

”Att en pojke kan leka med dockor, det är inte tokigt.”

En kvalitativ intervjustudie om pedagogers uppfattningar om
begreppet genus och genusmedvetenhet.


Cecilia Adolfsson Freij
Katja Keskisärkkä

Uppsats på grundläggande nivå år 2009
Läroprogrammet i Norrköping



Linköpings universitet

Linköpings universitet, ISV, 601 74 NORRKÖPING

	Institution, Avdelning Department, Division	Datum 2009-06-26
	Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier Lärarprogrammet i Norrköping	

Språk Language <input checked="" type="checkbox"/> Svenska/Swedish <input type="checkbox"/> Engelska/English	Rapporttyp Report category Nivå examensarbete Grundläggande	<hr/> ISRN LiU-ISV/LÄR-G--09/78--SE <hr/> Handledare Ingrid Karlsson
--	---	--

<p>Titel ”Att en pojke kan leka med dockor, det är inte tokigt” – En kvalitativ intervjustudie av pedagogers uppfattningar om begreppet genus och genusmedvetenhet.</p> <p>Title That a boy can play with dolls, there’s nothing wrong with that. – A qualitative study of teachers understandings of the word gender and gender awareness.</p> <p>Författare Cecilia Adolfsson Freij, Katja Keskisärkkä</p>
<p>Sammanfattning</p> <p>Syftet med denna uppsats var att undersöka variationen i pedagogers uppfattningar om genusmedvetenhet och begreppet genus. Fokus har legat på pedagoger i förskola, skola och fritidshem. I studien redovisas olika forskares syn på begreppet genus och relevant forskning om genusmedvetenhet presenteras. Undersökningen är inspirerad av den fenomenografiska forskningsansatsen och en öppen intervjuform har använts. Resultatet har sedan kategoriserats i kvalitativt skilda kategorier. De fem kategorier som sammanfattar uppfattningarna om begreppet genus är: <i>Genus är ett förhållande mellan könen</i>, <i>Genus är jämställdhet</i>, <i>Genus är jämlikhet</i>, <i>Genus är det kvinnliga och det manliga</i> och <i>Genus är att vara genusmedveten</i>. De fyra kategorier som sammanfattar uppfattningarna om genusmedvetenhet är: <i>Pedagogen reflekterar och diskuterar</i>, <i>Pedagogens påverkan på barnens omgivning</i>, <i>Pedagogens möte med barnen</i> och <i>Pedagogen för tanken om genus vidare</i>. Studien resulterade i en stor variation av uppfattningar, både vad gäller genusmedvetenhet och begreppet genus.</p>
<p>Nyckelord intervjustudie, genus, kön, genusbegrepp, genusmedvetenhet, pedagog, uppfattning.</p>

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Uppsatsens disposition	2
2 Litteraturgenomgång	3
2.1 Kön och genus.....	3
2.1.1 Kön och genus i vår studie	4
2.2 Historik om genusbegreppet.....	4
2.3 Olika röster om genusbegreppet.....	5
2.3.1 Genus som en uppfattning av kön	5
2.3.2 Genus som en process	5
2.3.3 Genus som ett maktförhållande	6
2.3.4 Sammanfattning om genusbegreppet	7
2.4 Styrdokument	8
2.5 Pedagogers uppfattning om genus och jämställdhet	9
2.6 Pedagogens roll i barns könsskapande	10
2.6.1 Språkets betydelse	11
2.6.2 Genusmedvetenhet	12
2.6.3 Skolan är inte könsneutral	12
3 Metod	14
3.1 Kvalitativ forskning.....	14
3.1.1 Fenomenografi	14
3.1.2 Urval.....	16
3.1.3 Intervjuer	16
3.1.4 Kvalitetskriterier.....	17
3.2 Etiska riktlinjer.....	19
3.3 Metoddiskussion.....	20
4 Resultat och analys.....	21
4.1 Pedagogers uppfattningar om begreppet genus.....	22
4.1.1 Kategori 1 - Genus är ett förhållande mellan könen	22
4.1.2 Kategori 2 - Genus är jämställdhet.....	23
4.1.3 Kategori 3 - Genus är jämlikhet	24
4.1.4 Kategori 4 - Genus är det kvinnliga och det manliga.....	24
4.1.5 Kategori 5 - Genus är att vara genusmedveten	25
4.1.6 Sammanfattning av kategorier om begreppet genus	26
4.2 Pedagogers uppfattningar om en genusmedveten pedagog.....	26
4.2.1 Kategori 1 - Pedagogen reflekterar och diskuterar.....	27
4.2.2 Kategori 2 - Pedagogens påverkan på barnens omgivning	28
4.2.3 Kategori 3 - Pedagogens möte med barnen.....	28
4.2.4 Kategori 4 - Pedagogen för tanken om genus vidare	30
4.2.5 Sammanfattning av kategorier om genusmedvetenhet.....	30
5 Slutdiskussion.....	31
5.1 Genusbegreppet.....	31
5.2 Genusmedvetenhet	32
5.3 Genus och genusmedvetenhet	33
5.4 Slutsats	36
5.5 Förslag till vidare forskning	36
Källförteckning.....	37
Bilaga 1 - Intervjuplan	

1 Inledning

För cirka två år sedan blev vi båda föräldrar med endast några månaders mellanrum. Att få barn är, som de som varit med om det vet, en mycket omvälvande upplevelse. Föräldraskap skapar många tankar och funderingar över omvärlden och dess påverkan på våra barn. På BB fick en av oss blå servetter på smörgåsbrickan medan den andra fick rosa. Redan där kom tankarna på hur våra barn kommer att formas som pojkar och flickor och vilka konsekvenser det får för våra barn, både för deras person och för deras framtid. Forskning visar att våra barn växer upp och behandlas och värderas efter kön, både i samhället i stort, och i skolan (Eidevald, 2009; Forsberg, 2002; Havung, 2006; Holm, 2008; SOU 2004:115; Svaleryd, 2003).

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94* står skrivet att: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster.” (1998, s. 4). Skolan och förskolans läroplaner uttrycker tydligt att könsmönster ska motarbetas och jämställdhet¹ främjas. Ett begrepp, som visserligen inte nämns i läroplanerna, men som ofta används i dessa sammanhang är genus. Genus betyder socialt konstruerat kön och påvisar att det som brukar anses vara kvinnligt och manligt är skapat utifrån samhällets förväntningar på kvinnor och män (Gothlin, 1999). I *Lpo94* (1998) poängteras att pedagogen har en stor roll i formandet av barnens uppfattningar om manligt och kvinnligt. Vi menar därför att genusmedvetenhet hos pedagogen är avgörande för att ett jämställdhetsarbete ska kunna drivas. Vi anser, i egenskap av föräldrar och snart färdigutbildade pedagoger, att genus är ett viktigt begrepp som pedagoger i skola och förskola bör ha kännedom om. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning erfarit att pedagogers kunskap om begreppet genus är begränsad. Trots begreppets relevans har vi mött många pedagoger som varit osäkra på vad begreppet betyder. Av den anledningen anser vi att det vore intressant att undersöka vilka uppfattningar som faktiskt finns hos pedagoger.

¹ Begreppet jämställdhet fokuserar på relationen mellan kvinnor och män och könsens lika värde. Kvinnor och män ska ha samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla viktiga områden, exempelvis arbete, försörjning, utbildning, familj, föräldraskap, makt och inflytande (Forsberg & Sundgren Grinups, 2009).

1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka, och därmed öka kunskapen om, hur genusmedvetenhet och begreppet genus uppfattas i förskola, skola och fritidshem. Vår utgångspunkt i studien är pedagogens syn på detta. Vidare vill vi jämföra pedagogernas uppfattningar med relevant teori och forskning. För att uppnå vårt syfte har vi utgått från dessa frågeställningar i arbetet med vår studie:

- Hur beskriver pedagoger begreppet genus och hur beskrivs en genusmedveten pedagog?
- Vilka eventuella olika uppfattningar om begreppet genus finns hos pedagogerna?
- Vilka eventuella olika uppfattningar om en genusmedveten pedagog finns hos pedagogerna?
- Vilka kopplingar går att finna mellan pedagogernas uppfattningar om genusbegreppet, genusmedvetenhet och relevant teori och forskning?

1.2 Uppsatsens disposition

I kapitel 1 introduceras vår studie och vi presenterar vårt syfte och våra frågeställningar. I kapitel 2 beskriver vi begreppen kön och genus utifrån olika forskares perspektiv. Där tar vi även upp pedagogers syn på genus och jämställdhet och pedagogens roll i skapandet av genus. I kapitel 3 redogör vi för den metod vi använt. Våra resultat presenteras i kapitel 4. Resultatet har efter analys delats upp i kategorier som synliggörs i kapitlet. Uppsatsen avslutas med kapitel 5 där vi för en diskussion om studiens resultat kopplade till den teori och forskning som vi presenterat i kapitel 2.

2 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras teori och tidigare forskning om genusbegreppet och genusmedvetenhet. Vår studie syftar delvis till att undersöka variation i uppfattningar om begreppet genus. Under kapitlet "Olika röster om genusbegreppet" visar vi på att en variation angående begreppets innebörd även finns hos forskare. Vidare vill vi med detta avsnitt ge en presentation av genusbegreppet och dess komplexitet. För att motivera vår studies pedagogiska relevans redogör vi i kapitlet "Styrdokument" för hur genus ingår i förskolan och skolans styrdokument. I litteraturgenomgången presenteras även forskning och teori om pedagogers uppfattningar om genus, genusmedvetenhet och pedagogens roll i skapandet av genus. Eftersom den svenska regeringen är ansvarig för det offentliga skolväsendet anser vi det relevant att också presentera vad Statens offentliga utredningar anser vara ett genusmedvetet sätt att arbeta.

2.1 Kön och genus

Kön kan beskrivas som biologiskt kön eller socialt kön (Björnberg, & Helander, 2009). För att understryka skillnaden mellan biologiskt och socialt kön används två olika begrepp för detta, kön respektive genus. Ordet genus kommer från latin och betyder direkt översatt härkomst, kön, art, stam eller slag (Hirdman & Manns, 2009). Begreppet genus kan ha flera innebörder, bland annat beroende på vilket ämnesområde man utgår ifrån. Inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning och teoribildning innebär begreppet socialt konstruerat kön. Det vill säga att våra könsbeskrivningar, vad som är manligt och kvinnligt, formas av sociala processer och den sociala miljö vi befinner oss i. Genus beskriver också de relationer som finns mellan manligt och kvinnligt. Det finns dock inte en bestämd definition av begreppet genus (Gothlin, 1999). Det tolkas olika av olika forskare och begreppets innebörd debatteras och omformuleras ideligen. Klart är dock att genus är ett begrepp som skiftar över tid och som skiljer sig åt mellan olika kulturer och samhällen. Begreppet genus kan användas på individnivå, men också för att beskriva maktrelationer, historiska kontexter och sociala och språkliga sammanhang.

