



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det är svårt med genus”

En kvalitativ intervjustudie kring förskollärares
mångfacetterade tolkningar av genus och läroplanens
jämslaldhetskrivningar

Amanda Sundström, Emma Strömberg &
Jenny Svenberg

Förskollärrarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT19
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: Genus, normkritik, normer, intersektionalitet, hegemoni, förskollärare

Abstract

Studien utgår från ett normkritiskt perspektiv där syftet är att undersöka hur sex förskollärare tolkar, förstår och förhåller sig till begreppet genus. Genom våra tre frågeställningar bearbetas dels hur förskollärarna definierar genus, och hur de beskriver sitt eget och förskolans praktiska arbete med genus- och jämställdhetsfrågor. Då genus aldrig nämns i förskolans läroplan behandlas också frågan om hur förskollärarna tolkar läroplanens skrivningar om jämställdhetsarbete och likabehandling.

Examensarbetet är utfört med den kvalitativa metoden intervju. Vi har intervjuat sex stycken förskollärare med olika examensår, för att få en större variation i svaren. Efter varje genomförd intervju har vi transkriberat materialet och senare analyserat det med hjälp av diskursanalys som metod. Till sist har vi sökt efter mönster i svaren och sammanfattat dessa i olika teman, vilka redovisas i vår resultatdel. I vår diskussion kopplas vårt resultat samman med den tidigare forskning vi bearbetat, där besvaras våra frågeställningar.

Resultatet visar att genus är ett begrepp som både förstås och tolkas på flera olika sätt, men också att genus är ett laddat begrepp som väcker både frågor och känslor som den professionella förskolläraren brottas med. Vi ser tre tydliga mönster i variationen av svar som uppkommit under intervjuerna. Dessa benämns i vår diskussion som språkets, reflektionen och ryggsäckens samt intressets betydelse.

Avslutningsvis hoppas vi att denna uppsats ska kunna bidra till nya reflektioner kring förskollärares tolkning och arbete med genus, samt insikter i hur ett normkritiskt perspektiv kan användas som ett verktyg för att synliggöra och problematisera eventuella bister i förskolans jämställdhetsarbete.

Tack till

Vi vill rikta ett stort tack till alla deltagande förskollärare som tagit sig tid att hjälpa oss och därmed gjort studien möjlig, men framförallt bidragit med många intressanta samtal och reflektioner. Slutligen vill vi tacka våra familjer och vänner för de stöd vi fått under vårt skrivande.

Tack!

Göteborg, januari 2020
Amanda, Emma & Jenny

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1. INLEDNING	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
2.1 SYFTE	6
2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	6
3. BAKGRUND	6
3.1 SKOLLAGEN OCH FÖRSKOLANS LÄROPLAN	6
3.2 SKOLINSPEKTIONEN	6
3.3 DELEGATIONEN FÖR JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN	7
4. TIDIGARE FORSKNING	7
4.1 GENUS SOM ETT SVÅRTOLKAT BEGREPP	8
4.2 GENUS SOM EN DEL AV FÖRSKOLANS PRAKTIK	9
4.3 SAMSPELET MELLAN SAMHÄLLE, UTBILDNING OCH LÄROPLAN	10
5. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH CENTRALA BEGREPP	11
5.1 NORMKRITISKT PERSPEKTIV	11
5.1.1 <i>Queerteori och queerpedagogik</i>	12
5.2 GENUS	13
5.3 INTERSEKTIONALITET	14
5.4 MAKT	14
6. METOD OCH GENOMFÖRANDE	15
6.1 KVALITATIV METOD	15
6.1.1 <i>Kvalitativ intervju</i>	15
6.1.2 <i>Kritik mot metoden</i>	16
6.2 URVAL	16
6.3 INTERVJUGENOMFÖRANDE	16
6.4 ANALYSMETOD	17
6.4.1 <i>Diskursanalys</i>	17
6.4.2 <i>Bearbetning av analys</i>	18
6.4.3 <i>Transkriptionsförklaring</i>	18
6.5 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	19
6.6 ETIK	19
7. ANALYS OCH RESULTATREDOVISNING	20
7.1 FÖRSKOLLÄRARNAS DEFINITION AV BEGREPPET "GENUS"	20
7.1.1 <i>Barn är barn</i>	20
7.1.2 <i>Sånna där pojkflickor</i>	20
7.1.3 <i>Genus sitter i benmärgen</i>	21
7.2 FÖRSKOLLÄRARNAS BESKRIVNINGAR AV DET PRAKTISKA GENUS- OCH JÄMSTÄLLDHETSARBETET	21
7.2.1 <i>Kille eller tjej – ingen betydelse</i>	21
7.2.2 <i>De osynliga</i>	22
7.2.3 <i>Är inte mer än mänsklig</i>	22
7.2.4 <i>Genus är svårt</i>	23
7.2.5 <i>Vad sa jag egentligen?</i>	23
7.2.6 <i>Vad förväntar vi oss?</i>	24
7.3 TOLKNINGAR AV LÄROPLANSKRIVNINGARNA	24
7.3.1 <i>Så här i efterhand</i>	24

7.3.2	<i>Det var väl självklart</i>	24
7.3.3	<i>Många olika tolkningar</i>	25
7.3.4	<i>Det är vårt uppdrag</i>	25
7.4	SAMMANFATTNING	25
8.	DISKUSSION	26
8.1	SPRÅKETS BETYDELSE	26
8.2	REFLEKTIONEN OCH RYGGSÄCKENS BETYDELSE	27
8.3	INTRESSETS BETYDELSE	28
8.4	STUDIENS RELEVANS SAMT DIDAKTISKA KONSEKVENSER FÖR YRKESUTÖVNINGEN	29
8.5	VÄRDET AV VETENSKAPLIG GRUND OCH BEPRÖVAD ERFARENHET	30
8.6	FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	30
9.	AVSLUTANDE REFLEKTION	31
10.	REFERENSLISTA	32
11.	BILAGOR	35
11.1	BILAGA 1	35
11.2	BILAGA 2	36

1. Inledning

Genus som begrepp introducerades i Sverige år 1988 när Yvonne Hirdman skrev en bok om ämnet. Hirdman (2001) beskriver sin teori gällande genussystem, där ”pojktigt och flickigt” ställs mot varandra, och som uppmärksammar maskulinitet som en norm. Hon argumenterar för att genussystemet upprätthålls utan pedagogers medvetenhet. Att flickor och kvinnor genom historien och än idag har en underordnad status är ett stort problem i vårt, så kallade, demokratiska jämställda samhälle. Genom historiska förställningar och tankar om hur flickor respektive pojkar är, föds normer och regler kring hur barn (och vuxna) ska vara, bete sig och se ut. Hirdman beskriver detta sätt att tänka som ”helt enkelt fundamentalt galet” (ibid, s. 6), vilket vi håller med om.

Begreppet ”genus” nämns aldrig i dagens läroplan för förskolan men det har ändå en självklar plats då förskollärare ska ”aktivt inkludera ett jämställdhetsperspektiv så att alla barn får likvärdiga möjligheter till utvidgade perspektiv och val oavsett könstillhörighet” (Skolverket, 2018, s. 12). Trots detta är ca 30% av verksamheterna, i Skolinspektionens (2017; Pramling Samuelsson, 2014) studie, inte medvetna om uppdraget, att läroplanen har ändrats och ännu mindre vad dessa förändringar innebär. Likaså nämns aldrig begreppet ”normkritik” i läroplanens skrivningar, även om det är ett begrepp som används flitigt i rapporter och andra skrifter av Skolverket, Skolinspektionen och andra myndigheter.

Arbetet med genus- och jämställdhetsfrågor i förskolan ska genomsyra hela verksamheten, ändå visar Skolinspektionens granskning från år 2016 att:

- ”Personalen vid flertalet förskolor arbetar inte utifrån ett genusperspektiv vid genomförande av aktiviteter, planering av miljö och material eller i samtal om förhållningssätt”.
 - ”Personalen vid ungefär hälften av förskolorna vägleder inte pojkar och flickor så att deras möjlighet att prova olika miljöer och material breddas och varieras, särskilt i den fria leken”.
 - ”Drygt tre fjärdedelar av granskade huvudmän och förskolechefer ger inte tillräckliga förutsättningar för arbetet med att motverka traditionella könsroller och könsroller”.
- (Skolinspektionen, 2017, s. 6, 11).

Såväl huvudmän, chefer och personal på förskolan behöver ta sitt ansvar. Genusarbetet riskerar annars att bli något som checkas av som en genomförd del i planeringen snarare än att det integreras i planeringens alla delar (Andersson Tengnér & Heikkilä, 2017).

Även om begreppet normkritik inte skrivs fram i läroplanen, argumenterar Salmson och Ivarsson (2015) för att det är grundläggande i förskolans arbete. Skolinspektionen (2012b) har i intervjuer med personal på förskolor, funnit att det finns olika tolkningar och uppfattningar om begreppen genus och normkritik, samt av läroplanen. Det är därför intressant att undersöka förskollärares egna tolkningar, reflektioner kring deras genusarbete utifrån läroplanens mål samt utbildningens påverkan på dessa ur ett normkritiskt perspektiv.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med examensarbetet är att öka kunskapen om förskolläraernas tolkningar kring arbetet med genus utifrån skrivningarna i läroplanen.

2.2 Frågeställningar

För att precisera syftet används följande frågeställningar:

1. Hur definierar förskollärarna begreppet ”genus”?
2. Hur berättar förskollärarna att de arbetar med genus i praktiken?
3. Hur tolkar förskollärarna läroplansskrivningarna kring genus- och jämställdhet?

3. Bakgrund

Syftet med studien är att få ökad kunskap om hur förskollärare definierar och arbetar med genus utifrån läroplansskrivningarna. I detta avsnitt ges en inblick i de delar av Skollag och förskolans läroplan som handlar om genus och jämställdhet. Då *Skolverkets, Skolinspektionens* och *delegationen för jämställdhet i förskolans* granskningar av förskolans jämställdhetsarbete, fastslår att det finns ett gap mellan teori och praktik och att läroplanens jämställdhetsmål är svårtolkade (Skolinspektionen, 2012b; Skolinspektionen, 2017; SOU 2006:75) blir även detta av vikt för studiens syfte och frågeställningar.

3.1 Skollagen och förskolans läroplan

§8 i Skollagen förtydligar förskolans och skolans ansvar för diskrimineringsarbetet genom att hänvisa till Diskrimineringslagen, där det framgår att arbetet ska motverka alla typer av diskriminering. Det understryks att *alla* ska ha lika rättigheter och möjligheter i sin utbildning, oavsett kön eller könsöverskridande identitet (SFS 2010:800). Skrivningarna i förskolans läroplan fastslår att arbetslaget ansvarar för arbetet med jämställdhet och *ska* förhindra att barn på något sätt blir begränsade i sin utveckling eller i sitt identitetsskapande (Skolverket, 2018). Däremot är det förskollärare som ansvarar för att de normer som finns i verksamheten uppmärksammas och inte stärker uppfattningar om till exempel vad som kan tolkas som ”pojktigt och flickigt”. Det fastställs att hela arbetslaget medvetet och aktivt ska jobba med jämställdhet (ibid), men inte hur arbetet ska genomföras. Det saknas också en gemensam definition av de olika begrepp som skrivs fram.

3.2 Skolinspektionen

I Skolinspektionens (2017) rapporter framgår det att det finns en politisk agenda där förskolan ska verka som en fristad, fri från samhällets förväntningar, en plats där barnen får möjlighet att uttrycka sig oavsett normer och könsstereotypiska föreställningar. På så sätt blir förskolan en central arena i samhällets jämställdhetsarbete och för demokratin.

