

MEDVETENHET, UTMANINGAR OCH BEMÖTANDE

HUR FÖRSKOLLÄRARE BESKRIVER SITT GENUSARBETE

Grundnivå, examensarbete
Pedagogiskt arbete

Viktoria Berntsson
Jenny Fransson
Johanna Lindeberg

2025-FÖRSK-G130



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket (210 hp)

Svensk titel: Medvetenhet, utmaningar och bemötande – hur förskollärare beskriver sitt genusarbete.

Engelsk titel: Awareness, challenges and treatment - how preschool teachers describe their gender work.

Utgivningsår: 2025

Författare: Viktoria Berntsson, Jenny Fransson, Johanna Lindeberg

Handledare: Carina Peterson

Examinator: Catrin Brödje

Nyckelord: Genus, undervisning, jämställdhetsuppdraget, fri lek, könsstereotypa förväntningar

Sammanfattning

Studien, med en svensk kontext som utgångspunkt, handlar om det nutida genusarbetet i förskolan och hur arbetet i jämförelse med tidigare forskning eventuellt utvecklats.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare beskriver och reflekterar kring förskolans genusarbete. För att besvara detta syfte har följande frågeställningar ställts: Hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet? Hur beskriver förskollärare sitt genusarbete vid undervisning och fri lek?

Metoden som vi använt oss av för att få fördjupade svar är en kvalitativ metod med en standardiserad intervjuguide. De deltagande informanterna är alla inom förskolläraryrket och består av 9 förskollärare verksamma på 3 olika förskolor i södra Sverige.

Resultatet visar på att genusarbetet skiljer sig åt inom de deltagande förskolorna. Faktorer som miljö och material vidrörs, då med både neutraliserande eller förstärkande effekt. Den miljö eller de lekar barnen väljer styrs i olika grader av förskollärare för att motverka könsstereotypa förväntningar.

Innehåll

1 Inledning.....	4
2 Syfte och frågeställningar.....	4
2.1 Syfte	4
2.2 Frågeställningar	4
3 Begreppsdefinitioner	5
3.1 Genus.....	5
3.2 Undervisning	5
3.3 Fri lek	5
3.4 Jämställdhetsuppdraget	5
3.5 Könsstereotypa förväntningar	6
4 Tidigare forskning	6
4.1 Genusarbetet i undervisning och fri lek	6
4.2 Förskollärarens syn på genusarbetet	9
5 Teoretiskt ramverk.....	10
6 Kvalitativ intervju som metod.....	10
6.1 Motivering av metodval	10
6.2 Urval.....	11
6.3 Genomförande	12
7 Forskningsetik	13
8 Tillförlitlighet och trovärdighet	14
9 Analysmetod.....	15
10 Resultat.....	16
10.1 Hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet?.....	16
10.2 Förskollärares syn på sitt förhållningssätt i genusarbetet.....	18
10.3 Planering av miljöer, material och aktiviteter i förskollärares genusarbete	20
10.3.1 Material och miljöer	20
10.3.2 Aktiviteter.....	21
10.4 Resultatsammanfattning	23
11 Diskussion	24
11.1 Resultatdiskussion	24
11.1.1 Hur förskollärare beskriver och förhåller sig till genusarbetet.....	24
11.1.2 Förskollärares genusarbete i undervisning och lek	25

12 Metoddiskussion.....	27
13 Didaktiska konsekvenser.....	28
14 Källförteckning.....	29
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	31
Bilaga 2 - Missivbrev	32
Bilaga 3 - Samtyckesblankett och behandling av personuppgifter	33

1 Inledning

Genusarbetet i förskolan är präglad av förskollärarens bemötande och förhållningssätt, då hen samspelar med barnen både i miljön och ur sociala aspekter. Tidigare forskning presenterad i en kunskapsöversikt, skriven av oss våren 2024, synliggjorde för oss utmaningar men även en vilja hos verksamma förskollärare att vidareutveckla genusarbetet i förskolan. Det medförde att vi under verksamhetsförlagda utbildningsperioder i förskolan öppnade våra ögon för genusarbetet. Vi kunde därmed ana att förskollärares bemötande och förväntningar tenderade att skilja sig åt beroende på barnets biologiska kön.

Vetenskapsrådet (2024) förklarar att värderingar och förväntningar kopplade till genus utformas i sociala och kulturella sammanhang. Det är enligt Barnkonventionen (UNICEF, 2009) varje barns rättighet att få formas utifrån sin individ och inte sitt biologiska kön. Förskollärarens ansvar är enligt Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket 2018, s. 15) att motverka könsstereotypa förväntningar. Ett ansvar som argumenteras då barn annars riskerar att bli begränsade i sina val. Därtill poängterar Läroplanen hur förskollärares utformade undervisning och bemötande utgör vad barnet kan komma att anse vara kvinnligt och manligt. Dock rapporterar Skolinspektionen (2017, s. 46) om problematiken med att könsstereotypa förväntningar snarare reproduceras inom förskolans kontext än att de motverkas. Rapporten sammanfattar betydelsen av att förskolläraren är aktiv i sin guidning mot barnen så att de får ett variationsrikt möte av miljöer och material.

Majoriteten av den tidigare forskningen vi tagit del av utfördes under 2000-talets första tio år men har sedan dess stannat av och aktuell forskning är knapphändig. Detta forskningsglapp är ett starkt argument för att bedriva denna studie. Eidevald (2009, s. 166) beskriver i sin studie, *Kan batman vara rosa?* hur förskollärare å ena sidan naturligt kan prata om och beskriva genusarbetet, det vill säga att flickor och pojkar ska ha likvärdiga möjligheter. Men å andra sidan framför förskollärarna det problematiskt att veta och förstå hur de ska applicera genusarbetet i verksamheten. Vi är nyfikna på hur förskollärare beskriver sitt genusarbete idag och därav avgränsar vi vår kvalitativa intervjustudie till undervisningstillfällen samt fri lek. Vi upplever området som bortglömt och sällan omtalat vilket motiverar oss till att ta del av förskollärares tankar kring genusarbetet i nutid.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med studien är att med en kvalitativ intervjumetod undersöka hur förskollärare beskriver och reflekterar kring förskolans genusarbete.

2.2 Frågeställningar

För att besvara vårt syfte har två frågeställningar formulerats.

- Hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet?
- Hur beskriver förskollärare sitt genusarbete vid undervisning och fri lek?

3 Begreppsdefinitioner

Samtliga begrepp som nedan beskrivs kommer i studien diskuteras i relation till förskolans genusarbete.

3.1 Genus

Genus som begrepp innefattas ofta inom normkritiken som Salmson och Ivarsson (2015, ss. 22–23, 28) förklarar utgörs av normativa förväntningar skapat av normer. Inom förskolans kontext är ett normkritiskt förhållningssätt en väg till att utmana och omforma könsstereotypa förväntningar. Salmson och Ivarsson (2015, s. 194) definierar att genus syftar till att förklara hur vi blir och är kvinna och man utifrån normer och förväntningar, som sätts och kommuniceras i sociala och kulturella sammanhang. I den här studien är genus som enskild aspekt aktuellt att undersöka och inte ur ett mer brett normkritiskt förhållningssätt innefattande bland annat klass och etnicitet. Genus tolkas och värderas av oss i studien som att barnet bör bemötas utifrån sin individ och sina erfarenheter.

3.2 Undervisning

Pihlgren (2017, s. 202) klargör begreppet undervisning som en målstyrd situation utförd av en förskollärare och kan bedrivas som planerad eller spontan. De två momenten fastställs i Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018) som komponenter betydande för barns utveckling och lärande. Båda undervisningsformerna varierar med fördel i verksamheten och ska anpassas efter barnens intresse, erfarenheter och behov. En planerad undervisning menar Pihlgren (2017, s. 135) ofta bygger på ett lokaliserat intresse av arbetslaget eller barngruppen. Kunskapsinnehållet planeras och sätts samman av förskolläraren och förmedlas under en samling eller annan förberedd aktivitet kopplad mot ett lärandemål. Spontan undervisning förklarar Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2020, ss. 208–209) sker i en uppkommen situation där lärandemålet blir det barnet identifierat som meningsfullt. Även under denna situation är det förskollärare som leder och driver arbetet med ett motiverat syfte.

3.3 Fri lek

Fri lek är en vanligt förekommande aktivitet i förskolan. Eidevald (2009, s. 96) menar att fri lek endast är fri när barnen styr och formar aktiviteten med sitt eget inflytande utifrån material och miljö. Knutsdotter Olofsson (2009, s. 90) förstärker definitionen genom att fri lek nödvändigtvis inte behöver ske utan en vuxen, det avgörande är att det är barnen som konstruerar leken men en vuxen kan delta på barnets initiativ. Däremot besitter förskolläraren en värdefull möjlighet att utveckla leken och lära barn hur man leker. Fri lek diskuteras i vår studie i relation till den vuxnas närvaro och deltagande. Lek som övergripande aktivitet kommer i studien att mer specifikt peka på fri lek initierad av barn och det samspel som sker mellan förskollärare och barn.

3.4 Jämställdhetsuppdraget

Skolinspektionen (Skolverket 2017) diskuterar att jämställdhetsuppdraget bedrivs på olika nivåer inom förskolan. Förskolläraren är den huvudansvariga i arbetslaget och hen ska styra val och erfarenheter så det motverkar könsstereotypa förväntningar. Barnen ska möjliggöras att delta på grunder av vad som anses vara meningsfullt och intressant utifrån barnet som individ.

En framskriven faktor för ett kvalitetssäkrat arbete ligger på förskollärarens kompetens, förhållningssätt och profession.

3.5 Könstereotypa förväntningar

Könstereotypa förväntningar utgörs av normer och förutfattade meningar kopplat till respektive kön enligt Salmson och Ivarsson (2015, s. 204). Dessa kan förstärkas men även neutraliseras baserat på jämställdhetsuppdragets kvalitet. Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018, s. 8) framskriver att verksamhetens miljö ska utmana barnets förmågor att upptäcka utan begränsningar kopplade till sitt biologiska kön. För att i studien kunna undersöka hur förskolläraren bedriver genusarbetet blir begreppet relevant då det synliggör om bemötande och förhållningssätt utgörs av förväntningar. Därtill används begreppet frekvent inom forskningen presenterad under rubriken tidigare forskning.

4 Tidigare forskning

I det här avsnittet kommer det att lyftas fram tidigare forskning som berört genusarbetet i undervisning och fri lek samt förskollärares syn på genusarbetet. Utvalda situationer för vår studie är undervisning och fri lek. Övervägande bearbetade artiklar utgick från studier utförda när 1998 års Läroplan gällde (Skolverket 1998) som gällde under perioden från 1998 och fram till en revidering 2010. Endast en studie är utförd under Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket 2018). Den reviderade Läroplanen för förskolan pekar starkare på undervisningsuppdraget och betydelsen av utbildning i förskolan. Vi är medvetna om att majoriteten av de presenterade studierna är äldre men det är ett betydande argument för vår utförda studie där vi ser ett forskningsglapp fram tills idag.

4.1 Genusarbetet i undervisning och fri lek

Undervisning innefattas under denna rubrik som planerad och spontan undervisning och med en koppling till genusarbetet. Även aktiviteten fri lek kommer här att presenteras i relation till genusarbetet.

Axelssons och Frödéns (2021) studie syftade till att påvisa huruvida uppdraget att styra genusarbetet i förskolan försköts mellan de olika styrningsnivåerna: statlig-politisk nivå, kommunal-organisatorisk nivå och praktisk-pedagogisk nivå. Den övervägande frågan som diskuterades av studiens deltagare var vem som bar ansvaret. Det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan framställdes som det mest betydande verktyget, där genus och jämställdhetsuppdraget skulle dokumenteras och utvärderas. I resultatet av Axelssons och Frödéns (2021, ss. 69–70) studie diskuterades politikernas och rektorernas ansvarsroller, där det krävdes att de var kunniga och tog del av förskolans bedrivna arbete. Därtill lyftes förskollärarnas möjlighet till fortbildning och en god samsyn av uppdraget som betydelsefullt. Deras resultat framförde värdet av att arbetet fördelades jämnt mellan en politisk och organisatorisk nivå, men att rektorn skulle bära det övergripande ansvaret.