2.1.1 Kön och genus i vår studie

I vår studie använder vi begreppen biologiskt och socialt kön. Då vi skriver endast kön menar vi biologiskt kön och när vi syftar på socialt kön varierar vi mellan att skriva detta eller genus. Dessutom används begreppen sex/gender (kön/genus) och gender. Anledningen till att vi använder olika begrepp är att vi i litteraturgenomgången använder det begrepp som författaren själv använder.

2.2 Historik om genusbegreppet

Redan 1949 antydde den franske filosofen Simone de Beauvoir att kön är socialt konstruerat när hon i sin bok *Det andra könet* skrev ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (2002, s. 56). Toril Moi (1998) skriver att den amerikanske psykoanalytikern Robert Stoller, redan på 1950- och 1960-talet, var en av de första som använde begreppet sex/gender då han beskrev transsexualitet. På 1970-talet började begreppet nyttjas i den anglosaxiska kvinnoforskningen (Gothlin, 1999). En av de första personer som använde begreppet i den bemärkelse det sedan blev allmänt känt var feministen och sociologen Ann Oakley (Thurén, 2003). Hon använde och förklarade begreppet i sin bok *”Sex, gender and society”* som kom 1972. Det finns dock de som menar att det var den amerikanska antropologen Gayle Rubin som introducerade begreppet i sin artikel ”The Traffic in Woman: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex” som kom 1975 (Gothlin, 1999). I artikeln hävdar Rubin att gender är en socialt konstruerad sortering av människan i två skilda kategorier och hon lägger stor vikt vid att utforska det system som utgör relationen mellan könen. Rubin menar dessutom att alla samhällen har ett sex/gender system och att det innebär att biologiskt kön blir socialt kön.

Fram till och med 1980-talet användes begreppet sex/gender även i Sverige men det översattes sedan till svenska som biologiskt/socialt kön eller kön/genus (Gothlin, 1999). Trots att det finns en svensk översättning används ibland fortfarande den engelska motsvarigheten.

2.3 Olika röster om genusbegreppet

2.3.1 Genus som en uppfattning av kön

Don Kulick (1987) beskriver genus som ett betydelsesystem bestående av två motsatta kategorier där alla människor sorteras in. Kulick understryker att genus är en tolkning av könsskillnader och inte detsamma som faktiska könsskillnader. Det vill säga biologiskt kön är inte avgörande för genus, utan genus är beroende av samhällets syn på det biologiska könet. Även Rubin hävdar att gender är en socialt konstruerad sortering av människan i två skilda kategorier och hon lägger stor vikt vid att utforska det system som utgör relationen mellan könen (Gothlin, 1999). Rubin menar dessutom att alla samhällen har ett sex/gender system och att det innebär att biologiskt kön blir socialt kön. Denna tanke är gemensam för de flesta förklaringar av begreppet genus. Joan Scott säger till exempel att genus bygger på upplevda skillnader mellan könen. Scott menar att genus bildas i sociala relationer och anträffas på fyra nivåer: symboler, normer, sociala strukturer och den subjektiva identiteten. Judith Butler (2007) har en mer radikal syn på genus då hon anser att även biologiskt kön täcks in av begreppet. Hon menar att våra konstruktioner av genus skapar uppfattningen att det finns något att kalla kön. Det finns ingen kropp ”i sig”, menar Butler, utan den är en social och kulturell konstruktion (Thurén, 2003).

2.3.2 Genus som en process

Butler (2007) framhäver en process i genusbegreppet då hon menar att kön är något som hela tiden pågår, man blir inte kvinna eller man. Genus är en konsekvens av ett agerande som ständigt upprepas. Även Robert Connell (2002) menar att genus är en process. Ur ett individperspektiv innebär processen att det är ett oupphörligt arbete att vara man eller kvinna och inte ett statiskt tillstånd. Han poängterar dessutom att processen inte bara påverkar individer utan även institutioner och historien. Genom vårt beteende intar vi en plats i genusordningen då vi konstruerar oss själva som maskulina eller feminina. Connell anser att manligt och kvinnligt inte kan ses som resultat av biologin men inte heller som ett direkt

resultat av sociala normer. Både Connell (2002) och Butler (Thurén, 2003) menar att formande av genus är något som människor ofta gör frivilligt genom sitt sätt att agera.

2.3.3 Genus som ett maktförhållande

Connell (2002) talar om genus som en social struktur, alltså ett mönster i vår sociala ordning. Han talar om en ojämlik genusordning i samhället där bland annat politisk makt, inkomster och respekt fördelas ojämnt. Även Scott lägger in makt som en del i genusbegreppet och hävdar att genus skapar hierarkier. Scott menar att genus är ”ett sätt genom vilket makt uttrycks, förmedlas, betecknas, konstitueras, reproduceras osv.” (Gothlin, 1999, s. 6). Kulick (1987) betonar att våra föreställningar om manligt och kvinnligt ligger till grund för samhällets maktstrukturer och genussystem. I det allra flesta samhällen är mannen överordnad kvinnan, men det innebär inte att alla samhällen har denna maktstruktur. Britt-Marie Thuréns definition av genus innefattar inte makt, även om hon anser att en hierarki mellan könen faktiskt existerar (Gothlin, 1999). Thurén talar om asymmetri som innebär att könen skiljs åt utifrån kroppstyp, sexualitet och reproduktion. Asymmetrin leder till att en genusordning skapas, även om en hierarki inte behöver existera. Thurén menar alltså att ett samhälle kan vara utan ett hierarkiskt genussystem men aldrig utan någon typ av genusordning.

Även Yvonne Hirdman (2004) har ett vidgat synsätt på genus då hon menar att genus inte bara kategoriserar människor, utan också är en process som utmärker hela samhällslivet och som formar maskuliniteter och femininiteter. Processen leder till skapandet av en slags ordningsstruktur av könen, ett genussystem, där hierarkier och olikheter skapas. Hirdman menar att både män och kvinnor bidrar till att forma genussystemets struktur. Hon beskriver genussystemets två fundamentala delar och kallar dem bland annat för principer, lagar eller logiker. Eftersom hon inte vill begränsa synen på genusstrukturen väljer hon att variera sitt språkbruk när hon talar om den. De två logikerna är *dikotomin* och *hierarkin*. Genussystemets dikotomi innebär ett isärhållande av könen och fokus ligger på olikheter mellan manligt och kvinnligt. Logiken om hierarkin, den manliga normens primat, innebär en maktordning där manligt är överordnat det kvinnliga. Mellan de två logikerna finns ett samband som innebär att ju starkare isärhållandets logik är, desto mindre ifrågasatt blir den manliga normen och

tvärtom. Det innebär att när kvinnor tillåts göra sådant som män gör blir den manliga normen svagare eftersom kvinnligt och manligt förs närmare varandra.

Hirdman (2004) använder uttrycket genuskontrakt för att beskriva den osynliga överenskommelse som finns mellan könen. Överenskommelsen innebär att människor har konkreta föreställningar om hur man och kvinna ska vara mot varandra och genuskontraktet finns på tre nivåer:

- 1) Kulturell nivå innefattar föreställningar om hur relationen mellan man och kvinna bör se ut.
- 2) Social nivå innefattar föreställningar om hur män och kvinnors relation bör se ut på institutioner.
- 3) Individnivå innefattar föreställningar om hur relationen bör se ut mellan den enskilda mannen och kvinnan.

Genuskontraktet ärvs från generation till generation och formas av isärhållandets logik och logiken om hierarkin. Samtidigt som genuskontraktet reglerar förhållandet mellan könen finns en potentiell konflikt i kontraktet som bottnar i att könen ständigt experimenterar med kontraktets gränser. Hirdman beskriver konflikten med dessa ord: "Genuskontrakten skapar balans men innebär också förhandlingar." (2004, s.122).

2.3.4 Sammanfattning om genusbegreppet

Enligt Kulick (1987), Rubin och Scott (Gothlin, 1999) är genus ett betydelsesystem med två motsatta kategorier där alla människor sorteras in och genus beskrivs som en tolkning av könsskillnader. Butler (2007) har en mer radikal syn på genus då hon anser att även biologiskt kön täcks in av begreppet och att våra konstruktioner av genus skapar uppfattningen att det finns något att kalla kön.

Butler (2007) och Connell (2002) framhäver en process i genusbegreppet då de menar att det innebär ett oupphörligt arbete att vara man eller kvinna. Båda betonar också frivilligheten i formandet av genus och menar att genus blir till i valet av agerande.

Hirdman (2004) menar att genus inte bara kategoriserar människor utan även är en process som utmärker hela samhällslivet och skapar ett genussystem. Genussystemets två logiker är *dikotomin*, det vill säga isärhållandet av könen, och *hierarkin*, den manliga normens primat. Även Kulick (1987), Connell (2002) och Scott (Gothlin, 1999) för in ett maktperspektiv i genusbegreppet. Thuréns definition av genus innefattar dock inte makt utan istället asymmetri som leder till åtskillnad av könen och att en genusordning skapas (Gothlin, 1999).

2.4 Styrdokument

I de styrdokument som den svenska skolan ska följa nämns inte begreppet genus. Där används istället begrepp som kön, jämställdhet och könsroller². *Skollagen (1998)*, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (1998)* och *Läroplan för förskolan, Lpfö98 (1998)* tar alla tre upp pedagogens ansvar att arbeta för jämställdhet i skola och förskola, flickors och pojkars lika värde, lika utbildning och lika inflytande. Alla som arbetar i skola eller förskola har också ett ansvar att motverka traditionella könsroller. Läroplanerna utgår från ett genusperspektiv då den uttrycker att pedagogen ska arbeta mot könsroller (SOU 2004:115). Som pedagog ska man vara medveten om att det finns en genusordning, i samhället och i skolan, som klassar kvinnan som underordnad och mannen som överordnad. Pedagogerna ska enligt läroplanerna arbeta mot denna genusordning och mot de könsroller som genusordningen skapar. Läroplanerna ställer krav på att pedagogen ska vara aktiv i arbetet mot traditionella könsroller. Att inte göra något är detsamma som att befästa och förstärka de könsroller som finns.