Skolinspektionen (2012b) uppmärksammar i sin rapport att lärares egna uppfattningar skiljer sig från de observationer som gjorts i verksamheterna. Det finns därför ett behov av att

synliggöra rådande normer och inkludera dessa i verksamhetens värdegrundsarbete. Rapporten ger tydliga belägg för att det finns ett gap mellan den teoretiska kunskapen och hur förskollärarna arbetar i praktiken. Skolinspektionen lyfter fram detta som ”en uppenbar omedvetenhet hos lärarna” (ibid, s. 40).

Sex år senare redovisar Skolinspektionen (2019) i sin årsrapport för 2018, att det fortfarande finns ett gap mellan teori och praktik. En skillnad är dock att lärarna nu är medvetna om detta dilemma och de upplever att de saknar tillräcklig kunskap. Detta leder till att flera lärare medvetet väljer att inte arbeta normkritiskt. Det saknas en tydlighet i praktiken kring *hur* personal ska jobba mot läroplanens mål, vilket kan resultera i att barn blir begränsade av bland annat könsstereotypiska normer.

3.3 Delegationen för jämställdhet i förskolan

För att effektivisera jämställdhetsarbetet i förskolan utsågs en delegation vars uppgift är att stötta förskolorna i deras arbete när de fick en egen läroplan år 1998 (SOU 2006:75). Samhällets jämställdhetsarbete påbörjas redan på förskolan. Detta för att kunna förändra samhällets nuvarande syn på jämställdhet.

Det är av stor vikt att varje enskild förskola reflekterar och bygger sin värdegrund med utgångspunkt i dess egna förutsättningar. Utan att rikta en direkt blick mot jämställdhetsarbetet blir det svårt att synliggöra hur verksamheten lever upp till läroplansmålen. Även om alla som verkar i förskolan upplever trygghet och trivsel, behöver inte det innebära att verksamheten nödvändigtvis är jämställd. Det är grundläggande att förskollärare och annan personal är medvetna om hur deras förväntningar på flickor och pojkar påverkar. Pedagogernas bemötande är avgörande för hur barn positionerar sig själva och andra (SOU 2006:75).

Delegationen problematiserar bristen på kunskap inom genus- och jämställdhetsfrågor på ett flertal lärosäten, vilket i sin tur resulterar i att nyutbildade förskollärare upplever att de saknar kunskap när de kommer ut på förskolan (SOU 2006:75). Vidare framhäver delegationen att det som lärs ut inte är tillräckligt och att det finns ett behov av fortbildning. Under olika projekt upptäcker delegationen att förskollärare erbjuder fortbildning och handledning, men att dessa många gånger ställs in på grund av tids- och/eller personalbrist (ibid). Delegationen betonar att ”brist på resurser aldrig får vara ett skäl för en förskola att välja bort jämställdhetsarbetet” (SOU 2006:75, s. 11).

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas tidigare forskning med relevans till vårt syfte. Första delen tar upp tidigare forskning kring genus som ett flertydigt begrepp, samt gapet mellan teori och praktik. Andra delen tar upp forskning kring hur könsstereotypiska mönster och normer skapas och upprätthålls. Sista delen tar upp tidigare forskning om hur samhällets utveckling, läroplansrevideringar och förskollärarytbildningen samspelar med varandra samt genusarbetet

i allmänhet. Gemensamt för den tidigare forskning som nedan refereras till är att förskolan är en arena där normer både skapas, återskapas och upprätthålls.

Forskning om genus i förskolan har pågått sedan 1980-talet. Tidigare studier behandlar i största del genus i förhållande till könssocialisationsteorier, medan dagens studier i större utsträckning utgår från feministisk poststrukturell inriktning (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009). Som exempel har fokus gått från en uppdelning mellan ”pojkgiga och flickiga” miljöer, till en ökad förståelse för hur könsidentitet idag är kopplat till språk och hur olika makt tillskrivs pojkar och flickor. Genusnormerna har förändrats över åren och är i konstant förändring (Vallberg Roth, 2006). Detta förutsätter att utbildning och forskning, i och kring ämnet, ständigt behöver förnyas, utvecklas och problematiseras för att hela tiden vara aktuell.

Det har varit svårt att finna forskning kring hur förskollärare tolkar läroplanens skrivningar. I enlighet med Eidevald (2009) upplever vi också att det finns få studier kring bland annat positioner och intersektionella perspektiv på genus, men även forskning kring språkets betydelse för barn och vuxnas identitetsskapande.

4.1 Genus som ett svårtolkat begrepp

Under den här rubriken kommer vi att redogöra för hur forskning visar att genus är ett svårtolkat begrepp och hur det i många fall finns ett gap mellan teori och praktik.

Eidevald (2009) har i sin avhandling använt sig av videoobservationer när han observerat vardagliga aktiviteter i förskolan. Avhandlingen belyser hur de flesta som arbetar i förskolan anser sig jobba jämställt, genom att de bortser från aspekter som ålder och kön. Eidevald problematiserar risken med att förskollärare ser på genus och jämställdhetsarbetet som en självklarhet. Vidare menar han att den ”naturliga kunskap” som förskollärarna anser sig ha, innefattar och påverkas av personliga värderingar, som alltid kommer bidra till upprättandet av normer och maktförhållanden i förskolan. Odenbring (2012) exemplifierar detta i sin beskrivning av hur könade kategoriseringar ofta omedvetet är närvarande i förskolan. Hon har uppmärksammat att lärare talar, och använder könade uttryck, i vardagliga aktiviteter och i samtal med och om barnen. Exempelvis resulterar normer om att flickor är mer ordningsamma och hjälpsamma enligt Odenbring till att flickor i högre utsträckning ges negativa och anklagade kommentarer när de är slarviga, än vad pojkar får.

I en studie publicerad i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* identifierar Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) hur normer och genusmönster i förskolan snarare stärks än ifrågasätts. Stereotypa uppfattningar om pojkar och flickor påverkar personalen, och i interaktionen mellan barn och pedagog kan dessa oreflekterade uppfattningar bidra till ojämställdhet. Som exempel beskriver författarna hur pojkarna vid upprepade tillfällen står i centrum, även om både flickor och pojkar deltar. Brist på språklig respons och stimulering vid fysiska aktiviteter beskrivs som ytterligare exempel på hur flickor osynliggörs. Shutts, Kenward, Falk, Ivegran och Fawcett (2017) fastslår i sin studie ett likande resultat kring hur

förskollärare har stor inverkan på hur barn utvecklar en syn på, och använder sig av, genus i vardagen. Faktorer som påverkar är hur personalen på förskolan väljer att konstruera verksamhetens miljö, men även ordval och tonlägen. Dessa faktorer, tillsammans med en hel del andra, kan bidra till att barn kategoriserar både sig själva och andra.

Enligt Lenz Taguchi och Åberg (2018) kan det teoretiska inte existera utan det praktiska, och därmed bör de inte ställas i kontrast mot varandra, utan istället skapa en symbios. Tvärtemot anser Sandström, Stier och Sandberg (2013) att teori och praktik bör särskiljas. Detta kan kopplas till problematiken kring att flera pedagoger uttrycker en medvetenhet kring genus, men som inte alltid återspeglar sig i hur verksamheten är uppbyggd. Även Eidevald (2009) återger hur förskollärare tenderar att ha lättare att samtala om genus och jämställdhetsarbete som en mer allmän och självklar del av förskolan. Samtidigt innefattar förskollärares reflektioner kring jämställdhetsarbetet, och hur detta kan förbättras, främst idéer om hur miljön kan utformas. Pedagogernas språk och bemötande gentemot barnen och varandra ges inte alls lika stor eftertanke.

Hellman (2010) har i sin avhandling studerat pojkighet i förskolans vardag. I avhandlingen är ålder en avgörande faktor för hur pojkighet förhandlas. Hellman problematiserar hur normer i förskolan inte går att särskilja från samhällsliga normer. Barnen har med sig normer hemifrån, och från massmedia och kommersiell handel, där populärkulturen bidrar till vad pojkar och flickor förväntas att tycka om. Leksaker och kläder är markörer som förmedlar normativa könsuppdelningar vilka inkluderar, exkluderar och disciplinerar barn i grupper av ”pojktigt och flickigt”. Barn som inte följer könsstereotypiska mönster kan anses vara avvikande. Detta förstärks i Dolks (2013) avhandling där hon preciserar hur både barn och vuxna i förskolan agerar efter rådande, medvetna och omedvetna, normer för att uppfylla könsstereotypiska förväntningar.

4.2 Genus som en del av förskolans praktik

Under den här rubriken kommer vi att redogöra för hur forskning visar att könsstereotypiska mönster och normer, medvetna som omedvetna, skapas och upprätthålls i förskolan.

Dolk (2013) studerar i sin avhandling det praktiska genusarbetet på en förskola. Under ett år har hon genomfört både observationer på en förskoleavdelning och även intervjuat barn och pedagoger. Avhandlingen behandlar hur jämställdhetsarbetet i förskolan tenderar att vara någonting pedagogerna gör över huvudet på barnen, vilket Dolk argumenterar för stärker den redan pågående maktrelationen mellan pedagoger och barn.

Eidevald (2009) redogör för hur barn och pedagoger aktivt är med och skapar normer kring kön. Han förklarar även hur traditionella tankar och uppfattningar om pojkar och flickor styr hur förskollärare bemöter barnen olika. När barnen aktivt skapar och upprätthåller normer kring traditionella könsroller menar Hellman (2010) att barnen är aktiva medskapare till förskolans hegemoniska kultur. Hon belyser samtidigt att barn kan förhandla om normer i förskolan ur ett mer intersektionellt perspektiv där ålder, klass och andra maktstrukturer

samverkar. Eidevald (2009) presenterar hur förskollärarna i hans studie är överens med vad forskningen visar och att de själva uppger att pojkar och flickor inte bemöts på de villkor som läroplanens mål syftar till. Han poängterar att det inte räcker med utbildning och självreflektion, om inte förståelsen för att ens eget bemötande påverkar individen. Just denna utgångspunkt bidrar till fortsatta normer där pojkar ges mer status än flickor.

I en studie av Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) framkommer det att barnen själva utmanar och omskapar regler samt normer. Författarna kritiserar bristen i pedagogernas arbete med att aktivt utmana könsnormer. Deras forskning påvisar att lek och leksaker är ett område där det finns en tydlig uppdelning mellan ”pojkgigt och flickigt”. Många förskollärare kategoriserar omedvetet leksaker och reflekterar inte över vilka konsekvenser det resulterar i (Sandström, Stier & Sandberg, 2013). Detta kan vara en konsekvens av det Eidevald (2009) problematiserar som att pedagogerna antar sig jobba jämställt, men att det inte blir synligt i förskolans praktiska arbete.

Shutts et al. (2017) redovisar i sitt resultat vilka effekter en könsneutral och normmedveten pedagogik kan få i barngruppen. Inom denna pedagogik går det inte att helt motverka kategoriseringen av kön som barnen gör, men det hjälper barnen att intressera sig för kompisar oberoende av kön. Med andra ord resulterar en könsneutral och normmedveten pedagogik i att barnen gör färre könsstereotypiska val.

4.3 Samspelet mellan samhälle, utbildning och läroplan

Under den här rubriken kommer vi att redogöra för sambandet mellan samhällliga förändringar och läroplanens revideringar. Dessa förändringar har tillsammans resulterat i att förskolläraryrket behövt förändras för att förskollärare ska examineras med tillräcklig och relevant kunskap.

