



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi är ju ändå olika

En studie av förskolepedagogers syn på möjligheten att omsätta läroplanens jämställdhetsmål i den pedagogiska verksamheten

Jens Pilqvist, Helena Yring och Axel Ågren

Inriktning LAU390
Handledare: Eva Wolf
Examinator: Ingela Tägil
Rapportnummer: VT14-1120-07

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Vi är ju ändå olika - En studie av förskolepedagogers syn på möjligheten att omsätta läroplanens jämställdhetsmål i den vardagliga verksamheten

Författare: Jens Pilqvist, Helena Yring och Axel Ågren

Termin och år: VT14

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Eva Wolf

Examinator: Ingela Tägil

Rapportnummer: VT14-1120-07

Nyckelord: kön, genus, norm, stereotyp, könsroller, könsmönster, diskurs

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie är att belysa och undersöka hur pedagoger i förskolan upplever och förhåller sig till läroplansmålen gällande genus och jämlikhet. Studiens mål är att ta reda på hur dagens pedagoger i förskolan ser på genus, men även i vilken mån de faktiskt lyckas med att omsätta målen i sin vardagliga verksamhet. Vår undersökning är en kvalitativ studie baserad på intervjuer och observationer. Studien är genomförd på tre förskolor tillsammans med sju pedagoger. Det innebär att vi inte kommer att leta efter en absolut sanning om hur pedagoger i allmänhet förhåller sig till genus utan snarare göra ett tendentiellt nedslag i tre befintliga förskoleverksamheter.

Vår studie visar att i stort sett samtliga pedagoger vi intervjuat anser att det är viktigt att arbeta för jämlikhet och att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster. Samtidigt visar det sig däremot också att läroplansmålen av olika anledningar efterlevs i varierande utsträckning; bland annat därför att somliga pedagoger vidmakthåller att det finns en betydande skillnad mellan pojkar och flickor.

Analysresultaten diskuterar vi i relation till teorier som poststrukturalism och feministisk poststrukturalism. Eftersom vi uppfattar pedagogernas utsagor liksom läroplanens innehåll som texter, har diskursanalys tillämpats både teoretiskt och metodologiskt.

Vi anser att en aktiv diskussion och ökad medvetenhet kring genus och jämlikhet är viktigt för vår kommande yrkesroll som förskolepedagoger, eftersom vi alla är produkter av den samtid och det samhälle vi lever i, ett samhälle vi överlag, bortsett från de formulerade läroplansmålen, inte upplever vara särskilt tillfredsställande vad gäller möjligheterna att bryta mot givna normer och könsmönster.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	3
DEL 1: Inledning.....	4
1.1 Ämnesval	4
1.2 Syfte och problemformulering	4
1.3 Material och Metod.....	5
1.3.1 Empiriinsamling.....	5
1.3.1.1 Observation som metod	5
1.3.1.2 Intervju som metod	6
1.3.2 Vår undersökning	6
1.3.2.1 Intervjuguide och observationsschema	6
1.3.3 Litteratursökning.....	7
1.4 Teoretisk anknytning	7
1.4.1 Centrala begrepp	7
1.4.2 Poststrukturalism.....	8
1.4.3 Feministisk poststrukturalism	9
1.4.4 Diskurs och diskursanalys.....	10
1.5 Tidigare forskning	10
1.6 Etik	11
DEL 2: Historik: Läroplaner genom tiderna	12
DEL 3: Presentation av förskolorna.....	13
3.1 Presentation av förskolorna.....	13
DEL 4: Resultat.....	14
4.1 Framträdande överensstämmelser i intervjuerna	14
4.1.1 Allmänna arbetsförhållanden	14
4.1.2 Att tänka och omsätta genus i vardagen.....	16
4.2 Framträdande överensstämmelser i observationerna	18
4.2.1 Manligt och kvinnligt som dikotomier.....	18
4.2.2 Maskulinitet som norm	19
4.2.3 Heterosexualitet som norm	19
4.2.4 Språkliga och materiella attribut definierar kön	20
4.3 Sammanfattning av resultaten	20
DEL 5. Diskussion	22
5.1 Om läroplanen som tillgång och utmaning	22
5.2 Om ökad medvetenhet kring genus och ålder som potentiellt hinder när traditionella könsroller dröjer sig kvar	23
5.3 Om skiftande grader av genusmedvetenhet och hinder på vägen.....	24
5.4 Om samhällets kontra förskolans ansvar att motverka stereotypa könsroller.....	25
5.5 Om att pojkar och flickor ska ha samma möjligheter trots inneboende olikheter	26
DEL 6: Slutord	27
Referenslista.....	29
Bilagor	

DEL 1: Inledning

1.1 Ämnesval

”Jag har två barn som nu är 12 och 16 år. Men jag minns fortfarande hur det var att lämna dem på dagis och förskola. Det var en stark upplevelse av flera orsaker. Först och främst luktade det våldsamt av barn och inte minst av kvinnor, en kombination som har en omskakande effekt på de flesta män. Och så tyckte jag att allt var så utpräglat kvinnligt: De ljusa och pastellaktiga färgerna, det pyntade och ombonade, hela estetiken med sin makalösa omsorg in i minsta detalj.

Resultat: ett sött, mjukt och näpet universum utan några kanter och motsättningar att stöta sig emot. En plats som får nio av tio män att känna sig kallsvettiga och ge dem klaustrofobiska känslor inom loppet av några få sekunder”

(Bertill Nordahl, 1996, s. 8).

Debattörer likt Bertill Nordahl som tar sig an genusproblematiken har det inte helt lätt idag. Oavsett om en anser att könet är en social eller en biologisk konstruktion blir en ifrågasatt. Hur ens kön samverkar med ens personlighet och det samhälle man lever i är givetvis något komplext och något som kan vara svårt att sätta fingret på. Oavsett om en anför eller håller med Bertill i hans syn på könsrollsmönstren på förskolan som framträder i citatet ovan, så aktualiserar hans personliga upplevelser de frågor som vi vill undersöka: I vilken utsträckning vidmakthåller respektive söker dagens förskola att motverka traditionella heteronormativa könsrollsmönster? Och mer explicit – vad finns det för stöd i styrdokumentet? Vilken betydelse har dessa dokument för oss som förskolepedagoger i vårt vardagliga arbete för att ta itu med den aktuella problematiken?

Vi anser att det är viktigt att forska om och undersöka den här typen av frågor. Vår förhoppning är att vår undersökning kan kasta ett ljus över förskolans verksamhet, samt åskådliggöra sambanden mellan förskolornas attityder till kön och genus och rådande samhällsideal och värderingar.

Förskolan är en del av det samhälle den befinner sig i. Det gör att den influeras av de samhällsideal och värderingar som är aktuella och i strömning. Vi har under vår utbildning kommit att intressera oss för hur dessa värderingar rörande stereotypa könsroller och traditionella könsroller visar sig i just förskolan. Vi har upplevt att förskolans värderingar inte alltid korrelerar med samhällsdebatten på så vis att förskola och skola är relativt långsamma när det kommer till att anamma förändringar. Samhällsdebatten däremot är snabb och flexibel och således hinner inte alltid förskola och skola med i förändringstakten. Därför ville vi undersöka hur pedagogerna ser på sina möjligheter att omsätta de mål i läroplanen som rör stereotypa könsroller och traditionella könsroller.

I undersökningen har vi intervjuat sju pedagoger från tre olika förskolor i Göteborgsområdet. Vi har även genomfört observationer av respektive verksamhet. Det empiriska materialet från observationerna har samlats in under tre dagar på varje förskola.

1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte med examensarbetet blir, med bakgrund till ovanstående inledning, att undersöka hur pedagoger i den vardagliga förskoleverksamheten uppfattar och efterlever läroplanen vad gäller förskolans värdegrund och arbetet med att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsroller.

- Vad tycker pedagoger i förskolan om läroplanens värdegrundsmål gällande könsroller och

- könsmönster?
- Vad är stereotypa könsroller och traditionella könsmönster för pedagoger i förskolan?
- Vilka möjligheter uppfattar pedagoger i förskolan att de har att omsätta målen i den vardagliga verksamheten?

1.3 Material och Metod

Vi kommer att göra en integrerad intervju- och diskursanalys kompletterad med observationer för att se om pedagogerna efterlever vad de anser att de gör i arbetet att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster i förskolan.

1.3.1 Empiriinsamling

Det finns flera olika sätt att samla empiriskt material på. Nedan beskriver vi tre sätt som vi övervägde att använda samt vår redogörelse för varför eller varför vi inte valde att använda en viss metod. De olika insamlingsalternativen är enkät, observation och intervju.

Ett problem för många som genomför forskningsundersökningar är undersökningens validitet. Esaiasson m.fl. beskriver begreppet som ett översättningsproblem.

”forskningen arbetar med både ett teoretiskt och operationellt språk: frågorna och problemen formuleras på den teoretiska nivån medan undersökningarna genomförs på den operationella nivån. Det ständigt återkommande ”översättningsproblemet” blir därför om vi empiriskt undersöker det som vi på den teoretiska nivån påstår att vi undersöker” (Esaiasson m.fl., 2003, s. 57).

I och med att studien är väl avgränsad med ett observationsschema och en intervjuguide som behandlar de frågor och problem som studien berör anser vi oss ha överkommit detta översättningsproblem.

Om undersökningen hade varit kvantitativ skulle enkäter varit en bra metod. När en vill undersöka en större populations åsikter eller uppfattningar kring en specifik fråga är detta att föredra. Det är en tidseffektiv metod att använda sig av vid insamlande av empiri. Däremot blir ofta svarsfrekvensen lägre och svaren mindre utförliga än vid exempelvis intervjuer (Esaiasson m.fl. 2003). I denna uppsats har enkätmetod dock inte haft något relevant syfte för de frågeställningar vi vill besvara. Dessa frågor äger än mer komplexitet och kräver fördjupande och mer utvecklade svar från våra intervjuade pedagoger än vad som är möjligt eller eftersträvansvärt att få i enkäter.

1.3.1.1 Observation som metod

En kan använda observation som metod för att få syn på företeelser och handlingsmönster som är så självklara för de personer en vill observera att de kanske inte nämnt det i en intervju. En kan med fördel även använda metoden när en misstänker att diskrepansen är stor mellan det svarspersonerna svarat jämfört med vad de faktiskt gör i verksamheten. ”Direktobservationer blir särskilt lämpliga om man vill studera processer eller strukturer som kan vara svåra att klä i ord för inblandade parter. Det är inte alltid de personer som själva mitt uppe i ett skeende ”ser” vad som försiggår” (Esaiasson m.fl., 2003, s. 303). Iakttagelser från observationer fungerar som kunskapskomplement till intervjusvaren. Esaiasson påpekar att denna sorts observation är i stort sett standard inom pedagogisk forskning. Ibland är forskningsproblemet formulerat på så vis att det kan vara känsligt eller kontroversiellt för de som är tillfrågade att de inte gärna uttalar sig om ämnet och vad de verkligen menar eller tänker kring det, som de kanske måste i exempelvis en intervjusituation (s.

304).

1.3.1.2 Intervju som metod

Samtalsintervjuer ger möjlighet till ett samtal med både informant- och respondentkaraktär. Pedagogerna som informanter kunde ge svar på de mer faktabaserade frågorna vi hade kring läroplanen, som exempelvis hur de själva hade valt att arbeta med styrdokumentet, medan intervjuerna med pedagogerna som respondenter kännetecknas av att vi är intresserade av pedagogens egen åsikt (Esaiasson m.fl., 2003, s. 227). Här kunde vi istället fokusera på mer personliga frågor, exempelvis om hur hen som person tycker att stereotypa könsroller kan visa sig i verksamheten. Att särskilja respondentsvar från informantsvar upplever vi som svårt eftersom pedagoger som grupp ofta är bådadera när det gäller yrkets karaktär. De pedagoger vi träffade verkade ha en roll som var sammanslagen av deras professionsroll och privata åsikter. Våra intervjufrågor var också upplagda på så vis att vi efterfrågade ett faktasvar, men det kunde endast ges om pedagogerna tog en personlig ställning till ämnet.

Esaiasson m.fl. (2003) gör skillnad mellan samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar. Den förstnämnda utmärks av att det förs en dialog under intervjun, snarare än att svarspersonerna ges ett antal svarsalternativ till varje fråga (s. 228). Avgränsningen mot frågeundersökningen gjorde vi eftersom vi inte anser att vi skulle få tag i den komplexitet som ämnet kräver om vi gav svarspersonerna färdiga svarsalternativ.

1.3.2 Vår undersökning

I vårt arbete har vi valt att besvara våra frågeställningar genom egeninsamlad empiri som utgår från samtalsintervjuer och deltagande observationer. Detta för att kunna ”registrera svar som är oväntade” (Esaiasson m.fl., 2003 s. 251) och för att kunna följa upp svaren under intervjuens gång. Kvalitativa undersökningar, som vår, brukar använda sig av flera sorters empiri.