Bodéns (2009) studie syftade till att undersöka förskollärares förväntningar och föreställningar om förskolans jämställdhetsarbete. Forskaren använde sig av frågeställningar från delegationen, *jämställdhet i förskolan* (2003), ett projekt som i nutid är avslutat. Inom förskoleverksamheten menade Bodén (2009, ss. 51–65) att förskollärares ansvar var att utforma den pedagogiska miljön med hjälp av sitt förhållningssätt. Även det material och aktiviteter som erbjöds utgick från förskollärares inflytande, vilket gjorde att barnen beskrevs som passiva objekt i studien. En position som forskaren menade tillskrivdes barnen genom förskollärares bemötande.

Medverkande förskollärare i Bodéns (2009) studie redogjorde för vikten av att styra barnen mot mindre könsstereotypa val och beskrev återigen förskollärarna som de aktiva i genusarbetet. Vidare beskrev Bodén (2009) utifrån en delegationsfråga¹ att en bra verksamhet behövde erbjuda en välplanerad och varierad undervisning inom flera ämnen. Flickors samt pojkars könsstereotypa förväntningar utmanades i varierande möten där de tilläts att skapa, experimentera och leka rörelselekar.

I Eidevalds (2009) studie redogjordes det för de olika villkor som var avgörande och påverkade flickors och pojkars möjligheter i en förskolekontext. Forskaren synliggjorde förskollärares omedvetna handlingar och förhållningssätt. Likt de resonemang som fördes av Bodén (2009) synliggjorde Eidevald (2009, ss. 94, 117–118, 130) i sin studie i vilken utsträckning könsstereotypa förväntningar förstärktes vid undervisningstillfällena. Samlingen pekades specifikt kritiskt ut, där dessa förväntningar kommunicerades av förskollärarna. I denna kontext synliggjordes de benämnda "stökiga pojkarna", som då syftade till alla pojkar. Förskollärarna kommunicerade under samlingen tillsäkringar riktade mot flickor och pojkar, men det nämnvärda uttrycket var att pojkarna fick majoriteten av tillrättavisningarna. Medan Hellman (2010) visade att gruppen pojkar rutinmässigt alltid räknades först vid samlingen varje dag. Efter att ha observerat denna samling flera gånger framträdde det att syftet var att ge barnen matematiska förmågor och kunskaper, men tenderade snarare till att dela upp gruppen pojkar och flickor. Vidare påvisade Hellman (2010) i sin studie att förskollärarna styrde och gjorde aktiva pedagogiska val för att utforma verksamheten baserat på de utmaningar de stökiga pojkarna medförde. Därtill påvisades det i studien att det var flickorna som bestämde i dockvrån och pojkarna var underordnade.

Månsson (2000) ville däremot i sin studie undersöka hur genuskonstruktioner uppstod i mötet mellan barn och förskollärare. Forskaren betonade att genusarbetet i stor utsträckning tenderade att utebli i mötet med de yngre barnen. Månssons (2000, ss. 146, 150, 152, 159) forskning förde ett liknande resonemang som Hellmans (2010) och påvisade att pojkar dominerade vid de vuxenledda situationerna. Även vid de delvis vuxenledda situationerna tog och fick pojkar som grupp mer utrymme och uppmärksamhet än flickorna. Gruppstorlekarna och konstellationer blev betydelsefulla vid planerad undervisning då den ledande förskolläraren fördelade barnens talutrymme.

Medan Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, ss. 99, 104) i sin studie ville visa hur olika könsmönster kom till uttryck i förskolan. Forskarna studerade förskollärare och barns handlingar samt språket under lek och lärandet. Studien påvisade att likväl förskollärare som barn reproducerade könsstereotypa förväntningar. I deras studie framträdde det genom flera observationer av samlingar att förskollärares lärandematerial identifieras som pojkar och att handdockor i verksamheten namngavs utifrån maskulint kategoriserade namn. I Ärlemalm Hagsérs och Pramling Samuelssons (2009) studie lyftes pedagogisk rekvisita och språkliga begrepp fram som maskulint. Ett konkret exempel från resultatdelen var när förskolläraren framförde en saga på olika sätt beroende på barnets kön. Förskolläraren berättade sagan på ett spännande vis för pojkar, men när sagan berättades för flickor förvandlades de språkliga begreppen i sagan om, till att istället få egenskaper som söta. Det fanns ingen observation i studien som talade för att förskollärare utmanade sitt bemötande gällande könsmönster, utan det var snarare barnen som vågade utmana könsstereotypa förväntningar.

¹ Delegationsfråga nr 14: "Hur såg och upplevde ni innehållet i olika uppgifter påverkade hur flickor och pojkar var och blev, gjorde och betedde sig på olika sätt? (Exempelvis att rita, måla, konstruera; förslag på dramalek, rörelselek, utforskande och experimenterande, val av sagor, berättelser, samlingsinnehåll, gårdslek, fri lek osv.)"

I Hellmans (2010, ss. 92, 118, 140) studie belystes det att förskollärares deltagandegrad påverkade i vilken utsträckning spontan undervisning kunde uppstå. I studien satt förskollärare bredvid barns pågående lek men involverade sig inte för att tillvarata ett lärandetillfälle. Förskolläraren kommunicerade endast med barnen vid de tillfällen som leken behövde struktureras eller om en konflikt hotade leken. I kontrast till Hellmans resultat (2010) så talade Bodén (2009, s. 55) i sin studie om förskollärares möjlighet att i spontant uppkomna undervisningssituationer med sitt medvetna bemötande och förhållningssätt styra barnen mot mindre könsstereotypa val. Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, ss. 103–104) pekade i sin studie istället ut barnen som de gränsöverskridande. Vid en observation av en spontan undervisningssituation lekte en förskollärare och en flicka med en legogubbe. Flickan tolkade benämningen av legogubben, till "min mamma" och fick från förskolläraren ett bekräftande bemötande. Ett annat exempel i deras resultat är när en pojke uttryckte att han ville arbeta som fröken när han blev stor, även här gav förskolläraren en positiv bekräftelse. Förskolebarnen i studien mötte parallella genusmönster och tolkade lek och undervisningsmaterial på ett könsöverskridande vis.

Axelsson och Frödén (2021, s. 76) talade i sitt resultat om vinningen av kartläggning, dokumentation och utvärdering av barnens handlingar i förskolemiljön. Med en god insyn möjliggjordes ett lek- och jämställdhetsarbete i utemiljön där förskollärare berikades med skillnadsförståelse för grupperna, var det så att pojkarna cyklade mer? Bodén (2009, ss. 66–67) berör likaså att den vuxnas närvaro var betydelsefull under fri lek för att motverka könsstereotypa förväntningar och val. Vidare förklarades att valet av rekvisita som exempelvis utklädningskläder inte skulle styras av barnets könstillhörighet. Resultatet i Bodéns studie visade att medverkande förskola hade gjort medvetna val av utklädningskläderna för att erbjuda en bred könsneutral arena. Bilrum och dockvrå var utrymmen som ansågs och uttalades att vara könsmärkta miljöer. Lekmiljöerna utformades av medverkande förskollärare efter studiens slut till att bli mer könsneutrala. Bodén drog med sitt resultat slutsatsen att förskollärarna behövde vara aktivt deltagande i fri lek och locka och utmana barnen att välja en roll som de vanligtvis inte hade valt.

Eidevalds (2009, ss. 91, 96) perspektiv motsäger det ovan presenterade resultatet av Bodén (2009) och förklarade istället barns fria lek som betydande och som ett moment, där barnen gavs mycket inflytande. Eidevald betonade dessutom att det var viktigt att få ha sin lekstund ostörda utan en vuxen som endast skulle finnas till hands vid behov. Edströms (2014) studie syftade till att undersöka hur komponenterna fri lek, förskollärare och miljöer bör samspela för att utforma en könsneutral förskola. Även Edström (2014, s. 549) pekade ut fri lek som betydelsefull för att uppmuntra barnen att leka icke traditionellt betingade lekar för respektive kön. I en av de medverkande förskolorna utformades miljöerna könsneutrala, barnen fick leka med vad de ville och förskollärarna plockade bort leksaker som ansågs förstärka könsstereotypa förväntningar. Hellman (2010, ss. 120, 122) belyste i sin studie att de handlingar som av förskollärarna uppmärksammades bland barnen var det som ansågs vara normbrott i olika lekrum. Därtill benämndes pojkar som lekte stillsamt inte som "typiska pojkar" och flickor som frångick den stillsamma leken benämndes som "otypiska flickor". Forskaren lyfte att en fungerande lekstund främjas av en förskollärares sammansättning av två kategorier barn: en självgående deltagare och en bråkig pojke. Som då sattes ihop för att det självgående barnet skulle inge en lugnande effekt. Eidevalds (2009, ss. 99–100, 103, 116, 163) resultat går i linje med Hellmans (2020) studie. Även här diskuterades synsättet och åsikten om att pojkar lekte vildare än flickor. I de fall en konflikt uppstod och förskolläraren intog en aktiv roll så bemöttes flickor och pojkar olika av förskolläraren. Bemötandet förklarades och motiverades av att

flickors och pojkars mognadsnivå skilde sig åt, då förskolläraren ansåg att pojken inte hade lika hög förmåga att lösa konflikter. Flickor hade ett högre krav på sig och förväntningar på leken och utvecklingen. Synen bland deltagande förskollärare var att barnen skulle lära sig leka och visa hänsyn.

4.2 Förskollärarens syn på genusarbetet

Rubriken presenterar hur förskollärare diskuterar genusarbetet utifrån olika strategier, betydelsen av en samsyn och förmågan att se sitt förhållningssätt i genusarbetet. Även materialets och miljöns påverkan diskuteras.

Månsson (2000, ss. 186, 203, 207) framförde genus som kontextbundet i förskolans verksamhet och under samlingarna belystes det att pojkarna tog mer plats. Månsson diskuterade att samspelet mellan förskolläraren och barnet var situationsbunden och avspeglade sig i barnen. Det vill säga hur barnen borde och skulle vara utifrån sitt biologiska kön. Förskollärare i studien berättade att en könstillhörighet inte ska vara en diskriminerande roll och talade för vikten av att möta barnen som individer och inte som flicka eller pojke. Hellman (2010, ss. 121, 192) presenterade i sin studie att då barngruppen beskrevs vara stökig så var verksamhetens utvecklingsmål att lugna barngruppen. Flickorna, som ansågs som lugna och hjälpsamma, fick vid samlingar agera hjälpfröknar för att lugna de stökiga pojkarna. Både i Månssons (2000) och Hellmans (2010) resultat beskrevs pojkar som stökiga och att de tog mycket plats i verksamheten, något som förstärks av Eidevalds (2009, ss. 100, 103, 111–112, 114, 166) presenterade siffror där pojkar fick mer än dubbelt så många tillsägelser vid samlingar, hela 75%. Motsägelsefullt nog kände förskollärarna att det var lönlöst att säga till pojkarna, för de förstod ändå inte. Förskollärarna menade att pojkarna inte är lika tillmötesgående och vill inte lyssna på lösningar. Pojkarna gav inte med sig i samma utsträckning som flickorna. Det kunde tolkas som att förskollärarna bemötte barnen utifrån deras biologiska kön och inte positioner, menade Eidevald. Meland och Kaltvedt (2019, ss. 94–103) undersökte i sin studie hur genus kom till uttryck i norska förskolor. De presenterade i sin studie hur observationer av förskollärare tolkades ha ett könsstereotypt bemötande. I liknelse med Eidevalds (2009) studie beskrevs det av Meland och Kaltvedt (2019, ss. 99–100) att förskollärare kommunicerade högre förväntningar på flickornas förmåga att delta i lek och att de avvisades i större utsträckning från aktiviteten om de ansågs störa. Vidare framförde även Meland och Kaltvedt (2019) leksaker som en central faktor i genusarbetet och i deras studie kom det till uttryck genom att pojkar som lekte med dockor fick uppmuntrande kommentarer om sitt val. Ett bemötande som kan analyseras ur Eidevalds (2009) resultat där förskollärarna hade svårt att se hur de kunde arbeta och bemöta barnen könsneutralt i deras val av aktiviteter och leksaker. Förskollärarens förmåga att se sitt förhållningssätt och bemötande som bristande genusarbete var låg, istället pekade de medverkande i studien ut miljö och leksaker som faktorer och hot mot ett medvetet genusarbete.