Sedan 1970-talet har det funnits riktlinjer som fokuserat på att ge samma möjligheter för flickor och pojkar. I början av 1980-talet implementerades dessa riktlinjer i förskolan och pedagoger förväntades arbeta könsneutralt för att motverka traditionella könsnormerna. Formuleringar kring jämställdhet i förskolan togs fram, men det saknades riktlinjer för *hur* arbetet skulle gå till. Till följd av detta växte därför intresset för genus under slutet av 1980-talet. Förståelsen för vad genus kan innebära utökades och nyanseras i takt med allt fler reflektioner kring ämnet som senare också blev en del av förskolläraryrket (Edström, 2014).

Under 1990-talet hade jämställdhet fått ett pedagogiskt fäste och blev så också en del av förskolans värdegrundsarbete (Wernersson, 2009). År 2003 togs ett statligt beslut om att skriva in jämställdhetsarbetet i förskolans läroplan, med syfte att bryta de stereotypiska könsrollerna och könsnormerna som tidigare existerat (Edström, 2014). I takt med att läroplanen revideras, för att följa samhällets utveckling, ändras också förskolläraryrket (Wernersson, 2014; Pramling Samuelsson, 2014).

Kreitz-Sandberg (2016) presenterar hur jämställdhet, genus och normkritik inkluderas i förskollärautbildningen. Hennes studie baseras i största del på analyser av utbildningens programdokument samt kursdokument, men också av intervjuer med kursledare samt observationer av kurser och programmöten. Genom en systematisk kvantitativ analys observerar författaren hur de flesta kursplaner i utbildningen tar upp frågor om kön, klass och etnicitet medan normkritik och intersektionalitet endast inkluderas i ett fåtal kursplaner. Kreitz-Sandberg redogör ändå för att det normkritiska behandlas i kurserna genom undervisning och kurslitteratur.

Genusintegrationen i förskollärautbildningen syftar till att ge studenter möjlighet att utveckla sociala och hållbara strategier för att kunna arbeta med jämställdhet och genusfrågor i sitt kommande arbete. Under bland annat VFU-kurser förväntas studenter visa förmåga att utifrån didaktiska val, aktivt förebygga ojämlikheter och diskriminering. Samtidigt belyser Kreitz-Sandberg (2016) hur vissa begrepp inte alls tas upp i kursplanerna, bland annat begrepp om maskulinitet.

Eidevald (2009) problematiserar hur läroplanens skrivningar tydligt markerar att förskolan ska arbeta för att främja jämställdhet och motverka traditionella könsroller, men att dessa skrivningar inte på något vis beskriver hur arbetet ska utformas, varken praktiskt eller teoretiskt. Det blir därför stora skillnader i hur pedagoger väljer att tolka dessa skrivningar, och därmed också skillnader i hur varje pedagog eller förskola väljer att arbeta.

5. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt redovisas först det normkritiska perspektivet som en teoretisk utgångspunkt. Då normkritiskt perspektiv bygger på Queerteori ges också en kort beskrivning av denna teori. Därefter redogörs genus som ett huvudbegrepp utifrån vårt syfte och frågeställningar. Slutligen redovisas relevanta begrepp. Vi har valt att fokusera på intersektionalitet och makt med fokus på hegemoni som är centrala inom ett normkritiskt perspektiv. Intersektionalitet används som ett verktyg för att kunna undersöka och ifrågasätta normer och föreställningar. Makt, i vårt fall med fokus på hegemoni, används för att synliggöra de könsstereotypiska maktordningarna som existerar i förskolan.

5.1 Normkritiskt perspektiv

Normkritiken utvecklades bland annat som en kritik mot toleranspedagogiken, som dominerade i skolan under början av 2000-talet. Kritiken riktades mot att toleranspedagogiken, trots sitt syfte att öka jämlikheten, bidrog till en ökad maktobalans och utanförskap. Med sitt nya sätt att tänka blev den också en kritik mot genuspedagogiken, som ansågs för heteronormativ, och även den feministiska pedagogikens brist på intersektionella perspektiv (Björkman & Bromseth, 2019; Åkesson, 2016).

Normkritiken koncentrerar sig på att synliggöra hur normer, diskurser och sociala regler påverkar verksamheten, i exempelvis förskolan. Främst riktas fokus mot normer och språk som bidrar till framställandet av det som anses *normalt*. Att utgå ifrån ett normkritiskt

arbetsätt innebär dels att motverka grupperingar som ”vi och dem”, men även att reflektera och diskutera kring de normer som finns i verksamheten, både i barngruppen och i arbetslaget. Genom de diskurser som framkommer går det att synliggöra vilka normer som begränsar barnen. Inom förskolan är könsnormer vanligt förekommande, men även normer relaterade till ålder, kultur, språk, funktionsvariation och religion (Dolk, 2011a; Lenz Taguchi, 2011). Inom ett normkritiskt perspektiv läggs stor vikt på ett intersektionellt synsätt. Fokus riktas mot hur normer och olika maktordningar ständigt samverkar med varandra (Dolk, 2011b; Salmson & Ivarsson, 2015).

Normkritik innebär inte att det ska riktas kritik mot normerna i sig, utan ifrågasätter snarare hur normer skapas, omskapas och framförallt blir allmängiltiga (Hellman, 2013). Normer är inte alltid negativa utan kan också fungera som en guide som bidrar till en trygg lärmiljö för barnen (Dolk, 2013). Ett normkritiskt perspektiv innebär inte att pedagogerna ska undanröja alla potentiella fel och misstag i verksamheten. Misstag kan snarare fungera som reflektionsunderlag. När pedagoger upptäcker mycket ”fel” i sin verksamhet, behöver detta inte betyda att verksamheten blivit sämre, utan att pedagogerna istället fått mer kunskaper och därför kan granska verksamheten och arbetslaget utifrån fler och nya perspektiv (Bengtsson & Sotevik, 2019).

I takt med att diskrimineringsfrågor fått en allt större roll i både förskolan och på förskollärautbildningen har normkritiken fungerat som ett verktyg i arbetet för att motverka diskriminering (Björkman & Bromseth, 2019; Lozic, 2019). Till följd av den snabba utvecklingen, under kort tid, kan den normkritiska pedagogiken idag förstås ur många olika synvinklar. Genom att bland annat Skolverket skriver om, och förespråkar normkritisk pedagogik kan arbetssättet tolkas som en metod, snarare än ett tankesätt som är ständigt närvarande. Den normkritiska pedagogiken handlar om att hela tiden vara i en process, utan ett färdigt mål. ”Men det finns inga rätta svar, inga rätta 'metoder' när det gäller normkritisk pedagogik” (Björkman & Bromseth, 2019).

5.1.1 Queerteori och queerpedagogik

Queerteori är en populär teori i USA och är grunden till det vi i Sverige kallar normkritiskt perspektiv. Genom att ifrågasätta normer och värderingar problematiseras och synliggörs olika kategorier och uppdelningar (Hellman, 2010). Teorin syftar till att bryta ner den heterosexuella matrisen och andra makt och/-eller könsindelningar. Inom queerteorin läggs fokus på att vidga synen av ”det normala” samt att ifrågasätta och problematisera kön och könsstrukturer. Teorin bidrar därför till en mer jämlik maktfördelning mellan olika könsstrukturer (Johansson, 2012).

Queerteorin tog fart under 1990-talet och är en stor del av dagens queerpedagogik (Johansson, 2012). Queerpedagogik tar utgångspunkt i ett kritiskt tänkande och reflekterande över sin egna kunskap, men även att se sina egna misstag som en tillgång då det går att lära sig av dem. Inom queerpedagogiken är det centralt att tillsammans med barn och arbetslag utforska och diskutera de normer och maktpositioner som finns i verksamheten (Bromseth, 2019).

En stor företrädare till queerteorin är Judith Butler (1956-). Hon argumenterar för att särskilja biologiskt och socialt kön. Vi gör kön, genus och ålder när vi klär oss, talar och rör oss på specifika sätt (Hellman, 2013). På detta sätt är könstillhörigheten inget som är givet utan föränderlig (Wernersson, 2014). Hur kön skapas påverkas av hur vi tror eller vill att andra ska uppfatta oss. Samtidigt bidrar dessa val och handlingar till hur vi faktiskt blir uppfattade av andra. Dessa normupprepningar kallar Butler *performativitet* då hon binder samman normer och praktik, med andra ord hur vi talar och agerar i förskolan (Hellman, 2013). Butlers forskning har varit en stor källa till den forskning som finns idag och hon är än idag en inspiration för kommande forskning och hur vi ser på lärande (Johansson, 2012).

5.2 Genus

Begreppet genus kommer från det engelska ordet "gender", vilket betyder härkomst, slag, stam och kön på latin (Hirdman, 2001). Idag utgår begreppet ifrån ett socialt skapat kön som bortser från de biologiska faktorerna. Innan Yvonne Hirdman och hennes forskarkollegor introducerade genus som ett begrepp var ordet ett substantiv som förklarade en viss ordgrupp i det svenska språket. Hirdman ansåg att det rådande könsrollsbegreppet försvagats och att det fanns ett behov av ett nytt begrepp.

Genus kan förstås och förklaras på flera sätt. Ur ett poststrukturalistiskt perspektiv, som inspirerat queerteorin och det normkritiska perspektivet, är genus någonting som uppstår eller skapas i det varje människa gör. Det biologiska könet är således inte avgörande för vilket genus en person anses ha. Genus är på detta sätt i ständig rörelse, ständigt upprepande och omvandlande (Ambjörnsson, 2003).

Hirdman (2001) väljer att vidareutveckla genus till att beskriva ett genussystem uppbyggt med två underkategorier: den ena där manligt och kvinnligt skiljs åt, den andra att manligt alltid står högre än det kvinnliga. Vidare beskriver Hirdman ett genuskontrakt som utgår ifrån stereotypiska föreställningar om kön och hur de står i relation till varandra. Genuskontrakten kan ses som oskrivna reglerna kring hur människor förväntas att bete sig som man respektive kvinna. Förhandlingsrummen inom maskulint och feminint är ständigt i förändring, vilket både kan ge en trygghet men också skapa en osäkerhet.

Dolk (2013) förklarar genuspedagogik som ett arbetssätt vilket ger barn möjlighet att få vara och uttrycka sig på flertalet olika sätt. Inom genuspedagogiken urskiljs två strategier, *könsneutral pedagogik* och *kompensatorisk pedagogik*, som används som arbetssätt i exempelvis förskolan (Dolk, 2013; Eidevald och Lenz-Taguchi, 2011).

En könsneutral pedagogik utgår ifrån att pedagoger ska utveckla en miljö där leksaker och övrigt material är avkodat. Könskodning gäller även röstlägen och benämningar vid kategorisering av barn. Pedagogiken bortser ifrån att det finns två olika kön (Dolk, 2013; Eidevald och Lenz-Taguchi, 2011).

Den kompensatoriska pedagogiken handlar bland annat om att kompensera barnen inom de områden de anses ha fått för lite av på grund av sitt kön. Exempelvis att pojkar i större utsträckning tränas på att ta hänsyn och leka lugnt, medan flickor motiveras till att ta mera plats och att vara mer fysiska. Flickor och pojkar ska på så vis formas in en mer jämlik miljö (Dolk, 2013; Eidevald & Lenz-Taguchi, 2011). Dolk (2013) problematiserar att den kompensatoriska pedagogiken och arbetssättet riskerar att bidra till en ökad gruppering av pojkar och flickor. De skillnader som finns inom gruppen pojkar eller gruppen flickor, riskerar att bli osynliga. Samtidigt saknar denna pedagogik ett intersektionellt perspektiv och kön tenderar att få en maktposition och värderas högre än exempelvis ålder eller etnicitet.