I läroplanerna står det också tydligt att vuxna som arbetar med barn har en stor påverkan på hur barn formar sina uppfattningar om könsroller. I *Lpo94* står om pedagogens ansvar och deras inflytande på barns könsskapande:

Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella

² Könsroll är ett begrepp som används för att beskriva socialt och kulturellt medförda skillnader mellan könen. Exempelvis kan dessa skillnader handla om beteende, normer och värderingar, maktrelationer, resurser och inflytande och respekt. Könsrollsteoretiker anser att sociala krafter och inläring av typiska beteenden för könen är avgörande för skapandet av könsroller (Björnberg & Helander, 2009).

könsmönster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (s. 4, 1998).

Här uttrycks tydligt skolans ansvar att arbeta mot traditionella könsmönster och en tvingande uppmaning framförs till pedagogen att uppmuntra barn att överskrida traditionella könsgrensar. Pedagogen förväntas också vara medveten om hur den behandlar flickor och pojkar i förskolan och skolan, eftersom det har en stor inverkan på barnens föreställningar om flickor och pojkar och hur de bör vara. *Lpfö98* uttrycker i en uppmanande formulering:

Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (s. 4, 1998).

I läroplanerna uttrycks vikten av en demokratisk värdegrund i skolan. Bland de demokratiska värderingar som skolan ska förmedla finns jämställdhet. I *Lpfö98* står om pedagogens roll i arbetet med jämställdhet att:

[...] jämställdhet och egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder (s. 3, 1998).

I *Lpfö98* (1998) uttrycks alltså en tvingande uppmaning till pedagogen att föra in jämställdhet som en del i verksamheten. Pedagogen i förskolan fungerar som förebild och dess förhållningssätt till jämställdhet har en stor påverkan på vilket förhållningssätt barnen tillägnar sig. Pedagogen måste arbeta med att föra ut sitt förhållningssätt i praktisk handling, det vill säga ge barnen konkreta upplevelser av jämställdhet, för att barnen ska kunna ta till sig det.

2.5 Pedagogers uppfattning om genus och jämställdhet

Christian Eidevald (2009) har skrivit en avhandling vid Jönköpings högskola om hur förskolans personal bemöter flickor och pojkar. Han har haft samtal med pedagoger och studerat olika vardagssituationer i två arbetslag på en förskola. Eidevald har i sin studie samtalat med förskollärare om hur de ser på begreppet jämställdhet. Lärarna hade relativt lätt att prata om begreppet och uttryckte framförallt att jämställdhet handlar om att män och

kvinnor ska ha samma möjligheter och inte begränsas av sitt kön. Pedagogerna hade dock desto svårare att definiera hur man bör arbeta med jämställdhet. Eidevald poängterar i sin avhandling att förskollärarna sällan tog upp sin egen roll i relation till begreppet jämställdhet. Eidevald menar att hur pedagogen ser på bland annat begreppet genus är avgörande för hur målen i läroplaner om jämställdhet tolkas. Det är alltså mycket olika från pedagog till pedagog hur målen tyds och därmed vilket arbete som läggs ner på att nå målen.

2.6 Pedagogens roll i barns könsskapande

Enligt Connell (1996) är skolan en mycket aktiv del i forandet av genus och då framförallt genom relationerna som skapas i skolan. Connell menar dessutom att skolan är en institution som har en stor möjlighet förändra könsmonster. Förväntningar från pedagoger i förskola och skola påverkar hur barn uppfattar att pojkar respektive flickor ska vara (SOU 2004:115). Forsberg (2002) har, i sin doktorsavhandling vid Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, studerat könsdiskurser i årskurserna 0-6 år för att ta reda på hur könsrelationer gestaltas bland de yngre barnen. Enligt Forsberg (2002) har pedagoger ofta föreställningar om hur en pojke eller en flicka bör vara, det vill säga att pedagoger utgår från en könsnorm som de behandlar barnen utifrån. Forsberg har, i sin forskning, bevitnat åtskilliga situationer där pedagoger tydligt har bekräftat eller korrigerat barn för att på så sätt styra dem mot det som anses vara den lämpliga könsdiskursen.

Kajsa Svaleryd (2003) menar att barn är oerhört receptiva för signaler, normer och krav som vuxna och andra barn omkring dem skickar ut. Enligt Bronwyn Davies (1989) lär sig barn hur de ska vara som pojkar och flickor genom sådana, både uttalade och outtalade, signaler. Barn tillägnar sig manlighet och kvinnlighet genom samverkan med vuxna. Detta kräver av pedagoger att de måste vara medvetna om vilka signaler de skickar ut till barn i förskola och skola. Eftersom de då har en stor påverkan på hur barnen formas som pojkar och flickor (Davies, 1989; Svaleryd, 2003). Svaleryd menar vidare att det är just i mötet med andra som barnen formas till sina sociala kön och att dessa processer pågår dagligen i skolans miljö. Utifrån de reaktioner som barn möter lär de sig vad som är accepterat och lämpligt beteende för en flicka respektive en pojke. En av de viktigaste delarna i barns könsskapande socialisationsprocess är enligt Svaleryd den vuxne förebilden.

Connell (1996) menar att pedagogens påverkan på genusskapandet är som störst när pedagogen agerar oreflekterat. Ann-Sofie (2008) håller med Connell då hon, i sin avhandling om hur kön skapas i skolan, har funnit att pedagogens roll i könsskapandet är som störst när denne handlar omedvetet. Holm menar att könsskapande är en ständigt pågående process som uppkommer i människors relation till varandra. Hon har konstaterat att elevers kön skapas i relationen med vänner, lärare och utbredda normer. Hennes forskning visar att läraren har en stor roll i könsskapandet i skolan, särskilt vid de tillfällen pedagogen släpper på sin lärarroll och är mer personlig mot barnen. Socialt kön skapas nästintill osynligt i vardagliga situationer och processen är då som starkast eftersom pedagogen är omedveten om att den förmedlar könsstereotyper och har olika förväntningar på pojkar och flickor.

2.6.1 Språkets betydelse

Holm (2008) genomförde klassrumsobservationer som påvisade att könsstereotyper kan stärkas genom hur pedagogen talar och agerar. Även Svaleryd (2003) tar upp språkets betydelse och framförallt då hur pedagogen talar till och vilket tonfall pedagogen använder till pojkar och flickor. Andrea Allards (2004) forskning påvisar tydligt att lärares val och användning av språk påverkar hur barn konstruerar kön. Hennes undersökningar har visat att hur lärare använder sitt språk kan upprätthålla könsroller och rent av att skapa dem. Connell (1996) håller med om detta och menar att vårt språk har en betydande roll i skapandet av genus och att detta visar sig i den vardagliga verksamheten. Genom daglig interaktion med elever skapar lärare de könsroller som är önskade och anses vara korrekta i samhället (Allard, 2004). Allard konstaterar att lärarnas språk, och de metaforer de använder för att beskriva pojkar och flickor, i skolan ses som sanningar vilket medverkar till att befästa och normalisera könsroller. Genom sitt språk tydliggör lärarna för eleverna de påstådda skillnader som finns mellan pojkar och flickor. Allard menar att barnen väljer sitt beteende och sina roller utifrån de möjligheter och de förutsättningar de tillhandahålls i skolans sammanhang.

2.6.2 Genusmedvetenhet

Enligt SOU:s rapport *Den könade förskolan* (2004:115) handlar genusmedvetenhet om att inse att människor bemöts på olika sätt utifrån vilket kön de uppfattas ha och att pedagogen ska vara observant på, och reflektera över, sitt eget förhållningssätt mot barn i förskola och skola. Enligt Svaleryd (2003) innebär genus i arbetet som pedagog en medvetenhet om sina egna omedvetna föreställningar och förväntningar på de olika könen. Det handlar också om en medvetenhet om vilken makt pedagogen innehar att antingen befästa eller förändra de könsmönster och könsroller som finns.

Att praktiskt arbeta genusmedvetet innebär att reflektera över relationer, material, utrymme, bedömningskriterier och maktförhållanden (Svaleryd, 2003). En genusmedveten pedagog ska också se och reflektera över interaktion mellan olika individer och över de vardagliga händelser som sker i skolan. Ulla Forsberg (2002) menar att pedagogen påverkar könsordningen i klassen med valda undervisningsstrategier och gruppstorlek samt sin dialog. Hon skriver att lärarens pedagogiska handlingar kan stimulera barn till att korsa könsgränserna. Barn har behov av pedagogens stöd för att se alternativa sätt att agera och pedagogen bör därför uppmuntra de barn som bryter mot könsnormerna.

2.6.3 Skolan är inte könsneutral

Margareta Havung (2006) menar att skolan ofta ses som en könsneutral plats men att genusforskning i skolsammanhang visar om och om igen att pojkar och flickor bemöts och behandlas utifrån stereotypa könsmönster i skolan. Ett hinder för ett genusmedvetet och jämställt arbetssätt är tron på att pedagogen behandlar barnen som individer och inte som pojkar och flickor (Svaleryd, 2003). Svaleryd menar att det krävs att både skolorganisation och pedagoger analyserar de föreställningar som finns om pojkar och flickor i verksamheten, för att kunna garantera en jämställd förskola och skola. I *Den könade förskolan* (SOU 2004:115) står att det inte är ovanligt att pedagoger uttrycker att de behandlar barnen som individer och inte funderar över om barnet är pojke eller flicka. Dock visar forskning ända sedan 1970-talet att pedagoger nästan alltid behandlar flickor och pojkar på olika sätt och alltså inte utifrån individen.

Allard (2004) har bland annat forskat om lärares värderingar och uppfattningar vad gäller köns- och maktröller och hon har skrivit om detta i en artikel publicerad i tidskriften *Gender and Education*. Allard påpekar att det saknas forskning kring hur lärare påverkar elevers könskonstruktion och menar att avsaknaden beror på att man utgår från att lärare är könsneutrala eller alltid objektiva i hur de behandlar pojkar och flickor. Tvärtom menar Allard att lärares egna värderingar och levnadssätt är centrala i hur lärare medverkar till att konstruera kön i skolan.

Hedlin (2004) har gjort en studie över lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet. I studien framkom att lärarstuderande ej är medvetna om att en könsmaktordning råder i skolan. Studenterna är medvetna om att pojkar och flickor särbehandlas i hemmen men tror inte att barnen särbehandlas i skolan. Studenterna tror dessutom att det faller sig naturlig att behandla pojkar och flickor lika och ej utifrån kön. Havung (2006) menar att uppfattningen att det skulle vara självklart och enkelt att behandla pojkar och flickor lika, visar på en omedvetenhet och brist i kunskap hos lärarstudenterna om att genussystemet ständigt finns där.

