidigt kommer Hellman fram till att flickor som bryter mot dessa förväntningar, och uppträder mer utåtagerande och bråkigt, inte får samma uppmärksamhet för dessa handlingar som pojkar får. Detta är ett exempel på hur patriarkala strukturer upprätthålls i förskolan; hur pojkar ges uppmärksamhet och fokus oavsett agerande, medan flickor görs osynliga även när de agerar på ett normbrytande och "icke-önskvärt" sätt, vilket är intressant sett i relation till vår studie och studenternas syn på vikten av genuspedagogik i förskolans verksamhet. Här blir återigen behovet av kontinuerlig utbildning och fortbildning inom genuspedagogik synligt. Det blir för vår studie intressant att undersöka de blivande förskolläraernas syn på och uppfattningar om traditionella könsmonster, då det krävs kunskaper inom ämnet för att både uppmärksamma och åtgärda dessa (Havung, 2006; Lif, 2008; Cushman, 2012).

En annan aspekt som visar på behovet av förändring inom förskolläraryt utbildningen och därigenom förändring inom förskolans verksamhet, är den som Hellman (2010) exemplifierar genom hur fenomenet "hjälpfröken" vanligtvis initieras av flickor, vilket även skrivs fram av Odenbring (2010). Intressant är att pojkar i större utsträckning tar på sig rollen som hjälpfröken när majoriteten av barngruppen består av pojkar, samt när ordinarie personal är frånvarande. Detta kan tolkas som att barnen redan i tidig ålder är medvetna om köns kategorisering, sin position inom denna både som individen pojke/flicka, gruppen pojkar/flickor och barngruppen i stort, samt de olika maktordningar som blir tydliga inom dessa kontexter. Odenbring tar vidare upp hur även ålder blir till en maktfaktor inom förskolan, vilket bland annat yttrar sig i att rollen som hjälpfröken får barnen att känna sig större, och därigenom mer betydelsefulla. Även Dolk (2013) drar paralleller mellan makt och ålder, och menar på att medvetenheten om den egna åldern förstärks med tiden, samtidigt som Hellman visar på hur det med stigande ålder kommer en ökad polarisering mellan kategorierna flickor och pojkar. Denna distansering ökar också förväntningarna på könen, förstärker tvåkönsnormen och befäster den heterosexuella matrisen (Butler, 2005).

2.4 Kritik mot genuspedagogiska förhållningssätt

Eidevald och Lenz Taguchi (2011) konkretiserar kritik mot könsneutral och kompensatorisk pedagogik utifrån genomförda studier och intervjuer på förskolor. Författarna ser motsägelser i pedagogers svar, där frågor om bemötande och reflektion från pedagogerna visade på diskurser som innebär svårigheter att arbeta jämställt. Bemötandet gentemot flickor och pojkar stärker istället grupperingar kring kön. Kritik mot pedagogiken lyfter Bodén (2011) fram genom svårigheter för ett jämlikt förhållningssätt. Resultat visar hur pojkars medvetenhet om könsmakten är rotad redan i förskolan, där det könsneutrala förhållningssättet att använda sig av normbrytande strategier är enklare att genomföra med flickor. Pojkars medvetenhet om sin maktposition gör att det neutrala arbetssättet blir svårare att applicera, där pedagoger behöver utmana sig själv i sitt bemötande för att agera just könsneutralt. Detta blir kritiserbart genom hur utjämnandet av köns kategoriseringar tas i uttryck. Ett annat sätt att inte se till vilka konsekvenser ens agerande som förskollärare kan ha blir tydligt i den könsblinda teorin, menar Eidevald (2011). Som könsblind ser en inte normer som upprätthåller könsroller och könsstereotyper. "*Så länge ingen reagerar på att flickor och pojkar bemöts och bedöms utifrån antaganden om att de är olika, blir det svårt att erbjuda en verksamhet där alla barn ges samma förutsättningar och möjligheter*" (2011, s. 198).

I den kompensatoriska pedagogiken kritiseras avsaknaden av ett individperspektiv, och sett i relation till ett intersektionellt perspektiv blir det kompensatoriska arbetssättet ett generaliserande av maktstrukturerna endast utifrån könsaspekten. Eidevald och Lenz Taguchi (2011) kritiserar även uppdelningen av flickor och pojkar, vilket de menar stärker skillnader mellan och samhörigheten inom de två grupperna. Utifrån ett feministiskt poststrukturellt perspektiv och queerteori riktas det kritik mot den kompensatoriska pedagogiken då pedagogers bemötande och uppdelande stärker det sociala könet och tvåkönsnormen. I Dolks avhandling från 2013 lyfter hon fram en observation där en flicka inte vill sätta ner handen i en häxgryta, och pedagogerna utifrån ett kompensatoriskt arbetssätt vill stärka barnet i sin djärvhet och våga ta mer plats. Dolk menar att istället se barnets motstånd som att just våga stå upp för sig själv och inte göra det som förväntas eller efterfrågas; det kompensatoriska arbetssättet blir här ett dilemma gällande hur ett normbrytande agerande måste ses i sin kontext.

Dolks (2013) studier gjorda på en förskola med ett aktivt jämställdhetsarbete i Stockholm visar inte bara hur hierarkier upprätthålls utifrån kön, utan synliggör hur ålder tas i uttryck i makt på förskolan. Makten de äldre barnen besitter blir synlig i barngrupp, men även i motstånd mot de vuxna pedagogernas makt och normer som upprätthålls. Dolk lyfter fram hur pedagoger uppmärksammar mer när barnen faller in i traditionella könsroller, än när de agerar normbrytande mot desamma. Att se och kritisera beteenden som upprätthåller traditionella könsroller innebär enligt Dolk att se till normernas dubbelhet där de vuxnas uppfattning om normer och medvetenheten om dessa är begränsad. Davies (2003) lyfter fram normers komplexitet, då normer finns i omfattande mängd, både synliga och osynliga. Detta gör att den normkritiska pedagogiken går att ifrågasätta, utifrån pedagogernas ovisshet om upprätthållandet av normer, samtidigt som själva normbrytandet riskerar att bli en norm i sig (Lenz Taguchi, 2016). Eidevald menar att det i och med ett normbrytande arbete föds nya normer, där kön och makt är lika betydande aspekter som innan, vilket gör att även dessa behöver granskas kontinuerligt (2011).

2.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning visar på vikten av kontinuerligt genusarbete, samtidigt som försvårande diskurser blir tydliga. Dessa diskurser visar både varför genuspedagogiskt arbete behövs, och vilka svårigheter en som pedagog behöver vara beredd att möta i verksamheten. Forskningen lyfter särskilt fram hur kunskap och medvetenhet om olika makt- och genusstrukturer på både individ-, grupp- och samhällsnivå är av betydelse för att ett genusarbete ens ska kunna äga rum. Den visar också att behovet av fortbildning kvarstår, bland annat för att motverka könsblindhet och ett upprätthållande av en tvåkönsnorm, samt utveckla pedagogers förmågor att kontextualisera olika genuspedagogiska idéer och metoder.

3 Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp

Genom hela vår studie spelar begreppen kön, genus, genuspedagogik och jämställdhet en betydande roll, och dessa kommer att användas i analysen av vårt resultat i kombination med andra för studien relevanta begrepp. Kön kan definieras på flera olika sätt, vilket vi kommer att förklara närmare under avsnitt 3.2 om queerteori. I vår text kommer vi att likställa ordet kön med genus, det vill säga kön som social konstruktion (Dahl, 2016). Vid användandet av begreppet genuspedagogik avser vi ett aktivt och medvetet arbete för att motverka traditionella könsmonster i förskolan. Vidare menar vi med jämställdhet att alla, oavsett kön, har samma makt, påverkan och inflytande.

3.1 Poststrukturell feministisk teori

Med utgångspunkt i en poststrukturell feministisk teori kommer vi att anlägga ett genusperspektiv på vår studie, vilket innebär att idéer och föreställningar angående kvinnligt och manligt diskuteras utifrån ett maktperspektiv. Ett poststrukturellt perspektiv innebär att människors identiteter konstant produceras och reproduceras av diskurser (Lenz Taguchi, 2016), det vill säga de kontextuella sanningar om och förväntningar som ställs på, i detta fallet, kön (Davies & Laws, 2000). Om detta sätts i ett feministiskt perspektiv innebär det att vad som är kvinnligt och manligt inte är statiskt. Kön *är* inte, utan kön *görs* (de Beauvoir, 2002/1949). I enlighet med poststrukturalistisk feminism spelar alltså just språket en stor roll då en vill arbeta normbrytande med bland annat genuspedagogik; en infallsvinkel som ligger till grund för både frågeformuleringen och analysprocessen i vårt arbete. Detta innebär att en som lärare spelar en betydande roll i att skapa förändring på lång sikt, och då kanske framför allt förskollärare eftersom förskolan för en stor majoritet av svenska barn är den första skolform de möter.

Språk tas också upp av Eidevald och Lenz Taguchi (2011), som betonar pedagogers språkbruk som den mest avgörande faktorn i upprätthållande av genus i förskolan. Inom såväl kompensatorisk och könsneutral genuspedagogik som tolerans-, normkritisk och ABC-pedagogik är pedagogernas språkanvändning en strategi i arbetssättet. Det kan både belysa, problematisera, kompensera och neutralisera normer, stereotyper, könsstrukturer och maktstrukturer beroende på situation och aktivitet – det kan vara i sånger, böcker, bemötande eller diskussion. Som framtida förskollärare anser vi det vara av hög vikt att studenter är medvetna om hur stor roll både språkbruk och handlingar kan spela i förskolans kontext, och hur starkt formade barn i förskole- och skolåldern kan bli av de normer och diskurser som de möter på daglig basis.

Språkteoretikern Saussures teori centreras kring relationen mellan det språkliga tecknet och det som betecknas (Nordin-Hultman, 2004). Enligt honom finns ingen given koppling mellan dessa; orden har ingen betydelse i sig utan *ges* betydelse, beroende på vilken mening som människan tillfogar dem. Vilken denna mening är skiftar mellan olika diskurser och situationer, samhällen och kulturer. Det går att dra paralleller mellan Saussures teori och performativitetsteori, där kön och sexualitet ses som en social konstruktion, och språkliga och kroppsliga repetitiva yttringar bildar ett mönster som förstärker de attribut som anses antingen kvinnliga eller manliga (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2017). Performativitet som begrepp fokuserar på vad ett yttrande eller en handling *gör*, snarare än vad den *betyder*. Ambjörnsson (2016) menar här att språket inte bara speglar verkligheten, utan är med och skapar verkligheten. Ett aktuellt exempel på detta är användandet av pronomen *hen*, som hjälper till att suddas ut gränserna mellan könen kvinna och man, och visar

på att det finns fler könsidentiteter. Vi vill undersöka vad studenterna är villiga att ändra i sitt språkbruk för att motarbeta traditionella könsnormer. Performativitet i sig visar på kraften i vårt samhälles tvåkönsnorm och diskurser i förhållande till denna - här blir det tydligt vilken makt en som förskollärare besitter, när en antingen utmanar eller upprätthåller traditionella könsnormer i rollen som både förebild och omsorgsperson hos de små barn som utgör vårt samhälles framtid (Skolverket, 2016). Förskollärare behöver känna trygghet i sin förmåga att kunna påverka och förändra (Lif, 2008); ett påstående som vi kommer att återkomma till och ta i beaktande i vår analys, då det styrker relevansen i vår frågeställning.

3.2 Queerteori

Queerteorin växte fram genom missnöje över samhällets rådande normer kring heteronormativitet och tvåkönsnormen (Ambjörnsson, 2016). Följaktligen är den ett ifrågasättande gällande genus, det vill säga att en inom queerteorin ser kön som socialt konstruerat och uppfattningen om två kön motsätts. Det finns diskurser om kön som queerteorin beskriver utifrån fyra komponenter; biologiskt kön, socialt kön, juridiskt kön samt könsidentitet. Samhällets syn på kön utgår från det biologiska, där det nyfödda barnet köns kategoriseras som antingen flicka eller pojke både biologiskt och juridiskt, med utgångspunkt i vad som finns mellan benen vid födseln (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2017). Det sociala könet, vilket även kan benämnas som genus, åsyftar samhällets formande av kvinnor och män (Hirdman, 1988). Juridiskt kön innebär vilken könstillhörighet som anges i exempelvis pass; ett barn som föds med en snopp beskrivs som en pojke rent juridiskt och medicinskt, men det finns möjlighet att genomgå könsbekräftande behandling på båda dessa punkter. Könsidentitet benämns utifrån hur en identifierar sig med sitt kön, vilket gör att den kropp en föds med inte genererar ens könsidentitet (Ambjörnsson, 2016). Vår upplevelse är att medvetenheten om LHBTQ¹-rörelsen långsamt ökar i samhället, men att det är en segdragen process som fortfarande inte nått förskolan i stort. Under vår utbildning har vi knappt kommit i kontakt med begrepp som transperson och queer, trots att det i vårt framtida yrke krävs en öppenhet och medvetenhet om dessa och andra relevanta begrepp, för att inte skapa en känsla av avvikelse och utanförskap hos de barn som är utforskande i sin identitet. Det blir intressant att i vårt genomförande och analys se vilka ställningstaganden studenterna gör, och vilken eventuell okunnighet som blir synlig, samt problematisera detta i relation till förskollärarens uppdrag (Skolverket, 2016).

