

# **Genuslabyrinten**

**om förskollärares möjligheter och begränsningar att arbeta med  
genus och jämställdhet**

**Anna Forsander**

GNVK01

Centrum för genusvetenskap

Lunds Universitet

Handledare: Maria Norstedt

## **ABSTRACT**

According to the curriculum of the preschool, one of its purposes is to work with equality, and to challenge traditional gender roles. Despite this, many preschools still lack active work with gender/equality – the difference amongst pre-schools is sometimes extreme.

I tried to find elements that influence preschool teachers to choose to work with gender and equality. Some of these elements also have a restricting effect on the possibilities of working with these issues.

I made semi-structured interviews with preschool teachers in Malmö. I chose to focus on Malmö, to show how big the differences can be within the same city. But foremost because Malmö Stad have decided to become completely equal by 2020.

My analysis is based on theories of organizations and gender. What I see is that preschool teachers' possibilities and restrictions, above all, is effected by organizational structures. Joint with social norms and ways of interpreting the terms, this has the biggest effect on the work with gender/equality. The most determining factor for preschool teachers' work with equality and gender seems to be personal interest in, and commitment to these issues. The biggest problem seems to be the indistinct description on what it really means to work with gender/equality.

Keywords: gender, equality, preschool-teachers, possibilities, organization

Nyckelord: genus, jämställdhet, förskollärare, möjligheter, organisation

# INNEHÅLL

<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Frågeställning.....</b>	<b>2</b>
2.1 Syfte.....	3
<b>3. Kön, genus och jämställdhet.....</b>	<b>3</b>
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
<b>5. Teori.....</b>	<b>5</b>
5.1 Sociala och organisatoriska strukturer.....	6
<b>6. Metod och material.....</b>	<b>7</b>
6.1 Visst bortval.....	9
6.2 Risker, påverkan och konsekvenser.....	9
6.3 Köndefinitioner.....	10
<b>7. Presentation av intervjupersoner.....</b>	<b>11</b>
<b>8. Analysen.....</b>	<b>11</b>
8.1 Begreppssyn.....	12
8.2 Utbildning och fortbildning.....	14
8.3 Personligt intresse och egna erfarenheter.....	16
8.4 Tid som hinder.....	18
8.5 Tid som förutsättning.....	19
8.6 Kollegor som förutsättning.....	20
8.7 Kollegor som hinder.....	21
8.8 Ledning och organisation.....	23
8.9 Synen på yrkesrollen.....	25
<b>9. Avslutande diskussion.....</b>	<b>27</b>
<b>10. Litteraturlista.....</b>	<b>30</b>

# 1. BAKGRUND

Under mina år som vikarie på förskolor i Malmö Stad har jag ofta frågat pedagoger hur de arbetar med genus – eftersom arbete med genus och jämställdhet är ett av målen i läroplanen för förskolan – och eftersom jag har ett personligt engagemang för social rättvisa, normbrytande och patriarkatets upplösning. De svar jag har fått har inte visat på något direkt uttalat arbete med jämställdhet och genus, vilket har fått mig att länge undra hur det kan vara så?

Redan 1996 drog ett jämställdhetsarbete igång i Gävle kommun, och förskolorna Björntomten och Tittmyran var de första i Sverige som fick stor uppmärksamhet för sitt genusarbete.<sup>1</sup>

2003 tillsatte statsrådet Lena Hallengren Delegationen för jämställdhet i förskolan, då det visade sig att förskolan inte levde upp till sina jämställdhetsmål. Tre år senare kom *Jämställd förskola* (SOU 2006:75) ut. Här slås fast att jämställdhet är viktigt i förskolan, men att det råder stora brister. Att förskolan fortsätter att befästa traditionella könsroller, menar Delegationen, beror på att

Personalen inte har funderat tillräckligt över vad läroplanens skrivning om jämställdhet betyder för det vardagliga arbetet i förskolan. Det är en relativt utbredd uppfattning om att i Sverige råder jämställdhet och i förskolan finns det ofta en stark övertygelse om att man inte gör någon skillnad på flickor och pojkar.<sup>2</sup>

(Faran med illusionen om att vi är jämställda – hindrar att jämställdhetsarbetet får fart i förskolan. Därför har vissa förskolor ställt sig frågande till varför de ska arbeta med jämställdhet.)

2008 drog Malmö Stad igång vad de kallar Genusuppdraget. Detta innebär bland annat att alla förskolor erbjuds handledning av genuspedagoger, föreläsningar och seminarium. 2012 säger sig Malmö Stad satsa stort på ”att implementera den antagna utvecklingsplanen för jämställdhetsintegrering”<sup>3</sup>. Genus och jämställdhet i förskolan är alltså något som Malmö stad anser vara viktigt.

I Malmö Stad finns idag runt 250 förskolor. Enligt Malmö stads personalredovisning är antalet månadsanställda barnskötare 1 968, för förskollärare är siffran 1 717.<sup>4</sup> På dessa totalt 3 685 anställda (observera att timanställda vikarier inte är medräknade) har Malmö Stad, år 2012, 3,5 heltidstjänster för genuspedagoger.<sup>5</sup> Dessa genuspedagoger arbetar för fullt, och arbetslag står i kö

---

1 Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) s. 173

2 Ibid s. 148

3 <http://www.malmo.se/Kommun--politik/Sa-arbetar-vi-med.../Jamstalldhetsintegrering.html>

”Huvudsyftet med jämställdhetsintegrering i Malmö stad är att kvalitetssäkra våra verksamheter och våra arbetsplatser så de blir jämställda och icke diskriminerade.”

4 <http://redovisningar.malmo.se/redovisning/assets/personalredovisning.pdf>

5 Intervju med genuspedagog 2012-10-27

för att få handledning.<sup>6</sup> Uppenbarligen finns det förskolor som aktivt arbetar enligt läroplanens mål, men fortfarande är det inte en självklarhet överallt.<sup>7</sup>

Enligt *Jämställd förskola* är det pedagogernas brist på kunskap om genus och jämställdhet som är det stora problemet som måste åtgärdas. Jag tycker detta blir problematiskt, då begreppen i sig är tolkningsbara. Genus och jämställdhet kan ses som både biologiskt påverkat av kön, och som totalt socialt konstruerat. Jämställdhet kan tolkas som en fråga om representation – att det ska vara lika mycket män och kvinnor i maktens korridorer. Men det kan också tolkas som att alla människor, oavsett kön, ska kunna leva precis som dom vill, utan rädsla för våld, sexuella övergrepp och diskriminering. Vissa anser att det handlar om strukturer på en samhällslig nivå, medan andra anser att jämställdhet är ett individualistiskt projekt.

Så vilken sorts kunskap menar Delegationen för jämställdhet att pedagogerna behöver? Jag misstänker att svaret är mer komplicerat än vad de föreslår. Förskolorna i Malmö Stad arbetar alla efter samma styrdokument – ändå ser det radikalt annorlunda ut mellan verksamheterna. Vad beror det på? Om de nu dessutom erbjuds samma utveckling av genusarbetet?

I min undran över vad det är som gör att det ser så olika ut på förskolor i Malmö, har jag valt att fokusera på pedagogerna. Visserligen är det rektorer och politiker som styr förskolan i mångt och mycket, men jag vill inte befästa bilden av förskollärare som ”slavar” under politiska beslut och tajt budget. Många som arbetar i förskolan utvecklar sin pedagogik oberoende av ekonomiska resurser och politik. Det visar sig när förskollärare på egna initiativ kontaktar genuspedagoger och drar igång jämställdhetsarbete.<sup>8</sup>

## 2. FRÅGESTÄLLNING

I min uppsats försöker jag förstå vad det är som gör att förskollärare väljer att arbeta med genus/jämställdhet – med utgångspunkt i att det ser så radikalt olika ut på förskolor i Malmö. Eftersom jag inte tror på att det är kunskapsbrist om genus och kön som är den största bristvaran, som Delegationen för jämställdhet i förskolan påstår, undersöker jag vilka andra faktorer som spelar in.<sup>9</sup> Min frågeställning blir alltså:

### **Vilka faktorer är avgörande för att pedagoger i förskolan ska jobba med genuspedagogik?**

- Vilka förutsättningar och möjligheter ser pedagogerna som viktiga för arbete med genus och jämställdhet?

---

6 Intervju med genuspedagog 2012-10-17

7 <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2010/02/17/fa-spar-av-uppskattad-delegation>

8 Intervju med genuspedagog 2012-10-17

9 Under mina år i förskolan har jag andra erfarenheter, och tror att det handlar om så mycket mer än bara kunskapsbrist.

- Vad är det som gör att pedagoger upplever det är svårt/problematiskt att arbeta med genus och jämställdhet?

## 2.1 Syfte

Mitt syfte med denna uppsats är att genom intervjuer med pedagoger i förskolan göra ett försök till att upptäcka och förstå faktorer som avgör om och hur en pedagog väljer att arbeta med genus/jämställdhet. I och med att det inte finns något konkret uttryckt arbetssätt kring dessa frågor, får barn på olika förskolor väldigt olika förutsättningar att utveckla sin fulla potential. Beroende på hur pedagogerna ställer sig till genus/jämställdhet erbjuds barn helt olika möjligheter att växa utanför fastlåsta normer och begränsande könsroller.

Jag gör inga anspråk på att komma fram till någon ”sann” eller universell kunskap, som jag tror är överförbar på andra förskolor. Vad jag önskar, är att få fram några faktorer, som andra visserligen kan titta på, och kanske känna igen, men som framför allt kan leda till vidare diskussioner på förskolor runt om i Malmö. Diskussioner om vad som fungerar/fattas i förskolornas strävan att leva upp till läroplanens mål om jämställdhet.

## 3. KÖN, GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET

I förskolans uppdrag ingår att arbeta med genus och jämställdhet. Läroplanen uttrycker det på följande vis:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.<sup>10</sup>

Och

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen.<sup>11</sup>

Jag har tidigare påpekat att genus och jämställdhet är begrepp som kan tolkas på olika sätt. Vad läroplanen menar med jämställdhet framgår inte helt tydligt. Mina informanter ställer sig också frågande till vad läroplanen egentligen menar med begrepp som ”traditionella könsmonster”, ”stereotypa könsroller” och ”jämställdhet”. De har alla sin egen definition av jämställdhet, könsroller, kön och genus – något som jag återkommer till i analysen, under kategorin *Begreppssyn*.

Det finns mycket skrivet om kön och genus och könsroller. Men eftersom *En jämställd förskola* var ett uppdrag från regeringen, och det är politiker som bestämmer förutsättningarna för

---

10 LpFö 98 rev 2010 s. 5

11 Ibid s. 4

förskolan, har jag valt att titta på hur författarna skriver om begreppen. Här utgår de framför allt ifrån Yvonne Hirdmans genusordning och genuskontrakt.<sup>12</sup> Kön och genus är sociala konstruktioner, där egenskaper och attribut som kopplas till manlighet värderas högre än det som kopplas till kvinnlighet. De menar bland annat att genus handlar om att göra skillnad, där det inte finns någon skillnad, och att den pedagog som är genusmedveten, är den som anstränger sig för att se genuskonstruktionen. *Gemensamt för hela jämställdhetspolitiken är att ”den vilar på en förståelse av att kön konstrueras och upprätthålls strukturellt i alla delar av samhället”*<sup>13</sup>

Denna konstruktion innefattar även heteronormativitet, där Delegationen återigen hänvisar till Hirdman, och hennes teorier om isärhållande och den förväntade heterosexualiteten.