Vårt val av pedagoger som intervjuobjekt motiverar vi med att vi anser att vi inte kan få svar på våra frågeställningar på något annat sätt. De som besitter mest kunskap om läroplanen i en praktisk verksamhet är de som ständigt planerar, utvärderar och arbetar med den – alltså de verksamma pedagogerna. Vi funderade även på att intervju och observera barn, men valde bort detta eftersom det inte upplevdes relevant för frågeställningen. De intervjuer vi genomfört är sju till antalet. De rörde sig alla inom tidsramen 45 minuter till 90 minuter. Två intervjuer gjordes på Förskola 1, ytterligare två på Förskola 2 och resterande tre genomfördes på Förskola 3. Dessa förskolor finns närmare beskrivna i resultatredovisningen. Samtliga av de intervjuade är kvinnor och är mellan 30 – 60 år.

Vår studie är inte kvantitativ eller historiskt inriktad. Vi är alltså inte intresserade av hur många, hur mycket eller något annat mätbart som håller med ett visst påstående. Istället är vi intresserade av tendenser i pedagogers svar gällande de tidigare beskrivna frågeställningarna. Den är inte heller historisk eftersom vi undersöker de just nu rådande samhällsliga förhållandena. Trots det har vi valt att inkludera en historiebakgrund av läroplanen. Detta för att vi lättare ska kunna påvisa läroplanen för förskolan som ett levande dokument, format av den tid den skrivs i, och göra en diskursanalys av densamma.

1.3.2.1 Intervjuguide och observationsschema

När frågeguiden för intervjuerna författades utgick vi från läroplanen för förskolan (Skolverket,

2011, avsnitt 1) och formuleringarna kring värdegrund och uppdrag gällande könsroller och könsrollsmönster.

- ”Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.”
- ”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.”

Det var dessa två citat som låg till grund när vi skapade vår intervjuguide och senare även vårt observationsschema. Det som intresserade oss var hur pedagoger (1) såg på de olika målen och deras möjlighet att omsätta dem i sin egen vardagliga verksamhet, (2) vad de ansåg att de innebar och (3) hur de trodde att andra pedagoger tolkade målen och sina möjligheter att omsätta dem (se bilaga 2).

Observationsschemat gjorde vi genom att använda oss av avgränsningar. Det vi ville hålla isär var ett antal sociala och vardagliga situationer som vi antog skulle vara speciellt innehållsrika gällande det aktuella ämnet. Dessa sociala situationer var materialval, lek, samlingsituationen och måltidssituationen. Genom att använda oss av påståenden kunde vi relativt enkelt se om verksamheten innehöll det som vi ansåg kunde räknas som könsroller och könsroller (se bilaga 1). De specifika påståenden som vi valde att observera var (1) manligt och kvinnligt som dikotomier, (2) maskulinitet som norm, (3) heterosexualitet som norm och (4) språkliga och materiella attribut definierar kön.

1.3.3 Litteratursökning

För att hitta relevant litteratur har vi använt oss av sökmotorn för Kungliga Bibliotekets databas med sökord som vi fann relevanta för vårt arbete, som exempelvis: könsidentitet, könsroller, kön, könsroller, poststrukturalism, feministisk poststrukturalism, könsroller i förskolan, diskursanalys, heteronormativitet och stereotyper. Dessutom har vi använt oss litteratur som funnits med i tidigare kurser och arbeten under utbildningen.

1.4 Teoretisk anknytning

För att upprätta en tydlig teoribas till arbetet har vi valt att lägga upp teoridelen enligt följande; inledningsvis väljer vi att reda ut några av de begrepp som vi kommer att använda oss av frekvent. Detta för att vi anser att vissa av dem inte är helt enkla att tolka. Därefter beskriver vi de teoretiska utgångspunkter som vi använder oss av i arbetet. Slutligen redogör vi för diskursanalysen och dess relevans för vårt arbete.

1.4.1 Centrala begrepp

Ett av de mest förekommande begreppen i vår uppsats är *kön*. Enligt Nationalencyklopedin (2014) beskrivs begreppet ”kön” i enbart biologiska termer: ”egenskap hos individ som beror på vilken typ av gameter (könsceller) den producerar”. Det är dock inte denna betydelse vi använder oss av i uppsatsen, utan en som beskriver kön som något socialt konstruerat (se genusbegreppet).

Stereotypa/traditionella könsroller/könsmönster är termer för att beskriva de normer och värderingar som kan relateras till hur kön påverkar resurser, makt och prestige. Dessa är socialt eller kulturellt betingade och inom könsrollsteorin betonas inläring och socialisation som bakgrund för dessa roller (Nationalencyklopedin, 2014-04-29) Det ”stereotypa” eller ”traditionella” i begreppet stereotypa/traditionella könsroller/könsmönster innebär att rollens ramar är så tydliga och så socialt förankrade att ett normbrott mot dem skulle skapa någon form av starkare motreaktion från omvärlden. Enligt det socialpsykologiska fältet kan begreppet stereotyp förklaras som

”[en] förenklad, ofta allmänt omfattad föreställning om utmärkande egenskaper hos alla som tillhör en viss grupp, t.ex. nation, ras, religion eller kön, också en där man själv ingår. Stereotypen påverkar ofta den bild man skapar sig av en individ ur en viss grupp utan att man närmare prövar om den är korrekt” (Nationalencyklopedin, Tillgänglig 2014-05-08).

Detta innebär att de stereotyper vi omger oss med är delar av den syn samhället gett oss. Att en inte ”prövar om den är korrekt” gör att den förblir oreflekterad och kan därför förstärka fördomar och negativa attityder.

Ett begrepp som nuförtiden hörs och syns ofta är *genus*. Begreppet är främst sociologiskt, antropologiskt och etnologiskt och används för att förklara och reda ut de sociala strukturer som rör kön och som ”skapar en sorts reglering av kvinnor och män” (NE, 2014). Likt Svaleryd (2002) menar vi att genus handlar om det sociala och kulturella könet. Svaleryd beskriver att begreppet genus fokuserar på vad som anses manligt och kvinnligt, vilket beteende respektive kön har och vad som anses normalt för dem att syssla med.

1.4.2 Poststrukturalism

I vår studie om förskolepedagogers förhållande till läroplanen, i relation till de läroplansmål som säger att förskolan ska motverka könsroller, utgår vår teoretiska förståelse av kön utifrån en feministisk poststrukturalistisk position. Poststrukturalistisk teori kan hänvisas till tänkare och filosofer som Nietzsche, Sartre, Foucault och Lacan. Vad poststrukturalism är och vad detta synsätt grundar sig på är inte lätt att förklara då den härrör ur flera teorier och positioner. Vad en emellertid kan säga om poststrukturalism som tankefigur är att den är en reaktion på strukturalismen och att den tar avstånd från strukturalismen som kännetecknas av ”ett centrerat, deterministiskt, och essentiellt tänkande” (Herz & Johansson, 2013, s. 8). Poststrukturalismen anlägger istället ”ett decentrerat, kontingent och konstruktionistiskt perspektiv” (a.a.). Poststrukturalismen anser vi vara en lämplig utgångspunkt eftersom den betonar en syn på subjektets förhållande till omvärlden som ständigt föränderlig och att det är ett perspektiv som kan dekonstruera dikotomier som manligt/kvinnligt. Vidare är teorin relevant med tanke på att den uppmärksammar att rådande ideal och värderingar, och därmed också subjektspositionerna, alltid är kopplade till ett maktperspektiv.

Distinktionen mellan individ och subjekt är central inom poststrukturalismen. Därmed inte sagt att denna distinktion är lätt att skriva om och förstå. Subjektspositionerna uppstår, formas och identifieras via makten. De skrivs in i en befintlig men också rörlig och föränderlig maktstruktur. (Herz & Johansson, 2013, s. 140)

Maktstrukturer i samhället kan ibland förklaras med begreppet hegemoni. Den hegemoniska diskursen är den som är just nu rådande i samhället, och som anses vara naturlig, rätt, moralisk och sann. För att hegemonin ska kunna verka måste motsatsen till den finnas – annars kan inte heller den ledande hegemonin existera. Alltså måste det onaturliga, felaktiga, omoraliska och osanna finnas som alternativ för att deras motsatspar ska verka reglerande. Dessa hegemonier är, som poststrukturalismen menar, diskursiva och därför föränderliga. Det som en gång varit naturligt kan

en tid senare vara onaturligt, och det som ansetts förkastligt kan också anses bli normalt eller eftersträvansvärt (Herz & Johansson, 2013).

1.4.3 Feministisk poststrukturalism

Människans könsbestämning har generellt sett större ”betydelse för konstruktionen av människan före andra klassificeringar och positionsbestämningar” menar genusforskaren Hillevi Lenz Taguchi (2004, s. 11). Samtidigt har underordningen av kvinnor skurit igenom alla former av social organisering ”oavsett sociala och etniska gruppstillhörigheter” (a.a. s. 12). Detta leder oss in på en feministisk poststrukturalism. Den feministiska poststrukturalismen utgår från en feministisk tradition som föregås av en liberal och en radikal feminism. Den liberala feminismen ”mobiliserades kring det kvinnliga subjektets rättigheter i form av tillträde till den offentliga manliga sfären” (a.a. s. 15) medan den senare radikala feministiska positionen, en talar ibland om särartsfeminism, ”hyllade och essentialiserade det specifikt kvinnliga [...] som ett sätt att väga upp för de undervärderade konstruktionerna av kvinnor och flickor i den dominerande maskulina diskursen” (a.a.). Den poststrukturella feminismen utgör istället en diskurs som ifrågasätter, dekonstruerar och vill överskrida de stereotypa könsidentiteterna samt synliggör kategorierna manligt och kvinnligt ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv för att belysa hur individen görs till man eller kvinna i den normativa diskursen. Vad som skiljer den feministiska poststrukturalismen från poststrukturalismen är att den senare ”har som syfte att utmana föreställningar om kön som en biologisk, kroppslig och given kategorisering samt att ifrågasätta den maktordning som överordnar och normaliserar det maskulina” (Eidevald, 2009, s. 53).

Ett betydande teoretiskt bidrag till det som har kommit att kallas för genusforskning, eller queerteori, och som just söker dekonstruera könsidentiteter, kommer från filosofen Judith Butler. Butlers teori om genus blir i boken *Gender Trouble* från 1990 en brytpunkt inom den feministiska rörelsen då ”hon i olika brottytor arbetar fram nya teoretiska synteser och vägar” (Herz & Johansson, 2013, s. 135). Språkteori och psykoanalytiskt tänkande präglar Butlers filosofi och nu framträder också queertänkandet som innebär ett brott mot de logocentriska (i meningen tilltro till förnuft och en absolut sanning) teorierna om kön. Mycket av den kritik mot Butlers idéer om hur genus skapas genom handlingar och olika uttryck, vilka en kan kalla performativa, kretsar kring ett negligerande och bortseendet från de biologiska faktorer som en kan skilja kategorierna män och kvinnor på. Till en början ligger Butlers fokus på hur språket konstruerar kön men de feministiska studier som följde efter *Gender Trouble* omfattar också diskussion kring det biologiska könet, alltså kroppen och materian. I en nyutgåva av samma bok ger Butler en definition av genus:

Genus är någonting komplext vars fulländigande alltid skjuts upp så att det aldrig helt är vad det är vid någon given tidpunkt. En öppen koalition kommer därför att bejaka att identiteter än upprättas än överges, alltefter vilka syften som föreligger; den kommer att vara en sammanslutning som tillåter mångahanda konvergenser och divergenser utan att lyda någon norm för slutliga definitioner (Butler, 1999, s. 67).

Butler söker inte efter rötter eller någon essens i kön utan menar att det är i språket och det sociala livet som genus skapas. Herz & Johansson (2013) beskriver Butlers tänkande som att det är genom ”att vissa språkakter, handlingar och estetiska uttryck upprepas och konsekvent sammankopplas med till exempel manligt eller kvinnligt [som vi får] en strukturering av vardagsliv, språk och definitioner, som via alla dessa upprepningar ger det sociala livet en specifik form” (a.a. s. 138). I en rad uppmärksammade arbeten diskuterar Butler just relationerna mellan kropp, genus, sexualitet och begär och formulerar därigenom ett av de mer radikala ifrågasättandena av både heterosexualitet och genusidentitet som naturgivna. Butler menar att idén om ett naturligt kön, ett kön bortom sociala och historiska villkor, är en *normativ* sådan. Den föreskriver regler, inte bara för hur en ska vara som man eller kvinna, utan även att en ska vara man *eller* kvinna. Enligt Butler

existerar emellertid inte kategorierna man och kvinna enbart i sig själva. De blir först begripliga och får mening inom en heterosexualiserande förståelseram, som framställer två separata och motsatta kön som de enda möjliga identiteterna (Ambjörnsson, 2004, s. 15).

1.4.4 Diskurs och diskursanalys

För att kunna undersöka hur pedagogerna ser på läroplansmålen om stereotypa könsroller ansåg vi det vara rimligt att göra en diskursanalys av såväl läroplansmålen som pedagogernas inställning till målen. Utgångspunkten är att både läroplansmålen och pedagogernas uttalanden i intervjusammanhang kan ses som *texter*, som i sin tur säger något om värderingar i dagens samhälle.

