



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogers tankar kring genusarbete med hjälp av
barnboken
– en jämförande studie av tre förskolor

Emma Lindkvist & Jenny Multanen

”LAU 370”

Handledare: Elin Lundsten

Examinator: Lena Martinsson

Rapportnummer: VT08-1199-4

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Pedagogers tankar kring genusarbete med hjälp av barnboken

Författare: Emma Lindkvist och Jenny Multanen

Termin och år: VT08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elin Lundsten

Examinator: Lena Martinsson

Rapportnummer: VT08-1199-4

Nyckelord: Förskola, genus, genusperspektiv, jämställdhet, barnlitteratur

Bakgrund: Genom att använda barnlitteratur ur ett genusperspektiv kan man arbeta mot jämställdhetsmålen i förskolan. Synliggörandet av pedagogers tankar kring deras eget genusarbete och användningen av barnlitteratur bidrar till ökad förståelse för vikten av barnlitteratur i genusarbetet.

Syfte: Syftet med uppsatsen är att synliggöra pedagogers tankar kring barnböcker som redskap för att i förskolan arbeta med jämställdhetsfrågor. Fokus ligger på pedagogernas förhållningssätt och attityd gentemot genus. Vi vill ta reda på om barnboken överhuvudtaget används och i så fall hur och på vilket sätt. Kan barnlitteratur fungera som ett bra redskap i arbetet med genusfrågor för att på så sätt uppnå jämställdhetsmålen? Jämförelsen sker mellan pedagoger verksamma på förskolor med olika inriktning och huvudmän. Vi vill även se om bokmiljön på förskolorna inverkar på användandet av barnlitteratur och har något samband med pedagogernas attityder kring barnbokens användbarhet

Metod: Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer gjorda på tre olika förskolor som alla har olika huvudmän. Respondenterna har varit både pedagoger och barnskötare utvalda på grund av deras intresse och kunskap kring arbetet med jämställdhetsfrågor. Intervjuerna har sedan analyserats för att tydliggöra och förstå respondenternas tankar kring möjligheten att arbeta med barnboken som redskap i jämställdhetsfrågor. Vi har utifrån det jämfört respondenternas svar och knutit dem till tidigare forskning och teorier. Vi har även genomfört observationer för att få en bild av barnlitteraturens plats och funktion i förskolan.

Resultat: I resultatet av vår undersökning kan man se att barnboken kan tjäna som artefakt i arbetet med jämställdhetsmålen utifrån ett genusperspektiv. Där pedagogens kunskap och medvetenhet av sin egen roll som förmedlare av könsmönster är av stor vikt. Den enskilda pedagogens fantasi är det enda som sätter gränserna för var arbetet ska sluta.

Förord

Genom hela arbetet har vi haft ett bra samarbete. Då vi både enskilt och tillsammans har skrivit och bearbetat den text som resulterat i vårt examensarbete. Det har varit både roligt och givande att genomföra arbetet men också krävande och mödosamt då många nätter har gått åt till att ligga sömnlösa och tänka på sätt att komma vidare i skrivandet. Diskussionerna och reflektionerna vi har haft tillsammans har resulterat i en gemensam lärandeprocess. En hjälp för oss båda har varit den stora mängd kaffe vi har konsumerat.

Vi vill passa på att tacka de pedagoger som ställt upp på att bli intervjuade av oss under sin arbetstid och de nära och kära som har stått ut med oss. Samt ett stort tack till Elin Lundsten, vår handledare som har givit oss stöd och råd i vår skrivandeprocess.

Göteborg 2008-05-25

Emma Lindkvist & Jenny Multanen

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning.....	5
3. Teorianknytning	6
3.1 Styrdokument	6
3.2 Genus.....	7
3.3 Jämställdhet.....	8
3.3.1 Jämställdhet i förskolan	9
3.3.2 Pedagogernas förhållningssätt och kunskap	9
3.3.3 Dokumentation och reflektion som hjälp för pedagogen	10
3.3.4 Jämställdhet och Genuspedagogik i förskolan.....	10
3.4 Barnboken	Fel! Bokmärket är inte definierat.
3.4.1 Barnboken i förskolan.....	12
3.4.2 Vad förmedlar barnboken, bokens påverkan på barn.....	12
3.4.3 Kan barnboken fungera som ett redskap i jämställdhetsarbetet.....	13
3.5 Genusskapande ur ett sociokulturellt perspektiv	14
3.5.1 Förskolans pedagogiska miljö.....	15
3.6 Sammanfattning.....	16
4. Metod.....	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Val av undersökningsgrupp.....	17
4.3 Genomförande av intervju och observation.....	17
4.4 Analys av insamlat material	18
4.5 Forskningsetik	18
4.6 Studiens tillförlitlighet.....	19
4.7 Avgränsning	20
5. Resultat och analys	20
5.1 Förkunskaper, förhållningssätt och attityd	22
5.2 Arbetet med jämställdhet utifrån styrdokumentet	24
5.3 Jämställdhetsarbetet ur ett genusperspektiv.....	26
5.4 Hur används barnboken på förskolan.....	28
5.5 Barnlitteratur i jämställdhetsarbetet.....	30
5.6 Miljön i förskolan.....	33
6. Sammanfattande diskussion	35
7. Förslag till fortsatt forskning.....	39
8. Litteraturlista	40
Bilaga	43

1. Inledning

En stor del av vår Verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har skett i förskolan. Under den tiden har vi kommit att intressera oss för vilken roll barnboken har i förskolan och på vilket sätt den används i pedagogiskt syfte. Vi som studenter upplever att man i förskolan arbetar väldigt lite med barnboken. Den används nästan enbart som ett hjälpmedel för att få barnen att varva ner, samt vid högläsning. Vi menar att barnboken fyller ett viktigt syfte i att göra barnen medvetna om och stärka barnens identiteter samt ge dem förutsättningar att gå utanför de traditionella genusmönstren som råder i verksamheten.

Vi har även kommit att intressera oss för förskolors jämställdhetsarbete då genus har varit ett centralt ämne i vår utbildning. När vi använder oss av ordet ”genus” i texten syftar vi på det sociala könet och de värderingar samhället lägger i vad det innebär att vara man eller kvinna. Eftersom förskolan utgör en stor del av barnens värld är det viktigt hur vi som verksamma pedagoger bemöter och hjälper barnen i formandet av deras identitet.

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

Texten ovan är hämtad ur läroplanen för förskolan (Lpfö 98) som belyser att verksamma inom förskolan skall motverka konstruerandet av traditionella könsroller. Forskning visar dock att man i många fall i förskolans arbete istället stärker dessa könsroller. Delegationen för jämställdhet i förskolan har fått i uppdrag av regeringen att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan med utgångspunkt i det livslånga lärandet sett ur ett genusperspektiv. Detta resulterade i ett slutbetänkande där de tar upp problemet med att förskolan i många fall förstärker de traditionella könsrollerna. Det är andledningen till att regeringen anser det viktigt att lyfta fram jämställdhetsfrågorna i förskolans arbete (SOU 2006:75, s 11). Om detta är fallet blir jämställdhetsarbetet i förskolan än mer intressant ämne att studera.

Som hjälp i förskolornas jämställdhetsarbete kom år 2006 en lag som säger att alla förskolor skall upprätta en likabehandlingsplan. Denna kan utformas på olika sätt, beroende på vilka behov och intressen verksamheten har för att uppnå jämställdhetsmålen. Arbetet ska ske aktivt i den dagliga verksamheten och fungerar som ett stöd för förskolan. Genom att alla förskolor blivit skyldiga att utveckla en likabehandlingsplan blev vi intresserade av de verksamma pedagogernas tankar kring arbetet med jämställdhetsmålen och hur de ser på barnboken som verktyg i jämställdhetsarbetet. Varierar deras inställning beroende på vilken förskola de arbetade på och finns det någon skillnad mellan förskolor med olika huvudmän?

2. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att synliggöra pedagogers tankar kring barnböcker som redskap för att i förskolan arbeta med jämställdhetsfrågor. Fokus ligger på pedagogernas förhållningssätt och attityd gentemot genus. Vi vill ta reda på om barnboken överhuvudtaget används och i så fall hur och på vilket sätt. Kan barnlitteratur fungera som ett bra redskap i arbetet med

genusfrågor för att på så sätt uppnå jämställdhetsmålen? Jämförelsen sker mellan pedagoger verksamma på förskolor med olika inriktning och huvudmän. Vi vill även se om bokmiljön på förskolorna inverkar på användandet av barnlitteratur och om den har något samband med pedagogernas attityder kring barnbokens användbarhet.

De frågor som vi kommer att ta upp är:

- Vilken betydelse har pedagogernas förkunskaper, förhållningssätt och attityd för förskolans genusarbete?
- Hur behandlas jämställdhetsarbetet utifrån styrdokumentet?
- Hur ser arbetet med jämställdhetsfrågor ut?
- Hur används barnlitteraturen?
- Används barnlitteratur i arbetet med jämställdhetsfrågor ur ett genusperspektiv?
- Hur ser förskolans litterära miljö ut?

3. Teorianknytning

När vi använder begreppet genus kommer vi att syfta till den förklaring som betyder att genus innebär sociala och kulturella föreställningar, värderingar som är kopplade till det biologiska könet. Jämställdhet kommer i arbetet betyda alla individers lika värde och rättigheter oberoende av kön. När vi redogör för barnboken talar vi endast om den inbundna sagan och utelämnar andra former av sagoberättande. Vi har valt att redogöra forskningsöversikten under två teman där den ena behandlar begreppen genus och jämställdhet samt genuspedagogik och den andra syftar på att lyfta barnboken i förskolans genusarbete.

3.1 Styrdokument

Alla skolformer i Sverige omfattas av skollagen, därmed även förskolan. Skollagen författas av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om utbildning. Dessutom anges mål för utbildningen samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet skall vara utformad (Lärares Handbok, 2006 s 5). Skollagen slår fast att skolan ska främja ”jämställdhet mellan könen” (Skollag 1985:1100). Detta visar på att arbetet med jämställdhet prioriteras högt och ställs som ett krav på skolan att följa. Skolornas huvudsakliga styrdokument är läroplanerna som fastställs av regeringen. År 1998 fick förskolan sin första läroplan där könsfrågorna har en central plats och där jämställdhetsfrågan lyfts fram i förskolans värdegrund (Lärares Handbok, 2006, s 5).

I slutbetänkandet av Delegationen för jämställdhet i förskolan menar man att värdegrunden ska genomsyra den dagliga pedagogiska verksamheten. Alla i förskolan måste vara delaktiga i arbetet med värdegrundsmålen då det i stort handlar om vilket arbetsklimat och människosyn som ska finnas på förskolan för personal och barn (SOU 2006:75, s 139).

I Lpfö 98 står det under avsnittet ”Värdegrund och uppdrag”:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen (Lpfö 98).

Jämställdhet oavsett kön spelar en viktig roll för att bryta traditionella könsmonster och motarbeta diskriminering. Därför kan man i läroplanen utläsa att det är förskolan uppdrag att forma barnen till goda samhällsmedborgare.

Ytterligare bekräftelse på att arbetet med jämställdhet är viktigt kom, när Delegationen för jämställdhet i december 2003 fick i uppdrag av staten att försöka stärka arbetet med jämställdhet i förskolan till följd av att skolan hade svårt att uppnå jämställdhetsmålen. En direkt konsekvens av detta är skolans/förskolans barn- och elevskyddslag som trädde ikraft den 1 april 2006. Lagen utgår från läroplanens värdegrund och uppdrag och innebär att varje skola/förskola måste arbeta fram en likabehandlingsplan. Planen skall vara utformad så att den kan fungera som ett redskap i den dagliga verksamheten. (SOU 2006:75, s 172).

3.2 Genus

”Man föds inte till kvinna, man blir det” skrev Simone de Beauvoir i sin berömda bok *Det andra könet* från 1949 (Beauvoir, 2006, s 325) man kan säga att just det här citatet säger ganska mycket om vad ordet genus har för innebörd. Ingegerd Tallberg Broman som forskar inom området pedagogiskt arbete och kön samt är verksam vid Lärarutbildningen på Malmö högskola, menar att begreppet ”gender” började användas av de amerikanska och engelska kvinnoforskarna under 1970-talet och att begreppet kom till Sverige i form av översättningen genus. Tallberg beskriver begreppet genus på följande sätt:

Begreppet markerar den sociala relationen i kön. Det tydliggör att relationen mellan könen, liksom flickors och pojkars beteende, egenskaper, sysslor etc., inte är biologiskt givna utan socialt och historiskt konstruerade (Tallberg, 2002, s 25).

R.W. Connell är professor of Education vid universitetet i Sydney. Han har publicerat ett flertal böcker med anknytning till genus och hur man historiskt har skiljt på genus och kön. Kön står för det biologiska könet medan genus står för det sociala könet. Genom att se till de biologiska könen tillskriver man könen egenskaper som kan kallas för ”*egenskapernas dikotomi*” I och med detta kan man säga att kvinnligt och manligt blir dikotomier, motsatsparter. När man talar om dikotomier menar man att två saker eller begrepp står i motsatts till varandra, den ena av de båda är den så kallade normen och den andra är dess motsatspart. Normen är i det här fallet mannen och kvinnan blir hans motpart, det avvikande. Genom att använda sig av dikotomier i beskrivningen av vad som är kvinnligt respektive manligt har man historiskt sett tillskrivit könen vissa egenskaper. 1975 gav forskarna Maccoby och Jackson ut sin undersökning *The Psychology of Sex Differences* där de undersökte om dessa historiska antaganden stämmer överens med verkligheten. I sin undersökning kom de fram till att dessa antaganden inte stämmer utan är en myt.

Enligt det bevis det anförde är det *inte* sant att flickor är mer sociala än pojkar, att flickor är mer lättpåverkade än pojkar, att flickor har sämre självförtroende, att flickor är bättre att lära sig saker utantill medan pojkar är bättre på avancerade kognitiva processer, att pojkar är mer analyserande, att flickor präglas mer av arv och pojkar mer av miljö, att flickor saknar drivkraft för att lyckas eller att flickor är mer auditiva och pojkar mer visuella. Alla dessa åsikter visade sig vara myter (Connell, 2003, s 59-60).

Enligt Connell som utgår utifrån samhällsvetenskaplig forskning är genus resultatet av en social struktur. Eftersom genus handlar om sociala relationer är det människor eller grupper

agerande som styr våra mönster i vår sociala ordning och i de dagliga aktiviteterna. Genusordningen förändras ständigt i takt med att människan skapar nya situationer och strukturerna utvecklas. Utvecklingen av genus är beroende av och sker i relation till omgivningen. (Connell, 2003, s 19-21)

Tallberg förklarar att om man historiskt sett använt sig av dikotomier i beskrivningen av könet som statistiskt är det vanligare att man i dag talar om forandet av det sociala könet som en ständig process där skola, pedagoger och familj är med och bidrar till konstruktionen av ”pojkar” och ”flickor”. Vidare menar författaren, att med denna syn på könen blir mycket av skillnaderna i flickors och pojkars beteende frukten av skilda förväntningar från samhället (Tallberg, 2002, s 25).

I dag är begreppet genus ett etablerat begrepp inom svensk jämställdhetspolitik. Där skolans läroplaner har tydlig koppling till genusordningen (SOU 2006:75, s 156). Läroplanen belyser vikten av att bryta de traditionella köns mönstren och användandet av dikotomier baserade på manlig och kvinnlig könsordning. På grund av detta har vi valt att använda oss av ett samhällsvetenskapligt sätt att se på genus när vi i arbetet skriver om förskolornas jämställdhetsarbeten med utgångspunkt att genus skapas i relation till omgivningen.

3.3 Jämställdhet

Att vi föds med olika kön ses i samhället som naturligt. Birgitta Olofsson som är förskollärare med lång erfarenhet av arbetet med jämställdhetsfrågor menar dock att detta inte ska ligga till grund för hur vi bemöts i samhället. ”Eventuella genetiska skillnader mellan könen motiverar inte skilda villkor för kvinnor och män. De motiverar exempelvis inte att kvinnligt och manligt värderas olika, eller att män är överordnade kvinnor” (Olofsson, 2007, s 9). Det är viktigt att göra skillnad på begreppen genus och jämställdhet. Jämställdhet betyder att alla oavsett kön ska behandlas lika och få samma förutsättningar i livet. Flickor och pojkar, män och kvinnor har i ett jämställt land samma ”möjligheter, skyldigheter och rättigheter” (SOU 2004:115, s 29).