5.3 Intersektionalitet

Intersektionalitet kommer från det engelska språket, och används i Sverige för att beskriva hur olika maktordningar och normer påverkar och samspelar med varandra. Under 2000-talet fick det intersektionella perspektivet stor plats i förskolan. Perspektivet studerar exempelvis vilka möjligheter som ges de olika könen. Intersektionalitet är användbart i granskningen av den egna verksamheten i syfte att utveckla den (Bromseth, 2019). Det finns flertalet olika maktordningar i förskolan där ålder, kultur, funktionsförmåga, etnicitet, språk och kön är exempel på några (Dolk, 2013). I arbetet med dessa maktordningar, och de maktmekanismer som existerar, behövs hänsyn till människors erfarenheter, identiteter och möjligheter (jmf Bromseth, 2019, s. 52-54).

Normer om kön, ålder eller etnicitet styr hur barn och vuxna identifierar sig själva och andra. Inom ett normkritiskt perspektiv handlar intersektionalitet främst om att dessa könsnormer ständigt samverkar med och påverkas av varandra (Salmson & Ivarsson, 2015). Jämställdhetsarbetet som sker i förskolan har fått kritik på grund av att det saknas ett intersektionellt perspektiv, med detta menas att skapandet och bibehållandet av normer sällan granskas. Risken med att inte se normer utifrån ett intersektionellt perspektiv är att olika maktförhållanden snarare befast än utmanas, vilket leder till en syn om att det är barnen som ska ändras (Dolk, 2011b).

5.4 Makt

Makt är ett mångfacetterat begrepp vars innebörd har diskuterats över tid. Makt skapas bland annat genom att människor anpassar sig till samhällets rådande normer. Alla människor har och kan ta makt, både barn och vuxna (Bromseth, 2019). I vår studie blir det relevant att förstå makt utifrån ett hegemoniskt perspektiv.

Hegemoni är en form av makt som uppstår när exempelvis vissa personers eller grupper tolkningar och värderingar prioriteras framför andras, utan att dessa personer eller grupper egentligen har tillskrivits någon direkt makt. En maskulin hegemoni innebär således att män eller pojkar ofta ges fördelar och makt över exempelvis normer (Wernersson, 2014). Trots att Sveriges lagar idag bygger på en ide om ett jämställt samhälle, menar Wernersson att män än idag tillskrivs högre status och makt inom den rådande genusordningen.

I förskolan och skolan kan pojkars makt stärkas av de förväntningar som vuxna har på flickor respektive pojkars beteenden (Wernersson, 2014). Genom diskurser kring bland annat pojkar och flickor, pojktigt och flickigt, skapas ”normala” och avvikande sätt att vara flicka eller pojke. Normkritiken tar fasta på förhållandet mellan normalt och icke normalt och hur det kommer sig att dessa normer bildats. Genom normkritiska strategier kan pedagoger granska den egna verksamheten och på så sätt synliggöra de rådande normerna. Vidare kan det då också uppmärksammas vilka som gynnas och missgynnas av dessa normer (Bromseth, 2019).

I förskolan blir även ålder en maktfaktor. Vuxna samt äldre barn har tolkningsföreträde. Barndomen ses som en övergående fas som skall leda till vuxenlivet. I och med att barnen anses vara i en övergående fas suddas eventuella likheter mellan vuxna och barn ut, men även mellan äldre och yngre barn. Hur barnen reagerar och agerar kan av vuxna anses vara irrationellt, detta skapar en ojämn relation mellan barn och vuxna. Då barnen inte alltid har möjlighet att uttrycka sig i samma utsträckning som vuxna minskas deras möjligheter till att kunna påverka sin egen situation. Det råder även en uppfattning om att barn inte kan bli kränkta på samma sätt som vuxna. Samtidigt finns normer i förskolan om vad det innebär att vara barn och vad en barndom ska innehålla (Dolk, 2013).

6. Metod och genomförande

6.1 Kvalitativ metod

Det som skiljer en kvalitativ metod från en kvantitativ metod är hur forskaren väljer att samla in och analysera sitt material. Kvalitativ metod anses vara en motsättning till kvantitativ metod, och kan därmed benämnas som en kritik mot metoden. Kvalitativa metoder är ett samlingsbegrepp för alla typer av intervjuer, observationer eller analyser. Med hjälp av kvalitativ metod går det att synliggöra olika normer, värderingar och förutsättningar i samhället (Ahrne & Svensson, 2015). Kvalitativ forskning erbjuder stora möjligheter att vara flexibel under studiens gång. Exempelvis genom att kunna ändra intervjufrågor eller observationsobjekt efter hand. Det är av vikt att designa studien så att alla deltagande parter känner sig bekväma att delta (Löfdahl, 2014).

6.1.1 Kvalitativ intervju

Under den kvalitativa intervjun och i analysarbetet efteråt är det av vikt att studera vilka termer som används av respondenten, men också termernas innebörd. Kvalitativa studier kan därmed resultera i en förståelse för andra människors eller grupperns perspektiv (Ahrne & Svensson, 2015). Enligt Löfgren (2014) är det av vikt att lyssna på förskollärares egna berättelser. Dessa kan synliggöra variationer, men även inspirera till fortsatt arbete. Med hjälp av intervjuer får vi möjlighet att höra några förskollärares egna berättelser.

Intervju är en vanligt förekommande metod när ett kvalitativt empiriskt forskningsarbete genomförs. Intervjuer kan ge kunskap och insikt på både individ- och gruppnivå och kan användas på flera olika sätt, med olika syften (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Eriksson och Hultman (2014) betonar att det finns flera fördelar med intervju som metod. Exempelvis

att den som intervjuar kan fånga upp kroppsspråk, mimik, tonläge och andra signaler hos den intervjuade. En annan fördel är att det går att ställa följdfrågor och omformulera efter behov.

6.1.2 Kritik mot metoden

Vid användandet av en kvalitativ metod, så som intervju, undersöks bara en specifik del av samhället. Det är svårt att samla in data över hela landet, samt att kvalitativ data alltid är tolkningsbar (Ahrne & Svensson, 2015). Även om intervjuer är en bra metod för att samla information om ett fenomen är det centralt att tänka på att den insamlade informationen endast är giltig i situationen och inte ger någon bild av hur ett fenomen kan förstås i stort. Den intervjuade berättar alltid sin åsikt eller upplevelse av situationen vilket kanske inte speglar verkligheten. Det finns även en risk att den intervjuade svarar det som hen tror att vi vill höra eller att vi tolkar svaret på ett felaktigt sätt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Eriksson och Hultman (2014) hänvisar till "halo-effekten" som en kritik mot intervju som metod. Effekten innebär att det finns en risk att intervjun påverkas av annat än den bör. Till exempel att våra tolkningar av intervjusvaren skulle kunna påverkas av ytliga faktorer. Författarna lyfter även "centraltendensen" vilken innebär att intervjuare ofta undviker extrem svar av bekvämlighetsskäl, något som vi behöver tänka på under studiens gång.

6.2 Urval

Vallberg Roth (2006) förklarar en förändring av synsätt och tolkning av kön och genus inför decennieskiftet 1990. För att upptäcka eventuella variationer har vi gjort ett urval där förskollärarna ska ha tagit sin examen runt 1980-1990 och 2009-2019. Urvalet motiveras med ett strategiskt val, där "examensår" är en avgörande faktor. Med tanke på den stora utvecklingen inom ämnet inkluderar urvalet både förskollärare med examen innan och efter genus introducerades som begrepp. Med hänsyn till att urvalet är relativt snävt och inte förklarar vårt fenomen ur ett större perspektiv kan vi ändå få en variation och förståelse inom flera dimensioner från de förskollärare vi intervjuar (jmf Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 38).

Med utgångspunkt i den korta tidsaspekt och den snäva svarsresponsen på vår inbjudan har vi genomfört sex stycken intervjuer. Vi är medvetna om att vår studie inte kommer uppnå den mättnadsnivå som Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) förespråkar. Totalt har vi skickat ut 32 stycken intervju-inbjudningar till förskollärare (se bilaga 1). Nio stycken har svarat, sex stycken har svarat att de har möjlighet att delta respektive tre som svarat att de inte har tid. Resterande inbjudningar saknar återkoppling.

6.3 Intervjugenomförande

Studien bygger på en kvalitativ ansats. Vi har genomfört sex intervjuer med en halvstrukturerad karaktär, då vi vill vara flexibla och delaktiga i samtalet samtidigt som vi har möjlighet att analysera mer än de uttalade orden. Vi får också möjlighet att utforma varje intervjufråga utifrån sina specifika förutsättningar (jmf Eriksson Barajas, Forsberg &

Wengström, 2013, s. 128-129). Inför intervjun har det varit av vikt att tänka över vilka svårigheter som kan uppstå så att vi är beredda på att bemöta dem på ett sätt som gör att alla fortsatt känner sig bekväma (Löfdahl, 2014).

Vi har genomfört alla intervjuer på förskollärarnas egna arbetsplatser för att de tidsmässigt ska känna att de hinner med att delta, men också för att den egna arbetsplatsen bidrar till en trygghet för den intervjuade (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Dock har alla intervjuade fått möjlighet att boka in intervjun på Universitetet om det känns bättre. Intervjuerna genomfördes i samtalsrum, kontor eller avdelningar som stängt för dagen. Förskollärarna ombads att avsätta en timme till intervjutillfället, där vi räknade med att intervjun aktivt skulle pågå omkring 40 minuter. Vi har alla tre deltagit vid respektive intervju för att kunna analysera alla intervjuer utifrån samma förutsättningar. En fördel i våra intervjuer har varit att de har kunnat ledas av två studenter, medan den tredje har antecknat. I de intervjuer där någon utav oss haft en relation till förskolläraren har denne student intagit en passiv roll för att i bästa mån inte påverka resultatet. En nackdel kan vara att vårt övertag kan kännas olustigt för den som intervjuas (ibid).

Vi har informerat skriftligt inför intervjuerna och sedan påbörjat varje intervju med att återigen fråga om deras samtycke samt informerat om studiens syfte, upplägg och att det inte finns några rätt eller fel svar på våra frågor. Alla intervjuer har utgått ifrån en färdigställd matris med elva frågor, varav sex stycken är följdfrågor (se bilaga 2). Vi hade i intervjun fyra informationsfrågor och sju öppna frågor. Frågorna har fungerat som en mall att utgå ifrån och vi har i varje enskild intervju anpassat dessa frågor, men också ställt andra följdfrågor, som uppmuntrat den intervjuade till att berätta mer. Vid vissa tillfällen har vi tolkat att det funnits ett behov av att ännu en gång bekräfta att det inte finns några fel svar och att den intervjuades upplevelser är ett viktigt bidrag (jmf Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 128-129).

Intervjuerna har spelats in med ljudupptagning för att kunna transkriberas korrekt samt för att kunna leta mönster. Vi har informerat den intervjuade om att vi kan genomföra intervjun utan ljudinspelning eller stänga av den vid önskade tillfällen. I enlighet med hur Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) anger att intervjutillfället ska avslutas har vi förklarat hur studien kommer att arbetas vidare med, gett möjlighet att ställa frågor eller komma med ytterligare kommentarer och tackat för tiden som den intervjuade tagit sig.

6.4 Analyismetod

6.4.1 Diskursanalys

Ordet ”diskurs” betyder samtal och i diskursanalys studeras det som sägs, men också det som inte sägs, under intervjuer. Inom diskursanalys studeras exempelvis människors agerande, dessa kategoriseras senare och analyseras. I studerandet av en subjektposition ges möjlighet att finna förståelse för olika förhållanden och faktorer som påverkar agerande och handlingar, men det går även att finna mönster och urskilja kategorier (Boréus, 2015b).