Axelsson och Frödén (2021, ss. 72, 77) poängterade betydelsen av att ha en samsyn kring begreppet genus, ansvarsfördelning inom olika styrningsled samt hur arbetsfördelningen kunde och borde fördelas inom förskolan. Forskarna förklarade att jämställdhetsfrågan var en pedagogisk och praktisk fråga. I verksamheten, på en pedagogisk nivå, var det betydande med en samsyn och att diskutera begrepp inom ämnet. Samtal med vårdnadshavare var betydande då det framträdde vad som ansågs vara könsstereotypa val ur ett personligt perspektiv.

5 Teoretiskt ramverk

Studien tar sin utgångspunkt i det socialkonstruktivistiska perspektivet. Eftersom denna studie syftar till att undersöka hur förskollärare beskriver och reflekterat kring förskolans genusarbete, blir det relevantt att undersöka de sociala sammanhangen där barnets och förskollärarens egna könsstereotypa förväntningar samspelar i sociala möten. Två begrepp som kommer att relateras till studiens resultat, diskussion och didaktiska konsekvenser är internalisering och modellering.

Jensen (2016, s. 49) menar att den socialkonstruktivistiska teorin förklarar hur lika vi människor är. Kontexten, interaktionen och språket är betydande för hur barnet förstår sin omvärld. För vår studie är förskolans samtliga miljöer och förskollärarna avgörande komponenter för vad barnet tar sitt identitetsskapande ifrån. Hwang och Nilsson (2019, s. 82) förklarar i liknelse med Jensen (2016) att en individs utveckling inte kan förstås utan sociala möten då det är de som grundar för sociala konstruktioner. Jensen (2016) lyfter fram Vygotskij som den mest framträdande inom det socialkonstruktivistiska perspektivet och förklarar att Vygotskij hade ett intresse för utvecklingen där interaktionen var betydande. Han ansåg även att barn förstår sin omvärld med hjälp av äldre personer i sin omgivning.

Därtill redogör Jensen (2016, ss. 49–50, 294) för begreppet internalisering, vad barnet hört och observerat, blir det sociala som rotas i barnet. Begreppets innebörd avspeglar likväl hemmets normer och kultur som förskolans miljöer för barnet. Inom yrkesprofessionen för förskollärare blir begreppet modellering aktuellt att få förståelse för. Begreppet definieras av Jensen som ett socialt lärande, att lära oss av vad andra gör. Barnet observerar först sin modell och sedan imiterar modellen för att till sist rota det observerade och imiterade inom sig sammanvävt med tidigare erfarenheter. Jensen diskuterar utifrån Banduras (1977) perspektiv att begreppet är en form av internalisering men att den verksamma i förskolan blir en modell som barnet tar sin modellering ifrån.

6 Kvalitativ intervju som metod

Under denna rubrik följer motiveringar av den valda metoden, urval, genomförande, forskningsetik och analysmetod. Därtill beskrivs framställningen av en intervjuguide samt genomförandet av en pilotstudie.

6.1 Motivering av metodval

Metoden som utgör grunden för den genomförda studien är en kvalitativ semistrukturerad intervju med standardiserade frågor, detta då samtliga nio informanter skulle få samma frågor. En standardisering menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) innebär att frågorna som ställs alltid är desamma för att eftersträva ett så jämförbart underlag som möjligt, men i de fall där intervjuaren vill ha flexibilitet i att motta bredare svar, så kan en semistrukturerad intervjuguide användas. I vår studie skrivs det fram genom en intervjuguide bestående av frågor uppdelade under tre överrubriker, pedagogens syn, förhållningssätt och bemötande, undervisning samt fri lek (se bilaga 1). Därtill har de frågor som anses vara för övergripande utformats med en följdfråga. Detta för att svara på studiens syfte: förskollärares reflektioner och beskrivningar kring förskolans genusarbete.

Den kvalitativa datainsamlingsmetoden intervju beskrivs av Christoffersen och Johannessen (2015, ss. 83–85) som flexibel och användbar till sin natur då den ger intervjuaren en möjlighet

till att få detaljerad och djup insyn i ett område. Informanterna ges under intervjun utrymme att utveckla sina egna svar. Vilket är ett argument för vårt metodval då studiens syfte är att ta del av informanternas personliga reflektioner, tankar och erfarenheter kring genusarbetet i förskolan. Christoffersen och Johannessen förklarar att metoden kan variera i nivå av struktur och öppenhet som kan justeras utifrån vad som eftersöks. I vår studie har den strukturerade nivån varit hög och vi alla tre intervjuare har ställt samma frågor efter en förbestämd ordning. Förbestämda följdfrågor motiverades för att eventuellt kunna få informanten att utveckla sitt svar. Semistrukturerade intervjuer kan enligt författarna ge en god balans mellan standardisering, där en mindre grad av flexibilitet tillämpas, och en högre grad av öppenhet där mer flexibilitet kan ges i deltagarnas svar.

Studiens intervjuguide består av tio nyckelfrågor inkluderat med följdfrågor under de ovan tre nämnda överbrikerna. Överbrikerna syftade till att göra det tydligt för både intervjuaren och informanten om vilket område som frågorna relaterar till. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 87) förklarar frågeformen nyckelfrågor som kärnan i intervjuguiden, frågorna är övergripande vilket kan medföra behovet av en följdfråga. I vår intervjuguide var följdfrågorna förutbestämda med avsikten att ta del av utvecklande exempel i relation till nyckelfrågan. Samtliga nio intervjuer spelades in med mobiltelefonens ljudinspelningsfunktion, något som Christoffersen och Johannesen (2015, ss. 92–93) menar är vanligt förekommande inom kvalitativa intervjumetoder och medför fördelar. Ett val motiverat då inspelningen hjälper oss att fokusera på själva intervjun där och då. Därtill är det endast informanternas intervjusvar som är ett relevant material för vår studie då kroppsspråk inte ska analyseras.

6.2 Urval

Förskolans läroplan Lpfö 18 (Skolverket 2018) beskriver hur förskolläraren har det yttersta ansvaret i arbetet kring barns undervisning i förskolan. I relation till vårt valda syfte och frågeställningar har det då blivit intressant att intervjua förskollärare med en kvalitativ metod. Urvalsstrategin för studiens informanter har därmed avgränsats till en homogen grupp, vilket enligt Christoffersen och Johannessen (2015, ss. 53–55) innebär ett val av individer som delar någon typ av likhet med varandra, som i detta fall är en delad profession: förskolläraryrket. Att det handlar om ett homogent urval där informanterna delar likheter med varandra betyder dessutom att antalet informanter inte behöver vara så högt som det hade behövt vara vid ett heterogent urval. Ett homogent urval motiveras av oss även ur den aspekt att det kan ge ett mer tillförlitligt resultat, då samtliga informanter åligger samma krav enligt styrdokumentet och har en likvärdig utbildning.

Christoffersen och Johannessen (2015, ss. 57–58) pekar på aspekter och faktorer som kan vara problematiska under urvalsstrategier. Eftersom urvalet ska vara genomförbart och möjligt så låg det oss nära till hands att använda redan etablerade kontakter, det vill säga ett bekvämlighetsurval. Författarna förklarar strategin som tidseffektiv och bekväm eftersom vi redan innan urvalet hade ett kontaktnätverk av förskollärare. Kontakten medförde för oss en kännedom om att de tillfrågade var bekväma i att dela med sig av sina tankar om genusarbetet i förskolan.

Studien grundar sig på intervjusvaren från nio förskollärare som är verksamma på tre förskolor i två olika kommuner i sydvästra Sverige. Förskolorna består av 2–3 avdelningar, fem av deltagarna arbetar med äldre barn och fyra arbetar med de yngre barnen. Görman (2023, s. 32) förklarar i *Vägledning om etikprövning av forskning på människor* att antalet deltagare för en kvalitativ studie inte nödvändigtvis behöver beräknas. Beräkningar av antalet deltagare i vår

studie har däremot gjorts och grundats på att vi är tre personer som utfört studien. Det fanns ett krav från vår handledare på att studien skulle utgöras av ett större omfång av intervjuvar.

6.3 Genomförande

Under våren 2024, då vi tillsammans arbetade med en kunskapsöversikt i vår utbildning, sökte vi gemensamt på olika sökmotorer inom vårt valda område, genus. Tillsammans valde vi då ut sex artiklar som vi fann relevanta och användbara. Dessa sex artiklar utökades till åtta under denna studies uppstart, vid hösten 2024. Vi tre har vid de båda arbetsprocesserna läst, analyserat och tematiserat artiklarna gemensamt. Ett utgångsläge som har underlättat samarbetet då vi alla har haft lika god förståelse för artiklarnas innehåll, så när tidigare forskning framskrevs för den här studien diskuterade vi vad som var relevant för att kategorisera överrubriker som studien innefattar.

Samtliga delar som utgör denna studie har gemensamt bearbetats av oss tre, ingen rubrik har fördelats ut för enskilt arbete, utan texten samt intervjumaterialet är ett kollektivt sammansatt utfört arbete. Vi har på utsatta och på förhand bestämda tider mötts på zoom där vi har tagit arbetsprocessen vidare utifrån bestämda mål. Fördelningen har sett ut på så vis att alla har kommit till tals, alla har läst och diskuterat relevant läsmaterial och textens formuleringar har bearbetats gemensamt. Det enda moment som utgjorts av enskilt arbete är de utförda intervjuerna och en mindre del av tematiseringen. Arbetsmoralen och tilliten har under processen varit hög och samstämmig där en empatisk flexibilitet gynnat samarbetet. För att läsarna ska få ta del av en välarbetad text så har alla rubriker skrivits tillsammans för att få ihop en språkligt enhetlig text.

Förskollärarna som tillfrågades att delta i studien fick via mailkontakt ett missivbrev (se bilaga 2). I missivbrevet presenterades information om studiens syfte och de forskningsetiska principerna. Även en samtyckesblankett (se bilaga 3) gällande ljudinspelning och medverkandeförfrågan bifogades. Denna information tilldelades även berörda rektorer för förskolans verksamhet. För att främja en god samverkan med informanterna och möta verksamhetens rutiner gavs det från oss ett förslag om att få komma ut och genomföra intervjuerna under ett förlopp av två veckor. Informanterna fick sedan återkomma med en vald dag som passade bäst för dem och verksamheten som vi anpassade oss efter.

Näst i genomförandeprocessen började vi sammanställa vår intervjuguide utifrån tre teman: pedagogens syn, förhållningssätt och bemötande, planerad och spontan undervisning och fri lek. Under respektive teman sammanställde vi frågor som vi ansåg relevanta för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Tidigare forskning för området var till inspiration och vägledning för frågeformuleringarna. Frågornas utformning som öppna var för oss betydande då vi ville möjliggöra för utvecklade svar och att informanterna under intervjuerna gavs tid att reflektera över frågorna. Frågorna ställs övergripande ur ett individuellt perspektiv och formuleringen "Du". Ett val som motiveras med att vi vill nå förskollärarens egna reflektioner av sitt genusarbete och inte svara för en kollegas uppfattning. Därtill är endast förskollärarens uppfattningar relevanta för studien som vid frågeformulering "Ni" hade fallerat då informanten eventuellt skulle relatera till hela arbetslagets genusarbete.

Ett första utkast av vår intervjuguide bestod av 22 frågor och skickades för en första bearbetning in till vår tilldelade handledare. Varvid vi mottog konstruktiv kritik för att omformulera frågorna och minska antalet. Vi fick råd om att hålla övergripande frågor som utvecklades med en bestämd följdfråga. Denna process upprepades vid två tillfällen innan vi var redo för att ta frågorna vidare och utföra en pilotstudie. Löfgren (2021, s. 166) beskriver hur man i en

pilotstudie testar sin intervjuguide för att träna på sitt sätt att intervjua och använda den utrustning som är tänkt att användas, i vårt fall ljudinspelningsfunktionen i våra mobiler. Vi fick då bekräftat att funktionen på mobiltelefonen var välfungerande och föreföll sig lätthanterad samt att frågeformuleringarna var tydliga och vi fick svar som besvarade vårt syfte. Ljudinspelningen höll god kvalitet och vi hörde test-informanternas svar tydligt, vilket var avgörande för en kommande transkribering.