Heteronormativitet är ett begrepp inom queerteorin som problematiserar och uppmärksammar samhällets och kulturens normer gällande sexualitet, där det heterosexuella förhållandet ses som det normala i samhället och där normen om människors heterosexualitet är starkt rotad. Heteronormativitet blir i det queerteoretiska perspektivet kritiserbart, där queerteorin menar att skapandet av genus startar i dagens samhälle redan vid födseln (Butler, 2005). Normen om det biologiska könet är alltså en tvåkönsnorm där en föds antingen som kvinna eller man. Dessa två motparter är menade att åtrå varandra, vilket Judith Butler myntat som ”den heterosexuella matrisen”. Med detta uttryck belyser Butler samhällets produktion av tvåkönsnormen, där språk och subjektskapande är maktredskap. Detta kan förklaras ur ett patriarkalt syfte där kvinnor görs till subjekt som underordnas mannen (Ambjörnsson, 2016). Då patriarkala strukturer likt denna kan urskiljas redan i förskolan, är det av både vikt och intresse att i vår studie undersöka hur medvetna blivande förskollärare är om dessa, samt i vår

¹ Lesbisk Homosexuell Bisexuell Transperson Queer

analys problematisera vilka konsekvenser deras attityder kan ha i det framtida yrket.

Queerteorin grundar sig bland annat på Michel Foucaults forskning och problematisering av hur samhället gått mot ett hårdare kategoriserande av människor, vilket analyseras utifrån ett maktperspektiv för att skapa distansering bland folket. Samhällets producerande av identiteter för att möjliggöra att sätta avvikande personer i fack, är något som queerteorin vill upphäva. Foucault menade att utifrån samhällets maktordningar angående vad som anses normalt, använder queerteorin begrepp som kön, identitet och sexualitet för att ifrågasätta och påvisa utsatthet i samhället, och hur normer kategoriserar, förtrycker, skapar ojämlikhet och därmed exkluderar människor i kultur och samhälle (Butler, 2005). Queerteorin har en strävan efter medvetenhet och acceptans som ska visa en förståelse för människors olika identiteter. Ett tillvägagångssätt är konfrontation, där ett normbrytande beteende och agerande är en strategi för att visa på skevheten i samhället (Ambjörnsson, 2016). Michel Foucault har skrivit om sexualitetens historia där det framkommer hur homosexualiteten blivit exkluderad i samhället, och där avsky och skambeläggande skapat en distansering som tilldelat homosexuella personer egenskaper utifrån deras sexualitet, och även identifierats därefter. Homosexualitet blev straffbart och skammen och synden lever kvar än i dagens samhälle, i form av homofobi (Foucault, 2002).

I vår enkätundersökning har frågor formulerats för att synliggöra respondenternas inställning till tillämpandet av förhållningssätt som utgår från ett queerperspektiv. Detta inkluderar frågor om studenternas inställning till pronomen hen och benämningar på kategoriseringar av karaktärer, där vi vill fånga respondenternas förhållningssätt till exempelvis familjekonstellationer för att synliggöra rotade normer som kan påverka förskollärares upprätthållande av stereotyper.

3.3 Genuspedagogik

Genuspedagogik medvetandegör normer om barns könstillhörighet, det vill säga de strukturer som avgör vad som anses vara feminint eller maskulint. Inom genuspedagogiken finns det olika metoder och förhållningssätt som är utformade för att motverka traditionella könsmonster, och undvika att barn och unga hamnar i könsstereotypa roller. Vi har valt att ge en kort beskrivning av kompensatorisk, könsneutral, normkritisk, tolerans- samt anti-bias-pedagogik. Under vår utbildningsperiod (2013-2018) har könsneutral, kompensatorisk samt normkritisk pedagogik introducerats för studenterna men vi menar att det finns ett bredare spektrum av genuspedagogiska arbetssätt, som exkluderas i utbildningen. Under arbetet med studien har vi börjat ställa oss frågande till varför vissa arbetssätt, som kanske hade haft större relevans vid appliceringen av läroplanen i förskolan, fått mindre utrymme i utbildningen.

Kompensatorisk pedagogik utgår ifrån att medvetet kompensera upp de maskulina och feminina egenskaper som barn formas av utifrån deras könstillhörighet, det vill säga flicka eller pojke. Det är inte ovanligt att dela upp barnen i flick- och pojkaktiviteter, då det anses underlätta pedagogers språkbruk och agerande i det kompensatoriska förhållningssättet (Bodén, 2011). Pedagogiken har, som tidigare nämnts, kritiserats för sin avsaknad av individperspektiv samt upprätthållandet av tvåkönsnormen. Inom *könsneutral pedagogik*, till skillnad från det kompensatoriska perspektivet, delas barnen inte upp i homogena grupper. Liksom inom queerteorin är barnets könstillhörighet irrelevant i verksamheten, istället ska pedagoger utgå ifrån att varje barn är unikt, och vikt läggs vid miljö och material. Könskodade leksaker och miljöer görs neutrala så att både flickor och pojkar ska få tillträde till dem (Bodén, 2011).

Begrepp som "tolerera" och "inkludera" förklarar Svaleryd och Hjertson (2012) som *toleranspedagogikens* grundpelare. Människors olika förutsättningar i samhället diskuteras, där målet är inkludering genom tolerans. Det toleranspedagogiska förhållningssättet är kritiserat för att upprätthålla maktordningar i samhället genom att det blir ett vi och dem-fokus; vi ska lära oss att acceptera "dem". Kritiken mot toleranspedagogiken har medfört att det normkritiska perspektivet och -pedagogiken vuxit sig starkare och blivit mer greppbar inom genuspedagogik, där den normkritiska pedagogiken istället ser till vilka normer och maktstrukturer som upprätthåller ett ojämlikt samhälle (Bodén, 2011). Den *normkritiska pedagogiken* är sprungen ur både den poststrukturella feministiska teorin och queerteorin, och kan härledas från ett intersektionellt perspektiv, där medvetande och förhållningssätt ser till de maktordningar som underordnar och skapar förtryck. Det normkritiska förhållningssättet innebär att synliggöra och granska normer som genererar ett ojämlikt samhälle. Genom kritisk granskning går det att se på rådande "regler" och sätta dem i en kontext där exempelvis makt och genus kan bli synliggjorda och ifrågasatta. För pedagoger är självreflektion samt medvetenhet om sin maktposition och språkbruk en central del och metod för ett normkritiskt arbetssätt (Dolk, 2013). Samtidigt riskerar själva normbrytarrollen att "*bli en norm i sig [vilket] innebär en konflikt i förhållande till de teorier som ligger till grund för normkritisk pedagogik*" (Lenz Taguchi, 2016, s. 84).

Förskolans läroplan bygger på Sveriges diskrimineringslag (Skolverket, 2016; SFS 2008:567). Verksamheten ska främja likabehandling och dialog gällande människors olika levnadsvillkor, vilket ska medföra att diskriminering på grund av klass, kön, ålder, etnicitet, funktionshinder och sexualitet ska förebyggas. *Anti-Bias Curriculum* (även förkortad ABC-pedagogik) grundar sin pedagogik på att utveckla ett kritiskt tänkande för orättvisa, både hos barn och pedagoger. Kritisk granskning sker genom reflektion, och ifrågasättande av fördomar och normer ska vara stärkande för individen för att våga se, ifrågasätta och sätta sig emot sociala orättvisor. Med ett arbetssätt som bygger på anti-bias-pedagogiken får pedagoger hjälp i sin tolkning av hur, vad och varför de ska ge barnen de känslomässiga och konkreta upplevelser som efterfrågas i förskolans läroplan. ABC-pedagogiken skiljer sig från de andra genuspedagogiska arbetssätten, genom att det inte är endast pedagogernas förhållningssätt som är central, utan här ska även barnen inkluderas (Dolk, 2011).

3.4 Diskurs

Diskurser om genuspedagogik är till stor del allmänna, vilket gör dem till "både konfliktplats och konfliktvapen" (Foucault, 2008, s. 181). Hur kön ständigt rekonstrueras vill vi utgå ifrån i vår analys, där resultatet av vår undersökning kan visa på aktuella diskurser om kön bland blivande förskollärare. Meningsskiljaktigheter gällande behovet av genuspedagogik, där det finns starka röster på båda sidor, har resulterat i en konflikt som kan upplevas bland studenter. När en kvinna agerar "kvinnligt", exempelvis bär smink, befäster hon också diskursen om vad som är kvinnligt. Om en man gör samma sak, blir det tvärtom normbrytande, vilket är enhetligt med queerteorins motståndsstrategi. Alltså styrs vårt handlande av diskurser då vi strävar efter att passa in (Eidevald, 2011). Då det innebär svårigheter att i en kvantitativ undersökning få syn på något så komplext som diskurser, vill vi utgå enbart från de öppna frågor med fritextsvar som frågeformuläret innehåller, när vi analyserar vårt material. Här kommer en tematisk analys utifrån två teman förhoppningsvis kunna synliggöra diskurser både om och inom genuspedagogik i utbildning och förskola. Materialet vi kommer att utgå ifrån är inte verbalt kommunicerat, utan skriftliga yttranden, vilket vi anser vara ett

förmedlande av respondenternas sätt att förstå genus som är tillräckligt tydligt för att vi ska kunna genomföra tolkning och analys (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Att förändra diskurser är en svår och långsam process, men små förskjutningar i människors handlande kan ha effekt över tid. Detta gör att språk och symboler blir viktiga inom både poststrukturell feministisk teori och queerteori, då samhällsliga diskurser många gånger grundas i människans vardagliga språkanvändning. Det belyser också hur förskollärare i sitt yrke kan lägga grunden för en framtida förändring på samhällsnivå. Att granska diskurser synliggör också rådande normer.

3.5 Normer, makt och intersektionalitet

I utgångspunkt i vår problemformulering har vi en strävan efter att på sikt kunna påverka förskolläraryrket utbildningens tillvägagångssätt gällande de genuspedagogiska redskap som ges. I vår studie vill vi undersöka om studenterna upplevs ha fått tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna tillämpa detta i sitt framtida yrkesutövande. Den feministiska poststrukturellismen kritiserar normer som rättfärdigar det maskulina övertaget (Dolk, 2016); här blir normer gällande genus och studenternas kunskap om dessa något som gör att vi kan sätta makt i dess sammanhang. Normer innebär osynliga regler eller föreställningar om vad som anses normalt, och dessa skiljer sig åt beroende på kontext, vilket tydliggör kärnan i queerteoriens kritik mot normalitet. Inom både utbildningen, undersökningen och förskolan finns flera, ibland motstridiga, normer gällande genus och jämställdhet som vi vill få närmare syn på. Såväl normer som makt är viktiga begrepp, som vi inte vill utesluta i sammanställning och analys av vårt material.

Dolk (2013) förklarar hur makt är avgörande vid skapandet och upprätthållandet av normer. Motstånd som uppträder i samband med normer är ett sätt att protestera mot de maktstrukturer och kategoriseringar i samhället som gör vissa diskurser överordnade andra. Det finns diskurser om hur makt påverkar oss människor, och rådande diskurser ger både förståelse och sanningar gällande människans agerande gentemot de makthierarkier som speglas på samhällsliga plan. Michel Foucaults teorier om makt är mångciterade av forskare och teoretiker, där maktperspektivet måste ses i sammanhang till det ämne som undersöks. Normer och makt blir i vår text centralt då vi är intresserade av studenters syn på upprätthållandet av könskategoriseringar, och hur normkritiska perspektiv förändrar invanda mönster och förhållningssätt. Begreppet makt är relevant sett både ur ett individuellt och ett samhällsperspektiv; studenten som individ, vuxen och framtida förskollärare har tillgång till makt att kunna påverka, både i sitt framtida arbetslag och i relationen med förskolebarnen. Det kan vara så enkelt att tolkningar av läroplanen och till synes små beslut, kan få både positiva och negativa effekter. Förändringar på denna individ- och gruppnivå leder på sikt till förändringar på samhällsnivå (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). På samma sätt som förskollärare i sitt yrke har makt att påverka vad förskolebarnen tillgodogör sig, besitter också lärare på utbildningen makt att styra vad som tillåts inkluderas, exempelvis genom moderation (eller bristen på denna) i diskussioner i undervisningen, språkbruk och acceptans.

Makt och dess strukturer ses till sin kontext gällande vad som skapar diskurser i både kultur och samhälle. Exempelvis ett patriarkalt samhälle, där män har mer och större makt än kvinnor. Inom det intersektionella perspektivet problematiseras och synliggörs dock inte bara maktordningar i förhållande till genus och kön, utan även klass, sexualitet, ålder, funktionsvariation, etnicitet samt socialt nätverk blir avgörande i synliggörandet av

maktstrukturer. Intersektionellt perspektiv utgår från hur makt präglar och formar människan, genom att synliggöra och förstå vilka maktförhållanden som samspelar. Att arbeta utifrån detta perspektiv är att se till individens förutsättning i samhället, och det är ett arbetssätt som strävar efter både jämlikhet och jämställdhet (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Vikten av att kunna anta ett intersektionellt förhållningssätt är av stor vikt för förskollärare i alla relationer där maktordningar kan bli synliga. I vår enkät har vi formulerat frågor om bland annat intersektionalitet och maktstrukturer, för att rama in studenternas åsikter och uppfattningar om begreppen i sig och deras plats i utbildning och förskola, för att i vår analys sedan kunna ställa deras ställningstaganden i relation till förskollärarens uppdrag.

3.6 Sammanfattning av teoretisk ram

Sammanfattningsvis ser en både inom poststrukturell feministisk teori och queerteori kön som en social konstruktion, vilken kommer till uttryck till stor del genom språket. Performativa handlingar och språkbruk förstärker och upprätthåller normer om kön och sexualitet, bland annat tvåkönsnormen och den heterosexuella matrisen. Språket i sig är alltså ett viktigt redskap i ett genuspedagogiskt arbete, framförallt inom ABC-pedagogiken och den normkritiska pedagogiken, där språkbruket blir ett maktredskap i utmanandet av normer och stereotypa könsmonster. Inom den könsneutrala pedagogiken är språket ett av flera utgångspunkter i arbetet med att låta barnen utveckla en identitet som i största möjliga mån inte är präglad av de normer som är bidragande i konstruktionen av genus. Den kompensatoriska pedagogiken bygger på att utmana könsstereotyper, vilket är i linje med en poststrukturell feministisk agenda, men samtidigt befäster pedagogiken tvåkönsnormen och poängterar biologiska skillnader, vilket är problematiskt sett ur en queerteoretisk vinkel.