Havung (2006) menar att lärare behöver en djupare kunskap om kön och genus och vad de betyder i skolan och i samhället. Även Eidevald (2009) poängterar vikten av en ökad kunskap om genus inom skolans värld. Under hans samtal med förskollärare framkom det att de ansåg att de utgick från barnen som individer och inte från om det var en pojke eller en flicka. Pedagogerna ansåg att verksamheten var jämställd. Eidevalds analyser visade dock att pedagogerna bemötte både pojkar och flickor på ett stereotypt sätt. Eidevald menar att lärarna på så sätt kan anses vara "könsblinda" (s. 168). Det vill säga de är omedvetna om hur de bemöter barnen och vilka mönster som finns i deras bemötande. Eidevald fann också att pedagogerna hade en tendens att förklara beteenden hos barn som inte var könsstereotypa som undantag. Han skriver om sin avhandling att "Denna studie kan därför förstås, tvärt emot förskollärarnas egna utsagor, som att förskolan *inte* är könsneutral, utan att verksamheten hela tiden producerar kön och makt." (s. 167). Eidevald menar att för att kunna förändra verksamheten i förskolan är kunskap om jämställdhet och genusforskning avgörande.

3 Metod

I detta avsnitt redovisar vi den metod vi arbetat utifrån. Vi presenterar kvalitativ forskning, den fenomenografiska forskningsansatsen och vi beskriver hur vi gått tillväga vid intervjuer och databearbetning. Vi visar även på vårt etiska förhållningssätt under arbetet med studien.

3.1 Kvalitativ forskning

Enligt Karin Widerberg (2002) finns inom forskningsmetodiken två huvudinriktningar, kvantitativ metod och kvalitativ metod. Den kvantitativa forskningsmetoden härstammar från naturvetenskapen och används vanligtvis för att undersöka och jämföra mängd eller utbredning av ett fenomen. Jan Trost (2005) menar att den kvantitativa forskningsmetoden länge setts som den rätta metodiken, mycket på grund av att den är kontrollerbar och anses vara mer objektiv än den kvalitativa metoden. Det kvalitativa perspektivet grundar sig i humanistisk vetenskap och fokuserar på helhetssyn (Widerberg, 2002). Kvalitativ forskningsmetod handlar om att ta reda på innebörd eller mening med ett fenomen utifrån observationer, intervjuer och text- och bildanalyser. Eftersom vår studie syftar till att undersöka pedagogers uppfattningar om genusmedvetenhet och om begreppet genus, ansåg vi att den kvalitativa forskningsansatsen passade vår undersökning bäst.

3.1.1 Fenomenografi

Staffan Larsson (1986) beskriver fenomenografi som en empirisk forskningsansats inom den kvalitativa forskningsmetoden. Utgångspunkten i ansatsen är intervjuer. Fenomenografi används framförallt inom den pedagogiska vetenskapen och ansatsen utvecklades av en forskningsgrupp vid institutionen för pedagogik på Göteborgs universitet. Enligt Ference Marton (2008) handlar fenomenografi om att beskriva variationen i uppfattningar av ett fenomen. Ett fenomen kan beskrivas ur första eller andra ordningens perspektiv. Första

ordningens perspektiv beskriver hur något är, medan andra ordningens perspektiv beskriver hur något upplevs vara. Fenomenografi utgår från andra ordningens perspektiv, det vill säga den beskriver hur något uppfattas och det finns därför inget rätt eller fel. Då vår studie syftar till att undersöka pedagogers uppfattningar om genusbegreppet och genusmedvetenhet ansåg vi att fenomenografi var en passande forskningsansats att inspireras av.

Mikael Alexandersson (1994) beskriver att analysarbetet inom fenomenografin delas upp i fyra faser. I den första fasen läser forskaren igenom materialet många gånger för att få en helhetsbild och bli förtrogen med det. I den andra fasen letar forskaren efter likheter och skillnader på ett systematiskt sätt. I den tredje fasen delas materialet sedan upp i kvalitativt skilda beskrivningskategorier. I den fjärde fasen utarbetas ett så kallat utfallsrum. Forskaren analyserar då hur de olika uppfattningarna kan relateras till varandra.

Vi delade upp vårt analysarbete i två omgångar eftersom studien syftar till att dels undersöka pedagogers uppfattning om begreppet genus och dels deras uppfattning om genusmedvetenhet. Vi följde de tre första faserna i vårt analysarbete. I den första fasen läste vi intervjuerna flera gånger för att tillägna oss en helhetsbild. Under inläsningen markerade vi sådant som vi ansåg var relevant i intervjuerna, det vill säga sådant som uttryckte pedagogernas uppfattningar om begreppet genus eller genusmedvetenhet. I andra fasen jämförde vi de olika uppfattningarna med varandra. I tredje fasen gjorde vi ett första utkast till kategorier där vi placerade in de olika uppfattningarna. Efter att ha omarbetat våra kategorier ett flertal gånger kom vi, genom diskussion och noggrant övervägande, fram till de slutgiltiga kategorierna. Vi gick sedan igenom varje kategori systematiskt och försökte finna passande citat ut intervjuerna för att representera kategorierna. Vi formulerade också beskrivningar om kategoriernas innehåll och tittade då specifikt på betydelsen av citaten, spridningen inom uppfattningen, vad som var typiskt för kategorin samt vilka avgränsningar vi gjort för kategorin. Vår analys avslutades med att vi jämförde de olika kategorierna med varandra och med litteratur.

3.1.2 Urval

När vi gjort vårt urval av informanter har vi följt Larssons (1986) rekommendationer om att försöka variera de faktorer som vi tror har betydelse för hur informanterna uppfattar det fenomen vi vill undersöka. De faktorer vi har tagit hänsyn till är olika verksamhetsfält, arbetslivserfarenheter, ålder och kön. De som har intervjuats är fem förskolelärare, fyra grundskolelärare och en fritidspedagog och av de sammanlagt tio intervjuade är två män. Pedagogernas ålder sträcker sig mellan 32 år och 59 år och deras yrkeserfarenhet spänner mellan 7 år och 35 år. De har alla haft olika erfarenhet av begreppet genus, några har fått viss fortbildning i ämnet medan andra knappt har kommit i kontakt med begreppet alls i sitt yrke.

3.1.3 Intervjuer

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att göra intervjuer eftersom det enligt Annika Lantz (1993) är den mest effektiva metoden för att ta reda på hur en person uppfattar ett fenomen. Efter att ha valt forskningsansats och metod kontaktade vi pedagoger via e-post och telefon för att be om intervjuer.

Enligt Luis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison (2007) finns det olika typer av intervjuer och det som skiljer dem åt är hur strukturerade de är. I en helt strukturerad intervju är frågor och svarsalternativ bestämda i förväg, varje intervju blir exakt likadan då man följer ett strikt schema. I en helt öppen intervju har intervjuaren en huvudfråga som informanten får prata fritt om och under intervjuens gång ställer intervjuaren frågor som uppkommer i sammanhanget. Inom kvalitativ forskning är den vanligaste typen av intervju en öppen form där man har en intervjuplan att utgå från. Intervjuplanen kan innehålla ämnet som ska diskuteras, specifika möjliga frågor, underkategorier till ämnet och möjliga följdfrågor för att få mer utvecklade svar. Det är denna form av intervju vi genomförde för vår studie. (Se bilaga 1 för vår intervjuplan). Vi delade upp intervjuerna mellan oss och gjorde fem var.

Lantz (1993) menar att provintervjuer kan leda till att man upptäcker brister i giltighet och tillförlitlighet, som då kan åtgärdas innan de riktiga intervjuerna görs. Vi gjorde en

provintervju var med personer som är yrkesverksamma inom skola och förskola. Genom provintervjuerna fick vi möjlighet att testa vårt innehåll, upplägg, tidsplan, frågeformuleringar och se att vi uppfattade syftet på samma sätt. Vi diskuterade för- och nackdelar med att göra på olika sätt och tillsammans kom vi fram till vilket förhållningssätt vi skulle ha under intervjuerna. Vi lade till exempel stor vikt vid att inte visa vad vi själva tyckte under intervjuerna och försökte att uppmuntra informanterna till att prata utan att vi höll med eller sa emot.

Cohen, Manion & Morrison (2007) beskriver hur en intervju kan registreras på flera olika sätt. Inför våra intervjuer diskuterade vi om vi skulle filma eller spela in intervjuerna på diktafon. Vi valde att endast spela in ljudet eftersom vi trodde att en filmkamera skulle göra informanterna mer obekväma än om vi bara använde diktafon. Enligt Cohen, Manion & Morrison (2007) är en nackdel med att spela in en intervju att forskaren får mycket data att gå igenom vilket är en tidskrävande uppgift. En fördel är att genom att transkribera intervjuerna blir data mer överskådlig inför analysen, man måste dock vara försiktig så att viktig data inte försvinner vid transkriberingen. Det är av stor vikt att forskaren har i åtanke att varje transkribering innebär en tolkning.

Vi genomförde intervjuerna på informanternas arbetsplatser. Enligt Widerberg (2002) kan detta ha både positiva och negativa följder. En intervju på arbetsplatsen kan ge en helhetsbild som intervjuaren inte får annars, negativa följder kan vara olika störningsmoment.

3.1.4 Kvalitetskriterier

Ett kriterium som brukar användas för att bedöma en studies kvalitet är dess generaliserbarhet. Enligt Alexandersson (1994) är dock den fenomenografiska forskningsansatsens fokus att hitta variationer i uppfattningar hos ett fenomen och tanken är alltså inte att resultaten ska kunna generaliseras.

Alexandersson (1994) menar att reliabilitet, inom kvalitativ forskning, och framförallt inom fenomenografin, handlar om att de beskrivningskategorier som forskaren har kommit fram till representerar de uppfattningar som informanterna har uttryckt. För att läsaren själv ska

kunna göra en bedömning av reliabiliteten i beskrivningskategorierna används citat från intervjuerna. För att öka reliabiliteten i en studie som beskriver föreställningar av fenomen krävs enligt Larsson (1994) fylliga beskrivningar av de uppfattningar som ska skildras. Arbetet ska också ha en god struktur, studien ska hela tiden följa en röd tråd och det ska vara tydliga, kvalitativt skiljda resultat och vara klart för läsaren vad som är huvudsak och vad som är bisak i studien.