Rent allmänt betyder diskurs ungefär 'talet om verkligheten', samtidigt som det är vårt enda sätt att förstå den. Det gör att det är meningslöst att försöka förklara hur ens verklighet, egentligen, ser ut – eftersom den helt enkelt inte existerar i någon essentiell mening. Istället bör diskurser ses som konstruktioner av verkligheten. Begreppet diskurs inbegriper en rad olika dimensioner. För det första ger ordet konstruktion i pluralis en antydning om att det aldrig existerar enbart en diskurs om ett visst fenomen i samhället. Konkret uttryckt existerar rimligen flera diskurser om manligt och kvinnligt i dagens samhälle som i sin tur kan komplettera men också strida mot varandra. För det andra är vår uppfattning av världen och verkligheten aldrig värdeneutral utan återspeglar olika individers eller grupperns uppfattning av denna verklighet. Språket är det största och viktigaste verktyget vi använder oss av för att beskriva vår verklighet men det gör också att verkligheten blir färgad av hur vi använder språket och hur de runt omkring oss tolkar det vi förmedlar med hjälp av vårt språk (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Bergström & Boréus, 2005; Börjesson, 2003).

För det tredje är diskurserna normskapande och söker bestämma vad som kan och vad som inte kan sägas, eller varas, i de sammanhang vi vistas i. Det är alltså vissa sätt att tala eller vara som är mer accepterade än andra, förbjudna eller tabu. Dessa otillåtna sätt att vara stängs ute och gör att det som ingår i diskursen upplevs som ”rätt” och ”naturligt”. Enligt Mekonnen Tesfahuney (1999) menar Abdul JanMohammed att vi lever i ”upplysningens diskurs”, alltså en diskurs som går att leda tillbaka till upplysningen och tankar om humanism och universalism. I en artikel i tidskriften *Utbildning och Demokrati* beskriver Tesfahuney att ”dagens ”västerländska utbildning” har utvecklats som och är fortfarande en eurocentrisk institution som är starkt färgad av upplysningens idéer, inriktningar och filosofier” (Tefahuney, 1999, s. 66). Inom diskursen har vi en tendens att dela upp och kategorisera världen i dikotomier som exempelvis god/ond, jaget/andra, rationalitet/sensualitet och vit/svart för att nämna några exempel. Dessa begreppspar är inte neutrala utan vi knyter samtidigt ihop dem med positiva respektive negativa känslor som etablerar hierarkier. Detta ansluter till ett synsätt som även Foucault (2008) beskriver när han menar att en kan använda diskurser som ett slags vapen för att behålla makt, kontroll, kvalificering och motsatsen – diskvalificering.

Slutligen bör hållas i minnet att diskurser inte är givna en gång för alla, utan är föränderliga över tid. För att förstå diskurserna anser vi att det är viktigt att beakta när de uppkom och vilket samhällsklimat som rådde vid den aktuella tidpunkten.

1.5 Tidigare forskning

Det finns relativt mycket forskning kring kön och könsroller. Många har valt att intressera sig för hur genus och könsroller i förskola och skola formar de barn som befinner sig i verksamheten. Det

finns även några som riktat in sig på att undersöka pedagogernas förhållningssätt till detta ämne. Nedan följer en kort redogörelse för de författare och verk som vi funnit intressanta för den senare analyserande diskussionen i vår undersökning.

Genusforskaren Hillevi Lenz Taguchi m.fl. (2011) beskriver svårigheterna med att försöka skapa en könsneutral miljö i förskolan och hur detta påverkar barnen. De traditionellt manligt kodade rummen, exempelvis byggrum, får förbli som de är medan de traditionellt kvinnligt kodade istället byter namn och inreds ”neutralt”. Det som anses manligt kodat blir alltså lika med neutralitet och i och med det kommer pojkarna inte i kontakt med det traditionellt kvinnligt kodade alls.

I sin doktorsavhandling *Det finns inga tjejbestämmare* skriver Christian Eidevald (2009), förskollärare och genusforskare, att många pedagoger inte ser sin egen roll i upprätthållandet av stereotypa könsroller i förskolan. Eidevald hävdar att pedagogers bristande reflektion över de egna värderingarna gällande genus kan bidra till en upprepande process som snarare förstärker än motverkar de könsmonster som finns.

Collette Gosselin (2007), forskare inom utbildning, menar att olika sätt att undervisa påverkar hur flickor och pojkar beter sig i klassrummet och framförallt hur detta beteende ser ut över könsgränserna. Likt Eidevald visar Gosselins undersökning på att pedagoger har liten medvetenhet kring hur viktigt det är att kritiskt utvärdera sitt arbete ur ett genusperspektiv.

Att maskulinitet som norm inte sällan kan ses i förskoleverksamheten är något som Maria Hedlin (2006), filosofie doktor i pedagogiskt arbete, uppmärksammat. Hon ser en pojkdominans där pojkar tar mer plats och får mer uppmärksamhet. Hedlin menar att pedagogerna ofta själva är omedvetna om att de är med och förstärker denna dominans.

Berith Backlund och Anna Sjödahl Hayman (2011), båda verksamma vid KvinnSam – Nationellt bibliotek för genusforskning, har skrivit om kvinnohistoria och hur samhällsförändringar förbättrat och ändrat förutsättningarna för kvinnor. Boken fokuserar på utbildning, rösträtt, arbete, fred och andra vågens kvinnorörelse.

1.6 Etik

Vårt arbete och dess undersökning baserar sig på intervjuer och observationer. Det ställer vissa krav på oss författare rent etiskt. Området forskningsetik kan enligt Vetenskapsrådet (2011) vara svårt att avgränsa men i stora drag handlar det om hur relationen mellan forskare och informant bör se ut. Kravet på forskningen att generera kunskap som samhället kan ha nytta av får inte innebära att informanternas integritet kränks. Detta kallas för forskningskrav respektive individskyddskravet.

Med tanke på individskyddskravet har vi inför intervjuer och observationer informerat de medverkande i studien om följande: att deras identitet och arbetsplats hålls anonym, att de har möjlighet att dra sig ur undersökningen när som helst och att de har möjlighet att få tillgång till materialet innan vi publicerar det. De har dessutom fått information kring var arbetet kommer att publiceras och i vilket syfte arbetet görs.

De ljudupptagningar vi gör (intervjuerna spelades in) analyserades endast av oss skrivande. Inga intervjuer gjordes med personer under 18 år och därför har det inte krävts några tillstånd från målsmän. Enligt Vetenskapsrådet (2011) bör ”observationerna utföras systematiskt genom observationsschema, anteckningar etc. Forskaren ska eftersträva objektivitet och ska försöka att inte påverka försökspersoner och skeenden” (s. 42). Det är på ett sådant vis vi har försökt att gå tillväga

och våra skolor, liksom informanter har dessutom anonymiserats i texten. Det är av yttersta vikt att forskaren och undersökningsobjektet är överens om vad som faktiskt är i fokus och vad forskaren faktiskt frågar.

DEL 2: Historik: Läroplaner genom tiderna

Vi har valt att göra en historiebakgrund av den läroplan förskolan är satt att följa. Nedan följer först en redogörelse för hur läroplanen och föregångarna till den tillkommit och därefter går vi närmare in på avsnitten som handlar om jämställdhet och genus i detta styrdokument.

Riktlinjerna för de yngre åldrarna under 1900-talets början kan beskrivas som ”det goda hemmets och hembygdens läroplan” (Vallberg Roth, 2011, s. 53). För att beskriva svensk utbildningshistoria anser vi det nödvändigt att lyfta fram Ellen Key (1849-1926). Hon var en företrädare för den progressiva pedagogiken och menade att tidig fostran ska syfta till att ”dana nya människor” (SOU, 1997:157, s. 14). I samma tidsanda finner vi Ellen Moberg, en pionjär på området barnomsorg som tillsammans med sin syster Maria öppnade den första svenska folkbarträdgården på tidigt 1900-tal, en idé som inspirerats av pedagogen Friedrich Fröbel från Tyskland. Det var Fröbel som i första hand var upphovsman till idén om barträdgårdarna. Ellen Moberg kartlade år 1936 ”barnkrubbarnas och barträdgårdarnas väl och ve” (a.a. s. 41 & Vallberg Roth, 2011). Ett år tidigare hade Alva Myrdal, socialdemokratisk politiker, givit ut boken *Stadsbarn* där hon framförde idén om en helt ny och reformerad förskola. Myrdals bok fokuserar på att genom ekonomiska och sociala reformer söka en förening mellan barnkrubban och barträdgården till en typ av ”storbarnskammare”. Moberg var också inne på en liknande linje där hon ville sammanföra barnkrubbans heldagsomsorg med den pedagogiska verksamheten som fanns i barträdgården. Vi är nu inne på vad som kallats för det social- och familjepolitiska decenniet (Vallberg & Roth, 2011) då flera sociala reformer genomfördes, bland annat bostäder, hälso- och sjukvård, pensioner och utbildning. Barnomsorgen blev således en socialpolitisk fråga. Tiden för den moderna förskolans tillblivelse låg på så sätt också inom ramen för byggandet av den sociala välfärden under 1930-talet. I betänkandet av 1940 års skolutredning läggs en stor vikt på nya och moderna demokratiska värden; ”med samhällets fortskridande demokratisering framträder allt medvetnare viljan att så organisera skolväsendet att varje art och varje grad av bildning göres tillgänglig för varje uppväxande samhällsmedlem, utan hänsyn till kön, hemort, stånd och ekonomiska villkor” (SOU 1997:157, s. 23). Olika former av barnomsorg kom att etableras och snart hade daghemmet populariserats och fått status i samhället. År 1972 kom barnstugeutredningen som vitaliserade det pedagogiska arbetet inom barnomsorgen. Barnstugeutredningen syftade till att utveckla och precisera de mål som gällde för daghem och barträdgårdar. I utredningen som Socialstyrelsen gav ut hade pedagogiken en mer framträdande roll även om omsorgstanken fortfarande fanns kvar. Som en del i striden för kvinnornas frigörelse krävde den feministiska rörelsen på 70-talet daghem för alla och förskolesystemet blev allt mer efterfrågat av föräldrar som hade behov och såg en nödvändighet av en mer omfattande och utökad barnomsorg (a.a.).

Den första versionen av Lpfö 98 föregås av en utredning skriven av en kommitté som tillsattes på uppdrag av regeringen och dåvarande utbildningsminister Ylva Johansson. Författarna kom med förslag till nya måldokument och kallade sig Barnomsorgs- och skola-kommittén. Betänkandet lämnades över till utbildningsministern 1997. När läroplanen kommer till stånd 1998 är det mot en bakgrund där de flesta föräldrar, runt tre fjärdedelar, har sina barn inom barnomsorgen. Detta leder oss vidare mot att se över vad som står gällande flickor och pojkar i förskolan. När läroplanen för förskolan kom till handlade den aktuella genusdebatten till stor del om en syn på kön ur ett konstruktionistiskt perspektiv, som något som konstrueras socialt i samspel med omvärlden. En framträdande debattör då var, som vi tidigare nämnt, Judith Butler. Hon, tillsammans med övriga

förespråkare och efterföljare, menar att genus görs och att det är påverkbart, vilket också syns i betänkandet från 1997:

I samspelet med andra människor formas barns upplevelse av vad det innebär att vara flicka och pojke. I förskolan pågår denna köns- eller genussocialiserande process varje dag och varje stund. Pojkar och flickor prövar och utforskar sätt att bete sig, handla och vara på. Utifrån de reaktioner och den respons barnet får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner som barn av bägge kön kan inta och vilka positioner som är lämpliga bara för flickor eller bara för pojkar.

(SOU, 1997:157, s. 67)

Detta synsätt syns fortfarande i de läroplaner som följt efter utredningen. Vidare utvecklar och förtydligar kommittén denna tanke genom att påpeka personalens och pedagogernas roll. I betänkandet skriver de att arbetet att ge pojkar och flickor lika möjligheter innebär att ”förhållningssättet hos personalen måste stå i fokus. Det är personalens attityder, värderingar och agerande som formar barnens upplevelse av vad som är adekvat könsrolls beteende” (SOU 1997:157, s. 68). Att genus och jämlikhetsarbete var något som genomsyrar/genomsyrade samhället går även att utläsa av de lagar som kommit till gällande jämställdhet och lika rättigheter sedan slutet på 1970-talet. 1979 kom lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män i arbetslivet, följt av jämställdhetslagen (1991) och den nu gällande diskrimineringslagen (2009). Att det på en så relativt kort tid kommit ett flertal revideringar och lagändringar gällande jämställdhet visar på att denna debatt har varit och fortfarande är levande och föränderlig. Värdegrundsmålen i den nu gällande läroplanen för förskolan, Lpfö 98 reviderad 2010 (Skolverket, 2010), som fokuserar på motverkandet av stereotypa könsroller och traditionella könsmonster skiljer sig emellertid inte från den tidigare läroplanen.