Vi utförde våra intervjuer enskilt, de nio intervjuerna fördelades lika på oss tre. Varje intervju började med att vi samlade in den påskrivna samtyckesblanketten och tillsammans gick vi igenom missivbrevet. Detta för att försäkra oss om att de forskningsetiska råden efterföljdes och uppnåddes. Intervjuerna utfördes på en avskild plats i verksamheten, en aspekt som Christoffersen och Johannesen (2015, s. 93) rekommenderar då det minimerar avbrott under intervjun. Miljön valdes av informanterna för att de skulle känna sig bekväma och trygga med att besvara frågorna. Vidare i intervjuprocessen betonar forskarna vikten av att ha ljudinspelningstekniken och mikrofonen riktad mot informanten för att säkerställa att ljudupptagningen håller god kvalitet.

Därefter fortsatte processen med transkriberingen, även detta moment utfördes enskilt. Transkriberingen skedde via datorn och ljudfilen överfördes i helhet. För att ta processen vidare behövde vi nu diskutera hur tematiseringen skulle utföras och struktureras. Därtill delgav vi varandra vårt material för att diskutera och säkerställa att majoriteten av intervjusvaren besvarade studiens syfte: hur förskollärare beskriver och reflekterar kring förskolans genusarbete. Något vi fick bekräftat att svaren gjorde och vi beslutade då att tematisera svaren i relation till varje kopplad överbrik. Processens utveckling beskrivs vidare under rubriken analysmetod.

7 Forskningsetik

En viktig aspekt i undersökningen kretsar kring olika etiska ställningstaganden. Hänsyn har under vår datainsamling, såväl som i övriga steg i studiens gång, tagits till Vetenskapsrådets rapport, *God forskningssed* (2024, s. 11). Här nämns fyra forskningsetiska grundprinciper: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. De nämnda grundprinciperna sammanfattas under ALLEA-kodexen.

Vetenskapsrådet (2024, ss. 11, 54) förklarar att tillförlitlighet innefattar forskningens kvalitet bestående av bland annat dess metod, analys och resurser. Vår studie, som har utförts med en kvalitativ metod och intervjuer, utgörs av deltagarnas egna erfarenheter och är argumentet för vårt metodval då det besvarar studiens syfte på ett tillförlitligt vis. De insamlade intervjusvaren som är vårt underlag har analyserats på ett rättvist sätt där vi har strävat efter att undvika antaganden. I de fall vi har varit osäkra på hur vi ska tolka ett intervju svar, så har vi valt att inte skriva med utdraget i studien. Våra intervjuer har spelats in med ljudinspelningsfunktionen på våra mobiltelefoner och har varit en uppskattad resurs då vi har kunnat lyssna på inspelningarna flera gånger och dessutom så har detta bidragit till att vi inte har missat värdefulla uttryck som informanterna förmedlat. Informanterna är under hela processen för utomstående anonyma då vi inte vid ljudinspelning tilltalar vid vare sig namn eller för anteckningar som kan röja personliga uppgifter. Ljudinspelningarna togs upp via våra personliga mobiltelefoner som senare har laddats upp på Högskolans Borås lärplattform Canvas, därefter raderats inspelningen från mobilen.

Ärlighet förklaras av Vetenskapsrådet (2024, s. 11) som att man ska framföra sin forskning på ett objektivt, transparent och rättvist sätt, vilket vi i vår studie gjort genom att vi har förhållit oss neutrala och inte applicerat egna förgivettaganden eller förväntningar. Detta har visat sig i våra frågeformuleringar, i analyser av insamlat material och när vi har tematiserat data utifrån likheter och skillnader. Om vi som forskare inte hade intagit ett transparent förhållningssätt så hade vår studie riskerat att präglas av våra egna tankar och önsknings gällande vad resultatet ska visa, istället för informanternas verkliga delgivna tankar.

Respekt är ännu en aspekt som vi har tagit hänsyn till, som enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 11) utgörs av respekt för bland annat kollegor samt forskningspersoner. Vi har haft en respektfull framtoning inom studiegruppen och tagit vara på varandras åsikter för att få en inkluderande och öppen atmosfär. För informanternas del har respekten inneburit att vi har varit tydliga med vad studien syftar till och vad den innebär. Informanterna har tagit del av förberedande information i form av missivbrev och samtyckesblanketter (se bilaga 2 och 3). Där fick de ta del av information om forskningsetiska principer, studiens syfte och kontaktuppgifter till oss som utför studien. Samtyckesblanketten innebär att informanter måste godkänna sin medverkan för att ingå i studien, ett givet samtycke kan dessutom tas tillbaka av informanten. Innan intervjun påbörjades av oss efterfrågades en bekräftan på att den medverkande informanten förstått informationen och det klargjordes även att de har rätt till att avbryta sitt deltagande när som.

Ansvar menar Vetenskapsrådet (2024, s. 11) innefattas av forskningsprocessens alla delar, från första idén till utgiven studie. Vi har haft förmånen att handledas av Carina Peterson där hon med sin kompetens kring examensarbeten och sin förståelse för förskolans kontext kunnat utveckla vår forskning med sina erfarenheter. För oss har ansvaret inneburit att vi har haft ett strukturerat och konkret mål. För att besvara studiens syfte har vi genomgående haft ett väl planerat genomförande där allt material och arbetsinsats har ställts mot vart vi ska. Vi har även varit öppna för att möta uppkomna utmaningar och problem och att i relation till dem omvärdera eller omstrukturera vår forskningsprocess. Hänsyn behöver även tas till att den information som samlas in under studiens gång, såsom personliga uppgifter, som ska hanteras på ett säkert vis. Vi har inte heller haft avsikt att använda materialet i andra ändamål än att besvara denna studies syfte.

8 Tillförlitlighet och trovärdighet

Fejes och Thornberg (2024, ss. 281–282) redogör för en checklista för att bedöma kvalitet inom kvalitativ forskning, med kritiska frågor menar forskarna att studiens trovärdighet kan säkerställas. De frågor som vi valt att ha med i analysprocessen är: är forskningsfrågan (syfte och frågeställningar) lämpad för kvalitativ forskning? och passar de valda datainsamlings- och analysmetoder som använts med studiens syfte och frågeställningar?

I vår kvalitativa studie är begreppen tillförlitlighet och trovärdighet relevanta att diskutera i relation till resultat och metod. Detta för att säkerställa att studien håller en god kvalitet. Då vi behöver se i vilken utsträckning, det vill säga hur väl vi har svarat på vårt syfte, hur förskollärare beskriver och reflekterat kring förskolans genusarbete, med hjälp av den kvalitativa intervju- och datainsamlingsmetoden.

Intervjuguiden utformades med standardiserade frågor för att samtliga informanter skulle få besvara samma frågor, så att inte vi som intervjuare vinklar eller ger utrymme för alternativa tolkningar av en fråga. En gemensam samsyn av frågornas innebörd styrker sedan

bearbetningen av resultatet. Vidare anser vi att valet av ljudinspelningar stärker tillförlitligheten då vi haft möjlighet att lyssna och analysera materialet flera gånger. Därtill påverkas inte transkriberingen av den mänskliga faktorn som handskrivna anteckningar skulle kunnat medföra, så som att man missat betydelsefulla ordval eller kontexter. Faktorer som i så fall hade påverkat studiens tillförlitlighet.

Mängden material som nio informanter gav oss utgjorde i så stor utsträckning tankar och reflektioner om genusarbetet att vi kunnat dra slutsatser. Roos (2021, s. 114) förklarar att trovärdighet påverkas av mängden material och hur det analyseras. En grundlig tematisering av materialet menar vi ökar studiens trovärdighet, då vi analyserat svaren ordagrant i dess sammanhang.

9 Analysmetod

Efter varje enskild intervju överfördes ljudfilen från mobilen till datorn. Därefter skedde transkribering av varje intervju då vi skrev ner i ett dokument dikterat efter ljudfilen. Vi skrev i ett första utkast av ordagrant vad informanten sa, det vill säga upprepningar av ord och utfyllnadsord som liksom, eh och ah. Under en andra bearbetning skrevs utlåtandena rent för att de skulle vara begripligt för samtliga av oss som utför studien, och för att vi lättare skulle förstå informantens kontext mätt mot frågeställningarna i intervjuguiden.

Bogdan och Biklen (Bogdan & Biklen 2007 se Fejes & Thornberg 2024, s. 30) förklarar att vi under behandlingen av vårt material behöver organisera, bryta ner, koda och söka mönster.

Ett moment som för oss bestått av att vi färgkodade svaren som besvarade överrubrikens frågeställning med samma färg, vilket till en början bestod av lila som tilldelades undervisning, blå tillhörde fri lek och grön pekade på förskollärares tankar om genusarbetet. Under tematiseringen framträdde behovet av att tematisera utifrån ytterligare en färg, så vi utökade färgkodningen med gul som påvisade förskollärens förhållningssätt, bemötande och strategi. Längre fram i färgkodningen så delade vi upp de tre begreppen var för sig och bearbetade samtliga intervjusvar i relation till varandra för att lokalisera likheter med de andra färgkategorierna. Här nedan följer ett exempel från vår färgkodning och som ledde till tematisering av framskrivna överrubriker. Detta utdrag kommer från överrubriken, med den tilldelade färgen grön, medvetet genusarbete:

Ja, men ändå kämpar lite för barnen att hur de vill och vad de tycker liksom tänker och. Att man verkligen bara liksom okejar det till barnen och att man neutraliserar det och inte gör någon större skillnad för att jag tror att det blir lättare för barnen också att bli lite. bekväma i deras egna personlighet i så fall om vi inte gör någon större skillnad till det, utan mer tycker att det är OK liksom. (utdrag ur Jennys intervju nr 3)

Till en början analyserade vi var och ens material, fråga för fråga gemensamt. Men vi insåg efter två dagars arbete att det var en för tidskrävande process. Dock hade vi under dessa dagar fått en god samsyn och lokaliserat tydliga mönster så vi beslutade oss för att fortsätta med tematiseringen av det sista materialet enskilt. När allt material var färgkodat vävdes likvärdiga intervjusvar samman med varandra för att synliggöra vilka utlåtande som stärker eller motsäger varandra. Med denna tematisering inspirerade svarens kontext oss till mer specifika överrubriker som kategoriserade områden och faktorer inom genusarbetet som hade framträtt. Vid samma tidpunkt anonymiserade vi informanterna som då benämndes förskollärare 1 - 9 för att sedan ge dem fingerade könsneutrala namn. Processen gav på så vis ett tydligt resultat som sedan kunde diskuteras och relateras till tidigare forskning.

10 Resultat

Här kommer vi att presentera det resultat som svarar på studiens syfte: hur förskollärare beskriver och reflekterar kring förskolans genusarbete, och frågeställningarna: hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet? Samt: hur beskriver förskollärare sitt genusarbete vid undervisning och fri lek? Dispositionen kommer att följa våra respektive överrubriker: hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet, förskollärares syn på sitt förhållningssätt i genusarbetet och planering av miljöer, material och aktiviteter i förskollärares genusarbete. Informanterna i studien kommer under resultatdelen att benämnas som förskollärare men vid citerade utdrag har de fått fingerade namn.

10.1 Hur diskuterar förskollärare sina tankar om genusarbetet?

Hur förskollärarna definierar genusarbetet presenteras variationsrikt i intervju svaren från att det är en grundinställning till att det är fritt att tolka utifrån Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018). Grundinställningen som förskolläraren relaterar till är oberoende av barnets kön och hen menar att alla ska få visa sina känslor och att det inte spelar någon roll om du är flicka eller pojke. Ett bemötande som internaliserar (Jensen 2016) vanor hos barnet som på sikt kan medföra att både flickor och pojkar känner sig bekväma att visa känslor. En av förskollärarna pekar på vikten av att alla barn lär känna varandra och varandras lekar då det medför en könsöverskridande inkludering. En aspekt som stärks med en annan förskollärares förklaring är att genus konstrueras i sociala sammanhang. Ett perspektiv som möjliggör för förskolläraren att med sitt deltagande modellera för barnet att hen är en individ och inte bunden till förväntningar utifrån sitt biologiska kön. Uttalandet om att genus konstrueras i sociala sammanhang innebär att förskolläraren behöver vara medveten om vad hen internaliserar och modellerar i sitt samspel med barnen.