Diskurser om och inom genuspedagogik är av relevans för vår studie, men svåra att få syn på i frågeformulärets slutna frågor. Genom att inkludera öppna frågor i formuläret och analysera svaren på dessa, kan normer, makt och intersektionalitet diskuteras och problematiseras i förhållande till vårt syfte och frågeställningar.

4 Metod

Mot bakgrund av det missnöje vi upplevt under vår tid som studenter vid Göteborgs universitet, gällande inkludering av ett genusperspektiv, har vi velat undersöka om detta är en mer generell uppfattning bland studenterna. Att fokusera på studenter vid vårt eget lärosäte är utöver detta extra intressant, med tanke på att det handlar om eventuella framtida arbetskollegor.

4.1 Enkät

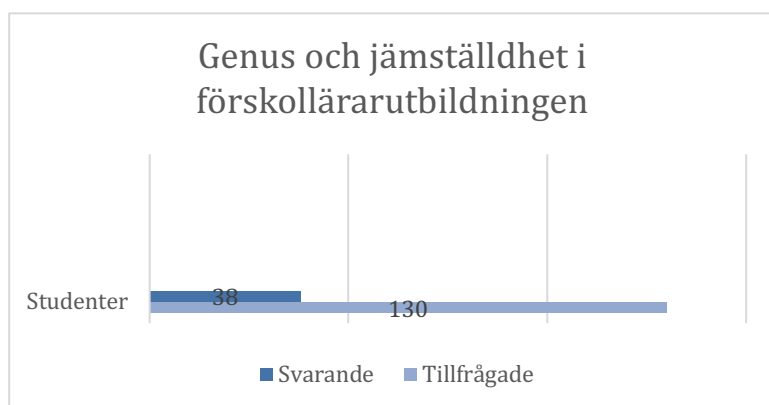
Vi valde att använda oss av enkät som forskningsmetod, det vill säga ett frågeformulär med likadana frågor som besvaras av ett större antal personer, då vi ansåg att det var mest fördelaktigt för vår studie. Detta på grund av att vår frågeställning optimalt besvarades med hjälp av standardiserade frågor till en större grupp respondenter, på ett mer övergripande plan, snarare än ett djupgående. Vi kunde då få syn på normer och diskurser gällande genuspädagogik och upplevelsen av denna i utbildningen, vilka sedan analyserades ur ett poststrukturellt feministiskt perspektiv och med en queerteoretisk ansats. Våra teoretiska utgångspunkter hjälpte oss att identifiera uppfattningar om stereotypa könsroller, heteronormativitet och därmed ett upprätthållande av den heterosexuella matrisen (Butler, 2005; Ambjörnsson, 2016). Vidare kunde vi dra samband mellan utbildningens genusperspektiv eller brist på denna, och studenternas förståelse för såväl begrepp som pedagogiska förhållningssätt. Vi ville också att respondenterna i största möjliga utsträckning skulle vara anonyma, och därmed känna att de kan besvara undersökningen så sanningsenligt som möjligt, varför vi valde bort intervju som metod. Bryman (2011) talar om att undvika "intervjuareffekten" som riskerar att uppstå, om intervjuaren direkt eller indirekt har någon form av påverkan på den intervjuade.

4.2 Population, urval och tillvägagångssätt

Inledningsvis var vår tanke att avgränsa urvalet till två grupper av studenter; en som var i början av utbildningen och en som närmade sig slutet. Detta för att undersöka om det finns ett samband mellan enkätsvaren och längden på studenternas avklarade utbildning. Vi bedömde risken för bortfall (obesvarade enkäter) som stor vid användandet av elektroniska enkäter som skickas via e-mail, vilket även Trost (2012) tar upp. Han nämner även övriga nackdelar med e-mail, bland annat att det riskerar att fastna i olika skräppostfilter och att elektroniska brev är lättare att ignorera och glömma än pappersbrev. Vi planerade därför att genom kontakt med lärare vid Göteborgs universitet både lämna ut och samla in enkäterna i samband med respondenternas schemalagda tillfällen på universitetet. Av praktiska skäl i fråga om bland annat scheman för de tänkta urvalsgrupperna och tidsbegränsningen vi har i vårt eget arbete, fick vi tänka om i valet av urvalsgrupper. Då vi anser undersökningen av olika samband och teman inom och mellan enkätsvaren och urvalsgrupperna vara både intressant och relevant, valde vi att bjuda in studenter från alla terminer att delta i undersökningen, för att sedan utgå ifrån svarens medelvärde i vår analysprocess, där vi fokuserade på att få fram ett gruppindex, där respondenternas individuella svar blev till ett grupporienterat slag (Trost, 2012).

Av samma praktiska skäl som ändrade vårt beslut gällande urvalsgrupper, fick vi också tänka om gällande själva insamlingen av vår data. Vi vägrade nackdelar mot fördelar och beslöt oss för att använda oss av webbenkät, då generaliserbarheten blir högre ju högre svarsfrekvens vår undersökning har. Att dela ut och samla in pappersenkäter personligen hade helt enkelt

krävt en alltför stor planering och tidsåtgång för att göra det möjligt för oss att uppnå en önskvärd svarsprocent inom tidsramen för vårt arbete. Vi valde istället att genom eftersökningar och kontakt med stängda Internet-grupper specifikt för studenter vid förskolläraryrket, sprida vår undersökning via direktmlänk. Detta för att i högsta möjliga mån säkerställa att vi nådde studenter inom vår specifika målgrupp. Med andra ord använde vi oss av ett slags bekvämlighetsurval inom populationen, då de studenter som slutligen deltog i undersökningen fanns lättillgängliga för oss online (Bryman, 2011).



Figur 1

4.3 Utformning av frågor och definitioner av begrepp

Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2015) skriver om vikten av reflektion och ett noga övervägande när det gäller utformningen av de frågor som ska besvaras i en enkät. I vår strävan efter en hög standardisering har instruktioner formulerats till varje fråga och/eller frågeavsnitt. I de fall där begrepp som används kan upplevas osäkra eller tvetydiga, har dessa definierats och förklarats, för att i största möjliga mån ge samtliga respondenter samma utgångsläge vid besvarandet av frågorna. Merparten av våra frågor är av slutna karaktär, vilket innebär att svarsalternativen är på förhand bestämda av oss och att respondenterna väljer det alternativ som de relaterar till mest. Bryman (2011) nämner både fördelar och nackdelar med denna typ av frågor; positivt är att svaren är lättare att bearbeta och koda, jämförbarheten ökar, och att frågan och svarsalternativen i kombination kan klargöra innebörden av frågan. Nackdelar, menar Bryman, är att respondenternas tolkning av svarsalternativen kan skilja sig åt, samt att en löper risk att gå miste om uttömmande svar och djupare resonemang. Med anledning av detta valde vi att även inkludera öppna frågor där respondenterna fick möjlighet att utveckla och motivera sina svar.

Trost (2012) tar upp hur en kan närma sig frågor av mer känslig karaktär. Vi upplever att genus som ämne kan vara laddat, och har därför utformat vår enkät delvis enligt Trosts tankar. Han beskriver hur en långsamt kan närma sig det aktuella ämnet genom att börja ställa större, mer generella och "tillåtande" frågor, för att sedan i de nästkommande frågorna smalna av och närma sig respondentens personliga åsikt eller upplevelse. Detta innebär i vår undersökning exempelvis att vi inleder ett avsnitt om olika genuspedagogiska förhållningssätt med övergripande påståenden om genus- och jämställdhetsarbete i förskolan, för att sedan närma oss kärnan successivt; mer konkreta påståendefrågor gällande arbets- och tillvägagångssätt som ger en bättre uppfattning om vad respondenten i fråga vet, kan och vill göra inom jämställdhetsarbete i framtiden. Ett exempel på ett av dessa övergripande påståenden är "Jag

anser att en behöver kunskap för att kunna motverka traditionella könsmonster". En mer konkret fråga inom samma frågeavsnitt är sedan "Att byta ut *hon* och *han* mot *hen* i exempelvis sagor och sånger är ett arbetssätt jag vill använda mig av i förskolan". Båda frågorna besvaras på en fyrgradig skala som löper från "Instämmer helt" till "Tar helt avstånd ifrån".

4.3.1 Öppna frågor

Vi har i slutet av varje frågeavsnitt utformat öppna frågor, för att kunna få syn på inte bara studenternas upplevelser och uppfattningar om genus, utan också vilka pedagogiska förhållnings- och arbetssätt de tenderar att luta mot, samt om de är konsekventa i dessa åsikter. Vi ville inte bara veta hur väl de är bekanta med begrepp som "heteronormativitet" och "intersektionalitet", utan också hur dessa kunskaper tar sig uttryck i upplevelser och attityder i olika förskolepedagogiska sammanhang, och ville senare analysera hur dessa aktioner kan ha en performativ påverkan på barn och verksamhet i det framtida yrket (Butler, 2005). Eftersom denna typ av diskurser inte optimalt synliggörs genom en enkätundersökning, har vi försökt diskutera dessa genom en tematisk analys av två olika teman som blivit tydliga i de öppna frågornas fritextsvar.

4.3.2 Frågor av Likert-typ

Vi har i vår utformning av enkätfrågorna utgått delvis ifrån den så kallade Likertskalan (Bryman, 2011), vilken har som mål att mäta känslor eller upplevelser gällande det aktuella ämnet genom påstående-frågor. Vi har valt att utesluta två av de arbetspunkter som ingår i en klassisk Likertskala; att använda oss av en försöksgrupp för att välja ut vilka frågor som ska vara med i den slutgiltiga undersökningen, samt att inkludera ett neutralt mittalternativ i vår svarsskala – vi har alltså valt en fyrgradig nominalskala till skillnad från de vanligare alternativen som är fem- eller sju gradiga. Vi har också valt bort svarsalternativet "vet ej", då detta kan uppfattas som en enkel utväg om respondenten är osäker på sin åsikt. Genom utelämnandet av detta svarsalternativ "måste" respondenterna ta ställning åt ena eller andra hållet.

4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Eliasson (2006) innebär reliabilitet hur pålitlig undersökningen i fråga är; i en kvantitativ studie avgörs detta av hur mätningarna utförs och hur noggrant de bearbetas. Ju högre reliabiliteten är, desto mer pålitligt anses resultatet vara. Reliabiliteten kan enligt Trost (2012) ökas genom att en ställer flera olika frågor om samma sak - även kallat "kongruens" - där en formulerar frågor som utgår från precisionsaspekter för att respondenterna ska få klar inblick i vad som efterfrågas. Vi har utgått från en slags kongruens genom hela vår frågeformulering, då vi i de olika avsnitten ställt frågor om samma ämne, fast från olika vinklar, se bilaga B. Detta anser vi har gett en intressant bild av både uppfattningar och kunskaper om genus och jämställdhet bland studenterna, där en relativt återkommande motstridighet kan vittna om brister antingen i kunskaper hos den enskilda respondenten, eller i vår formulering av frågorna.

Validitet innebär att den valda problemformuleringen granskas och ger svar på det som efterfrågas. Detta kräver vetskap om vilka frågor som ska cirkulera i problemformulering och metod för att ge en hög validitet. Det gäller alltså att vi behåller vår frågeställning explicit

genom hela uppsatsen (Trost, 2012). I enkätundersökningen var det av vikt att vi ställde frågor som kunde generera hög svarsfrekvens, vilket i sin tur skulle leda till en god validitet gällande studenternas uppfattning av genuspedagogik och jämställdhet i förskolläraryrket, samt utbildningens roll i att ge studenter kunskap och verktyg för att arbeta med genuspedagogik i det framtida yrket. Det interna bortfallet i enkätsvaren är litet, vilket vi upplever positivt, och i de fall där respondenterna erbjudits att motivera sina svar i fritext har ungefär hälften gjort detta under ett eller flera avsnitt. De svar som formulerats där visar att respondenterna tolkat vår formulering så som vi önskade, vilket stärker vår uppfattning om att frågeformuleringen håller en hög validitet. Reliabiliteten och validitetens trovärdighet kan diskuteras utifrån vår enkät - hur tydlig vår frågeformulering varit och hur det kan påverka svaren, men också om vi lägger vikt vid att tolka svaren ur flera olika infallsvinklar. Vi har strävat efter en hög begreppsvaliditet (construct validity) både i formulering av frågor och i analys av svar (Bryman, 2011).

Generaliserbarhet mäter i vilken utsträckning resultatet av en studie kan anses representativt för hela populationen (Bryman, 2011). Att i termer av generaliserbarhet replikera vår studie kan vara svårt - vid andra lärosäten bland annat på grund av skillnader i kursplanering, kurslitteratur och lärarstab. Vid vårt eget lärosäte kan utbildningen vara på väg att förändras i skrivande stund, då såväl tidsånda och forskning som aktuella lärare och studenter är faktorer som gör vår studie och dess resultat tidsberoende. Vidare kan vårt stickprov inte anses representativt för populationen, då vår svarsfrekvens uppgick till ca 3%; totalt 38 svarande ur urvalsgruppen som bestod av 130 studenter, ur den totala populationen på ca 1 242 förskolläraryrketstudenter (Göteborgs universitet, 2016).

4.5 Standardisering

Trost (2012) förklarar standardisering som till vilken grad frågorna och förutsättningarna är desamma för alla respondenter i en undersökning. Detta för att få en så jämlig utgångspunkt som möjligt. Vid intervju kan detta exempelvis innebära att samma språk, tonfall och ordningsföljd av frågor används vid alla intervjuer. I vår enkätundersökning strävar vi efter en så hög standardisering som möjligt, vilket återspeglas i våra tankar angående frågornas utformning, där vi dels definierat uttryck och begrepp som kan utgöra en skillnad i respondenternas förutsättningar att tolka och besvara undersökningen, dels vägt in eventuella svårigheter som kan stå i vägen för den enskilda respondenten vid deltagandet – se avsnittet om etiska aspekter.