Diskursanalysen är inspirerad av Foucault och hans lära om bland annat utestängningsprocedurer. Med dessa menas olika agerande och uttalanden som är olämpliga kontra lämpliga i ett samhälle, men även hur normer och sociala regler bör eller inte bör förstås. Hur och vad som uppfattas eller förstås korrekt, ändras med olika epoker och kulturer. Inom diskursanalys blir det därmed av vikt att studera och tolka olika normer och språk, dock resulterar dessa tolkningar i konsekvenser för både barn och vuxna (Boréus, 2015b). Hur vi talar om ”flickor och pojkar” får konsekvenser för hur vi interagerar med dem men även vilka föreställningar vi har om dem (Boréus, 2015a).

Utifrån detta har vi använt oss av diskursanalys i vår bearbetning av vårt material. Genom att utgå från ett normkritiskt perspektiv i vår diskursanalys urskiljer vi mönster i hur förskollärarna tolkar och talar om genus, ur ett intersektionellt perspektiv.

6.4.2 Bearbetning av analys

Under tiden vi har intervjuat har en preliminär analys påbörjats. Detta innebär att när den intervjuade samtalar om frågorna som ställts växer ett övergripande tema om ämnet fram (Ahrne & Svensson, 2015). För att kunna analysera våra genomförda intervjuer har vi transkriberat dessa. I samband med transkriberingen har vi fört samtal och analyserat för att sammanställa våra tolkningar. Detta för att finna en gemensam förståelse för olika förhållanden och faktorer som påverkar agerande och handlingar, men också för att finna mönster och urskilja kategorier. Efter varje genomförd intervju har denna analyserats utifrån våra frågeställningar och senare jämförts med tidigare genomförda intervjuer.

I vår bearbetning av transkriberingarna har vi i förskollärarnas tolkningar funnit olika diskurser om genus. Vi har analyserat bland annat de samspel som utspelar sig mellan tolkningar och handlingar (jmf Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 152). Under kartläggningen av de teman som framkommit i intervjuerna har vi fått möjlighet att diskutera och analysera det kartlagda materialet för att därefter kunna synliggöra och problematisera hur tolkningar om genus och det praktiska arbetet är beroende av varandra (jmf Boréus, 2015a, s. 182; Lenz Taguchi & Åberg, 2018).

6.4.3 Transkriptionsförklaring

Nedan förklaras de tecken som används i vår transkribering:

- ... Kortare paus (3–10 sekunder)
- [...] Utelämnande stycke
- ((xx)) Vår förklaring eller beskrivning
- ”xx” Den intervjuade gör citattecken
- xx Den intervjuade gör en betoning på ordet

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet innebär att studien ska vara tillförlitlig. Om studien genomförs på ett korrekt sätt anses den ha hög reliabilitet (Thurén, 2007). I vår studie skulle det innebära huruvida tillräckligt många förskollärare är tillfrågade, för att ge ett tillförlitligt resultat. En kvalitativ studie med få antal intervjuade, i vårt fall sex stycken, kan inte uppnå en hög reliabilitet. Dock är det enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) tillräckligt många intervjuade för att resultatet inte ska påverkas av förskollärarnas egna åsikter om ämnet. Varje intervju är unik, situationsbunden och påverkas av flera faktorer vilket ändå kan göra att reliabiliteten ifrågasätts. Vi är medvetna om reliabiliteten i vår studie begränsas av antalet intervjuer, tidsaspekt och vår kunskap. I studien har vi i åtanke att dessa faktorer påverkar, men vi har gjort allt i vår makt för att få så hög reliabilitet som möjligt.

Validitet innebär att studien har hög giltighet, vilket betyder att syftet undersöks och inte något annat (Thurén, 2007). Som en följd av de halvstrukturerade intervjuer vi utfört har vårt insamlade material behandlat diskurser som inte varit kopplade till vårt syfte. Dessa har, i bearbetningen av det transkriberade materialet, uteslutits i analysen.

Generalisering innebär att det som studerats kan sägas gälla i ett större sammanhang än de begränsade urvalet speglar. Inom kvalitativ forskning blir generaliserbarheten därför ofta bristfällig i relation till en kvantitativ forskning (Svensson & Ahrne, 2015). Generaliserbarheten stärks när vi kopplar att vårt resultat överensstämmer med andras studier. Dock förstår vi att vårt resultat inte går att generalisera över landets förskolor eller att den är allmängiltig, men att det kan användas som ett diskussionsunderlag för andra förskolor.

6.6 Etik

Eftersom en kvalitativ undersökning oftast sker nära inpå deltagarna är det centralt att under hela forskningsprocessen ta hänsyn till etiska aspekter. Den första aspekten är informationskravet, vilket definieras som att den intervjuade blir informerad om studien (jmf Löfdahl, 2014, s. 36-37; Vetenskapsrådet, 2002). Inför varje intervju har studiens syfte lästs upp och lämnats skriftligt till varje förskollärare.

Samtyckeskravet innebär att de intervjuade förskollärarna behöver godkänna sitt deltagande, med rätten att under hela studien kunna dra sig ur när hen vill. Under våra intervjutillfällen har vi använt oss av ljudinspelning, vilket kräver ytterligare ett samtycke som samtliga förskollärare godkänt (jmf Löfdahl, 2014, s. 38; Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet innebär att de medverkande i studien ska anonymiseras. Vid varje intervju har förskollärarens namn samt arbetsplats kodats. De anonyma koderna som skapats i samband med intervjuerna har antecknats för hand på ett separat papper som förvarats av en av oss, och som efter analysen har raderats. Oavsett om den intervjuade har samtyckt till att materialet får lämna lokalen, har det inspelade material transkriberats och sedan raderats innan vi lämnat förskoleverksamheten. I detta krav ingår också tystnadsplikt, vilket innebär att etiskt känsliga uppgifter inte får röjas (Vetenskapsrådet, 2002).

Nyttjandekravet hänvisar till att de uppgifter vi samlat in under intervjuerna endast används inom vår studie och inte delas med andra eller används i andra syften (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har inte diskuterat materialet eller intervjuernas innehåll med utomstående på ett sätt som kan utelämna deltagarna.

7. Analys och resultatredovisning

Diskurserna som framkommit i intervjuerna har resulterat i tre olika delar, vilka är uppdelade utifrån våra frågeställningar. Våra exempel passar in under flera av underrubrikerna, men de har sorterats in under den fråga som förskollärarna besvarat. Första delen kommer att behandla förskollärares definition av begreppet ”genus”. Andra delen kommer att behandla det praktiska genus- och jämställdhetsarbetet som förskollärarna berättar om. Sista och tredje delen kommer att behandla hur utbildningen påverkar tolkningen av läroplansskrivningarna kring ämnet. I alla tre delar har vi uppmärksammat variationer i intervju svaren, där det även inom kategorierna likheter och skillnader har funnits olikheter i svaren.

7.1 Förskollärarnas definition av begreppet ”genus”

I våra intervjuer blir det synligt att det finns en variation av tolkningar av begreppet ”genus”. Alla intervjuade förskollärare har uttryckt att begreppet är svårtolkat och variationer av jämställdhetsarbetet synliggörs i de diskurser som framkommer. Det finns en uppdelning mellan att prata om genus som ”pojktigt och flickigt” eller ”barn är barn”. Följande exempel gavs på frågan om vilken roll genus har för den intervjuade i sin profession.

7.1.1 Barn är barn

På frågan om hur förskollärarna tolkar begreppet ”genus” upplever vi att det finns svårigheter och en osäkerhet kring svaren. En av förskollärarna väljer att svara enligt följande:

Jag tycker att barn är barn. Jag tycker inte att man behöver bry sig om kön... eller ålder... eller så...

I sitt svar kategoriserar inte förskolläraren barnen, utan ser alla barn som en grupp. Förskolläraren berättar att genus inte enbart är kön, och upplevs visa en förståelse för att andra faktorer påverkar och spelar in. Svaret tyder på ett intersektionellt tänk kring hur ålder och kön samspelar, vilket utgår från ett normkritiskt tankesätt.

7.1.2 Såna där pojkflickor

I likhet med tidigare forskning synliggörs det i exemplet att det existerar genusmönster i svensk förskola. Ett flertal förskollärare talar om ”pojkar i klänning” dock så tar endast en förskollärare upp ”flickpojkar”, som en motsats. Genom att förskollärare omedvetet gör könade kategoriseringar upprätthålls existerande genusmönster. Även om denna förskollärare tidigare under intervjun förklarar att hon inte gör skillnad på barnen så kategoriserar hon leksaker och kläder som ”pojktigt och flickigt”.

Det finns ju såna där pojkflickor som gärna klär sig i jeans och en t-shirt. Och... tycker om att vara ute och härja och busa och sådär.

I exemplet blir det tydligt att "pojkighet" är normativt och har större makt. Till följd av benämningen "pojkflickor" tillskrivs normen "pojkighet" fortsatt makt och upprätthåller den hegemoniska strukturen. Vuxnas värderingar om könsstereotypa föreställningar påverkar barnen och bidrar till att skapa och återskapa normer kring kön.

7.1.3 Genus sitter i benmärgen

Förskolläraren uttrycker att begreppet "genus" är något som automatiserats och inte längre är aktuellt att prata om. Hon lägger fram genusarbetet som en självklarhet, där reflektion inte längre är nödvändigt.

Och jag tänker inte så mycket på genus som ord... Eh... Eller som begrepp utan eh... det känns som att vi har kommit ifrån det lite. Eller jag i alla fall har kommit ifrån nu ska vi tänka genus och nu ska vi tänka såhär, utan att man hardet har liksom börjat sätta sig i benmärgen det här... Eh... Tänkandet.

Förskolläraren beskriver hur "genus" har blivit naturlig del i hennes arbete. Vi tolkar svaret som att "genus" är en del hon är färdig med, och som nu anammats fullt ut och inte sätter i samband med ett pågående jämställdhetsarbete. Liknande svar uppkommer även i andra intervjuer.

7.2 Förskollärarnas beskrivningar av det praktiska genus- och jämställdhetsarbetet

Under intervjuerna har det visat sig vara svårt för förskollärarna att ge praktiska exempel på genus- och jämställdhetsarbetet. Alla förskollärare förklarar att de jobbar jämställt, men ytterst få har kunnat ge konkreta exempel. Ovanstående beskrivning om hur arbetet sitter i benmärgen tolkar vi som att arbetet pågår men utan reflektion, vilket då försvårar utvärderingen av arbetet. Trots att förskollärarna själva upplever att det är svårt att beskriva exempel finner vi i deras svar belägg för praktiska val. Följande exempel gavs på frågan om praktiska exempel i genus- och jämställdhetsarbetet.

7.2.1 Kille eller tjej – ingen betydelse

En av förskollärarna vi har intervjuat jobbar i en verksamhet som delvis är mobil, i form av en förskolebuss. Under intervjun med förskolläraren gjorde hon själv en reflektion kring hur barnens val av leksaker och lekar skiljer sig åt i olika miljöer.

Förskollärare: För när vi är på bussen... då har vi inte "pojk- och flickleksaker" eller nånting sånt på bussen utan på bussen är vi en grupp. Å vi jobbar jätte stenhårt med att vi är en grupp som är tillsammans och hjälper varann. Å vi måste vara goa med varann för vi är en grupp. Det är vårt huvudsyfte när vi är ute [...] Här ((fasta avdelningen)) blir det lite

flytande. Några leker med lego och några leker här några leker där några sitter och ritar. Här är det mycket mer uppdelat. När vi är på bussen är vi på en buss där har de sina platser tjejer och killar i varje grupp på bussen. Eh... vi bestämmer vilka som sitter ihop och så... där är vi tillsammans och är tillsammans på en buss [...] Tillslut börjar ju barnen att leka och då har det ingen betydelse... Det kan vi ju verkligen ha med att det har ingen betydelse om man är kille eller tjej när vi är ute med bussen för det är precis alla leker med alla.