Kajsa Svaleryd är förskollärare med stort intresse för genusfrågor och har bland annat handlett ett genuspedagogiskt arbete i grund-, gymnasie- och förskolor. Hon menar att jämställdhet är ett begrepp som ser bort från hur kön konstrueras för att istället fokusera på människors rätt till lika villkor i samhället oavsett kön (Svaleryd, 2007, s 36). Genus däremot syftar på sättet man ser på forandet av individen beroende av sociala och kulturella sammanhang. Historiskt sett har jämställdhetsarbetet i skolans värld i huvudsak handlat om att låta flickor få mer makt och inflytande. Projekt som ska få tjejer mer teknikintresserade och värdet av kvinnliga ledare och förebilder inom dessa områden har varit centrala arbetsområden. Med detta har jämställdhetsarbetet i skolan handlat om att förbättra villkoren för flickor jämfört med pojkar. För att nå jämställdhet har man försökt att anpassa flickor efter den manliga normen. Jämställdhetsarbetet blir på det viset beroende av att könen faktiskt är olika och baseras på att se könen som dikotomier. Jämställdhetsarbetet har idag mer sin utgångspunkt i att både pojkar och flickor ska få ett jämställt liv. Jämställdhetsarbetet utgår ifrån ett genusperspektiv, där synen på könet och de egenskaper de medför är beroende av omgivningen (Tallberg, 2002, s 172).

Det handlar om att använda ett genusmedvetet perspektiv för att motverka traditionella könsroller och köns mönster och därmed ge flickor och pojkar samma

möjligheter och lika stort inflytande på verksamheten. Och det är vad läroplanen säger att förskolans personal ska sträva mot (SOU 2006:75, s 167).

Trots skillnaden i begreppen genus och jämställdhet är ändå innebörderna av orden starkt sammankopplade. Jämställdhetsarbetet i förskolan är beroende av pedagogernas syn på köns eftersom de i sitt jämställdhetsarbete förutsätts ha ett genusperspektiv. Trots att läroplanen aldrig nämner begreppet genusperspektiv förutsätts ändå pedagogerna arbeta med jämställdhetsmålen utifrån detta.

3.3.1 Jämställdhet i förskolan

Det kan vara svårt att vid första anblicken se om en förskola inte lever upp till läroplanens mål och riktlinjer i jämställdhetsarbetet. Om man inte har funderat på vad jämställdhetsuppdraget betyder för den dagliga verksamheten kan det hända att man inte märker något alls. Barn, personal och föräldrar trivs och är nöjda men trivseln behöver inte automatiskt betyda att förskolan är jämställd utan speglar ofta bara de mönster som finns i samhället, där barnen är aktörer som anpassar sig till de spelregler som vuxna ger dem (SOU 2006:75, s 58). För att barnen ska kunna bryta de traditionella köns mönstren måste arbetet börja med att pedagogerna blir medvetna om vad som spelar in i formandet av barnens könsroller. Pedagogernas roll i förskolans jämställdhetsarbete är av stor vikt och det är genom deras kunskap och intresse som jämställdhetsarbetet kan fortgå. Förutsättningen för att pedagogerna ska kunna arbeta med jämställdhetsfrågorna på ett tillfredsställande sätt är att alla pedagoger arbetar mot samma mål med likvärdiga grundkunskaper och stöd från ledningen på den förskola de arbetar. Arbetssättet kan se olika ut men måste vara en del av vardagen och genomsyra hela verksamheten. Att arbeta med jämställdhet är en ständig process (SOU 2006:75, s 126-134).

För att belysa vikten av pedagogens förhållningssätt i jämställdhetsarbetet på förskolorna har vi valt att lyfta reflektionen och dokumentationen som ett hjälpmedel för pedagogerna i jämställdhetsarbetet. Delegationen för jämställdhet i förskolan skriver i sitt betänkande att man för att kunna arbeta med jämställdhetsfrågor på ett tillfredsställande sätt måste ha förmågan att som pedagog granska sig själv och sin kunskap om ämnet. Därför måste pedagogerna ha tid för reflektion samt att kontinuerligt dokumentera och utvärdera sitt arbete (SOU 2006:75, s 126-134).

3.3.2 Pedagogernas förhållningssätt och kunskap

Det första steget i arbetet med jämställdhet börjar hos pedagogerna. Ett barn tillbringar en stor del av sin vakna tid i förskolan, där pedagogerna spelar en stor roll i deras identitetsutveckling. Detta gör att förhållningssättet bland förskolans personal är en viktig faktor när man arbetar med jämställdhetsfrågor. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att det handlar om att pedagogerna har en förståelse för hur deras egna värderingar och erfarenheter speglar mötet med andra individer (SOU 2006:75, s 91-92). Är pedagogerna medvetna om detta kan man säga att pedagogerna kan sätta på sig sina genusglasögon¹. Då ser de allt som händer i verksamheten ur ett genusperspektiv. Med genusglasögonen kan de lättare se hur de bemöter pojkar och flickor samt vara självkritiska. Det är först när pedagogerna blir varse om sin egen roll i mötet med andra som man i nästa steg kan börja jobba aktivt med jämställdhetsfrågor och kunna bryta de traditionella köns mönstren (SOU 2006:75, s 58-59). Viktigt på en

¹ Med genusglasögon menar vi att se på olika företeelser i livet med ett genusperspektiv.

arbetsplats är även att alla pedagoger har samma grundsyn och kunskapsbas för att på ett sådant sätt kunna arbeta mot samma mål. Ett jämställdhetsarbete kan inte fortgå på ett tillfredsställande sätt om inte alla pedagoger lyfter upp och analyserar de dolda föreställningarna som finns om kön och den egna personliga attityden och förkunskapen om ämnet (Svaleryd, 2007, s 41).

3.3.3 Dokumentation och reflektion som hjälp för pedagogen

För att pedagogerna lättare ska kunna se sin egen påverkan i förskolebarnens identitetsutveckling förutsätts hon/han kunna reflektera över sin egen roll och sitt förhållningssätt. Det gäller även att dokumentera och reflektera över vilken miljö man erbjuder barnen. Miljön kommer att påverka barnens intresse för barnlitteratur. Hillevi Lenz Taguchi är doktorand i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm. Genom sin bok *Varför pedagogisk dokumentation* lyfter hon vikten av att använda sig av reflektion och dokumentation i utvecklandet av verksamheten. Dokumentationen och reflektionen hos en pedagog avspeglar det förhållningssätt och den barnsyn man besitter, precis som barnsynen och förhållningssättet avspeglas i den dokumentation man gör. Genom att dokumentera den dagliga verksamheten kan man som pedagog lättare utvärdera sitt arbete. Reflektion och dokumentation kan ske på olika sätt men syftar till att fungera som ett hjälpmedel i pedagogens arbete. Om man ser på den pedagogiska verksamheten som en social och historisk konstruktion av och med människor menas det att denna konstruktion kan förändras och rekonstrueras. Med dokumentation kan man som pedagog vara med och påverka förändringen av verksamheten. Taguchi menar att man med pedagogisk dokumentation tar makten över sina egna handlingar (Taguchi, 2003, s 17, 32).

Lena Folkesson som är verksam vid Göteborgs universitet har under de senaste åren varit engagerad i ett flertal olika skolutvecklingsprojekt. Som resultat av dessa är hon medförfattaren till boken *Perspektiv på skolutveckling*. Boken behandlar betydelsen av dokumentation och reflektion som ett verktyg för pedagogernas yrkesutveckling. Reflektion hävdar Folkesson är när man tittar tillbaka på det man har gjort och funderar på innehåll och konsekvenser av sina handlingar. Om man använder sig utav dokumentation och reflektion i arbetslaget kan detta hjälpa arbetslaget att tillsammans bilda en grund för gemensamma kunskaper. Reflektion inom arbetslaget hjälper pedagogerna att öka sin kunskap inom ett ämne och att få en gemensam uppfattning av olika förklaringsmodeller, exempelvis förklaringen av genus och kön (Folkesson, 2004, s 73-110).

3.3.4 Jämställdhet och Genuspedagogik i förskolan

Att arbeta med jämställdhetsfrågor i förskolan betyder inte att man ägnar sig åt vissa aktiviteter som har med genus att göra utan att man hela tiden ser på den dagliga verksamheten ur ett genusperspektiv. Verksamheten kan fortgå på ett liknande sätt som förut men man ska hålla sig till vissa principer. Det handlar om att som pedagog vara medveten om att förskolan endast är en del av barnets vardag och att skapandet av könen även fortgår utanför förskolan. Man måste som pedagog veta var man själv står och vad man förmedlar till barnen. Svaleryd anser det viktigt att hela tiden komma ihåg att jämställdhetsarbetet inte ska vara en separat del av förskolan, utan integrerat i den dagliga verksamheten. Eftersom ett genuspedagogiskt arbetssätt och jämställdhetsarbetet i skolan inte har någon lång historia finns det inte heller något sätt att kvalitetsmärka jämställdhetsarbete. Vidare menar hon att det handlar om att man i verksamheten prövar sig fram och delar med sig av sina erfarenheter (Svaleryd, 2007, s 11).

Enligt Olofsson finns det några grundprinciper en pedagog kan hålla sig till där förhållningssättet är av stor betydelse. En av grundprinciperna i jämställdhetsarbetet är strävan mot att ”tillföra istället för att ta bort”. Olofsson utvecklar uttrycket genom att lyfta upp ett exempel där hon menar att en pedagog inte ska ta ifrån flickan sin Barbie och pojken sin Batman utan istället ge flickan och pojken möjlighet att leka med både Barbie och Batman. Det är inte fel att flickor leker med dockor, men det ligger hos pedagogen att hjälpa flickorna att ge sig ut på tuffa äventyr och vidga Barbies värld (Olofsson, 2007, s 58). Genom detta synsätt kan man också säga att man i val av barnlitteratur inte ska välja bort en barnbok som man personligen anser stärker de traditionella könsrollerna utan istället använda den på ett sådant sätt att det öppnar upp för utveckling. Man kan låta prinsen i boken bli räddad av prinsessan och inte tvärtom. På det sättet kan man se allt i förskolan som redskap i jämställdhetsarbetet. Även saker som vid första anblick kan ses som enbart förstärkare av de traditionella könsmönstren.

Det är även viktigt att komma ihåg att jämställdhetsarbetet inte bara handlar om flickorna utan minst lika mycket om pojkarna. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att även om pedagogerna på en förskola är medvetna om sitt förhållningssätt, är det inte en självklarhet att särbehandlingen på grund av kön upphör utan att fokus ofta hamnar på att flickor ska förändras och utvecklas för att få en jämställd förskola (SOU 2006:75, s 70). Genom att ha i tanken att genuspedagogiken i förskolan ska beröra pojkarna lika mycket som flickorna kan man inte heller säga att någon är vinnare eller förlorare utan sanningen är ”att flickor och pojkar är både vinnare och förlorare, fast på olika sätt” (Olofsson, 2007, s 10).

3.4 Barnboken

Olga Dysthe som är professor inom lärande och pedagogik har ett sociokulturellt synsätt på lärandet och beskriver det som en social process mellan människor. Dysthe menar att människor tar hjälp av olika verktyg för att utvecklas. Dessa verktyg kan även kallas artefakter och syftar på de olika hjälpmedel man kan tillgå i det pedagogiska arbetet. Dysthe beskriver detta som ett medierat² lärande då man med hjälp av artefakter, för lärandet vidare (Dysthe, 2001, s 42). Vi har valt att se barnboken som artefakt i barnets sociala identitetsutvecklingsprocess. Barnboken låter barn komma bort från verkligheten och in i en fantasivärld som inte styrs av samma normer och lagar som i den riktiga världen, men barnböcker kan också hjälpa barnen att förstå sin egen värld. Detta gör barnboken till en viktig artefakt i arbetet med jämställdhet i förskolan.

Enligt Lena Kåreland som är docent i litteraturvetenskap med mångårig erfarenhet kring forskning om barnlitteratur är barnboken en kulturprodukt som används flitigt i förskolan. Den skapas av vuxna men vänder sig till barn. Enligt Kåreland är det en bok som handlar om barn eller figurer som barnen lätt kan identifiera sig med och innehåller ofta bilder. Den ska heller inte vara för tjock, för att lättare kunna läsas av både barn och vuxna (Kåreland, 2001, s 25). Rigmor Lindö som är författare, lektor och lärarutbildare vid institution för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet menar att en bra barnbok ska:

² Ordet mediering har införts av Vygotskij och syftar på alla typer av stöd eller hjälp i en läroprocess (Dysthe, 2001, s 42)

- fånga lyssnaren/läsare
- inte bara ge kunskap, utan det ska ge lustfyllda upplevelser
- aktivera barnens fantasi och stimulera ordförråd och språkliga begrepp
- visa föreställningen om hur samhället och världen ser ut
- orientera barnens verklighet i tid och rum
- barnen ska känna igen sig och samtidigt utmanas i deras föreställningar om alternativa livsstilar och erfarenheter (Lindö, 2005, s 15).

Den äldsta barnlitteraturens pedagogiska syften var i huvudsak barnuppfostran. Med barnbokens hjälp kunde vuxna inpränta önskvärda värderingar och normer gällande, renlighet och arbetsamhet samt fostra barnen till goda kristna. Den äldre barnboken fyllde ingen litterär kvalitet men speglar dåtidens syn på barn och uppfostringsideal. I takt med att samhället förändrats har även barnboken blivit annorlunda. Dagens barnbok speglar den sociala förändring som har ägt rum i samhället och fokuserar mycket på individens intresse. Där boken blandar verklighet och fantasi för att roa barnen och hjälpa dem att använda sig utav fantasivärlden för att utvecklas. Detta betyder dock inte att dagens barnbok inte speglar dagens normer och värderingar. Karaktärerna i dagens barnböcker speglar den syn på kön samhället har idag och hjälper på så sätt i många fall till att stärka de traditionella könsmodellerna (Kåreland, 2001, s 27-36).

3.4.1 Barnboken i förskolan

För att skapa en positiv lärandemiljö bör pedagogen alltid sätta barnens behov och intresse i centrum. Eftersom barnboken är en del av förskolans kultur och ligger nära barnens intresse kan man använda barnboken som artefakt i jämställdhetsarbetet i förskolan. Det är i förskolan ett barn möter en stor del av litteraturen för första gången med ett större utbud på böcker än vad barnet tidigare mött. Därför menar Maria Simonsson som forskar om genuspedagogik i förskolan och förskolans bokmiljö att förskolepersonalens synsätt på barnlitteratur har stor betydelse för barnens introduktion till barnboken. Vidare hävdar hon att den sociala omgivningen så som familjens och förskolans sätt att se och använda barnlitteratur ger upphov till hur barnen anpassar sig till verksamhetens och samhällets sociala normer (Simonsson, 2006, s 12).

Kåreland har genomfört en studie där hon undersöker hur den litterära miljön på olika förskolor kan se ut. Hon konstaterade att bokbeståndet överlag var ganska omfattande på förskolorna. Bilderböcker och sagor var de typer av böcker som var vanligast förekommande. Införskaffandet av barnböcker skedde till stor del genom att förskolan lånade böcker från biblioteket. Det gör att bokbeståndet på de aktuella biblioteken spelar stor roll för vilka böcker som i slutändan läses i förskolan. Genom att titta på hur en förskola framställer sin bokmiljö kan man även få en uppfattning om hur förskolan i stort tänker om barnlitteraturen som artefakt i det pedagogiska arbetet och hur barnlitteratur värderas. De olika förskolorna i undersökningen visade att barnboken kan ha ett stort användningsområde där endast fantasin sätter gränser för på vilket sätt den ska användas. Traditionellt har barnboken setts som en bra artefakt i barns skriftspråsutveckling men används nu även väldigt ofta som ett hjälpmedel för att synliggöra olika genusmönster (Kåreland, 2005, s 80-102).

3.4.2 Vad förmedlar barnboken, bokens påverkan på barn

Många studier visar att barnboken reproducerar de traditionella könsrollerna i samhället men att detta inte är något hinder för att pedagoger ändå eller kanske ännu mer ska använda sig

utav barnboken som en artefakt i genusarbetet. Förskolor som på olika sätt granskat barnlitteraturen har kommit fram till att endast en liten del av deras böcker har en flicka eller en kvinna i huvudrollen. Kvinnor i barnböcker avbildas ytterst sällan utan ett barn eller något slags hushållsredskap i närheten av sig. Man har även i granskningen av barnlitteraturen kommit fram till att flickornas beteende ofta beskrivs som passivt och anpassbart och pojkarnas som starka och aktiva (SOU 2006:75, s. 66). Det har även skrivits många examensarbeten om barnbokens roll i förskolan. Ett examensarbete skrivet vid Göteborgs universitet studerar skribenterna just hur könen framställs i barnlitteratur samt om böckerna stärker eller motarbetar de traditionella könsrollerna. Resultatet i undersökningen visade att bilderna i barnböckerna endast stärkte hypotesen om barnboken som förmedlare av de traditionella könsmodellerna, då huvudkaraktärerna oftast avbildades på ett väldigt könsdefinierat sätt (Klasson & Gustavsson, 2006, s 32).

Kåreland menar att barn påverkas av det sätt som könen framställs på i barnböckerna. Barnen identifierar sig ofta med huvudpersonerna i barnboken. På så sätt lär de sig de sociala koderna och på vilket sätt man ska vara och bete sig i olika sammanhang (Kåreland, 2005, s 122). På grund av bokens påverkan på barnen finns det skäl att förmoda att de böcker barnen i förskolan läser och lyssnar på utgör en del av de indirekta erfarenheter som de har att utgå ifrån när de skapar kön. Därför är det knappast oviktigt hur flickor och pojkar man/kvinna gestaltas i litteraturen och på vilket sätt pedagogerna i förskolan väljer att arbeta med barnboken. Trots att barnböckerna beskriver många stereotypa könsroller menar Kåreland ändå att böckerna långsamt börjar förändras och att man idag även kan läsa om starka flickor och känsliga pojkar (Kåreland, 2005, s 126). Om barnböcker i så stor omfattning reproducerar traditionella könsmodeller kan man då använda dem som ett redskap i jämställdhetsarbetet?