4.6 Analysprocess

Vi har utgått från den analysprocess som Ahrne och Svensson (2015) presenterar, som innefattar tre steg: sortering, reducering och argumentation. Genom denna modell skapas först ordning i materialet, därefter skapas genom reduceringen skärpa i det en undersöker, Sorteringen innebar att vi grovt ordnade vårt material för att skapa en överblickbarhet, och hålla ordningen förknippad med vår teoretiska utgångspunkt. Därefter klassificerades och kodades materialet, och svarsalternativen kvantifierades. Dessa rangordnades sedan mellan siffrorna 1 - 4, där 1 representerar det lägsta värdet liknande "tar helt avstånd ifrån", 2 "tar delvis avstånd ifrån", 3 "instämmer delvis" och 4 det högsta värdet, liknande "instämmer helt". Dessa värden matades sedan in i statistikprogrammet SPSS.

Vid reduceringen valdes material ut i teman relevanta för vårt syfte och frågeställning. Här valde vi först bort könsvariabeln, då 97,4% av respondenterna identifierade sig som kvinnor och endast 2,6% identifierade sig som män, vilket vi ansåg inte skulle generera någon relevant signifikans i vår slutsats.

4.7 Etiska aspekter

Att som forskare upprätthålla etiskt försvarbara tillvägagångssätt är av hög vikt. Vi har regelbundet överblickat och återkopplat till de principer som formulerats av Vetenskapsrådet (2002), ett grundläggande individskyddskrav som förklaras i fyra delar; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Detta innebär att respondenterna via ett följebrev har informerats om sin uppgift i projektet, samt villkor för deltagandet; samtliga inblandades samtycken har inhämtats samt att resultat och uppgiftslämnare har anonymiserats. Slutligen har respondenterna informerats om att studiens resultat inte kommer att användas i något annat syfte än för denna kandidatuppsats.

Vi har använt oss av webbenkäter och varit tydliga med att deltagandet är frivilligt, att svaren är helt anonyma och att resultatet av undersökningen endast kommer att användas som underlag till denna uppsats. Då vi själva ingår i den aktuella populationen, kan vi inte utesluta att respondenterna upplevt en press att delta i undersökningen. Vi har dock bedömt denna risk som liten då vi varit noggranna med att formulera oss på ett sätt som inte skulle kännas tvingande; samt att vår egen årskull, där vi har personliga relationer till ett flertal av studenterna, uteslutits från undersökningen.

Vår ursprungliga tanke var att respondenterna skulle besvara enkäterna i pappersformat, det vill säga skriftligt, där vi själva skulle dela ut frågeformulären för att sedan samla ihop dessa på plats. Populationen är förskollärostudenter vid Göteborgs universitet och vi ville i vår undersökning nå alla som vill delta för att ge jämlika förutsättningar för respondenterna (Trost, 2012). Med skriftliga enkäter fick vi tänka in dilemmat hur olika funktionsvariationer skulle begränsa och exkludera de tillfrågade att svara. Vi blev medvetna om att vi i sådana fall behövde ha en reservplan för att inkludera alla tillfrågade. Med anledning av detta formulerades en mer lättillgänglig webbenkät, för dem som har svårighet att läsa och skriva och kan behöva längre tid på sig, eller av andra anledningar inte har möjlighet att genomföra en skriftlig undersökning för hand.

5 Resultat och analys

Detta avsnitt är uppdelat i de fyra temaområden som blivit tydliga under arbetets gång. Bakgrundsvariablerna könsidentitet, ålder, föräldraskap, antal terminer på utbildningen och tidigare erfarenhet eller intresse har i analysen inte kommit att anta en större roll, varför dessa inte kommer att tilldelas ett eget tema eller behandlas närmare. Då vårt frågeformulär innehöll totalt 37 frågor, har vi valt att lägga störst vikt vid varje frågas svarsmedelvärde. Detta har i kodningen värderats enligt en skala mellan 1 – 4, vilket hädanefter i texten är vad vi åsyftar när vi anger ett medelvärde; exempelvis 2,5. Vi redogör inte för resultatet av varje enskild fråga, utan har valt att dela upp och granska svaren i olika tematiska områden, vilka vi kommit fram till genom en analysprocess där vi sorterat materialet för att skapa en bättre överblick, för att därefter reducera materialet genom kodning och klassificering. När detta mynnat ut i fyra teman påbörjades en djupare analys och argumentation.

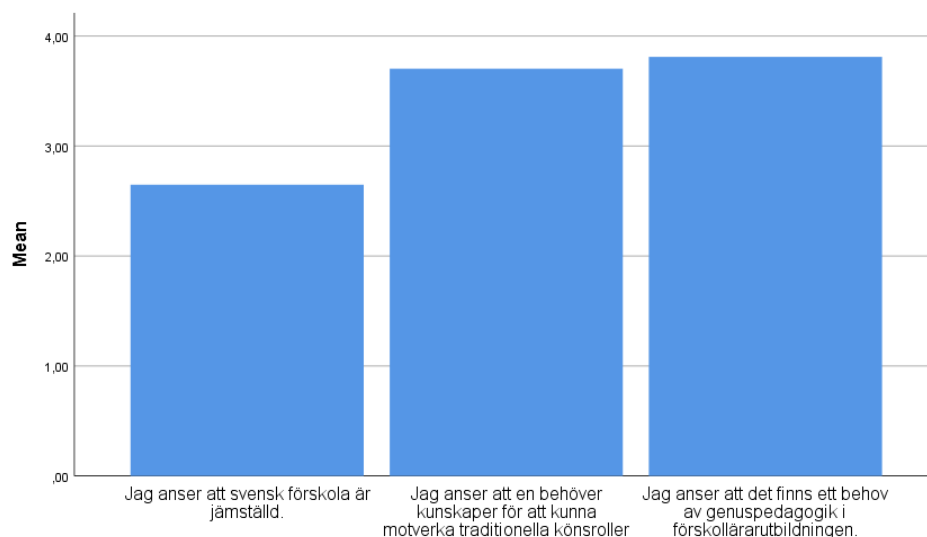
Våra fyra teman är 1) behov av genuspedagogik och jämställdhetsarbete i utbildning och förskola; 2) studenternas uppfattning om och inställning till genuspedagogiska arbetsätt; 3) studenternas erfarenheter av genuspedagogik. Avslutningsvis diskuterar vi tema 4) öppna frågor, och de fritextsvar som inkommit, där diskurser om biologiskt och socialt kön problematiseras.

5.1 Behov av genuspedagogik och jämställdhetsarbete i utbildning och förskola

I vårt resultat framgår att 36,8 % av respondenterna tar delvis avstånd ifrån påståendet att svensk förskola är jämställd, samtidigt som 81,1 % instämmer helt i påståendet att det finns ett behov av genuspedagogik i utbildningen, se figur 2 och 3. Detta kan tolkas på flera sätt, å ena sidan kan en motsägelsefullhet anas, där en kan anta att en lika stor andel som instämmer helt i behovet av genuspedagogik i utbildningen också borde uppfatta svensk förskola som ojämsställd, eller delvis sådan. Å andra sidan kan resultatet grunda sig i att respondenterna anser att genuspedagogik behövs i utbildningen för att upprätthålla den jämställdhet de anser finns i olika grad i svensk förskola. Vid tolkningen av denna fråga har vi fått vara medvetna om hur den formulerades, och att vår skriftliga definition av begreppet jämställdhet kunnat tolkas av respondenterna utifrån flera olika perspektiv, exempelvis jämställdhet mellan barnen eller jämställdhet i arbetslag. Vissa delar av frågeformuläret har utformats för att ringa in olika genuspedagogiska förhållningssätt, vilket medfört ett periodvis heteronormativt språk. Det går inte att utesluta att detta påverkat tonen i formuläret. Att relevanta begrepp och definitioner, liksom förskolans läroplan (Skolverket, 2016), är tolkningsbara kan bidra till skapandet av motstridiga diskurser och därigenom försvåra ett genuspedagogiskt arbete (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011; Bodén, 2011).



Figur 2



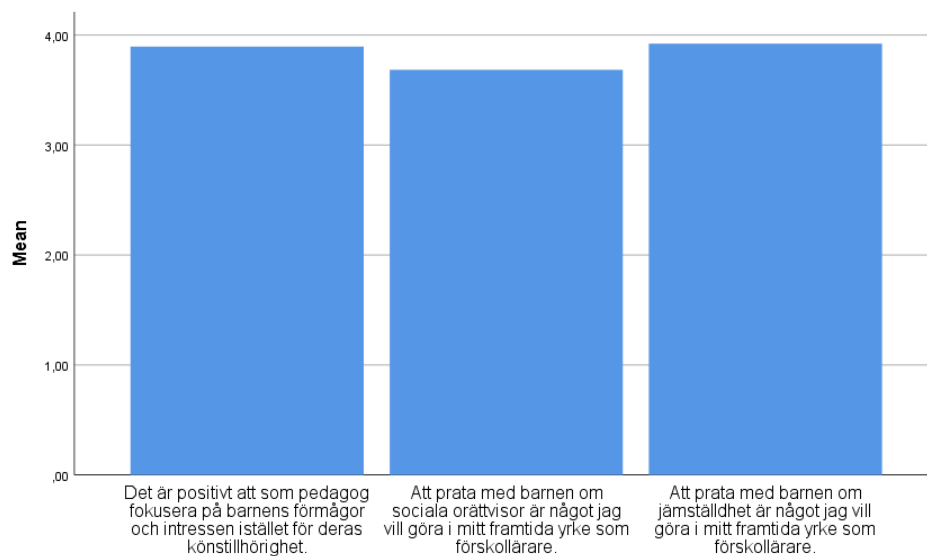
Figur 3

5.2 Studenternas uppfattning om och inställning till genuspedagogiska arbetssätt

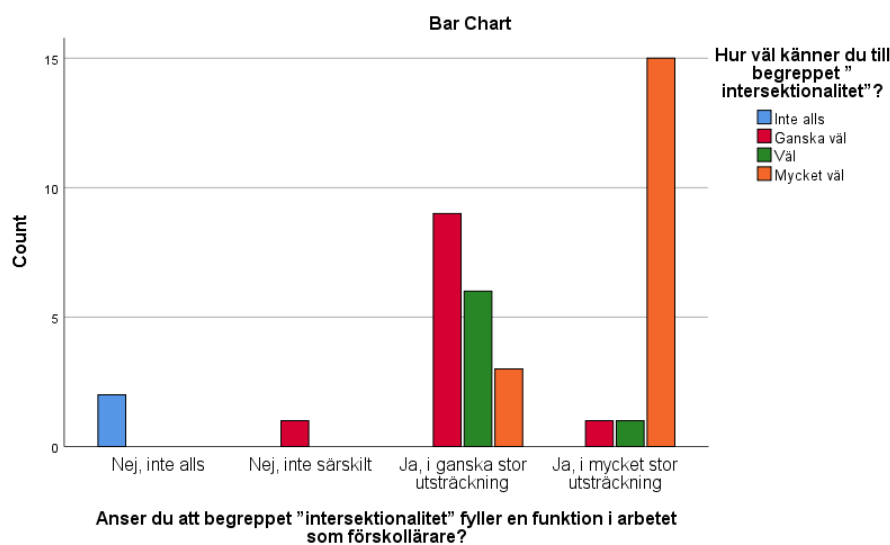
Det andra temat i vår frågeformulering var att kunna urskilja respondenternas inställning till olika genuspedagogiska arbetssätt. ABC-pedagogiken är den pedagogik som utmärker sig genom att ha högst medelvärde, 3,8, i positiv bemärkning. Det är också den inriktning som, av de pedagogiker vi inkluderat i vår undersökning, fått minst spridning i utbildningen i skrivande stund. Detta kan peka på att ett större fokus vid ABC-pedagogik i utbildningen skulle ge en effektiv utdelning i förskoleverksamheten inom en snar framtid, då engagemanget hos studenterna redan existerar och inga frön behöver sås. Det är möjligt att pedagogiken kommer att användas i studenternas framtida yrkesutövning utan att den inkluderas i utbildningen, tack vare det uppvisade intresset, men akademisk kunskap och erfarenhet stärker denna möjlighet (Havung, 2006; Lif, 2008).

Vårt resultat visar också att bland de begrepp som är relevanta inom poststrukturell feminism och queerteori (Ambjörnsson, 2016; Butler, 2005), och som vi inkluderat i undersökningen, är

intersektionalitet det som har lägst medelvärde gällande respondenternas kännedom om begreppet (3,0), och i hur många kurser begreppet behandlats (2,5). Jämförelsevis är normkritik det begrepp som respondenterna uppger sig ha högst kännedom om, med ett medelvärde på 3,5. Hälften av respondenterna uppger även att de stött på detta begrepp i tre eller fler kurser, och 81,6% anser att utbildningen i stor eller ganska stor utsträckning bidragit till att förändra deras synsätt kring begreppet. Grunderna i ABC-pedagogik, intersektionalitet och normkritik har flera likheter, bland annat genom att se hur maktstrukturer samspelar och skapar orättvisor i samhället. Vi drar paralleller mellan hur respondenterna lutar mest mot ett ABC-inriktat arbetssätt, och att de till stor del anser att intersektionalitet fyller en funktion i förskolan (se figur 4 och 5). Återigen är det oundvikligt att peka på den positiva effekt som ett inkluderande av ABC-pedagogik och begreppet intersektionalitet i utbildningen, hade kunnat ha på förskolan. Samtidigt visar resultatet att utbildningen inkluderat normkritik i jämförelsevis hög grad, vilket ger goda förutsättningar för studenterna i deras framtida jämställdhetsarbete.