Intervjuare: Blir det en skillnad när ni kommer tillbaka hit ((fasta avdelningen))? Att det blir mer uppdelat..

Förskollärare: Ja det är mycket mer för här finns det liksom "dockvrån" eller ja hemvrån eller vad man nu vill kalla det för. Å så har vi rita å så har vi legot å så har vi... bilarna. Där väljer du ju själv mer vad du vill leka med. Men det går ju inte ute när vi är med bussen. Där får man leka med det som finns, pinnar, kottar och stenar eller någon hinderbana eller nånting och då spelar det ingen roll om du är kille eller tjej. Du är lika, liksom samma för alla. Så det är ju faktiskt nu när jag berättar om det att där har vi ju faktiskt en stor grej i det arbetet att där har det ingen betydelse om man är kille eller tjej.

Förskolläraren reflekterar under intervjun över hur stor påverkan material och miljö har för barns möjlighet att leka på lika villkor. Hon reflekterar på samma sätt över att det är de könskodade materialet som delar upp barnen på avdelningen, men att så inte är fallet i bussverksamheten. Vi tolkar det som att denna reflektion inte hade kunnat göras om hon inte innan hade en förståelse för hur teori och praktik samverkar.

7.2.2 De osynliga

I exemplet gör förskolläraren en reflektion över språkets betydelse i genusarbetet och hur barn delas upp i språkliga kategorier. Som svar på frågan om hur de arbetar praktiskt med genus beskriver hon ett könsneutralt arbetssätt.

Just när man själv börjar tänka på sitt språk. Jag tror att det handlar mycket om språk, också bemötande och dom här osynliga sakerna egentligen. Pojkar och flickor, jag tycker att, de... det är egentligen inte det de handlar om.

Vi tolkar förskollärarens svar som en förståelse för att hennes bemötande påverkas av hur barn kategoriseras. Hon ger i sitt svar ett praktiskt exempel på hur förskollärare i vardagen behöver vara medveten om att alla ordval, toner, kroppsspråk och värderingar ständigt bidrar till att normer och maktstrukturer utmanas eller förstärks.

7.2.3 Är inte mer än mänsklig

Förskolläraren tar upp hur en av svårigheterna med genusarbetet är hur den egna uppväxten, hennes personlighet och identitet alltid spelar in och påverkar hur hon är som professionell förskollärare.

Det är väl klart att det är svårt. Man är ändå uppfostrad på ett sätt tänker jag, man har ju ändå... man har ju ändå sin ryggsäck med sig och det är ibland svårt åh eh... och lämna den för att man är ju ändå mänsklig.

I exemplet framgår det att det praktiska genus- och jämställdhetsarbetet upplevs svårt, men ändå visar förskolläraren en förståelse för ett grundläggande normkritiskt arbetssätt. Hon är medveten om att hennes ”ryggsäck” är full av normer, värderingar och känslor som hela tiden påverkar den professionella yrkesutövningen.

7.2.4 Genus är svårt

Samtliga förskollärare vi har intervjuat har på olika sätt, mer eller mindre, uttryckt att genus är svårt.

Det är svårt med genus.

Vi tolkar det som att det är ”genus” som begrepp som är svårt då förskollärarna överlag fastnar och uttrycker en osäkerhet kring genusfrågorna. Samtidigt tolkar vi det som att de inte upplever samma svårighet kring att förklara jämställdhetsarbetet. Vår upplevelse är att få förskollärare ser genusbegreppet som en del av jämställdhetsarbetet och att de i flera intervjuer istället definierar genus ses som ”ett modeord”, något som inte längre ses som aktuellt.

7.2.5 Vad sa jag egentligen?

I exemplet gör förskolläraren en metarefleksion där hon berättar att det finns en risk att förskollärare med sitt språk och sin interaktion med barnen omedvetet kategoriserar exempelvis familjer och heteronormen, ovetandes om vilka konsekvenserna det får.

Vi ger barnen svar och då i svaren ligger våra värderingar. Men man kanske inte tänker på det. Men såhär jaha kan man va mamma, jaha kan man va två mammor... Man lägger orden i barnens mun och då hör dem på hur man själv svarar å kan då aha det kanske inte var så bra eller det kanske dem inte tycker var jättebra men man själv tänker inte på det utan man tror att man är neutral. Det var en jättehäftig tanke, man har ju liksom gått efter så, hur la jag egentligen fram mitt svar till barnet, liksom självreflektion i det.

Förskolläraren trycker på att språket, ordval och betoning, har en stor betydelse i hur normer och makt skapas och upprätthålls. Det hon beskriver kan tolkas som att barnperspektivet är en central del i jämställdhetsarbetet. Att svara på barns frågor utan att reflektera över vad frågan egentligen innebär för barnet kan leda till att barn lär sig svara det som vuxna vill höra, istället för att själv reflektera över egna tankar och känslor.

7.2.6 Vad förväntar vi oss?

Förskolläraren förklarar hur arbetslaget har uppmärksammat att pojkar får mer hjälp än flickor och ställer sig frågan om de även förväntar sig olika av könen.

Varför hjälper vi pojkar mer än flickorna till exempel. Trots att dem är samma ålder. Å vad förväntar vi oss från flickorna och vad förväntar vi oss av pojkarna?

Vår tolkning är att arbetslagets gemensamma reflektion bidrar till ett ständigt pågående utvecklingsarbete utifrån ett normkritiskt perspektiv. Genom att ta in ålder som en aspekt inkluderas i reflektionen ett intersektionellt tankesätt.

7.3 Tolknings av läroplansskrivningarna

Flera förskollärare upplever att deras utbildning inte i någon utsträckning tagit upp frågor om genus eller liknande. Samtliga förskollärare lyfter fram ett behov av mer kunskap för att komplettera den bristfälliga utbildningen, även om de med tidigare utbildningsår inte uttryckt behovet av kunskap i samma utsträckning. Följande exempel gavs på frågan om i vilken utsträckning utbildningen förberett förskollärarna på att jobba med genus och normkritik.

7.3.1 Sådär i efterhand

En förskollärare med tidigare utbildningsår berättar om hur kurslitteratur och lärare istället för att undervisa om jämställdhet bidrog till en uppdelning mellan flickor och pojkar.

Inte någonting... Men jag kommer ihåg *en* bok... eh... som vi läste som jag reagerade på titeln nu i efterhand. Den hette flickor och pojkar i förskolan. Eh... som redan där sätter in barn i olika fack [...] Jag kommer ihåg att vår metodiklärare uppmuntrade till rollek och pratade mycket om... eh... olika slags rollekar där det kändes som att det var väldigt könsstereotyp.

När förskolläraren problematiserar sin kurslitteratur från utbildningen, gör hon en reflektion kring ett förändrat tankesätt och en förståelse för hur frågor om kön och genus förändras över tid. Hon förklarar hur hon upplevde att utbildningen uppmuntrade till könsstereotypa arbetsätt.

7.3.2 Det var väl självklart

En förskollärare med tidigare utbildningsår redogör för att frågor om jämställdhet inte var något som aktivt behandlades under utbildningen, då det togs för givet att alla hade samma förförståelse och tankar.

Jag vet inte om vi direkt pratade om det för det... för det var nog självklart för alla att det var lika.

Vi tolkar att förskolläraren har en uppfattning om att alla har ett liknande tankesätt. I likhet med flera andra förskollärare med tidigare examensår belyser exemplet att läroplanens skrivningar om de traditionella könsmönstren är svåra. Vi tolkar det som att innan jämställdhetsarbetet blev en del av förskolans värdegrund under 1990-talet fanns inte samma behov av grupprefleksion och att det därför var lätt att anta att alla delade samma uppfattning.

7.3.3 Många olika tolkningar

Ingen av de intervjuade förskollärarna kunde återge direkta läroplansskrivningar kring normkritik, genus- och jämställdhet. Många förskollärare beskrev svårigheten i att veta vilka skrivningar det gäller för att alla är tolkningsbara. En förskollärare med senare examensår problematiserar läroplanens stora tolkningsutrymme.

Tolkningsfråga hur man tolkar.

När förskolläraren beskriver hur läroplanen är tolkningsbar visar hon en förståelse för att alla som jobbar i förskolan förstår målen på sitt eget sätt. Utifrån detta blir det av vikt att samtala gemensamt i arbetslaget för att jobba mot ett gemensamt mål.

7.3.4 Det är vårt uppdrag

Samtliga förskollärare kan inte återge direkta mål, men återberättar dessa med egna ord och personliga tolkning. En av förskollärarna med senare examensår väljer ord som ”samma premisser” och ”fristad” och betonar samtidigt att det är ett uppdrag i sig att läsa och arbeta med läroplanen.

Vi är här på samma premisser. Vi är här på oavsett hur livet ser ut annars. Så på förskolan ska det kunna va lite som en fristad. Det tycker jag ändå är ett uppdrag igenom att läsa liksom läroplanens mål, eller ja skrivningar om det, att... vi ska alltid ha det med oss. I dokumentation, i reflektion och i planeringar, i... hur vi agerar och pratar.

Förskolläraren betonar vikten av att inkludera reflektion kring både sitt eget och andras agerande samt språk i förskolans alla moment. Hon förespråkar att målen i läroplanen bör integreras i verksamhetens helhet och att egen samt gemensam reflektion därför behöver utgå från läroplanens uppdrag.

7.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis blir vår tolkning att osäkerheten kring begreppet ”genus” och vad det innebär har gjort det svårt för förskollärarna att besvara våra frågor. Vi har identifierat flera olika beskrivningar av genus, praktiska exempel, svårigheter och förbättringsområden. I svaren blir det tydligt att det finns goda praktiska exempel men som utan reflektion av förskollärarna själva stannar vid att bli en teoretisk kunskap. Vi upplever att en central svårighet ligger i att det saknas ett neutralt språk, då språk alltid kommer med värderingar. Oberoende av examensår finns det en medvetenhet hos samtliga förskollärare om att flickor

och pojkar ska behandlas lika och ges samma möjligheter, men målen kring det aktiva jämställdhetsarbetet återges inte i lika stora drag.

8. Diskussion

Syftet med studien var att öka kunskapen om hur förskollärare förhåller sig till och beskriver hur de arbetar med genus utifrån skrivningarna i läroplanen. I föregående avsnitt har vi analyserat genusediskurser från de genomförda intervjuerna med sex stycken förskollärare och utifrån dessa besvaras våra frågeställningar med stöd av det insamlade materialet. Med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar kommer vi nu att föra en diskussion kring det analyserade materialet. Diskussionen utgår från tre centrala faktorer, *språk*, *reflektion* och *intresse*, som enligt oss varit centralt för förskollärarnas förståelse och arbetssätt i enlighet med deras tolkningar av läroplanens skrivningar. Därefter diskuteras studiens relevans för kommande yrkesutövningen, följt av värdet av ett arbete på vetenskaplig grund och slutligen beskriver vi alternativa utformningar av studien.