Ytterligare ett sätt att öka studiens reliabilitet är att låta en utomstående bedömare placera in de olika uppfattningarna i kategorierna (Alexandersson, 1994). Vi lät en person, med akademisk bakgrund som liknar vår, göra en medbedömning. Personen läste först in sig på våra kategorier, som presenterades utan citat, och fick sedan dela in alla citat i passande kategori. Medbedömaren fick ingen hjälp från någon av oss utan satt i ett eget rum under hela proceduren och inga frågor ställdes. Överensstämmelsen i en medbedömning brukar anges i procent och kallas interbedömarreliabilitet (Alexandersson, 1994). En interbedömarreliabilitet som ligger mellan 75 och 100 % anses visa på att samstämmigheten är hög. Interbedömarreliabiliteten i våra kategorier för genusbegreppet blev 82 % och i kategorierna för genusmedvetenhet 98 %.

Ett validitetskriterium som används för att bedöma forskning är det pragmatiska kriteriet (Larsson, 1994). Det pragmatiska kriteriet handlar om vad studien har för betydelse i verkligheten och vilka konsekvenser forskningens resultat ger. Inom den fenomenografiska forskningsansatsen fokuseras framförallt på om resultaten är användbara ur ett didaktiskt perspektiv.

Enligt Staffan Stukát (2005) bör det vara en strävan hos alla forskare att deras studie ska vara reproducerbar. Den information som presenteras i studien, om hur undersökningar och analysarbete gått till, ska vara tillräcklig för att studien ska gå att replikera, det vill säga att den går att göra om för att pröva resultatet.

3.2 Etiska riktlinjer

År 1990 antog Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet en rad forskningsetiska principer (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, 2002). De två grundläggande kraven för forskning är *forskningskravet*, som innebär ett krav på att väsentlig forskning av hög kvalitet bedrivs för att leda utvecklingen framåt, och *individskyddskravet*, som ska skydda individer från psykisk eller fysisk skada, kränkning eller obefogad insyn i privatlivet. Individskyddskravet har delats upp i fyra huvudkrav på forskning:

Informationskravet: Forskaren ska informera berörda om forskningens syfte och om vilka villkor som gäller vid deltagande. Deltagaren ska bland annat informeras om att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas.

Samtyckeskravet: Forskaren ska alltid inhämta deltagarnas samtycke. I vissa fall kan samtycke behöva inhämtas från förälder, vårdnadshavare eller överordnad. Samtyckeskravet betyder också att deltagaren själv har rätt att bestämma över sin medverkan, gällande exempelvis tid och villkor.

Konfidentialitetskravet: Uppgifter om deltagare ska skyddas så att inte obehöriga kan ta del av dem och enskilda människor ska inte kunna identifieras av utomstående.

Nyttjandekravet: Uppgifter som samlats in om deltagarna får endast användas för forskningens ändamål.

När vi kontaktade möjliga informanter berättade vi om undersökningens syfte. Vi var tydliga med att deras deltagande skulle vara helt anonymt och att vare sig deras verksamhetsfält eller enhet skulle omnämnas i studien. När informanterna sedan tackat ja till att delta i studien informerade vi även ansvariga rektorer om att intervjuer skulle ske i deras verksamhet. Innan intervjuerna genomfördes informerade vi sedan pedagogerna ännu en gång om deras anonymitet och rätt att avbryta sitt deltagande. Pedagogerna fick återigen, och mer detaljerat, ta del av studiens syfte och användningsområde. Informanterna fick även ge sitt samtycke till inspelning av intervjun och till att vi båda skulle få ta del av det inspelade materialet.

3.3 Metoddiskussion

Under vårt arbete inspirerades vi av den fenomenografiska forskningsansatsen. Studien har en pedagogisk anknytning och vi fokuserade på att finna uppfattningar om de fenomen vi valde att studera och inte att beskriva fenomenen i sig. Det vill säga, studien utgår från andra ordningens perspektiv (Marton, 2008). Alexandersson (1994) beskriver det fenomenografiska analysarbetet som uppdelat i fyra faser. Vi följde de tre första faserna i analysarbetet av vårt material och utarbetade kvalitativt skilda kategorier.

Då vi varierat både ålder, kön, verksamhetsfält och arbetslivserfarenhet anser vi att vi hade en bra variation av informanter och vi tror att det är grunden till att vi i vår studie ser en stor variation i uppfattningarna om genus och genusmedvetenhet. Det faktum att alla intervjuer varit användbara, och att citat från nio av tio intervjuer finns representerade i resultatet, visar på att våra intervjuer var av hög kvalitet och mycket relevanta för vår studie. Eftersom vi intervjuade så få pedagoger kan våra resultat ej generaliseras. Dock syftar inte vår studie till detta utan fokus är att påvisa olika uppfattningar som finns om genus och genusmedvetenhet.

Vi delade upp intervjuerna mellan oss för att skapa en jämn maktbalans och vi anser att detta, tillsammans med informanternas trygghet i sin anonymitet, påverkat vårt resultat positivt. Pedagogerna har känts sig trygga med oss och vågat tala öppet, vilket vi tror hade varit svårare att uppnå om vi hade varit två intervjuare under varje intervju. Eftersom vi delade upp intervjuerna mellan oss blev det svårt att genomföra intervjuerna på precis samma sätt, trots att vi hade diskuterat hur intervjuerna skulle genomföras. Vi har försökt kompensera för det genom att göra provintervjuer. Genom att ta del av varandras provintervjuer har vi fått en inblick i hur vi båda gör när vi intervjuar vilket har gjort oss mer samspelta. Att ha testat frågorna och hur en intervjusituation kan gå till, gjorde att vi kände oss säkrare under de riktiga intervjuerna vilket vi tror resulterat i intervjuer av god kvalitet.

För att underlätta för informanterna i vår studie genomfördes alla intervjuer på pedagogernas arbetsplatser. Vi upplevde några få störningsmoment under intervjuerna men anser inte att det påverkat resultatet av vår studie. Tvärtom upplevde vi att pedagogerna kände sig trygga i sin miljö och vi tror att de hade lättare att ta sig tid till, och var mer positiva till, intervjuerna för att de slapp besväret med att ge sig iväg.

Ett viktigt kvalitetskriterium är kategoriernas innebördsrikedom. Vi strävade därför efter att göra så fylliga beskrivningar som möjligt av varje kategori. Vissa kategorier innehåller få uppfattningar vilket gjorde det svårare för oss att göra fylliga beskrivningar. Vi hade ett bredare material att utgå från i vår analys av pedagogers uppfattningar om genusmedvetenhet än vi hade i analysen av uppfattningarna om begreppet genus, eftersom pedagogerna hade mer att säga om genusmedvetenhet. Detta har till viss del resulterat i rikligare beskrivningar i resultatdelen om genusmedvetenhet än i delen om begreppet genus. Om vi genomfört fler intervjuer tror vi att vi kunnat formulera ännu mer innehållsrika kategoribeskrivningar.

Utifrån vad Alexandersson (1994) skriver om interbedömarreliabilitet anses vår studies interbedömarreliabilitet vara hög, vilket innebär att våra kategorier är noggrant beskrivna och representerar uppfattningarna väl. Det visar även på att kategorierna är kvalitativt skilda då medbedömaren till stor del placerat in citaten på samma sätt som vi valt att placera dem.

Vi har noggrant beskrivit vårt urval, intervjufrågorna och hur vi gick tillväga vid analys och kategoriserande för att studien ska vara reproducerbar. Vi anser dock att kvalitativ forskning kan vara svår att reproducera eftersom den till stor del är situationsbunden. Vid transkribering och analys av intervjusvar har en viss tolkning gjorts. Vi såg då en stor fördel med samarbete eftersom vi kunde styra bort varandra från alltför fria tolkningar av intervjusvaren.

4 Resultat och analys

Syftet med vår undersökning är att undersöka hur pedagoger uppfattar begreppet genus, hur de anser att en genusmedveten pedagog är och vilka variationer som finns i uppfattningarna. Under denna rubrik redogörs för de uppfattningar som har framkommit i vår undersökning. För att visa på variationen har vi, efter analys av materialet, delat in uppfattningarna i kvalitativt skilda kategorier. I avsnittets första del redovisas resultaten som berör pedagogernas uppfattningar om begreppet genus. I den andra delen redovisas de resultat som behandlar uppfattningarna om en genusmedveten pedagog.

I beskrivningarna av genusbegreppet och genusmedvetenhet används orden flicka/flickigt och pojke/pojkit och ibland som kvinna/kvinnligt och man/manligt. Eftersom vi anser att pedagogerna syftar till samma sak valde vi att vara konsekventa i vårt ordval och därför används orden kvinna/kvinnligt och man/manligt genom hela avsnittet så länge det inte är relevant att visa att det är barn som diskuteras.

4.1 Pedagogers uppfattningar om begreppet genus

Under intervjuerna ställdes frågorna *Hur skulle du beskriva begreppet genus?* och *Om du skulle ge en definition av begreppet genus, vad skulle den vara?* Studiens utfallsrum gällande begreppet genus innehåller en mängd olika uppfattningar om begreppet genus och dessa har i detta avsnitt delats in i fem kategorier.

4.1.1 Kategori 1 - Genus är ett förhållande mellan könen

I uppfattningarna inom kategorin finns en viss variation i beskrivningarna av begreppet genus. Dock uttrycker alla uppfattningar genus som ett förhållande mellan könen. Förhållandet är olika tydligt uttryckt i de olika uppfattningarna. Vissa förklarar innebörden av förhållandet som ett möte mellan könen. Förhållandet beskrivs som givande ur båda könen perspektiv då ord som samarbete och komplettering används i beskrivningen. Dessutom anses båda könen ha något att tillföra varandra.

Hur ska de [könen] mötas och hur ska man komplettera varandra och hur ska man samarbeta?

(Pedagog 5)

I andra uppfattningar används ordet förhållande för att definiera genus. Ingen värdering läggs in i begreppet och inget sägs om hur detta förhållande ser ut eller om det finns någon maktordning i förhållandet.

Om jag med egna ord skulle vilja sätta ord på det så är det väl... kanske ett förhållande mellan män och kvinnor.

(Pedagog 1)

Inget sägs om könen var och ett för sig eller om vad som är kvinnligt och manligt. Uppfattningen antyder att det finns en stark relation mellan könen, det ena finns bara i förhållande till det andra och könen definierar varandra.

4.1.2 Kategori 2 - Genus är jämställdhet

I denna kategori beskrivs genus på olika sätt som jämställdhet. Det som skiljer uppfattningarna åt är vilka ord som används för att beskriva genus som jämställdhet. Jämställdhet innebär att män och kvinnor ska ha samma rättigheter, möjligheter och förutsättningar (Forsberg & Sundgren Grinups, 2009). Några uppfattningar använder begreppet jämställdhet för att förklara genusbegreppet.