#### 4. TIDIGARE FORSKNING

Mycket av den tidigare forskningen kring genus/jämställdhet i förskolan har skett inom utbildningsvetenskapen, där fokus bland annat har varit på hur kön (re)konstrueras i förskolan, av både personalen och barnen, samt granskning av arbetet med jämställdhet i förskolan.<sup>14</sup>

Christian Eidevald tittar i sin avhandling, *Det finns inga tjejbestämmare (2009)*, på hur pedagogernas bemötande gör olika positioner möjliga för flickor respektive pojkar – och vilka positioner som möter motstånd från pedagogerna. Han kommer fram till att pedagogernas föreställningar om flickor och pojkar påverkar barnen till att lära sig vad som är ”rätt” beteende utifrån könstillhörighet. Eidevalds resultat visar att förskollärarna i hans studie snarare förstärker könsroller än tvärtom – något som går direkt emot vad läroplanen säger. Detta är en mycket viktig poäng, och en av utgångspunkterna för min uppsats. För om förskollärare inte *aktivt* arbetar med genus/jämställdhet, tolkar jag det som att risken för att upprätthålla stereotypa könsroller är väldigt stor.

I *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* (SOU 2006:75) skriver Delegationen för jämställdhet i förskolan om behovet och betydelsen av ett aktivt jämställdhetsarbete i förskolan. Utredningen slår bland annat fast att jämställdhetsarbete saknas på alltför många förskolor i Sverige, visar på bristen på genusperspektiv i förskolläro- och barnskötarutbildningar, och även andra hinder för en utveckling av arbetet med jämställdhet i förskolan. Detta är viktigt för min uppsats, dels som bakgrund till min frågeställning, dels för att se om mina informanter bekräftar eller säger emot Delegationens bild av vilka förändringar som krävs för att förskolans mål om jämställdhet ska uppfyllas.

Claudia Gillberg har i sin avhandling, *Transformativa kunskapsprocesser*, tittat på en

---

12 Hirdman (2001), *Genus – om det stabila föränderliga former*

13 Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) s.164

14 Edström (2010) Odenbring (2010) Månsson (2000)

specifik förskolas möjligheter till utvecklingen av en jämställd pedagogik. Här lyfter hon bland annat upp bristen på stöd från rektorer och politiker, bristande ekonomiska resurser, personalomsättning, men också synen som förskollärarna har på sig själva som professionella subjekt. Avhandlingen ligger väldigt nära det jag vill göra med min uppsats, och jag kan se att mina informanter bekräftar den bild som Gillberg målar upp av faktorer som begränsar utvecklingsarbetet i förskolan. Gillberg lyfter även upp hur motsägelsefullt hon tycker det är, att lägga ansvaret för ett mer jämställt samhälle på förskollärare, när personerna i beslutsfattande positioner inte stödjer eller ser betydelsen av ett utvecklingsarbete för jämställdhet.<sup>15</sup> Dessutom menar hon att jämställdhetsbegreppet är problematiskt. Dels för att det är ett omstritt begrepp, men också då hon finner det motsägelsefullt att förskollärare, som arbetar i en könad verksamhet, anses ha ansvar för att fostra jämställda barn.<sup>16</sup> Svårigheterna med begreppen är också tydliga hos mina förskollärare, och jag återkommer till ansvarsfrågan i min avslutande diskussion.

I *Att våga flyga* studerar Marianne Enö hur förskollärare konstruerar sig själva som professionella subjekt – utifrån att alla deltagarna i studien har bakgrund i arbetarklass och lägre medelklass, är kvinnor samt födda och uppvuxna i Sverige. Hon visar att klasstillhörigheten har betydelse för förskolepersonals relation till teoretisk kunskap, och att det finns en tydlig klasskillnad mellan förskollärare och barnskötare. Skapandet av sig själva som professionella subjekt ser jag som viktigt för att förstå det pedagogiska uppdraget, och därmed också arbetet med genus och jämställdhet. Det blir också relevant i diskussionen om kollegor som en begränsande/möjliggörande faktor för jämställdhetsarbete, eftersom synen på yrkesrollen kan skilja sig åt, och så även synen på yrkets status, och hur samhällets syn på förskolan kan påverka hur förskollärarna ser på sig själva och sitt arbete.

## 5. TEORI

I min analys har jag valt att utgå från teorier om organisation och kön, utifrån Wahl, Holgersson, Höök och Linghag. I *Det ordnar sig* beskriver de bland annat hur kön skapas i organisationer, och vilken betydelse kön har för exempelvis människors makt och möjligheter i organisationerna. Deras teori är att kön görs i organisationer, främst genom sociala strukturer, men också utifrån organisatoriska strukturer. Med hänvisning till Acker lyfter de upp att organisationer är med och skapar mäns maktpositioner och överordning – både inom organisationen och i samhället utanför. Acker kritiserar Webers organisationsteori för att framstå som könsneutral, när han menar att arbetsfördelning genomförs utifrån objektiva kriterier. Istället menar hon att byråkrati är en form av

---

<sup>15</sup> Gillberg (2009), *Transformativa kunskapsprocesser*.

<sup>16</sup> Ibid s. 27



patriarkal struktur, och att de strukturella faktorerna har större betydelse än de individuella, för att förklara hur villkoren för män och kvinnor skiljer sig åt i organisationer.

Utifrån teorier av Wahl et al. skulle det således inom förskolan pågå ett återskapande av en begränsad kvinnoroll, både på ett strukturellt plan och genom sociala strukturer. Denna teori blir viktig i min analys, då förskollärarna har till uppgift att arbeta emot stereotypa könsroller – samtidigt som de enligt denna organisationsteori alltså är med och skapar kön. Å andra sidan kan frånvaron av män ge större utrymme för olika uttryck av feminiteter, och de sociala strukturerna i förskolan skulle därmed inte vara lika begränsande som Wahl et al. föreslår.

Med utgångspunkt i Yvonne Hirdmans teori om isärhållande beskriver Wahl et al. det segregerade och mansdominerade arbetslivet, där kvinnors arbete och yrkesroller ständigt nedvärderas. Isärhållandet går ut på att män och kvinnor inte ska blandas, vilket Wahl et al. menar strukturerar sysslor, platser och egenskaper, och ger en uppdelad arbetsmarknad. Isärhållandet innebär också en hierarkisk uppdelning, där det som anses vara manligt är norm, och värderas högre än det som anses vara kvinnligt. Detta blir viktigt i min analys, eftersom förskolan anses ha låg status i samhället. Det är en kvinnodominerad arbetsplats, och liksom andra kvinnodominerade arbeten är lönesättningen lägre än på mansdominerade arbetsplatser. Jag kommer i min analys titta på hur förskolans status påverkar förskollärarnas syn på sin yrkesroll, men också vilken konsekvens statusen har för utvecklingsmöjligheter, och därmed möjligheter att utveckla arbetet med genus och jämställdhet. Wahl et al. kopplar status till begreppen *könsmärkning*, som beskriver positioner, sysslor och yrken som bundna till ett visst kön.

Könsmärkning handlar om segregering utifrån kön eftersom märkningen bygger på antagandet om att varje syssla hör ihop med ett visst kön. Det innebär att innehållet i könsmärkningen inte läses vid vissa egenskaper för kvinnor respektive män men att innehållet däremot värderas olika beroende på om de hänförs till män eller kvinnor.<sup>17</sup>

## 5.1 Sociala och organisatoriska strukturer

Wahl et al. lyfter fram två olika strukturbegrepp som de menar har störst inverkan på anställda – sociala strukturer samt organisationsstruktur. Den sociala strukturen handlar om normer och regler för hur vi ska bete oss, som etableras både inom organisationen och i samhället utanför. Organisationsstruktur handlar istället om sättet som arbetet är organiserat på, hur arbetsuppgifterna fördelas i syfte att uppnå organisationens olika mål. Jag ser det som att både de sociala strukturerna och de organisatoriska strukturerna skapar hinder och förutsättningar för förskolans arbete med genus och jämställdhet, varför jag kommer använda mig av dessa begrepp i min analys. Wahl et al. lyfter dessutom fram forskning som visar att jämställdhetsarbete aktiverar både kulturellt och institutionellt motstånd. Det kulturella motståndet, som är en del av den sociala strukturen, består

---

17 Wahl, Holgeresson, Höök, Linghag (2011) *Det ordnar sig*, s. 240

främst i *talet om jämställdhet* – vilken diskurs som dominerar i en organisation. De menar att det finns sätt att prata om jämställdhet som underlättar, och sätt att prata om jämställdhet som försvårar, ett utvecklingsarbete. Den som har tolkningsföreträde får makten att definiera problemen, och vad som är viktigt/oviktigt.<sup>18</sup>

Wahl et al. menar att kön inte kan analyseras utan ett maktperspektiv, och att maktrelationerna framför allt påverkas av kön, utifrån begreppen norm/avvikare – där mannen är normen som kvinnor jämförs och bedöms utifrån. Men makt skapas också utifrån etnicitet, ålder, sexualitet och religion. Under kategorin *kollegor* vill jag därför använda mig av denna maktaspekt. I sin maktanalys använder sig författarna av Rosabeth Moss Kanter's begrepp *möjlighetsstruktur*,

som definierar hur människor kommer att se på sig själva och sina arbeten. Möjligheter att kunna förflytta sig och utvecklas i organisationen påverkar människors attityder till arbetet och deras upplevelser av sina prestationer, om de är framgångsrika eller inte.<sup>19</sup>

De menar att utvecklingsmöjligheter, löner, makt och inflytande ser helt olika ut för män och kvinnor. Att förklara möjligheter och begränsningar utifrån organisationens struktur, får konsekvenser för de anställdas prestationer och inflytande.<sup>20</sup> Kanter förklarar hur organisationsstrukturer begränsar kvinnors möjligheter, utifrån begreppen makt, möjligheter och antal. I min analys blir framför allt möjligheter och makt viktiga begrepp. I förskolan har de anställda få eller inga möjligheter till befordran, eller annan karriärsutveckling. Frågan är hur detta påverkar förskolläraernas prestationer, och hur de ser på sin makt att förändra?

Till sist vill jag lyfta upp det som författarna kallar för en dimension av vilja. Precis som *Jämställd förskola* menar de att kunskap är viktigt för att förändra organisationer. Men de menar att också vilja är nödvändigt för förändringsarbete. Detta eftersom jämställdhet och könsordning består av maktrelationer. Viljan är således också kopplad till makt – vem vill se förändring, vem vill ha det som det är, för vem ska förändringen få konsekvenser, vem får tolka vad förändringen består av, och vem får bestämma om förändringen lyckats? Författarna menar att dessa frågor måste ställas, för att göra klart vart organisationen är på väg, och varför.<sup>21</sup>

## 6. METOD OCH MATERIAL

Jag har valt att genomföra semistrukturerade djupintervjuer som jag analyserat kvalitativt. Mitt urval består av förskollärare (i begreppet väljer jag för enkelhetens skull att inkludera alla som arbetar pedagogiskt i förskolan – även barnskötare, pedagoger och utbildad personal) i Malmö

---

18 Ibid s. 245

19 Ibid s. 77

20 Ibid s. 62

21 Ibid s. 252

Stad. Att jag valt just förskollärare beror dels på att jag själv arbetat som springvikarie på förskolor i Malmö Stad under de senaste sex åren, och därmed har relativt lätt tillgång till fältet. Men framför allt handlar det om att jag tror att det är förskollärarna som bäst kan svara på mina frågor – det är ju dom som är i verksamheten där arbetet med läroplanen ska implementeras.