DEL 3: Presentation av förskolorna

Detta kapitel innehåller en kortare presentation av de förskolor där empirin samlades in.

3.1 Presentation av förskolorna

Förskola 1

Förskola 1 är belägen i Göteborg. Här arbetar tre heltidspedagoger och ytterligare en arbetar under korta tillfällen. Av de tre pedagogerna som arbetar på avdelningen där undersökningen gjordes är en förskolelärare, en gymnasielärare och en är barnskötare. Barngruppen de tillsammans har består av 23 barn i åldrarna tre till sex år.

Förskola 2

Förskola 2 ligger även den i Göteborg. På förskolan arbetar tre pedagoger. Samtliga är förskollärare och barngruppen har 20 barn i åldrarna två till fem år.

Förskola 3

Förskola 3 ligger i en tätort utanför Göteborg. På avdelningen arbetar tre heltidspedagoger och en stödpersonal. Av de tre ordinarie pedagogerna är en förskollärare och de övriga två barnskötare. Även stödpersonen har en barnskötutbildning. I barngruppen finns 22 barn och dessa är i åldern tre till sex år.

I undersökningen hålls informanterna anonyma och vi finner det inte relevant för studiens syfte att beskriva dem. Vår studie söker inte finna svar på varför en specifik syn på frågor kring genus finns hos en specifik pedagog. Det är av den anledningen inte heller av vikt för vår studie att undersöka den enskilda informantens kön, ålder, etnicitet eller sociala bakgrund.

DEL 4: Resultat

I detta kapitel kommer vi redogöra för de huvudsakliga skolöverskridande tendenser som avtecknade sig under undersökningens gång. Dessa bygger på de intervjuer och observationer vi genomförde på de olika förskolorna. Samtliga citat är hämtade ur våra intervjuer.

4.1 Framträdande överensstämmelser i intervjuerna

I intervjuerna kunde vi se flera tendenser som stämde överens pedagogerna emellan. Dessa delade upp sig i (1) allmänna tankar och åsikter om hur deras arbetsförhållanden och vardag på förskolan såg ut och hur denna påverkas. Vi kunde även urskilja (2) specifika svar på de frågor vi ställde om jämställdhet och genus i förskolan.

4.1.1 Allmänna arbetsförhållanden

I våra intervjuer fick vi inte bara fram svar på de frågor som kopplades direkt till genusundersökningen och hur pedagogerna uppfattade läroplansmålen gällande jämställdhet i förskolan. Vi kunde även se en jargong eller allmän uppfattning hos pedagogerna om hur deras vardag på förskolan och i arbetet såg ut enligt dem. Nedan följer en sammanställning av deras uppfattningar.

- Brist på tid

Att det är brist på tid är ett känt fenomen inom både lärarutbildning och lärarkår. Denna tidsbrist syftar bl.a. på tiden i barngruppen, som pedagogerna anser att de ”blir snuvade på” eftersom de upplever sig behöva lägga tid på administrativa uppgifter eller dokumentation. Den, enligt pedagogerna, egna planeringstiden verkar de heller inte ha tid till, eftersom ”andra saker tar fokus”. Vad dessa andra saker skulle kunna vara rör allt mellan att skriva veckobrev till att göra utvärderingar. Den tid de flesta pedagoger verkar sakna mest är den tillsammans med de andra i arbetslaget, och det var också denna tid som de upplevde skulle kunna lyfta verksamheten. När vi frågade om hur en skulle kunna omsätta läroplansmålen angående motverkandet av stereotypa könsroller, menade de att en behöver tid i arbetslaget för att kunna diskutera arbetslagets egen ståndpunkt och varifrån en arbetar mot målen. Tid som enligt pedagogerna inte finns. En pedagog menar att mer reflektionstid behövs. ”Det kan jag säga, mer reflektionstid. Att få sitta tillsammans. Det får man ju nästan aldrig göra” (Förskola 2, 2014-04-04).

- Stora barngrupper

Under våra besök på de undersökta förskolorna talade pedagogerna ofta och mycket om de stora barngrupperna. Vi upplevde en slags ursäktande attityd på två olika sätt. Det första innebar att de i stort sett bad om ursäkt för att det var många barn där, å sina arbetsgivares vägnar. Uttalandet ”ja, idag är vi ju alla här... men det ska nog gå...” kunde höras från flera pedagoger. Det andra sättet innebar att de använde den stora barngruppen som ursäkt för att de inte genomförde det arbete de planerat att/skulle göra med barnen, som exempelvis utflykter till bibliotek eller tema-arbeten. Pedagogerna väljer istället att ”fokusera på grundverksamheten”.

- Mycket har en med sig hemifrån

Pedagogerna medger att många av deras värderingar kommer hemifrån och från deras egen

uppväxt. Detta ger samtidigt förståelse för att barnen också har sina personliga erfarenheter, vanor och värderingar som även de är en produkt av hemmet och deras vårdnadshavares värderingar. Denna krock verkar inte vara ett speciellt stort problem i den vardagliga verksamheten. Pedagogerna beskriver ibland en viss handfallenhet inför att de inte kan påverka barnen i lika stor utsträckning som en hade önskat. Samtidigt lyfter pedagogerna fram den egna positionen och professionen som ett sätt att faktiskt utveckla barnen även vad gäller värderingar.

- Förändringar kommer ovanifrån

Vi upplevde en viss apati på förskolorna angående nya råd och bestämmelser ”ovanifrån” och från högre instanser. Förskolan har genomgått relativt stora strukturella förändringar de senaste åren med ny läroplan, större barngrupper och lokalt sett ändrade arbetslag och personalgrupperingar. En del pedagoger pratar om dessa förändringar som nymodigheter och som något som mest lagts på deras bord utan att de blivit tillfrågade om det. Ett exempel som en pedagog gav var de olika matte- och språkinitiativen som de blivit satta att arbeta med i barngrupperna. Vi upplevde också att pedagogerna ställde sig utanför förändringen till viss del. De gav en känsla av att det var verksamheten och barngruppen som var i förändring, inte pedagogerna själva, och inte att det var pedagogerna som skulle förändra de övriga.

- Alla barn ska ha samma möjligheter

Samtliga pedagoger är mycket noga med att lyfta fram hur deras arbetssätt syftar till att ge alla barn samma möjligheter oavsett förutsättningar. En pedagog beskriver det som att ”vi hela tiden ska tänka att vi behandlar alla på samma sätt och att vi ska ge dem samma förutsättningar, vi ska ge tjejerna lika mycket förutsättningar att braka loss i kuddis” (Förskola 2, 2014-04-04). En annan pedagog anser att ”det är ju en demokratisk rättighet [...] att alla har tillgång till samma möjligheter” (Förskola 1, 2014-04-07). Det verkar djupt rotat i förskolans kultur att en ska uttala sig på detta sätt och vi fick en känsla av slentrianmässigt tal. Att en behandlar barn lika verkar vara väldigt viktigt men vi fick inga konkreta svar på hur arbetet med denna självklara likabehandling går till.

- Det finns skillnader mellan pojkar och flickor

Med denna rubrik syftar vi tillbaka lite på arbetets titel. Många pedagoger, om än inte alla, menar att vi ändå är olika och att det finns naturliga skillnader mellan pojkar och flickor, män och kvinnor. En pedagog anser att hen inte tycker att ”man ska könsneutralisera folk, för vi har två olika kön och det är viktigt att vi får fortsätta ha det” (Förskola 3, 2014-04-03). När pedagogerna är medvetna om vad vår studie kommer att handla om förklarar de gärna hur de själva förhåller sig till läroplansmålet om att förskolan ska motverka stereotypa könsroller och att det är spännande med ämnet genus. De är noga med att påpeka att de erbjuder både pojkar och flickor samma möjligheter – men tillägger att det ändå finns skillnader. Något som ”bevisas” genom att killar gillar vissa saker medan flickor föredrar andra. Att det är så säger sig pedagogerna vilja förändra, men det slätas även över av skillnadernas existens. I och med att de pratar om pojkar och flickor som olika varandra så blir det även naturligt för pedagogerna att benämna barnen som han och hon. Ingen av de tillfrågade använde det tredje pronomenet hen men några av dem såg poängen med det. Ett fåtal beskrev en önskan att inte tilltala barnen med könsbestämda pronomen och att de gärna hade haft andra ord än flickor och pojkar att använda sig av.

- Nedvärdering av den egna professionen

Något som förvånade oss var pedagogers sätt att förenkla och nedvärdera sin egen roll som pedagog. Detta gjordes naturligtvis inte hela tiden men det var en genomgående tendens att de uttalade sig i stil med ”nej men vi tar ju egentligen bara hand om barn” eller ”det föräldrarna vill är ju mest att veta att deras barn har det bra”. Vissa pedagoger tog sitt arbete på största allvar och de

talade istället i termer som ”vårt uppdrag är” eller ”vår profession innebär”. Ett annat exempel är att ursäkta sin osäkerhet med att ”jag har inte läst så mycket” och vi upplevde att de som läste en äldre lärarutbildning kände det som att de missade något eftersom ”de inte pratade så mycket om läroplan och vetenskap” när de utbildade sig.

Sammanfattningsvis kan vi säga att pedagoger i stort trivs med att arbeta i förskolan. De ser arbetsplatsen som en flexibel, levande och inspirerande verksamhet och de är allt som oftast stolta över att arbeta som pedagoger. Det pedagogerna lyfter fram som problematiskt när det gäller den vardagliga verksamheten är tidsbrist och för stora barngrupper, då detta var något flera pedagoger frekvent återkom till.

4.1.2 Att tänka och omsätta genus i vardagen

I följande avsnitt kommer vi att presentera och beskriva de mest framträdande tendentiella drag och överensstämmelser som vi uppfattade under analyseringsarbetet med intervjuerna. Dessa kommer mer specifikt att fokusera på den undersökning som vi valt att genomföra och är därför mer riktad mot genus och jämställdhet kopplat till läroplanen, än ovan beskrivna allmänna uppfattningar om arbetsförhållandena för pedagogerna.

- **Läroplanen som tillgång och utmaning**

Av intervjuvaren framgår vissa önskemål om att läroplansmålen i vissa avseenden borde vara mer specificerade och konkreta. Att läroplanen i dagsläget inte är utformad på det sättet gör enligt pedagogerna ibland arbetet lite svårt. En tydligare specificering av läroplanen skulle enligt dem leda till mindre oro att de tolkar fel. Samtidigt som pedagogerna menar att målen borde vara mer konkreta i vissa sammanhang, påpekar flera att det är en fördel med förskolans läroplan att den innehåller ett stort tolkningsutrymme och är just tolkningsbar. Överlag ansåg samtliga pedagoger vi intervjuat att det är ett tillräckligt tydligt dokument för att det ska kunna kallas ”bra”. Pedagogerna beskriver det som en bra grund för verksamheten och något att luta sig tillbaka mot. Vissa nämner läroplanen som något som ”finns med i ryggraden”. Jämfört med tidigare styrdokument anser de flesta, med ett undantag, att läroplanen blivit bättre och tydligare genom åren. Det som påpekas är att ”flummigheten” har tagits bort och att dokumentet istället har mer och mer fokuserat på pedagogisk verksamhet. Läroplanen blir enligt pedagogerna en tillgång att ha som utgångspunkt vid planering samt vid dokumentation och utvärdering av verksamheten. Pedagogerna kopplar samman sin yrkesroll med läroplanen bl.a. på så vis att de anser att den är, som en pedagog uttryckte det, ”på en lagom nivå för den åldern som vi jobbar med” och de anser att det är en självklarhet att följa den.

- **Ökad medvetenhet kring genus**

Pedagogerna påpekar att det var mer uppdelat förr vad gäller pojkar och flickor och synen på deras sätt att agera. Medvetenheten kring sitt eget agerande och bemötande gentemot barnen upplever flera som förbättrat. Flera pedagoger nämner bl.a. hur de tilltalar barnen och att bemötandet har förändrats och blivit bättre med åren och att detta anses vara viktigt. Tre av pedagogerna lyfter fram skillnaden mellan pojkars och flickors val av lekrum nuförtiden. De menar att tidigare ägnade sig pojkar åt konstruktionslek medan flickor valde rollekar och/eller estetiska aktiviteter, men att det ser annorlunda ut nu på så vis att det finns en större spridning i valet av lekrum bland både flickor och pojkar.

- **”Vi” kontra de ”andra” - skiftande grader av genusmedvetenhet**

Ett tydligt drag i intervjuresultaten är att det verkar enklare att se pedagogerna på den egna avdelningen som mer genusmedvetna än pedagoger på andra förskolor och avdelningar. Exempel

från intervjuerna ger vid handen att det finns föreställningar om att andra pedagoger resonerar i stil med ”så har vi alltid gjort” och att ”vissa är bakåtsträvare”, ”agerar motvalls”, och att en del ”kanske inte tycker det är viktigt”. Det är i regel inte dessa typer av inställningar som de intervjuade förknippar med pedagoger på den egna avdelningen.