För mig eller i min värld så handlar genus mycket om jämställdhet. Att män och kvinnor ska ha samma rättigheter eller vad man ska säga. Mycket jämställdhet.

(Pedagog 3)

Ibland används istället begreppet jämlikhet³. Eftersom uppfattningarna beskriver de båda könen lika värde är det ändå tydligt att det är jämställdhet som avses. I några uppfattningar används inget av begreppen men genusbegreppets innebörd beskrivs som att människor ska ha samma möjligheter, rättigheter, villkor och förutsättningar oavsett kön.

Alltså kortfattat för mig så betyder det att alla barn ska ha lika förutsättningar oavsett kön.

(Pedagog 4)

³ Jämlikhet är ett begrepp som står för alla människors lika värde (Forsberg & Sundgren Grinups, 2009).

I kategorin beskrivs begreppet genus ur ett generellt perspektiv, inte ur ett skolperspektiv. Det vill säga uppfattningarna kopplar inte samman genusbegreppet med skolan specifikt utan ser det som ett allmänt begrepp.

4.1.3 Kategori 3 - Genus är jämlikhet

Genus handlar om alla individers lika värde. Uppfattningarna beskriver värdegrund och genus som sammanflätade. Acceptans och respekt för individen betonas.

Genus för mig är att man ska få vara den man är oavsett kön, ålder, stor och liten. Att man får bli accepterad för vad, den man är. Och få bli respekterad. [...] Det är lite värdegrund kan man väl säga också. Värdegrund och det här att man är värd för den man är liksom.

(Pedagog 2)

Genusbegreppet har vidgats från att endast handla om kön till att även inbegripa andra aspekter som ålder och utseende. Alla individer är lika mycket värda oavsett dessa aspekter. Uppfattningarnas definition av genus är mycket lik den allmänt vedertagna definitionen av jämlikhet som innebär att alla individer är lika mycket värda.

4.1.4 Kategori 4 - Genus är det kvinnliga och det manliga

Enligt uppfattningarna i denna kategori beskriver genus det typiskt manliga och det typiskt kvinnliga. Genus innebär att kvinnor och män har särskiljda karakteristiska egenskaper. I kategorin uttrycks tankar om att det finns skillnader i kvinnors och mäns tankesätt, reaktioner och beteende.

Genus... alltså, manligt, kvinnligt, pojke, flicka liksom att det finns [...]vissa saker som är lite typiskt för pojkar och vissa som är lite typiskt för flickor.

(Pedagog 5)

I vissa av uppfattningarna är det tydligt att genusbegreppet innebär att kön är socialt konstruerat. Att människor har de karakteristiska egenskaper som utmärker respektive kön är ett resultat av de förväntningar som samhället ställer på hur män och kvinnor ska vara.

Det här med genus är ju någonting som samhället skapar tror jag. Förväntningar på att man ska vara på ett visst sätt när du är flicka eller pojke.

(Pedagog 3)

Andra uppfattningar avslöjar dock inte vad särdragen för könen beror på, det vill säga om manligt och kvinnligt är biologiskt eller socialt konstruerat.

4.1.5 Kategori 5 - Genus är att vara genusmedveten

Genusbegreppet handlar om pedagogens medvetenhet, tankesätt, bemötande av barnen och hur pedagogen utformar sin verksamhet. I denna kategori beskrivs pedagogens roll som central i arbetet med genus. Genus är starkt kopplad till verksamheten och nämns inte i allmänna ordalag. I uppfattningarna nämns inte begreppet genusmedvetenhet men eftersom fokus ligger på pedagogens medvetenhet om genus i verksamheten anser vi att uppfattningarna syftar på genusmedvetenhet.

Några uppfattningar uttrycker att genus utgår från att pojkar är normen och att pedagogen ska lyfta flickorna. I dessa uppfattningar berörs ett maktperspektiv där kvinnor är underordnade män.

Så man [pedagogen] får ju inte glömma bort tjejerna heller då.

(Pedagog 6)

Andra uppfattningar beskriver att pedagogen inte ska göra skillnad på pojkar och flickor. Här finns ingen uttalad hierarki däremot finns en tanke om att både kvinnor och män är begränsade av föreställningen av kvinnligt och manligt. Uppfattningarna betonar pedagogens ansvar att uppmuntra till att se över könsgränserna.

Att man[...]fröken måste vara medveten kring det här. Att en pojke kan leka med dockor, det är inte tokigt. Han kan ha rosa skjorta och det är inte heller tokigt. Att en flicka kan spela fotboll och vara ute och lattja med killarna och ha kolsvarta kläder och keps bak-och-fram. Att det är inget tokigt med det. [...] Att man måste se över gränserna.

(Pedagog 7)

4.1.6 Sammanfattning av kategorier om begreppet genus

Uppfattningarna om begreppet genus har sorterats in i fem kategorier. I kategori 1 - *Genus är ett förhållande mellan könen* beskrivs genus som ett förhållande mellan könen.

Uppfattningarna antyder att det finns en stark relation mellan könen som innebär att det ena bara finns i förhållande till det andra och att könen definierar varandra. I kategori 2 - *Genus är jämställdhet* betonas kvinnors och mäns lika värde och genus framställs då som jämställdhet. I kategori 3 - *Genus är jämlikhet* talas om alla individers lika värde. Hänsyn tas till fler aspekter än kön och genus har här utvidgats till att handla om jämlikhet. I kategori 4 - *Genus är det kvinnliga och det manliga* innebär genus att det finns typiskt kvinnliga och typiskt manliga egenskaper. I kategori 5 - *Genus är att vara genusmedveten* definieras genus som genusmedvetenhet. Pedagogens ansvar i att bemöta pojkar och flickor på ett genusmedvetet sätt betonas.

4.2 Pedagogers uppfattningar om en genusmedveten pedagog

Under intervjuerna ställdes frågan *Hur är man när man är genusmedveten som pedagog?* Pedagogerna som tillfrågades gav uttryck för en mängd olika uppfattningar om vad som utmärker en genusmedveten pedagog och dessa uppfattningar utgjorde studiens utfallsrum gällande genusmedvetenhet. De uppfattningar som framkommit har delats in i fyra olika kategorier.

4.2.1 Kategori 1 - Pedagogen reflekterar och diskuterar

Uppfattningarna beskriver att en genusmedveten pedagog ska reflektera över sitt förhållningssätt och granska sig själv. Inom kategorin är pedagogen i fokus. Reflektion och diskussion skapas genom att pedagogerna granskar sig själv och andra. Uppfattningarna inom kategorin understryker vikten av att samarbeta med andra pedagoger, föra diskussion och våga vara kritisk mot sig själv och andra. Vikten av att analysera sig själv och arbetskamrater i bemötandet av barnen betonas. Diskussion och reflektion inom arbetslaget, samt ett kritiskt synsätt, sägs hjälpa till att synliggöra pedagogens förhållningssätt för andra och sig själv.

Men jag tror att det är viktigt att lyfta diskussioner i arbetslaget. Tänkte du på vad du sade nu? Eller tänkte du på vad du gjorde nu?

(Pedagog 8)

Några uppfattningar talar om pedagogens intuition som något som måste medvetandegöras för att pedagogerna ska kunna agera genusmedvetet.

Att man är medveten om hur man intuitivt kanske behandlar pojkar och flickor. Att man försöker analysera sig själv och andra och vågar ifrågasätta det liksom.

(Pedagog 8)

Arbetet med att vara genusmedveten blir aldrig färdigt utan är en ständigt pågående process som pedagogerna måste arbeta med kontinuerligt. Pedagogerna blir alltså inte fullständigt genusmedveten eftersom genusmedvetenhet kräver ett fortlöpande analyserande och reflekterande över sitt förhållningssätt.

Alltså jag tror inte att man kan bli det [genusmedveten] eller att man JA! Nu är jag det. Utan jag tror (...) att det är en pågående process.

(Pedagog 1)

Uppfattningarna i denna kategori fokuserar på pedagogens personliga utveckling genom reflektion och interaktion med arbetskamrater. Uppfattningarna säger dock ingenting om hur pedagogerna ska arbeta konkret för att vara genusmedveten.

4.2.2 Kategori 2 - Pedagogens påverkan på barnens omgivning

Uppfattningarna i denna kategori fokuserar på pedagogens ansvar att utforma omgivningen i verksamheten på ett genusmedvetet sätt. Med omgivningen menas inre och yttre miljö, exempelvis grupsammansättning, lokaler och material. Det material som nämns är framförallt leksaker och litteratur.

Det kan ju vara det här liksom hur man utformar miljön. Har vi mycket pojk- och flickleksaker eller utformar man miljön så att det finns ett könsneutralt material.

(Pedagog 8)

Uppfattningarna ger uttryck för att genusmedvetenhet bland annat handlar om att pedagogen väljer och introducerar material ur ett genusperspektiv. Exempel som nämns i uppfattningarna är att pedagogen uppmuntrar till lek med icke könsstereotypa leksaker, att ett neutralt material väljs ut och att pedagogen ibland väljer litteratur som bryter mot typiska könsmonster. Genusmedvetenhet kan också handla om att planera grupsammansättning ur ett genusperspektiv. Huruvida det är genusmedvetet att separera pojkar och flickor är något som diskuteras inom kategorin.

Det här med grupper att vi har försökt att ha en dag med pojkar ute och en dag med flickor. Och då kan man ju diskutera också är det rätt att göra eller är det fel att göra.

(Pedagog 9)

I denna kategori läggs inte vikten vid det direkta mötet mellan pedagog och barn, utan istället på hur pedagogen kan påverka barnen indirekt genom omgivningen. Tyngdpunkten är hur pedagogen gör och inte hur pedagogen tänker.

4.2.3 Kategori 3 - Pedagogens möte med barnen

Både pedagogen och barnen är i fokus i denna kategori. Gemensamt för uppfattningarna är att pedagogens möte med pojkar och flickor är centralt. Uppfattningarna beskriver hur pedagogen ska bemöta barnen. Pedagogens uppgift när det gäller att arbeta för jämställdhet

och mot traditionella könsmonster beskrivs. Bland annat nämns hur pedagogen ska förhålla sig till barnen med tanke på tonfall, ordval och uppmärksamhet.

Hur man berömmar. Alltså det är många saker i det. Hur man pratar till flickor och pojkar. [...] Hur man låter på rösten och hur man tittar, hur man klär och vad som är okej, färger, och vad som inte är okej.