Flera av förskollärarna beskriver genusarbetet i relation till yrkesprofessionen som en naturlig och viktig del i förskolan, likväl i vardagen som i undervisningen och under aktiviteter. Däremot beskriver vissa av förskollärarna att genusarbetet inte ska framträda för starkt, om det inte är så att man ser ett problem. Ett sådant lokaliserat problem kategoriseras av förskollärarna som när könen blir för segregerade eller att flickor respektive pojkar väljer att leka med samkönade kamrater eller könskodade leksaker i alltför stor utsträckning. Detta exemplifieras i utdraget nedan:

Alltså är det en kille som bara leker med bilar och inte något annat så kan man väl känna och försöka erbjuda något annat och peppa lite. Samma med en tjej som bara leker med dockor eller hästar. Men om det är en kille som leker mycket med bilar och lite med dockor bara så ser jag inget problem med det. (Kim)

I liknande utlåtande uttrycker förskolläraren Lo sig ifrågasättande till att utmana pojkar som aldrig leker med exempelvis dockor. Hen uttrycker att: Det är väl klart att man kan utmana dem i leken med en docka, om det nu ska vara så viktigt?

En av förskollärarna berättar att genusarbetet inte ska framträda tydligt. Med motivering av omtanke till barnen, då förskolläraren är av den åsikt att barnen bara ska kunna vara och inte tänka "genus". Att man inte pratar om genus alls förekommer i vissa intervju svar och går i uttryck med att genusarbetet inte ska vara så framträdande i förskolan. Däremot uttrycker två förskollärare att de har upplevt att barnen på yngrebarnsavdelningen i mindre utsträckning kategoriserar sig i fri lek:

Särskilt inte på de yngre som vid tre till sex år, så kan jag säga att det börjar kännas lite. Men vi tittar inte på det på samma sätt. Ibland kan det vara att vi sitter och äter och något barn nämner, alla pojkar sitter här, men that's it, det är inte mer än så. (Robin)

Förskolläraren i utdraget ovan, som arbetar med de äldre barnen, menar att barnen i åldrarna 3–6 år börjar att kategorisera sig i större utsträckning än bland de yngre barnen. Som förskolläraren på en yngrebarnsavdelning i utdraget nedan redogör för:

Och vissa barn leker ju med vem som helst. Sen är det klart att ju äldre de blir, ju mer tror jag ju det utkristalliserar sig för då börjar det ju bli viktigare med kompisar. (Lo)

Enligt Los utdrag ser inte hen att de yngre barnen kategoriserar sig, utan de leker med vem som helst oavsett om det är flicka eller pojke.

En annan förskollärare menar att genusarbetet för ett par år sedan ansågs mer aktuellt än idag, något som bekräftas i intervjuvären, där genusarbetet förklaras som naturligt och inte synligt. Genusarbetet beskrivs av en annan förskollärare inom ramarna för värdegrundsarbetet och när exempelvis arbetslaget arbetar med Barnkonventionen och dess innehåll.

Till skillnad från de förskollärare som förklarar genusarbetet som en naturlig del, så framkom det även under intervjuerna berättelser om ett mer medvetet genusarbete som kan förklaras som aktivt. Ett medvetet genusarbete uttrycks och beskrivs i svaren genom att man: ”behöver rannsaka sig själv”, ”vara lyhörd”, ”medvetenhet om sitt bemötande och språk” samt ”hur man pratar”, ”kanske inte lägger könet som det första på en individ”. Men också: ”påvisa att det finns två olika biologiska kön och att barnen vet vilket kön de är”. Citaten pekar på att informanterna anser att genusarbetet innebär att ”kämpa lite för barnen” genom att inta barnens perspektiv.

En ytterligare faktor som kategoriseras som medvetet genusarbete är att frisyren inte ska kopplas till biologiskt kön enligt förskolläraren:

Att även där pratar vi med barnen om olikheterna på dem och att där också finns olika kring utseende. Att man kan vara en flicka med kort hår, eller vara pojke med långt hår och att det är väl en liten problematik kring det. (Charlie)

Några av förskollärarna ifrågasätter genusarbetet och menar att det går till överdrift. Då en förskollärare upplever att hen exempelvis måste könsneutralisera yrket polis. Samma förskollärare redogör även för att genusarbetet ska vara naturligt och har en önskan om att arbetet ska smälta in i verksamheten. Hen lyfter reflektionen över huruvida man ska styra barns lek från könsstereotypa lekar och intressen.

I ett antal utdrag benämns vårdnadshavare som en faktor som påverkar genusarbetet. Vårdnadshavare kommer in i verksamheten och reproducerar könsstereotypa förväntningar utifrån sitt eget perspektiv. Förskolläraren uttrycker då i utdraget nedan sitt uppdrag av att stå upp för barnen och de rättigheter de har av att få vara den de vill och se ut hur de vill:

Och så är det ju hos många vårdnadshavare fortfarande, att tjejer ska bära tjejkläder och killar ska ha killkläder, så då blir det ju extra viktigt att vi här på förskolan faktiskt visar att det inte behöver vara så. (Alexis)

Ett annat utdrag lyder:

Eller att ofta liksom att vårdnadshavare säger till flickorna att -Nej, men spring då in i lekstugan och så kan du leka där i lägenheten för att det är lite mer flickigt och det passar dig, det känns som det är så de resonerar oftast. Jag tror inte det har med det att göra egentligen [...] att flickorna kanske oftast dras till det som alltid har varit normen för dem och pojkarna till deras. (Lo)

Genusarbetet beskrivs av en förskollärare som problematiskt och att det är önskvärt att få relevant material inom området av rektorn. En annan förskollärare är även inne på rektorns ansvar i genusarbetet och uttalar en önskan om att få riktat material och relatera det till uppdraget som Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018) föreskriver. Båda förskollärarna uttrycker en vädjan om att få hjälp i sin utformning av genusarbetet.

I några av intervju svaren lyfts ett överrepresenterat perspektiv av att flickor i dag tar ett lika stort utrymme i verksamheten som pojkarna gör. Samt benämns ha lika starka personligheter. En av förskollärarna beskriver pojkarnas lek som vildare och flickornas som lugnare. Förskolläraren beskriver att hen försökt bjuda in pojkarna till ateljén för en mer stillsam aktivitet trots vetskapen om att pojkarna inte brukar vilja vara där. Förskolläraren framför det som en bekräftelse på en förväntning som blir könsstereotyp. I motsats till detta så uttrycker en annan förskollärare att det är ovanligt med stökiga tjejer men att hen har det i sin barngrupp, ett uttryck som går i linje med en könsstereotyp förväntning.

En förskollärare delar med sig av sin syn på kategorisering av flickor och pojkar och klargör att hen inte tänker på dem som skilda grupper utan som ett "Vi". Ett till mer neutraliserande synsätt framträder av en annan förskollärare som relaterar till de barn som gillar att klä ut sig, då när en pojke klär ut sig till tjej så ska man inte uppmärksamma det. Utan förhålla sig neutral då hen menar att man ska peppa barnet till att vara sig själv.

En av förskollärarna uttrycker i utdraget nedan sin inställning i relation till genus som pekar på ett könsneutralt förhållningssätt:

Men där tycker jag att det är en annan grej där alla behandlas lika och ska få visa känslor och alla ska få gråta och det spelar ingen roll om man är kille eller tjej liksom. Jag skiter i om du är kille eller tjej liksom det är min grundinställning. (Ellis)

10.2 Förskollärares syn på sitt förhållningssätt i genusarbetet

Förskollärares förhållningssätt har ovan diskuterats i relation till undervisning och fri lek. I intervjuerna diskuteras av flera deltagande förskollärare ett öppet förhållningssätt som motiverat. En förskollärare menar att man med ett öppet förhållningssätt kan för barnet påvisa konkreta exempel i relation till egna erfarenheter av att hans son använder klänning och gillar glitter.

Med ett öppet förhållningssätt menar en annan förskollärare att vårdnadshavares könsstereotypa uttryck kan utmanas genom dialoger. Som att förskolläraren kan stå upp för barnens rättigheter, som att förskolan tillåter alla att vara den man vill och att det ska vara möjligt att få prova sig fram utan att begränsas utifrån det biologiska kön man tillhör. Ett utlåtande från en förskollärare visar på att man kan bryta könsstereotypa förväntningar genom att inte döma ett barn för vad de väljer att leka med.

Vidare framför förskolläraren att det är viktigt att man inte använder sin egen syn på vad som är flickigt eller pojktigt i möten med barnen. Även i möten med barnen vittnar förskollärare om

att man med ett öppet förhållningssätt kan bryta könsstereotyp bundna uppgifter som eventuellt kan bindas till mamma respektive pappa. I utdraget nedan framträder det att förskolläraren inte kopplar handlingar till ett specifikt kön:

Att barnen kommer och frågar någonting till exempel att min overall har gått sönder och kanske är lite ledsen. Då säger jag att det gör ingenting, det kan pappa laga. Jag försöker hela tiden ändra på det så att det är tvärtom, om någon har flätor i håret, då frågar jag; är det pappa som har gjort dem? så att man inte bara ”vilka fina flätor” och utgår från att det är mamma som har gjort dem. För att det är ju ofta sådär men att det kanske väcker en liten tanke hos barnen liksom. (Sasha)

Liknande utsagor presenteras av andra förskollärare genom att man inte tar för givet att det är antingen mamma eller pappa som köpt nya kläder. Utan frågeformuleringen till barnet blir mer öppen och inkluderar både mamman och pappan.

I studien framträder det en överrepresentation av flera förskollärare som pekar ut språket som en faktor i genusarbetet. En reflektion som presenteras är att en förskollärare uppmärksammar hur det egna språket skiljer sig i dialoger med flickor och pojkar. Det kan komma till uttryck genom fraser som ”åh, vilken fin klänning du har och så säger man till kille och vilken tuff tröja du har!” (Charlie) samt en annan förskollärare som ifrågasätter sitt eget språkbruk i efterhand ”alltså då biter man ju sig i tungan liksom när man har gjort det för att man bara vad sa jag så för?” (Alexis). Något vanligt förekommande bland intervjuvarerna är att förskollärare lyfter frågeställningen hur man pratar och vilket tonläge som används förklaras betydelsefullt i genusarbetet. En annan förskollärare lyfter även fram att man behöver vara medveten om hur undervisnings- samt lekmaterialet benämns språkligt. Det vill säga att man istället för användandet av ordet ”gubbe” säger figur.

Framträdande i två intervjuvar är att förskolläraren reflekterar över att de i sina tillsägelser riktade mot pojkar benämns som direkt hårdare medan flickor möts av mjukare framtoning vid de första tillsägelsena. Förskolläraren är i sitt svar öppen med sitt könsstereotypa synsätt på pojkar och beskriver att de spelar tuffa och upplevs högljudda, vilket motiverar hens skarpa tillsägelser.

Den andra förskolläraren framför sin hårdare kommunikation mot pojkar vid konflikt- och omsorgssituationer:

Du kanske låter lite argare på den här pojken. [...] Vissa tror att man måste ta i för att de ska förstå och flickan kan man liksom hålla i handen och förklara lite fint. Men samma sak är det när de har ramlat, att ”upp med dig”. Det var ingenting”, till pojken och så ska man upp och krama flickan. (Robin)

Tillsägelser som ovan presenterats där pojkar får hårdare tillsägelser undviks i andra utlåtanden där förskolläraren istället siktar in sig på att peppa barnen, oavsett vem det är så försöker man göra det. En annan förskollärare är inne på samma linje men hen är tydlig med att hen försöker säga till flickor och pojkar lika mycket så det inte sticker ut åt något håll. I motsats till de förskollärare som bemöter barnen mer könsstereotypt påvisar intervjuvarerna även på att barnen bemöts utifrån sin individ och inte sitt biologiska kön. Därtill förklaras det att bemötandet har en relationell och personlig motivering.