Jag har försökt få en blandning mellan pedagoger som jobbat länge, och pedagoger som är relativt nyutexaminerad. Detta eftersom förskolläraryrket sett olika ut genom åren, och ser olika ut på olika orter, där genus varit, och är, mer eller mindre närvarande. Det visade sig dock att fyra av mina informanter har utbildat sig till förskollärare på Malmö Högskola under 2000-talets andra hälft. Trots detta visade det sig att deras erfarenheter av genus i utbildningen skilt sig åt. Jag har samtidigt försökt hitta pedagoger i *förskolor* som är relativt lika. Det handlar om kommunala förskolor i centrala Malmö. Detta för att jag ville påvisa hur olika det kan se ut, trots att förskolorna arbetar efter samma styrdokument, under samma politiska styre och under liknande ekonomiska förutsättningar. Jag har också valt att intervjua förskollärare som arbetar med de större barnen (3-5 år), eftersom verksamheten skiljer sig en hel del mellan små- och storabarnsavdelningar, och att diskussioner om kön är mer frekventa i denna åldersgrupp.

Jag intervjuade även en genuspedagog, för att få lite mer information om hur genushandledning kan se ut, och vilka förutsättningar som finns för att fortbilda förskollärare. Jag har så mycket som möjligt undvikit kontakt med chefer och rektorer. Detta eftersom jag ser deras medverkan som irrelevant utifrån mitt syfte, men också då jag tror att det skulle kunna få följande scenario:

1. De skickar mig en förskollärare som de tror kan "sälja in" förskolans värdegrund på bästa sätt (vilket blir problematiskt, då informanten kommer känna förväntningar, och dessutom inte kommer kunna vara särskilt avidentifierad i min uppsats).
2. chefen/rektorn hittar undanflykter till varför jag inte skulle kunna få intervjua förskollärare.

Jag ville att mina förskollärare skulle få prata så öppet och fritt som möjligt, utifrån en given intervjusituation. Därför valde jag att använda mig av semistrukturerade intervjuer. Jag utgick från en intervjuguide med några teman, men lät samtalen flyta på utifrån vad intervjupersonen tyckte kändes viktigt. Fokus har legat på utbildning och bakgrund, inställning till begreppen kön och genus, hur de uppfattar att de arbetar med jämställdhet/genuspedagogik, vad de tycker är problematiskt, och vad de tror skulle behövas för att underlätta jämställdhetsarbetet.

## 6.1 Visst bortval

För att kunna följa upp till exempel *hur* förskollärarna säger sig arbeta med genus/jämställdhet, skulle jag kunna ha gjort observationer. Detta för att eventuellt stärka uttalandena, eller finna någon sorts diskrepans mellan vad de säger och vad de faktiskt gör. Mitt syfte med uppsatsen är dock inte att ”avslöja” något, eller visa hur förskollärare faktiskt *gör*. Jag är mer intresserad av hur de faktiskt *upplever* sina möjligheter till arbete med genus/jämställdhet.

Jag hade även kunnat använda mig av fokusgrupper. Kanske hade det blivit ett mer öppet samtalsklimat, mindre uppstyrt, mindre fokus på mig som intervjuare, och därmed en utjämnad maktobalans. Genus och jämställdhet i förskolan är ämnen för mycket tyckande. Det riskerar att ses som en ideologi (till skillnad från matte, utomhuspedagogik eller läs- och skrivlek), och förskollärarna kan vara rädda att inte verka tillräckligt genusmedvetna.<sup>22</sup> I och med att begreppen inte är entydiga, kanske till och med problematiska, öppnar det upp för en mängd personliga åsikter.

I fokusgrupper kan det också finnas tydliga och mindre tydliga hierarkier, där vissa åsikter kommer fram, medan andra tystas. Det skulle det varit intressant att kombinera mina intervjuer med fokusgrupper, men det hade blivit för stort för uppsatsens omfattning. Jag misstänker att jag genom att lyssna på förskollärares interaktion med varandra kunnat få syn på vilka förhållningssätt och inställningar till genus och jämställdhet som dominerar.

## 6.2 Risker, påverkan och konsekvenser

Som tjänstledig från mitt arbete i förskolan, som tillfällig akademiker, ser jag mig in ta dubbla roller i mitt uppsatsarbete. Jag förstår att det kan ha haft sina nackdelar – och sina fördelar! Jag antar att det har funnits risk för att jag och förskollärarna gjort antaganden under intervjuerna, utifrån att vi alla arbetar i förskolan i vanliga fall. Jag kan ha riskerat att missa information, missat att ställa vissa frågor, övertolkat svaren etc.

Anne Ryen pekar på vikten av att få fram intervjupersonens uppfattning om den sociala världen.<sup>23</sup> Men här kan jag se att det kan ha varit problematiskt med min dubbla roll. Är det bara förskollärares uppfattning som kommit fram? Eller hur mycket har jag påverkat? Hur mycket har min uppfattning spelat in? Jag har inte helt och hållet kunnat kliva ur mina egna erfarenheter och min yrkesroll.

Samtidigt ville jag se min roll som pedagog som användbar. Jag har varit tydlig med att jag arbetar som barnskötare i vanliga fall. Dels hoppas jag att det har fått mina informanter att känna sig närmare mig, och att vi tillsammans gjort något som kan gagna vår gemensamma verksamhet.

---

<sup>22</sup> Söderman & Löf (2010), *Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning – en utvärdering av Malmö Stads satsning på jämställdhet i förskolor och skolor*.

<sup>23</sup> Ryen (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*

Jag ser mitt arbete som en del i ett potentiellt förändringsarbete i förskolan. Därför har jag sett på mina informanter som kunskapsbärande subjekt – som de som sitter inne med erfarenheterna som kan vara till nytta för detta arbete. Förhoppningsvis har jag kommit åt erfarenheter och utsagor, som de inte skulle delat med en akademiker som aldrig satt sin fot i förskolans värld.

Men jag kan också se en risk med att vi bara pratat utifrån vår profession, och att det kanske har gett vissa förväntningar på informanterna. Hade de vågat vara mer personliga om jag varit helt utomstående? Kan de ha upplevt obehag om de vet att vi eventuellt kommer springa på varandra i förskolans värld senare? Detta är inget jag kan svara på, men ändå en faktor som kan ha påverkat mina informanter negativt, och som jag tror är viktig att ha i bakhuvudet i tolkningen av min analys.

Att alla mina informanter visste att jag kom för att intervjua om genus kan ha påverkat intervjusituationen. Det hade varit intressant att höra någon som inte alls reflekterat kring dessa frågor, och fått med andra perspektiv. Men i och med att jag haft begränsat med tid, använt mig av kontakter i förskolan, samt varit fullständigt öppen med vad jag gör, tror jag att det har påverkat intervjupersonerna. Dels tror jag det har påverkat att jag fått en väldigt homogen grupp förskollärare. Alla är vita, med svenska namn och är mellan 30 och 47 år. Men jag vill trots det tro att hudfärg och bakgrund inte spelar in när det handlar om viljan till utveckling och att förstå förskolans uppdrag. Det *ska* i alla fall inte göra det.

Jag misstänker även att de kan ha haft förväntningar på sig själva, att visa sig genusmedvetna. Å andra sidan gör det faktum att alla intervjupersoner har reflekterat kring genus och jämställdhet att de verkligen kan uttala sig om hur arbetet kan se ut. En person som aldrig har ifrågasatt konstruktionen av könsroller i förskolan skulle kanske inte se samma motstånd – eller samma möjligheter – som de jag intervjuat.

### **6.3 Könsdefinitioner**

Jag kommer i min uppsats att definiera vissa personer som kvinnor, och även prata om kvinnor som grupp, då förskolan är en ”kvinnodominerad” arbetsplats.<sup>24</sup> Detta betyder inte att jag ser att alla inom yrkeskåren nödvändigtvis definierar sig som kvinnor, eller att vi är en enhetlig grupp. Vi är alla olika, dock har de flesta erfarenhet av att ha tolkats och bemötts som just kvinnor, uppfostrade som flickor i ett genussystem som bedömer oss utifrån våra könsuttryck.

Fyra av mina informanter har på olika sätt uttryckt att de identifierar sig som kvinnor. Dessa kommer jag därför att beskriva som ”hon”. En av mina informanter vill däremot inte definiera sig som varken man eller kvinna, varför jag väljer att använda mig av pronomet ”hen” när jag skriver om denne.

---

24 97 procent av alla som arbetar i förskolan är kvinnor.

## 7. PRESENTATION AV INTERVJUPERSONER

**Eddie** – 30 år, yrkesutbildad dramapedagog, har jobbat på förskola i Malmö i fem år. Drev ett genusprojekt på sin förskola under en termin. Inget aktivt genusarbete i dagsläget.

**Cecilia** – 32 år, utbildad förskollärare. Har jobbat på förskola i Malmö i sex år. Drog igång genusarbetet på sin nuvarande arbetsplats, som utvecklades till ett projekt på tre år, med handledning av genuspedagog. Inget aktivt genusarbete i dagsläget.

**Elvira** – 43 år, har jobbat inom barnomsorgen i 20 år. Utbildad förskollärare sedan några år tillbaka. Inget aktivt genusarbete i dagsläget.

**Kristina** – 47 år, barnskötare. Har jobbat 20 år i barnomsorgen. Utbildar sig till förskollärare. Har handledts av genuspedagog, och deltar idag i ett nystartat nätverk för att öka jämställdheten i förskolan. Inget aktivt genusarbete på sin förskola i dagsläget.

**Sara** – 35 år, förskollärare. Har jobbat på förskola i Malmö i sex år. Inget aktivt genusarbete i dagsläget.

## 8. ANALYSEN

Det visade sig att alla mina intervjupersoner på ett eller annat sätt reflekterar kring genus och jämställdhet – även de som inte aktivt har arbetat med det. De upplever alla svårigheter med att implementera ett genustänk i verksamheten. Jag tolkar det som att de upplever det olika beroende på om de har arbetat med genus/jämställdhet under längre tid och/eller med genushandledning. Men ingen av dem upplever att de, och förskolan de jobbar på, arbetar jämställt.

När jag har transkriberat och läst igenom intervjuerna, har jag letat efter gemensamma faktorer i förskollärarnas berättelser. Det visade sig att flera teman återkom i alla intervjuer, teman som jag sedan valde att kategorisera under följande rubriker:

- *begreppssyn*
- *utbildning och fortbildning*
- *personligt intresse och egna erfarenheter*
- *tid som hinder*
- *tid som förutsättning*
- *kollegor som förutsättning*
- *kollegor som hinder*
- *ledning och organisation*
- *synen på yrkesrollen*

Frågan är vad jag eventuellt reproducerar genom min uppsats? Kommer jag förstärka bilden av förskolan som en plats där det saknas ekonomiska och tidsmässiga resurser för att nå upp till de pedagogiska målen? Kommer jag förstärka bilden av förskollärare som okunniga om genus och jämställdhet, och som en yrkeskår som inte har någon professionalitet? Min förhoppning är snarare att skapa en komplex bild av förskollärares närmanden och arbete med genus och jämställdhet, där det *både* finns utrymme för handling, och begränsningar. Och att dessa utrymmen och begränsningar kan finnas både hos pedagogerna själva, och i organisationen.