(Pedagog 4)

Uppfattningarna som fokuserar på jämställdhet beskriver hur pojkar och flickor ska ha samma förutsättningar, likvärdiga krav på sig och att de ska få lika utrymme och lika mycket uppmärksamhet i skolan. Bland annat uttrycks genusmedvetenhet som att pedagogen ska behandla alla barn lika. Det framkommer i några uppfattningar att genusmedvetenhet är att behandla och möta barnen som individer och inte utifrån kön. I mötet ska pedagogen se barnen som könlösa och istället se de egenskaper som är unika för individen.

För jag tänker ändå att dom ska göra samma saker och man pushar på och liksom man uppmuntrar eleverna på olika sätt och då tänker inte jag att jag ska uppmuntra dem för att det är pojke eller flicka utan som individ.

(Pedagog 5)

Vissa uppfattningar fokuserar på pedagogens roll när det gäller att uppmuntra barnen till att bryta traditionella könsmonster. Pedagoger har i mötet med barnen ett ansvar att uppmuntra dem till att gå över könsgränserna och att hjälpa barnen att förkasta de förutfattade föreställningar som finns om hur kvinnor och män ska vara.

Man märker att det finns en del som har väldigt klart och tydligt för sig vad som är okej för en kille att göra och vad som inte är okej och det försöker vi att motarbeta lite. [...] Att man styr in det som pedagog.

(Pedagog 4)

I kategorin har de uppfattningar samlats som inriktas på pedagogens ansvar att behandla barnen utifrån ett genusmedvetet perspektiv. Här diskuteras hur pedagogen ska göra i sin yrkesroll, men pedagogens påverkan på barnens omgivning tas inte upp.

4.2.4 Kategori 4 - Pedagogen för tanken om genus vidare

Uppfattningarna handlar om att en genusmedveten pedagog ska göra andra medvetna om genus. Pedagogerna ska till exempel informera föräldrar och barn samt kunna möta dem i diskussion för att göra dem medvetna om genus.

Man ska göra dem medvetna om att genus faktiskt finns och är viktigt och att man ska prata om det och ha det på förskolenivå, skolenivå och sedan på en föräldranivå. Att det genomsyrar allt.

(Pedagog 7)

Fokus i denna kategori är att en genusmedveten pedagog ska föra vidare sin kunskap om genus till sin omgivning. Pedagogerna har inte bara ett ansvar i att själv agera genusmedvetet gentemot barnen utan det ligger också på pedagogens ansvar att sprida genusmedvetenheten till andra.

4.2.5 Sammanfattning av kategorier om genusmedvetenhet

Uppfattningarna om genusmedvetenhet har sorterats in i fyra kategorier. I kategori 1 - *Pedagogen reflekterar och diskuterar* beskriver genusmedvetenhet som att pedagogerna reflekterar över, analyserar och diskuterar sitt och andras förhållningssätt gentemot kvinnor och män. I kategori 2 - *Pedagogens påverkan på barnens omgivning* handlar om genusmedvetenhet om att pedagogerna utformar förskolans och skolans omgivning på ett genusmedvetet sätt. Omgivningen innefattar lokaler, material och gruppammansättning. I kategori 3 - *Pedagogens möte med barnen* definierar genusmedvetenhet som pedagogernas bemötande av pojkar och flickor. Uppfattningarna beskriver olika fokus i mötet, till exempel att pedagogerna ska behandla pojkar och flickor jämställt, bekämpa traditionella könsroller och bemöta barn utifrån individer och inte utifrån kön. I kategori 4 - *Pedagogen för tanken om genus vidare* beskrivs genusmedvetenhet som att pedagogerna ska göra andra, exempelvis barn och föräldrar, medvetna om genus och vikten av att vara genusmedveten.

5 Slutdiskussion

I vårt resultat har vi redovisat uppfattningarna om begreppet genus och genusmedvetenhet separat. Även i detta avsnitt diskuteras genusbegreppet och genusmedvetenhet var och en för sig. Eftersom de är starkt sammankopplade har vi dock valt att förena genus och genusmedvetenhet i den avslutande delen av diskussionen.

5.1 Genusbegreppet

Gemensamt för alla kategorier om genusbegreppet är att genus på något vis kopplas samman med kön. Kategori 2 – *Genus är jämställdhet* och 3 – *Genus är jämlikhet* handlar båda om människors lika värde, förutsättningar och möjligheter. Det som skiljer dem åt är att kategori 2 fokuserar på de båda könen lika värde, medan kategori 3 inbegriper fler aspekter än kön. Även kategori 5 – *Genus är att vara genusmedveten* kan kopplas till människors lika värde. I kategorin fokuseras dock på pedagogens roll i mötet med barnen och att pedagogen ej ska göra skillnad på pojkar och flickor. Kategori 2, 3 och 5 har en stark koppling till skolans styrdokument där det poängteras att pedagogen ska arbeta för pojkars och flickors lika villkor (Lpfö98, 1998; Lpo94, 1998; Skollagen, 1998).

Kategori 4 – *Genus är det kvinnliga och det manliga*, som beskriver att det finns något som är typiskt manligt och något som är typiskt kvinnligt, påminner om isärhållandets logik (Hirdman, 2004). Inom kategorin betonas skillnaderna mellan man och kvinna. Hirdman menar att när man betonar olikheterna mellan könen stärks samtidigt logiken om hierarkin. Det innebär att när pedagogerna fokuserar på olikheter mellan flickor och pojkar stärks de traditionella köns mönstren. Detta är en av anledningarna till att vi anser att pedagogen bör reflektera över sitt sätt att se på pojkar och flickor. Genom att försöka minska isärhållandets logik kan pedagogen också förändra hierarkin.

Inom kategori 4 uttrycks även uppfattningar om att genus är socialt konstruerat kön, vilket är grunden för den teori och forskning som vi har redovisat (Gothlin, 1999). Att genus handlar om kön är något som tas upp i de flesta kategorierna, men att genus är socialt konstruerat kön

uttrycks endast i några få uppfattningar. Vi tolkar därför vårt resultat som att pedagoger behöver mer kunskap om begreppet genus. Vidare diskussion om detta förs i det sista avsnittet.

I kategori 1 – *Genus är ett förhållande mellan könen* antyder uppfattningarna att det finns ett starkt förhållande mellan könen. Detta förhållande påminner om det genuskontrakt som Hirdman (2004) menar finns mellan man och kvinna. I uppfattningarna uttrycks att många barn kommer till skolan med en stark uppfattning om vad genuskontraktet innebär, alltså vad som är flickigt och pojktigt. Vi menar därför att pedagogen måste försöka omförhandla innehållet i kontraktet genom att uppmuntra barn att göra sådant som inte anses som typiskt för deras kön. På så sätt minskar isärhållandet av könen och traditionella könsmonster motarbetas vilket leder till att hierarkin försvagas.

5.2 Genusmedvetenhet

Kategori 1 – *Pedagogen reflekterar och diskuterar*, 3 – *Pedagogens möte med barnen* och 4 – *Pedagogen för tanken om genus vidare* menar att genusmedvetenhet handlar om interaktion med andra människor. Både kategori 1 och 4 fokuserar på interaktion i syftet att öka genusmedvetenhet. Det som dock skiljer kategorierna åt är att kategori 1 syftar till att göra pedagogen mer genusmedveten, medan kategori 4 syftar till att pedagogen ska sprida kunskap om genus till föräldrar och barn. Kategori 1 stämmer väl överens med den definition av genusmedvetenhet som ges av SOU (2004:115), det vill säga att pedagogen ska reflektera över sitt förhållningssätt gentemot barn.

I kategori 2 – *Pedagogens påverkan på barnens omgivning* och 3 är pedagogens påverkan på barn centralt. Skillnaden mellan kategorierna är att kategori 3 fokuserar på det direkta mötet med barnen medan kategori 2 handlar om pedagogens indirekta påverkan på barnen genom omgivningen. Båda kategorierna stämmer överens med olika delar av den teori vi har presenterat om genusmedvetenhet, till exempel att genusmedvetenhet handlar om interaktion med barn och reflektion över material, undervisningsstrategier och grupper (Forsberg, 2002; SOU, 2004:115; Svaleryd, 2003).

En vanlig uppfattning bland pedagogerna är att genusmedvetenhet är ett sätt att bemöta barn eller att pedagogen ska reflektera över sitt förhållningssätt. Dessa uppfattningar överensstämmer med de definitioner av genusmedvetenhet som vi har presenterat (SOU 2004:115; Svaleryd, 2003). Vi anser att det tyder på att pedagogerna är väl inlästa på vad deras uppdrag innebär och att det antagligen förs diskussioner om genusmedvetenhet. Något som har betonats i många av uppfattningarna om genusmedvetenhet är just vikten av pedagogens reflektion och medvetenhet om det egna handlandet. Forskning har visat att pedagogens påverkan på könsskapandet är som störst när pedagogen agerar omedvetet (Connell, 1996; Holm, 2008). Vi anser därför att det är av stor vikt att pedagogen är medveten om sitt förhållningssätt gentemot pojkar och flickor för att traditionella könsmönster ska kunna brytas. Om pedagogen handlar oreflekterat tror vi att risken är stor att invanda könsmönster istället förstärks.

5.3 Genus och genusmedvetenhet

Flera av de uppfattningar som uttrycktes under intervjuerna var väntade. Exempelvis var det inte förvånande att se att pedagoger uppfattar genus som jämställdhet eller som manligt och kvinnligt. Däremot var det mer oväntat för oss att begreppet genus kan uppfattas som genusmedvetenhet. Vi tyckte att det var intressant att pedagoger definierar genusmedvetenhet som ett ansvar att sprida kunskap om genus till andra. Vi blev positivt överraskade av detta eftersom vi tror att det bidrar till att motverka traditionella könsmönster.