- Ålder som potentiellt hinder mot nytänkandet

Flera av de tillfrågade pedagogerna trodde att de som hade svårast att ändra sitt synsätt kring genusdiskussionen i läroplanen var de som antingen utbildat sig för länge sedan eller de som varit ute i verksamheten längst. Anledningen till detta ansåg pedagogerna var att en kanske hade svårt att tänka om, eller komma till insikten att en har ”gjort fel” hela tiden fram tills nu. En pedagog beskrev problematiken på följande sätt: ”om man är äldre så ser man kanske en nymodighet som är den här nya läroplanen då kanske man inte orkar tänka om, eller man kanske har jobbat på ett visst sätt i hundra år och nu måste man börja tänka om och det är ju jobbigt. Förändring är jobbigt för då måste man ju börja tänka” (Förskola 3, 2014-04-04).

- Traditionella stereotypa könsroller/könsmönster dröjer sig kvar

En enhetlig syn på könsstereotyper framträder i så måtto att alla intervjuade nämner något om klädfärger och klädkoder och tar upp vad pojkar respektive flickor helst leker med. Att pojkar inte har rosa var något som frekvent nämndes av de intervjuade pedagogerna. När det gäller vilka lekar respektive kön väljer i den fria leken anses pojkar leka vildare lekar, mer konstruktionslekar och som en pedagog beskrev det, ”krigiga lekar”. Flickor anses välja estetiska- eller skapande aktiviteter liksom rollekar med inslag av omsorg. Dessutom talas det om att det finns en relativt avancerad verbalitet hos flickorna i jämförelse med pojkarna. Några pedagoger nämner att det på deras avdelning visserligen är lite uppdelat enligt de traditionella mönstren men att det inte är av betydande roll. Pedagogerna menar att det inte är så stereotypt på den egna avdelningen.

- Samhällets ansvar att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster

Trots att samtliga tillfrågade höll med om att det var förskolans uppgift att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster så påpekade ändå flertalet att även samhället i stort har ett viktigt ansvar i sammanhanget. De menade att även om förskolan i sig är medveten om problematiken och aktivt arbetar för att motverka dessa stereotyper så är den beroende av att föräldrar, ”media” och övriga samhället bidrar till att ändra på den traditionella synen på vad som bör/ska förväntas av flickor respektive pojkar.

- Att motverka stereotypa könsroller i förskolan

Samtliga pedagoger ansåg att läroplansmålet angående motverkandet av stereotypa könsroller och könsmönster var viktigt att arbeta med. Att det även är förskolans uppgift håller alla intervjuade med om. Flera pedagoger menar och påpekar att det är förskolans personal som lägger grunden för barnens senare liv i samhället. Flera poängterar i intervjuerna att just eftersom förskolan har barn i de lägsta åldrarna, så har förskolan en betydande roll vad gäller att motverka stereotypa könsroller och könsmönster. Pedagogerna anser överlag att det finns goda möjligheter inom förskolans ram att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster. De tillfrågade upplevde alla att det fanns både möjligheter och utrymme att arbeta med det specifika läroplansmålet. En fördel med värdegrundsmål i allmänhet ansågs vara att de inte krävde några speciella material eller liknande och att det egentligen bara handlar om pedagogernas attityd och bemötande.

För att få bukt med att pojkar och flickor verkar ha en tendens att naturligt placera sig i separata grupper har pedagogerna försökt att dela in dem på andra sätt. Flera pedagoger nämner att om de låter barnen själva bestämma lekkamrater i den fria leken blir leken mer könsstereotyp. Fyra pedagoger ger exempel på hur de använder mer vuxenstyrda aktiviteter som en strategi för att

blanda flickor och pojkar i leken.

- Hinder på vägen

Enligt pedagogerna är det inte alltid lätt att omsätta de utstakade idealen i den vardagliga verksamheten. Anledningar till detta nämndes kunna vara kollegors ointresse, för lite tid till reflektion i arbetslaget, en chef som inte prioriterar frågan, att det finns för lite utbildning eller fortbildning i arbetslaget eller helt enkelt att de inte ansåg att problemet fanns i deras barngrupp.

Ett av de kanske tydligast beskrivna problemen, oavsett vilket läroplansmål de diskuterade, var enligt pedagogerna bristen på tid till reflektion och diskussion tillsammans med kollegorna i arbetslaget eller på förskolan i stort. Pedagogerna menade att alla har olika syn på ”detta med genus” och att det därför behövs diskussioner i lärarlaget för att nå konsensus om hur de på den enskilda förskolan ska jobba med dessa frågor. En pedagog påpekade att det inte spelar någon roll hur mycket en person arbetar för att motverka de stereotypa könsrollerna och könsmönstren i barngruppen om kollegan inte är med på tåget. Att få tid till att filma sig i arbetet ansågs också vara en bra strategi för att få syn på vad en gör och hur en bemöter barnen. Tiden skulle alltså kunna användas för att reflektera över dessa filmer.

- Pojkar och flickor ska ha samma möjligheter

Det var en gemensam åsikt bland pedagogerna att både pojkar och flickor skulle ha samma möjligheter och rättigheter och att de ska erbjudas samma material och lekar på förskolan. Flera pedagoger ansåg också att de arbetade med detta och att dessa mål tillsammans med värdegrund och demokratimål var tämligen enkla att arbeta med. Att det ibland är lättare sagt än gjort var dock något som exempelvis en pedagog påpekade att ”det är ju lätt att säga det... men att sen få in tänket och få det... men det kan ju ta sin tid... men det är ju egentligen en lätt sak så att... men sen är det ju inte alltid det lättaste att få in det i tänket varenda gång” (Förskola 1, 2014-04-04). Osäkerheten hos pedagogerna är både genomgående och talande för deras oro inför att inte förverkliga läroplansmålet och omsätta dem på ett ”rätt” sätt i verksamheten.

- Vi är ju ändå olika

Alla utom en av de intervjuade hade detta gemensamt – d.v.s. att de genomgående avslutade intervjun med att påpeka att ”det är ju ändå olikheter. Det är tjejer och det är killar så det måste ju få finnas en skillnad också” (Förskola 2, 2014-04-04). De påpekade att förutsättningarna och rättigheterna för flickor och pojkar måste vara lika men samtliga menade också att det ändå finns skillnader i beteende mellan könen.

4.2 Framträdande överensstämmelser i observationerna

Som inledningsvis nämnts har vi kompletterat intervjumaterialet med observationer. Även här är det de övergripande tendenser vi eftersökt. De teman vi valt att utgå ifrån är (1) manligt och kvinnligt som dikotomier, (2) maskulinitet som norm, (3) heterosexualitet som norm och (4) språkliga och materiella attribut definierar kön.

4.2.1 Manligt och kvinnligt som dikotomier

Att se prov på att det görs dikotomier av manligt och kvinnligt är lätt när en studerar den litteratur som finns på förskolorna. Detta kan vara både i faktaböcker och skönlitteratur såväl som pek- och bilderböcker. Där presenteras flickor och pojkar som olikheter och som varandras motsatser. Detta kunde gestaltas i att många böcker har en kärnfamilj som utgångspunkt, även om vi fann böcker med exempelvis ensamstående pappor. I leken tar barnen hänsyn till de olika egenskaper de kopplar

ihop med respektive kön och konstruerar roller och lekar efter vilka som är med i den och vilket kön de har. De använder sig alltså av de traditionella könsmonster de känner till och utifrån dessa konstrueras leken.

På två av förskolorna talade pedagogerna inte om pojkar och flickor i samlingsituationen men på den tredje kunde de använda könet som ett mindre urval för att göra grupper i sångsamlingar eller räkneövningar. På de förskolor där de inte talade om könen som dikotomier, i den specifika samlingsituationen, talade de istället om barn och vuxna. Däremot kunde vi se på alla förskolor att när pedagogerna tar in ramsor, sånger och lekar i samlingen så förstärks bilden av det manliga och det kvinnliga. Detta var företrädesvis sånger och ramsor som levt kvar under flera decennier, exempelvis ”Törnrosa var ett vackert barn” och ”Björnen sover”. Vid måltiderna som vi observerade var inte denna tendens att göra manligt och kvinnligt till dikotomier alls lika påtaglig.

4.2.2 Maskulinitet som norm

Bland materialet och leksakerna som fanns på förskolorna såg vi en klar majoritet av traditionellt manliga attribut. Exempel på dessa finns i lekmaterial som byggklossar, piratskepp, tågbanda och lego. Det en kan se är att det företrädesvis är traditionellt manliga attribut; kort hår, mustasch/skägg och manliga klädkoder. Dessa lekmaterial användes mest frekvent av pojkarna på avdelningarna men även flickorna kunde använda sig av dem. En av pedagogerna uttalade sig på följande sätt: ”ja, flickorna måste ju börja bygga liksom”. Även de leksaksfigurer som fanns att leka med tenderade också att kallas för ”han” och endast det med klart feminina drag kallades för ”hon”. Det kunde även skilja sig i sättet pedagogerna presenterade lekar eller aktiviteter för barnen. På alla tre förskolor vi besökte föreslog de i stort sett samma aktiviteter för alla barn men sättet pedagogerna presenterade dem för flickor respektive pojkar kunde skilja sig åt. Exempelvis presenterades bygglekar för flickorna i förbifarten, medan de till pojkar introducerades som något de brukar gilla.

Något vi också observerade var att pedagoger oftare talade om flickornas brister på de traditionellt manliga områdena än pojkarnas brister på de traditionellt kvinnliga. När barnen åt kunde vi se att pedagogerna motiverade barnen till att äta genom att säga ”du måste äta för att orka leka och bli stark”. Dessutom fick pojkar mer utrymme vid måltidssituationerna, både i taltid och möjligheter att agera.

4.2.3 Heterosexualitet som norm

Att män och kvinnor paras ihop i kärlekspar var något som vi såg väldigt tydligt på förskolorna. Både i litteratur och i samtalen med barnen gavs det exempel på detta. Den så kallade kärnfamiljen visar sig tydligt och ofta på förskolan och det gavs få exempel på motsatsen. Vi såg dessa heteronormativa strukturer i litteraturen, bland annat genom att väldigt få böcker handlar om andra familjekonstellationer än mamma, pappa och barn. Det fanns dock ett par böcker där ensamstående föräldrar var närvarande eller huvudpersonen bor med exempelvis mor- farföräldrar och i en mycket liten utsträckning kunde vi också finna familjer där föräldrarna är två individer av samma kön. På två av förskolorna fanns enbart en bok som inte utgick från ett heteronormativt system, *Lill-Zlatan och morbror raring* av Pija Lindenbaum (2006). Vi upplevde, och fick det bekräftat av pedagogerna, att den nyare litteraturen är mer blandad vad gäller familjekonstellationer.

I de lekar som presenterades av pedagogerna föreslogs det sällan lekar som bröt mot heteronormativiteten. I de fall som barnen ändå konstruerade lekar med exempelvis två mammor eller två pappor så uppmuntrades även dessa lekar.

4.2.4 Språkliga och materiella attribut definierar kön

Från våra observationer har vi haft svårt att hitta exempel på detta. Vi upplever att miljön på de förskolor som vi besökte var relativt könsneutral. På väggarna fanns mycket material som i regel var framtaget av barnen själva. Bland dessa fanns bland annat dokumentation av temaarbeten, teckningar, gruppmålningar och produkter av skapande aktiviteter (exempelvis snögubbar vid jul eller kycklingar vid påsk). Förtryckt material var sällsynt, men existerade i form av mer ”skolinspirerat” faktamaterial, exempelvis bokstavsplanscher eller kartor. Detta är något vi observerade på samtliga förskolor. Vad gäller de språkliga attribut som kan förekomma vid ramsor, lekar eller i skrivet material så fanns det inte heller här några tydliga tendenser på könsdefinierande attribut.

Något vi observerade var att rummet där flest rollekar tog plats, och även rummet där flest flickor befann sig under den fria leken, har flera namn. Detta rum kan kallas såväl dockvrå och familjerum som lägenheten eller fantasirum. Detta språkliga attribut som namnet på rummet ändå är gäller endast de rum där flickor mest frekvent rör sig. Där pojkar allt som oftast håller till, det så kallade byggrummet, har däremot fått behålla sitt namn.

4.3 Sammanfattning av resultaten

Av intervjuerna kunde vi utläsa en tydlig paradox mellan tendenserna ”läroplanen är tydlig” och ”läroplansmålen borde vara mer specificerade och konkreta”. De flesta pedagoger tycker att läroplanen är tillräcklig, då den, som de uttrycker det, är enkel att ta till sig. Enligt pedagogerna hade ett ännu mer specificerat dokument snarare stjälpit än hjälpt pedagogerna att ta till sig vad som står i läroplanen. Stora tolkningsutrymmen kan emellertid också skapa en osäkerhet hos pedagogerna. En viss oro för att ”göra fel” i arbetet med att omsätta läroplansmålen fanns hos de pedagoger vi talade med. Här avtecknar sig en paradox: Att de ansåg att läroplanen var ett tydligt och bra dokument går emot deras svar på att den borde bli tydligare. Orsaken till paradoxen kan vara att pedagogerna känner en viss osäkerhet mellan läroplanens mål och deras egna praktiska möjligheter att omsätta dessa i sin egen yrkesvardag.