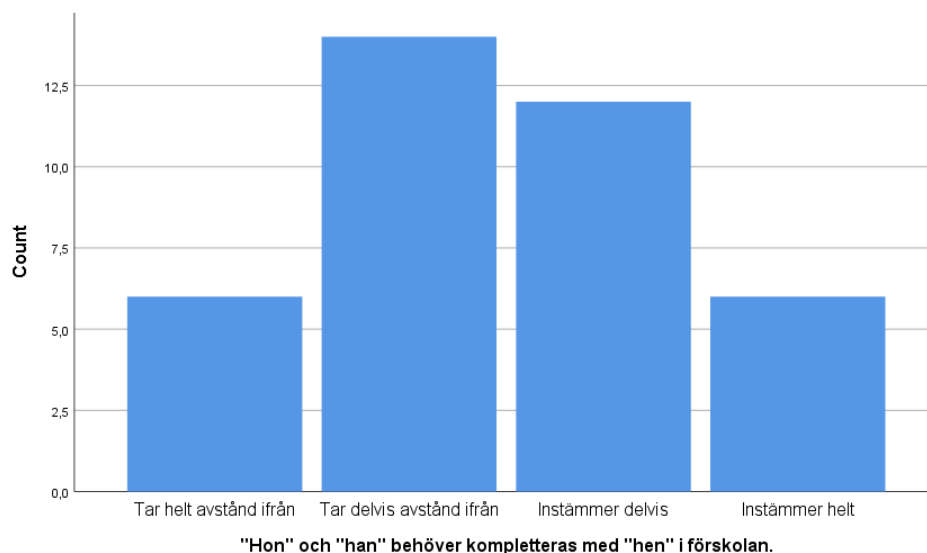
Figur 4



Figur 5

Könsneutral pedagogik tar respondenterna mest avstånd ifrån, med ett medelvärde på 2,6 (se figur 15 i bilaga C). Att den fick ett sådant lågt medelvärde i undersökningen kan få en viss förklaring i de öppna svar som diskuteras vidare i avsnitt 5.4. Motsättningar gällande att byta ut och/eller komplettera ens språkbruk med pronomen hen, som blivit tydliga i detta frågeavsnitt, kan kopplas till queerteorin och dess poängtering av den heteronormativitet som är starkt rotad i samhället. Det visar också på risken för ett genom performativt språkbruk upprätthållande av den heterosexuella matrisen och tvåkönsnormen i förskolan (Butler, 2005; Ambjörnsson, 2016). Att 52,6 % av respondenterna tar helt eller delvis avstånd ifrån användandet av hen (se figur 6), och därigenom riskerar att bidra till en snäv könskategorisering, kan med Foucaults (2002) ord beskrivas som att de besitter maktredskap för att placera människor i fack efter en tvåkönsnorm.

Genom Bodéns (2011) beskrivning av könsneutral pedagogik som fokuserar mer på individen, och mindre på könstillhörigheten, kan en dra ett samband mellan denna pedagogiks låga medelvärde och motsättningen mot användandet av pronomen hen - där motsättningen talar för ett fokus på könstillhörigheten snarare än på individen. Vidare är medelvärdet för i vilken utsträckning utbildningen bidragit till att förändra respondenternas synsätt angående heteronormativitet 2,3, vilket visar att en majoritet ställer sig bakom svarsalternativet "inte särskilt". Här finns en möjlig koppling mellan huruvida utbildningen behandlat detta begrepp eller ej, och respondenternas avståndstagande från användningen av pronomen hen. Detta kan tolkas som att ett större inkluderande och problematiserande av heteronormativitet i utbildningen hade kunnat generera en mer positiv inställning till ett icke-performativt språkbruk, och därigenom kunnat bidra till utmanandet av traditionella könsmonster i förskolan (Skolverket, 2016).



Figur 6

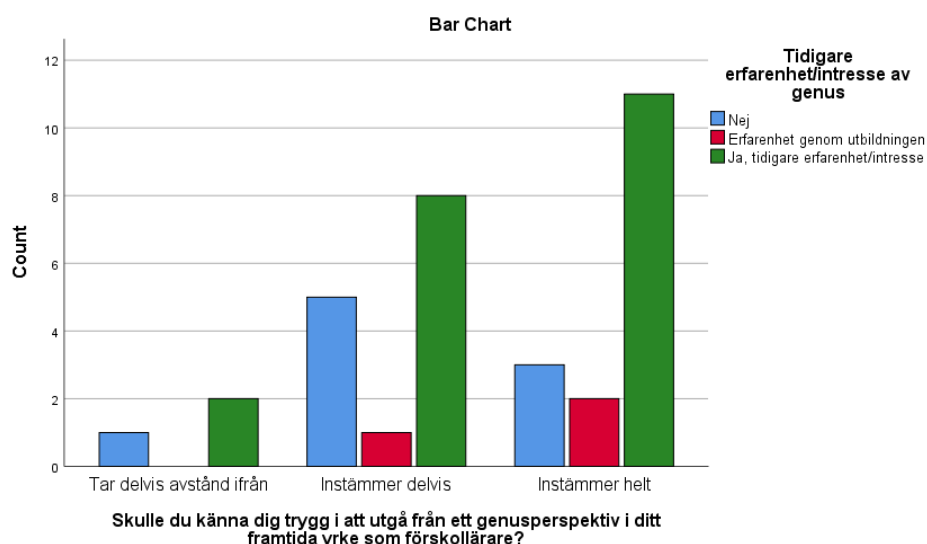
Vi drar paralleller mellan respondenternas ovilja att använda sig av pronomen hen, och ett normkritiskt arbetssätt, som berör performativitet och heteronormativitet, där 29 % av respondenterna tar helt eller delvis avstånd ifrån att kunna tänka sig att byta ut eller undvika benämningar på personer och karaktärer för att undvika kategoriseringar, exempelvis i familjeleken. Även här blir tendenser gällande ett performativt språkbruk synliga, vilket är ett led i den sociala konstruktionen av kön, och framträdande i både poststrukturell feminism och queerteori (Davies & Laws, 2000; de Beauvoir, 2002/1949; Butler, 2005; Ambjörnsson,

2016). Det kan också innebära en omedvetenhet om vilka normer som upprätthålls, vilket problematiseras av Dolk (2013) och Davies (2003). Att ta avstånd ifrån viljan att förändra sitt språkbruk till något som kan inkludera en större öppenhet till människors olika identiteter, är något som inte bara ger individuella konsekvenser för förskolläraren, utan också på samhällsnivå (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011), vilket vi återkommer till i vår diskussion.

Av respondenterna instämmer 81,6 % helt eller delvis i ett kompensatoriskt arbetssätt, se figur 15 i bilaga C. Dessa siffror hade kunnat se annorlunda ut om frågeformuleringen fokuserat mer på indelningen av flickor och pojkar i homogena grupper, medan vi i vår undersökning lagt fokus på hur en går tillväga i att kompensera stereotypa egenskaper. En motsättning till det höga resultatet diskuteras vidare under avsnitt 5.4. Medelvärde på 3,0 kan indikera att medvetenheten om könsroller är påtaglig bland respondenterna. Detta visar på att det finns ett underlag att arbeta vidare på, i linje med Havung (2006) som poängterar hur ett jämställdhetsarbete blir möjligt först när pedagogerna är medvetna om de egna könsmässiga attityderna. Att arbeta normbrytande gällande stärkandet av personliga egenskaper är positivt sett ur en poststrukturell feministisk och queerteoretisk vinkel. Samtidigt pekar Eidevald och Lenz Taguchi (2011) på hur det att helt utgå ifrån två könsgrupperingars dels saknar ett individperspektiv, dels stärker heteronormativiteten i förskolan.

5.3 Studenternas erfarenheter av genuspedagogik

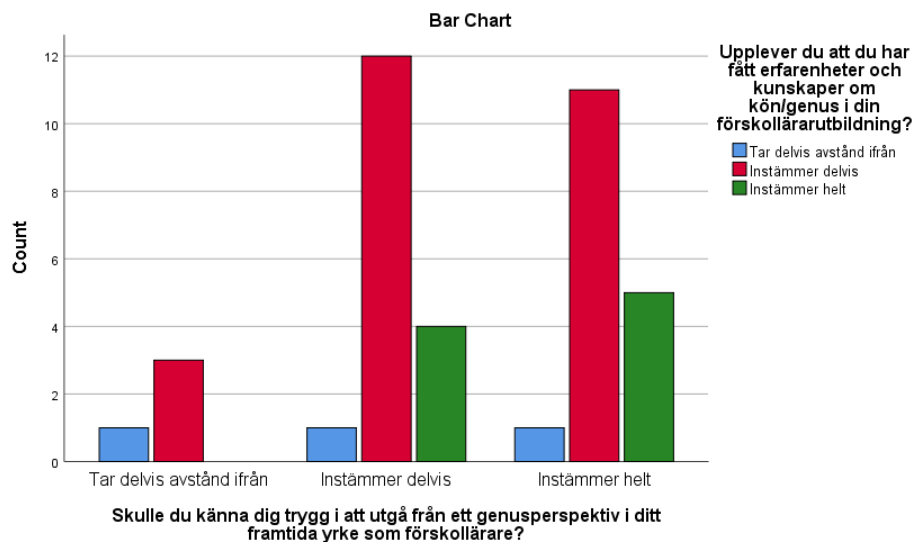
I vårt resultat blir ett samband tydligt mellan tidigare intressen och/eller erfarenheter av genuspedagogik, och om respondenterna skulle känna sig trygga i att utgå från ett genusperspektiv i sitt framtida yrke. Med stöd i Havung (2006) och Lif (2008) kan en även här konstatera hur kunskap och medvetenhet är en förutsättning för att kunna arbeta med genuspedagogik och jämställdhet i förskolan. Dessa förutsättningar kan antas bättre bland de respondenter som har tidigare bekantskaper med ämnet, se figur 7.



Figur 7

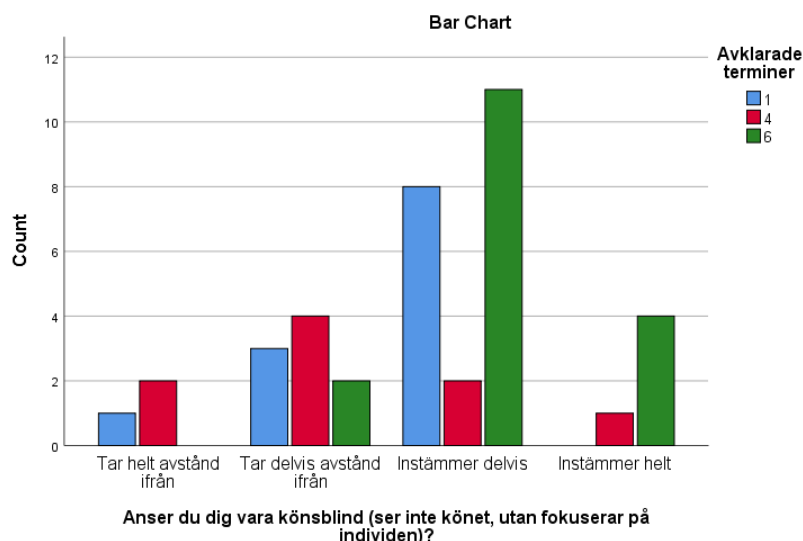
Skolinspektionens rapport *Förskolans arbete med jämställdhet* (2017), Göteborgs universitets policy och handlingsplan för jämställdhet och likabehandling (2017) samt Sheridan, Sandberg och Williams (2015) tar alla upp olika perspektiv på hur det saknas ett metodiskt jämställdhetsarbete och en fördjupad kunskap inom detta ämne i både utbildning och förskola.

Detta kopplar vi samman med vårt resultat, som visar en ojämn nivå i både trygghet, erfarenhet och kunskap inom genus, se figur 8. Medelvärdet på frågan om hur respondenterna upplever sig ha fått erfarenheter och kunskaper om kön och genus i sin utbildning är 3,2, och på frågan om huruvida respondenterna känner sig trygga i att utgå från ett genusperspektiv i sitt framtida yrke är medelvärdet något högre, 3,3. Detta sammantaget måste anses vara ett positivt resultat för utbildningen. En intressant vinkling skulle vara att låta samma respondenter skatta erfarenhet, kunskap och trygghet inom andra ämnen som är relevanta för förskolläraryrket, exempelvis språkutveckling och matematik, för att synliggöra eventuella skillnader och problematisera dessa.



Figur 8

Det finns en motsägelse i hur respondenterna överlag uppfattas tillräckligt trygga kunskapsmässigt för att utgå ifrån genus och jämställdhet i sitt framtida arbete, och hur de till stor del anser sig vara helt eller delvis könsblinda, se figur 9. Detta med tanke på att en könsblind uppfattning innebär att inte vara medveten om de maktstrukturer som kommer med könskategorisering. Att anta ett genusperspektiv blir omöjligt så länge en inte erkänner hur samhället ser ut i fråga om kön och maktordningar som är kopplade till dessa. Den som är könsblind riskerar med andra ord att inte vara medveten om normer och förväntningar som ställs på barn utifrån kön (Eidevald, 2011). En annan aspekt i vårt resultat är att de som kommit längst i sin utbildning också är de som i högre grad anser sig vara helt eller delvis könsblinda, se figur 9. Det skulle vara intressant att ställa samma fråga till ett större urval av studenter i termin sju, med följdfrågor om utbildningens roll i deras ställningstagande angående könsblindhet. Detta skulle kunna möjliggöra en vidare generalisering avseende utbildningens tillhandahållande av kunskaper och begreppsförståelse som är relevant för förskolläraryrket.



Figur 9

5.4 Öppna frågor

I detta fjärde tema presenterar vi de svar som inkommit under avsnittens öppna frågor, där respondenterna erbjudits att motivera och utveckla sina svar. Vi har delat in temat i två olika delar; tankar om genus, och åsikter om genus i utbildningen.