10.3 Planering av miljöer, material och aktiviteter i förskollärares genusarbete

10.3.1 Material och miljöer

Kodade material som beskrivs av förskolläraren som killigt och tjejigt har fasats ut och är idag ersatt av mer neutrala material. Det neutrala materialet lyfts även från andra medverkande förskollärare och kategoriseras som pussel, spel och magneter. Förtydligat i utdraget nedan:

Vi ska spela ett spel och det är ett sällskapsspel som för mig är ett neutralt material och då spelar det ju ingen roll om jag har två tjejer och två killar eller om jag har fyra av samma kön för spelet. För det finns ju ändå spelregler och spelreglerna måste man ju rätta sig efter oavsett vad det är för kön. (Andy)

För att utveckla miljöer och material i verksamheten finns likabehandlingsplanen som ett levande dokument och bistår förskolläraren att uppmärksamma hur genusarbetet kan fortskrida kvalitativt. En förskollärare motiverar undervisningsmaterialet som neutralt och att använda sig av duplo, klossar och djur. Även verksamhetens långtidsprojekt menar förskolläraren med fördel utgår från ett neutralt tema som sagornas värld.

Flera av förskollärarna uttrycker i intervjusvaren vikten av att använda barnlitteratur för att utmana barnens tankar och påvisa rätten att få vara den man vill. Med litteraturen menar förskolläraren att könsstereotyperna förväntningar som att killar inte kan ha klänning och att prinsessan behöver räddas av en stark prins ifrågasätts.

En annan förskollärare menar dock att det inte räcker att välja barnlitteratur som syftar till att motverka könsbundna egenskaper. Förskolläraren säger att man ska bearbeta boken på ett medvetet sätt och själv läsa boken först för att plocka ut könsstereotyperna aspekter som väcker tankar. Från en annan förskollärare framförs möjligheten att byta karaktärer och hitta på en egen saga utifrån bokens grundutförande som kan upplevas stärka könsstereotyperna förväntningar. Med boksamtal kan förskolläraren medvetet diskutera och problematisera könsstereotyperna förväntningar tillsammans med barnen. Deras varierade erfarenheter möts och omkonstrueras efter varandras socialt rotade normer. Barnets tidigare internalisering (Jensen 2016) utmanas därmed.

I motsats till de två övre förskollärarnas tankar uttrycks ett motiv från en annan förskollärare av att erbjuda barnlitteratur av varierat innehåll: ”jag kan säga såhär, när vi lånar böcker till exempel så ser man ju alltid till att det finns både böcker som *Konrad gillar sin klänning*, till att det finns någon prinsessa och någon Spiderman.” (Robin)

I två av intervjusvaren framträder observationer av att barnen reproducerar könsstereotyperna val och egenskaper i fri lek. Att respektive kön motiveras av ett material på olika sätt, både flickor och pojkar använder magneter. Men att pojkarna sitter i bygghörnan och bygger upp för att sen riva ner medan flickorna hämtar magneter för att skapa små lyktor som de sätter ljusslingor i. På förskollärarens initiativ uttalar hen att hen ibland kan be flickorna att följa med in i ”bygghörnan” och sitta där för att bygga tillsammans. En handling som öppnar för en form av modellering (Banduras 1977 se Jensen 2016, s. 49) av förskolläraren då hen visar för flickorna att de också kan bygga och konstruera.

Ytterligare en förskollärare observerar en kategorisering av pojkarna som dras mot bilarna men att hen inte ser ett problem med det. Då miljön ändå är inkluderande könen emellan så är

flickorna välkomna att leka med bilarna om de vill. Förskolläraren trycker på vikten av att vara närvarande i situationen och förstärka det positiva i att barnen vågar leka med material och i lekar som inte är stereotypiskt flickigt eller pojkgigt. Denna aspekt uttrycks i flera intervjuvar som även stärker ett tillåtande klimat av att alla får leka med allt.

Även i utformningen av miljöerna påvisas det av förskollärarna att det finns ett genustänk som syftar till att könsneutralisera och att locka både flickor och pojkar till miljön. Från en förskollärare uttrycks ett neutralt förhållningssätt som medför att barnen ges möjlighet att leka med det de själva vill, vart de vill i miljön. En specifik miljö som problematiseras är den traditionella miljön "dockvrån" som av studiens informanter benämns mer neutralt med lägenheten eller tar form som en kiosk.

En av förskollärarna berättar följande gällande neutrala miljöer:

När vi gör våra miljöer så vill vi placera ut miljöerna så att det blir en balans. Om man tar kiosken till exempel är det kanske lätt hänt att göra en hemvrå som man hade förr i tiden med en massa dockor. Då kan jag fundera att det automatiskt blir mest tjejer som leker där. Men nu har vi gjort en kiosk och satt upp glassar och liksom bara affärsgrejer som ändå alla barnen känner till som lockar alla barn på något sätt oavsett kön. (Billy)

Materialet i verksamheter placeras i miljön strategiskt där exempelvis bilarna står vid dockorna. Syftet med utformningen menar en av förskollärarna är att blandningen av materialet öppnar upp möjligheter för barnet att fritt röra sig i miljön då materialet inte är bundet till en specifik plats som kan vara en bilhörna. Barnet uppmuntras därtill att leka med mer än ett material.

Att inkludera barnen i utformningen av miljön motiveras av en förskollärare som även trycker på betydelsen av att använda sig av djur, då det inte förstärker förväntade könsroller. En del av utformningen av miljöerna klagör en annan förskollärare är att kartlägga var barnen befinner sig. Förskolläraren pekar på inomhus- och utomhusmiljön där kartläggningen syftar till att synliggöra varför flickor eller pojkar eventuellt inte rör sig i vissa miljöer. I ett annat uttalande pekar även en annan förskollärare på hur miljöer kan tas över av antingen grupper av flickor eller pojkar. Förskolläraren förklarar då sitt eget ansvar av att vara närvarande och strukturera en form av turtagning för att främja allas möjligheter att inkluderas i samtliga miljöer.

10.3.2 Aktiviteter

Nedan presenteras förskollärares planerade aktiviteter som syftar till att utmana barnets könsstereotypa egenskaper och förväntningar.

I utdrag 1 utmanar förskolläraren barnen att prova kläder som de annars inte bär, utifrån en könsstereotyp aspekt:

1. Killar ska ha vissa kläder och tjejer ska ha andra kläder och att det var väldigt så, styrt, från barnen. Och då tog jag in ett gäng killar i ett rum och då hade jag bara såhär klänningar, kjolar, sjalar, tjejiga kläder då och då skulle vi leka där inne. Killarna och jag och de här kläderna, och få testa liksom att ha på sig kläderna i en trygg miljö. Och sedan likadant gjorde jag precis samma med tjejerna, att då tog jag in dem, men då hade jag slipsar, hattar, kostymer, alltså sådana saker istället då, samma sak där. (Alexis)

Utdrag 2 påvisar i likhet med utdrag 1 hur förskolläraren vill utmana och locka barnen till aktiviteter som de vanligtvis inte väljer utifrån sina förväntade könsbundna egenskaper:

2. Förhålla sig till vissa aktiviteter, vad som kan locka vissa och vad som lockar andra och sådär, men för övrigt så är det ju liksom att vi ska se till att alla barnen är med. Och vad är det som gör och är det ett visst kön som egentligen inte vill vara med på en viss aktivitet, vad är det som gör det? (Robin)

I utdrag 3 som utgörs av ett spontant uppkommet tillfälle där förskolläraren med ett styrt förhållningssätt tydliggör för barnet att hen ska få möta ett material som anses könskodat:

3. Det är att nej, men idag vill jag att du använder detta material och så tar man fram kanske en låda och så ser man hur det kan jämföra hur de leker med dem som inte brukar leka med dockorna, både flickor och pojkar. (Ellis)

Det är inte bara i utformningen av aktiviteter som förskollärarna utför lokaliserat genusarbete utan även med ett könsneutralt förhållningssätt aktivt utmanar barnen i spontana situationer som uppstår i leken. Ett exempel som lyfts är att förskolläraren vid lek i lägenheten både ber flickor och pojkar att koka kaffe. Som förskolläraren menar ska utmana synen på förväntade könsroller.

Med ett mer dolt förhållningssätt framför flera deltagande förskollärare att de medvetet försöker blanda lekgrupper bestående av flickor och pojkar i fri lek. Dock poängterar en förskollärare att det är viktigt att se utifrån barnens intresse också samt att man inte ska störa deras sätt att hitta varandra. En förskollärare beskriver att hen gärna ser att pojkar som endast leker med pojkar utmanas i att leka med flickor. Av en deltagande förskollärare framförs en önskan om att bryta vissa konstellationer och kanske då utmana barnen till att hitta en kompis av motsatt kön.

Ytterligare en förskollärare pekar på möjligheterna med sammansatta lekgrupper men då i syfte att lugna en typiskt beskriven pojke. Förskollärarens egen utsaga nedan påvisar hur hen använder sitt pedagogiska ledarskap för att främja en lugnare miljö och bryta störande lek pådriven av pojkarna:

Även om vi sätter in en pojke och en flicka där inne. Det blir helt olika. Jag har specifikt en pojke på avdelningen som kan vara ganska vild i sina lekar med pojkarna. Men sen tog jag över honom tillsammans med två tjejer så går det alltså. Det är inte hög ljudvolym och det är inget spring och sånt är också okej i lek ibland. Men man måste ändå tänka på de andra barnen och när man då vill ha lugnare så funkar det hur bra som helst. Och det är inte så att han är ointresserad av att leka i kanske just lägenheten då med tjejerna. (Andy)

Samma förskollärare uttrycker att hen ber de två tjejerna i utdraget ovan att dra med pojken i deras lek.

I genusarbetet framför förskollärare sitt förhållningssätt som ett verktyg för att motverka könsstereotypa förväntningar och tankar med exemplet att en pojke intar rollen som mamma. Att barnet kanske inte måste ta rollen som kategoriseras till sitt kön i fri lek. I en intervju betonar förskolläraren en medveten handling av att utmana en flicka som alltid väljer att pyssla. En aktivitet som anses stillsam och förskolläraren vill framöver utmana henne till att utforska mer grovmotoriska aktiviteter som att bygga eller springa.

Barnen beskrivs i vissa svar som budbärare av könsstereotypa förväntningar och förskolläraren beskriver i utdraget nedan en situation där förskolläraren förtydligar för barnet att alla får vara med i leken:

Man möter ju det där och då men framför allt de som kanske har lite äldre syskon, där blir det väl mer att man får utmana i leken ibland säger de ”ja men du är tjej du kan inte vara med i leken” det kommer en del sådana tankar och uttryck ibland. Då behöver man utmana det där och då. (Lo)

Flera förskollärare i studien återkommer till vikten av att uppmuntra barnens synsätt till mindre reproducerande förväntningar i fri lek. En situation som beskrivs är när barnen leker tågkonduktör och diskussionen uppstår om yrket kategoriseras som manligt eller kvinnligt. Situationen framkommer i utdraget nedan:

Men jag försöker ju ändå att utmana dem. Ja, men till exempel när man leker tågkonduktören, är det en tjej eller kille, nej, men det kan ju vara båda delarna liksom, men ett barn kanske tycker att ”ja, men det är en kille för han har keps”. Ja fast en tjej kan ju också ha keps, att man liksom leder dem vidare i sina tankar lite där och då. Det krävs ju att man är medlekare och närvarande pedagog (Sasha)

Utdraget beskriver en situation där förskolläraren utmanar könsstereotypa förväntningar uttryckt av ett barn. Låt säga att förskolläraren upprepade gånger motsäger barnets erfarenhet av vem som bär en keps. Med hjälp av internalisering (Jensen 2016) omformar förskolläraren det barnet sedan tidigare observerat i sociala sammanhang då hen påvisar att kepsen inte är könsbunden. Förskolläraren får även möjlighet att modellera (Banduras 1977 se Jensen 2016, s. 49) nya perspektiv och vidga barnets vyer om hen själv väljer att inta rollen som tågkonduktör med keps.

Genom att ta bort och byta ut material förklarar en förskollärare att hen medvetet kan utmana könsstereotypa val. Därtill betonas återigen vikten av att vara en närvarande medlekare där just traditionellt feminina och maskulina lekar pågår, med syftet att väcka intresse för att göra andra val. Fri lek beskrivs ytterligare av en förskollärare som ett tillfälle för att utmana barnen och låta dem ta del av varandras tankar då det medför en form av uppmuntran till mindre könsstereotyp lek.