8.1 Språkets betydelse

Gemensamt för samtliga intervjuer har varit att förskollärarna på olika sätt redogör för hur begreppet genus är svårt. Med hänsyn till att begreppet kan förstås på olika sätt har deras svar och beskrivna arbetssätt varierat. Under intervjuerna blir det tydligt att förskollärarna definierar genus och jämställdhetsarbetet som något som "bara är" och har svårt att ge konkreta beskrivningar. Eidevald (2009) förklarar hur förskollärare främst tenderar att lyfta fram miljöns utformning snarare än att reflektera över det vardagliga språkets betydelse. Detta har varit ett mönster vi har kunnat urskilja då pedagogerna har haft svårt att svara på hur de arbetar med genusfrågor i praktiken. Några förskollärare har beskrivit ett arbetssätt som går i linje med en könsneutral genusedagogik på ett allmänt vis och med få djupgående exempel. Den könsneutrala pedagogiken har förklarats som en avdelningsmiljö där det finns avkodade leksaker samt material. Ingen av förskollärarna har aktivt valt att benämna sitt arbetssätt som kompensatorisk genusedagogik, dock har vi funnit att vissa svar tyder på ett sådant tankesätt. På andra intervjufrågor har förskollärarna beskrivit hur de reflekterar över sitt språk, vilket vi motiverar är en stor del i det vardagliga jämställdhetsarbetet i förskolan.

I analysen har vi uppmärksammat att det inte existerar ett neutralt språk för att kunna samtala om och förändra den nuvarande könsstereotypiska diskursen. Svårigheten med att förklara hur de behandlar pojkar och flickor jämlikt försvåras då språket alltid omfattar olika värderingar, normer och maktpositioner. De flesta förskollärarna har svårt att samtala om genus och vi märker, att det hos en del, finns en reflektion och förståelse som vi upplever bara går att beskriva med ett språk som inte gör förståelsen rättvis. Mot bakgrund av hur Shutts et al. (2017) redogör för att förskollärare har stor inverkan på hur barn utvecklar en syn på, och använder sig av, genus i vardagen menar vi att förskollärare lätt hamnar i ett paradoxalt dilemma. När förskollärare bemöter och samtalar med barnen tvingas de använda ett språk som går emot deras syfte och intentioner. För att kunna prata om pojkars och flickors lika möjligheter och rättigheter blir det ofrånkomligt att inte kategorisera, vilket också medverkar till att den hegemoniska maktstrukturen ofrivilligt upprätthålls.

Språk påverkar hur vi ser på och skapar normer och således också den makt som är närvarande i förskolan. I flertalet intervjuer uppkommer benämningar som “pojkflickor” och “pojkar i klänning”. Vi ställer oss frågan vart alla “flickpojkar” är och vilka kläder dessa har? Är det dessa som benämns som “pojkar i klänning” och i så fall varför? Varför beskrivs “pojkflickor” som flickor i jeans? Eidevald (2009), Hellman (2010) och Wernersson (2014) uppmärksammar den hegemoniska maktstrukturen som existerar i förskolan. Även här blir synligt hur språket är med och både skapar samt upprätthåller makt. I enlighet med Eidevald (2009) har vi också uppmärksammat att många normer ger pojkar högre status än flickor, vilket vi kopplar till att Hirdmans (2001) genussystem än idag existerar i förskolan. Detta kan resultera i att barnen inte bemöts på de villkor som Skolverket (2018) fastslår i läroplanen. För att synliggöra olika maktstrukturer, normer och samverkan dem emellan krävs att arbetslaget ständigt utgår ifrån ett normkritiskt tänkande där reflektion är av största vikt.

8.2 Reflektionen och ryggsäckens betydelse

Alla intervjuade förskollärare har tagit upp reflektion som en del i arbetet, men reflektionens omfattning och syfte har fokuserats på olika sätt. Normer kan vara svårupptäckta och en av förskollärarna skildrar i sin intervju svårigheten med att dessa “sitter i väggarna”. I och med reflektionen synliggörs och problematiseras normer och hur de påverkar förskollärares didaktiska val, till exempel språkbruk och överförande av normer. Nästintill alla intervjuade har uttryckt att deras genus- och jämställdhetsarbete kan bli bättre, dock har de svårt att förklara *hur*, vilket vi tror beror på att de inte haft möjlighet att reflektera över dessa frågor. Forskning gjord av bland andra Dolk (2013) och Odenbring (2012) samt rapporter gjorda av Skolverket (Åkesson, 2016) och Skolinspektionen (2012a) slår fast att osynliga normer existerar i verksamheterna. Odenbring (2012) menar vidare att dessa resulterar i att personal på förskolan är omedvetna om att könade kategoriseringar görs. Med hänsyn till förskollärares uttryck “sitter i väggarna” och resultatet av vår studie skulle vi vilja påstå att det är dags för en grundlig renovering av väggarna. Det räcker inte att slipa på ytan utan arbetet behöver göras från grunden.

Vi har uppmärksammat att flera förskollärare uttrycker ett stort behov av att få reflektera tillsammans i arbetslaget, men att detta sällan är genomförbart. Just reflektion, av sitt eget och andras beteende, är en väsentlig del i ett normkritiskt perspektiv och i arbetet med genus (Lozic, 2019). Många väljer bort att arbeta normkritiskt med rädsla för att göra fel och ur ett normkritiskt perspektiv vill vi belysa att fel inte är något nederlag, utan ett underlag för reflektion och utveckling (jmf Bengtsson & Soteyvik, 2019, s. 85-86; Björkman, 2019). Trots att Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) fastställer att brist på tid aldrig får vara avgörande, så framkommer det under våra intervjuer att tid är en stor faktor till utebliven reflektion. Vi är övertygade om att mer tid till reflektion, både enskilt och i arbetslag, skulle kunna bidra till att normer och värderingar synliggörs och då också kan omförhandlas både i arbetslaget och barngruppen.

Alla människor bär på unika erfarenheter, kunskaper och värderingar som påverkar vår uppfattning och tolkning av omvärlden. Två av förskollärarna talar om detta som "en ryggsäck". I exempel 7.2.3 berättar förskolläraren att det är svårt att alltid stanna i sin professionella roll då vi är mänskliga och att det alltid kommer att finnas situationer där värderingarna kommer att synliggöras. Enligt oss innebär professionen inte att förskollärare ska exkludera sina egna känslor och värderingar och agera enligt en förutbestämd mall. Att vara professionell innebär för oss att våra tankar och värderingar samspelar med läroplanens uppdrag och barnens behov. Vi tolkar att de normerna som "sitter i väggarna" utgår ifrån liknande tankesätt som Eidevald (2009) när han förklarar att normer är en del av pedagogernas "naturliga kunskap", och som riskerar att bli en oflekterad del av vardagliga arbetet. Detta kan leda till att både vuxna och barn i förskolan ständigt skapar och är en del av omedvetna kategoriseringar (Odenbring, 2012). Det krävs både granskning och reflektion över vilka normer som sitter i avdelningens väggar. En reflektion kring både sin egen, och kollegornas ryggsäckar.

Även om de intervjuade förskollärarna berättar att pojkar och flickor ges samma möjligheter och att det inte finns någon uppdelning i leksaker och material hänvisar flera till att, barnen under fri lek ofta väljer att leka med könsstereotypa leksaker. Vi vill framhäva att det är av stor vikt att reflektera över varför barnen väljer just de könsstereotypa leksakerna. Är det på grund ut av eget intresse för leksaken eller utgår valet ifrån vad kompisar, vuxna och samhället förväntar sig? Den här frågan går att koppla till hur både Dolk (2013) och Hellman (2010) i sina avhandlingar understryker hur barn anpassar sig efter könsstereotypa förväntningar och samhällsliga normer, där leksaker är en stark markör för "pojkitigt och flickigt".

8.3 Intressets betydelse

De sex intervjuade förskollärarna beskriver helt olika förskolläraryrkesutbildningar, oberoende av examensår men också av lärosäte. Gemensamt för alla är upplevelsen av att genusfrågor fick för lite alternativt inget utrymme i utbildningen. I analysen av intervjuerna framkommer det, att hur förskollärare tolkar och arbetar med genus är oberoende av examensår. Istället blir det tydligt att faktorer som intresse och nyfikenhet är avgörande. I analysen urskiljer vi ett mönster där förskollärare som intresserat sig för genus också är de som på frågan om fortbildning inte tycker att de har fått tillräckligt. Vi vill lyfta fram att ett intresse för dessa frågor är centralt för att tillgodose sig den förståelse som Eidevald (2009) bekräftar är ett viktigt komplement till utbildning och självreflektion. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) understryker vikten av fortbildning. Vi problematiserar att utan det intresse och den förståelse som Eidevald (2009) redogör vikten av, riskerar fortbildningen ändå inte att bidra med ny kunskap, förståelse eller utveckling.

I intervjuerna skiljer sig förskollärarnas uppfattningar om vad som anses vara fortbildning och hur mycket de fått. Det blir tydligt att den fortbildning som förskollärarna ges sällan är tillräckligt för att kunna utföra sitt arbete i enlighet läroplanens mål. Istället upplever många av förskollärarna att den fortbildning som ges sällan följs upp av tid för reflektion, planering

och bearbetning i arbetslaget. De upplevelser förskollärarna förmedlar ifrågasätter om rektorer verkligen uppfyller läroplansmålet “förskollärare, barnskötare och övrig personal får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen” (Skolverket, 2018, s.20). Tid- och personalbrist framkommer i våra intervjuer som en vanlig orsak till att fortbildning uteblir, vilket också styrks av Delegation för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75).

Vår analys visar på att det finns en stor variation av tolkningar av läroplanen och ännu fler om hur dessa ska uppfyllas. Endast en förskollärare förklarar hur arbetet utgår ifrån ett normkritiskt arbetssätt, dock inte för att arbetslaget tolkat att läroplanen initierar det utan för att kommunen valt det som en del av ett långsiktigt projekt. Då Skolverket (Åkesson, 2016) förespråkar ett normkritiskt arbetssätt blir det problematiskt att förskollärare endast arbetar normkritiskt på uppdrag från kommunen och inte som en del av sitt professionella uppdrag utifrån läroplanen.

Sammanfattningsvis anser vi, å ena sidan att fortbildning inom genus och normkritik har visat sig vara av större vikt än hur förskollärarytbildning behandlade ämnet. Å andra sidan vill vi belysa hur val av fortbildning, tid till reflektion men framförallt intresse och nyfikenhet spelar roll.

8.4 Studiens relevans samt didaktiska konsekvenser för yrkesutövningen

Syftet med studien var att öka kunskapen om pedagogers tolkning av begreppet genus, samt vad det innebär att arbeta utifrån ett genusperspektiv. Vår förhoppning är att studien ska påbörja en reflektion hos de deltagande, men också fungera som ett underlag för andra avdelningar i deras arbete med genus. Forskning tydliggör att även om pedagoger arbetar med att ge alla barn samma förutsättningar lämnas ofta ansvaret över till barnen. Sammanfattningsvis saknas kunskap och/eller reflektionstid för att förskollärarna ska kunna fullfölja uppdraget med att inte bara erbjuda, utan också utmana, barnen till gränsöverskridande lek och lärande (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009).

Å ena sidan visar forskning att Sverige ligger i framkant när det gäller genusfrågor (Edström, 2014). Å andra sidan visar Skolinspektionens granskningar att det finns stora kunskapsbrister inom området. Granskningarna relaterar till att förskollärarna inte får förutsättningar att aktivt arbeta med genusfrågor i verksamheten (Skolinspektionen, 2017; Skolinspektionen, 2012a).

En av didaktikens utgångspunkter är att arbeta med frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Pedagogiskt arbete handlar om lärande, men vilket lärande uppnås om förskolläraren fortsätter att reproducera rådande normer? I ett didaktiskt arbete i *hur* förskollärarna inkluderar ett jämställdhetsarbete behöver fokus ligga på att ändra och utveckla det pedagogiska arbete som genomsyrar förskolan snarare än att ändra på barnen (Björkman, 2019). I vår studie har vi uppmärksammat att förskollärarna haft lättare för att beskriva *vad* och *varför*, även om det

finns en stor variation inom svaren. Att beskriva *hur* och att exemplifiera didaktiska val i praktiken har upplevts svårare. Vi hoppas att vår studie kommer att kunna fungera som ett underlag som kan visa på vikten av reflektion och didaktiska val.