Vi har presenterat forskning som visar att pedagogen har en stor roll i barns könsskapande (Allard, 2004; Connell, 1996; Davies, 1989; Eidevald, 2009; Forsberg, 2002; Havung, 2006; Holm, 2008; SOU 2004:115; Svaleryd, 2003). Som Eidevald (2009) poängterar har pedagogens uppfattning av genus stor inverkan på hur den tolkar och arbetar med målen i läroplanen. Våra resultat visar att det finns en stor variation i hur pedagoger uppfattar både begreppet genus och genusmedvetenhet. Vi menar att detta innebär att barn tilldelas olika arenor att skapa genus i, det vill säga olika förutsättningar och möjligheter. Det är ett uttalat mål i läroplanerna att pedagogerna ska arbeta för att bryta de traditionella könsmönster som finns i vårt samhälle och då även i våra skolor (Lpo94, 1998; Lpfö98, 1998). Det framkommer tydligt i vår studie att genus och genusmedvetenhet för pedagogerna handlar

mycket om att bryta traditionella könsmonster. Som Connell (2002) påpekar är skolan en mycket aktiv del i förändringen av genus och skolan har stora möjligheter att förändra könsmonster. Vi håller med om att skolan har en viktig roll men vill poängtera att skolan bara är en av många faktorer som påverkar könsmonster. För att en varaktig och betydande förändring av traditionella könsmonster skall kunna ske anser vi att hela skolvärlden måste arbeta gemensamt. Det är inte tillräckligt att enstaka pedagoger eller verksamheter kämpar för att bryta mönstret. I vår studie visar pedagogerna på uppfattningar där de tar upp sitt ansvar att göra andra medvetna och få med andra i arbetet med genus. Vi tror att alla som är involverade i skolans verksamhet måste ha en gemensam vision att arbeta mot. Att pedagogerna arbetar för att involvera andra i arbetet med genus anser vi vara en förutsättning för att skolvärlden ska kunna förenas i en gemensam vision.

Vår studie har visat att det finns en stor variation i hur pedagoger beskriver begreppet genus. Det kan vara ett resultat av att genusbegreppet är mångfacetterat. Även forskare beskriver begreppet på olika sätt och lägger in olika aspekter i det. Vi tror dock att variationen i pedagogernas uppfattningar även tyder på en osäkerhet vad gäller begreppets betydelse, särskilt då vissa beskrivningar skiljer sig markant ifrån varandra. Ytterligare en aspekt som tyder på en osäkerhet kring begreppet är att pedagogerna inte hade lika mycket att säga om begreppet genus som de hade om hur man arbetar pedagogiskt med genus. Genus nämns inte i förskolan och skolans styrdokument, däremot talas mycket om jämställdhet och att pedagogerna ska motverka könsmonster. Eftersom genus inte nämns blir begreppet abstrakt och kanske kan det vara en orsak till att pedagogerna hade mer att säga om hur en pedagog bör arbeta genusmedvetet. Visserligen nämns inte heller begreppet genusmedvetenhet men eftersom läroplanerna beskriver vad pedagogerna ska göra i sitt arbete för att motverka könsroller kan detta tolkas som hur en pedagog är genusmedveten. Vi menar att det är lättare att koppla läroplanernas texter till genusmedvetenhet än till begreppet genus.

När Eidevald (2009) intervjuade pedagoger om begreppet jämställdhet upplevde han att de hade mycket att säga om själva begreppet, men desto svårare att prata om hur man ska arbeta med jämställdhet. Vi upplevde alltså det motsatta. Vi tror att jämställdhet är ett mer välkänt och rotat begrepp än genus och det kan vara en anledning till att Eidevalds upplevelse skiljer sig från vår. Eidevald poängterar att pedagogerna sällan tog upp sin egen roll i jämställdhetsarbetet. Pedagogerna i vår studie utgick dock ofta från sin egen roll. De satte sig själva som centrala i arbetet med genusmedvetenhet och även i resonemanget om begreppet.

Vi tror att det beror på att det blir mer konkret och ligger dem nära till hands.

Genusmedvetenhet handlar om pedagogernas verklighet och deras värld. Själva begreppet genus är mer abstrakt så länge det inte kopplas till verksamheten, en del gjorde dock den kopplingen då de talade om genus som genusmedvetenhet.

Skolan ses ofta som en könsneutral plats och det är ett hinder för arbetet mot traditionella könsmonster (Eidevald, 2009; Havung, 2006). Pedagoger menar ofta att de behandlar barn som individer och inte utifrån kön, studier visar dock att så inte är fallet. Även i vår studie framkommer att pedagoger menar att de ska behandla barn som individer för att vara genusmedvetna. Vi menar att det faktum att pedagoger inte är medvetna om att de behandlar pojkar och flickor olika blir ett hinder i arbetet då det är omöjligt att förändra ett förhållningssätt som man ej är medveten om. Havung (2006) och Eidevald (2009) säger att pedagoger behöver mer och djupare kunskap om kön och genus och dess betydelse i skolan. Vår studie kan användas för att understryka och förmedla vikten i att sprida kunskap om kön och genus. Vi menar att de variationer i uppfattningar om begreppen genus och genusmedvetenhet som påvisas i vår studie tyder på att det behöver föras en allmän diskussion om genus i skolan. Kunskap om begreppen och dess innebörd behöver föras ut för att ett genusmedvetet arbete ska kunna bedrivas. Vi känner själva att ett genusmedvetet arbete har blivit ännu viktigare sedan vi fått en större förståelse för de delar som kan ingå i genusbegreppet, exempelvis genussystem, genusordning och genuskontraktet. Vi tror därför att det är av stor vikt att pedagogen förstår innebörden av genusbegreppet. Vi anser även att pedagogen måste förstå *varför* man arbetar genusmedvetet, och vilka konsekvenser deras handlingar får för barn, inte bara förstå *hur* de ska göra. Vi tror att en förståelse för detta motiverar ett genusmedvetet arbete och minskar risken att pedagogen omedvetet behandlar barn utifrån traditionella könsmonster.

Under arbetets gång har vi kontinuerligt, men utan resultat, sökt efter forskning som beskriver hur pedagoger uppfattar innebörden av begreppet genus. Vi tror att ämnet kanske kan ingå som delar i annan forskning men att det inte fokuserats i enskilda studier. Att vi inte lyckats hitta någon sådan forskning visar på att denna studie kan bidra med ett nytt kunskapstillskott. Vi hoppas att vår studie visar på vikten av sådan forskning och att den kan användas i arbetet med genus och genusmedvetenhet i pedagogisk verksamhet. Om inte annat, så i alla fall som en tankeväckare!

5.4 Slutsats

Det finns en stor variation i pedagogers uppfattningar om både genusmedvetenhet och begreppet genus. En vanlig uppfattning om genusbegreppet är att det handlar om jämställdhet. Få uppfattningar uttrycker att genus är socialt konstruerat kön, vilket är den gemensamma grunden för forskares definitioner av begreppet. De vanligaste uppfattningarna om genusmedvetenhet är att det handlar om hur pedagogen möter barn i tanke och handling. Den uppfattningen stämmer väl överens med den definition som vi har presenterat i vår studie. Vi drar slutsatsen att pedagoger har en god uppfattning om vad genusmedvetenhet innebär, men däremot en mindre kunskap om begreppet genus.

Forskning visar att pedagogen har en stor påverkan på barn könsskapande och att skolan har en stor makt då det gäller att skapa könsmönster. Därför vågar vi påstå att pedagogers uppfattning om genus och genusmedvetenhet är av stor betydelse för formandet av barns genus och därmed också för den framtida genusordningen i samhället.

5.5 Förslag till vidare forskning

Vårt fokus har varit att undersöka pedagogers uppfattningar om begreppet genus och genusmedvetenhet. Men under arbetet med denna studie har vi också funderat över hur dessa uppfattningar påverkar barnen som pedagogerna möter i verksamheten. Därför vill vi föreslå vidare forskning om begreppet genus, pedagogers uppfattning av genus och dess inverkan på skapandet av socialt kön i skolan.

En annan tanke som väckts hos oss under arbetets gång är om variationen i vårt urval har något samband med synen på begreppet genus. Har till exempel män och kvinnor olika syn på begreppet? Skiljer det sig åt hur pedagogen ser på begreppet beroende på ålder eller hur lång arbetslivserfarenhet pedagogen har? För att undersöka detta krävs dock ett mycket större omfång av intervjuer än vad vår studie innehåller. Vi hoppas att någon med samma intresse för genusfrågor som vi, känner sig manad att bedriva sådan forskning, så att vi någon gång i framtiden får svar på våra funderingar

Källförteckning

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-138). Lund: Studentlitteratur.
- Allard, A. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and education*, 16 (3), 347-363.
- Beauvoir, S. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedt.
- Björnberg, U. & Helander, B. (2009). *Könsroll*. Nationalencyklopedin. Hämtat 2009-05-19, från <http://www.ne.se/artikel/235811>
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6. ed. London: Routledge.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College record*, 98 (2), 206-235.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Forsberg, G. & Sundgren Grinups, B. (2009). *Jämställdhet*. Nationalencyklopedin. Hämtat 2009-05-19, från <http://www.ne.se/artikel/488430>
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?: analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Umeå: Umeå Universitet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Havung, M. (2006). "Du, som är kvinna - du kan väl ta det, det där om genus": om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13 (1), 171-206.
- Hedlin, M, (2004). *Det ska vara lika för alla, så att säga ... : en intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*. Kalmar: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar.

- Hirdman, Y. (2004). Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociala underordning. C. Carlsson Wetterstrand & A. Jansdotter (Red.), *Genushistoria : en historiografisk exposé*. (s. 113-133). Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. & Manns, U. (2009) *Genus*. Nationalencyklopedin. Hämtat 2009-04-23, från <http://www.ne.se/artikel/181336>
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Kulick, D. (1987) Från kön till genus. D. Kulick (Red.), *Hur man blir en riktig kvinna eller man* (s. 7-34). Borås: Carlssons Bokförlag.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s 163-187). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo94: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Lpfö98: Läroplan för förskolan*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Marton, F. & Booth, S. (2008). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Moi, T. (1998). *Hva er en kvinne?: kjønn og kropp i feministisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Skollagen*. 1. uppl., i dess betydelse den 1 januari 1998 (1998). Stockholm: Norstedts juridik.
- SOU 2004:115*. Den könade förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete : delbetänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Thurén, B-M. (2003). *Genusforskning: frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

INTERVJUPLAN

Problemformulering

- Hur beskriver pedagoger begreppet genus och genusmedvetenhet?

Inledning

- Presentation av oss och studien och intervjuens syfte, användning av resultaten.
- Uppläggning, tid, etiska aspekter

Bakgrundsfrågor

- Vad heter du?
- Var arbetar du, och i vilken verksamhet?
- Vad har du för utbildning?
- Har genus varit en del av någon utbildning du läst, eller, anser du dig vara insatt i ämnet?

Intervjufrågor

- Hur skulle du vilja beskriva begreppet genus?
- Om du skulle ge en definition av begreppet genus, vad skulle den vara?
- Hur är man när man är genusmedveten?
- Hur skulle du säga att din uppfattning av genus speglas i din verksamhet?
- Hur stor vikt anser du att man bör lägga vid att vara genusmedveten som pedagog?
- Hur menar du då?
- Kan du utveckla det?