3.4.3 Kan barnboken fungera som ett redskap i jämställdhetsarbetet

Även en bok där traditionella könsmodeller spelar en huvudroll finns en vits med att använda. För att på så sätt belysa vad som är ”fel” i böckerna eller kanske använda traditionella sagor och ändra karaktärerna i dem. Man kan exempelvis låta en huvudperson ha ett avvikande beteende från rådande könsmodeller eller rent av tillföra manliga egenskaper till en kvinnlig karaktär. Man kan även låta barnboken fungera som en grund till boksamtal där man diskuterar de rådande könsmodellerna. Man kan främja barns fantasi genom att till exempel inte visa bilderna i barnboken och på så sätt inte ge barnen en förutbestämd bild om de olika karaktärernas kön. Det är pedagogens egen uppfattning och förkunskap om genus som spelar in i valet av bok, hur den förmedlas och hur den bearbetas. Det ligger i pedagogens professionalism att komma på olika sätt att arbeta med boken (Kåreland, 2005, s 126-132).

Det finns alternativa sätt att använda sig utav sagan i förskolan där läsandet direkt från boken endast utgör ett sätt. Exempel på sätt att använda sig av sagan kan vara att ha den som grund för teater, temaarbete, och lek. Författaren Rigmor Lindö skriver om barnlitteratur och hänvisar till Jon-Roar Björkvold (1998) som menar att läsning och lek är närbesläktade.

Det handlar om att överskrida sig själv genom hängivenhet, gå upp i något större där du själv ingår, där du blir fiktionen, hjälten, förebilden och drömmen och i kraft av detta växa i kunskap och vetande. På så sätt är även läsning av skönlitteratur en lek (Lindö, 2005, s 30).

Detta visar återigen att det endast är pedagogen och barnens egen fantasi som sätter gränser för hur barnboken kan användas i ett jämställdhetsarbete.

Davies Bronwyn är en av världens främsta forskare inom samhällsvetenskaplig och psykologisk poststrukturellt inspirerad forskning. I sin forskning har hon använt sig av barn i förskoleåldern. Detta på grund av att det enligt traditionell utvecklingspsykologi är i den åldern barn formar sitt sociala kön. En av Davies studier handlar om sagor som ger barnen metaforer, egenskaper och skisser som hjälper barnen tolka sina positioner i den sociala världen. Vidare menar hon att barn lär sig social ordning genom berättelser som ger både möjligheter och begränsningar (Davies, 2003, s 65-66). Kåreland hänvisar till Davies samt andra forskare som menar att de traditionella sagorna oftast reproducerar de traditionella könsmönstren. Men Davies visar i sin forskning att man kan använda den traditionella könsbefästade sagan på ett alternativt sätt än enbart via oreflekterad läsning, genom att inte enbart rikta in sig på hur den verkliga eller ideella världen gestaltas. Det viktiga är att se i vilken mån berättelsen låter barnen upptäcka vilka positioner som kan bli möjliga för dem att inta. Därför bör böckernas metaforer för relationer och makt uppmärksammas och kastas om. På så sätt kan barnen möta karaktärer som inte motsvarar deras förväntningar och komplicerandet av kön blir till något positivt som kan ge barnen ett alternativ och delvis ny berättelse (Kåreland, 2005, s 126-127).

På grund av att barnboken på senare dagar har blivit ett av flera medier som vänder sig till barn. Har användningen av barnböcker minskat för att istället ge rum för datorer och tv. Barnboken har fått konkurrens av film, tv och data och den kulturella scenen har genomgått en drastisk förändring. Kåreland anser dock inte att konkurrensen från de andra medierna är något dåligt utan menar istället att man i förskolan kan ta hjälp av och låta de andra medierna inspirera till alternativa sätt att arbeta med barnboken (Kåreland, 2005, s 13).

3.5 Genusskapande ur ett sociokulturellt perspektiv

Eftersom genusordningen skapas i en social kontext har vi använt oss av det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt för vår undersökning kring pedagogers tankar om barnboken som hjälp i ett jämställdhetsarbete.

Förgrundsfiguren för det sociokulturella perspektivet Lev Vygotskij lägger den största vikten vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Han hävdar att barnets delaktighet i sitt sociala sammanhang bestämmer hur barnet kommer att utvecklas, där tidigare erfarenhet spelar en viktig roll. I en social aktivitet sker ett samspel människor emellan genom dialog i form av diskussion. Dialog sker i form av att ställa frågor, lyssna, svara komma överens osv. (Bråten, 1998, s 132-135). Genom dialogen kan barnen lära sig att se hur samhället ser ut och lättare kunna se bortom de traditionella könsmönstren. Denna kunskapsprocess kan ske på olika sätt, exempelvis genom boksamtal eller som stöd för temaarbete. Delegationen för jämställdhet i förskolan hävdar därmed att arbetet med jämställdhet går ut på att hela tiden låta barnet reflektera över vilka normer som gäller i samhället och verksamheten. På det sättet fostras barnet till att bli kritiskt tänkande och får mod att ifrågasätta normer och principen om jämställdhet mellan könen. Barnet ska lära sig att det finns många olika sätt att vara och leva på (SOU 2006:75, s 151). Därför är det väsentligt att redan i förskolan skapa en bra lärande miljö som låter barnen associera till sin omvärld och verklighet.

När barnen kommer till förskolan har de redan en erfarenhet och bild av hur samhället de lever i ser ut. Förskolan kan ses som ett komplement till den värld de möter utanför. I

Vygotskijs teori om lärande hävdar han att det alltid finns två samtida utvecklingsnivåer. Den ena är den aktuella utvecklingsnivå, där barnet kunskapsmässigt befinner sig nu. Det barnet har i sin ryggsäck. I denna fas klarar barnet av att utvecklas på egen hand utan hjälp av andra. Den andra utvecklingsnivån är den närmaste utvecklingszonen, vilken innebär att barnet behöver hjälp från andra som är mer kompetenta för att kunna utvecklas. Imitation är ett begrepp som förknippas med den närmaste utvecklingszonen. Barnet lär sig i samarbete med andra och förstärker därmed det de redan kan. Genom att imitation äger rum sker ett nytt lärande (Vygotskij, 1999, s 13-16, 329-335). För att se på lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv måste man ta hänsyn till att även miljön påverkar den sociokulturella utvecklingen. Pedagoger formar och påverkar den sociala miljön genom att planera och organisera verksamheten.

3.5.1 Förskolans pedagogiska miljö

För att beskriva den pedagogiska miljön på förskolan kommer vi att använda oss utav ordet miljö i två olika kontexter, den ena handlar om genus. Som vi har nämnt ovan handlar genus om sociala relationer där människors agerande styrs beroende av den aktuella aktiviteten. Förskolan är en social kontext där sociala relationer förekommer och påverkar genusskapandet. Den andra definitionen av ordet miljö syftar på den rumsliga miljön där placering, urval och användandet av barnlitteratur spelar in.

Maria Simonsson hänvisar i sin studie om förskolans bokmiljö till Säljö (2000) som hävdar att förskolan är den första institution som barn möter under sina första levnadsår. I förskolan konstrueras och utformas sociala och kulturella mönster som finns i samhället. Barnen tillbringar en stor del av sin vakna tid i förskolan och professionella pedagoger planerar hur tid och rum skall utformas under barnens vistelsetid. Bilden av vad barn är och vad de behöver beror på hur pedagogerna ser barnen och utifrån det utformar miljön de ska integreras i. ”Hur vi skapar oss en bild av vad ett barn är och vad det behöver får alltså stora konsekvenser för hur vi betraktar barnen, hur vi bygger relationer till dem och hur vi utformar barns miljöer” (Simonsson, 2006, s 7). Vidare lyfter Delegationen för jämställdhet i förskolan den fysiska miljöns påverkan på barns identitetsutveckling där exempelvis leksaker, litteratur och annat material spelar in (SOU 2006:75, s 64). Barnlitteratur, kriter, pennor och papper är en del av de artefakter som barnen behöver för att kunna utvecklas som individ och bidrar till barns socialisering i en viss kultur (Simonsson, 2006, s 8). Ytterligare förklaring till att barns identitetsskapande är beroende av den miljö det befinner sig i ger barnpsykologen Elisabeth Nordin- Hultman genom att framhäva att utvecklingen sker i beroende av omgivningen.

Barnen ”är” inte på ett speciellt sätt, de blir på ett speciellt sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör. Barnen talar och handlar inom de meningsbärande tankemönster, föreställningsvärldar och handlingsmönster som de möter och har lärt sig att använda. En individ har ofta tillgång till ett flertal diskurser att välja mellan och handla med utgångspunkt från. Individen har oavbrutet ställer sig/positionerar sig i relation till de möjligheters villkor och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör (Hultman, 2004, s 168-169).

I skolan och förskolan är det relationen till den pedagogiska omgivningen och miljön som påverkar barnens identitet. Men det är inte omgivningen som formar barnens personlighet utan deras identitet och beteende beror på de olika aktuella sammanhangen och miljöer de

befinner sig samt vilken aktivitet de ägnar sig åt. Barns sätt att vara förändras när nya situationer och möjligheter uppkommer (Hultman, 2004, s 171-183).

3.6 Sammanfattning

Vårt syfte med arbetet var att belysa barnboken som hjälp i ett jämställdhetsarbete i bakgrund till att forskning visar att förskolan i många fall inte når läroplanens jämställdhetsmål utan snarare förstärker de traditionella könsmönstren. Förutsättningen för ett tillfredställande jämställdhetsarbete är att de inblandade har ett genusperspektiv. Därför anser vi det viktigt att redogöra för innebörden av begreppen genus och jämställdhet. Genus skapas i förhållande till den omgivning barnen befinner sig. Detta stämmer överens med det sociokulturella perspektivet på identitetsutveckling. Barnboken är en del av förskolans kultur och vi menar att den kan tjäna som artefakt i förskolans jämställdhetsarbete. Därför har vi valt att lyfta barnbokens betydelse i arbetet med att stödja barns genusskapande.

4. Metod

Vårt arbete bygger på en jämförande studie mellan tre olika förskolor som alla har olika huvudmän. Gemensamt för de olika förskolorna är att pedagogerna på förskolorna på ett eller annat sätt visat intresse för jämställdhetsfrågor. Nedan beskriver vi de metoder som vi tillämpat för att uppfylla uppsatsens syfte vilket är att synliggöra pedagogers tankar kring barnboken som hjälp för att uppnå jämställdhetsmålen. För att få en så rätt bild som möjligt har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer av två pedagoger på respektive förskola. Detta för att få mer underlag för våra slutsatser och inte enbart basera våra resultat på enskilda pedagogers åsikter utan få flera pedagogers tankar från samma arbetsplats. Vi kommer även att genomföra en observation av förskolornas litterära miljö för att se om tillgång och tillgänglighet har samband med hur pedagogen resonerar kring barnboken som pedagogiskt hjälpmedel. Utöver presentationen av metoden och de pedagoger som har medverkat kommer vi även att redogöra för studiens tillförlitlighet.

4.1 Val av metod

Vårt vetenskapliga förhållningssätt bygger på hermeneutiken³. Runa Patel och Bo Davidsson som under flera år har undervisat i forskningsmetodik menar att när man använder sig av ett hermeneutiskt förhållningssätt fokuserar man på en djupare förståelse av någonting där tankar, intryck och känslor spelar stor roll, i det här fallet de olika pedagogernas tankar om deras eget arbete. Metoden för att bäst kunna få en djupare förståelse för pedagogernas tankar har varit att använda oss av en kvalitativ intervjuteknik som tillåter oss att nå dit genom tolkning av pedagogernas svar (Patel, 2003, s 31).

Vi har använt oss av kvalitativa undersökningsintervjuer, för vi tycker att det är det bästa alternativet som passar för att få svar på våra frågeställningar. Kvalitativ intervju anser Bo Johansson som är docent i psykologi och Per Olov Svedner som är universitetslektor i svenska är en metod som ger intressanta och lärorika resultat om pedagogen eller barnets attityder, förkunskaper, värderingar och intressen. Därmed menar Johansson och Svedner att

³ **Hermeneutik** är läran om tolkning och förståelse av diskurser. Det är en forskningsmetod där tolkningen är central. (Patel, 2003, s 28)

det är en metod som är användbar för att den ger ett fullständigt och rimligt svar. Den ger en inblick i pedagogers tankar och förhållningsätt (Johansson & Svedner, 2006, s 42). Med kvalitativ intervju som metod för vårt arbete har vi delvis förutbestämde frågor som vi vid behov utvidgat med följdfrågor. Staffan Stukát som är fil. dr i pedagogik och undervisar i forskningsteknik kallar denna typ av intervju för ostrukturerad intervju där intervjuaren är medveten om vilka frågor man måste ställa men anpassar frågeföljden och de exakta formuleringarna efter vad situationen inbjuder till (Stukát, 2005, s 39).

Vi är två som skriver arbetet men intervjuerna genomfördes enskilt däremot har intervjuerna bearbetats av oss båda två. Även om vi inte har genomfört intervjuerna tillsammans har vi ändå ställt samma grundfrågor. Det som skiljer intervjuerna åt är följdfrågorna som har omgjorts vid behov (Stukát, 2005, s 39). Syftet med en kvalitativ intervju är att få den intervjuande att ge så ingående svar som möjligt. Man kan variera frågorna från intervju till intervju beroende på vad den intervjuade svarar och vilka aspekter denne tar upp. Intervjuerna kan spelas in och skrivas ut ordagrant helt eller delvis. Detta för att pauseringar, tonfall och avbrutna meningar kan vara viktiga för att förstå vad som sägs (Johansson & Svedner, 2006, s 42-44).

För att ytterligare stärka vårt arbete har vi även använt oss av observationer av förskolorna där vi har tittat på utformandet av förskolornas lokaler och dess möblering iklädda våra "genusglasögon" samt bokmängd och tillgängligheten till barnlitteratur. Att göra den här typen av observationer kallas för kvantitativ observation och anses av Bo Johansson som ett bra komplement till intervjuer (Johansson & Svedner, 2006, s 42, 54).

4.2 Val av undersökningsgrupp

I vårt arbete valde vi att intervjua sex pedagoger alla verksamma inom förskolan. Urvalet av pedagogerna skedde på grund av att förskolorna eller den enskilde pedagogen på ett eller annat sätt visade intresse inför jämställdhetsfrågor. Intervjupersonerna arbetade på tre skilda förskolor alla belägna i Göteborg och tanken med valet utav förskolorna var att de alla skulle ha olika huvudmän och inriktningar för att vi på det sättet skulle kunna se eventuella skillnader mellan förskolorna. Förskolorna var i kommunal regi samt ett föräldrakooperativ och ett personalkooperativ. Vi hade tidigare haft kontakt med förskolorna genom verksamhetsförlagd utbildning eller privat. Däremot var de enskilda pedagogerna både personer som vi tidigare hade mött men även personer som vi aldrig förut hade träffat. Valet av pedagoger skedde slumpvis baserat på vilka pedagoger som själva ville medverka. Genom detta föll det sig naturligt att respondenterna⁴ hade olika utbildningsbakgrund och erfarenhet. Alla respondenter var kvinnor och detta av den enkla anledningen att det på de valda förskolorna inte fanns någon manlig pedagog att tillgå.

4.3 Genomförande av intervju och observation

För att kunna genomföra intervjuerna började vi med att formulera intervjufrågor. Frågorna skulle fungera som underlag vid intervjuerna och hölls därför till en början ganska vaga. Vi arbetade med formuleringarna av intervjufrågorna i flera omgångar innan vi personligen

⁴ Respondent syftar på studieobjektet i en undersökning. Där respondentens svar och tankar spelar en avgörande roll. (Esaiasson, 2006, s 254)

delade ut dem till personalen på förskolorna. Samtidigt informerade vi de berörda pedagogerna om att frågorna enbart skulle tjäna som underlag för framtida intervju. Frågorna som ställdes under intervjun skulle antagligen inte vara exakt likadana som frågorna på papperet. Frågorna som respondenterna fick innan intervjun har vi valt att bifoga som bilaga till arbetet. Vi lät respondenterna inneha pappret med frågorna under några dagar innan vi genomförde den tidsinbokade intervjun. Detta för att respondenterna skulle få en chans att bekanta sig med frågorna och börja tänka på ämnet barnlitteratur och genus. Intervjuerna genomfördes cirka en vecka efter att pedagogerna först fått pappret med frågorna. Vi delade upp förskolorna mellan oss och genomförde intervjuerna separat. Intervjuerna varade i ungefär fyrtio minuter och spelades in på band eller antecknades.