## 8.1 Begreppssyn

Precis som Delegationen för jämställdhet i förskolan skriver, ser flera av mina intervjupersoner att myten om det jämställda Sverige ställer till det för den genusmedvetna pedagogiken. Framför allt uttrycker de att denna myt florerar bland kollegor som anser att de redan arbetar jämställt och könsneutralt. Kristina förklarar hur hon menar att myten kan ta sig uttryck. *Vi behöver ju inte vara rädda för att gå ut, vi behöver inte be om ursäkt för att vi står först i kön. Vi har ju sämre lön än männen, men annars, vi har ju det jättebra, varför skulle vi behöva tänka på det?*

Alla mina informanter upplever arbetet med genus och jämställdhet som otydligt och abstrakt. Vad exakt det är som förskollärare förväntas göra med jämställdhetsarbetet är långtifrån uppenbart. Kristina menar att otydligheten kring genus och jämställdhet gör att personliga åsikter får ta alltför stor plats, och att det är problematiskt.

Vi har ju vår bild, alla har ju sin privata bild...det kan man inte ha om språk och matematik och naturkunskap, det har man ingen privat bild av. Ja, och därför är det också svårt med jämställdheten, för det handlar ju om min bild. Språk och matte, det finns tydliga ramar för det. (Kristina)

Hur förskollärarna upplever att de arbetar med genus och jämställdhet verkar bero på hur de ser på begreppen. Alla mina informanter pratar på ett eller annat sätt om att vi konstruerar kön, genom påverkan, tradition och normer. Men den syn på genus och jämställdhet som de ger uttryck för, verkar inte vara den allmänt rådande synen på deras förskolor. Både Eddie och Kristina berättar om kollegor som har en biologisk syn på kön. Även Elvira lyfter fram att andra perspektiv är vanligt förekommande på hennes förskola.

Många väljer och tror att ”så här ska man göra, så här ska man vara”, kanske utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Att ”flickor gör såhär, pojkar gör såhär”. Och då har man inte funderat på hur världen ser ut idag. Man har inte varit med själv i processen, utan har fastnat någonstans. (Elvira)

Jag tolkar Elviras uttalande som att förskollärare med biologisk/essentiell syn på kön och genus, är mindre benägna att arbeta aktivt med jämställdhet. Även Kristina ger uttryck för detta när hon

problematiserar ett oreflekterat förhållningssätt. *Om man inte synliggör normen kan man inte heller vara normkritisk.* Trots att mina informanter har en liknande syn på kön och genus upplever de arbetet med jämställdhet olika svårt. Jag ser det som att ett intersektionellt tänkande underlättar genusarbetet. Kristina, till exempel, menar att genus inte bara handlar om kön.

Det handlar inte om man och kvinna, pojke och flicka, utan det handlar om status, rättigheter och skyldigheter. Att ha samma chans och samma möjligheter i livet, oavsett om jag är pojke, flicka, svart eller vit (...) och för mig handlar genus om...det är mycket klass. (Kristina)

På Kristinas förskola finns inget uttalat, aktivt jämställdhetsarbete, men hon upplever ändå att de jobbar med genus och jämställdhet. De har ett intersektionellt perspektiv och jobbar med rättvisa utifrån status, ålder och kön. Elvira har en liknande syn, där genus, förutom kön, även handlar om etnicitet och ålder. För henne handlar jämställdhet om att tillföra möjligheter, utan att barnen ska begränsas av dessa kategorier. Sara, som uttrycker störst svårigheter kring genusarbetet, fokuserar mest på kön. Hon strävar framför allt efter att ha en jämn könsfördelning bland barnen, i de olika rummen på avdelningen.

Jag väljer att se det som att när förskollärare har en konstruktivistisk, intersektionell syn på begreppen kön och genus, upplevs arbetet med jämställdhet som en självklarhet, som något som går att förändra. Motstånd kan eventuellt komma från kollegor som har en mer biologistisk syn på kön, och med uppfattningen om det jämställda Sverige, varför ett förändringsarbete inte uppfattas som nödvändigt. Wahl et al. presenterar ett antal jämställdhetsdiskurser som de menar är vanliga i organisationer och i samhället – och som de menar påverkar möjligheter till förändringsarbete. Jag har valt att framför allt fokusera på följande diskurser:

- jämställdhet är en icke-fråga
- jämställdhet rör inte oss
- jämställdhet handlar om att omfördela makt
- jämställdhet handlar om att öka kreativitet, kvalitet och lönsamhet

Mina informanter talar om jämställdhet som allas lika rätt att göra vad de vill, bli vad de vill, att få vara som de är, och utvecklas fria från föreställningar om kön. Jag tolkar dom som att de talar utifrån diskursen att jämställdhet handlar om omfördelning av makt, och att öka kreativiteten och kvaliteten i förskolan. Makten omfördelas om alla barn får lika mycket uppmärksamhet, respekt och likvärdigt bemötande. Vidare ökar kreativiteten om barnen och förskollärarna tänker utanför könsramarna, och med kreativitet ökar också kvaliteten i förskolan.

Uppfattningen om jämställdhet som en icke-fråga, menar Wahl et al., bygger på föreställningar att maktstrukturer är funktionella och naturliga, och att det redan råder jämställdhet – illusionen om det jämställda Sverige, som jag tidigare nämnt. Kanske är det enklare att se sig själv



som jämställd i en arbetsgrupp endast bestående av kvinnor – där finns ju inga män som tjänar mer, som får andra privilegier, eller som uttrycker överordning generellt? När jämställdhet uppfattas som något som inte rör oss, ses problemet som hemmahörande någon annanstans, exempelvis i hemmet.<sup>25</sup> Flera av mina informanter uttrycker problemet med att samhället utanför förskolan inte är jämställt, och att uppgiften för att ändra detta läggs på förskolan. Jag tolkar det som en viss uppgivenhet, men att de ändå tycker att arbete med jämställdhet är viktigt. Min tolkning att en konstruktivistisk syn på kön och genus är en förutsättning för jämställdhetsarbete, ser jag som överensstämmande med teorierna hos Wahl et al. För om en person anser att jämställdhet redan råder, då behöver den inte ifrågasätta könsrollerna, och därmed inte heller arbeta normkritiskt för jämställdhet.

## 8.2 Utbildning och fortbildning

Eftersom *Jämställd förskola* (2006) menar att det är kunskap om genus som behövs för att öka jämställdhetsarbetet i förskolan rörde sig en av mina huvudfrågor kring förskolläraernas utbildning. Det visade sig att de alla hade väldigt skilda erfarenheter av genus i utbildningen. Eddie hade en genusvecka, men den gav inte något nytt, eftersom hen redan var intresserad och insatt i ämnet. Cecilia hade inget genusperspektiv i sin utbildning, men gick på ett valbart kvällsseminarium om genus, där tankarna kring jämställdhet tog fart. Elvira och Kristina berättar att utbildningen på Malmö högskola hade tydligt genusperspektiv, och Elvira berättar att hon förväntades reflektera över genus i alla sina kurser. För Elviras del verkar det som att det var just utbildningen som väckte intresset för genus och jämställdhet. Eftersom hon läste på distans och jobbade kvar på sin arbetsplats, menar hon att tankarna om genus snabbt fick förankring. *Vi kunde utmanas i verksamheterna meddetsamma, och just med genus, att vi kunde relatera till det – arbetar vi med det eller inte, och hur arbetar vi med det?*

Erfarenheterna av fortbildning i arbetet skiljer sig också åt. Varken Eddie eller Cecilia hade innan sina respektive genusprojekt fått någon direkt fortbildning kring genus. En eller annan föreläsning var allt, sådant som sedan lätt försvinner i förskolans dagliga verksamhet. Eddie drev sitt genusprojekt utan någon formell handledning. Efter projektets slut har ingen fortbildning kring genus/jämställdhet erbjudits, och arbetet kring frågorna har stannat av. Eddie menar ändå att en viss förändring har skett, framför allt på den avdelning där hen kunde lägga mest tid, där hen var i början av projektet. På Cecilias förskola kopplades en genuspedagog in, som arbetade med arbetslagen under cirka tre år. Hon upplever att hon och kollegorna till viss del tänker annorlunda nu, men det aktiva arbetet med genus och jämställdhet ligger på is, och ingen pågående fortbildning

---

25 Wahl et al. (2011), s. 202

har erbjudits pedagogerna.

Det är svårt att hålla vid liv (...) Jag skulle önska att det fanns något uppföljningsarbete som man kunde samlas kring. Men nu är det så jäkla mycket annat, så nu finns det inte tid att försöka dra i det. (Cecilia)

På sin förra arbetsplats var Elvira med och filmade sig själv, utifrån ett genusperspektiv. Även om hon och kollegorna fick syn på sig själva, och hur de i olika situationer gjorde skillnad på pojkar och flickor, fick filmningen inga långsiktiga konsekvenser. Både Elvira och Kristina poängterar vikten av utbildning och fortbildning. Elvira jobbade länge som barnskötare innan hon valde att utbilda sig till förskollärare. Hon tror att det är lätt att fastna i tyckande, och att kunskap därför är nödvändigt.

Jag tror fortfarande det finns för lite kunskap, fortfarande för mycket normer och tyckande. Kunskapen måste komma från människor som utbildat sig, att man fortbildar sig själv, läsa ny litteratur, gå på kurser. Försöka ta in olika möjligheter och synsätt. (Elvira)

Kristina har suttit med i två olika genusgrupper, men tycker ändå inte att hon har kompetens att driva jämställdhetsfrågor på förskolan. Hon menar att hon måste skaffa sig mer kunskap om ämnet, då hon tycker det är viktigt att hänga upp arbetet på faktiska vetenskaper, och vill komma bort ifrån de personliga åsikterna om genus.

Trots att det personliga intresset och erfarenheter verkar vara det som driver förskollärarna, tolkar jag det som att de anser att kunskap är viktigt för att driva genus- och jämställdhetsarbete i förskolan. Det personliga är inte alltid tillräckligt för att nå ut till kollegor, eftersom åsikter till stor del är det som styr synen på, och arbetet med genus. Då landar det ofta i åsiktsutbyte och diskussioner, snarare än kring forskning och teori. *Det är lättare att skaffa sig kunskap om matte än om genus. Det är där problematiken är tror jag. Allas personliga bilder av jämställdhet.* (Kristina).

Men även om förskollärare läser genusteori eller går på tio föreläsningar är det inte självklart att kunskap leder till arbete för en jämställd förskola. Det visar det faktum att genusarbetet på både Cecilias och Eddies förskolor har stannat av, och att Elviras genuskunskaper från utbildningen inte fått någon bredare förankring i hennes arbetslag. Även om kunskapen finns, når jämställdhetsarbetet nödvändigtvis inte in på djupet i verksamheterna. Det kan handla om att det personliga engagemanget, viljan att ifrågasätta sina egna normer och fördomar, måste väckas. Detta är något som Kristina fått göra under nätverksträffar med jämställdhetsanalys, bland annat genom värderingsövningar och diskussioner om normer.