En slående likhet hos pedagogerna var deras samstämmighet gällande konstaterandet att det inte är alls lika stereotyp på pedagogens egen förskola jämfört med andra (dock ej specificerade) förskolor. Vi upplever det som att pedagogerna i det egna arbetslaget ansåg sig vara mer medveten än personalen på andra förskolor. Pedagogerna talade inte om specifika förskolor som var speciellt ”okunniga” på att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmonster. Istället var det allt som oftast på fiktiva förskolor med fiktiva pedagoger som de omedvetna pedagogerna fanns. Pedagogerna uttryckte inte att de visste att det var så på andra förskolor, men att de hade en känsla av det och att de antog att så var fallet. I enstaka fall kunde pedagogerna som deltog i denna studie ge exempel på när kollegor träffats på studiedagar och där pedagoger medverkat som inte varit lika intresserade av ämnet och som inte kände sig lika förpliktigade gällande det aktuella läroplansmålet. Under observationerna kunde vi däremot se att medvetenheten inte var lika påtaglig som pedagogerna gav sken av. Detta kunde visa sig genom att de, även om de erbjöd alla barn samma aktiviteter, presenterade dem på olika sätt och olika aktivt. Samtidigt relativiserade pedagogerna de egna arbetskamraternas kunskaper och erfarenheter på så vis att de tillskrev sina kollegor olika egenskaper. De beskrev det som att ”vi är ju bra på olika saker” och på så vis kompletteras arbetslaget.

Något som flertalet av de intervjuade pedagogerna påpekade var att de ville ha mer tid till pedagogisk diskussion i arbetslaget för att nå konsensus kring genusarbetet. Som vi skriver i resultatdelen under tendensen ”Det behövs mer reflektionstid” så påpekade en pedagog att det inte spelar någon roll hur mycket en person arbetar för att motverka de stereotypa könsrollerna och könsmönstren i barngruppen om kollegan inte är med på tåget.

Att ”äldre” pedagoger ser annorlunda på läroplanen och framförallt målen om att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmönster var något som de flesta av de intervjuade antog. Pedagogerna beskrev inte vilken ålderskategori som åsyftades när de beskrev kategorin äldre pedagoger. Anledningen till skillnaderna mellan ålderskategorierna ansåg pedagogerna vara att de äldre inte har samma typ av utbildning och inte hade samma läroplansfokus som de nyutbildade samt att de som arbetat längre i förskolan växte upp i en annan generation med andra värderingar och synsätt. Att äldre pedagoger såg annorlunda på genus och genusarbete i förskolan ansågs vara en generationsfråga helt enkelt samtidigt som pedagogerna pekade på att de äldre pedagogernas privata åsikter kan avvika från de yngres och att således generationsskillnader även i detta sammanhang kan vara en anledning till att en följer eller inte följer ett visst läroplansmål. Pedagogerna själva refererade till sin egen utbildning som något som gett en grundsyn och många menade att det inte var alls samma fokus på vare sig läroplanen i sig som området genus och jämställdhet när de startade sin utbildning. Många beskrev grundutbildningen som en förutsättning för hur en ser på könsroller och könsmönster och nämnde även vikten av att fortbilda sig och vara öppen för ny forskning och nya rön.

Däremot kunde inte vi se att äldre pedagoger per automatik arbetade mindre eller sämre med genus på förskolorna. Under våra observationer och intervjuer upplevde vi istället att synen på genus och motverkandet av stereotypa könsroller och traditionella könsmönster eventuellt kunde kopplas till pedagogens utbildningsnivå och hur mycket de fortbildat sig under sin karriär.

Man måste ju följa med. Man kan ju inte vara motvalls, utan det är ju så i yrkesrollen, sen får du ju tycka vad du vill hemma men på arbetsplatsen här med barnen, [...] att de ska ha samma förutsättningar, alla barn (Förskola 2, 2014-04-04).

Samma pedagog nämner i intervjun vikten av att bemöta barnen på ett likvärdigt sätt: ”att vi har det här med genustänk i bakhuvudet, det är vår roll” (Förskola 2, 2014-04-04).

Alla pedagoger är tydliga med att lyfta fram att barnen på förskolan ska erbjudas samma möjligheter. Det vi kunde se i våra observationer var emellertid att pedagogerna inte alltid aktivt verkar för detta. Ett exempel är att pedagogerna ofta låter barnen leka på egen hand, även kallat fri lek. Av intervjuerna framkommer att flera pedagoger ser en vuxenstyrd lek som ett sätt att få barn att leka i fler normöverskridande konstellationer. Flera nämner olika knep att styra över hur barnen leker. En pedagog ger exempel på hur de på den specifika avdelningen använder sig av tvärgrupper där de sätter samman barn från en annan avdelning och bestämmer vad och var de ska leka med varandra. I själva lekarna var dock pedagogerna mestadels frånvarande.

Flera av pedagogerna påtalar vikten av att erbjuda flickor och pojkar samma möjligheter och utrymme till olika aktiviteter, detta är dock inte något som framkom med tydlighet i våra observationer. Att de vuxna involverade sig i barnens lekar var dock mycket ovanligt. När en överlåter barnen till fri lek så tenderar lekarna att bli mer traditionellt uppdelade, med pojkar och flickor för sig, och med mer stereotypa val, exempelvis ”pojkar i konstruktionslek och flickor i rollekar” som en av pedagogerna uttryckte sig. Det vi kunde se under tiden barnen lekte för sig själva så ägnade sig pedagogerna åt andra sysslor som kan kategoriseras som administrativa. Det kunde exempelvis handla om att fylla i kalendern, läsa mail, förbereda senare aktiviteter, skriva

dagrapporter, sätta upp barnens produkter eller föra samtal av mer privat karaktär. Detta kopplar vi samman med en tydlig tendens från intervjuerna där alla påpekade bristen på tid i allmänhet och bl.a. engagemang för barnens göromål.

DEL 5. Diskussion

Nedan följer vår diskussion där vi diskuterar empirin utifrån våra teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Diskussionen ska ses i ljuset av studiens syfte: att undersöka hur pedagoger i den vardagliga förskoleverksamheten uppfattar och efterlever läroplanen vad gäller förskolans värdegrund och arbetet med att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsroller.

5.1 Om läroplanen som tillgång och utmaning

I och med läroplanen för förskolans ställning i verksamheterna och kravet på att den efterföljs blir den av pedagogerna också eftersträvansvärd att lyfta fram och framställa som symbol för den egna professionen. Detta kan beskrivas som läroplanens hegemoniska ställning. När något är eftersträvansvärt och positivt står detta i kontrast till något som är icke eftersträvansvärt och negativt (Herz & Johansson, 2013). Att följa läroplanen och visa på att en verkligen gör det blir på så sätt positivt laddat för pedagogernas syn på den egna professionen. Detta bekräftas av våra observationer där vi på flera av våra besökta förskolor sett till viss del lösryckta citat ur läroplanen som sätts upp bredvid exempelvis barnens teckningar eller vid veckoplaneringen i hallen. Ofta stod citatet ensamt och betraktaren förväntades själv kunna koppla verket, bilden eller aktiviteten till utvecklingen som barnet ska ha gjort i samband med övningen. Vi upplevde detta som att pedagogerna kände en viss bevis-hets, att visa att de efterlevde läroplanen och framförallt att föräldrarna skulle veta detta.

Samtidigt som pedagogerna ser läroplanen som en tillgång och något som ”gör dem mer professionella” kan den till synes bli svår att helt omsätta i verksamheten. Då skolan kommunaliserades, 1991, förflyttades styrningen av skolan från staten till kommunerna. Syftet var att ge lärarna en större frihet till att utforma undervisningen utefter kommunernas olika behov. Förskoleverksamheten var redan då decentraliserad men i samband med kommunaliseringen blev behovet av nya styrdokument aktuellt. Detta påverkade även förskolan och gav upphov till den första läroplanen för förskolan, Lpfö98. I en utredning på uppdrag av regeringen kritiserar dock statsvetaren Leif Lewin (SOU 2014:05) utfallet av kommunaliseringen. Han hävdar att konsekvenserna av den blev att lärarna på egen hand inte kunde konkretisera vad som skulle läras ut och att ansvaret snarare blev otydligare. Detta är en aspekt som skulle kunna förklara pedagogernas osäkerhet i svaren kring läroplanens utformning och tydlighet. I och med det ökade tolkningsutrymmet krävs mer reflektion och ansvarstagande såväl individuellt som kollektivt i arbetslaget. Det som pedagogerna i våra intervjuer upplevde som de största hindren för att såväl omsätta läroplanen i verksamheten som att sätta sig in i dess mål, var just bristen på tid till reflektion och diskussion inom arbetslaget tillsammans med att de upplever att barngrupperna är för stora. De citat från läroplanen om satt på väggarna var allt som oftast från kunskapsmålen och mer sällan från de gällande värdegrund och uppdrag. Det kan tyda på att de finner de flesta mål tydliga men eftersom de samtidigt upplever en tidsbrist kan steget att sätta sig in i övriga kännas för stort och krävande. Vi tolkar det som att flera pedagoger saknade någon form av praktiskt tillägg i förhållande till läroplansmålen. Detta då det inom arbetslaget fanns tvetydigheter i hur de skulle arbeta mot ett visst mål och för att kunna veta att det en gör stämmer överens med läroplanens intentioner.

5.2 Om ökad medvetenhet kring genus och ålder som potentiellt hinder när traditionella könsroller dröjer sig kvar

Den hegemoniska diskursen gällande kön och jämlikhet i förskolan är om möjligt ännu mer komplex idag än tidigare. Enligt Tesfahuney menar Ronny Ambjörnsson att den västerländska utbildningen bygger på upplysningens värderingar och tankar. Inom ramen för dessa värderingar "polariserades genusrelationer så att 'det maskulina' kom att stå för allt som associeras med intellektet, vilja och självkontroll samtidigt som 'det kvinnliga' kom att stå för det motsatta, nämligen impulsivitet, intuition och känslor" (Tefahuney, 1999, s. 73). Även Paechter (2006) diskuterar hegemonibegreppet och menar att det maskulina är det som normaliseras, samtidigt som det kvinnliga görs till "det Andra" könet (s. 4). Dessa könsroller finns således kvar i vårt samhälle och gör att vi bemöter varandra och barnen i förskolan på ett visst sätt – baserat på dessa förutfattade stereotypa roller. Även i förskolan finns dessa roller i viss mån kvar och den maskulina hegemonin kan ses som en anledning till att dessa stereotypa könsroller och traditionella könsroller dröjer sig kvar i förskoleverksamheten.

Eidevald (2009) uttalar sig i sin avhandling om, vad han kallar, pedagogers bristande förmåga till kritisk reflektion över sin egen roll som pedagog i förhållande till sina egna personliga uppfattningar. Således kan även detta vara en anledning till att könsrollerna inte ändrats nämnvärt i samhället, just för att pedagoger sällan reflekterar över vilken inverkan de själva har på barnens syn på roller och normalitet. Gosselin (2007) menar även hon att pedagoger sällan inser att det är viktigt att vara medveten om hur ens beteende påverkar barnen och de en undervisar. Hennes undersökning visar att barn formas olika beroende på undervisningsfilosofier hos pedagogen, speciellt kopplat till kön. Det faktum att en som pedagog inte ser denna inverkan kan vara en effekt av den nedvärdering av den egna professionen som vi såg bland flera av pedagogerna som vi observerat och intervjuat.

Att äldre pedagoger växte upp med andra värderingar och tankar kring genus och könsroller hade pedagogerna samstämmighet kring. De menade att när äldre pedagoger växte upp sågs pojkar och flickor som essentiellt olika varandra, med olika förutsättningar och egenskaper. Att detta förändras nu menade samtliga pedagoger var bra och höll fram att alla barn ska ha samma rättigheter och möjligheter att välja aktiviteter, göra sig hörda och bli lyssnade på. De pedagoger som är bland de äldre i dagens förskola växte upp på 50- och 60-talet. Under den här tiden och tiden som följde genomfördes flera reformer för att förbättra kvinnors förutsättningar. 1962 sållade sig riksdagen till FN:s konvention om lika lön för lika arbete och sju år senare skrevs jämställdhet in i den nya läroplanen för grundskolan. Året därpå skrevs det även in i läroplanen för gymnasieskolan. 1980 kom lagen om jämställdhet i arbetslivet och 1989 öppnas alla yrken för kvinnor – även försvaret (Backlund & Sjødahl Hayman, 2011). Det gör att kvinnor successivt fått mer och mer möjligheter att styra sina liv både på arbetsplatsen och på fritiden. De pedagoger som "hör till den gamla skolan" växte upp innan dessa reformer genomfördes. Deras syn på kvinnor och mäns roller och möjligheter kan vara annorlunda jämfört med de kvinnor som föddes efter att de genomförts. De yngre kvinnorna i förskolan kan möjligtvis se de som självklara. De äldre pedagogerna menade, som vi uppfattade det, att den maskulina hegemonin var än mer tydlig när de växte upp.