Samtidigt med våra intervjuer genomförde vi även observationer utav förskolan där vi valt ett antal förutbestämda punkter att titta närmare på. Vi tittade på innehavet samt placering av böcker och om det fanns någon plats där barnen kunde sitta och läsa. Detta för att kunna utläsa hur förskolornas bokmiljö såg ut. Dessa observationer nedtecknades för att underlätta för oss vid senare analys och redovisning av observationerna. Svedner och Johansson menar att observationer kan vara ett bra komplement till intervjuerna för att kunna skapa ett underlag och hjälpa oss att få en vidare beskrivning av orsakerna till respondenternas svar (Johansson & Svedner, 2006, s 47).

4.4 Analys av insamlat material

Intervjuerna spelades in eller antecknades av oss och användes sedan som underlag för våra analyser. Dessa genomfördes genom att vi båda tillsammans och var för sig läste igenom och lyssnade på de genomförda intervjuerna. Därefter diskuterade och resonerade vi kring skillnader och likheter i svaren från respondenterna. Utifrån intressanta resonemang och likheter respektive skillnader i svaren valde vi sedan ut ett antal frågor som redovisas i resultatdelen av arbetet. Frågorna som valts ut är anpassade för att ge svar på frågorna i arbetets syfte. Viktigt för oss under analysarbetet har varit att hela tiden försöka analysera svaren utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Redovisningen av resultatet har presenterats med hjälp av en tabell som skall ge läsaren översiktlig kunskap om de olika respondenterna. Sedan har vi även presenterat de olika förskolorna i löpande text och analysdelen, där vi utgår från de valda frågeställningarna. Analysen av observationen redovisas även den i den löpande texten.

4.5 Forskningsetik

För att vår undersökning ska hålla så god kvalitet som möjligt har vi utgått från och följt *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällslig forskning* utgivna av svenska forskningsrådet (2002). Det finns i huvudsak fyra huvudkrav att följa. Dessa kan sammanfattas som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Det första vi gjorde var att informera de berörda pedagogerna om vad intervjun skulle handla om och vad vi hade för syfte med intervjun. Därefter förklarade vi vad deras roll i arbetet skulle vara. Vi informerade även om att intervjun var menad att spelas in och att inspelningen enbart skulle tjäna som underlag för att underlätta i vårt arbete vid utskrift. Om respondenterna inte ville bli inspelade erbjöd vi oss även att anteckna intervjuerna.

Respondenterna fick i samband med intervjun skriva under ett avtal där de intygar att deras medverkan får användas i vårt examensarbete. I avtalet framgår även att vi som skribenter binder oss vid att låta de medverkande ta del av studien när denna är färdigskriven. Vi klargjorde även under intervjutillfället att deras deltagande var helt och hållet frivilligt och att de under intervjun när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan i undersökningen. I arbetet har vi medvetet valt att inte använda förskolornas eller de medverkandes namn. Utan vi har istället valt att presentera respondenterna med hjälp av siffror. I vår redovisning har vi valt att benämna förskolorna med hjälp av de olika förskolornas ”verksamhetsform”, *Kommunal, föräldrakooperativ, personalkooperativ*. Slutligen har vi även informerat de medverkande om att den givna informationen enbart kommer att användas i vårt arbete.

4.6 Studiens tillförlitlighet

För att redogöra för studiens tillförlitlighet har vi valt att framställa vår metod med hjälp av att belysa arbetets *Reliabilitet, validiteten* och *generaliserbarhet*.

Reliabilitet handlar enligt Staffan Stukát om hur bra kvalitén är på det instrument man använder i undersökningen (Stukát, 2005, s 125). Genom att vi valt att genomföra våra intervjuer baserat på ett kvalitativt intervjusätt har stor vikt lagts vid vår egen tolkning av respondenternas svar. Svaren från respondenterna kan ha påverkas beroende på att vi redan innan intervjuerna informerat dem om ungefär vilka frågor vi vill ställa och vad vårt arbete var menat att handla om. På detta sätt fick respondenterna tillfälle att tänka igenom svaren och som en följd antagligen svara annorlunda än om frågorna ställts utan förvarning. Eftersom sammanställningen av intervjuerna tolkades av oss själva finns en risk för feltolkning. Vid de tillfällen som vi under intervjuerna var osäkra på vad respondenterna menade ställde vi följdfrågor. Vi är även medvetna om att yttre omständigheter kan ha påverkat resultaten då vi vid ett tillfälle var tvungna att byta intervjuperson på grund av att den tilltänkta pedagogen blev sjuk vid vårt avtalade möte.

Intervjuerna är genomförda av oss ”en och en” och är därför inte exakt likadant utformade. Valet att genomföra intervjuerna enskilt berodde på att vi lättare kunde anpassa tid och plats för intervjuerna om vi delade upp oss. Vår grundtanke var att spela in intervjuerna. Fyra av de sex respondenterna ställde sig till en början positiva till detta sätt att dokumentera intervjuerna. För att vid intervjutillfället ångra sig och istället föredra att intervjun antecknades. Skillnaden mellan inspelad och nedtecknad intervju kan spela in på arbetets kvalité och resultat genom att när man skriver ner intervjuerna ofta omedvetet gör en slags sammanfattning av vad respondenten säger. När man spelar in en intervju finns inte utrymme för dessa sammanfattningar. Vi är medvetna om att vi endast utgått från ett begränsat antal pedagoger under en begränsad tidsperiod och detta kan ha påverkat vårt resultat. Emellertid gör vi inte heller anspråk på att våra intervjuer och vår undersökning är den absoluta sanningen. Vi är medvetna om att alla pedagoger har skilda erfarenheter, behov, förutsättningar och intresse som vi måste ta hänsyn till. Svaren tolkas utifrån det aktuella sammanhang intervjun sker i och skulle kunna se annorlunda ut om den genomfördes under andra omständigheter.

Validitet handlar enligt Stukát om att man undersöker det man verkligen vill undersöka (Stukát, 2005, s 126). Vi har intervjuat sex pedagoger från tre olika verksamhetsformer *kommunal, personalkooperativ* samt *föräldrakooperativ*. Vid valet av pedagogerna utgick vi

inte från deras utbildning och därför valde vi även barnskötare i stället för bara förskollärare. Det viktigaste för oss var att få olika synvinklar på hur de arbetar och tänker om genusperspektiv och på hur barnlitteraturen tjänar som artefakt i jämställdhetsarbetet på deras förskolor. Vi anser att vi genom intervju och observation av förskolorna har fått svar på våra frågor samt vårt syfte. Undersökningen avser att undersöka de olika förskolornas skillnader i arbetssätt och den enskilda pedagogens attityd och tankar kring barnboken som artefakt i jämställdhetsarbetet ur ett genusperspektiv.

Generaliserbarhet menar Stukát ska visa vem det resultat man får fram verkligen gäller för (Stukát, 2005, s 129). Vår text bygger på enskilda pedagogers tankar. Följaktligen kan man inte säga att vårt urval av respondenter är representativt för en hel yrkes grupp eller att våra resultat är absoluta sanningar men detta har heller inte varit vårt syfte.

4.7 Avgränsning

Vi har valt att fokusera på barnboken som ett instrument för genusarbete och vi har inte sett till boken som instrument för tillexempel skriftspråksutveckling. Vi har enbart hållit oss till barnboken när vi har pratat om barnlitteratur och har därmed inte avsett andra former av berättande. Vi har även hållit oss till ett begränsat antal informanter till våra intervjuer, för att kunna få en djupare förståelse för informanternas tankar då detta har varit vårt syfte. Därmed kan man inte säga att våra resultat är en norm för pedagogers tankar om genusarbete med barnbokens hjälp utan snarare en djupare förståelse där vi strävar efter att kunna synliggöra pedagogernas uppfattning kring möjligheter och begränsningar för användandet av barnboken i jämställdhetsarbetet.

5. Resultat och analys

Vi har valt att presentera de olika pedagogerna och deras förskolor i en tabell för att på så vis ge läsaren en översikt över de medverkande. Därefter har vi presenterat de olika pedagogerna person för person i löpande text för att ytterligare förtydliga tabellen. Vid redovisningen av resultatet har vi valt att använda oss av våra syftesfrågor för att redogöra vad som framkom från intervjuerna med pedagogerna. Resultatet presenteras utifrån de olika förskolorna med undantag för den kommunala förskolan. De två intervjuade pedagogerna på den kommunala förskolan arbetar på två separata avdelningar och redovisas därmed mer individuellt än de andra pedagogerna. I slutet på varje avsnitt reflekterar vi över skillnaderna i deras svar och tankar. Vi har valt det här sättet eftersom vi gör en jämförande studier mellan tre olika förskolor och inte enbart mellan de enskilda pedagogerna.

Förskolan	Profil	Pedagog	Utbildning	Antal barn (ansvar grupp)	Ålder	Verksamma År
Kommunal	Språk genom musik	Pedagog 1	Barnskötare	19 barn från 1-5 år	57 år	5 år
		Pedagog 2	Förskollärare	20 barn från 1-5 år	38 år	11 år

Ekonomisk förening (Personalkooperativ)	Natur och miljö	Pedagog 3	Förskollärare	45 barn 5 åringar	31 år	8 år
		Pedagog 4	Barnskötare	3-4 åringar	40 år	15 år
Föräldrar kooperativ	ingen	Pedagog 5	Fritidspedagog	16 barn 1,5- 5 år		6 år
		Pedagog 6	Barnskötare			6 år

Tabell 1: Presentation av intervjugrupp

Kommunal

Den kommunala förskolan ligger i en förort till centrala Göteborg. Nästan alla barn i förskolan har föräldrar som ursprungligen kommer från ett annat land. Till exempel länder som Somalia, Iran, Irak, Polen och Turkiet. Pedagogerna på den kommunala förskolan arbetar inte på samma avdelning, men i samma förskola som är uppdelad på två olika byggnader. Dessa byggnader har ett antal avdelningar vardera. De har samma huvudman och båda avdelningarna har även samma inriktning, *Språk genom musik*. Förskolans rektor kräver att alla ska genomgå en genusutbildning.

Pedagog 1 är 57 år och har jobbat som barnskötare i 5 år. Pedagog 1 arbetar i den byggnaden som har 4 avdelning med 19 barn i åldrarna 1-5 år. Ansvarsfördelningen på avdelningen gör att det antal barn hon är ansvarig för och som hon håller olika aktiviteter med varierar.

Pedagog 2 är 38 år och är förskollärare i den andra byggnaden. Här finns det en avdelning med 20 barn i åldrarna 1-5 år. Pedagog 2 har varit verksam lärare i 11 år. Alla på avdelningen har ansvar för alla barn, men hennes största ansvarsområde är femåringarna.

Personalkooperativ

Personalkooperativet är beläget i en närförort till Göteborg. Enligt pedagogerna är det en ekonomisk förening, där verksamheten inte ska gå med vinst. Allt som kommer in till verksamheten i form av vinst ska återinvesteras. De som driver kooperativet är de anställda och därför benämner vi det som personalkooperativ. Föreståndaren och en släkting till henne arbetar och är med i styrelsen. Förskolan har en avdelning med 45 barn som är uppdelade i fyra olika grupper och deras profil och inriktning är natur och miljö. Nästan alla barn som går i den här förskolan har svenska som modersmål och bor i villaområden.

Pedagog 3 är 31 år och har arbetat som förskollärare i 8 år. Hennes ansvarsgrupp är fem åringarna. Hon har inte varit på någon genusutbildning, men går kontinuerligt på olika utbildningar som hör till förskolans verksamhets profil.

Pedagog 4 är 40 år och har arbetat som barnskötare i 15 år. Hennes ansvarsgrupp är 3-4 åringarna.

Föräldrakooperativ

Föräldrakooperativet är beläget i centrala Göteborg. Ett föräldrakooperativ är i grunden en ekonomisk förening bildad av föräldrarna till de barn som går på förskolan. Föräldrarna bildar en styrelse där ordföranden fungerar som förskolans huvudman. Tanken med ett föräldrakooperativ är att föräldrarna ska ha stor möjlighet till påverkan på utformning av verksamheten. För att hålla kostnader och barngrupper nere arbetar ofta föräldrarna själva inom förskolan på något sätt. Vanligt är att föräldrarna städar eller lagar mat till förskolan.

Det är fyra anställda på tre tjänster och förskolan har 16 barn. Alla Barn har svenska som modersmål och bor i huvudsakligen i lägenheter.

Pedagog 5 är i grunden Fritidspedagog men har arbetat inom förskola och skola sedan hon gick ut lärarutbildningen i Göteborg 2002. Hon har arbetat på den aktuella förskolan i cirka två år. Av de fyra anställda har pedagog 5 och 6 arbetats längst tid tillsammans. Pedagog 5 har tillsammans med arbetslaget genomgått en genusutbildning samt fått handledning av en genusutbildare kontinuerligt sedan kursens avslut.

Pedagog 6 är barnskötare och tog studenten år 2000, efter det har hon arbetat på olika förskolor och studerat 1,5 år på Lärarhögskolan i Göteborg samt på en folkhögskola med inriktning mot skapande verksamhet. På den aktuella förskolan har hon arbetat i cirka 1,5 år. Även hon har genomgått en genusutbildning samt fått handledning efter avslutad kurs.

5.1 Förkunskaper, förhållningssätt och attityd

Med vår första syftesfråga vill vi lyfta bakgrunden till respondenternas och förskolornas kunskap om genus men även deras attityder och intresse för att arbeta med jämställdhetsfrågor.

- Vilken betydelse har pedagogernas förkunskaper, förhållningssätt och attityd för förskolans genusarbete?

Kommunal

Pedagog 1 har varit på genusutbildning och för henne är ordet genus inte något nytt fenomen. Men efter har varit på genusutbildning upplever hon att hennes ögon har öppnats. Hon tänker mer och mer på ämnet. Till exempel när hon ska planera aktiviteter. Av de tre pedagoger som arbetar på hennes avdelning är det bara hon som har hunnit gå på genusutbildning. Rektorn på förskolan har som mål att alla på förskolan ska gå på utbildningen. Utbildningen är obligatorisk och meningen är att alla så småningom ska gå. Arbetslaget på den kommunala förskolan avsätter tid för reflektion och personalen får då en möjlighet att reflektera och diskutera hur de ska bemöta barnen. Dock sker detta på arbetslagets egna initiativ.

Pedagog 2 har ännu inte varit på utbildningen men även hon ska inom snar framtid delta. Hon menar att hon ändå alltid har ett genusperspektiv men beskriver sitt genusperspektiv mer utifrån en allmän jämställdhetssyn. Hennes uppfattning är att även om många i huset redan varit på utbildningen. Så är det på hennes avdelning inte något som sedan har följts upp kollegorna emellan. De talar inte så mycket om utbildningen och den har inte resulterat i något nytt arbetssätt. Förskolan har en inriktning som heter ”språk genom musik”⁵ och pedagogerna upplever att detta är något man pratar mer om och att alla inom förskolan är mer engagerade i detta ämne. Arbetet med ”språk genom musik” genomsyrar hela verksamheten. En anledning till att pedagogerna är mer intresserade av arbetet med ”språk genom musik” kan enligt pedagog 2 vara att de flesta barn som går i den här förskolan har ett annat hemspråk och kommer från andra länder.

⁵ Språk genom musik är ett pedagogiskt tillvägagångssätt där de prioriterar musik för att lära sig språk.

Personalkooperativ

Här har ingen av pedagogerna varit på någon utbildning om genus. Pedagog 3 har däremot skrivit ett examensarbete som handlar om genus i barnboken. Hennes uppfattning är att man arbetar med jämställdhetsmålen men inte utifrån ett genusperspektiv. Det de satsar mest på är miljö och natur. Huvudinriktning är att man arbetar med ”grön flagg”⁶. Enligt pedagog 3 och 4 är det främst miljöinriktningen som de arbetar med i verksamheten och det är utbildningar inom miljö ledningen prioriterar när det handlar om fortbildning av personal.

Föräldrakooperativ

Enskilda pedagoger på föräldrakooperativet började intressera sig för arbetet med jämställdhetsfrågor vilket ledde till att man tog initiativ till att gå en kurs i genuskunskap. Detta stöttades av ledningen och personalen upplevde att de fick både pengar och tid avsatt till fortbildningen. All personal fick möjlighet att samtidigt gå utbildningen och de intervjuade pedagogerna upplever därför att de har likvärdig grundkunskap om ämnet. Trots stödet i tid och utbildning från ledningen menar pedagog 6 att de har saknat tid för reflektion och diskussion kring det som behandlats under utbildningen. Genom sådan tid hade de kunnat bearbeta tankarna som utbildningen gav dem.