Innan man fått syn på sina egna fördomar, och vilka normer man går efter så kan man inte göra någonting. Och där tror jag också att många tänker att ”jag är så jämställd, och jag ser ingen skillnad på pojkar och flickor, vita eller svarta eller vilken religion man har”. Men då tror jag inte man har tänkt igenom riktigt, hur man bemöter alla barn. (Kristina)

Personliga erfarenheter som grund för kunskap återkommer i Gillbergs avhandling, när hon beskriver kunskapsutvecklingen hos sina förskollärare. Hon menar att kunskap ur personliga erfarenheter kan få stor betydelse för utvecklingen, om den utvecklas till en kollektiv kunskapsprocess. Hennes förskollärare utvecklar tillsammans kunskap om genus och jämställdhet, i gruppdiskussioner och i den dagliga verksamheten.<sup>26</sup>

Här återkommer jag till dimensionen av vilja, som Wahl et al. lyfter upp i relation till kunskap. De menar att kunskap är nödvändigt för förändring av organisationer, för att kunna skapa en plattform att arbeta utifrån, och kunna analysera problemet. Men utan vilja, och utan maktanalys räcker det inte med kunskap. *Att ha kunskaper är viktigt, men om man inte gjort klart för sig hur och varför dessa kunskaper ska användas kan jämställdhetsprojektet ta många andra vägar än att förändra maktrelationer.*<sup>27</sup> Detta stämmer överens med vad jag sett i mina intervjuer, och med min tolkning av att kunskap inte är tillräckligt för att få igång ett genusarbete i förskolan. Både Kristina och Cecilia diskuterar hur viljan måste väckas, att få genus och jämställdhet att framstå som viktigt. Vilken kunskap som behövs, och hur den ska användas, måste därför diskuteras mer aktivt. Och kunskap som kommer ur personliga erfarenheter behöver ses som lika relevanta som lärobokskunskap.

### 8.3 Personligt intresse och egna erfarenheter

Betydelsen av personliga intressen och erfarenheter verkar stor för de förskollärare som säger att de aktivt arbetar med genus. Både Cecilia, Eddie och Kristina hänvisar till upplevda erfarenheter. För Cecilias del väcktes hennes intresse för jämställdhet när hon fick barn, och hon började fråga sig varför hon blivit som hon blivit, beroende på vilka förväntningar hon haft på sig.

Jag tyckte det var ganska tramsigt med jämställdhet, rätt länge. Men jag tror det var framför allt när jag fick barn, som ju är en tjej, som jag fick som en smäll på käften att liksom, då började det komma upp massa saker från min uppväxt. (Cecilia)

Eddie beskriver sig som en ”eldsjäl”, och menar att hans engagemang för genus och jämställdhet har kommit ur ett personligt intresse, och erfarenheter av olika förtryck. *Jag definierar mig inte som hetero, och jag är inte helt säker på att jag kan definiera mig som cis*<sup>28</sup> *heller. Vilket gör att jag har upplevt olika typer av förtryck, och blivit utsatt för olika saker.* Det är alltså i grunden Eddies och Cecilias personliga intresse och engagemang som gjort att de tagit initiativ till sina genusprojekt på respektive förskola. Kunskap om genus och jämställdhet tolkar jag som att de tillförskanskat sig genom erfarenheter, snarare än genom kurslitteratur, seminarier eller

---

26 Gillberg (2009)

27 Wahl et al. (2011) s. 252

28”Cis-person: En person vars juridiska kön, biologiska kön, könsidentitet och könsuttryck är linjärt, hänger ihop och alltid har hängt ihop enligt normen.” (www.rfsl.se)

föreläsningar.

Även Kristina hänvisar till ett personligt intresse för genus och jämställdhet, som något hon fått med sig genom uppfostran. Det var av intresse hon sökte sig till handledningen med en genuspedagog, tillsammans med pedagoger från andra förskolor i samma rektorsområde. Sara är den som uttrycker störst svårighet med att få igång arbetet med genus och jämställdhet. Det är först den här terminen, på förskolan, som hon har börjat tänka kring genus tillsammans med sina kollegor. En av kollegorna sitter med i en genusgrupp med förskollärare från andra avdelningar, vilket leder till diskussioner om genus och jämställdhet.

Trots detta upplever Sara en osäkerhet kring hur arbetet med genus och jämställdhet ska ske. Jag tolkar berättelserna som att det personliga intresset och engagemanget är en av de viktigaste förutsättningarna, inte bara för att dra igång ett genusarbete, men också för hur förskollärare ser på arbetet i sig. Även om Elvira inte arbetar aktivt med jämställdhet i sitt arbetslag, tycker hon att genus behövs lyftas mer och diskuteras, för att få igång ett aktivt jämställdhetsarbete.

Eldsjälar, eller interna jämställdhetsaktivister utgör en central grupp för jämställdhetsarbete i organisationer, enligt Wahl et al. Denna grupp, menar de, driver frågorna trots att det inte ingår i deras arbetsuppgifter.<sup>29</sup> För även om det ingår i förskolan uppdrag, att arbeta med jämställdhet, är det nödvändigtvis inte förskollärares uppgift att initiera detta arbete. Men på grund av sin bakgrund väljer de ändå att aktivt arbeta med genus. De personliga erfarenheterna har gjort att Eddie, Cecilia och Kristina utvecklat vad Wahl et al. kallar motståndets diskurs. De ifrågasätter de för givet tagna praktikerna som upprätthåller könsordningen, och de sociala strukturer som sätter upp regler för beteenden.

Den feministiska diskursen blir en motståndets diskurs genom att den avtäckar och skapar ett språk som kan beskriva kvinnors erfarenheter utifrån en annan referensram än den dominerande diskursens.<sup>30</sup>

Personliga erfarenheter och engagemang tolkar jag som en förutsättning för att förskollärare börjar arbeta med genus och jämställdhet. Var annars finns viljan, som behövs vid sidan om kunskapen, som Wahl et al. pratar om? Att uppmärksamma eldsjälarna, och lyfta motståndets diskurs kan vara ett sätt att ta tillvara möjligheterna till jämställdhetsarbetet. För detta krävs att chef och ledning erbjuder resurser – framför allt tid att utveckla verksamheten.

---

29 Wahl et al. (2011), s. 206

30 Ibid s. 241

## 8.4 Tid som hinder

Tid visade sig vara en av de mer betydelsefulla faktorerna som spelar in i förskollärarnas förhållande till arbetet med genus/jämställdhet. Alla uttrycker att tiden är knapp, att kraven är många och att tiden inte räcker till för allt som ska göras i förskolan. På Saras förskola är utvecklingsarbetet uppdelat i olika arbetsgrupper, varav en är genusgruppen. Den ligger dock på is för tillfället. Sara upplever att gruppmöten kräver alltför mycket tid ifrån barngruppen. *Vi sa ifrån att vi tycker vi bara springer på grupper hela tiden, det finns liksom ingen tid till något annat. Hela fredagen gick ju bort till grupper.* Å andra sidan menar mina intervjupersoner att genus inte är ett ämne för sig, som de ska jobba med som projekt, utan något som ska genomsyra verksamheten i stort. Att arbetet med genus och jämställdhet är en process, som tar tid, är de flesta överens om. Trots det verkar det som att genusarbetet, i projekt eller på andra sätt, läggs upp utifrån en begränsad tidsram. Även genuspedagogerna arbetar tidsbegränsat, exempelvis under ett år, med ett arbetslag. Dels för att hinna åstadkomma något varaktigt, men också för att det ska vara en viss genomströmning av förskolor som får handledning.<sup>31</sup>

*Jämställd förskola* poängterar också vikten av ett processtänk i genusarbetet, och menar att jämställdhet inte kan vara ett tidsbegränsat projekt. *Samtidigt vill vi understryka att arbetet med jämställdhet aldrig når en punkt när personalen kan konstatera att uppdraget är avklarat.*<sup>32</sup> För Eddie blev tiden också den faktor som gjorde att genusprojektet avstannade. Det rådde personalbrist under projektterminen, och i stället för att ta in vikarier, fick Eddie vara den som ”täckte upp” på de olika avdelningarna. Detta gjorde att arbetet med genus fick stå tillbaka. *För så ser förskoleverksamheten ut, att man kan inte lämna en barngrupp för att utveckla pedagogiken, det går inte.* (Eddie)

Tiden visade sig också bli ett problem efter de båda genusprojektens slut. Då var det andra prioriteringar som gällde. Både Eddie och Cecilia uttrycker svårigheten med att bibehålla genustänket när tiden läggs på annat. *Själva tankarna kring genuspedagogik, alltså hur vi bemöter barnen, dom finns ju. Men dom utvecklas inte speciellt mycket, det ligger ganska latent hos dom som har varit med i processen.* (Cecilia). På Eddies förskola fokuseras det nu på matte och naturvetenskap, på Cecilias förskola jobbar de mycket med att utveckla dokumentationen. Även de andra förskollärarna pratar om svårigheten att få med allt i läroplanen, eftersom tiden inte räcker till. Varken Sara eller Elvira har haft genushandledning. Trots att Elvira gärna vill jobba mer med genus, menar hon att de har alldeles för många andra projekt som tar tid.

Tid är en faktor som ingår i de organisatoriska strukturer som Wahl et al. skriver om. För att

---

31 Intervju med genuspedagog 2012-10-17

32 Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006) s. 179

samordna och strukturera arbetsuppgifterna krävs en noggrann tidsplanering, och att kunna prioritera rätt. Här hänvisar de till Rosabeth Moss Kanter, som diskuterar makt och möjligheter i organisationer, utifrån kön. Hon menar att män och kvinnor har olika möjlighetsstrukturer i organisationerna. Möjligheter skapar också makt. Makt innebär enligt Kanter *En persons förmåga att få saker gjorda, dvs möjligheter att mobilisera resurser och agera effektivt för att kunna uppnå sina mål inom organisationen.*<sup>33</sup> En viktig faktor för att detta ska kunna ske är den formella arbetssituationen, menar Kanter. Så om förskollärarna inte har dessa möjligheter att mobilisera resurser, och inte kan agera effektivt, eftersom tiden inte tillåter det, då faller också jämställdhetsarbetet. Bristen på makt och möjligheter får också andra konsekvenser, menar Kanter – det finns en risk att personalen begränsar sina ambitioner och undervärderar sin kompetens.<sup>34</sup> I och med att genus är ett ämne som, enligt mina informanter är otydligt definierat i läroplanen och av chefer, och därmed skapar osäkerhet kring arbetet, menar jag att det måste få ta tid att diskutera och reflektera.

Kombinationen av de organisatoriska strukturerna, i detta fall tid, som begränsar genusarbetet – och risken att förskollärarna undervärderar sin kompetens, skapar stora svårigheter att få in ett genusperspektiv i förskolan. Eddie har uppenbarligen sänkt sina ambitioner att arbeta aktivt med genus igen, då tidsbrist fick hen att nästan bränna ut sig. Dock uttrycker alla mina informanter en ambition om att arbeta med genus, även om tiden inte räcker till. Alltså måste möjlighetsstrukturer nödvändigtvis inte påverka ambitionsnivån – däremot påverkas det faktiska fysiska arbetet av dessa.