5.4.1 Tankar om genus

I de delar av frågeformuläret där respondenterna erbjudits att motivera och utveckla sina svar i fritext, blir det tydligt hur laddat genus som ämne är. Trots att vi formulerat oss på ett icke-värderande, neutralt sätt, verkar vissa delar av ämnet vara mer känsliga än andra, vilket gäller främst frågor som går att koppla till biologiska och sociala kön. Detta belyser starka diskurser om kön och genus, liksom om genuspedagogikens vara eller icke vara. Queerteorins framväxt är sprungen ur ett missnöje med samhällets trångsynta mall för normalitet (Butler, 2005), och vårt resultat visar en spännvidd inom dessa uppfattningar som å ena sidan är i linje med queerteorin, och å andra sidan visar på anledningen till queerteorins existens.

För barnen ska fritt kunna identifiera sig med karaktärer [i böcker, sånger och lekar] utifrån sig själva oavsett hur de identifierar sig (som hon/ han eller om de ej vet).

Citatet ovan, som skulle kunna vara en produkt av kunskaper respondenten tillgodogjort sig under utbildningen, exemplifierar hur en queerteoretisk utgångspunkt kan möjliggöra för en bredare förståelse för barns identitetsskapande, som inte är bunden vid eller förutsätter ett upprätthållande av tvåkönsnormen. Det kopplar också till värdegrunden i förskolans läroplan, och hur förskollärares uppdrag bland annat innefattar att motverka traditionella könsmonster (Skolverket, 2016), samt ger inblick i hur till synes små systematiska förändringar i språkbruk kan ha en långsiktig performativ påverkan på barn och barngrupp, och därigenom också vårt framtida samhälle. Framväxten av synsätt i linje med ett poststrukturalistiskt feministiskt

perspektiv betonar just denna möjlighet till samhällspåverkan (Lenz Taguchi, 2016). Med följande citat vill vi visa på polariseringen inom diskurserna angående ett genuspedagogiskt språkbruk:

Att ta bort kön är bara fel. Våra kön är biologiska och därför måste vi fortfarande använda hon och han.

Respondentens åsikt att kön är biologiskt, är också ett reproducerande av tvåkönsnormen och ett särskiljande av just kvinna och man. Även här kopplar vi till hur den heterosexuella matrisen legitimeras och befästs (Butler, 2005). Att inte se den sociala konstruktionen av kön speglar de resultat som Eidevald (2009) skriver fram, där flickor och pojkar bemöts helt utifrån traditionella könsstereotyper. Språket gör sig tydligt i dessa citat, och hur språkbruket kan verka både inkluderande och exkluderande, vilket kan kopplas till hur pedagogers förhållningssätt kan vara avgörande i deras bemötande. Bakomliggande faktorer till denna uppfattning om biologiskt kön, exempelvis politiska, religiösa eller kulturella, kan vara så starkt rotade i den kontext en befinner sig i, att det kan försvåra ett professionellt förhållningssätt. Att tro på det biologiska könet kan vidare legitimera inställningen att vissa beteenden kan ursäktas av vedertagna uttryck, som "boys will be boys". Det är ett exempel på konstruktionen av genus och hur denna kan göras synlig även i de mest vardagliga uttryck (Hirdman, 1988). Detta är också en möjlig förklaring till varför den könsneutrala pedagogiken fick lägst medelvärde av de förhållningssätt som fanns representerade i frågeformuläret, vilket tidigare nämndes i avsnitt 5.2. Vidare kan benämningar som könsneutral och pronomen hen, trigga uppfattningen om att en genom aktivt genusarbete vill "ta bort kön" likt citatet säger, och sträva efter ett könlöst samhälle.

I frågorna som berörde kompensatorisk genuspedagogik, utvecklade respondenterna själva resonemanget kring detta arbetssätt, och gav exempel på att det behandlats i utbildningen. Avståndstagandet från att dela upp flickor och pojkar i homogena grupper blev på flera sätt tydligt.

Tror inte på kompensationspedagogik. Tror på individens behov oavsett kön.

Jag ogillar generaliseringar. Det går inte att säga att flickor behöver det ena o pojkar det andra. Det finns barn i båda grupperna som behöver hjälp att utveckla alla ovanstående egenskaper.

Att kompensatorisk pedagogik fick ett relativt positivt resultat i de slutna frågorna, blir i fritextsvaren tydligt att vi inte kan lägga för stor vikt vid - som tidigare beskrivits kan detta delvis bero på frågeformuleringen. I ett flertal kommentarer redogjorde respondenterna dessutom för åsikter som i olika grader kan kopplas till könsblindhet, där stereotypa könsroller kan bli svåra att identifiera, om en inte är medveten om att barn ofta blir bemötta efter dessa (Skolverket, 2016; Eidevald & Lenz Taguchi, 2011).

5.4.2 Åsikter om genus i utbildningen

I det frågeavsnitt som explicit berör genuspedagogikens roll i utbildningen, framkom tydliga åsikter som stärker vår egen uppfattning och därmed också bakgrunden till vårt syfte. En del av fritextsvaren visar ett missnöje med frånvaron av genusperspektiv i utbildningen och förskolan. Ingen av respondenterna uttrycker att de är nöjda med inkluderandet av genusperspektiv i utbildningen, vilket vi inte lagt för stor vikt vid i vår analys då detta inte automatiskt innebär att de är missnöjda.

Jag upplever en mycket ojämn kunskap kring jämställdhet och normkritiskt arbete. Precis som med annat värdegrundsarbete, upplever jag att förskolan negligerar vikten av proaktivt arbete med detta.

Man vill gärna ta del av det mer och ta del av nyare forskning kring genus.

Vi har fått en del kunskaper men tycker inte vi har fått tillräckligt.

Dessa uttalanden går i linje med Cushmans (2012) konstaterande att sannolikheten för förändring i skolans värld är liten, så länge lärare inte blir medvetna om sin egen roll i samhällets könsstereotypisering, vilket en mer omfattande inkludering av genus- och jämställdhetsarbete i utbildningen skulle kunna medföra. Respondenternas efterfrågan av mer genuspedagogik väcker tankar kring att den genuspedagogik som berörts i utbildningen varit av sådan positiv karaktär att den väckt ett intresse hos studenterna. Samtidigt kan en fundera över hur väl de studenter som helt saknar erfarenhet inom ämnet sedan tidigare, kan tillgodogöra sig den kunskap som verkar ges.

5.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis konstaterar vi att respondenterna inte uppfattar svensk förskola som helt jämställd, och att det genom detta visas på ett behov av genuspedagogik i utbildning och förskola. Vidare ser vi att det finns ett visst intresse för att arbeta genuspedagogiskt, och att ABC-pedagogiken är det förhållningssätt som respondenterna tenderar luta mot. Detta, i kombination med en positiv inställning till intersektionalitet, visar på en god möjlighet till att respondenterna kommer att utgå ifrån detta i sitt framtida yrke. Därigenom konstaterar vi att en större inkludering av dessa områden i utbildningen skulle kunna ge utdelning i framtida jämställdhetsarbete.

Könsneutral pedagogik utmärker sig som det arbetsätt som flest respondenter tog avstånd ifrån. Vi drar samband mellan detta resultat och queerteorins konstaterande om heteronormativitetens fäste i samhället, och en motsättning mot att använda pronomen hen. I våra öppna frågor lyfter vi fram en möjlig förklaring till den motstridighet som finns bland respondenternas ställningstaganden angående ett mer inkluderande språkbruk. Även inom avsnittet som behandlar normkritisk pedagogik tar vi fäste på språket som maktfaktor i respondenternas ställningstaganden, där cirka en tredjedel tar avstånd från att byta ut eller undvika köns kategoriserande benämningar i exempelvis familjelek. Tendenser som visar på ett performativt språkbruk blir synliga, vilket vi kopplar samman med queerteori och

poststrukturell feministisk teori, samt diskuterar utifrån en möjlig omedvetenhet om normer och upprätthållandet av dessa.

En majoritet av respondenterna instämmer helt eller delvis i ett kompensatoriskt arbetssätt. Detta kan ha en förklaring i hur frågeformuläret formulerades, där fokus inte låg på uppdelandet av barn i homogena grupper utan snarare hur en kan kompensera könsstereotypa egenskaper rent konkret. Det positiva resultatet trubbades av något i de öppna frågorna, där ett flertal respondenter tog aktivt avstånd till kompensatorisk pedagogik.

Vi ser ett samband mellan i vilken utsträckning respondenterna skulle känna sig trygga i att utgå från ett genusperspektiv i förskolläraryrket, och om de har tidigare intresse för eller erfarenhet av genuspedagogik. Detta återspeglar tidigare forskning som menar att kunskap och medvetenhet är en förutsättning för att kunna arbeta genuspedagogiskt. Här anser vi det vara intressant att genom vidare undersökningar ta reda på hur studenter i slutet av sin utbildning skattar sina kunskaper inom genuspedagogik i förhållande till andra för yrket relevanta ämnen. Vi ser också en motsägelse i hur respondenterna överlag känner sig mer eller mindre trygga i att utgå från ett genusperspektiv, och att de i stor utsträckning anser sig vara könsblinda. Detta är intressant med tanke på att det är i princip omöjligt att anta ett genusperspektiv om en samtidigt inte erkänner att kön, och därmed könsmaktsordningen, existerar.

Avslutningsvis visar vi resultat som riktar ett missnöje mot utbildningens utformning gällande genuspedagogik, vilket är extra intressant i förhållande till vårt syfte, då det stärker vår hypotes att utbildningen saknar tillräcklig inkludering av genus- och jämställdhetsarbete.

6 Slutdiskussion

Denna studie är sprungen ur ett missnöje hos oss som förskollärarytuder vid Göteborgs universitet. Vi upplever att utbildningen saknar tillräckligt genusperspektiv för att ge blivande förskollärare de verktyg som behövs för att bedriva genuspedagogiskt arbete i förskolan, i enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2016). Vårt syfte var alltså att undersöka om studenter upplevs ha fått tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna tillämpa denna i sitt framtida yrkesutövande. Detta gjorde vi utifrån två frågeställningar, vilka kommer att besvaras mer kortfattat i detta stycke:

- Vilka uppfattningar har förskollärarytuder vid Göteborgs universitet av genusvetenskap/genuspedagogik?
- Vilka uppfattningar har studenter om förskollärarytuderprogrammet i relation till genusvetenskapliga begrepp?

Genom att ta del av respondenternas ställningstaganden till olika pedagogiska förhållningssätt har vi sett att den generella uppfattningen av genuspedagogik väger åt varken det ena eller andra hållet. Inställningen till ABC-pedagogik är övervägande positiv, liksom till kompensatorisk pedagogik, medan det könsneutrala förhållningssättet och viljan att förändra sitt språkbruk till ett mer inkluderande sådant fått relativt låga medelvärden. Vidare har vi kunnat konstatera att det finns en efterfrågan på en utbildning som bygger på nyare forskning inom genuspedagogik, och att respondenternas kännedom om relevanta begrepp som intersektionalitet och maktstruktur är låg, samt att inkluderandet av dessa begrepp i utbildningen är ännu lägre. Respondenternas relativt höga kännedom om begreppet normkritik är en av flera utgångspunkter som kan agera verktyg i upplösandet av traditionella könsmonster i förskolan. Om en besitter en medvetenhet om normer överlag, ligger det även nära till hands att anta att en inte är främmande för arbete med normer gällande kön. Andra tillgångar i detta arbete kan tolkas vara den positiva inställningen till ABC-pedagogik, och därmed att utbildningen kan ha bidragit till en beredskap att bearbeta svåra ämnen i förskolan. Knappt hälften av respondenterna kan tänka sig att använda sig av pronomen hen i sitt framtida yrke, vilket skulle utgöra ett enkelt, konkret verktyg för att, i enlighet med ett queerperspektiv, arbeta mer öppensinnat, inkluderande och könsöverskridande.

6.1 Trygghet i att utgå från ett genusperspektiv

Ett av de tydligaste och mest intressanta resultaten av vår studie är hur det finns ett samband mellan tidigare intresse eller erfarenhet av genuspedagogik, och känslan av trygghet i att utgå från ett genusperspektiv i sitt framtida yrke. Jämförelsevis är de respondenter som uppger sig enbart ha erfarenhet av genus som de tillägnat sig under utbildningens gång, märkbart mindre trygga i denna utgångspunkt. Samtidigt hamnar de som uppger att de inte har ett intresse vare sig innan eller under utbildningen, resultatmässigt mellan de två tidigare nämnda respondentgrupperna i denna fråga, vilket får oss att fundera kring möjliga orsaker till detta komplexa resultat. Till att börja med kan en konstatera att ett tidigare intresse för ämnet kan vara avgörande för hur väl en både tillägnar sig kunskap och förvaltar densamma. Här finns också möjliga konkreta svårigheter i utbildningen, där studenterna kan komma att grupperas efter huruvida de är insatta och pålästa inom genus eller ej. Vi kan uppleva att inom den kontext som inrymmer "de genusmedvetna" är normen att vara påläst och ha starka argument för genusarbetets vara. Detta kan medföra ett "vi och dem", där den som inte är insatt men däremot intresserad av att lära bemöts nedvärderande och inte riktigt får delta i exempelvis

diskussioner på samma villkor som övriga. Detta är något som vi båda bevittnat under utbildningens gång, tillsammans med den helt motsatta kontexten där den som är genusintresserad istället är i minoritet och därmed är den som blir bemött på ett nedvärderande sätt. Dessa upplevelser återfinns också i förskolans verksamhet, där ett arbete med genus och jämställdhet många gånger kan vara beroende av att majoriteten pedagoger i arbetslaget är positivt inställda, för att arbetet ska kunna fortlöpa och utvecklas systematiskt. I många fall ställs här den nyexaminerade förskolläraren mot den erfarna förskolläraren, det vill säga vetenskaplig grund mot beprövad erfarenhet (Skolverket, 2016). Här blir alltså vikten av fortbildning och en understrykning av förskolans uppdrag en viktig poäng.