Analys

För att ett jämställdhetsarbete ska äga rum krävs först och främst att ledningen har intresset av att utbilda personalen i dessa frågor. Personalkooperativets ledning prioriterar inte alls fortbildning av personalen i jämställdhetsfrågor och personalen har därför ingen möjlighet att tillsammans skaffa sig den grundkunskap som krävs för att kunna ta nästa steg och föra in jämställdhetsarbetet som en del av verksamheten. Detta trots att pedagog 3 har ett personligt intresse av genusfrågor. På det sättet följer även pedagog 3 och 4 ledningens riktlinjer och arbetar enbart med förskolans profil. Personalen på personalkooperativet har ingen makt att påverka verksamheten, för att ledningen redan har bestämt vilken riktlinjer som verksamheten ska följa. Makten finns hos ledningen som styr verksamheten. Ledningen är uppdragsgivare och pedagogerna är bara mottagare som levererar den kunskap som ledningen har bestämt ska levereras. Svaleryd menar att man inte får ge upp som enskild pedagog i genusarbetet bara för att alla i arbetslaget eller ledningen inte delar ens egen uppfattning om att genusarbetet är viktigt, även om man för att kunna driva ett framgångsrikt genusarbete måste stå enade tillsammans och hjälpa varandra (Svaleryd, 2007, s 42). Personalen och ledningen här har inget gemensamt förhållningssätt som kan lägga grunden för ett tillfredställande jämställdhetsarbete och svaren vi fått av pedagogerna visar att enighet runt ämnet inte existerar. Vare sig det har med bristen av stöd från ledningen eller arbetslagets gemensamma intresse att göra. Så hade ett samarbete både kunnat föra arbetslaget framåt och utvecklat personalens arbetssätt och förhållningssätt gentemot jämställdhetsfrågor. På den kommunala förskolan har utbildning inom ämnet prioriterats men här är frågan om det istället finns något riktigt intresse från de anställdas sida. Ledningen erbjuder personalen utbildning men utbildningen följs sedan inte upp och personalen intresserar sig mer för sin ”inriktning” då de ser att den är mer förankrad hos alla medarbetare och på så sätt lättare att arbeta kring. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att ansvaret för att personalen ska få

⁶ Grön flagg är Sveriges största miljöutmärkelse anpassad för förskola och skola. Den gröna flaggan är det synliga beviset på att man i dagliga verksamheten prioriterar ett handlingsinriktat miljöarbete och verkar för en hållbar utveckling. Grön flagg är den svenska grenen av en international miljöutmärkelse som leds av FEE (Foundation for Environmental Education). (www.hsr.se)

utbildning i genusfrågor ligger hos huvudmännen genom att inte bara skicka personalen på utbildning utan att även ge dem reella möjligheter att sedan bearbeta och föra in sina kunskaper i verksamheten (SOU 2007:75, s 14). Pedagog 1 på den kommunala förskolan bevisar dock att man endast i ett enskilt arbetslag prioriterar en fråga kan avsätta tid för reflektion och bearbetning av hur man ska arbeta med jämställdhetsfrågor. Detta genom att hennes arbetslag på förskolan har avsatt tid för reflektion trots att de har sin profil. Föräldrakooperativets pedagoger har fått både stöd och tid till utbildning inom ämnet. De har även haft ett personligt intresse av att arbeta med jämställdhetsfrågor men menar även de att tiden för reflektion inom arbetslaget har varit för bristfällig. Pedagogerna bör med utgångspunkt till vad som står att läsa i läroplanen arbeta aktivt för att motverka stärkandet av de traditionella könsmodellerna som råder i samhället och att detta arbete underlättas genom att alla pedagoger arbetar mot samma mål. Det är även av stor betydelse att ledningen stödjer arbete och utifrån pedagogernas svar märks det att de pedagoger som känner sig osäkra i sitt arbete oftast inte får det stöd de efterfrågar för fortbildning och reflektion inom ämnet.

Slutligen kan man även se en skillnad över de olika verksamheternas syn på hur man ska arbeta med jämställdhetsfrågor i förskolan. Genom att Personalkooperativet belyser att de inte riktigt arbetar med jämställdhet på samma sätt som de arbetar med sina inriktningar kan man tyda att deras uppfattning om jämställdhetsarbete är något som ska ske på ett visst sätt. Föräldrakooperativet gör inga anspelningar på att de arbetar med jämställdhetsfrågor genom olika aktiviteter utan är noga med att belysa att jämställdhetsarbetet hos dem mest handlar om en medvetenhet i det dagliga arbetet. Svaleryd anser det viktigt att hela tiden komma ihåg att jämställdhetsarbetet ska vara integrerat i den dagliga verksamheten. Det handlar om att man i verksamheten prövar sig fram och delar med sig av sina erfarenheter (Svaleryd, 2007, s 11). Gemensamt för alla tre förskolorna är att pedagogerna ansåg att tiden för reflektion saknades. Dock är avsaknaden av reflektionstid något som pedagogerna ansåg sig sakna gällande allt som rörde verksamheten. Vi anser likt Universitetslektor Lena Folkesson att reflektion och dokumentation är oerhört viktigt för enskilda pedagoger och hela arbetslagets yrkesutveckling (Folkesson, 2004, s 73-110).

5.2 Arbetet med jämställdhet utifrån styrdokumentet

Vår nästa syftesfråga handlade om på vilket sätt förskolorna uppfyllde kraven om en jämställd förskola. Detta i bakgrund till den lag som finns gällande barns likabehandlingsplan samt utifrån läroplanen.

- Hur behandlas jämställdhetsarbetet utifrån styrdokumentet?

Kommunal

Pedagogerna på den kommunala förskolan anser att de tydligt använder jämställdhetsplanen i deras vardagliga verksamhet. De anser att de uppfyller jämställdhetsmålen både på ett medvetet och omedvetet sätt. Pedagogerna menar även att barnen ska ta del av förskolans likabehandlingsplan för att tidigt lära sig om hur samhället ser ut. Jämställdhetsmålen som presenteras i förskolans likabehandlingsplan används och är bekanta för pedagogerna på förskolan. Pedagog 1 som är mer insatt i ämnet genus börjar under intervjun ifrågasätta läroplanens utformning när det gäller genusfrågor. Pedagog 1 menar att det i läroplanen står klart och tydligt att man ska sträva efter jämställdhet i verksamheten. Men det står inte att

man ska arbeta med jämställdhetsmålen ur ett genusperspektiv. Att läroplanen bör utvecklas angående det här ämnet är något pedagog menar är viktigt. Det gäller att även handlingsplanen och verksamhetsplanen bör vara skrivna på ett sätt där det står klart och tydligt att man bör arbeta med jämställdhetsmålen ur ett genusperspektiv. Risker finns annars att man tolkar jämställdhetsmålen utifrån olika perspektiv.

Personalkooperativ

Pedagogerna på personalkooperativet anser att de medvetet arbetar med jämställdhetsmålen och de lägger stor vikt vid läroplanens värdegrundsmål. Pedagog 3 berättar att förskolans likabehandlingsplan är uppsatt på väggarna i förskolan så att både föräldrar och pedagoger på så sätt alltid har den nära. Arbetet med likabehandlingsplanen är enligt pedagogerna väl integrerat i den dagliga verksamheten.

Föräldrakooperativ

Även föräldrakooperativet har en likabehandlingsplan och god kännedom om vad den säger. Pedagogerna har själva varit med och utformat den och vill påpeka att utformningen skedde med utgångspunkt ifrån läroplanen. Likabehandlingsplanen understryker särskilt att förskolan inte ska uppmuntra till traditionella könsroller. De menar att det är viktigt att likabehandlingsplanen ständigt uppdateras och anpassas så att de prioriterade målen ska passa den aktuella barngruppen.

Analys

Alla förskolorna påstår sig ha en god kunskap om förskolans likabehandlingsplan. Graden av medverkan av utformningen varierar dock. Deras likabehandlingsplaner är alla utformade utifrån läroplanens värdegrundsmål. Att varje förskola ska ha en likabehandlingsplan är oerhört viktigt. Alla pedagoger anser att de arbetar efter likabehandlingsplanen vilket tyder på att de arbetar med jämställdhetsarbete också. Det är en förutsättning för att ett jämställdhetsarbete ska kunna äga rum. Delegationen för jämställdhet i förskolan skriver att det är ytterst viktigt att varje förskola upprättar en likabehandlingsplan och att den ska vara utformad så att den kan användas som ett verktyg i den dagliga verksamheten. De skriver vidare att om en förskola inte upprättar en plan eller inte heller arbetar aktivt med denna eller på något annat sätt inte uppfyller de krav som ställs i den nya lagen kan huvudmannen åläggas att betala skadestånd (SOU 2006:75, s 172). Intressant är att pedagog 1 tar upp läroplanens formuleringar angående jämställdhetsarbete, där hon menar att läroplanen uttrycker tydligt att man ska motverka traditionella könsroller men att det inte står någonstans vilket perspektiv man ska ha när man gör det. Detta kan dock förklaras med att hänvisa till Delegationen för jämställdhet i förskolans uppdrag från regeringen vid presentationen av slutbetänkandet Jämställdhet i förskolan i förordet formulerar sig så här:

En utgångspunkt för Delegationens uppdrag var att det livslånga lärandet måste ses med ett genusperspektiv i förskolans arbete, så att förlegade könsroller och könsroller på sikt kan brytas. Till grund för detta arbete har delegationen lagt den skrivning som finns i förskolans Läroplan (Lpfö 98) (SOU 2006:75)

Läroplanen är det yttersta verktyget som alla pedagoger har i valet av sätt att arbeta på. Pedagogerna visar att de har läroplanen i bakhuvudet och att det är den som styr arbetet med jämställdhetsfrågorna. Läroplanen gör att pedagogen har belägg för det de gör och är ett

styrdokument som gör att de egna värderingarna inte får lysa igenom. Pedagogernas svar vittnar dock om att tolkningen av läroplanen är högst personlig.

5.3 Jämställdhetsarbetet ur ett genusperspektiv

Genom att fråga de olika förskolornas pedagoger om deras tankar kring genusarbete ville vi få en förståelse för hur de arbetade med genusfrågor.

- Hur ser arbetet med jämställdhetsfrågor ut?

Kommunal

Pedagog 1 märker att efter att ha genomgått genusutbildningen tänker hon mer och mer utifrån ett genusperspektiv och anser att det är oerhört viktigt att arbeta på ett genusmedvetet sätt i just hennes förskola. Barnen i förskolan kommer från många olika kulturella bakgrunder och därför är det extra viktigt att arbeta med jämställdhet ur ett genusperspektiv. Många barn har inte den kunskapen hemifrån. Orsaken till detta anser pedagog 1 är att många barn tillhör det så kallade patriarkala samhället, där männen bestämmer i huset. Barnens uppväxt sker utifrån föräldrarnas synsätt om hur en flicka och en pojke ska vara. Det är viktigt att de arbetar med och skapar möjligheter för barnen att utveckla en egen könsidentitet oberoende av hemmets könstraditioner. Detta kan ske genom lek eller att man planerar en aktivitet som passar för båda pojkar och flickor. Pedagog 1 försöker så mycket som möjligt använda sig av de kunskaperna om genus hon besitter. Detta gör hon i synnerhet genom vardagliga kontakter med föräldrar och utvecklingssamtal. Hon tycker att det ska vara helt naturligt och integrerat, inte enbart vara som ett tema i verksamheten. Pedagog 1 är medveten om att genusfrågor inte kan påverka barnen på en gång utan att arbetet med genusfrågor är en lång process. Vidare påpekar hon att hon tycker att det är viktigt att alla som arbetar inom förskolan arbetar medvetet med genusfrågor. Det är viktigt att synliggöra för föräldrarna hur förskolan arbetar med jämställdhetsmålen. Hon påpekar återigen att barnens kulturella bakgrund gör det ännu viktigare att upplysa föräldrarna om förskolans jämställdhetsmål. Pedagog 1 upplever att de på hennes avdelning har bra diskussioner om jämställdhetsarbetet.

Pedagog 2 påpekar att arbetet med värdegrunden är en del av hennes uppdrag och att det står i läroplanen att alla ska behandlas lika oavsett kön. Ett exempel är när hon frågar barnen hur många som är i förskolan. Hon väljer då att inte fråga hur många flickor och pojkar som är där utan enbart hur många barn som är där. Om någon annan frågar henne om hur många flickor eller pojkar som är på förskolan svarar hon genom att enbart ange antalet barn och inte könsindela dem. När barnen uppför sig på ett sätt som inte motsvarar den traditionella synen på könen exempelvis när en pojke klär ut sig till en prinsessa reagerar pedagogerna som vanligt. De beundrar pojken och säger ”vad fin du är” men säger inte ”pojkar kan ha klänning också”. Då barnen har frilek brukar de låta barnen bestämma var de vill vara och inte hänvisa pojkar till legorummet och flickorna till dockvrån.

Personalkooperativ

Ett jämställdhetsarbete som de tydligt synliggör i verksamheten är att de inte tänker på barnens kön när de planerar aktiviteterna. De ser barnen som individer och inte till barnens kön. Pedagog 3 som är ansvarig för femåringarna upplever att genusperspektivet är en del av verksamheten även om de inte lägger så stor tyngdpunkt på det. När hon beskriver sin

barngrupp tar hon till exempel upp sättet pojkarna är på i hennes grupp. Hon menar att pojkarna i gruppen inte beter sig så som man kan förvänta sig att pojkar ska göra. De är blyga och ödmjuka, sitter alltid stilla och pratar inte mycket. Flickorna däremot är tvärtom. Flickorna är tävlingsinriktade och är de som tar för sig och som syns. I den här förskolan arbetar pedagogerna med pojkarna för att nå jämställdhetsmålen inte flickorna för de har ett annat behov. Pedagog 4 tycker att hon alltid har jämställdhetsmålen i bakhuvudet. Det är bland annat på grund av hennes personliga intresse men hennes sätt att handla sker ofta omedvetet. När det händer någonting i gruppen och hon är fast, tänker hon noggrannare. Däremot anser både pedagog 3 och 4 att de inte direkt arbetar med ett genusperspektiv men när en situation inträffar som har med könsroller att göra, då blir det diskussion. Att de ofta pratar om jämställdhet är båda pedagogerna överens om, men inte om själva begreppet ”genus”. Då en situation uppstår, exempelvis när barnen pratar om pojk och flickfärger, då pratar man med barnen direkt. Pedagog 4 är i likhet med pedagog 1 på den kommunala förskolan övertygad om att om att barnens syn på könet redan är färdig utvecklat. Hon anser att det är djupt rotat hemifrån

Föräldrakooperativ

I den dagliga verksamheten har de inte ändrat så mycket utan säger att de hela tiden försöker att se olika situationer utifrån ett genusperspektiv. De har ofta i baktanke att barnen ska få lika mycket tid oavsett kön. De vill få tjejerna mer självständiga och inte så beroende av personalen. Pedagog 5 framhåller att det är viktigt för dem i personalen att inte för den delen ta ifrån tjejerna det ”tjejiga” och killarna det ”killiga”. Barnen måste få utveckla sin personlighet själva men det är pedagogens roll att få dem att se att det finns andra intressen och andra saker att fördjupa sig i än att enbart leka prinsesslekar eller att hela tiden vara någon actionfigur. Detta måste dock göras utan att beröva dem deras intresse för detta specifika. Viktigast för pedagogerna är att hela tiden veta vad de gör och göra aktiva val. De ser det inte heller som något negativt att pedagogerna bestämmer i gruppindelningar, inte bara ur ett genusperspektiv, utan även för att få barnen att förstå att de kan vara med andra än bara sin bästis.

Analys

Pedagogerna på de olika förskolorna är rätt eniga om att se jämställdhetsarbetet som något som sker hela tiden i den dagliga verksamheten och kan därför inte isoleras till enskilda övningar. Alla pedagoger menar också att man måste vara medveten om sin egen roll i barnens identitetsutveckling. En av pedagogerna på föräldrakooperativet menar att ”det räcker inte med att veta att man gör fel, man måste göra rätt”. Exemplet de olika pedagogerna ger när de ska beskriva sitt jämställdhetsarbete vittnar om att pedagogerna ändå kan ha lite olika syn på vad som verkligen är ett jämställdhetsarbete hur djupt det går och på vilket sätt de tolkar begreppen genus och jämställdhet. Alla arbetar mot jämställdhetsmålen men tolkningen och förståelsen av att göra det med ett genusperspektiv skiljer sig. Genom att ha ett genusperspektiv på sitt jämställdhetsarbete ser man individens formande av genus utifrån des sociala och kulturella sammanhang och de könsegenskaper individen tillskrivs. (Svaleryd, 2007, s 36). Trots skillnaden i begreppen genus och jämställdhet är ändå innebörderna av orden starkt sammankopplade. Jämställdhetsarbetet i förskolan är beroende av pedagogernas syn på kön eftersom de i sitt jämställdhetsarbete förutsätts ha ett genusperspektiv. Med detta i baktanken kan man arbeta mot jämställdhetsmålen med ett genusperspektiv. Genom att vi genom pedagogernas svar kan urskilja att kunskapen om vad ett jämställdhetsarbete verkligen innebär ställer vi oss kritiska till att alla pedagoger ändå förstår innebörden med deras eget

arbete. Svaren tycker vi snarare vittnar om att samtliga pedagoger har en uppfattning om att jämställdhetsarbetet ska genomsyra hela verksamheten men inte exakt hur.