## 8.5 Tid som förutsättning

Trots dessa organisatoriska hinder lyckas flera förskolor ändå få igång ett aktivt arbete med genus och jämställdhet.<sup>35</sup> Tid behöver alltså nödvändigtvis inte vara en begränsande faktor. Att få tid till att reflektera över verksamhetsutvecklingen ser jag som en förutsättning för att genusarbetet ska få fotfäste i förskolan. På Cecilias förskola satte chefen in vikarier när genuspedagogen kom för att handleda arbetslagen. De kunde då sitta en hel förmiddag och diskutera och reflektera. *Det här var ju tid som chefen avsatte, det hade aldrig gått annars. Jag hade inte kunnat göra det själv.* (Cecilia) På Kristinas och Saras förskolor har man utsett representanter till olika genusgrupper. Båda två menar att de måste få tid till att föra genusediskussionerna vidare till avdelningarna, men att det är svårt. *Även om du ska ta med det till din avdelning, så finns inte alltid tiden, eller det är jättesvårt*

---

33 Wahl et al. (2011) s. 79

34 Ibid s. 78

35 Under 2011/2012 fick jag och mitt arbetslag handledning av en genuspedagog. Detta innebar att vi en fredag i månaden satt en hel förmiddag och diskuterade och reflekterade kring genus och jämställdhet. Vi lyckades med detta tack vare gott samarbete med de andra avdelningarna på förskolan, som kunde vara med vår barngrupp under handledningen.

*att återberätta allt som sägs under en och en halv timme. (Sara).*

Förskollärarnas inställning till tid *kan* bidra till att se möjligheter istället för att uppleva tid som en begränsning. På sin förra arbetsplats arbetade Elvira mer aktivt med genus, enligt ett beslut från sin dåvarande chef. Efter att ha filmat sig själva under en termin, fortsatte Elvira och hennes arbetslag med att förankra genusmedvetenhet i verksamheten.

Vi försökte hitta mångfald, språk, matematik i allt vi jobbade med, i dom miljöerna, aktiviteterna och processerna som barnen var i. Att inte försöka göra det till någonting som ett isolerat fenomen för sig. Det tillhörde ju hela verksamheten. (Elvira)

Här tolkar jag det som att Elvira och hennes kollegor hade en inställning att tid inte var ett problem i sig, för att få med de många perspektiv som ska finnas med i förskoleverksamheten. Hon talar utifrån ett ”vi”, vilket kan ses som att hela arbetslaget var engagerade i jämställdhetsarbetet. Att ha ett gott samarbete mellan avdelningar på förskolan, gör att det inte alltid behövs vikarier när ett arbetslag ska ha genushandledning eller planering, eller när någon i personalen ska iväg på möte med genusgrupper. Kanter menar att denna faktor, allianser med kollegor – liksom tid – är av stor betydelse för personalens möjligheter till att mobilisera resurser och uppnå sina mål. Det skapar ett handlingsutrymme, och med handlingsutrymme skapas även makt.<sup>36</sup> Min tolkning är att med ökat handlingsutrymme, att själva kunna prioritera och bestämma över tiden, kan förskollärare ta makten över arbetet med genus och jämställdhet.

## **8.6 Kollegor som förutsättning**

En annan faktor som har betydelse för förskollärares möjligheter att arbeta med genus är kollegorna. Att vara trygg med sina kollegor är en förutsättning för att kunna utveckla arbetet med jämställdhet. Att ha stöttande kollegor, som är intresserade av ämnet underlättar för den som vill lyfta och/eller driva genusarbetet. Det är också av yttersta vikt att känna förtroende från kollegorna. Detta vittnar framför allt Eddie och Cecilia om. *När jag hade jobbat här ett halvår så kände jag att jag hade väldigt stort förtroende från min chef och från mina kollegor till att driva frågor om genus. (Cecilia).*

Att ha jobbat tillsammans ett tag ger en trygghet i att kunna vara öppna och ärliga mot varandra. Eddie beskriver sin första tid på förskolan som försiktig. Hen valde att gå med på att låta sig bli könad av barnen, och höll låg profil. *Men jag sa redan från första dagen jag började jobba att jag är intresserad av dom här frågorna, så det är någonting alla har vetat hela tiden.*

Kristina menar att hennes kollegor är vana att hon diskuterar genus och jämställdhet. Hon upplever att dom är intresserade, även om hon är rätt ensam om att lyfta ämnet. Men skulle hon få driva ett genusprojekt, tvivlar hon inte på kollegorna. *Nä, dom hade inte reagerat (skratt) ”ja, nu är*

---

36 Wahl et al. (2011) s. 79

*hon där igen". Men dom hade nog inte sagt någonting, dom hade gillat läget.*

För att få med sig kollegorna är det också viktigt att se var alla befinner sig. Elvira skulle gärna lyfta genus mer, helst genom att filma sig. Men att göra det på sin nuvarande förskola känns inte aktuellt. *Nä, jag kan känna att dom kollegorna jag har nu inte är så modiga. Men där måste man ju också börja från noll. Dom har varit modiga på andra sätt.* Elvira uttrycker inte bara en förståelse för sina kollegor, utan ser också deras styrkor och kompetenser.

Utifrån Kanters teori om möjligheter och makt, är stöd från kollegor en av de faktorer som påverkar hur effektivt personalen lyckas arbeta för att uppnå sina mål.<sup>37</sup> Däremot är det inte nödvändigt att ha samma syn på jämställdhet. Wahl et al. menar att olika uppfattningar om jämställdhet kan skapa en grund för förändringsarbete.

Att helt olika grupper inom en organisation kan hitta ett gemensamt intresse för förändring utifrån olika utgångspunkter kan skapa energi i förändringsprocesserna. Att leta efter sådana "sprickor" i en struktur eller inom en kultur kan vara det som är början på en förändring.<sup>38</sup>

För att möjliggöra förändring är det viktigt att synliggöra de dominerande diskurserna och maktrelationer utifrån kön, etnicitet, ålder, sexualitet och religion.<sup>39</sup> Här vill jag lägga till kategorierna barnskötare/förskollärare. Förskollärarna har det yttersta pedagogiska ansvaret, vilket ibland skapar hierarkier. Jag tolkar Eddies berättelse som att hen arbetar på en förskola med lågt hierarkiskt tänkande, där hen, som pedagog<sup>40</sup> haft rollen som genusansvarig och fått gehör för det. Även Kristina, som för tillfället är barnskötare, verkar arbeta på en förskola där makten mellan barnskötare och förskollärare är relativt jämnt fördelad – hon upplever att kollegorna lyssnar på henne i frågor om genus och jämställdhet.

Det är alltså viktigt att alla i arbetslagen förstår varför det är viktigt med jämställdhet. Samtidigt kan det vara givande att tänka olika, ha olika utgångspunkter – men att det finns stöd och uppmuntran – att kollegor kan lyssna på, och ta till sig, varandras olika kompetenser. Att utjämna eventuella hierarkier är en förutsättning för att detta ska kunna ske.

## **8.7 Kollegor som hinder**

Kollegorna har betydelse för hur väl förankrat genusarbetet blir. Däremot kan förskollärare, med personligt engagemang, arbeta genusmedvetet på ett individuellt plan, utan stöd från övriga i arbetslaget. Både Kristina och Elvira tycker det är viktigt att arbeta för jämställdhet, men berättar att deras kollegor hellre fokuserar på annat, som språk eller matematik. Detta är dock inget som hindrar att de själva arbetar genusmedvetet.

---

37 Ibid s. 79

38 Ibid s. 253

39 Ibid

40 Pedagog kallas den som har pedagogisk utbildning, annan än förskolläraryt utbildning.



Det är ju det där att man inte kan tvinga någon annan att tänka som mig. Men jag kände att jag kan inte falla i den fällan bara för att man ska passa in, utan man måste fortsätta behålla sin profession. För barnen och verksamheten. (Elvira)

Men för att förankra arbetet på förskolan, och för att någon förändring ska ske, krävs att även kollegor blir engagerade. Elvira berättar att hon tidigare har upplevt motstånd från kollegor, som haft en mer biologistisk syn på kön än hon själv.

De tyckte att jag var tramsig. Att så var det inte, så skulle man inte göra. Man hade uppdelat i flickor och pojkar. Det var mycket mer kategorisering. Vad man fick ha på sig och inte, vad man fick göra och inte. (Elvira)

Gotvassli skriver om negativa psykologiska reaktioner på förändring – som ett motstånd bland förskollärare. Han lyfter bland annat upp föreställningar om att förändring kan rubba en invand förskoletradition, att förändring inte behövs då ”det är bra som det är”, att vissa känner rädsla inför det som är nytt, och att det ibland saknas engagemang hos förskollärarna.<sup>41</sup> Detta stämmer överens med vad mina informanter berättar både om sig själva, och om sina kollegor. *Jag tyckte väl det var lite jolligt att hålla på med något som ändå fungerade ganska bra.* (Cecilia).

Chefernas engagemang är av stor betydelse för hur genusarbetet förankras i verksamheten, för att alla i arbetslagen ska se genus och jämställdhet som viktigt att arbeta med. På Cecilias förskola sattes en genuspedagog in, vilket hon tror gjorde att kollegorna började ta jämställdhet på allvar. Men på Eddies förskola, där hen var ensam att driva jämställdhetsarbetet, stannade projektet av när hen inte längre hade ork och tid att fortsätta. Intresset hos Eddies kollegor var inte lika utbrett som på Cecilias förskola. Vissa pedagoger och arbetslag uteblev från de reflekterande gruppsamtalen, medan andra var mer engagerade.

Dom pedagogerna var definitivt mottagliga för en förändring och för att utvecklas. Och sen var det också så att den avdelningen inte gnällde så mycket över att dom var underbemannade, så att jag faktiskt kunde genomföra arbetet. (Eddie)

Otydliga förväntningar gällande roller, regler och arbetsfördelning kan skapa rollkonflikter och förhindra lösningsfokuserat arbete.<sup>42</sup> Om inte kollegor i ett arbetslag vet sina roller, inklusive vem som är genusansvarig (om sådan finns), finns alltså risken att motstånd från kollegor utvecklas till onödiga konflikter.

Forskning visar också att just arbete med jämställdhet aktiverar motstånd.<sup>43</sup> När det gäller kollegor blir det vad Wahl et al. kallar kulturellt motstånd. Motstånd mot jämställdhet tar sig främst uttryck i hur det talas om jämställdhet, vilken diskurs som dominerar, och i samspelet mellan människor. Vilken diskurs som råder beror på vem som äger tolkningsföreträde, vem som får definiera problemen och lösningarna.

41 Gotvassli (2002) s. 162

42 Ibid s.179

43 Wahl et al. (2011) s. 214

Motstånd från kollegor genereras alltså utifrån diskursskillnader och maktrelationer – varför det återigen blir problematiskt när förskolans uppdrag om jämställdhet inte är tydligt definierat. Här har cheferna ett stort ansvar att själva utveckla medvetenhet om jämställdhet och genus<sup>44</sup> och tydliggöra vilken diskurs de ska arbeta efter. Vidare måste cheferna kunna delegera ansvar och arbetsuppgifter för att undvika rollkonflikter och bygga ett mer effektivt arbete med genus och jämställdhet.

## 8.8 Ledning och organisation

Gotvassli menar att det som är avgörande för ett framgångsrikt förändringsarbete, är hur ledningen, dvs chefen, hanterar detta motstånd från kollegor. Han lyfter samtidigt fram att det visst finns intresse för förändring hos förskollärare, men att det för chefen handlar om att kunna ta till vara detta intresse.

Det är också viktigt att finna personer som är omställningsbenägna och som tål belastningarna vid en förnyelse. Dessa personer bör ges centrala roller i förnyelseprocessen för att bli betydelsefulla påverkningssagenter<sup>45</sup>

Jag ser Eddie och Cecilia som just denna typ av påverkningssagenter, när de drog igång genusarbetet på sina respektive förskolor. Deras chefer tog tillvara på deras intresse och kompetens, men resultaten skiljer sig åt, då Eddies chef inte valde att fortsätta med projektet, och förankra det hos resten av arbetslagen.