Trots att vi, och pedagogerna som deltog i vår studie, kunde se stereotypa könsroller och traditionella könsroller i förskolan menade ändå pedagogerna vi intervjuade att det numera finns en ökad medvetenhet kring genus bland de som arbetar i förskolan. Denna ökande medvetenhet går parallellt med det faktum att de traditionella könsrollerna ändå dröjer sig kvar. Men varifrån kommer denna ökande medvetenhet? De mål som beskrivs i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är tydliga när det gäller att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsroller. Pedagogerna har haft en relativt lång tid att arbeta med i stort sett samma läroplansmål. Vi anser att utvecklingen av läroplanen och de mål om ökad jämställdhet som finns i den kan vara en anledning

till pedagogernas positiva inställning till genus och jämlikhet. I det betänkande till statsrådet som skrevs som en teoretisk bakgrund till införandet av läroplanen beskriver författarna vikten av att ”vara i fas med omvärlden” (SOU 1997:157 s. 45) och att pedagogers medvetenhet utifrån ett könsperspektiv kan förstärka ”barnens möjligheter att inte begränsas utifrån stereotypa könsrollsmönster” (a.a. s. 71). Utvecklingen av styrdokumentet för förskolan och målen om jämställdhet i dessa är i sammanhanget värt att nämna. Detta tillsammans med den feministiska utvecklingen under de senaste två decennierna, populariseringen av genusforskning och den allmänna debatten om genus och jämställdhet kan vi se som troliga orsaker till att även pedagogerna i förskolan upplever en ökad medvetenhet vad gäller dessa ämnen.

Samtidigt som vi kan tycka att pedagoger bör ta sig tid till reflektion över sin roll och hur en bemöter barn går det inte att bortse från den tidsbrist många pedagoger upplever samt att vi alla är en produkt av det samhälle som vi växt upp i. Detta gäller naturligtvis även de pedagoger som växte upp under årtiondena innan lagarna om jämlikhet skrevs in i lagtexterna och i läroplanen. Det blir mot den bakgrunden lättare att se varför vissa av dessa traditionella könsroller fortfarande existerar. Även vi som växer upp och utbildar oss idag kommer således bära med oss flera av de normer och diskurser som vi influeras av. När vi blir de som hör till den gamla skolan kommer med all säkerhet dessa normer och diskurser ha förändrats och då är det vi som anses ha svårt att förändras.

5.3 Om skiftande grader av genusmedvetenhet och hinder på vägen

Alla pedagoger vi talade med ansåg att läroplansmålen gällande genus och jämlikhet var viktiga att arbeta med. De menade också, i de allra flesta fall, att de på deras avdelning var noga med att alla fick samma möjligheter och att de var relativt medvetna om de mönster som uppträdde i deras barngrupp.

Att nämna sina egna felsteg och ”grodor som kommer ur munnen” anses inte vara lika allvarligt som att påpeka att en kollega har en syn på kön och könsroller som inte överensstämmer med det läroplanen föreskriver att vi ska motverka. Att öppet kritisera varandra i arbetslaget anses känsligt. Det var alltså lättare att kritisera sin egen insats och sina uttalanden, men arbetslaget lämnades tämligen okritiserat. Enligt Colnerud (1995) finns ett tabu att kritisera kollegor. Detta kallar Colnerud för den kollegiala paradoxen, som innebär att det är lättare att kritisera kollegor som exempelvis ägnar för mycket tid åt eleverna jämfört med någon som uppträder oetiskt. Fjellström (2005) beskriver kollektivets etik som även det en paradox: å ena sidan värnar en om arbetslaget och de som för tillfället ingår i det, å andra sidan så måste en kritisera de som uppträder oetiskt för att stärka lärarkollegans förtroende. Ett visst inslag av hemmablindhet kunde också infinna sig på någon av avdelningarna vi besökte. Detta kan bero på att en helt enkelt inte ser könsuppdelning som ett problem eller att en inte upplever de läroplansmål som syftar på att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsroller som något en vill prioritera just nu. Däremot ansåg pedagogerna inte att samma medvetenhet gällande stereotypa könsroller och traditionella könsroller fanns på fiktiva ”andra” förskolor med fiktiva ”andra” pedagoger. Dessa fiktiva pedagoger kunde vi ana var en blandning av pedagoger de diskuterat med, arbetat med eller enbart stött på under arbetsplatsträffar, möten eller på en tidigare arbetsplats.

Problemet med bristande genusmedvetenhet ligger inte enbart på individuell nivå. För att nå en konsensus i arbetslaget gällande hur de ska arbeta för att omsätta styrdokumentet i verksamheten måste tid ges till gemensamma pedagogiska diskussioner. Denna tidsbrist anses av pedagogerna vara ett av hindren på vägen mot att nå full omsättning av läroplanen i den verksamhet de befinner sig i eftersom tiden till diskussion med kollegor inte finns. Utöver tidsbrist och stora barngrupper

beskrev pedagogerna att de flesta förändringar kommer ovanifrån, från chefer, regering och kommunalt styrande organ. Dessa förändringar upplevdes ofta som påtvingade och pedagogerna menade att de snarare fick ännu mer tidsbrist än en förenklad arbetssituation. Precis som Lewin (SOU 2014:05) beskriver gav de nya läroplanerna pedagogerna större ansvar och tolkningsutrymme, men gjorde också deras arbete svårare, något som Lewin påpekar att en del pedagoger inte fått rätt utbildning för.

Som vi tidigare beskrivit menade pedagogerna att mycket av den syn en har på genus och jämlikhet kommer hemifrån och är beroende av deras personliga uppväxt och erfarenheter. Återigen påpekade pedagogerna vikten av att få till stånd en diskussion i arbetslaget för att pedagogerna inom det inte skulle dra åt olika håll i dessa värdegrundfrågor. Även om en sådan diskussion ändå ges tid är det dock inte självklart att det skulle leda till konsensus med tanke på att det kan vara känsligt att kritisera sina kollegor (Colnerud, 1995).

5.4 Om samhällets kontra förskolans ansvar att motverka stereotypa könsroller

Bland de tendenser vi fann i intervjuvärderna var det många av pedagogerna som menade att samhället har en stor del i ansvaret att motverka de stereotypa könsrollerna och de traditionella köns mönstren. På de sätt som förskolorna beskrev samhällets ansvar kunde vi urskilja två strömningar. Ett sätt att förklara detta på är att förskolan som institution är en del av det samhälle som vi lever i och därför kan det omöjligt enbart vara förskolans uppgift att motverka stereotypa könsroller och traditionella köns mönster. Ett annat är att de använder samhället som en slags ursäkt för att de (eventuellt) inte når de mål de vill uppnå när det gäller att omsätta de aktuella målen i verksamheten.

Pedagogerna menar att förskolan rimligtvis inte kan vara ensamt ansvarig för att barn i de tidiga åldrarna inte formas i enlighet med stereotypa könsroller eller vad som faller inom ramen för vad som är normalt för flickor respektive pojkar. Eidevald (2009) menar att diskurser generellt kan stötta upp föreställningar om att uppdelningen mellan flickor och pojkar är något självklart. Eidevald skriver att diskursen är det som ”definierar och bestämmer vad som ses som sant eller falskt och vad man bör och inte bör göra” (a.a. s. 55). Att pedagogerna, såväl privat som i yrkeslivet, är en produkt och bärare av samhällsdiskursen kan ses som ett exempel på det som Eidevald beskriver. De är medvetet eller omedvetet förmedlare av de diskurser som formar samhället. En kan se samhällets påtryckningar som ett konstaterande för åsikten att förskolan inte kan vara den enda motvikten till dessa stereotypa diskurser. Men en kan även se de starka, samhälleliga diskurserna som återspeglas i läroplanen, som en ursäkt för att pedagogerna inte lyckas genomföra och omsätta läroplansmålen, alternativt inte når de resultat som de önskar trots aktivt arbete i barngruppen. Enligt Lewin (SOU 2014:05) har vi i allmänhet en tendens att lyfta fram skolans brister framför dess förtjänster. Lewin menar att vi ofta säger att skolan, inte föräldrarna eller det omgivande samhället, är ansvarig ”när det går dåligt i vissa ämnen, men det är samhällets förtjänst och inte skolans när det går bra i andra ämnen” (a.a. s. 253). Denna tendens, att skolan lastas för mycket av det som är dåligt, ser vi att pedagogerna värjer sig emot. Utan att begära mer av förskolan än vad samhällsansvaret kräver vill vi emellertid påvisa att flera pedagoger undviker en självkritisk granskning genom att lyfta fram konstateranden om ”hela samhällets ansvar”, att ”mycket kommer hemifrån” eller att tidsbrist och stora barngrupper är hinder för en utveckling som motverkar reproducerande av stereotypa könsroller. Det vi ser är att målen om jämställdhet verkar vara underprioriterade bland somliga pedagoger. Detta är troligt en konsekvens av att styrande instanser också underprioriterar dessa mål. Flera pedagoger tar upp administrativa sysslor och kvalitativa brister som hinder på vägen och då blir det lika mycket arbetsgivarens och myndighetens ansvar att se till att läroplansmålen följs. Som tillägg bör nämnas att det i styrdokumentet tydligt

står att förskolan ska samarbeta med hemmen och komplettera vårdnadshavarnas ansvar. Läroplanen understryker dock att barnens uppfostran är just vårdnadshavarnas ansvar (Skolverket, 2010). Med hänsyn till läroplanens riktlinjer menar vi att pedagogerna inte får negligera sin roll som pedagog trots att föräldrarna också har ansvar för fostran. Om så sker kan det leda till att arbetslaget blundar för konsekvenserna av det gemensamma förhållningssättet och att läroplansmålen därav inte efterföljs på ett tillfredsställande sätt.

Samtliga pedagoger i vår undersökning understryker emellertid värdet av att arbeta mot stereotypa könsroller och traditionella könsmonster. I betänkandet inför läroplanens tillkomst skriver Barnomsorgs- och skola-kommittén bland annat att ”alternativ till traditionella könsroller och familjemönster förändrar samhällstraditioner och invanda synsätt” (SOU 1997:157, 1997, s. 45) och att ”barnets öppenhet och stora lärandekapacitet ger gynnsamma förutsättningar för att bedriva medvetet jämställdhetsarbete under förskoleåldern” (a.a. s. 68). Att förskolan då blir en bra arena för att arbeta med denna typ av frågor står därigenom klart. Pedagogerna vi talade med gav olika exempel på hur de arbetade med att motverka stereotypa könsroller och traditionella könsmonster. Exempelvis valde pedagogerna att introducera normbrytande litteratur som barnen har tillgång till, ge alla barn tillgång till alla lekläder och föreslå samma aktiviteter till såväl pojkar som flickor samt att låta alla barn ta del av de hushållssysslor som finns på förskolan, som att duka, baka eller bära ut sopor till soprummet. De visar också på en stor förståelse och respekt inför språkets betydelse för hur könsroller reproduceras. Flera pedagoger nämner att de tänker på vad de säger men att det ibland kan ”komma grodor ur munnen”. Detta visar på en genusmedvetenhet som överensstämmer bra med den feministiska poststrukturalismen där språket inte ses som representativt för verkligheten utan snarare reproducerar föreställningar och inte objektivt förmedlar någonting (Eidevald, 2009).

5.5 Om att pojkar och flickor ska ha samma möjligheter trots inneboende olikheter

Till att börja med kan det vara av vikt att understryka att det står inskrivet såväl i diskrimineringslagen (2008:567), skollagen (2010:800) och i läroplanen (Skolverket, 2010) att alla barn ska ges lika möjligheter till att utveckla sina förmågor utefter sina egna förutsättningar oberoende av kön eller könsöverskridande uttryck eller identitet. Det är alltså ingenting som pedagoger i arbetet i någon egentlig mening kan ha någon avvikande åsikt om. Därför var det intressant och ur vår synvinkel tillfredsställande att samtliga intervjuade pedagoger självmant menade att de ansåg att alla barn ska ges dessa möjligheter. Samtidigt kunde det skönjas en viss osäkerhet i vissa svar. Samtidigt som de sade sig ställa upp bakom målen, gav deras svar en antydning om att de i viss mån kände sig osäkra på hur kraven konkret skulle kunna omsättas i den egna vardagliga verksamheten, förutom att erbjuda alla barn samma aktiviteter. På vissa av de förskolor vi besökte gavs emellertid konkreta, vardagliga exempel på hur de arbetade med att få en könsblandad lek i barngruppen och då använde de sig helt enkelt av vuxenstyrda lekar eller aktiviteter. Som tidigare nämnts kan könsskillnader variera med hur den pedagogiska miljön ser ut, och där barnen får bestämma lekkamrater själva återskapar de ofta könsroller de känner igen från andra sammanhang (SOU 1997:157). Något vi uppmärksammade var att pedagogerna vid de tillfällen då var vuxenstyrd endast bestämde ramförhållandena för barnens lekar men inte innehållet i dem. De grupper som sattes ihop att leka placerades i ett utvalt rum och därefter lämnades barnen att leka. Pedagogerna var alltså inte involverade i själva lekandet och barnen, trots förbättrad könsblandning i gruppen, kunde fritt skapa sina roller i leken utifrån tidigare kända stereotyper, eller just överskrida dessa.