10.4 Resultatsammanfattning

Resultatet innefattar exempel på hur förskollärare reflekterar kring och är medvetna om hur deras eget genusarbete bedrivs. Utdrag i resultatet synliggör förskollärare som självkritiska mot sitt förhållningssätt inom ramen för genusarbetet. Resultatet kan sammanfattas och relateras till syftet, hur förskollärare beskriver och reflekterar kring förskolans genusarbete genom varierade reflektioner och utsagor. Såsom att genusarbetet förklaras som naturligt och kommer till uttryck genom likväl bemötande som medvetenhet. Genusarbetet diskuteras även ur den aspekt att det inte ska vara för framträdande och att åtgärder bara sätts in efter att ett problem uppdragats. Informanterna förmedlar även en eftersträvan av att bemöta flickor och pojkar likvärdigt med ett medvetet språkval och att miljöerna ska möjliggöra och uppmuntra barnen till fri lek utförd med likväl motsatta som samkönade kamrater. Materialet placeras strategiskt och ska inbjuda barnen till fri lek i eventuellt utforskade miljöer. Att undervisningen ska utformas för att påvisa motsatser till könsstereotypa förväntningar motiveras i resultatet där en del informanter redogör

för undervisningssituationer som är menade att skapa en tillåtande och utforskande lärandemiljö.

11 Diskussion

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver och reflekterat kring förskolans genusarbete, vilket vi upplever besvarats med hjälp av vår kvalitativa metod. De två grundfrågeställningarna har i processen gett fördjupade svar och medfört mer specifika aspekter och faktorer av hur genusarbetet diskuteras och reflekteras av deltagande informanter.

11.1 Resultatdiskussion

Vår resultatdel pekar på hur genusarbetet utmanas och utvecklas i samspel och interaktion mellan individer samt med miljön. Under samtliga rubriker framträder en sammanställning som talar för den socialkonstruktivistiska teorin. Även om informanterna inte själva ordagrant har diskuterat teorin i sina svar har det blivit tydligt att det är det synsätt som präglar resultatet. Nedan kommer resultatet presenteras och diskuteras i relation till tidigare forskning och kopplas till studiens teoretiska ramverk och de två relevanta begreppen.

11.1.1 Hur förskollärare beskriver och förhåller sig till genusarbetet

I vår studie beskriver en del informanter genusarbetet i förskolan som naturligt förekommande, inte alltför synligt eller framträdande. Men även att det inte ska gå till överdrift. Specifikt på yngre barns avdelningar förklaras det att genusarbetet inte är lika motiverat av vissa förskollärare. I Månssons (2000) resultat, framförde hon att genusarbetet i stor utsträckning tenderade att utebli i mötet med de yngre barnen. De två resultaten har vissa likheter då informanter verksamma på yngre barns avdelningar i vår studie kommunicerar att yngre barn inte på samma sätt som äldre barn positionerar och reproducerar könsstereotypa förväntningar. Studiens resultat skulle kunna tolkas som att yngre barn inte är lika medvetna om könsroller.

Rektorns roll vidrörs av förskollärarna i våra intervjuer och de uttalar en önskan om att få ett relevant och riktat material som hjälp i utformningen av genusarbetet. Axelsson och Frödén (2021, ss. 69–70) pekade i sin studie på politikernas och rektorernas ansvar kring genusarbetet i förskolan, där förskollärares fortbildning lyftes fram som meningsfull i dess utveckling. Det förskollärarna uttrycker i vår studie stärker Axelssons och Frödéns (2021, ss. 72, 77) resultat där samsyn av begreppet genus är betydande och att fördela ansvaret mellan förskollärare och rektor diskuteras. Förskollärarna i vår studie förespråkar en involverad och insatt rektor. Därtill kan en insatt rektor bistå förskollärarna med stöttning i mötet med vårdnadshavare. Det framträder i vår studie av flera förskollärare att vårdnadshavare kan påverka genusarbetet. Vårdnadshavare kommer in i verksamheten och reproducerar könsstereotypa förväntningar utifrån sitt eget perspektiv. Även Axelsson och Frödén (2021) framförde i sin studie, vårdnadshavare som reproducerande av könsstereotypa val ur ett personligt perspektiv.

En informant i vår studie menar att det i deras verksamhet likväl finns "stökiga" flickor som "stökiga" pojkar men att hen behandlar och bemöter dem likvärdigt. Hellman (2010) påvisade i sin studie att pedagogerna styrde verksamheten efter de utmaningar de stökiga pojkarna medförde. Liknande strategi framträder i vårt resultat där en förskollärare aktivt placerar en "stökig" pojke i lägenheten med flickorna som har en pågående lugn lek, med avsikten att lugna miljön i verksamheten. Därtill beskrivs pojkarnas lek som vildare än flickornas av en informant. Vilket kan tyda på att synsättet på flickors respektive pojkars lek skiljer sig åt. Hellman (2010,

ss. 120, 122) belyste i sin studie pojkar som lekte stillsamt som "otypiska pojkar" och flickor som frångick den stillsamma leken benämndes som "otypiska flickor".

Likväl Hellmans (2010) som Månssons (2000) resultat, beskrev pojkar som stökiga och att de tog mycket plats, vilket även förstärktes av Eidevalds (2009, ss. 100, 103, 111–112, 114) presenterade siffror där pojkar fick mer än dubbelt så många tillsägelser som flickor. Förskollärarna upplevde det lönlöst att säga till pojkarna, för de förstod ändå inte. Det framträder i två intervjuvar i vårt resultat gällande genusarbetet, där reflektioner kring hur tillsägelser riktade till pojkarna tenderar att benämnas hårdare i kontrast till de mjukare tillsägelser som flickorna mottar. Förskolläraren är i sitt svar öppen med sitt könsstereotypa synsätt på pojkar och beskriver att de spelar tuffa och upplevs högljudda, vilket motiverar hans skarpa tillsägelser. I kontrast till de beskrivna hårdare tillsägelseerna mot pojkar menar en annan informant i vår studie att hen istället fokuserar på att peppa varje enskilt barn istället för att tillrättavisa dem. Kategoriseringen och den generaliserande beskrivningen av flickor och pojkar som de tre forskarna ovan framförde, verkar ha nyanserats från 2000-talets början tills idag.

Utifrån flera intervjuvar från vår studie så har förskollärare uttryckt sig om vikten av att vara en närvarande och medlekande förskollärare, för att i leken med barnen kunna utmana barnens tankar vidare och motverka könsstereotypa förväntningar. I Hellmans (2010, ss. 92, 118, 140) artikel belystes det att förskollärarna satt bredvid barns pågående lek men involverade sig inte för att tillvarata ett lärandetillfälle eller utmana barnens tankar. Förskolläraren i Hellmans studie kommunicerade endast med barnen vid de tillfällen som leken behövde struktureras. Vidare i vår studie uttalar ett antal förskollärare önskan och ett behov av att styra och korrigera barns gruppering, då med motiveringen att bryta konstellationer eftersom barnen i stor utsträckning väljer att leka uppdelade flickor och pojkar. Ett resultat som tar stöd i Månssons (2000, s. 150) forskning där styrda gruppkonstellationer förklaras som betydelsefulla för både lek och lärande.

11.1.2 Förskollärares genusarbete i undervisning och lek

I vårt resultat så talar förskollärare om att inkludera barnen i utformningen av miljön. De trycker på betydelsen av att använda sig av material som inte förstärker förväntade könsroller, en motivering som skiljer sig från Eidevalds (2009) resultat. Därtill förklarar informanterna att kodade material har fasats ut och ersätts idag av mer neutrala material. Eidevald (2009, s. 166) sammanfattade förskollärares förmåga att se sitt förhållningssätt och bemötande som bristande och genusarbetet var lågt. Istället pekade de medverkande i studien ut miljö och leksaker som faktorer och hot mot ett medvetet genusarbete. I motsats till Eidevalds (2009, s. 166) deltagare uttrycker informanter i vår studie att man "behöver rannsaka sig själv", "vara lyhörd", "ha en medvetenhet om sitt bemötande och språk" och "hur man pratar". En annan motsats till Eidevalds forskning är att hans deltagare var omedvetna över sitt förhållningssätt i mötet med barnen medan informanterna i vår studie uttrycker en högre grad av självmedvetenhet. Utfasningen av kodade material och förmågan att rannsaka sig själv kan tyda på en utveckling mot ett mer medvetet genusarbete.

En aspekt som är överrepresenterad i vår studie är diskussioner om miljön där material och klimatet utformar tillåtande och könsöverskridande möten. Den traditionella dockvrån är omformad till antingen en lägenhet eller en kiosk och som dessutom öppnar upp möjligheten att inkludera andra material och varierande lekgrupper. I tidigare forskning lyfte Bodén (2009) utrymmena bilrum och dockvrå som könsmärkta miljöer. För att uppnå kvalitativ utformning talar en del av informanterna om vinningen av att kartlägga miljön och vart barnen leker. Även

Axelsson och Frödén (2021, s. 76) motiverade kartläggning av barnens handlingar i förskolemiljön då en god insyn möjliggjorde att ett lek- och jämställdhetsarbete utvecklades.

Våra informanter är samstämmiga i vår resultatdel, där könsneutrala faktorer såsom material, miljöer och bemötande diskuteras med motiveringen att ge samtliga barn likvärdigt deltagande i verksamheten. Även Edström pekade (2014, s. 549) på hur miljöerna utformades könsneutrala genom att förskollärarna plockade bort leksaker som ansågs förstärka könsstereotypa förväntningar och att barnen fick leka med vad de ville. Likaså Bodéns (2009) deltagande förskollärare utformade lekmiljöer att bli mer könsneutrala efter sitt deltagande i studien. Förskollärarna skiftade även sitt deltagande i leken till aktivt och lockade samt utmanade barnen att välja andra roller. Däremot redogörs ytterligare ett perspektiv av förskollärarna i vår studie att det inte upplevs som ett problem att barnen gör traditionellt könsstereotypa val gällande leksaker. De diskuterar det istället som att barnen ska få leka med det som de tycker är roligt. Dock redogjorde Bodén (2009) för vikten av att styra barnen mot mindre könsstereotypa val och att detta då påvisade en aktiv förskollärare.

Vissa informanter i vår studie menar att det först är när ett problem uppstår som genusarbetet får framtoning, ett sådant lokaliserat problem kan vara när flickor eller pojkar i alltför stor utsträckning är motvilliga att leka med motsatt kön. I Eidevalds (2009, ss. 91, 96) och Bodéns (2009, ss. 66–67) studier förklarades barns lek som betydande och där det var viktigt att barnen gavs mycket inflytande. Lektunder menade Eidevald (2009) behövde vara ostörda utan en vuxen, som endast skulle finnas till hands. Ett förhållningssätt som går i linje med vårt resultat ovan, där förskollärare endast ingriper vid identifierat problem då leken är ett moment som ägs av barnen. Vårt att belysa med detta samstämmiga resultat är de möjligheter för modellering som leken utgör, som dock uteblir om förskolläraren intar en övervakande position.

Resultatet i vår studie framskriver utmanande barnlitteratur som ett betydande verktyg inom genusarbetet. Informanterna uttrycker vikten av att medvetet arbeta med bokens innehåll för att utmana och stimulera barns mer eller mindre könsstereotypa tankar. En annan förskollärare framför att utmanande barnlitteratur även behöver kompletteras med mer könskodade prinsess- och Spiderman-böcker. Bodén (2009, ss. 51–65) betonade att en bra verksamhet behövde erbjuda välplanerad och varierad undervisning och poängterade att förskollärare ansvarade för att utforma den pedagogiska miljön. Som då relaterar till vår studie där förskollärarna utformar utmanande undervisning och motiverar genusarbetet i miljön. I linje med att hålla en utmanande pedagogisk miljö där språket är en faktor för genusarbetet framförde Ärlemalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, ss. 103–104) i sin studie att förskollärares lärandematerial kopplades till maskulina benämningar. Medan informanterna i vår studie uttrycker en medvetenhet över hur de benämner lärandematerialet och motiverar benämningen “figur” istället för “gubbe”. Likväl med utmanande litteratur som med ett medvetet språk finns goda förutsättningar för att utmana barnets befintliga internalisering. En bok som flera förskollärare i vår studie refererar till är *Konrad bär klänning* och kan definieras som utmanande barnlitteratur. Genom att förskolläraren påvisar för barnet att kläder inte är könsbundna eller att utesluta ordet “gubbar” kan hen internalisera ett mer köns neutralt perspektiv hos barnet.