Enö skriver om de ökade kraven i förskolan, och hur dessa påverkar synen på förskollärarna som kompetent personal. Mina informanter beskriver en arbetssituation med många mål att leva upp till, och svårigheter att hinna med, att kunna prioritera. Men det är inte alltid klart vad det beror på. *Jag vet inte om kraven har ökat, det är bara, det är så mycket som...ibland känner jag att allt läggs på förskolan. Går det dåligt för dom äldre barnen i skolan, med matte, då ska det börja i förskolan.* (Sara).

Trots ekonomiska nedskärningar fortsätter förskollärare att utveckla verksamheten. Ekonomiska nedskärningar verkar således ha liten inverkan på möjligheterna till att arbeta med genus och jämställdhet. Däremot påverkar ekonomin möjligheter att ta in vikarier, samtidigt som barngrupperna blir större och pedagogerna färre. Detta är inte något som drabbar genusarbetet specifikt, utan hela den verklighet som förskoleverksamheten drivs i. Det påverkar allt kvalitetshöjande utvecklingsarbete i förskolan.

Att chefer visar engagemang, och vilja att prioritera har betydelse för hur väl genusarbetet förankras. När Cecilia drog igång genusarbetet på sin förskola, var det flera av hennes kollegor som

<sup>44</sup> Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006)

<sup>45</sup> Gotvassli (2002) s. 165

tyckte att just hon kunde driva frågan.

Sen när chefen och genuspedagogen kom in och sa att ”det här är något som står i vårt uppdrag, det här är någonting som vi prioriterar just nu, nu gör vi det här tillsammans” då fick ju alla lov att intressera sig för det. Då tycker jag att det fick mer, det blev mer status i att bry sig över huvud taget. (Cecilia)

Chefen såg också till att sätta in vikarier när arbetslagen fick genushandledning, en omstrukturering och prioritering som möjliggjorde ett fördjupat arbete med genus och jämställdhet. Inställningen till chefens roll i arbetet med genus och jämställdhet skiljer sig åt mellan mina informanter. Kristina, Elvira och Eddie, ser en viktig poäng med att arbetet initieras av en i personalstyrkan. De tror att arbetet med genus och jämställdhet skulle möta större motstånd om det kom uppifrån. Dock anser Kristina att chefen bör ha det övergripande ansvaret för verksamhetsutvecklingen, och så även för jämställdhetsarbetet. *En stor del av hennes roll är att analysera vårt arbete och se vad vi behöver förbättra i verksamheten.*

Cecilia menar att initiativet och engagemanget bör komma *både* från chefen och en kollega, och både hon och Eddie menar att chefens roll ska vara att legitimera arbetet med genus. Cecilia tror att motståndet blir mindre om det är en kollega som drar i arbetet, som även kan skylta med sin ofullkomlighet. Precis som i Gillbergs avhandling, och hos Gotvassli, fokuserar Cecilia på vikten av autonomi hos förskollärarna.

Autonomin är viktig för att varje förskola ska kunna känna sig trygga i arbetet med genus och jämställdhet. Både på Eddies och Cecilias förskolor kunde genusarbetet utformas efter just deras önskemål, och förankrades hos kollegorna, om än för en begränsad tid. Att vara självständig i sitt arbete med genus, utan att styras för mycket ovanifrån, kan göra arbetet med jämställdhet lättare. Eftersom det är ett svårgripbart ämne, verkar det vara viktigt att själva få utforma ett eget arbetssätt. *Just att utforma sakerna kan vi ju styra över rätt så mycket. Så även om vi pratar om genus, så kan vi prata om genus på många olika sätt. Vad betyder det för oss här och nu?* (Elvira)

Gillberg tar upp vikten av att ha stöd hos chef och ledning, och problematiserar det faktum att förskolan byter chef under pågående jämställdhetsarbete. Detta är något som också återkommer hos några av mina informanter. Kristinas delaktighet i en genusgrupp tillsammans med andra förskolor tog slut när en omorganisering i Malmö Stad gjorde att rektorsområdet förändrades och hon fick en ny chef. De andra förskolorna fortsatte handledas av genuspedagog, men inte Kristina.

Det råder sedan flera år tillbaka brist på förskollärare i Malmö Stad. Det råder också brist på vikarier, vilket gör verksamheten sårbar när någon i arbetslaget är frånvarande. Omflyttning av förskollärare är en annan aspekt som påverkar verksamheten, och så även arbetet med genus och jämställdhet. När ett arbetslag som utvecklat ett arbetssätt splittras, blir det svårt att få någon kontinuitet i jämställdhetsarbetet. Därför menar jag att ansvaret till större del bör ligga på chefen

och kommunen i stort, istället för på enskilda förskollärare.

Motstånd mot jämställdhetsarbete ligger inte enbart på ett kulturellt plan, utan återfinns även på ett institutionellt plan. Det institutionella motståndet kan ta sig uttryck genom exempelvis passivitet från ledningens sida.<sup>46</sup> Denna passivitet försvårar för de som vill arbeta med jämställdhet, genom att ledningen då ger intryck av att jämställdhet inte är viktigt. Denna typ av institutionellt motstånd ser jag genom mina informanter. I de fall där cheferna varit engagerade, på Cecilias förskola, och på Elviras förra förskola, blev arbetet med genus och jämställdhet förankrat hos de flesta anställda. Men även om det finns chefer som visar stöd och engagemang, verkar det otydligt hur arbetsuppgifterna kring jämställdhet ska fördelas. Och arbetsvillkoren för jämställdhetsarbetet är uppenbarligen både otydligt och problematiskt, vilket tyder på ett institutionellt motstånd (passivitet) från högre ledning i kommunen.

Jämställdhetsarbete kan liknas vid annat förändringsarbete i organisationer. Precis som Kristina menar Wahl et al. att chefen ska kunna se vilka förändringsbehov som finns, och sätta upp långsiktiga och kortsiktiga mål, samt kunna utvärdera arbetet. Organisationer som når ett framgångsrikt jämställdhetsarbete har engagerade och stöttande chefer, som är med och sätter upp målen samt gör uppföljningar på arbetet. Att det finns ett organiserat jämställdhetsarbete på högre nivå, som ser till att det finns tillräckligt med resurser är ytterligare en framgångsfaktor för jämställdhetsarbetet.<sup>47</sup>

## 8.9 Synen på yrkesrollen

Gillberg beskriver förskolläraryrket som svårdefinierat, och att det måste vara chefernas roll att tydliggöra vad yrkesrollen innebär.<sup>48</sup> Sara tycker att yrkesrollen känns otydlig, men hänvisar detta till sin korta tid som yrkesverksam, snarare än att det skulle handla om diffusa direktiv från chefen. Även Elvira diskuterar synen på yrkesrollen som otydlig. Hon tycker att läroplanen är tydlig, men att det försvinner någonstans på vägen. Precis som Gillberg menar hon att ansvaret ligger hos chefen.

Jag tror inte alla gånger att man är medveten om alla dom ansvar man har när man är förskollärare. Kanske för att man i hierarkin inte har diskuterat det. Att man som förskolechef har sagt det klart och tydligt, utan man blir den grå massan. (Elvira)

I Enös avhandling beskriver intervjupersonerna en konflikt mellan att vara professionella och samtidigt bevara omsorgsbiten. Flera av dom har en negativ inställning till ordet professionalitet. Sara uttrycker en liknande inställning som Enös informanter, en rädsla för att tappa omsorgsbiten.

---

46 Wahl et al. (2011) s. 216

47 Ibid

48 Gillberg (2009)

Pedagogik är ju ett förhållningssätt. Och då anser jag att det är så mycket mer, att kunna sitta med barnen och läsa en bok, eller trösta ett barn som är ledset. Det är inte bara att gå in och ha matematik. (Sara)

Att förskolan är en kvinnodominerad arbetsplats, med låg status och lågavlönad personal, och hur detta påverkar förskolläraarnas syn på sin yrkesroll, är något som återkommer hos både Enö och Gillberg. Bland mina informanter är det dock bara Eddie som reflekterar över detta.

Sen går det väl inte komma ifrån att det är ett gammalt könsrollsyrke ändå. Alltså, att det kanske är väldigt många som har hamnat i förskolan och har en gammal statussyn på förskolans roll i samhället. ”Det är väl bara att ta hand om lite barn, det kan väl inte vara så svårt.” (Eddie)

Det är just detta som Gillberg skriver om, när hon gör en historisk tillbakablick på förskoleyrket. Hur det ansetts vara ”naturligt” för kvinnor att ta hand om barn, och därmed inte setts som ett ”riktigt” yrke. Utifrån denna teori förklarar Gillberg förskolläraarnas låga status och lön. Hon kopplar sedan låg status till utvecklingsmöjligheter i ett yrke. *Ju mer osynligt och lågt värderat ett yrke är, desto svårare att göra anspråk på kunskap och därmed rätten att utveckla sin egen verksamhet utifrån konkreta behov.*<sup>49</sup> Mina informanter uttrycker däremot inte någon problematik kring samhällets syn och värdering av förskolan. Eddie och Cecilia tog egna initiativ till att utveckla genusarbetet på sina förskolor. Att alla fem är tveksamma till om de gör ”rätt” eller ”fel” kan visserligen tolkas som att ingen av dem vill göra några kunskapsanspråk, men det behöver nödvändigtvis inte hindra dem från att se sina behov, och utveckla verksamheten.

Enligt teorin om mannen som norm i organisationer påverkas kvinnors villkor negativt, då de ses som avvikare, och jämförs och bedöms utifrån denna norm.<sup>50</sup> Frågan är hur denna norm påverkar förskollärare, trots att endast cirka tre procent av personalen är män?<sup>51</sup> Men eftersom mannen också är norm i övriga samhället, och Wahl et al. menar att samhället till stor del utspelas i organisationer, menar jag att mannen som norm även får betydelse i förskolan.<sup>52</sup> Att kvinnodominerade yrken har lägre lön och sämre arbetsvillkor påverkar sannolikt synen på yrkesrollen, och kan även påverka inställningen till uppdraget om jämställdhet. Enligt Wahl et al. är det som främst hindrar kvinnor i organisationer brist på bekräftelse och stöd – d.v.s. möjlighetsstrukturer.

Som förskollärare kan det vara svårt att jämföra sig med manliga kollegor, då dessa sällan existerar. Men bristen på bekräftelse tar sig andra uttryck. Att barngrupperna blir större och pedagogerna färre, ekonomiska sparkrav, att det inte finns pengar till vikarier, att vikarier inte får sättas in när någon tar semester, att verksamheten ibland endast blir barnpassning då det råder

49 Gillberg (2009) s. 171

50 Wahl et al. (2011) s. 133

51 <http://www.regeringen.se/sb/d/14056/a/183004>

52 Malmö Stad har aktivt arbetat med att få in fler män i förskolan. Detta har resulterat i att andelen män som arbetar i förskolan i Malmö är dubbelt så hög som riksgenomsnittet. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=96&artikel=5328364>

personalbrist – allt detta tolkar jag som brist på bekräftelse.<sup>53</sup> Brist på bekräftelse kan även få konsekvenser för personalens ambitioner och självförtroende.