6.2 Olika dimensioner av makt

Att fördjupa oss i forskning och teorier har ökat vår medvetenhet om framförallt språkbrukets betydelse i upprätthållandet av normer. Att ett litet ord eller en formulering kan medföra en större vidd och inkludering, och därmed spela stor roll i samhällets maktstrukturer. För vår studie aktuella exempel på detta är användandet av pronomen *hen*, och utbyttandet av *"man"* mot *"en"* i tal och skrift, vilket vi ser som ett steg på vägen i att med performativa handlingar påverka såväl patriarkala strukturer som heteronormen. Detta är kunskap som vi själva aktivt uppsökt, och genom att utgå ifrån en poststrukturalistisk feministisk teori samt ett queerperspektiv har vi utvecklat en större acceptans och förståelse för den socialt konstruerade värld vi lever i, samt en strävan efter upplösandet av kategoriseringar. Från att under hela utbildningen fått utgå från en sociokulturell teori, har vi i det närmaste fått en uppenbarelse i vad det innebär att se samhället ur andra perspektiv. Att utbildningen så enformigt framhållit det sociokulturella perspektivet som det självklara, menar vi ger konsekvenser för huruvida traditionella könsmonster och –stereotyper upprätthålls eller utmanas i förskola och skola.

Det går inte att förneka att det sociokulturella perspektivet är relevant i utbildningen, men vi menar att ett större fokus vid queerteoretiska utgångspunkter på sikt skulle ha en förebyggande effekt i förskolan och därmed även på våra framtida samhällsmedborgare, i fråga om acceptans och förståelse. Den kritik som tidigare i texten tagits upp mot hur pedagogers ovisshet gällande upprätthållande av normer, samt dubbelheten i att det finns bra och dåliga, synliga och osynliga normer, har återspeglats i studiens resultat. Respondenternas svar ger exempel på individuella ställningstaganden som kan komma att spela en stor roll på individ-, grupp- och samhällsnivå. Med detta menar vi att de föreställningar och normerande värderingar en som pedagog bär på, kan föras vidare oavsett utbildningens utformning gällande genus och jämställdhet, vilket Lif (2008) understryker är av vikt att vara medveten om. En diskussion och problematisering av åsikter och värderingar kan leda till en större begreppsförståelse, som i sin tur kan underlätta ett jämställdhetsarbete. Respondenternas eventuella omedvetenhet om makten de besitter kan få konsekvenser i samspel med både barn, arbetslag och vårdnadshavare. Med rollen som pedagog kommer ett ansvar; att kunna stärka barnen i deras identitet, självuppfattning och integritet, att kunna stå upp emot eventuella handlingar och bemötanden i förskolan som kan vara kränkande, och att i de situationer det behövs och efterfrågas kunna stötta vårdnadshavare utifrån ens professionella roll. Pedagoger lägger grunden för vilka normer som befästs och upprätthålls i förskoleverksamheten, vilket stärker Foucaults teori kring normers makt och betydelse för vad som skapar exkludering och avvikelser i såväl samhälle som kultur (Foucault 2002). Förskolan är den plats där det livslånga lärandet tar sin början, och där barnen lär sig grunderna för socialt samspel och relationer. I dessa relationer, mellan såväl barn och barn

som barn och vuxen, är det av stor betydelse att redan från början få lära sig sitt egna värde och bli stärkt i sin egen integritet. I dagens patriarkala samhälle måste en vara och agera kritiskt mot de normer och maktstrukturer som skapar förövare och offer. Stenberg och Hulth (2017, 21 oktober) debatterar för hur kommande generationer ska kunna växa upp och känna sig säkra i att ett nej är ett nej, och att ingen har rätt att kommentera ens utseende, kropp, val eller handlingar. Att skuld och skam aldrig ska ligga hos den som blir utsatt, oavsett gärningens karaktär. "Det går att forma våra minsta in i andra sätt att vara mot varandra och i sig själva" (2017, 21 oktober). För att detta ska bli möjligt krävs att en, med start i förskolan, motarbetar traditionella och stereotypa könsroller - det är dessa roller som i vuxen ålder utvecklas till något långt mer skadligt än tuffa pojkar och försiktiga flickor. Återigen blir pedagogens makt och hens medvetenhet om denna ett centralt ämne att diskutera.

I skrivande stund har uppropet mot sexuella trakasserier och övergepp, #metoo, fått enormt genomslag både internationellt och i Sverige. Vi menar att en genom ett aktivt förebyggande arbete i förskola och skola kan förhindra att nästa generation vuxna behöver uppleva, bevittna eller vittna om något liknande.

6.3 Förslag på vidare forskning

Baserat på vårt resultat finner vi det intressant att vidare undersöka hur nyexaminerade förskollärare arbetar med genus och jämställdhet, samt eventuella krockar mellan ny och gammal erfarenhet i arbetslaget kan se ut och överbryggas. Det är också av intresse att gå på djupet angående vad könsblindhet hos lärare kan ge för konsekvenser i arbetet och hur en sådan utgångspunkt kan påverka barnen i ens verksamhet.

En litteraturanlys av förskolläraryrket aktuella kursplaner och litteraturlistor, i syfte att kartlägga innefattandet av genusperspektiv i dessa, och en jämförelse mellan olika lärosätens förskolläraryrkesutbildningar, anser vi mycket intressant. Forskning inom detta område hade kunnat bidra till förändring av utbildningens upplägg inte bara i Göteborg utan även på andra lärosäten, och dessutom kunnat möjliggöra för en mer likvärdig utbildning landet över.

Avslutningsvis vill vi lyfta vikten av ett genusperspektiv även inom andra utbildningsområden, och forskning kring detta. Sett i relation till vår studie, är det inte enbart – om än till stor del - i förskola och skola som barn formas och skapar sig uppfattningar om samhället. Därmed menar vi att ett större inkluderande av genus och jämställdhet i samtliga kurser och program är positivt inte bara för de studenter som går dessa idag, utan även för de barn och framtida vuxna som växer upp i nära relation med dem.

7 Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2012). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Beauvoir de, S. (2002/1949) *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts.
- Bodén, L. (2013). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I M. Winkler (Red.), *En rosa pedagogik - Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 35-48) Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cushman, P. (2011). You're not a teacher, you're a man. *Educational Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790. doi: 10.1080/136.03.116.2010.516774.
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, femininitet och maskulinitet. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Introduktion till genusvetenskapliga begrepp*, (s. 15-17). Tillgänglig: <https://www.genus.se/media/en-introduktion-till-genusvetenskapliga-begrepp-2016/>
- Davies, B., & Laws, C. (2000). Poststructuralist theory in practice: working with 'behaviourally disturbed' children. *Journal for Qualitative Studies in Education*, 13 (3), 205-221.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Dolk, K. (2011). Olikhet, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan. Nedslag i Australien och Sverige. I M. Winkler (Red.), *En rosa pedagogik - Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 60-74). Stockholm: Liber.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn, makt normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Tryckaren.
- Eidevald, C. (2011). *Anna bråkar! -att göra jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. & Taguchi Lenz, H. (2013). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I M. Winkler (Red.), *En rosa pedagogik - Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s.19-34) Stockholm: Liber.
- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm-Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Göteborgs universitet. (2016). *2016 årsredovisning*. Tillgänglig: http://www.gu.se/digitalAssets/1615/1615811_1615593_gu_ar16_slutpdf_170217.pdf

- Göteborgs universitet. (2017). *Jämställdhet och likabehandling*. Tillgänglig: <http://www.gu.se/omuniversitetet/vision/likabehandling>
- Hellman, A. (2010). *Kan batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf
- Hirdman, Y. (1988) Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 3/1988.
- Havung, M. (2006). "Du som är kvinna - du kan väl ta det, det där om genus." Om jämställdhet och genus i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 13 (1), 171-208.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K. (Red.) (2011). *En rosa pedagogik- Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2016). Feministiska teorier och pedagogiska strategier. I A. Lundberg och A. Werner (Red.), *Introduktion till genusvetenskapliga begrepp*, (s. 82-84). Tillgänglig: <https://www.genus.se/media/en-introduktion-till-genusvetenskapliga-begrepp-2016/>
- Lif, J. (Red.). (2008). *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lif, J. (2008) Praktiska Jämställdhetsprojektet. (Red.) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. (147-165). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundberg, A., & Werner, A. (2016). *Introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Tillgänglig: <https://www.genus.se/media/en-introduktion-till-genusvetenskapliga-begrepp-2016/>
- Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2014). *Godtycklig jämställdhet*. Tillgänglig: https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1522/1522303_godtycklig-j--mst--lldhet.pdf
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 292). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22144>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2012) Att analysera kvalitativt material. I M. Winkler. (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220-234) Stockholm: Liber.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Riksdagen.
- S2013.011. *Den gemensamma värdegrunden för de statsanställda*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/informationsmaterial/2013/10/s2013.011/>

- Sheridan, S., Strandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2017.) *Förskolans arbete med jämställdhet*. Tillgänglig:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/jamstalldhet/jamstalldhet-i-forskolan.pdf>
- Skolverket. (2016). *Läroplanen för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
www.skolverket.se
- SOU 2006:75 *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Tillgänglig:
www.regeringen.se/contentassets/c1c17b2298f8467ebab019c9aafe3f0e/jamstalld-forskola---om-betydelsen-av-jamstalldhet-och-genus-i-forskolans-pedagogiska-arbete-sou-200675
- Stenberg, L., & Hulth, M. (2017, 21 oktober). Så kan våra barn slippa använda #metoo. *Dagens arena*. Hämtad 2017-12-17 från
<http://www.dagensarena.se/opinion/genusdebattorer-sa-kan-vara-barn-slippa-anvanda-metoo/>
- Svaleryd, K & Hjertson, M. (2012). *Likabehandling i förskola & skola*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2012) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

8 Bilagor

8.1 Bilaga A - Följebrev

Till dig som studerar på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi skriver nu vår C-uppsats på förskolläraryrket, där vi vill undersöka om studenterna upplever sig ha fått tillräcklig kunskap inom genus- och jämställdhetsarbete för att kunna använda sig av denna inom sitt framtida yrke. Era svar betyder mycket för oss och för vårt arbete!

Våra frågeställningar är:

- Vilken uppfattning har förskollärestudenter vid GU av genuspedagogik och vilken roll det getts i utbildningen?
- Vilka verktyg upplever blivande förskollärare vid GU att de getts för att motverka traditionella könsroller i förskolan?

Det är helt frivilligt att delta, ni kan när som helst avbryta ert deltagande. Möjligheten att besvara frågeformuläret stängs den **1 december 2017**. Era svar kommer att behandlas strikt konfidentiellt, och inte användas i något annat syfte än att besvara frågeställningarna i vår C-uppsats. Någon uppföljning kommer inte att ske.

Stort tack för er tid!

Har ni några frågor eller funderingar nås vi på gusnadoma@student.gu.se eller gusdanth@student.gu.se.

Hälsningar

Maja Nadolski och Daniella Thorell

8.2 Bilaga B – Frågeformulär

Genus i förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Genuspedagogik handlar om att synliggöra strukturer som kategoriserar människor utifrån deras könsidentitet, och hur föreställningar om kön påverkar flickors respektive pojkars förutsättningar för lärande. Inom genuspedagogiken finns en mängd metoder, förhållnings- och tillvägagångssätt för att skapa ett jämlikt samhälle.

Med jämställdhet menar vi att alla, oavsett kön, har samma makt, påverkan och inflytande i samhället.

Kön?

Ålder?

Är du förälder?

Antal avklarade terminer på förskolläraryrket?

Tidigare intresse för och/eller erfarenhet av genuspedagogiskt arbete?

Nedan följer ett antal påståenden. Välj det alternativ du känner stämmer bäst överens med din egen uppfattning.

Jag anser att svensk förskola är jämställd.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Jag anser att en behöver kunskaper för att kunna motverka traditionella könsroller.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Jag anser att det finns ett behov av genuspedagogik i förskolläraryrket.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Motivera gärna dina svar!

.....
.....

Jag tycker att alla barn ska få klä sig i klänning, kjol eller strumpbyxor oavsett könstillhörighet.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

"Hon" och "han" behöver kompletteras med "hen" i förskolan.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Att byta ut "hon" och "han" mot "hen" i exempelvis sånger och sagor är ett arbetssätt jag vill använda mig av.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Motivera gärna dina svar!

.....
.....

Pojkar behöver få hjälp att utveckla egenskaper som till exempel omtanke och hjälpsamhet, samt att sätta ord på sina känslor.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Flickor behöver få hjälp att utveckla egenskaper som ledarskap och djärvhet, samt att göra sin röst hörd.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån

- Tar helt avstånd ifrån

Motivera gärna dina svar!

.....
.....

Som pedagog behöver en tänka på att byta ut, eller undvika, benämningar på exempelvis personer och karaktärer för att undvika kategoriseringar. (Exempel: Att en inte benämner karaktärer i familjelek som "mamma" och "pappa".)
Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Det är positivt att som pedagog fokusera på barnens förmågor och intressen istället för deras könstillhörighet.
Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Motivera gärna dina svar!

.....
.....

Att prata med barnen om sociala orättvisor är något jag vill göra i mitt framtida yrke som förskollärare.
Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Att prata med barnen om jämställdhet är något jag vill göra i mitt framtida yrke som förskollärare.
Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Det är viktigt att samtala med barnen om orsaker till diskriminering, för att utveckla deras kritiska tänkande.

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Motivera gärna dina svar!

.....
.....

Frågor om erfarenheter från förskolläraryrket

Hur väl känner du till begreppet "maktstruktur"?