Att genus skulle vara socialt konstruerat framförs av Vetenskapsrådet (2024) och diskuteras även av oss i relation till vår studies ramverk, den socialkonstruktivistiska teorin. Jensen (2016) förklarar att människan formas i sociala sammanhang och att interaktion bidrar till identitetsskapande. I Månssons (2000, ss. 186, 203, 207) studie beskrevs genus som kontextbundet i förskolans verksamhet och förskollärarna i studien berättade att en könstillhörighet inte skulle utgöra en diskriminerande roll. Vidare diskuterade Månsson att

samspelet mellan förskollärare och barnet var situationsbunden medan informanter i vår studie beskriver samspelet som personligt och individuellt. Resultatet som informanterna bidragit till ser vi diskuteras utifrån sociala aspekter.

12 Metoddiskussion

Vårt metodval var en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer utgjort av standardiserade frågor. Forskaren har då en mindre inverkan på vad informanten svarar menar Christoffersen & Johannessen (2015 s. 85) eftersom informanten svarar utifrån sin egen förståelse av frågans innebörd. Valet av standardiserade frågor medförde för oss jämförbara svar och i efterhand kunde vi bekräfta att det varit fördelaktigt under vår tematisering eftersom vi kunnat se likheter och skillnader tydligt och det har enligt oss resulterat i ett mer tillförlitligt resultat.

Under urvalet när vi skulle tillfråga informanter så förenklade vi processen av två skäl, dels för en tidsbesparande aspekt men även då vi redan hade goda etablerade kontakter med en grupp förskollärare. Christoffersen och Johannesen (2015, s. 58) stärker våra argument då de diskuterar fördelarna med att utnyttja befintliga kontakter då en redan knuten kontakt kan upplevas ha en existerande tillit.

En annan aspekt som vi diskuterade i processens uppstart var ifall intervjufrågorna i förväg skulle tilldelas informanterna. Med syfte att ge dem en möjlighet att ge utvecklade och reflekterande svar. Däremot hade vi skilda åsikter om att ge informanterna tillgång till frågorna i förväg. Vår diskussion landade dock i beslutet att inte delge informanterna frågorna innan intervjuernas utförande. Då med motiveringen att vi ville ta del av svar som kom från en första reflektion men även att informanterna som är verksamma på samma förskola inte skulle reflektera över frågorna tillsammans. Ett utfall som riskerar att påverka vår önskan om att få ta del av ett individuellt perspektiv. Efter intervjugenomförandet uttryckte informanterna även de skilda önskemål. En förskollärare beskrev det som fördelaktigt att delgivit frågorna då hen hade kunnat förbereda sig, medan en annan förskollärare förklarade det avlastande att inte ha behövt förbereda sig och bearbeta frågorna innan intervjun.

Platsen för intervjun avtalades i förhand och att det skulle ske på förskollärarnas arbetsplats, men själva utrymmet där intervjun skulle ske lämnades till förskolläraren att välja. En aspekt som vi motiverar för att följa informanten och övriga verksammas utrymme på arbetsplatsen. Valet av platsen är betydelsefullt, förklarar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 89) då störande inslag som kollegor eller telefoner kan riskera att avbryta intervjun. Men även att informanten kan uppleva sig iakttagen av kollegor, en faktor som kan påverka informantens svar.

För att inte gå miste om ordval eller kontexter i informanternas svar så valde vi att använda oss av ljudinspelning med hjälp av mobiltelefonen. Valet möjliggjorde för oss att endast fokusera på vår intervjuguide och lyssna på informanten. I diskussioner efter intervjugenomförandet bekräftade vi varandras upplevelser av att informanterna intagit ett mer avslappnat förhållningssätt när ljudinspelningen stängts av. Samtliga av oss fick då ta del av ytterligare reflektioner om genusarbetet, som tyvärr av etiska skäl inte kan utgöra en del av vårt material. Så kanske att valet av ljudinspelning kan ha påverkat informanternas deltagande då det av vissa kan upplevas både som nytt och obehagligt att bli inspelad.

13 Didaktiska konsekvenser

Inledningsvis motiverades vi att undersöka det uppmärksammade forskningsglappet inom området genus. Under tidigt 2000-tal ansågs genus vara ett högt prioriterat område i förskolans kontext. Ett intresse som sedan avtagit till förmån för det mer övergripande normkritiska området innefattar flera aspekter inom diskrimineringsgrunderna. Enligt en informant i vår studie trendar inte längre området genus och det diskuterar vi som en negativ faktor för genusarbetet. Därtill pekar resultaten i studien på hur genusarbetet beskrivs naturligt men även som överdrivet. Vi menar att synen på genusarbetet som överdrivet kan leda till motstånd inom ett arbetslag då en annan förskollärare eventuellt kan ha en mer motiverad inställning till genusarbetet. Även om ett mindre drivet genusarbete kan medföra konsekvenser inom arbetslaget och i båda situationerna blir samsynen värdefull att sträva mot.

Ur ett barns perspektiv menar vi att genusarbetet i stor utsträckning sätter barnet i en passiv roll. Mycket av genusarbetet betonas i vårt resultat ligga på förskolläraren då de diskuteras behöva vara aktiva och med sitt ledarskap styra barnen mot könsneutrala val. I resultatet har vi även utlåtanden som talar för att barnen ska få leka med det de vill och att förskolläraren inte vill avbryta barnens lek. Vilket då kan tolkas som att förskolläraren möjliggör för barnets inflytande och egna åsikter. Därtill kan det förstås som att förskolläraren ser barnets olika val i förskolan utifrån sig som individ och har inte gjort val baserat utifrån sitt biologiska kön. För oss blir det då tydligt att genusarbetet behöver utgöras av en god balans där verksamhetens utformning och förskollärarens pedagogiska ledarskap behöver vävas samman med barnens perspektiv. Förskollärarens egen modellering är avgörande för de könsstereotypa förväntningar som speglas hos barnet. I likväl undervisningssituationer som fri lek behöver förskolläraren med ett närvarande och medvetet deltagande internalisera sunda värderingar för barnet. I verksamheten möter förskolläraren barn med olika genusperspektiv rotade och skapade utifrån hemmets kultur. Dessa varierade erfarenheter kommer till uttryck i sociala samspel och sammanhang och motiverar ytterligare forskning om förskollärarens närvaro och deltagande i genusarbetet.

14 Källförteckning

- Axelsson, T. & Frödén, S. (2021). Mellan styrning och pedagogisering. En analys av hur förskolans ledningspersoner förstår förskolans jämställdhetsuppdrag. *Utbildning och demokrati -Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 32(1).
<https://journals.oru.se/uod/article/view/1561/1193>
- Bodén, L. (2009). Förändringens hegemoni – föreställningar om jämställdhet, kön och genus i Delegationen för jämställdhet i förskolans utvärderingsfrågor och -svar. Masteruppsats, *Pedagogiska institutionen*. Stockholms universitet.
https://www.su.se/polopoly_fs/1.3604!/Forandringens_Hegemoni_2009.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB.
- Edström, C. (2014). Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study. *Education Inquiry*, Volume 5.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3402/edui.v5.24618?needAccess=true>
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2020). *Att bli förskollärare - mångfacetterad komplexitet*. Liber AB.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2024). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB. ss. 280–303.
- Görman, U. (2023). *Vägledning om etikprovning av forskning på människor*. Version 1.0 Etikprovningsmyndigheten.
<https://etikprovningsmyndigheten.se/wp-content/uploads/2023/12/Vagledning-om-etikprovning-EPM.pdf>
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/22776/gupea_2077_22776_2.pdf?sequence=2
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. Natur och kultur.
- Jensen, M. (2016). *Lärande och lärandeteorier. Om den intentionella människan*. Studentlitteratur AB.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker?. I Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Studentlitteratur AB. ss. 75–92
- Meland, A. T. & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early child development and care*, 189(1), ss. 94–103.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03004430.2017.1302945?needAccess=true>

- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen ur ett genusperspektiv*. Diss. Malmö Lärarutbildningen.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404389/FULLTEXT01.pdf>
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan- att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Natur och kultur.
- Salmson, K. & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan - om normkritik och vägar till likabehandling*. OLIKA förlag AB.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Stockholm.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/jamstallldhet/jamstallldhet-i-forskolan.pdf>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forsknings*sed. Stockholm.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forsknings*sed. Stockholm.
<https://www.vr.se/soka-finansiering/krav-och-villkor/beakta-kons--och-genusperspektiv.html>
- Ärlemalm-Hagsér, E & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2).
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1035/886>

BILAGOR

Bilaga 1 - Intervjuguide

Pedagogens syn, förhållningssätt och bemötande

Hur ser du på genusarbetet i förskolan?

Följdfråga - *Kan du nämna ett exempel på hur du implementerar detta i arbetet med barnen?*

Ge några små exempel, finns det andra områden som du strider mer för? Är det ett aktuellt område?

Vilka hinder kan du se som eventuellt påverkar genusarbetet i förskolan?

Vilket förhållningssätt och bemötande har du som förskollärare för att motverka könsstereotyper förväntningar i förskolan?

Följdfråga - *Kan du berätta om en situation utifrån tillfällena som till exempel, måltidssituation, påklädning, undervisning, tillsägelser?*

Planerad och spontan undervisning

Hur tycker du likabehandlingsplanen och/eller det systematiska kvalitetsarbetet vävs samman med genusarbetet?

Hur upplever du rektorns del/roll i genusarbetet?

Vilka förutsättningar tycker du ges?

Hur tänker du kring undervisningsmaterial i syfte att utmana könsstereotyper förväntningar?

Hur utformas barngrupper/konstellationer ur ett genusperspektiv?

Hur upplever du att traditionellt maskulina och feminina positioner framträder i undervisningssituationer?

Fri lek

Hur är ditt vuxendeltagande under fri lek? I vilken utsträckning utmanar du barnet att inte göra könsstereotyper val vid till exempel lek?

På vilket sätt utformas den fysiska miljön för att utmana barnen till att utveckla förmågor som inte kopplas till könsstereotyper förväntningar?



Bilaga 2 - Missivbrev

Informationsbrev till deltagare i studie

Vi heter Viktoria Berntsson, Jenny Fransson och Johanna Lindeberg och studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogiskt arbete.

Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har valt att fokusera på förskollärares tankar med och kring genusarbetet. Urvalet består av förskollärare och intervjuerna kommer att användas för att besvara en kvalitativ studie.

Det är viktigt att ni vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna, vilka innebär att:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på barn/elever, pedagoger och förskola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på:

Viktoria Berntsson, e-postadress, 07xxxxxxx

Jenny Fransson, e-postadress, 07xxxxxxx

Johanna Lindeberg, e-postadress, 07xxxxxxx

Med vänliga hälsningar,

Viktoria, Jenny och Johanna



Bilaga 3 - Samtyckesblankett och behandling av personuppgifter

Samtycke till intervju med ljudinspelning

Som en del av kursen Att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare 11FK75 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att ta del av förskollärares tankar kring och med genusarbete. För att samla in data till vår studie kommer vi att genomföra intervjuer.

I samband med de intervjuer vi önskar ditt deltagande i kommer vi att använda oss av ljudinspelning. Då personers röster räknas som personuppgift, dvs att en person kan identifieras genom sin röst, behöver vi ta hänsyn till regler för GDPR och behöver därmed ditt skriftliga samtycke.

Blanketterna kommer att arkiveras av högskolan och den inspelade ljudfilen kommer att laddas upp på vår lärplattform där endast lärare kan komma åt dem. Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Ljudinspelning har valts för att kunna återge dina intervjusvar så korrekt som möjligt och kommer bara att användas för detta arbete. Ljudinspelningen kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Ljudinspelningen kan dock vara att betrakta som allmän handling som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i avidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att intervjun med mig görs genom ljudinspelning under förutsättning att ovanstående följs.

Underskrift:

Namnförtydligande:

Ort och datum:



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se