Pedagog 1 och 3 tar upp hemmiljön som en viktig del av barnens identitetsskapande och menar att det i huvudsak är i hemmet barnen skapar sin syn på könsrollerna Svaleryd håller med om att hemmet har stor inverkan på barnet men menar att även förskolan har en minst lika viktig del i barns identitetsutveckling (Svaleryd, 2007, s 11). Därför menar vi att trots att pedagogerna i intervjuerna har barn med olika etniska och kulturella bakgrunder kan man inte använda det som en ursäkt för att inte arbeta med jämställdhetsmålen. Förskolan utgör en så stor del av barnets tid att förskolans roll i barns identitetsutveckling är minst lika viktig som hemmets. Det är upp till pedagogerna att visa barnen att det finns andra alternativ än det de får med sig hemifrån om hur man ska leva.

Pedagog 3 på personalkooperativet och pedagog 5 på föräldrakooperativet ger båda exempel på skillnaderna i pojkars och flickors beteende. Skillnaden är att pedagog 3 framhåller pojkarnas beteende som något som behövs arbetas med för att på så sätt stärka deras roller. Pojkarnas könsroller motsvarar på hennes förskola inte den traditionella synen på hur en pojke förväntas vara och att pojkarna behöver förändras vittnar om att sättet pojkarna beter sig på ses som egenskaper som traditionellt tillskrivs flickor och på så vis är mindre åtråvärda (SOU 2006:75, s 70-71). Pedagog 5 väljer att istället se pojkarnas och flickornas beteenden som något som ska bejakas men som pedagogerna har en skyldighet att erbjuda komplement till. Trots att pedagogerna vet att ett jämställdhetsarbete betyder att ge både flickor och pojkar samma möjligheter och rättigheter vittnar svaren om att det fortfarande finns kvar en uppfattning om att det är mer åtråvärt att få barnen att leva upp till föreställningen att det som tillskrivs som manliga egenskaper är mer åtråvärt. Genom att som pedagog 3 menar arbeta för att lyfta upp och arbeta med pojkarna för att de ska få en möjlighet att vara mer självständiga sker arbetet med att lyfta upp pojkarna på flickornas bekostnad. Enligt Olofsson handlar genuspedagogiken om att arbeta med både flickorna och pojkarna. Där det inte ska finnas vinnare eller förlorare (Olofsson, 2007, s 10). Det är en stor utmaning för pedagogerna att förmedla samhällets värderingar och hur samhället är uppbyggt utan att låta sina egna värderingar skina igenom. Svaren från pedagogerna på den kommunala förskolan vittnar om att pedagogens personliga värdering angående påverkan från hemmet i formandet av barnens identitet kommer igenom. De som har varit på genusutbildningen, Pedagog 1, 5 och 6 är medvetna om hur de tänker och handlar i arbetet med genusfrågor. Frågan är hur det är med pedagogerna som inte har varit på genusutbildningen, är det deras egna värderingar som genomsyrar verksamheten och kan detta resultera i att som pedagog 4 och 2 ha en syn på barns identitetsskapande som färdigutvecklad. Detta bevisar att kunskap om genusperspektiv är av stor betydelse för att förstå att barnens identitet har stor påverkan i den sociala och kulturella kontext som barnen befinner sig. Barnens sätt att vara är föränderligt (Hultman, 2004, s 171-183).

5.4 Hur används barnboken på förskolan

Genom att ställa frågan om hur barnboken används på förskolan vill vi kunna se hur ofta och på vilket sätt barnboken används. Används den i pedagogiskt syfte eller enbart som avslappning för barnen?

- Hur används barnlitteraturen?

Kommunal

Pedagog 1 läser högt ur barnboken. Detta sker mest efter att barnen har varit ute och lekt och då förekommer ibland diskussion och analys kring bokens innehåll. Boken används även under läsvidan som äger rum efter lunch då de små barnen ligger och sover. Även då analyserar och diskuterar pedagogerna och barnen bokens innehåll. Det händer att barnen på eget initiativ låtsas läsa mot varandra (mellan barnen) under de spontana momenten. Pedagog 1 använder barnböcker i pedagogiskt syfte främst för att främja barnens språkutveckling och påpekar att detta är viktigast för barnen på grund av deras brister i språket. Den barnlitteratur som är populär på deras avdelning är alla Alfons Åberg och Pippi Långstrumpböcker.

Pedagog 2 använder i princip barnboken under hela dagen, i synnerhet under spontana situationer, mest på barnens initiativ. Den stora och långa soffan som finns på avdelningen är placerad precis bredvid bokhyllan och inbjuder till barnens uppmärksamhet. Detta sker både på barnen och också på pedagogernas initiativ. Efter lunchen sker en planerad högläsning som pedagogerna kallar för läsvidan. De läser en blandning av böcker och pedagogen har svårt att säga om det finns några böcker som är mer populära än andra. Däremot ser pedagog 2 en skillnad i val av böcker. Vilka böcker barnen väljer att läsa påverkas av deras ålder. Småbarnen gillar böcker som har mycket bilder så som pekböcker. De stora barnen väljer det som finns utan att bry sig så mycket över vilken bok de fått tag i. Detta är på grund av att de stora barnen låtsas läsa. De stora barnen vill egentligen att pedagogerna ska läsa för dem.

Personalkooperativ

Pedagog 3 och 4 som arbetar på samma avdelning använder barnlitteratur mest under det tema arbete som har med personalkooperativets profil att göra. Böckerna är för det mesta fakta böcker. När pedagogerna läser spontant sker det oftast på barnens egen begäran. Då pedagogerna har planerat läsningen sker den efter lunch när de små barnen sover. Läsvidan är till för att de stora barnen ska få en chans att varva ner. Efter läsvidan ska barnen gå ut igen. Många barn är på förskolan länge och därför är läsvidan en viktig stund för barnen. Båda pedagogerna lyfter utevistelsen som förskolans högst prioriterade aktivitet och menar att eftersom de är ute så mycket finns det inte så mycket tid över till högläsning.

Föräldrakooperativ

Både pedagog 5 och 6 lyfter användandet av sagan som något de använder för lite. I huvudsak fungerar böckerna som något barnen på eget initiativ läser eller tittar i under stunder som de vill ta det lugnt. Om barnen vill kan även pedagogerna läsa högt för barnen. Under vilan läser en pedagog en kapitellbok för de äldsta barnen. Det är den enda planerade läsningen som sker direkt ur en bok. Pedagogerna menar att de trots bristen av pedagogiskt planerad litteraturanvändning ändå använder sig utav sagor och berättande. Vid dessa tillfällen sker det mer baserat utifrån historier och berättelser som spelas upp i form av teater eller att till exempel leka en saga. Pedagog 6 ser barnboksläsandet som väldigt säsongsbetonat då de på vinterhalvåret läser mycket mer sagor än på sommarhalvåret då barnen i större utsträckning är ute och leker på gården. På det sättet finns inte tid och tillfälle för att använda sig utav böcker i samma utsträckning.

Analys

Användandet av barnlitteratur visar sig vara starkt miljö och säsongsbetonat. Pedagog 3 och 4 berättar att de på hennes förskola vistas ute så mycket som går och att detta har med deras inriktning natur och miljö att göra. Pedagog 5 och 6 menar att barnboken inte används så mycket på sommaren som på vintern även detta för att de på sommaren är ute mycket mer. Utevistelsen ses av pedagogerna som ett hinder för att använda sig utav barnlitteratur. Däremot ses leken som en naturlig del av utevistelsen. Lindö skriver om läsningen som lek där sagan och leken är tätt besläktade och barnen ofta och lätt kan använda sig utav sagan som utgångspunkt i formandet av olika lekar. Huvudkaraktärerna och sagans handling kan i barns lekar överföras till att bli deras egna karaktärer och blir på det sättet en del av böckerna. Barnboken blir grunden till leken, men i leken bestämmer de själva hur handlingen ska utvecklas (Lindö, 2005, s 30). I och med att forskning om barns lek stödjer boken som redskap för att utveckla barns lekar ser vi det som naturligt att även införa boken i utomhusleken och inte se till utevistelsen som ett hinder för att använda boken. Leken är det tillfälle som barnen kanske tycker är det roligaste momentet i förskolan därför finns det uttryck som "lek och lärande". Barnboken kan därför användas som redskap i leken. Då sker ett lustfyllt lärande där boken kan stimulera barnens fantasi och hjälpa barnen att tänka mer abstrakt samt att samarbeta med andra barn för att lösa problem som kommer upp i boken.

Det planerade användandet av sagan sker i huvudsak efter lunch då det är läsvila. Oftast delas barngrupperna då upp i mindre grupper baserade på ålder. De minsta sover och de äldre vilar genom att lyssna på en läst eller inspelad saga. På så sätt blir den planerade läsningen väldigt tidsbunden och det är ofta samma barn som är med på läsvidan. Läsvidan är ofta den tid man i förskolan får en chans att dela upp barnen i mindre grupper och på så sätt även kunna ge barnen mer uppmärksamhet. De små grupperna bidrar till att samspelet blir mer intimt. Man ser på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och menar att samspelet är en förutsättning för lärande och utveckling. Detta är en förutsättning för att kunna bearbeta boken mer djupgående (Kåreland, 2005, s 91). Dock ser vi utformandet av vilan som direkt negativ för de små barnen som sover. Dessa barn får genom vilans utformning mindre eller ingen tid alls för planerad och djupgående barnboksanvändning i små grupper.

5.5 Barnlitteratur i jämställdhetsarbetet

Genom att pedagogerna i de olika förskolorna på ett eller annat sätt har ett intresse för jämställdhetsfrågor. Vill vi med denna fråga ta reda på om de har några tankar kring barnlitteraturen som redskaps i jämställdhetsarbetet.

- Används barnlitteratur i arbetet med jämställdhetsfrågor ur ett genusperspektiv?

Kommunal

Pedagog 1 som har deltagit i en genusutbildning anser att det är ganska lätt att hitta barnlitteratur som tydliggör genus. Efter högläsning brukar hon tillsammans med de stora barnen diskutera bokens handling. När hon väljer barnlitteratur till läsvidan eller spontanläsning, väljer hon böcker utifrån ett genusperspektiv. Men hon tycker att de läser barnböcker först och främst för att främja barnens ordförråd och väcka barnens fantasi. Genustänkandet har hon, när hon ofta letar efter bilder i böckerna som kan väcka känslor hos barnen som på det sättet underlättar för samtal om böckerna.

Pedagog 2 påpekar att de inte använder barnboken för att synliggöra genusperspektivet. Hon menar att barnen får kunskapen hemifrån exempelvis att en flicka ska vara i köket och att pappor arbetar. Då de använder barnlitteratur vid högläsning och läsvisa finns det ett pedagogiskt motiv. Syftet är inte att uppmärksamma jämställdhetsarbetet utan mer att lära barnen fakta kunskaper eller stimulera barnens språkutveckling. För det mesta följs de lästa böckerna upp i form utav boksamtal baserat på vad de olika böckerna handlar om. Detta brukar resultera i diskussioner om barnens känslor. Hon tror att barnen påverkas av litteraturens innehåll och att boken kan stärka deras självkänsla och självuppfattning. Pedagog 2 menar att hon kan känna sig både trygg och otrygg i valet av litteratur med god kvalitet sett ur ett genusperspektiv. Hon tror att hon kommer att bli bättre på att kunna se till genusaspekten vid valet av böcker när hon har gått sin genusutbildning. Efter att intervjun avslutats visar hon en bok som de läser mycket ”*Är du feg Alfons Åberg*”. Enligt henne är boken bra för att visa och diskutera med pojkarna att styrka inte behöver demonstreras genom slagsmål utan att vara stark innebär att man bygger och bär tunga saker så som Alfons gör i boken.

Personalkooperativ

Pedagogerna på Personalkooperativet anser att de inte använder barnlitteratur som verktyg för att göra barnen medvetna om genusfrågor. Böckerna som finns på förskolan har funnits där länge och har införskaffats utifrån det tema de arbetar med. Pedagogerna menar att syftet med bokläsning är avslappning. Bokläsningen fyller endast ett pedagogiskt syfte om det är kopplat till ett tema. Efter läsningen brukar pedagog 3 och 4 fråga barnen om bokens innehåll för att skapa en diskussion. Det händer att barnen själva tar initiativ och frågar om något i boken som tar upp könsroller och på så sätt kan de få igång en diskussion kring boken. Pedagog 4 menar att bokens innehåll inte påverkar barnens identitetsskapande. Hon menar att andra medier så som till exempel film har en större roll i barns genusskapande. Barnboken kan ändå användas som ett redskap för att synliggöra rådande könsmonster men den litteratur de läser på hennes förskola gör det inte. Pedagog 3 tar upp ett exempel på en bok som de läser på förskolan *Pippi Långstrump och Dockbröllopet* och menar att den inte påverkar barnens syn på kön. När det gäller böcker som behandlar förskolans tema tar barnen oftast till sig budskapet i boken. Exempelvis att man ska värna om djuren och inte slänga skräp i naturen. Pedagog 4 berättar att de läser böckerna som handlar om *Skogsmulle* och att barnen vet att Skogsmulle är könlös. Detta har man diskuterat i samband med att man läste en bok som handlade om att *Skogsmulle* och boken om *Vilse i skogen*, som handlar om en pojke som gick vilse i skogen. Pedagog 4 tillsammans med barnen pratade om att både pojkar och flickor kan gå vilse i skogen. Pedagog 4 vill dock framhålla att bokens huvudsyfte ändå var att berätta för barnen vad man ska göra om man går vilse i skogen.

Föräldrakooperativ

Förutom bokdiskussioner menar pedagogerna att de inte använder barnboken så mycket i jämställdhetsarbetet. Däremot är pedagogerna duktiga på att använda berättandeformen som ett hjälpmedel för att kunna kasta om och uppmärksamma könsroller. Födelsedagssagor som de själva gör när barnen fyller år handlar om barnet och är till för att synliggöra alla de goda sidorna som barnet besitter. Leka sagor har alltid varit populärt men pedagog 6 tycker att de för tillfället kanske gör det för lite. Samtidigt som de leker sagor kan de stanna upp och diskutera det som händer i sagan och kanske ändra lite på sagan så att det passar lite bättre för deras lek. De tre pedagogerna på förskolan har även själva gestaltat tre olika figurer som är medvetet okönade eller till för att konfundera barnen med deras könsroller. Dessa figurer

berättar sagor och skrönor. Pedagogerna upplever att de då kan leka mer med innehållet och inte bli så bundna som om de skulle läsa direkt ur boken. Pedagog 5 menar att det inte blir så mycket barnboksanvändning men ändå väldigt mycket sagoberättande.

Analys

Pedagog 2 och båda pedagogerna på personalkooperativet ser inte sagan som ett hjälpmedel i genusarbetet. Anledningarna till detta är dock olika. Även de andra pedagogerna har svårt att göra en koppling mellan barnböcker och jämställdhetsarbete. Något som framkommer i intervjuerna är att pedagogerna ändå har lätt för att se barnboken som ett verktyg för att starta diskussioner. Det är diskussionernas innehåll och syfte som avslöjar pedagogerna olika syn på barnboken som verktyg i jämställdhetsarbetet. Att barnboken fungerar som ett bra verktyg för att starta diskussioner stärks av både Vygotskij och Davies som även menar att diskussionen i sig automatiskt hjälper barnet i dess identitetsutveckling. Det är inte själva sagan som hjälper barnet att finna sin plats i den sociala ordningen utan sagan måste diskuteras och analyseras av barn och pedagog tillsammans (Davies, 2003, s 67- 68). Under sagoberättandet pågår ett samspel mellan pedagog och barn. Det är sedan pedagogens roll som den kompetenta att hjälpa barnet att bearbeta sagan genom diskussion och analys av sagan. Diskussionen ger barnen verktyg till att utvecklas och se att det finns andra sätt att leva på. Barnens sätt att bearbeta sagan på sker genom imitation och det är då det sker ett nytt lärande. Detta kallar Vygotskij för den närmaste utvecklingszonen. Pedagog 3 menar att till skillnad från film och andra medier påverkar inte barnboken barnen i deras identitetsutveckling. Något som i så fall är i direkt motsats till vad Vygotskij menar (Vygotskij, 1999, s 13-16, 329-335).

Alla pedagogerna är öppna för att använda barnboken som utgångspunkt i startandet av diskussioner. Däremot kan syftet med diskussionerna skilja sig. Flertalet av pedagogerna menar ändå att just boksamtalet är en bra ingång för att uppmärksamma könsroller. Vid användandet av barnboken på ett sådant sätt spelar det ingen roll vilken bok pedagogen eller barnen väljer att läsa, utan all litteratur kan fungera som utgångspunkt för ett boksamtal. Oftast handlar det bara om pedagogens eller barnens fantasi för vad diskussionen ska handla om. Kåreland redogör i resultatet för sin undersökning om förskolors bokmiljö att boksamtal traditionellt har handlat om att utveckla barns tal och skriftspråk men att barnboken mer och mer har börjat användas som utgångspunkt för boksamtal som även behandlar värdegrundsfrågor (Kåreland, 2005, s 26, 132). Genom att använda sig utav barnboken som utgångspunkt för att starta diskussioner anser vi att pedagogerna ger barnen ett tillfälle att utveckla sin identitet genom ett spontant och vardagligt samspel. Därför får barnen möjlighet att reflektera och bearbeta bokens innehåll och det blir inte bara pedagogerna som levererar faktakunskap.