Markera endast en oval.

- Mycket väl
- Väl
- Ganska väl
- Inte alls

I hur många kurser har du hört detta begrepp?

Markera endast en oval.

- Inga
- 1
- 2
- 3 eller fler

Har utbildningen bidragit till att förändra ditt synsätt kring maktstrukturer?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Anser du att begreppet "maktstruktur" fyller en funktion i arbetet som förskollärare?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Hur väl känner du till begreppet "normkritik"?

Markera endast en oval.

- Mycket väl
- Väl
- Ganska väl
- Inte alls

I hur många kurser har du hört detta begrepp?

Markera endast en oval.

- Inga
- 1
- 2
- 3 eller fler

Har utbildningen bidragit till att förändra ditt synsätt kring normkritik?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Anser du att begreppet "normkritik" fyller en funktion i arbetet som forskollärare?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Hur väl känner du till begreppet "heteronormativitet"?

Markera endast en oval.

- Mycket väl
- Väl
- Ganska väl
- Inte alls

I hur många kurser har du hört detta begrepp?

Markera endast en oval.

- Inga
- 1
- 2
- 3 eller fler

Har utbildningen bidragit till att förändra ditt synsätt kring heteronormativitet?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt

- Nej, inte alls

Anser du att begreppet ”heteronormativitet” fyller en funktion i arbetet som förskollärare?

Markera endast en oval.

- Ja, i stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Hur väl känner du till begreppet ”intersektionalitet”?

Markera endast en oval.

- Mycket väl
- Väl
- Ganska väl
- Inte alls

I hur många kurser har du hört detta begrepp?

Markera endast en oval.

- Inga
- 1
- 2
- 3 eller fler

Har utbildningen bidragit till att förändra ditt synsätt kring intersektionalitet?

Markera endast en oval.

- Ja, i mycket stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Anser du att begreppet ”intersektionalitet” fyller en funktion i arbetet som förskollärare?

Markera endast en oval.

- Ja, i mycket stor utsträckning
- Ja, i ganska stor utsträckning
- Nej, inte särskilt
- Nej, inte alls

Frågor om upplevelser av genuspedagogik i förskollärarytbildningen

Upplever du att du har fått erfarenheter och kunskaper om kön/genus i din förskollärarytbildning?

Markera endast en oval.

- Instämmer helt

- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Upplever du att du har fått ökade insikter och kunskaper för att kunna identifiera, observera och motarbeta traditionella könsmonster i förskolan?

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Skulle du känna dig trygg i att utgå från ett genusperspektiv i ditt framtida yrke som förskollärare?

Markera endast en oval.

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

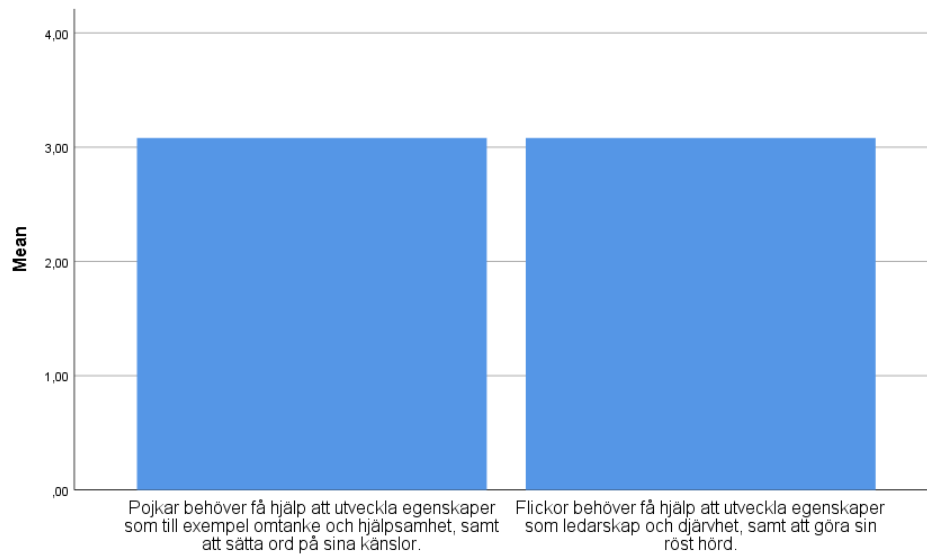
Anser du dig vara könsblind (ser inte könet, utan fokuserar på individen)?

Markera endast en oval.

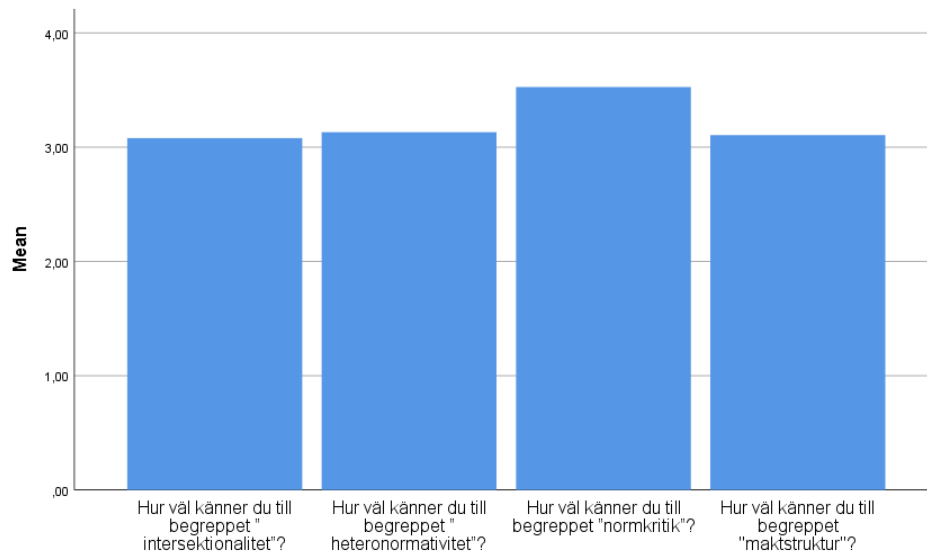
- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Tar delvis avstånd ifrån
- Tar helt avstånd ifrån

Stort tack för att du deltog i vår undersökning!

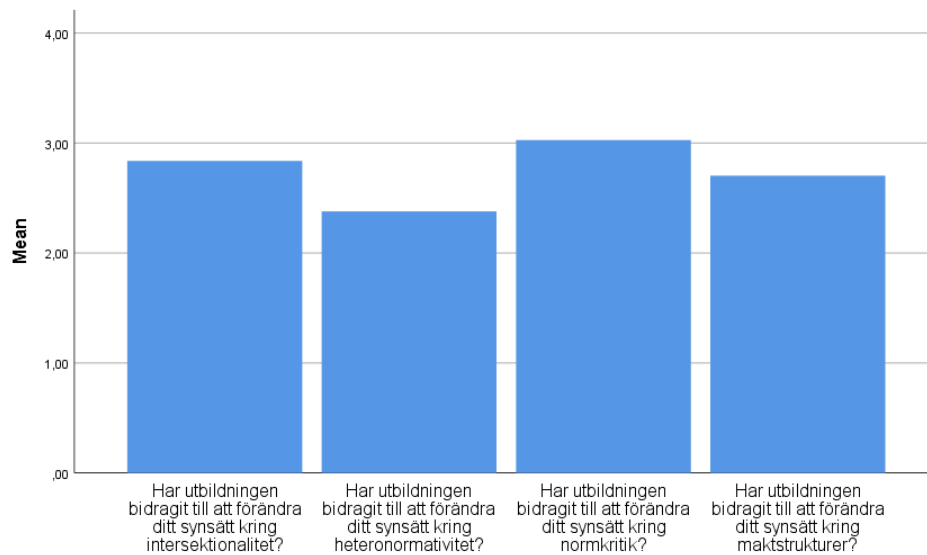
8.3 Bilaga C – Tabeller



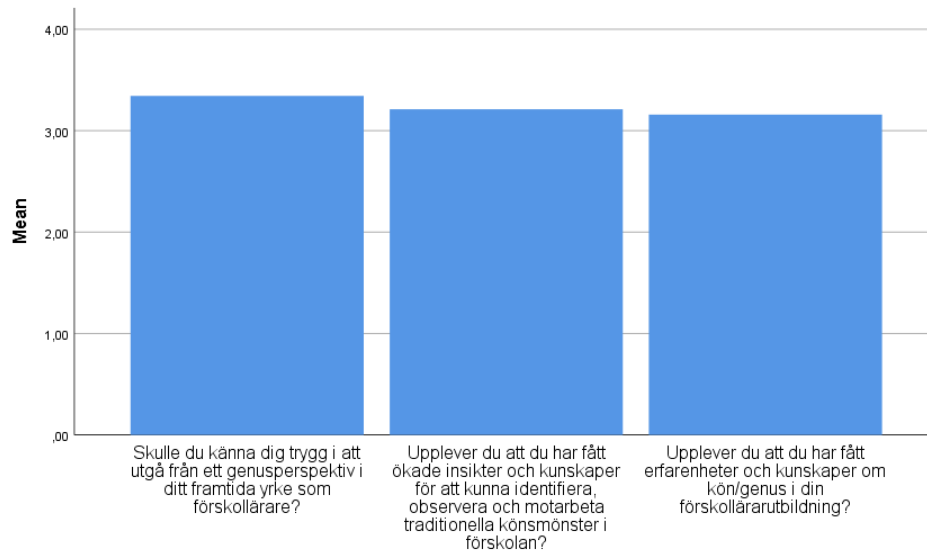
Figur 10



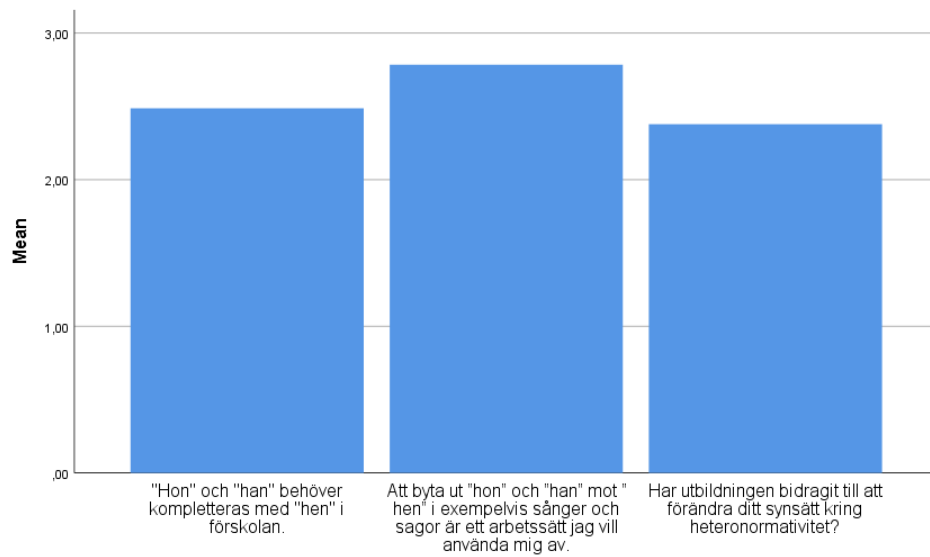
Figur 11



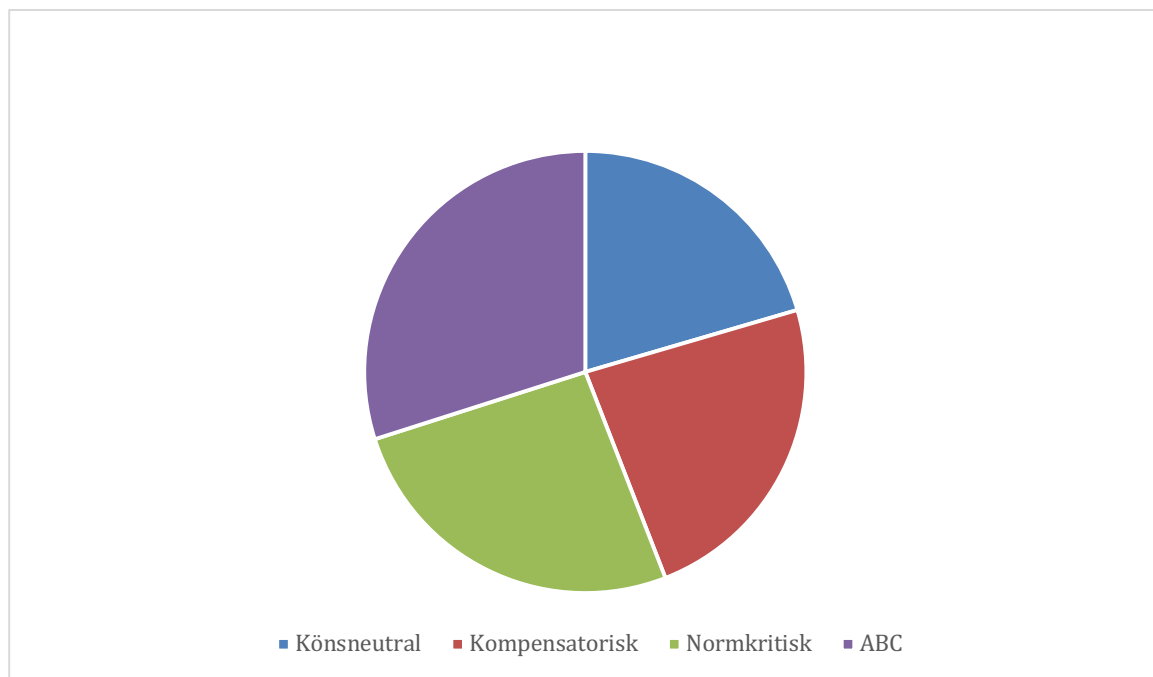
Figur 12



Figur 13



Figur 14



Figur 15