Som vi tolkar den feministiska poststrukturalismen menar förespråkarna att alla ska ges samma möjligheter att utvecklas och leva hur en vill och utan att behöva rätta in sig efter de traditionella ramarna som samhället en gång i tiden satt upp för pojkar respektive flickor. Även här är

personalens medvetenhet av största vikt eftersom den ”utifrån könsperspektiv förstärker ytterligare barnens möjligheter att inte begränsas utifrån stereotypa könsrollsmönster” (SOU 1997:157, s. 72). Pedagogerna på de observerade förskolorna kan i flera fall anses ha en tillåtande men inte uppmuntrande inställning när det barnens möjligheter att bryta stereotypa könsroller. De accepterade normöverskridanden men uppmuntrade det inte aktivt och tyckte sig endast ha några få konkreta verktyg att praktiskt omsätta läroplansmålen.

Efter att vi gjort intervjuerna frågade vi pedagogerna om de ville tillägga någonting. I samband med detta fick vi vid alla intervjuer utom en ett svar i stil med: ”vi är ju ändå olika på något sätt”. Som vi uppfattar dessa pedagogers svar syftar de på en biologisk syn på kön; att somliga pedagoger fortfarande håller fast vid att det finns olika, synliga biologiska faktorer som gör oss till män eller kvinnor. Här avtecknar sig ett antagande om att människans sociala beteende i grunden är betingat av biologiska skillnader mellan könen. Detta biologiskt definierade synsätt står i motsats till den feministiska poststrukturalismen som har varit vägledande i vår syn på kön som en social konstruktion. Idén om två separata kön byggda på en biologisk grund är enligt den feministiska poststrukturalismen inte en absolut sanning eller ”en självklar grund för hur vi organiserar oss socialt” (Eidevald, 2009, s. 55). Den syn på kön som kommer till uttryck i intervjuerna stämmer mer överens med den radikala feminismen så som den såg ut under 1900-talets andra hälft då det kvinnliga essentialiserades och skulle hyllas som något specifikt och särskilt (Lenz Taguchi, 2004). De pedagoger som intervjuades kan mycket väl vara en produkt av en feminism som i högre grad lyfte fram skillnader mellan kvinnor och män. Att det finns en uppfattning att män och kvinnor kan beskrivas i ett dikotomi-förhållande styrks av såväl Tesfahuney (1999) som Paechter (2006) och vi kunde se att denna föreställning lever kvar hos pedagogerna precis som flera av de andra hegemoniska diskurser som influerar både oss själva och samhället i stort.

DEL 6: Slutord

För det första anser vi att det bör läggas större tonvikt på att utveckla och sträva mot en konsensus i arbetslagen om verkställandet av läroplanen och hur läroplansmålen praktiskt kan omsättas inom ramen för den egna förskolans vardagliga verksamhet. Att pedagogerna som arbetar tillsammans har en samsyn kring de mål vi är satta att arbeta med är en viktig del för att nå goda resultat och lär enligt vårt förmenande på lång sikt garantera bra förskoleverksamheter. Pedagogernas individuella färdigheter och kunskaper ska naturligtvis få färga av sig i verksamheten men bör inte ha ett sådant inflytande att en del av ett arbetslag är betydligt mer insatt i läroplanen än andra. Som pedagog i förskolan bör en vara insatt i styrdokumentet och vi anser att den bör vara levande i arbetslaget och diskuteras ingående och ofta. Betänkandet från 1997 kan fungera som en bra och viktig bakgrund för läroplanen och bör enligt oss läsas eftersom den förklarar varför läroplansmålen utformats som de gjorts. I och med att samhället är föränderligt måste också förskolan vara det. Pedagoger i förskolan måste hålla sig uppdaterade med ny forskning och nya rön eftersom förskolan ska vara både en spegling av samhället och vara med att utveckla detsamma. Det är också av största vikt att ha en rik variation vad gäller innehållet i barnböcker. Vi anser att litteraturen är en bra källa att introducera normbrytande karaktärer för barnen att inspireras av.

För det andra anser vi att tidsbristen som många pedagoger påtalade, är ett stort bekymmer. De ökande kraven på administrativt arbete har negativa konsekvenser på så vis att de begränsar pedagogernas möjligheter att kreativt strukturera och planera den konkreta genusrelaterade verksamheten. Många av pedagogerna angav tidsbrist och stora barngrupper som anledning till att de inte hann med viktig reflektion och diskussion, vare sig individuellt eller i arbetslaget. Pedagogerna uppgav att de inte heller hinner med att utvärdera verksamheten och fundera kring en lämplig utbildning inom områden där pedagogerna upplevde att kompetens saknades. Detta

åsidosattes på grund av bristen på tid. Här ser vi ett problem. Enligt vårt förmenande är det viktigt att skära ner på förskolepedagogernas administrativa krav för att på så vis skapa utrymme för kreativa aktiviteter som ligger i linje med läroplansmålen.

I vår yrkesroll blir det viktigt att våga initiera en diskussion kring genus och barns möjligheter att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oavsett kön. Att medverka i barnens lek, kritiskt se på normativa strukturer och motverka de normer som placerar barn i ett fack byggt på kön är en, enligt vår åsikt, viktig del i förskolläraryrket.

För framtida forskning hade det varit intressant att undersöka hur barnen skapar och konstruerar genus i samspel med andra, såväl barn som vuxna. En större studie, med fler pedagoger, och med möjlighet att göra ett generellt antagande hade även det kunnat bidra med en större förståelse för hur pedagoger ser på genus i dagens förskola. En sådan kvantitativ studie hade kunnat addera en mer generell bild av förskolepedagogers förhållningssätt till könsroller och könsmonster.

Varför överhuvudtaget motverka stereotypa könsroller? Denna fråga ställde vi oss själva inför uppsatsskrivningen, och enbart frågan vittnar om att de formuleringar i läroplanen som behandlar detta, fortfarande är ståndpunkter som tvingar en att bryta mot det invanda. Det är förståeligt att alla inte har lätt att ta till sig eller förstå de genusteorier som de behandlade läroplansmålen grundar sig i. Så vad handlar det om? Vår gemensamma uppfattning har blivit att det handlar om strävan efter oberoende. En emancipatorisk strävan i syfte att ge barn en förmåga att hålla distans i förhållande till de stereotyper som finns i omlopp när barn gör kön. Att hålla ett avstånd så att en får utrymme att utveckla en egen och kravlös identitet.

”Förskolans tradition är att sätta barnet i centrum. Genom att betrakta varje barn förutsättningslöst läggs grunden för att främja jämställdhet på många skiftande sätt i barns liv” (SOU, 1997:157, s. 72).

Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Backlund, B., & Sjö Dahl Hayman, A. (2011). *Kvinnohistoria i Sverige*. Göteborg: Kvinnsam, Göteborgs universitetsbibliotek.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York; London: Routledge, cop.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2003). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fjellström, R. (2005). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag.
- Gosselin, C. (2007). *Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender*. Educational Foundations, 21(3/4), 39- 57.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet - en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Herz, M., & Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori och kritik*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2004) *In på bara benet – en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förl.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Lindenbaum, P. (2006). *Lill-Zlatan och morbror raring*. Stockholm: Rabén Sjögren.
- Nationalencyklopedin [NE] *Genus*. Tillgänglig: 2014-04-29. <http://www.ne.se/lang/genus/181336>.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kön*. Tillgänglig: 2014-04-28. <http://www.ne.se/lang/k%C3%B6n>.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Könsroller*. Tillgänglig: 2014-04-29. http://www.ne.se/lang/k%C3%B6nsroll/235811?i_h_word=k%C3%B6nsroller.

Nationalencyklopedin [NE]. (2014) *Stereotyp*. Tillgänglig: 2014-04-29.
<http://www.ne.se/lang/stereotyp/315197>.

Nordahl, B. & Zachrisson, O. (1996). *Vilse i damdjungeln – en debattbok om pojkar inom barnomsorgen*. Lund: Tiedlund.

Paechter, C. (2006). *Masculine femininities/female masculinities: Power, identities and gender*. Hämtad 2014-05-02, från
http://research.gold.ac.uk/1551/1/EDU_Paechter_2006a.pdf?origin=publication_detail

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Hämtad från
www.skolverket.se/publikationer?id=1067.

Skolverket. (2010) *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (Reviderad 2010)*. Hämtad från
www.skolverket.se/publikationer?id=2442

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden - Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2014:05. *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(2), 65-84.

Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Bromma: CM-Gruppen AB.

Winther Jorgensen, M. & Phillips, L. (1999/2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor





Bilaga 1.

OBSERVATIONSSCHEMA

I denna observation fokuserar vi enbart på pedagogerna, deras handlingar, språkbruk och så vidare. Under kommentarer kan du anteckna något speciellt du tänkt på, exempelvis ge ett exempel på en situation när påståendet inträffade. Under frekvenser rör vi oss mellan ”nej” (det förekommer inte) och ”ja” (det förekommer).





MATERIALVAL

Frekvens

Påstående:	Kommentarer:	
Manligt och kvinnligt som dikotomier		
Maskulinitet som norm		
Heterosexualitet som norm		
Språkliga och materiella attribut definierar kön		

LEK

Frekvens

Påstående:	Kommentarer:	
Manligt och kvinnligt som dikotomier		
Maskulinitet som norm		
Heterosexualitet som norm		
Språkliga och materiella attribut definierar kön		

SAMLING

Frekvens

Påstående:	Kommentarer:
Manligt och kvinnligt som dikotomier	
Maskulinitet som norm	
Heterosexualitet som norm	
Språkliga och materiella attribut definierar kön	

MÅLTID

Frekvens

Påstående:	Kommentarer:
Manligt och kvinnligt som dikotomier	
Maskulinitet som norm	
Heterosexualitet som norm	
Språkliga och materiella attribut definierar kön	

Bilaga 2:

INTERVJUGUIDE

Inled med att allmänt prata om hur pedagogerna förhåller sig till läroplanen som dokument; vad den innehåller, hur den används och om den är en tillgång eller börda.

DEL 1: LÄROPLANEN SOM DOKUMENT

1. Vad anser du om läroplanens innehåll och omfång?
2. Vad anser du vara den viktigaste förändringen jämfört med förr?
3. Finns det något som du skulle vilja lägga till/ändra på?
4. Hur tror Du att andra pedagoger ser på läroplanen?

Kan du se några skillnader/likheter i synen på läroplanen ? Om ja, i vilka avseenden?

Mellan olika förskolor?

Inom kollegiet på den egna förskolan?

5. Vad kan dessa skillnader/likheter, enligt din mening, bero på?

(Skolans inriktning; Lärarnas ålder, könstillhörighet, social bakgrund?)

DEL 2: STEREOTYPA KÖNSROLLER

”Förskolan ska motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller ” (Skolverket, s. 5).

6. Vad upplever du som stereotypa könsmönster/könsroller? Kan du ge något/några exempel?

Har du lagt märke till traditionella könsrollsmönster även i din egen arbetsvardag? Om ja, i vilka sammanhang? Hur kan dessa visa sig i verksamheten?

7. Vad tror Du att andra pedagoger tycker om läroplansmålet kring stereotypa könsroller?

DEL 3: LÄROPLANEN I EGNA VARDAGLIGA VERKSAMHETEN

Vår C-uppsats syftar till att undersöka frågan: ”på vilket sätt och i vilken mån fungerar läroplanen i förskolor gällande möjligheten att motverka av stereotypa könsroller?”

8. Hur upplever Du dina möjligheter som lärare att leva upp till läroplansmålen gällande detta?
9. Är det lätt att omsätta målen i din vardagliga verklighet? Är målen en hjälp i den vardagliga verksamheten?
(Om ja) Vad beror detta på?
Kan du även se några problem?

(Om negativt svar) Vilka hinder kan det finnas för att omsätta målen?
vilka verktyg upplever Du saknas?
10. Har du någon gång upplevt någon form av motstånd/skepsis mot läroplansmålen? Om ja i vilka sammanhang?
11. Vilka mål är lättast att omsätta i din arbetsvardag?
12. Tycker Du att det är förskolans uppgift att arbeta mot om att motverka stereotypa könsroller? Varför/Varför inte?
13. På vilket sätt kan man som lärare, enligt din mening, motverka att traditionella könsmonster upprätthålls i de följande sammanhangen:

Vid val av arbets- undervisningsmaterial?
Vid samlingarna?
Vid måltiderna?
Vid lekarna?
Rent generellt?
14. I vilka sammanhang är det, enligt din mening, lättast/svårast att uppnå målen? Hur tror Du att andra pedagoger arbetar med detta?
I allmänhet?
Kollegiet på förskolan?
15. Ser du några likheter respektive skillnader. Vad kan dessa bero på?

Slutligen:

Vilka är dina personliga önskemål/förhoppningar för framtiden när det gäller den aktuella frågan?