Föräldrakooperativet tar upp berättelser som inte är bundna till boken som ännu ett sätt att arbeta med sagor utifrån ett genusperspektiv de beskriver även att de arbetar medvetet med karaktärer med könsroller som är till för att få barnen att tänka kring de traditionella könsrollerna. Detta är något som delegationen för jämställd förskola i sin undersökning om förskolors jämställdhetsarbete upptäckt både varit ett vanligt och ett bra sätt att arbeta med berättelser på (SOU 2006:75, s 114). Genom att föräldrakooperativet i sina svar ser till sagan som redskap för att kunna leka sig till kunskap anser vi att de har ett öppet sätt att se till användningsområdet för sagor. Vi menar att man kan använda sig utav sagan för mer än att enbart starta bokdiskussioner och att pedagogerna på föräldrakooperativet visar på uppfinningsrikedom och fantasi kring användningsmöjligheterna.

5.6 Miljön i förskolan

I Beskrivning av miljö utgår vi inte bara från intervjuerna, utan även från våra egna observationer och pedagogernas beskrivning av miljön för att på så sätt få en helhet i vår analys. Vi har valt att presentera resultaten uppdelat efter pedagogernas arbetsplats.

- Hur ser förskolans litterära miljö ut?

Kommunal

Böckerna på pedagog 1 förskolan var placerade på ett sätt som gjorde att barnen inte uppmuntrades till läsning. Avdelningen har två olika bokhyllor. Den ena bokhyllan är placerad bakom en dörr och för att nå böckerna måste man flytta på olika föremål. Vid tillfället för vår observation var en städborste och diverse leksaker placerade framför bokhyllan. Böckerna var dock placerade i barnens höjd och omfattade många olika genrer men var i stort väldigt gamla och slitna. Böckerna är mest avdelningens egna och de böcker som var i bra skick var lånade från biblioteket. Den andra bokhyllan fanns i ett skåp som endast de större barnen kunde nå. Böckerna i denna bokhylla var nyare. När pedagog 1 lånar böcker från biblioteket menar hon att hon alltid tänker på förskolans inriktning *språk genom musik*. Hon låter även barnen vara med och bestämma över vilka böcker som ska lånas och läsas. Pedagog 1 ger olika förslag på vilka böcker de kan läsa.

Bokmiljön hos pedagog 2 ser ut på ett annat sätt. För det första är bokhyllan placerad på ett sätt som gör den lättillgänglig för barnen. Bokhyllan är placerad i det största rummet på avdelningen. Rummet har en öppen planlösning som gör att pedagogerna har god uppsikt över barnen. Böckerna är organiserade efter barnens ålder genom att de böcker som är avsedda för de små barnen placerats längst ner och böckerna för de lite äldre barnen placerats på de övre hyllplanen. Principen med att böckerna är placerade på det här sättet gör att barnen lätt kan nå böckerna och därmed kunna hämta dem själva. Böcker som av olika anledning är mer sköra har pedagogerna placerat på översta hyllan men de finns ändå inom räckhåll för de äldsta barnen. Bokhyllan har ett stort utbud av böcker i all slags genrer och pedagogerna ser barnlitteraturen som ett medel för språklig stimulans. Det finns en blandning av inköpta och lånade böcker. Val av böcker sker av både barn och pedagoger men införskaffandet präglas inte av ett genusperspektiv. I direkt anslutning till bokhyllan har pedagogerna placerat en stor soffa som barnen kan sitta och läsa böckerna i. Soffan används även av pedagogerna då de läser högt för barnen. Böckerna används flitigt av barnen och att barnen spontant läser är vanligt. Barnen har soffan som favoritställe att sitta och läsa i. I soffan umgås alla väldigt mycket och samspel av olika slag uppstår hela tiden. Enligt pedagog 2 har soffan flyttats på åtskilliga gånger men menar att den nuvarande placeringen är den hittills bästa.

Personalkooperativ

På personalkooperativets förskola har bokhyllan placerats i hallen. Barnen har svårt att nå böckerna. För det första är bokhyllan ganska högt placerad. Barnen har inte friheten att hämta den bok de önskar läsa och innan man kommer in i hallen finns det två grindar. De är där för att de minsta barnen inte ska gå runt överallt i huset. De stora barnen får röra sig mer fritt i förskolan men får ändå inte direkt tillgång till böckerna då de är placerade för högt upp. Böckerna har väldigt mycket med förskolans profil att göra och är både köpta och lånade. De är uppställda på ett sätt som i huvudsak tilltalar vuxna. De böcker som inhandlas av

pedagogerna handlar mest om natur eftersom det är förskolans inriktning. De böcker som lånas från biblioteket får förskolan hjälp av en förälder att välja ut. Föräldern arbetar som bibliotekarie och kan därför hjälpa förskolan att leta upp och välja ut den litteratur som handlar om miljö. Endast de stora barnen går i sällskap med en pedagog till biblioteket och lånar böcker som de själva väljer samt hämtar de böcker som bibliotekarien valt ut. Vid val av litteratur saknas helt ett genusperspektiv. Användningen av böckerna sker mest under lärarledda aktiviteter som vid olika temaarbeten, samling och läsvisa.

Föräldrakooperativ

Böckerna på föräldrakooperativet var placerade på ett sätt så att barnen lätt kunde få tillgång till dem. Böckerna användes av barnen när de själva ville koppla av och fick då sitta i ett rum som var inrett för att skapa lugn med en stor soffa och lugna färger på väggarna. Om barnen ville kunde även pedagogerna läsa högt för dem. Högläsningen var därför inte planerad och skedde i huvudsak när barnen själva ville det. Större delen av de böcker som fanns tillgänglig för barnen hade lånats på biblioteket då en liten barngrupp gick dit tillsammans med en pedagog. Pedagog 5 påpekade att denna grupp bestod av olika barn varje gång de gick till biblioteket. Urvalet av böcker som lånades skedde av barnen som helt och hållet själva fick välja böcker att låna. Pedagogen påpekar dock att hon passade på att "smyga" ner några böcker och att hon då faktiskt tänkte på böckernas budskap utifrån ett genusperspektiv. Huvuddelen av de böcker pedagogerna väljer att låna är kapitelböcker som används under vilan för att läsas högt ur för de äldsta barnen. Personalen fick även pengar till att själva inhandla böcker, både till dem själva och till barnen. Pedagogerna försöker alltid tänka på att köpa böcker som på ett eller annat sätt känns nyskapande och som inte reproducerar samhällets traditionella könsmonster. De böcker som inhandlas till personalen är oftast olika faktaböcker som kan vara till hjälp vid olika temaarbeten men även olika teoretiska böcker som behandlar förskolans värdegrundsfrågor.

Analys

Alla de olika förskolorna har olika sätt att organisera avdelningens bokmiljö. I pedagog 2, 5 och 6 förskolan lägger de stor vikt vid avdelningens bokmiljöutformning. Avdelningar har en inbjudande karaktär där placeringen av bokhyllan gör den lättåtkomlig. Pedagog 1, 3 och 4 bokmiljö bidrar inte till att locka barnens intresse för barnböcker. De är placerade på ett sätt som gör det svårt för barnen att nå eller se böckerna. Alla pedagogerna införskaffade barnböcker genom att låna från bibliotek och det är bara föräldrakooperativet som tycks ha avsatt pengar för barnböcker. Alla pedagoger har samma tillvägagångssätt när de ska låna böcker från biblioteket, det vill säga det är inte bara pedagogerna som bestämmer vilka barnböcker som ska lånas och läsa, utan barnen får också bestämma. Att låna böcker från biblioteket är något som enligt Kåreland är det vanligaste sättet för förskolor att införskaffa böcker på (Kåreland, 2005, s 80). Placeringen och införskaffandet av böcker spelar stor roll för hur lätt barn kan få tillgång till böckerna. Att använda sig utav biblioteket vid införskaffandet av böcker ger pedagogerna möjlighet att kontinuerligt skaffa ny litteratur till barnen detta bidrar enligt oss till att barnen lättare kan lockas utav böckerna.

Connell hävdar att genusskapandet och utvecklingen av genus sker i relation till den sociala omgivningen där förskolan är en social arena, där barnen sätter om hur de ska vara är i beroende av den sociala och kulturella mönstret de har i förskolan (Connell, 2003, s 19-21). Ser man till barns identitetsskapande på detta sätt har den litterära miljön på förskolan stor betydelse. Barnens utveckling sker i samspel med den omgivning de befinner sig i och med de

människor och ting som finns runtomkring dem. Barnets lärande kan i vissa situationer behöva artefakter och kompetenta människor för att de ska utvecklas. Detta sker i form av dialog, exempelvis genom att fråga, reflektera eller bara lyssna (Bråten, 1998, s 132-135). I det här sammanhanget framhåller vi barnboken som artefakt till samspel och utvecklandet av barns identiteter. Samspel är en förutsättning för lärande och utveckling. Detta sker i form av dialog, exempelvis genom att fråga, reflektera eller bara lyssna. Därför är det viktigt hur bokmiljön konstrueras och organiseras. För att det har stor betydelse för barnen identitetsutveckling. Vi kan konstatera att nästan alla pedagogerna tänker på samma sätt när det gäller miljön i förskolan, för vissa avdelningar är det förskolans profil som synliggör deras bokmiljö. De tolkar samspelet i enlighet med deras inriktning och låter detta bestämma vilka aktiviteter de ska lägga vikt på. Det som skiljer pedagog 2 som arbetar i kommunal förskolan och pedagog 5 och 6 som arbetar i föräldrakooperativet är deras medvetna tankar om hur de ska organisera förskolans bokmiljö. Hos pedagog 2 inbjuder möblemanget till samspel, bokhyllan står bredvid långsoffan och böckerna är lättillgängliga för barnen. Om pedagog 2 skulle gå på en genusutbildning anser vi att möjligheten för en ännu mer inbjudande bokmiljö finns, då hon vid utformandet av bokmiljön även skulle vara medveten om den roll placering och urval har för barns identitetsutveckling. Hos pedagog 5 och 6 har de ett särskilt avsatt plats för läsvisa, spontan och planerade litteraturaktiviteter.

Det är inte bara miljön som påverkar barns identitetsutveckling, utan även valet av böcker. Barnlitteratur är en del av de artefakter som barn behöver för sin utveckling och socialisering i en viss kultur. De litterära aktiviteterna, så som läsvisa, högläsning, spontana och planerade litterära aktiviteter sker som ovan nämns genom samspel i en socialisering. Även här kan man se att pedagog 2, 5, 6 är de pedagoger som uttalat faktiskt har ett genusperspektiv vid val av böcker. Bokmiljön och valet av införskaffad litteratur är båda faktorer som spelar in i barnets identitetsutveckling. Barns identitetsutveckling börjar redan i förskolan och det är då de är mest mottagliga för påverkning. Förskolan är den första institution som barnet möter och barnböcker tillhör förskolans kultur och blir på så sätt barnets första bokmiljö som de möter utanför hemmet (Simonsson, 2006 s, 7).

Vid val av litteratur visar pedagog 1, 2, 3, 4 att genusperspektivet inte finns med, inte heller vid användning av litteratur. Det ligger i både förskolans och pedagogerna intresse att hålla sig så mycket det bara går till den väl inarbetade förskoleprofilen. Pedagog 3, 4 vittnar om att förskolans profil dominerar så till den grad att ingen annan litteratur än den som har med förskolans profil får plats. För att ett genusperspektiv ska få plats vid val och användande av barnlitteratur blir det en fråga om de enskilda pedagogerna attityder. Att ha böcker räcker inte utan det viktigaste för en pedagog är att på olika sätt väcka barnens läslust. Pedagoger med goda kunskaper och viljan att använda barnlitteratur är viktiga litteraturförmedlare och kan göra mycket för att väcka barns läslust (Kåreland, 2001, s 18-19).

6. Sammanfattande diskussion

Vårt syfte har varit att undersöka pedagogernas tankar kring barnböcker som redskap för att i förskolan arbeta med jämställdhetsfrågor. Fokus har legat på pedagogernas förhållningssätt och attityd gentemot genus, där vi vill ta reda på om barnboken överhuvudtaget används och i så fall hur och på vilket sätt. Detta har vi gjort genom att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Dessa har tillåtit oss att anpassa intervjufrågorna efter respondentens svar. Vi har

även gjort observationer av förskolornas bokmiljö för att se om utformningen av bokmiljön har något samband med pedagogernas attityder kring barnboken som pedagogiskt redskap.

I våra intervjuer framkom det att jämställdhetsarbetet på förskolorna var starkt beroende av hur arbetsgivare och ledning prioriterade jämställdhetsfrågor. Även den enskilda pedagogens intresse och förkunskaper var av betydelse för hur och om förskolan skulle bedriva ett tillfredställande jämställdhetsarbete. Alla tre förskolor visade sig ha olika problematik kring införandet av jämställdhetsarbetet. I den kommunala förskolan hade pedagogerna ledningens stöd. Pedagogerna som inte hade genomgått en genusutbildning menade dock att de pedagoger som hade gått utbildningen inte diskuterade eller följde upp utbildningen. Om detta beror på att ledningen inte tycker att reflektionstid behövs efter att utbildningen har ägt rum eller om personalen överlag saknar intresset av att arbeta med genusfrågor är dock oklart. Pedagog 3 och 4 har båda ett intresse av att arbeta med jämställdhetsfrågor men upplever att ledningen inte prioriterar utbildning inom genus och jämställdhet utan att de mer intresserar sig för fortbildning inom förskolans inriktning. Även Pedagog 5 och 6 som faktiskt fått både stöd från arbetsgivaren och har samma kunskapsbas och intresse menar att deras arbete inte är tillfredställande. Det alla har gemensamt är avsaknaden av reflektion och dokumentationstid. Vi konstaterade att reflektion och dokumentationstid är förutsättningen och första steget mot ett tillfredställande jämställdhetsarbete. Taguchi menar att reflektion och dokumentation fungerar som ett hjälpmedel som gör det lättare för pedagoger att utvärdera sitt arbete (Taguchi, 2003, s 17-32). Folkesson menar att om man tillsammans i arbetslaget får tid till reflektion och dokumentation kan man bilda en gemensam grund för en ökad kunskap inom ett ämne (Folkesson, 2003, s 74). Vi anser att konsekvensen av detta blir att den enskilde pedagogerna och arbetslaget inte får tillfälle att gemensamt utveckla sin kunskapsbas och sina tankar. Utan reflektion och dokumentationstid blir resultatet att pedagogerna arbetar på ett omedvetet sätt utan en gemensam grund. Pedagoger måste se sig själva som en lärande individ precis som barnen är. När pedagoger dokumenterar och reflekterar granskar de sig själva och det är på det sätt de lär och utvecklar sig. Det är det då genusglasögonen kan sättas på.

Ett utav syftena med vårt arbete var att se om förskolorna skilde sig åt beroende på deras olika verksamhetsformer. Vi kan inte säga att verksamhetsformen som sådan spelade någon roll för hur bra ett jämställdhetsarbete ska fungera. Det visade sig dock att verksamhetsformen påverkar jämställdhetsarbetet i form av tillgång till resurser och de krav som ställs på förskolan. Föräldrakooperativet verkar ha mer ekonomiskt stöd för utbildning och litteratur än den kommunala förskolan. Men den kommunala förskolan har större påtryckning uppifrån att verkligen visa att de prioriterar jämställdhetsarbetet för att kunna kvalitetsmärka sin verksamhet. Däremot upplever vi att både den kommunala förskolan och personalkooperativet i viss mån gömmer sig bakom sin inriktning och har svårt att kombinera arbetet med jämställdhetsfrågor parallellt med inriktningen. Svaleryd menar att jämställdhetsarbete inte är något tema och därför inte kan separeras till speciella situationer utan måste integreras i hela verksamheten, alltid (Svaleryd, 2007, s 41). Vi tror därför att verksamhetsformen som sådan spelar mindre roll i huruvida ett jämställdhetsarbete ska vara framgångsrikt. Däremot har ledningen och de enskilda pedagogerna stor makt oberoende av vilken verksamhetsform de arbetar inom. Vi anser att det är en stor skillnad när man arbetar med en liten organisation som personalkooperativ och stora organisationer som kommunala förskolor. Detta kan vara orsaken till att personalkooperativet enbart går efter ledningens riktlinjer. Däremot har pedagogerna på den kommunala förskolan trots förskolans profil på

något sätt stor möjlighet att bestämma över verksamheten. Därför är genusfrågor prioriterade på olika sätt, beroende på vilken ledning de tillhör.