Personer med små möjligheter tenderar att begränsa sina ambitioner och i allmänhet ha låga förväntningar om befordring och förflyttning och som en följd av det inte önska få mer ansvar och inflytande. Ofta undervärderar sådana personer sin kompetens och har jämförelsevis dåligt självförtroende.<sup>54</sup>

Jag upplever en frånvaro av förväntningar hos mina informanter. De tycker att arbetet med genus och jämställdhet är viktigt, men de vet inte vem eller vad de ska förvänta sig något av. Jag kan också se att de undervärderar sin kompetens, särskilt den kompetens de uppnått genom personliga erfarenheter och lång arbetslivserfarenhet. Både Kristina och Elvira har mycket tankar och önskemål om förändring mot jämställdhet i förskolan. Båda har jobbat mer än 20 år i förskolan, de har genusperspektiv i sin utbildning, och arbetar genusmedvetet. Ändå tolkar jag det som att det är dom som mest undervärderar sin kompetens. Eddie och Cecilia, som hade tydligare direktiv från sina chefer, och blev bekräftade i sitt genusarbete, vågade tro på sin kompetens och genomföra sina respektive projekt.

Min slutsats blir därmed att förskollärare behöver mer bekräftelse – och det är främst politikernas och organisationsledningens ansvar att stå för detta. Bekräftelsen gör att förskollärare får ökat självförtroende och kan höja statusen för sin yrkesroll. Att ha en tydlig yrkesroll gör att också uppdraget blir tydligt – och därmed också arbetet med genus och jämställdhet.

## 9. AVSLUTANDE DISKUSSION

Det jag sett i mina intervjuer och i min analys är att arbetet med genus och jämställdhet i förskolan ter sig som en labyrint för förskollärarna. Ingen vet riktigt hur arbetet ska se ut, vems ansvar det är, eller vad begreppen egentligen innebär.

De förskollärare som ges handlingsutrymme och får stöd från chefer lyckas trots detta att dra igång genusarbete – framför allt för att de själva har ett intresse och engagemang för det. Problemen uppstår när engagemanget från chefer sinar, när andra mål ska prioriteras. För att få någon sorts kontinuitet i genusarbetet krävs större engagemang från chefer, mer resurser som möjliggör reflektionstid och fortbildning för kollegor – så att alla på förskolan inser vikten av att arbeta med genus och jämställdhet. Och om alla som arbetar i förskolan tänkte genusmedvetet skulle omflyttning av personal inte bli den begränsande faktor det är idag.

Vad jag ser som problematiskt med att förskollärare förväntas arbeta med genus och jämställdhet är att de därmed också förväntas ha en förförståelse om kön, genus, jämställdhet och

<sup>53</sup> Enö (2005) s. 13. Detta är konsekvenserna av den ekonomiska politik som förs i Malmö, och diskussioner även jag stött på – både i mina intervjuer och som yrkesverksam barnskötare.

<sup>54</sup> Wahl et al. (2011) s. 78

könsroller. *Jämställd förskola* utgår ifrån Yvonne Hirdmans genussystem när de förklarar läroplanen – men hur många som arbetar i förskolan har läst hennes teorier? Cirka hälften av alla som jobbar i förskolan i Malmö stad är barnskötare – dvs har ingen högskoleutbildning. Andra hälften, förskollärare, har alla olika erfarenheter av genusperspektiv i sina utbildningar, dels beroende på utbildningsort, men också utbildningsår.<sup>55</sup> Ytterligare andra som jobbar i förskolan har varken barnskötare- eller förskolläraryt utbildning. Frågan är om det skulle hjälpa att utbilda alla förskollärare i Hirdmans genussystem? Eller i någon annan genusteori? Vem skulle i så fall bestämma vilken som skulle gälla för alla? Denna fråga tror jag är omöjlig att svara på, och således tror jag också att det är omöjligt att ha en för alla gällande teoretisk utgångspunkt för jämställdhetsarbetet. Därmed inte sagt att kunskap är oviktigt – det vittnar både mina informanter och forskare om. Dock blir det problematiskt att arbeta med begrepp som uppfattas så otydliga och olika bland personalen. Jag ser att det råder en stor begreppsförvirring – både bland mina informanter, men även bland förskollärare jag träffat i min roll som barnskötare. Och vad mina informanter snarare lägger fokus på är, förutom mer kunskap, även personlig utmaning – vikten av att alla får syn på sin egen roll i upprätthållandet av orättvisor baserade på kön, etnicitet, ålder m.m. Men också att lyfta betydelsen av att arbeta med jämställdhet – att få alla att inse varför det behövs. För att öka förståelsen för begreppsproblematiken skulle jag vilja se mer forskning kring vilka diskurser som råder i förskolan, på förskolläraryt utbildningar, i föreläsningssammanhang och i handböcker för genus och jämställdhet.

Jag skulle vilja hålla med Gillberg om att det kan te sig orimligt att lägga ansvaret för jämställdhet på förskolan, som är en könad arbetsplats med anställda som inte är specialistutbildade i genusvetenskap. Jag kan också se problem utifrån information jag fått genom mina informanter. Det ansvar som vissa av dom tagit – genom att själva initiera genusprojekt, utmana sina kollegor, att själva hitta tid att diskutera frågorna – det är helt beroende av en eller få förskollärares engagemang. Att jämställdhet på en förskola ska vara beroende av personligt engagemang är alldeles för ohållbart. Ansvaret borde ligga någon annanstans för att jämställdhet ska bli en del av förskoleverksamheten i hela Malmö Stad. Delegationen för jämställdhet i förskolan menar att det är kommunens ansvar att fördela resurser och organisera verksamheten så att målen uppnås. Kommunen ska enligt Delegationen också se till att erbjuda kompetensutbildning inom genus- och jämställdhetsfrågor. Att skylla på tidsbrist eller ekonomi är inte godtagbart. *Förskolans jämställdhetsuppdrag är ett ansvar som varken förskolans personal eller ledare kan undgå genom att hänvisa till tids- och resursbrist.*<sup>56</sup>

Även om mina informanter berättar om svårigheter att hinna med, och ekonomiska sparkrav

<sup>55</sup> Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006)

<sup>56</sup> Ibid s. 122

som får konsekvenser för verksamheten, är det inget de använder för att förklara bristen på jämställdhetsarbete. De talar snarare om att det *trots* detta *ska* hinna med allt, och tycks göra sitt yttersta för att uppnå läroplanens mål. För att hinna med måste högre krav ställas på kommunen – det är trots allt politikerna som har det övergripande ansvaret för förskolans verksamhet.

..kommunerna är skyldiga att upprätta en kommunal skolplan i vilken det anges hur den pedagogiska verksamheten skall gestaltas och utvecklas. (...) på den enskilda förskolan är det rektor/förskolechef som har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen.<sup>57</sup>

Frågan är om förskolans jämställdhetsmål får någon reell verkan, om inte förskolechefer tar detta ansvar, och inte ens kan förklara vikten av ett jämställdhetsarbete? Frågan är vad detta jämställdhetsarbete får för konsekvenser om inte resten av samhället hänger med? Om arbetet stannar av så fort barnen börjar skolan? Och frågan är hur Malmö Stad kan mena allvar med sitt Genusuppdrag, om de tycker att en genuspedagog per tusen förskollärare är tillräckligt för att implementera genusintegreringen? Precis som Gillberg ser jag jämställdhetsmålen för förskolan som något av ett ”skönhetsideal” – det ser bra ut på pappret, alla vet att det ska arbetas med, men det tas inte på allvar av de som verkligen har makten.

Det fattas medel som medföljer vissa utbildningspolitiska åtgärder. Man säger sig vilja eftersträva jämställdhet men ignorerar tex implementeringsfrågor eller låter personer med lite eller ingen beslutsmakt befatta sig med det.<sup>58</sup>

Jag kan också tycka det är intressant att ansvaret på jämställdhet läggs på förskolan – som är en arbetsplats med låg status i samhället. Mina informanter tycks inte beröras nämnvärt av den låga statusen, men om jämställdhetsarbetet som utförs där ska få genomslag i övriga samhället krävs en uppvärdering av förskolan. Bekräftelse genom ökade resurser och tydligare arbetsfördelning skulle sannolikt öka förskolans status. Nedvärdering utifrån (politiker, föräldrar, media mm) riskerar att påverka dom som arbetar i förskolan, på så sätt att de inte ser betydelsen och vikten av sitt arbete, och därmed inte heller tar genus och jämställdhet på allvar. Risken är att, om politikerna inte börjar värdesätta förskolan för vad den är och vad den gör, kommer denna brist på bekräftelse till slut urholka den stolthet och ambitionsnivå som förskollärare faktiskt besitter.

Den professionella identiteten måste därför tydliggöras. Precis som Enö, ser jag en konflikt mellan det pedagogiska och det personliga hos mina förskollärare. Det pedagogiska arbetet ska utgå ifrån läroplanen, medan omsorgsbiten blir personlig. Frågan är var genus och jämställdhet landar någonstans? Det är en del av läroplanens mål, men som det ser ut idag verkar det snarare landa i personligt tyckande och personligt engagemang. Otydligheten kring målen och uppdraget bekräftar det Gillberg kommit fram till i sin avhandling:

---

57 Gotvassli (2002) s.13

58 Gillberg (2009) s. 31



*Förskolans samhälleliga och utbildningspolitiska uppdrag är otydligt. Således kan förskolläraryrket antas sakna professionell identitet, vilket torde begränsa förskollärarnas yrkesutövning.* <sup>59</sup>

Trots denna otydlighet fortsätter förskollärare runtom i Malmö att snirkla sig genom genuslabyrinten med begreppsförvirring, motstånd och tidsbrist. Om Malmö Stads politiker menar allvar med sitt jämställdhetsmål är det dags att uppmärksamma den kunskap som redan finns i förskolan, lyfta den, sprida den – och se till att förskolechefer tar genus och jämställdhet på allvar.

## 10. LITTERATUR

Edström, Charlotta (2010), *Samma lika alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*, Umeå universitet: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik

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

Enö, Marianne (2005), *Att våga flyga - Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*, Malmö: Holmbergs

Gillberg, Claudia (2009) *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling*, Växjö: Växjö University Press

Gotvassli, Kjell-Åge (2002), *En kompetent förskolepersonal*, Lund: Studentlitteratur

Hirdman, Yvonne (2001), *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö: Liber

Odenbring, Ylva (2010), *Kramar; kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*, Göteborgs universitet

Ryen, Anne (2004), *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*, Malmö:Liber  
Skolverket (2010), *LpFö '98 rev '10*, Stockholm: Fritzes

SOU 2006:75, *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, Delegationen för jämställdhet i förskolan, Stockholm: Fritzes

Söderman & Löf (2010), *Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning - en utvärdering av Malmö stads satsning på jämställdhet i förskolor och skolor*, Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning

Wahl Holgersson Höök & Linghag (2011) *Det ordnar sig – teorier om organisation och kön*, uppl 2, Lund: Studentlitteratur

---

59 Gillberg s. 36

## Elektroniska källor

*Uppdrag för att öka andelen män i förskolan* (2011) <http://www.regeringen.se/sb/d/14056/a/183004>  
(Hämtad 2012-12-21)

*Jämställdhetsintegrering* (2011) <http://www.malmo.se/Kommun--politik/Sa-arbetar-vi-med.../Jamstalldhetsintegrering.html> (Hämtad 2012-11-17)

*Malmö stads personalredovisning 2011* (2011)  
<http://redovisningar.malmo.se/redovisning/assets/personalredovisning.pdf> (Hämtad 2012-12-21)

*Få spår av uppskattad delegation* (2010) <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2010/02/17/fa-spar-av-uppskattad-delegation> (Hämtad 2012-10-20)