8.5 Värdet av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Förskolläraryrket har funnits i över 120 år och utbildningen har genomgått stora förändringar i linje med att samhället har förändrats (Pramling Samuelsson, 2014). Forskning blir central för att visa på och förstå förändringarna, men också för att kunna bedriva ny forskning med utgångspunkt i beprövad erfarenhet.

Sverige har gått från att ha Guds läroplan till att dagens samhälle ska byggas upp med forskning och evidensbaserad kunskap (Vallberg Roth, 2006; Wernersson, 2014). Vetenskaplig och evidensbaserad forskning, samt beprövad erfarenhet, har med tiden fått ta mer och mer plats inom svensk utbildning och är idag ett krav i förskola, förskoleklass och resten av skolväsendet (Skolverket, 2018; Skolverket, 2019; Skolinspektionen, 2019; SFS 2010:800).

Sedan Hirdman (2001) introducerade begreppet ”genus” i Sverige har forskningen om jämställdhet och genusfrågor tagit fart. I takt med det ökade intresset har Skolverket, i sina revideringar av läroplanerna, utgått från att utbildningen ska inkludera genus i sitt jämställdhetsarbete. Tidigare innebar jämställdhetsarbetet att flickor och pojkar skulle ha rätt till samma arbetsuppgifter, medan det idag innebär att synliggöra och förändra maktförhållanden (Wernersson, 2014).

Forskning generellt visar på stora olikheter i verksamheternas arbete varpå en allmängiltlig forskning inte är användbar för alla. Vi instämmer i att forskning är väsentlig för verksamheten, dock behöver den anpassas och brytas ner för att passa in i sitt sammanhang. Det är viktigt att ta med sig att forskning är i konstant förändring. Det är också viktigt att pedagoger får tid till reflektion och planering i grupp för att kunna hålla sig uppdaterade på ny forskning och riktlinjer.

8.6 Förslag på vidare forskning

I vår studie utgår vi från ett normkritiskt perspektiv för att lyfta fram pedagogernas tolkningar och arbete med genus, vilket är ett forskningsområde som vi bedömer behöver utökas. Ett alternativ kan vara att i studien utgå från fenomenografi, och istället fokusera på förskollärares personliga uppfattningar och tolkningar utan att värdera dessa.

I vår studie har vi valt att intervjua förskollärare med olika examensår. Vi är införstådda med att ett annat urval skulle kunna förändra studiens resultat. Exempelvis att intervjua manliga förskollärare, barnskötare eller förskollärare som arbetar i förskoleklass.

Om vi haft mer tid skulle vi kunnat komplettera intervjuerna med observationer för att få ett bredare perspektiv. Vi skulle kunna använda oss av en kvantitativ metod, som enkäter, för att

få en mer allmän helhetssyn och möjlighet att få svar från fler förskollärare. Det finns en mängd olika metoder, teorier och urval att göra studien på. Vi tar med oss att forskningsfrågorna och syftet styr metodvalet.

Sammanfattningsvis hävdar vi att det behövs mer forskning inom hur olika tolkningar av läroplanen påverkar jämställdhetsarbetet i förskolan, med bakgrund av att alla barn ska erbjudas en likvärdig utbildning.

9. Avslutande reflektion

Så, vad innebär likvärdiga möjligheter och chans till utvidgade perspektiv och val? Skolverket (2018) fastställer vad förskollärare ska göra. Att kunna läsa *vad* som ska göras men inte *hur*, gör att det finns lika många tolkningar som det finns förskollärare. Efter bearbetning av vårt material anser vi att det behövs mer kvalitativ forskning som fokuserar på *hur* och *varför* arbetet ska genomföras, och som speglar *verklighetens* problem och behov av förändring.

Förskollärare påverkar barn - medvetet och omedvetet. Deras föreställningar om kön och genus kommer att påverka barnens uppfattningar om sig själva, varandra och sin omvärld. Förskolan har i uppdrag att motverka traditionella könsmonster. Frågor om hur förskollärare ska reflektera och hur denna reflektion kan vara användbar i olika situationer är av största vikt för att utveckla sitt arbete och arbeta normkritiskt (Hellman, 2013). *Hur* kan jag som förskollärare skapa en verksamhet som upplevs lika meningsfull för alla barn? Vilka värderingar har jag som påverkar mitt förhållningssätt gentemot barnen?

Pedagoger behöver kunskap om exempelvis genus-, köns- och åldersnormer för att kunna genomföra sitt uppdrag i enlighet med läroplanens skrivningar. Att jobba normkritiskt är en ständigt pågående process där alla ibland gör fel, men att det då är av största vikt att reflektera över dessa samt förändra sitt agerande. Som vår studie visat *är* genus svårt och fel kommer att göras både en och två gånger, men det får aldrig vara en orsak till att ge upp ett normkritiskt arbete. Fel kan istället utmana och inspirera oss till att hitta nya vägar och lösningar.

”Det är en stor fördel att tidigt begå de misstag man kan lära något av”
- Winston Churchill (1874–1965)

10. Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, & P. Svensson. *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 9–15). Stockholm: Liber AB.

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Andersson Tengnér, L., & Heikkilä, M. (2017). *Arbeta med jämställdhet i förskolan – med normmedveten pedagogik*. Stockholm: Gothia fortbildning.

Bengtsson, J., & Sotevik, L. (2019). Normkritisk (o)säkerhet – en utmaning för utbildning? i L. Björkman, & J. Bromseth, *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 73-94). Lund: Studentlitteratur AB.

Björkman, L. (2019). Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå - så att vi kan nå dit vi vill - egentligen. i L. Björkman, & J. Bromseth, *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 123-160). Lund: Studentlitteratur AB.

Boréus, K. (2015a). Diskursanalys. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 176-183). Stockholm: Liber AB.

Boréus, K. (2015b). Texter i vardag och samhälle. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 157-171). Stockholm: Liber AB.

Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik - rötter och fötter. i L. Björkman, & J. Bromseth, *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 41-72). Lund: Studentlitteratur AB.

Dolk, K. (2011a). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. i H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander, *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 48-59). Stockholm: Liber AB.

Dolk, K. (2011b). Oliktid, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan. Nedslag i Australien och Sverige. i H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander, *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 60-74). Stockholm: Liber AB.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.

Edström, C. (2014). Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study. *Education Inquiry*, 5(4), s. 535-559.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Eidevald, C., & Lenz-Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. i H. Lenz-Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander, *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19-31). Stockholm: Liber AB.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur.

- Eriksson, L., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber AB.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola (doktorsavhandling)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling - lärande - socialisation*. Stockholm: Liber AB.
- Kreitz-Sandberg, S. (2016). Improving Pedagogical Practices through Gender Inclusion: Examples from University Programmes for Teachers in Preschools and Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(2), s. 71-91.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningsed - regelverk och etiska förhållningssätt. i A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, & K. Franzén, *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32-43). Stockholm: Liber AB.
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. i A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, & K. Franzén, *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 144-156). Stockholm: Liber AB.
- Lenz Taguchi, H., & Åberg, A. (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.
- Lozic, V. (2019). *Både reflektion och handling centralt för att förändra normer*. Hämtat från Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/bade-reflektion-och-handling-centralt-for-att-forandra-normer>
- Odenbring, Y. (2012). Könade kategoriseringar i samtal - könskonstruktioner på mikronivå i förskoleklassen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 453-464.
- Pramling Samuelsson, I. (2014). Barndom och pedagogik. i U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 311-334). Stockholm: Författarna Natur och kultur .
- Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan - om normkritik och vägar till likabehandling*. Linköping: Olik.
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, s. 123-132.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (den 25 05 2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, s. 1-17.
- Skolinspektionen. (2012a). *Förskola, före skola - lärande och bärande*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2012b). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm.
- Skolinspektionen. (den 19 01 2017). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Hämtat från Skolinspektionen:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/jamstallldhet/jamstallldhet-i-forskolan.pdf>
- Skolinspektionen. (2019). Årsrapport 2018 - skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning. Stockholm.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan - Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Skolverket*. Hämtat från Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet:
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsobjekt. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber AB.
- Sveriges Riksdag. (2006). *Statens offentliga utredningar*. Hämtat från Jämställdhet i förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. SOU (2006:75):
https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/c1c17b2298f8467ehab019c9aafe3f0e/jamst_ild-forskola--om-betydelsen-av-jamstallldhet-och-genus-i-forskolans-pedagogiska-arbete-sou-200675
- Sveriges Riksdag. (2019). *Sveriges Riksdag*. Hämtat från Skollag (2010:800):
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag2010800_sfs-2010-800
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.
- Vallberg Roth, A.-C. (2006). Early childhood curricula in Sweden from the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), s. 77-98.
- Wernersson, I. (2009). *Genus i förskola och skola - förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (2014). Genusordning och utbildning - för och nu. i U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 449-470). Stockholm: Författarna och Natur & kultur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åkesson, E. (2016). Normer, normmedvetenhet och normkritik. Hämtat från Skolverket:
<https://www.skolverket.se/download/18.653ebcfff6519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik-pdf>
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, s. 89-109.

11. Bilagor

11.1 Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

Hej!

Vi är tre studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete där vi valt att fokusera på genus och normkritisk pedagogik. Vi är intresserade av att genomföra en intervju med dig som utbildad förskollärare och som tog examen mellan åren 1980–1990 och 2009–2019.

Vi planerar att komma ut och genomföra intervjun på din arbetsplats för att underlätta för dig. Vill du hellre genomföra intervjun på universitetet går det självklart att lösa. Räkna med att kunna avsätta en timme, då vi beräknar att intervjun tar ca 30–45 minuter. Intervjuerna är tänkta att genomföras förmiddagar och eftermiddagar v.47–48.

Det insamlade materialet kommer att anonymiseras och i enlighet med de etiska regler som gäller kan du när som helst välja att avbryta din medverkan: såväl innan, under och efter.

Hör gärna av dig, oavsett om du vill medverka eller inte, senast den 12/11. Det underlättar för oss att komma vidare i vårt arbete. Beskriv i svaret till oss vilket tidsspänn du tillhör, vart du jobbar och vilken förmiddag eller eftermiddag som passar dig.

Tack för visat intresse!

Med vänlig hälsning
Amanda Sundström, Jenny Svenberg & Emma Strömberg
Förskolläraryrket, Göteborgs Universitet

11.2 Bilaga 2

Datum:

Förskollärare anonym kod:

Intervjuande studenter:

Antecknande student:

Intervjufrågor

1. När tog du din förskollärarexamen?
 - På vilket lärosäte?
2. I vilken utsträckning tycker du att utbildningen tog upp frågor om genus, normkritisk pedagogik eller liknande?
3. Har du fått någon fortbildning inom genus, normkritisk pedagogik eller liknande?
 - Om ja, vem tog initiativ till fortbildningen? Hur såg fortbildningen ut?
 - Om nej, varför?
4. Vad innebär genus, normkritisk pedagogik eller liknande för dig och din yrkesroll?
 - Hur ser du på läroplanens skrivningar om genusfrågor och jämställdhet?
5. Hur jobbar ni med detta i arbetslaget? Kan du ge praktiska exempel?
 - Vad upplever du att det finns för svårigheter?
 - Hur kan jämställdhetsarbetet bli bättre?
6. Det var vår sista fråga, finns det något du vill tillägga som du känner att vi missat eller som du tycker är bra för oss att veta?
7. Nu är ljudupptagningen avstängd och intervjun avslutad. Har du några övriga frågor och funderingar?