Delegationen för jämställdhet i förskolan fick sitt uppdrag av regeringen efter att forskning avslöjat att förskolan i många fall befäster traditionella könsroller istället för att som det står i Läroplanen motverka dem. Uppdraget gick ut på att Delegationen för jämställdhet i förskolan skulle utforma ett slutbetänkande. Som en följd av slutbetänkandet blev det obligatoriskt att alla förskolor måste upprätta och aktivt arbeta med en likabehandlingsplan som grund för jämställdhetsarbetet. Det vi kunde se efter att ha intervjuat pedagogerna var att alla förskolorna hade en plan och att den var väl förankrad hos medarbetarna samt att föräldrarna kände till den. Även om en förskola i Sverige helt saknar intresse för ett jämställdhetsarbete säger lagen att alla förskolor ska ha en likabehandlingsplan. Våra förskolor visade att de hade kommit ett steg längre genom att inte bara ha utformat jämställdhetsplaner utan även arbeta aktivt med dem i den dagliga verksamheten. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att det inte räcker med att en förskola upprättar en likabehandlingsplan utan att förskolan även måste arbeta med den samt att den ska vara väl förankrad hos alla inblandade (SOU 2006:75). Genom den aktiva användningen av likabehandlingsplanen visar våra förskolor att ett jämställdhetsarbete både prioriteras och tas på allvar. Vi anser att integreringen av likabehandlingsplanen är en bra grund för att arbeta med genusfrågor i den dagliga verksamheten.

I våra interjuver framgick det att svaren från pedagogerna var beroende av pedagogernas förkunskaper och intresse för vad ett jämställdhetsarbete ur ett genusperspektiv verkligen innebar. Pedagogerna som har varit på genusutbildning har medvetna tankar om att integrera genusperspektiv i deras dagliga verksamhet. Däremot uppfattar vi att pedagogerna som inte har varit på genusutbildningen har olika uppfattning om vad ordet genus betyder. Några pedagoger förväxlar betydelsen av ordet genus med förklaringen till ordet jämställdhet och några tänker mer på termen värdegrund. Detta gör dem konfunderade i sitt svar och denna osäkerhet gör att de i svaren på våra frågor menar att de inte arbetar utifrån ett genusperspektiv. Genus och jämställdhet är två ord som är beroende av varandra. Jämställdhet betyder att man ska behandla människor lika oavsett kön. Alla ska ha samma förutsättningar i livet, därmed möjligheter och rättigheter oavsett kön (SOU 2006:75). Tallberg menar att genus däremot syftar på att individens identitetsformande är beroende av sociala och kulturella sammanhang. Jämställdhetsarbete utgår ifrån ett genusperspektiv, där synen på könet och de egenskaper de medför är beroende av omgivningen (Tallberg, 2002, s 25). När vi gick igenom svaren som handlade om huruvida de arbetade med barnboken ur ett genusperspektiv visade det sig att de pedagoger som sade att de inte arbetade med jämställdhet ur ett genusperspektiv faktiskt ändå gjorde det även om de kanske inte var medvetna om det själva. Respondenterna visade och berättade om böcker de tyckte om att läsa och i några fall resonerade de om barnboken på ett sätt som ändå avslöjade att de tänkte kring böckerna utifrån ett genusperspektiv. Om man som pedagog förstår vad begreppet genus betyder är det lättare att ta på sig sina genusglasögon och bli medveten om sin egen roll i jämställdhetsarbetet. Genom att ha en god kännedom om teorierna bakom ett ämne blir arbetet konsekvent och inte frukten av lyckliga omständigheter. Teori och praktik är beroende av varandra och fungerar som pedagogens redskap i dess yrkesutövning.

En av anledningarna till att vi intresserade oss för barnboken som redskap i jämställdhetsarbetet var att vi sedan tidigare upplevt att boken i stor utsträckning endast

användes som ett sätt för pedagogerna att få barnen att lugna ner sig. Genom våra intervjuer framkom det att den huvudsakliga pedagogiska användningen av barnboken tidsmässigt låg placerad efter lunchen då samtliga förskolor hade en så kallad "läsvila". Detta styrker antagandet att barnboksanvändandet ofta är bundet till förutbestämda tidsramar och att den pedagogiska konsekvensen av detta blir att den spontana barnboksanvändningen hämmas. Trots detta kunde vi ändå se det positiva med att utnyttja tiden efter lunch med att ha en läsvila. Efter lunchen sover de minsta barnen. De andra barnen kan då delas in i mindre grupper som gynnar barnens samspel med pedagogen och ger barnen utrymme för att utveckla sin identitet med pedagogerna som ledsagare. Vi upplever att utformningen av aktiviteten gynnar barnets identitetsutveckling. Lev Vygotskij lägger den största vikten vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Han hävdar att barnets delaktighet i sitt sociala sammanhang bestämmer hur barnet kommer att utvecklas, där tidigare erfarenhet spelar en viktig roll. I en social aktivitet sker ett samspel människor emellan genom dialog i form av diskussion. Dialog sker i form av att ställa frågor, lyssna, svara komma överens osv. (Bråten, 1998, s 132-135).

Både personalkooperativet och föräldrakooperativet betonar att de är ute och leker mycket och att all utevistelse automatiskt medför minskad litteraturanvändning. Pedagogerna hade svårt att se utomhusmiljön som en plats där man kunde använda boken. Däremot berättade föräldrakooperativet att de ofta lekte sagor. Genom att leka en saga anser vi att de ändå kopplar sagan till utevistelsen och leken. Personalkooperativet var även de ute mycket. Det var viktigt för dem att vara ute och leka och upptäcka saker i naturen och vi menar att barnen då får ett ypperligt tillfälle att utveckla sin identitet. Enligt Lindö är läsandet och leken nära besläktade. Man kan med utgångspunkt från en bok ge sig in i leken. Man kan vara huvudperson i leken och samtidigt utveckla handlingen (Lindö, 2005, s 30). Därför bör utevistelsen inte vara ett hinder för att använda boken eller utforska könsroller. Vi menar att det endast är pedagogen som sätter gränserna för vilken funktion utevistelsen ska fylla.

En annan aspekt som vi anser har stor påverkan på barnens identitetsutveckling är den pedagogiska miljö barnen befinner sig i. Miljön har stor effekt för barnens identitet menar Connell, Simonsson, Hultman med flera. Om detta är fallet blir barnens identitetsutveckling påverkad av hur pedagogerna utformar den rumsliga miljön i förskolan. Enligt Hultman är identitet och beteende beroende av det aktuella sammanhang och den miljö barnen befinner sig i. Vårt sätt att vara är inte statiskt utan vi förändras hela tiden. Därför är det viktigt att pedagoger integrerar ett genusperspektiv i den dagliga verksamheten samt organiserar en bokmiljö som inbjuder till barnens uppmärksamhet och intresse för barnlitteratur. När man möblerar måste man se till att det finns utrymme för samspel mellan barnboken och alla inblandade. Det är viktigt att som pedagog vara medveten om och tänka på hur man möblerar. Det ska finnas utrymme för reflektion av det barnen läser där barnen och pedagoger får möjlighet att kommunicera, reflektera och diskutera om barnböcker de har läst. Genom vår observation trodde vi att vi skulle märka att bokmiljön hängde samman med hur verksamheten och pedagogen i stort såg till barnboken som ett pedagogiskt verktyg. Det vi märkte var att så inte var fallet utan bokmiljö och attityd mot böcker skiljde sig åt.

Genom våra intervjuer och teorierna om barnboken framkom åtskilliga sätt man kunde arbeta med barnboken ur ett genusperspektiv för att nå jämställdhetsmålen. Merparten av pedagogerna använde barnboken som ett verktyg för att starta diskussioner kring könsroller.

Pedagogerna kom även med intressanta synpunkter om hur man kan använda barnboken. Exempelvis nämner några pedagoger att de ibland byter kön på huvudkaraktärerna i en bok. Kåreland ger i sin bok *Modig och stark –eller ligga lågt* några förslag på hur man kan använda barnboken. Man kan förändra karaktärer och på så sätt visa barnen att det finns alternativ och delvis få en ny berättelse, använda boken som bas för att sedan diskutera och reflektera med barnen, man kan förändra detaljer i boken. Till exempel byta egenskaper hos gestalterna, byta ut namn, aktiviteter och man kan främja barns fantasi genom att inte visa bilderna i barnboken och på så sätt inte ge dem en förutbestämd bild om hur de olika karaktärerna kön gestaltas. Man kan använda boken som inspirationskälla till att genom leken testa manligt och kvinnligt (Kåreland, 2005, s 126-127). I princip vilken barnbok som helst kan användas i genusarbetet. De är bara att låta fantasin flöda.

Att arbeta med jämställdhetsfrågor i förskolan betyder inte att man ägnar sig åt vissa aktiviteter som har med genus att göra, utan att man hela tiden ser på den dagliga verksamheten ur ett genusperspektiv. Stöd från ledningen och ett gemensamt intresse är förutsättningen för att ett jämställdhetsarbete ska ta sin start. Även förankringen av den lokala likabehandlingsplanen inverkar på hur väl förankrat jämställdhetsarbetet ska bli. Man måste som pedagog vara medveten om sin egen roll och vad man förmedlar till barnen. Det är viktigt att hela tiden komma ihåg att jämställdhetsarbetet inte ska vara en separat del av förskolan. Utan integrerat i den dagliga verksamheten och att reflektion och dokumentationstid är nödvändig för att skapa en gemensam bas att utgå ifrån. Vi anser att det även är nödvändigt att reflektera över miljöns utformning då denna har inverkan på skapandet av barns identitet. I den dagliga verksamheten visade det sig att barnboken kan fungera utmärkt som redskap för att synliggöra de traditionella könsrollerna och underlätta i arbetet med att bryta dessa. Det är i slutändan den enskilda pedagogens fantasi som sätter gränserna i genusarbetet med barnboken som artefakt. Läroplanen visar inte hur man ska arbeta med jämställdhetsmålen. Det är upp till varje förskola att hitta ett passande arbetssätt. Därför har pedagogen stor makt över hur man ska leva upp till de jämställdhetsmål skolan förväntas arbeta efter för att på så sätt motverka traditionella könsmonster.

Vår text bygger på enskilda pedagogers tankar, följaktligen kan man inte säga att vårt urval av respondenter är representativt för en hel yrkesgrupp eller att våra resultat är absoluta sanningar, men detta har heller inte varit var syfte. Vår tanke har varit att jämföra utvalda pedagoger verksamma på förskolor med olika huvudmän och deras syn på barnboken som redskap i deras jämställdhetsarbete.

7. Förslag till fortsatt forskning

Eftersom vi i vår forskning enbart ville belysa enskilda pedagogers tankar om barnlitteraturen som redskap för ett genusarbete har vi endast behandlat barnboken i dess skrivna form. Under våra intervjuer och observationer kom det fram att några förskolor även använde sig utav sagan som berättande form för att arbeta med genusfrågor. Vi menar att fortsatt forskning om användandet av sagan i annan form än bara den inbundna sagan skulle kunna tillföra mer intressanta aspekter till slutsatsen om barnlitteraturens användningsområden för ett jämställdhetsarbete. Vi har även valt att bara inrikta oss på enskilda pedagoger verksamma på förskolor med olika huvudmän och deras tankar kring ett genusarbete. Genom att använda sig av en jämförande studie baserad på en hel verksamhet där

jämförelsen sker mellan de enskilda pedagogerna på samma arbetsplats eller att jämföra verksamheter med samma huvudman är ett förslag på fortsatt forskning som vi tror skulle leda fram till intressanta resultat.

Under våra intervjuer visade det sig att den pedagogiskt planerade barnlitteraturanvändningen oftast enbart var förlagd till ”läsvilan”. Vi menar att det skulle vara intressant att se hur vanlig denna företeelse är och vilka konsekvenser det har för barnen i deras identitetsutveckling. Även svaren från pedagogerna som berörde avsaknaden av barnlitteratur utomhus ger uppslag för ny forskning. Sist vill vi belysa att en del pedagogers svar vittnar om en uppfattning om att barns identitetsutveckling endast sker i hemmet och att hemmets kulturella bakgrund spelar in på hur barnet ser på de rådande könsmodellerna. Detta var en intressant aspekt och skulle säkerligen visa sig intressant att fortsätta forska om.

8. Litteraturlista

Böcker

Bråten, Ivar (red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Connell, R. W. (2003). *Om Genus*. Uddevalla: Daidadalos

Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör sitt kön*. Stockholm: Liber

De Beauvoir, Simone (2006). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts pocket

Dysthe, Olga (red). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter (2006). *Metodpraktikan- konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2: e upplagan). Vällingby: Nordstedts juridik.

Folkesson, Lena m.fl. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*, Lund: studentlitteratur.

Hultman, Elisabeth. Nordin (2004). *Pedagogiska miljöer och barns objektskapande*. Stockholm: Liber

Johansson, Bo & Svedner, Per Olof (2006) *Examensarbetet i lärarutbildning- Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4: e upplagan). Uppsala: Kunskapsföretaget Läromedel & Utbildning

Klasson, Josefine & Gustafsson, Malin (2006). *Bilderböcker ur jämställdhetsperspektiv- en övergripande studie av bilderböckers genusstruktur*. Göteborgs universitet: Lärarprogrammet, nr. HT06_1080_007

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur.

Kåreland, Lena (red). (2005). *Modig och Stark- eller ligga lågt- Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Malmö: Lärarförbundets förlag

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. (3: e upplagan). Lund: Studentlitteratur.

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

Svaleryd, Kajsa (2007). *Genuspedagogik- en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber

Tallberg, Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiska arbeten och kön- med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur

Taguchi, Lenz, Hillevi (2003). *Varför pedagogisk dokumentation?* (5: e upplagan). Stockholm: HLS förlag

Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos: Uddevalla.

Forskningsrapporter

Simonsson, Maria. (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. (Rapport 115:48). Linköping universitet

Bok utan författare

Lärarförbundet (2006) *Lärarens handbok* (4:e upplagan) Stockholm: Lärarförbundet

SOU 2004:115. *Den könade förskolan om betydelsen av kön och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2006:75. *Jämställdhet i förskolan om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogik arbete*. Slutbetänkande av Delegation för jämställdhet i förskolan Stockholm: Statens Offentliga Utredningar

Elektroniska referenser

www.vr.se, Hämtat 2008-04-25

Vetenskapsrådets. *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning* (2002) Stockholm: Vetenskapsrådet

www.skolverket.se. Hämtat 2008-04-08

Riksdagen (1985). *Skollagen* 1985:1100. Senast granskad 2007-07-04

www.skolverket.se

Lpfö98. Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet

www.hsr.se

Grön flag. Hämtat 2008-05-19

Bilaga

Underlag till intervju

Vi är två lärarstudenter som ska skriva vårt examensarbete baserat på pedagogers tankar om barnboken som redskap i arbetet med genusfrågor. Vår utbildning har präglats mycket av genusperspektivet. Vi har även under utbildningen läst mycket om barnboken som redskap i pedagogiskt verksamhet. Därmed har barnboken som verktyg för att arbeta med förskolans jämställdhetsmål väckt vårt intresse.

Syftet med vårt arbete är att synliggöra utvalda pedagogers förhållningssätt och attityd kring jämställdhetsarbetet på just er förskola. Vi vill även få fram pedagogernas syn och tankar på barnboken som verktyg i arbetet med jämställdhetsfrågor. Tanken med vårt arbete är att välja ut tre pedagoger verksamma inom förskolan och vi har valt att intervjua pedagoger verksamma inom olika verksamhetsformer, Kommunal, Personalkooperativ samt Föräldrakooperativ.

Vi har i förväg bestämt oss för vad frågorna ska handla om men inte exakt hur de kommer att se ut. De frågor vi bifogar i detta brev är alltså endast underlag för intervjun.

Intervjuerna kommer att spelas in, alternativt antecknas och bearbetningen av genomförda intervjuer kommer att ske genom direkta citat samt analys av pedagogernas uttalande jämfört med valda teorier.

Frågor vi kommer att beröra är:

Har genuskunskap stor betydelse för den enskilde pedagogens arbete och i så fall vilken betydelse har genuskunskap för att nå jämställdhetsmålen?

Känner du att ledningen prioriterar genusfrågor? (till exempel uppmuntran, fortbildning, tid till planering och samtal kring hur man ska jobba med genusfrågor)

I hur stor omfattning arbetar ni med genusfrågor på avdelningen? Hur ser detta arbete i så fall ut?

Har ni märkt att barnen tagit till sig något av ert genusarbete

Hur införskaffas barnlitteraturen till förskolan? (lånas, köps, tas med hemifrån). Har ni ett genusperspektiv när ni väljer att låna/läsa/ använda barnlitteratur i verksamheten?

När används litteraturen? (högläsning, samling, spontanläsning mm)

Varför läser ni barnlitteratur för barnen? Har ni några pedagogiska motiv och hur väljer ni ut litteraturen?

Hur följer ni upp lästa böcker? (exempelvis genom lek och samtal)

Tror ni att barnlitteratur kan vara ett bra verktyg till arbetet med genusfrågor?

Tror ni barnen påverkas av litteraturens innehåll (både text och bild)? Hur tror ni i så fall att barnen påverkas?

Känner du dig trygg kring vilken litteratur som är av god kvalitet sett ur ett genusperspektiv?

Om ni undrar över något kan ni nå oss på:

