

Jämställdhet i förskolan

*– om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans
pedagogiska arbete*

*Slutbetänkande
av Delegationen för jämställdhet i förskolan*

Stockholm 2006



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2006:75

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003..
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på
<http://www.regeringen.se/remiss>

Tryckt av Edita Sverige AB
Stockholm 2006

ISBN 91-38-22617-0
ISSN 0375-250X

Till statsrådet Lena Hallengren

Vid regeringssammanträdet den 14 augusti 2003 beslutade regeringen direktiv 2003:101 och bemyndigade statsrådet Lena Hallengren att tillsätta en jämställdhetsdelegationen för förskolan. Delegationens främsta uppgift skulle vara att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i såväl förskola med kommunal huvudman som förskola med enskild huvudman.

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

Med stöd av bemyndigandet förordnades den 1 december 2003 ordföranden i SACO Anna Ekström, som ordförande för delegationen. Som ledamöter förordnades universitetslektorn Jonte Bernhard, Linköpings universitet, förskolläraren Johan Berntsson, Bifrost förskola i Göteborg, riksdagsledamoten Mikael Damberg, Solna, universitetslektorn Hillevi Lenz Taguchi, Lärarhögskolan i Stockholm, riksdagsledamoten Birgitta Ohlsson, Stockholm, barnskötaren Bengt Olsson, Förskolan Kastanjen i Stockholm, folkbildaren Sonia Sherefay, Sunbybergs folkhögskola, distriktschefen Marianne Staaf-Gälldin, Sundsvall, och journalisten Jenny Östergren TV4 (t o m 2005-12-31)

Som experter i delegationen förordnades undervisningsrådet Eva Josefsson, Myndigheten för skolutveckling, undervisningsrådet Mattias Sjöstrand, Skolverket, och ämnesrådet Gunilla Zackari, Utbildnings- och kulturdepartementet.

Till sekreterare för delegationen förordnades den 1 december 2003 ämnessakkunnige Tomas Wetterberg (t o m 17 juli 2006) och den 8 december 2003 journalisten Elisabet Wahl.

Delegationen antog vid sitt första möte namnet Delegationen för jämställdhet i förskolan

Fr.o.m. den 24 januari 2005 praktiserade statsvetenskapsstuderande Emma Lindgren hos delegationen. Emma Lindgren har mellan den 15 september 2005–30 juni 2006 varit förordnad som biträdande sekreterare i delegationen. Catharina Nyström har varit oss behjälplig i administrativa göromål.

Kapitel 1 och delar av kapitel 2 har på delegationens uppdrag författats av Professor Ingegerd Tallberg – Broman.

Genom direktiv 2006:79 förlängdes delegationens arbete till den 2 oktober 2006.

Delegationens arbete har i huvudsak genomförts i och med överlämnande av betänkandet Jämställd förskola (SOU 2006:75). Återstår gör utgivandet av en metodskrift och en avslutande konferens med de projekt för jämställdhet i förskolan som initierats av delegationen.

Stockholm i juli 2006

Anna Ekström
Ordförande

/Elisabet Wahl Sekreterare
Tomas Wetterberg Sekreterare
Emma Lindgren Bitr.sekreterare

Innehåll

Sammanfattning	11
1 Om betydelsen av kön i svensk förskolehistoria	19
1.1 Förskolans institutionella föregångare	20
1.2 Aktörer i ett kvinnligt könsmärkt område.....	22
1.2.1 Pedagoger – med lojalitet och identitet i projektet	23
1.2.2 Särartsprofessionalisering i vidgat rum	24
1.2.3 Femokrater, föräldrar och liberalfeminister.....	26
1.2.4 Centrala formativa arenor – de könssegregerade utbildningarna	28
1.3 Könsdiskurser i en könsintegrerad barnverksamhet	30
1.3.1 Från Émile, till Mors lille Olle och Herre på täppan	31
1.4 Förskolan som struktur för jämställdhet	35
1.4.1 Statens ansvar eller faderns/familjens rättighet?	36
1.4.2 En kvinnovänlig stat?	36
1.4.3 Stat - familj- och ett nytt barn – förskolebarnet.....	37
1.4.4 Kvinnan jämlik mannen i den nya familjen.....	39
1.4.5 Kvinna och man jämlika varandra.....	39
1.4.6 Förskolans indirekta och direkta jämställdhetspåverkan	40
2 Barnomsorg jämställdhet i ett europeiskt perspektiv - en kommentar	43
2.1 Barnomsorg och kris i befolkningsfrågan av modell 2000-tal	44

2.2	Barnomsorg, arbetsliv och sysselsättning	45
2.3	En ökad social differentiering.....	46
2.4	En utbildnings- arbetsmarknads- eller socialtjänstfråga?	48
2.5	Arbetet ute på förskolorna	49
2.5.1	Jämställdhet viktigt inom skolan	50
2.5.2	Det finns undantag	51
2.6	Män + förskola = jämställdhet?	52
2.7	Vad kan Sverige lära sig?	55
3	Den könade förskolan	57
3.1	Många har fortfarande svårt att hantera jämställdhetsuppdraget	58
3.2	Förskolans könade vardag	59
3.2.1	Det anses vara skillnad på flickor och pojkar	59
3.2.2	Pojkar anses vara viktigare.....	62
3.2.3	Miljön och materialet är också pedagoger	64
3.2.4	Att vara pojke är att ta avstånd från det som förknippas med flickor	68
3.2.5	Flickor ska göras om.....	70
4	Jämställdhetsarbete i förskolan	73
4.1	Jämställdhetsprojekt som har fått stor spridning i Sverige	73
4.1.1	Tittmyran och Björntomten i Gävleborgs län.....	73
4.1.2	”Vidgade Vyer” i Jämtlands län	76
4.1.3	”Våga bryta mönstret” i Västra Götaland.....	78
4.1.4	”Elfte steget”	81
4.2	Nationellt perspektiv	83
4.3	Projekt som delegationen har beviljat medel.....	85
4.3.1	Så här har projekten arbetat	85
4.3.2	Observation/Dokumentation/Analys/ Utvärdering	86
4.3.3	Förhållningssätt.....	91
4.3.4	Flick- och pojkgupper	96

4.3.5	Material och miljö.....	104
4.3.6	Sagor och berättelser	112
4.3.7	En förändrad syn på arbetet med litteratur.....	113
4.3.8	Flickors och pojkars reaktioner på sagor som bryter könsmönstren.....	116
4.3.9	Kan arbetet med sagor och berättelser utmana barns syn på kön och genus?.....	118
4.3.10	Föräldrarna.....	119
4.3.11	Framgångsfaktorer i jämställdhetsarbetet.....	125
4.4	Avslutning	135
5	Värdegrund och genus	139
5.1	Värdegrund som grund för förskolornas arbete	139
5.2	Det demokratiska uppdraget.....	143
5.2.1	Demokratin som grund.....	144
5.2.2	Människolivets okränkbarhet	145
5.2.3	Solidaritet och empati.....	147
5.3	Vad styr vilka värden som råder i förskolan?	147
5.4	Normer omkring oss	149
5.5	Det handlar om makt... ..	150
5.6	Genusperspektiv	153
5.7	Kön/Genus.....	155
5.7.1	Genus och genusystem	156
5.8	Könsblind, könsneutral, eller könsmedveten.....	157
5.9	Heteronormativiteten är också en del i genusordningen ...	159
5.10	Genusordning, könsmaktsordning eller inte någon ordning alls?	163
5.11	Genusmedveten pedagogik	166
6	Organisation och styrdokument.....	169
6.1	Det demokratiska uppdraget.....	170
6.1.1	Ny lag mot diskriminering.....	171

6.2	Aktörer.....	173
6.2.1	Nationell nivå	173
6.2.2	Regional nivå	175
6.2.3	Kommunal nivå	176
6.2.4	Förskolenivå	179
6.3	Frågeställningar som väcks med dagens system.....	180
6.3.1	Tydligt ansvar, sämre implementering.....	180
6.3.2	Skolverkets inspektioner ser inte förskolan och missar jämställdhetsuppdraget	182
6.3.3	Jämställdhetsarbetet på förskolor med enskild huvudman	185
7	Personal i förskolan	189
7.1	Personalförsörjning för förskolan.....	190
7.1.1	Förskolans status	191
7.1.2	Varför väljer många lärarstudenter bort förskolan?	193
7.1.3	Möjligheten att arbeta som pedagog och med barn lockar både kvinnor och män i förskolläraryrket	195
7.1.4	Synen på män i förskolan måste förändras	196
7.2	Män i förskolan.....	198
7.2.1	En jämn könsfördelning ingen garanti för ett framgångsrikt jämställdhetsarbete	199
7.2.2	Varför finns det så få lyckade brytprojekt för pojkar och män?	200
7.2.3	Insatser för att rekrytera fler män till förskolan	201
7.2.4	Strategier för att rekrytera och behålla män i förskolan.....	211
7.2.5	Det krävs breda och långsiktiga satsningar för att höja andelen män i förskolan.....	214
7.3	Fortbildning och kompetensutveckling för förskolans personal.....	218
7.3.1	Huvudmannen för förskolan måste ta ökat initiativ till kompetensutveckling	219
7.3.2	Många saknar tid för gemensam kunskapsinhämtning och reflektion	220
7.3.3	Satsning på utbildning av genuspedagoger	222

7.3.4	Det behövs kompetensutveckling på flera nivåer.....	228
8	Utbildning.....	233
8.1	Läroarbldningen.....	233
8.1.1	Utbildningens uppbyggnad.....	234
8.1.2	Läroarbldningarnas uppdrag.....	234
8.1.3	Intentionerna bakom den nya läroarbldningen.....	236
8.1.4	Intentionerna var goda, men hur blev det i praktiken?.....	239
8.1.5	Resultat.....	239
8.1.6	Avslutning.....	262
8.2	Barnskötararbldningen.....	264
8.3	Barn- och fritidsprogrammet.....	267
8.3.1	Programmets uppbyggnad.....	268
8.3.2	I den nya gymnasieskolan ska all undervisning präglas av ett genusperspektiv.....	269
8.3.3	Intentionerna bakom programmål och kursplaner är goda.....	269
8.3.4	Inför genuspedagogik som valbar kurs.....	270
8.3.5	Gymnasielärarna måste erbjudas utbildning.....	271
8.4	Den statliga rektorsarbldningen.....	272
9	Konsekvenser av förslagen.....	277
	Referenslista.....	287
	Bilagor	
	Bilaga 1 Kommittédirektiv.....	301
	Bilaga 2 Projekten som hjälpte delegationen med det praktiska arbetet.....	309

Sammanfattning

Som vi beskrev i vårt delbetänkande ”Den könade förskolan” (SOU 2004:115), har förskolan precis som skolan svårt att uppnå de jämställdhetsmål som anges i läroplanerna. Forskning på området visar att förskolan i stället för att motverka traditionella könsroller och könsmonster kan stärka dessa.

Mot denna bakgrund har Delegationen för jämställdhet i förskolan fått i uppdrag att stärka och utveckla arbetet med jämställdhet och genus i förskolan.

I detta betänkande redovisar delegationen våra förslag och överväganden. De överväganden och förslag som vi kommit fram till bygger i viss utsträckning på det delbetänkande vi avlämnade i december 2004. Vi rekommenderar läsaren att också ta del av delbetänkandet. Innan vi går in på förslagen i detta betänkande vill vi berätta hur vi ser på uppdraget.

Det som behövs är mer kunskap, inte mer lagar och bestämmelser

Redan i delbetänkandet slog vi fast att förskolan behöver mer kunskap. Det är här, snarare än när det gäller lagar, förordningar eller bestämmelser som bristerna finns. Behoven av mer kunskap finns hos alla delar av förskolan; barnskötare, förskollärare, rektorer, administratörer och kommunpolitiker. De förslag vi lämnar handlar i mycket stor utsträckning om spridning och fördjupning av kunskap.

I delbetänkandet menade vi också att brist på resurser aldrig får vara ett skäl för en förskola att välja bort jämställdhetsarbetet. Det kostar inte mer att arbeta jämställt än att arbeta ojämnt. Men det kan kosta att sätta igång jämställdhetsarbetet, och det kan kosta att skaffa kunskap, till exempel genom att låta en anställd delta i genuspedagogisk utbildning. Våra förslag syftar till att stimulera

sådana insatser som kan få igång ett långsiktigt pedagogiskt arbete i barngrupperna.

Vi har bestämt oss för att inte föreslå nya bestämmelser i lagar, förordningar eller läroplaner om målen eller metoderna för jämställdhetsarbetet i förskolan. Vi redogör för detta i kapitel 6.3.1. Kortfattat ser vi en fara i att alltför många mål och regler i styrdokumentet riskerar att vändas i sin motsats; målen kan bli så många att det blir omöjligt att följa alla, och därmed blir det upp till personalen att välja vilka mål som får gälla. Vi tycker att det är mycket bättre att stimulera förskolorna att följa de mål som redan satts upp än att sätta upp ännu fler mål.

Genus och värdegrund

Att bidra till jämställdhet ingår i den så kallade värdegrunden som verksamheten i skola och förskola ska vila på. Vad detta innebär prövar vi i kapitel 5. Våra bedömningar grundas på en analys som utgår från ett genusperspektiv. Vi anser att det är bra att påbörja ett jämställdhetsarbete med just ett genusperspektiv, särskilt när det gäller förskolan. Våra direktiv är också skrivna med ett tydligt uppdrag att arbeta genusmedvetet, och vi redogör för hur ett genusperspektiv kan bidra till jämställdhetsarbetet inom förskolan.

Av skollagens och läroplanens uppdrag samt av det professionella åtagandet följer en skyldighet att ge varje flicka och varje pojke möjligheter att utveckla alla sina färdigheter utan att hindras av traditionella könsroller. Vi menar att professionella pedagoger ska kunna utföra ett pedagogiskt arbete med jämställdhet i förhållningssättet till och mellan barnen som ledstjärna, i enlighet med värdegrunden. Vi tror att detta görs bäst med ett genusmedvetet arbetssätt, men vad de anställda inom förskolan privat tänker om till exempel orsakerna till könsskillnader eller hur samhället ser ut i förhållande till kön är deras ensak.

Vi tror att kapitlet om genus och värdegrund är bra att läsa för den som vill påbörja eller fortsätta ett jämställdhetsarbete i förskolan. Vår ambition är att ge inspiration till egna studier eller tankar, inte att ge pekpinnar eller att döma av vad som är rätt eller fel när det gäller kön, jämställdhet, värdegrund eller genus. Det är inte så vanligt att betänkanden innehåller denna form av resonrande texter, men vi hoppas att det kan underlätta för praktiskt verkssamma inom förskolan att gå vidare med jämställdhetsarbetet.

Så här kan man göra

Vi har arbetat mycket med de projekt som satts igång med bidrag från staten, som fördelats via vår delegation. Vi beskriver projekten och redovisar vilka erfarenheter vi har dragit av deras arbete. Vi tror att det finns mycket att lära av projekten, men vi är också övertygade om att det finns mer kunskap att hämta och sprida. Vi anser att det är mycket viktigt att någon fortsätter att stötta projekten och sammanställa och sprida deras lärdomar. Vårt förslag är att detta uppdrag går till Myndigheten för skolutveckling.

Förslag:

- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att överta ansvaret för de projekt som delegationen beviljat medel och följa upp dessa
- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att utarbeta strategier för att på ett bättre sätt överföra den kunskap inom genus- och jämställdhetsområdet som finns inom förskolan till förskoleklass och övriga skolsystemet.

Organisation och styrdokument

Som vi inledningsvis sammanfattade, tycker vi att det inte behövs fler bestämmelser utan en bättre tillämpning av de regler som redan finns. Vi har en mängd förslag som går ut på att stimulera till bättre arbete för att nå de mål som redan finns när det gäller jämställdhet i förskolan. Vi bedömer att dessa förslag är relativt enkla och billiga att genomföra, men att de skulle kunna ha stora effekter på arbetet i barngrupperna.

- Skyldighet att följa förskolans läroplan, Lpfö 98, ska omfatta alla förskolor, såväl de med kommunal som de med enskild huvudman
- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att bedriva ett aktivt arbete för att informera huvudmän, anställda och föräldrar om läroplanens bestämmelser om jämställdhet i förskolan
- Skolverket får i uppdrag att se över sina inspektioner så att jämställdhetsperspektivet kan genomsyra den inspektionsverksam-

- het som gäller förskolan. Det gäller både i bedömningsarbetet och redovisningsarbetet
- Skolverket får i uppdrag att sammanställa det arbete och de erfarenheter som finns när det gäller kommunernas tillsynsansvar av förskolor med enskild huvudman
 - Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att ta fram ett material med lärande exempel på hur arbetet med kommunernas tillsyn av förskolor med enskild huvudman kan gå till.
 - Skolverket och Myndigheten för skolutveckling får tillsammans i uppdrag att utveckla ett verktyg för jämställdhetscertifiering som ett led i kvalitetsarbetet inom förskolan.

Personalen i förskolan

Förskolan behöver mer kunskap om jämställdhet och genus. I kapitel 7 går vi igenom hur denna kunskap ska kunna spridas till de olika personalgrupperna. Ansvaret för personalens kompetensutveckling ligger hos huvudmännen. Det är viktigt att dessa också tar sitt ansvar så att personalen får reella möjligheter att delta i de utbildningar som ges och som vi föreslår ska ges. Inte minst gäller det genuspedagogutbildningen.

Förslag:

- Arbetsmarknadsverket ska i sitt fortsatta uppdrag att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden prioritera projekt som leder till fler män i förskolan. Det är viktigt att brytprojekten följs upp så att män har möjlighet att söka sig till förskolor med så jämn könsfördelning som möjligt och också i övrigt kan delta i nätverk och liknande för män i förskolan.
- Insatser bör även riktas mot yngre pojkar och män. Delegationen föreslår att resurser anslås för genomförande av sommarkurser i barnomsorg och pedagogik för pojkar. Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att fördela bidrag i enlighet med det koncept som används för flickor kurser i naturvetenskap och teknik, samt följa upp hur dessa kurser för pojkar genomförs och vad de ger för resultat.
- Delegationen rekommenderar att huvudmännen för grund- och gymnasieskolorna utvecklar en genusmedveten studievägledning, samt organiserar grundskolans PRAO så att eleverna får könsrollsöverskridande arbetslivserfarenheter.

- Få kommuner har prioriterat genus- och könsrollsfrågor för kompetensutveckling. Det är delegationens bedömning att: kommunerna såväl som enskilda huvudmän för förskolan måste bli bättre på att synliggöra jämställdhet som ett prioriterat område för förskolor att arbeta med, och initiera kompetensutveckling som når ut brett till personal på såväl enskilt som kommunalt drivna förskolor.
- Behovet av kunskap i genuspedagogik är stort bland verk samma pedagoger i förskola och skola. Myndigheten för skolutveckling får därför i uppdrag att genomföra och följa upp utbildningen av genuspedagoger i förskolan. Ambitionen är att det 2012 ska finnas en utbildad genuspedagog per 25 anställda.
- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att tillgodose tillgången till kompetensutveckling i genus- och jämställdhetsfrågor för ledningen av förskolan på huvudmannan- och verksamhetsnivå och för lärarutbildare, samt verksam personal i förskolan i olika delar av landet. Fortbildningen av dessa målgrupper bör påbörjas våren 2007 samt följas under en försöksperiod om tre år fram till och med år 2009.

Utbildningen

Vi har kommit fram till att utbildningen i jämställdhet i förskolan inte är tillräcklig vid de lärosäten som bedriver lärarutbildning. Det är svårt att hitta en enkel lösning; det är många ämnen som konkurrerar om studenternas och lärarnas uppmärksamhet, och både lärosätena och studenterna ska ha inflytande över utbildningens innehåll. Och lärarutbildningen är ny och söker fortfarande sina former.

Samtidigt är vi övertygade om att lärarutbildningen, den statliga rektorsutbildningen och den utbildning som ges på gymnasienivå mot förskolans yrken alla är mycket viktiga för att långsiktigt förbättra arbetet med jämställdhet i förskolan.

Vi lämnar en mängd förslag som alla syftar till att förbättra möjligheterna till god utbildning i jämställdhet utan att beröva studenter och utbildningsanordnare det inflytande som den nya lärarutbildningen bygger på. Våra förslag handlar om bättre uppföljning och utvärdering. Vi tror att det är verktyg som får större effekt än nya kursplaner eller mål.

Vi föreslår

- att Högskoleverket får i uppdrag att i sin kommande uppföljning av den nya lärarutbildningen särskilt beakta hur lärosätena förbereder blivande lärare för att förmedla och förankra samhällets grundläggande demokratiska värden, där jämställdhet ingår som en viktig del.
- att Högskoleverket får i uppdrag att kartlägga i vilken mån lärosätena har prioriterat kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsfrågor för dem som undervisar på lärarutbildningen, samt analysera effekterna av lärosätenas insatser på detta område.
- att det ställs särskilda krav på de lärosäten som bedriver lärarutbildning att i sina årsredovisningar mera utförligt redogöra för hur genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningens olika delar så att varje student når utbildningsmålen.
- att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att ta fram ett handledarmaterial för så kallade "lokala lärarutbildare" i hur genus- och jämställdhetsrelaterade frågor kan hanteras under lärarstudenternas verksamhetsförlagda utbildning. I arbetet med att ta fram detta material bör myndigheten öppna upp för samverkan med några lärosäten och till dem knutna regionala utvecklingscentra.

Vi lämnar också en rad rekommendationer till de lärosäten som bedriver lärarutbildning. Rekommendationerna har sin grund dels i de erfarenheter som finns inom delegationen, dels i den undersökning som vi har gjort och som redovisas i betänkandet.

Delegationen rekommenderar de lärosäten som bedriver lärarutbildning att:

- i arbetet med pedagogisk utveckling och högskolepedagogisk utbildning av lärare, särskilt beakta fortbildning och kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsrelaterade frågor.
- som en del av arbetet med kompetensförsörjning, vid nyrekrytering av undervisande personal till lärarutbildningen efterfråga och prioritera genusteoretisk och genuspedagogisk kompetens.
- se över hur genusteori och jämställdhetsfrågor hanteras i utbildningens olika delar, i såväl det allmänna utbildningsområdet som de olika inriktningarna, så att varje student når kunskapsmålen.

- utvecklar en grundkurs och en fördjupningskurs i genuspedagogik om 10 poäng vardera som kan läsas som breddnings- och fördjupningsspecialiseringar inom ramen för programmet.
- se över hur genus- och jämställdhetsrelaterade frågor hanteras i de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen.

Till sist

Vår delegation är sammansatt av personer från olika delar av förskolans värld. Vi har hjälpts åt så gott vi kunnat för att lämna så bra förslag som möjligt. När vårt arbete närmar sig slutet är vi dock mer otåliga och frustrerade än nöjda med vad vi kommit fram till. Vi skulle kunna göra så mycket mer om vi haft längre tid på oss! Särskilt gäller det de slutsatser som kan dras av det arbete som bedrivits runt om i Sverige med stöd av de projektmedel som vi fått förtroendet att dela ut. Med mer tid hade vi kunnat dra så mycket fler och bättre underbyggda slutsatser om vad som fungerar och vad som inte fungerar i det praktiska pedagogiska jämställdhetsarbetet.

Trots denna frustration känner vi ändå en tillförsikt; vi tror att detta arbete kan föras vidare av andra. Vi föreslår att Myndigheten för Skolutveckling får i uppdrag att slutföra arbetet med projekten, men vi utgår också från att projekten kan bli en fantastisk kunskapskälla för dem som arbetar med forskning och utveckling på förskolepedagogikens område. Vi har också sett hur flera projekt redan förändrat arbetet i barngrupperna genom den spridning de fått, inte minst regionalt.

Delegationen för jämställdhet i förskolan upphör i och med detta betänkande och det avslutande arbete som återstår. Vi har initierat en mängd projekt, dragit en hel del slutsatser från dem och formulerat dessa och våra förslag i betänkanden. Vi önskar att vi hade hunnit längre framförallt när det gäller analysen av de projekt vi initierat, men vi inser att vårt viktigaste uppdrag har varit att sätta igång. Det viktiga, svåra arbetet för en jämställd förskola görs i barngrupperna, på föräldramötena, i skolledningarna och i utbildningen av barnskötare, förskollärare och rektorer. Det arbetet kommer att pågå länge än. Vi är stolta över att vi fick vara med så här långt.

1 Om betydelsen av kön i svensk förskolehistoria

Förskola av den svenska modellen representerar såväl ett barnpedagogiskt som ett könspolitiskt projekt. Den har motiverats genom 1900-talshistorien på olika sätt, allt ifrån för "barnets och uppfostrans skull" vid seklets början till "det första steget i ett livslångt lärande" vid dess slut. Förskolan formulerades som ett modernitetsprojekt, som innefattade en stark tilltro till möjligheten att skapa en bättre barndom och ett bättre samhälle genom pedagogik och uppfostran. Barnen var framtiden, och den skulle utformas genom upplysning och kunskap.

Involverat i utvecklingen av förskoleprojektet i dess olika former, initierades yrken avpassade för detta pedagogiska och sociala arbete med de yngsta barnen och deras familjer. En professionaliseringsprocess med särartsförtecken tog form, som bland annat inkluderade att utveckla utbildningar för arbete i förskola. Det var dock inget självklart att det behövdes utbildning inom detta område. Varför skulle det behövas utbildning för att ta hand om barn? Kunde inte kvinnorna detta? De verksamma har här fått bekämpa föreställningar som att det kvinnor kan inom detta område, det kan de framför allt av naturen. Det är inget som man förvärvat. Det är natur. Och det är knutet till kvinnlig natur. Detta har inneburit ett stort hinder för rekrytering av manlig arbetskraft till området, men framför allt varit ett stort hinder för att tydliggöra vad utbildning för kunskapsfältet består av och varför den är nödvändig.

Förhållandet mellan stat och familj, mellan föräldrar och barn samt mellan kvinnor och män har förändrats genom etableringen av en generell och tillgänglig förskola. Detta gör att förskolefältet öppnar för ideologiska och politiska motsättningar relaterade till köns- och jämställdhetsuppfattningar. Konsensus har dock under de senare decennierna förelegat kring utbyggnaden av en förskola som riktar sig till alla barn och som baseras på skattefinansiering

samt har en hög grad av tillgänglighet och likvärdighet. I internationell jämförelse har Sverige en väl utbyggd barnomsorg som inbegriper ungefär 85 procent av förskolebarnen mellan åldrarna ett och fem år och i stort sett alla barn i åldrarna fyra till fem år (96 procent).¹

Förskola och skola är mycket betydelsefulla, och normativa, institutioner som i alla dimensioner av sin verksamhet förmedlar värden och normer som relaterar till såväl kön, som klass och etnicitet. Institutionerna har under senare decennier ålagts ett stort ansvar för att stödja och möjliggöra jämlikhet, såväl vad gäller kön, som klass och etnicitet. Förskolan och skolan formar, de möjliggör vissa positioner och relationer, samt hindrar andra. Förskolans och skolans jämställdhetspraktik skall dock gestaltas i en kontext som i sig representerar traditionella könsmönster och samhällelig könsordning, med hierarkisering av kön och könssegregerade ansvars- och arbetsområden.

1.1 Förskolans institutionella föregångare

Det i dag aktuella begreppet förskola, och motsvarande verksamheter, har haft många institutionella föregångare. Det har funnits ett flertal former av institutioner riktade till de yngsta barnen i samhället fram till dess att "förskola" etablerades som institution och som det samlande begreppet under 1970-talet. De tidiga formerna var socialt segregerade och rekryterade barn och familjer med olika social och ekonomisk ställning, medan institutionen förskola representerar "en förskola för alla". En kort presentation av föregångarna får inleda.

Under 1800-talet med dess filantropiska strömningar initierades ett flertal olika former av barn- och tillsynsinstitutioner för de yngsta i samhället. Mönstren för dessa hämtades ursprungligen från bland annat England och Frankrike. Dessa institutioner var framför allt inriktade på omhändertagande av barn som saknade tillsyn genom de förändringar som industrialisering och en påbörjad urbanisering inneburit. Bland de institutionsformer som etablerades kan nämnas småbarnsskola, barnasyl och barnkrubba.² Vid slutet av 1800-talet introducerades kindergarten inspirerad av Fröbelpedagogiken. Denna fick senare sin svenska motsvarighet i

¹ Skolverket, statistik (2005).

² Ekstrand (2000).

barnträdgården. Därmed fick ett pedagogiskt barn- och uppfostransprojekt, ett kulturellt moderniseringsprojekt, sin början. Detta skulle komma att få ett mycket stort inflytande över konstruktionen av ett fält för pedagogik och omsorg om yngre barn. Det var influerat av upplysningsprojektet och företrädare som Jean Jacques Rousseau (1712–1778) och Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) samt, för pedagogikens utformning, i synnerhet av Friedrich Fröbel (1782–1852). Tilltron till utbildning, pedagogik och uppfostran var uttalad. En bättre värld och en bättre barndom skulle kunna formas genom uppfostran och pedagogik och genom institutioner för små barn. Genom barnen skulle hemmen och föräldrarna nås. Genom hembesök och mammamöten skulle påverka nå hemmen, och den som uppfattades viktigast av alla att utbilda, att modernisera, det vill säga modern. Genom föräldrabildning, inriktad på mammorna, och barnpedagogik skulle framtiden och ett bättre samhälle skapas.

Under flera decennier kring 1900-talets mitt fördes en aktiv diskussion och kamp om småbarnsinstitutionernas berättigande, deras inriktning och omfattning. Var det de institutioner som var inriktade på tillsyn eller de som syftade till barnpedagogik som skulle stödjas? Skulle satsningen göras på deltidsverksamhet som korttidsbarnträdgård och lekskola, eller på heltidsinstitutionerna daghem, storbarnkammare och heltidsbarnträdgård? Fram till 1950-talet var den vanligaste anledningen till att barnet placerades på fosterhem att modern förvärvsarbetade. Var det inte ett hem som var det viktigaste för barnen? Var det inte bättre att barnen var i ett Hem, om än i andras, som i fosterhem eller kanske familjedaghem? Skulle inte den ensamstående mammans barn, som utgjorde flertalet i såväl fosterhemmen som i barnkrubban och det tidiga daghemmet ha det bättre i ett riktigt hem? Och skulle moderns arbete utanför hemmet verkligen uppmuntras och stödjas genom institutioner som tog hand om barnen? Det var och är en diskussion som i högsta grad är relaterad till kön och till klass- och könsrelationer, till frågor om ”kvinnans roll” och ”kvinnans plats i samhället”.³ Debatten har sina aktuella motsvarigheter i en pågående diskussion om barnomsorg i Europa och i välfärdsstaten.⁴

Verksamheter som småbarnsskola och barnasyl upphörde, eller övergick i andra beteckningar under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Heltidsinstitutionen barnkrubba kom att ersättas av

³ Holmlund (1996); Myrdal m.fl. (1938), (1982).

⁴ Esping Andersen (1999); Gerhard; Knijn & Weckwer (2005); Michel & Mahon (2002).

daghem under 1940-talet. Begreppet kindergarten förekom endast en kortare tid, medan den svenska formen barnträdgård har en längre historia och återfinns som del i namnet till exempelvis till de första seminarierna och yrke, tidskrift och yrkesorganisation (till exempel barnträdgårdsledarinna, sedermera barnträdgårds-lärlarinna). Barnträdgården i formen heltidsbarnträdgård, och med den tyska beteckningen folkkindergarten, utgör den huvudsakliga modellen för den form av verksamhet som kom att leva vidare genom förskolan.⁵

1951 års statliga utredning från kommittén för den halvöppna barnavården, daghem och förskolor rubricerade sitt slutbetänkande ”Daghem och förskolor”⁶, som markerade att det förelåg två olika typer av institutioner med skilda ambitioner och funktioner, vilka rekryterade barn med olika sociala och familjemässiga villkor. 1968 års barnstugeutredning förde fram begreppen heltids- och deltid-förskola⁷ och från 1970-talet blev *förskola* en integrerande beteckning för något som utvecklades till den svenska modellen, en unik kombination av omsorg och pedagogik, vilken vände sig till alla barn oavsett familjevillkor. Modellen återfinns, med nationella variationer, även i övriga nordiska länder, medan den vanligare bilden internationellt är en tydlig uppdelning av institutioner för tillsyn respektive för barnpedagogik.

1.2 Aktörer i ett kvinnligt könsmärkt område

Förskolan och dess institutionella föregångare har varit ett arbetsfält för kvinnor med olika bakgrund och kompetens. Diakonissor, systrar, barnsköterskor, barnträdgårdsledarinnor med flera har arbetat inom dess olika verksamhetsformer. Förskolan representerar ett i det närmaste totalt kvinnligt könsmärkt område. Män var länge helt otänkbara i verksamheten, även sedan utbildningarna öppnats för män, och den könsneutrala yrkestiteln förskollärare antagits lockade det få. Inträdeskrav som förpraktik och färdigheter i sång och pianospel markerade snarast både ett köns- och klassurval. Läsåret 1967/68 fanns det till exempel totalt två manliga lärarkandidater och tidigare hade sammanlagt tre utbildats inom förskolläraryrket, påpekar Gunnel Johansson och Britta

⁵ Hultqvist (1990).

⁶ SOU 1951:15.

⁷ SOU 1972:26.

Åstedt i sin dokumentation över den verksamhet som de varit med om att skapa.⁸ Beteckningen barnträdgårdsledarinna byttes år 1944 till barnträdgårdslärlarinna. 1955 togs den kvinnligt könade beteckningen bort och yrkesnamnet blev förskollärare. En könsmissig stängning har karakteriserat förskolefältet, som har skapats och upprätthållits av såväl inomgruppsliga som samhälleliga diskurser och strukturer.

Gruppen barnskötare har utgjort ungefär hälften av verksamheternas personal. På avdelningar för de allra yngsta barnen har de utgjort flertalet. Barnskötargruppen har varit stor, men är förhållandevis mycket litet synliggjord. Historieskrivningen kring förskolan har dominerats av förskollärarnas perspektiv⁹ och den har också haft fokus på denna grupps professionaliseringsprocesser. Detta kan relateras till de olika gruppernas sociala och kulturella bakgrund och ställning, till barnskötarnas svagare röst i historien och den muntliga yrkeskulturen. Det kan även relateras till hur förskolan initierats och etablerats, där förskollärarna i hög grad varit de drivande aktörerna och de som framträder i dokument från förskolehistorien.

1.2.1 Pedagoger – med lojalitet och identitet i projektet

Förskolan är formulerad och framdriven av olika yrkesföreträdare i starka nätverk nationellt och internationellt.¹⁰ Detta har, även efter att staten och kommunerna tagit över ansvaret för verksamheterna, haft stor betydelse för förskoleyrkena och förskolans utveckling. Det tidiga förskole/barnträdgårdsprojektet drevs av en mycket lojal och solidarisk kvinnogrupp. De hade en tydlig identitet i sitt projekt. De "ägde" projektet. Detta gav både förskolans första generationer av pedagoger och deras efterföljare, genom de yrkestraditioner av självständighet och tolkningsrätt som de övertagit, en helt annan relation till verksamheterna, än den som var möjlig för dem som gått in i statligt och kommunalt styrda och formulerade verksamheter.

Alva Myrdal skriver i en tillbakablick:

Bland de förskolans pionjärer som bör hedras spelar en i jämförelse med många andra yrkeskategorier särskild effektiv roll av förskol-

⁸ Johansson & Åstedt (1993).

⁹ Holmlund (1996).

¹⁰ Hatje (1999); Holmlund (1996), Johansson (1992); Tallberg Broman (1991).

lärarna själva. De har inte bara väntat på utan i stor utsträckning varit ledande för en modern utbildning, enligt min mening betydligt mer lyhörda för både barnens och samhällets behov än de mer av traditionsarv bundna lärarkårerna för de högre åldersstadierna.¹¹

Professionaliseringsprojektet innefattade allianser med betydelsefulla aktörer, tillskapandet av utbildningar och social stängning gentemot näraliggande fält. Det senare innebar att lyfta fram vad förskolan som fält stod för, och samtidigt tydliggöra att det var något som inte de närmaste fälten, det vill säga familj/hem och skola vare sig kunde, förstod, eller representerade. Professionaliseringsprocessen innebar att skillnader och även motsättningar till de maktfulla ”grannarna”, familj och skola, byggdes in i konstruktionen. Förskolan representerade något annat. Den framhävde sin syn på barn, kunskap, lärande och vad som var viktigt att veta och utvecklade en praktik som motsvarade detta, vilken representerade en kvalitativt annorlunda läro- och utvecklingsmiljö än skolans.

Förskolan har skrivits fram som en viktig gemensam erfarenhet för alla barn. Den formulerades som ett betydelsefullt tillskott i barndomen för alla, oavsett kön, klass, kulturell och etnisk bakgrund. Den var ”barnet”, ”uppfostran” och ”saken” (under första generationsfasen fram till 1930-talet) och ”gemensamhetsfostran” (under andra generationsperioden 1930-1970-talen) som stod i fokus under förskolans långa etableringsfas.¹²

Professionaliseringsaktörerna synliggjorde detta av barnträdgård, senare storbarnkammare, senare förskola, behövande barn och familj, särskilt moder, samt utvecklade omfattande pedagogiska praktiker kopplade till denna nya barndom.

1.2.2 Särartsprofessionalisering i vidgat rum

Omsorgs-, vård- och pedagogyrkena för de yngre barnen konstruerades i praktiken i hög grad av kvinnor för kvinnor. Kvinnor uppfattades vara de som hade de vårdande och bildande förmågorna, i ett socialt differentierat mönster. De bildande förmågorna tillskrevs framför allt den borgerliga kvinnan, som ansågs ha förutsättningar för de många moraliskt relaterade uppgifter som utvecklades inom vård, utbildning och omsorg. Med begrepp som andlig moder i den tidiga barnträdgårdsrörelsen och samhällsmoder

¹¹ Myrdal (1982), sid.16.

¹² Hammarlund (1998); Hultqvist (1990).

i Ellen Keys framställning, öppnades legitima vägar till uppgifter för denna grupp av kvinnor, mellan det privata och det offentliga livet.¹³ Den centrala dimensionen i kvinnligheten, som den beskrevs och formulerades, var moderskapet och detta utvidgades genom de nya uppgifterna i småbarnsinstitutionerna till ett större område än de egna barnen och det egna hemmet. Hatje beskriver det i termer av särartsfeministisk professionalisering.¹⁴

Normalisering och moralisering präglade de flesta av de institutioner som växte fram under filantropins höjdpunkt under mitten och slutet av 1800-talet.¹⁵ Detta innefattade en strävan mot ökad ordning och kontroll, för ett gott handhavande och mot godtycklig behandling av barn. En sådan ambition är kännetecknande för förskolans verksamhet, såväl i den tidiga historien som i nutida verksamheter. Till denna ambition kopplas rådgivning och att föra mot "det rätta", i nutida former som deltagarsamtal och åtgärdsprogram. I kraft av sin kulturella sociala ställning och sitt samhälligt överordnade klasshabitus, om än underordnade könshabitus, kunde pionjärgrupperna formulera en moralisk normativ uppgift, som förts vidare i mer sekulariserade former till dagens yrken.

Kvinnorna använde hemmet som argument och metafor vid konstruktionen av nya fält vid slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Institutionerna framställdes som hemlika, och många kom också i sina beteckningar att kopplas till begreppet hem: som daghem, fritidshem och så vidare. Såväl i förskola som i skola, fick kvinnorna benämningar som associerades till hem och familj: som till exempel tant, fröken, skolmostrar, skolfaster och skolmamsell.¹⁶ Denna hemassociation innebar ett hinder i professionaliseringsprocessen och underlättade den begränsade ersättning för arbetet och dåliga löneutveckling som kännetecknar yrkesfältet. I "hem" arbetar man ideellt. Hemmets position förändras dock kraftigt under 1900-talet.¹⁷ Dess starka symbolvärde som utnyttjades vid etablerandet av institutionerna genomgår en dramatisk förändring och devalvering under 1900-talet.

Kvinnors förändrade positioner i hem och samhälle mellan 1880–1940 har av kvinnohistoriker beskrivits med den belysande titeln: "Rummet vidgas – kvinnors väg ut i offentligheten".¹⁸ För för-

¹³ Ambjörnsson (1974); (1976).

¹⁴ Hatje (1994).

¹⁵ Donzelot (1997).

¹⁶ Ursing (2004).

¹⁷ Hochschild (1997).

¹⁸ Österberg & Carlsson (2002).

skolans förstagenerationspionjärer vidgades rummet i högsta grad, men vägen ledde dock inte helt in i offentligheten. De utvecklade visserligen nya fält mellan hem/familj och skola, nya utbildningar, nya uppgifter och yrken. Samtidigt stannade och agerade de inom det vidgade, för offentligheten mindre synliga, och även mindre kontrollerade, rummet. Detta är delvis historia när det gäller svenska villkor, men det präglar mycket av det förskole/barnomsorgsarbete som återfinns i det nuvarande Europa. Det tillhör inte det offentliga rummet.¹⁹ Detta påverkar i högsta grad villkoren för dem som arbetar inom fältet.

1.2.3 Femokrater, föräldrar och liberalfeminister

Andragerationsgruppen från slutet av 1930-talet till 1970-talet, med bland annat Alva Myrdal, vidareutvecklade förskoleidén och sammanlänkade den med andra samhällsliga projekt och pådrivande grupper. För etableringen av fältet och den fortsatta professionaliseringen blev detta avgörande.

Betydelsen av de svenska feministernas engagemang och lobbyverksamhet för en kvalitativ, generell och tillgänglig förskoleverksamhet/barnomsorg, framhålls i en jämförelse mellan barnomsorgsmodeller i Västtyskland och Sverige.²⁰ Olika grupper, föräldrars, kvinnliga politikernas och administratörernas och inte minst pedagogers kamp för denna fråga sammanföll.²¹ Politiken utformades såväl av krav ovanifrån, som underifrån. Föräldrars demonstrationer på 1970-talet med kraven: ”Ropens skalla, daghem åt alla”, möttes av stöd från kvinnliga politiker.

I flera länder, med Sverige som tydligt exempel, blev frågan om samhälleligt engagemang för barnomsorg en feministisk fråga med stöd från många håll. Den drevs av feminister såväl utanför som innanför organisationer. Det var en fråga främst för liberal- och socialistfeminister, det var inte radikalfeministernas fråga påpekar Randall (1995). Betydelsen av samverkan mellan feministiska aktioner underifrån och fackföreningarnas stöd, främst från LO även om det också var tveeggat,²² svagt och sent,²³ samt stödet från ”femocrats” inom den politiska och administrativa byråkratin har

¹⁹ Eurostat (2002).

²⁰ Nauman (2005).

²¹ Nauman (2005).

²² Hirdman (1998).

²³ Myrdal (1982).

varit av avgörande betydelse för konstruktionen av den svenska modellen.

Begreppet statsfeminism har angetts som ett kännetecken för den svenska välfärdsstaten.²⁴ Det betecknar i Helga Hernes definition "feminism uppifrån" i form av jämställdhet mellan könen och socialpolitiska åtgärder, samt en feminisering av yrken som är relevanta ur ett välfärdsstatligt perspektiv.²⁵ Statsfeminismen har varit avgörande för förskolan som formell struktur och som välfärdsstatlig åtgärd för jämställdhet. Jämställdhet som informell struktur knuten till den inre verksamheten i förskolan, har i sin tur varit avhängig av en aktivism som kan betecknas som skolmyndighetsfeminism.²⁶ Det har funnits en skolmyndighetsfeminism inom institutioner som Skolverket, Utbildningsdepartementet och fackliga lärarorganisationer. Jämställdhetsarbetet har styrts och formulerats från dessa institutioner och myndigheter. Projekt har utarbetats, medel och nätverk har anförskaffats. Styrdokument som har fått stor betydelse för verksamheten²⁷ har utformats och implementerats på regional och lokal nivå. I skolmyndighetsfeminismen har jämställdhetsfrågorna haft stark aktualitet ända sedan 1980-talet. Jämställdhetsfrågan övertog då en mer dominerande position än den under 1970-talet mer tydligt dominerande jämlikhetsfrågan. Aktörer inom myndigheterna har arbetat samman med aktörer utanför, som exempelvis forskargrupper, för att driva frågor om ökad och säkrad jämställdhet. Det är på central nivå som detta engagemang tagit sig tydligast uttryck. Studier redovisar däremot ett svalare intresse för frågorna på kommunal och lokal nivå.²⁸ Bristande kunskap - och dålig förberedelse genom lärarutbildningen för att arbeta med värdegrundsfrågor, inklusive jämställdhet, redovisas i flera studier.²⁹

²⁴ Hernes (1988); Weiner & Berge (2001).

²⁵ Hernes (1988), sid. 153.

²⁶ Tallberg Broman (2002).

²⁷ Se exempelvis den nationella utvärderingen: Skolverket (2004). Förskola i brytningstid, rapport 239.

²⁸ Månsson (1996); Odelfors (1996); Vallberg (1992); Vallberg Roth (1998).

²⁹ Exempelvis Frånberg (2006); Havung (2006).

1.2.4 Centrala formativa arenor – de könssegregerade utbildningarna

För påverkan av det som kallas den ”kvinnliga möjligheten” inrättades under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet seminarier för barnträdgårdsledarinnor och uppfostrarinnor i många länder, såväl i Europa som i USA. Seminarierna visade stor likhet i sin utformning. Undervisningen var förknippad med arbete i barngrupp. Så som kvinnors och mäns vardagsliv och arbetsområden var köns- och klassuppdelade vid denna tidsperiod, så var även kunskaps- och lärandeformerna såväl köns- som klassrelaterade. Teori och de stora tankarna var förbehållna och tillskrivna det manliga, närmare bestämt högre klassers manlighet. I fält för omsorg och pedagogik inriktat på de yngre barnen dominerade praktiskt förvärvad kunskap och erfarenhet som kunskapskälla, både i omfattning och i värdehänseende. Det var kunskapsformer som relaterades till kvinnor, och till lägre klassers män. I det praktiska arbetet vidarebefordrades yrkesinnehåll och yrkeskultur. Praktiken var det i högsta grad väsentliga. Ingen ledare kunde få trovärdighet utan en klar förankring i praktiken, i erfarenheten av fältet. Handledaren, liksom mästaren, i det praktiska arbetet hade därför en mycket framhävd ställning.

Utbildningsinstitutionerna var centrala i utvecklandet av förskolan och i professionaliseringsprocessen av förskolläraryrket. Seminarierna utgjorde maktcentra i fältet förskola. Under de första decennierna av sin historia hade seminarierna en betydligt mer inflytelserik position än dagens förskolläraryrket. Det var vid seminarierna som de då rådande ”styrdokumenterna” utvecklades, formulerades och överfördes till de studerande. Det var vid seminarierna som barnverksamheterna i alla dess former likaväl som professionen formulerades och instruerades.

De kvinnogrupper som utformade de första utbildningarna var utestängda från de manliga och statligt understödda utbildningarna, som läroverk och universitetsutbildning i allmänhet. De utnyttjade hänvisningen till egen sektor och använde sin segregerade position till att skapa andra former av utbildningsprojekt, med andra förtecken relaterade till den könade kulturen. Förskolläraryrketens pionjärer eftertraktade det ekonomiska stödet från staten. Samtidigt oroades de för riskerna med att underordnas ett system som inte representerade förskolefältets logik och rationalitet, dess kunskapsformer, kombination av praktik och teori, och dess mer

reformpedagogiska inriktning. Jan Erik Johansson har övertygande belyst hur förskolepedagogiken var ett område med egen kunskapsstradition, tekniskt kollektiv kunskap och sammanhållande yrkesetik.³⁰ Hur skulle denna kunna bevaras i mötet med överordnade system och organisationer?

Som sidoordnat könssegregerat fält hade kvinnorna möjlighet till positionering inom fältets alla nivåer. Vid integration till andra fält befarades att makten och tolkningsrätten över förskoleprojektet skulle förloras. Det är ett mönster som upprepats under den allt mer djupgående integrationsprocessen av utbildning och skolsystem som pågått under senare delen av 1900-talet med aktualitet även i nutid, vid integration i skolsystem, departement och lärarutbildningsorganisation. Vad händer när underordnad eller sidoordnad integreras? Kommer makt att omfördelas enligt dominerande genusregims föreskrivning av hierarkiseringmönster för klass, kön och etnicitet? Kommer helt enkelt förskolans kvinnliga företrädare att förlora makten över "sitt" projekt? Kan den områdesspecifika kunskapsstraditionen och verksamhetsetiken bevaras? Förloras centrala värden? 1955 föreslog exempelvis Familjeberedningens betänkande att seminarierna skulle förstatligas. SFR (Sveriges Förskollärares Riksförbund), tillstyrkte i sitt remissvar, och var positiva till att seminarierna fick en annan ställning "under förutsättning att dessa i fortsättningen tillförsäkras sin fria experimentella verksamhet".³¹ Kampen för ett bevarat inflytande och makt över förskoleprojektet och dess utbildningar kan exemplifieras från många tidpunkter under dess hundraåriga historia liksom från aktuella debatter kring de senaste lärarutbildningsreformerna.³²

Ledarskapet för utbildningarna förändrades också efter hand i grunden. Genom förstatligandet av seminarierna som inleddes i början av 1960-talet med ett nytt statligt seminarium i Malmö, kom regelverket att ändrats. Från den 1 juli 1963 var alla förskollärarytbildningarna förstatligade och därmed ändrades exempelvis lärarstrukturen vid seminarierna. Förändringen kom att innebära att nya rektorstjänster inrättades och att dessa rektorer för seminarierna skulle ha universitetsexamen i psykologi och pedagogik.³³ Därmed förändrades förutsättningarna för de kvinnliga ledarna. De hade mer sällan, ännu, hade tillryggalagt denna, för män med klass-

³⁰ Exempelvis 1992, 1994.

³¹ Citerat i tidskriften Barnträdgården (1957), sid. 153.

³² Se exempelvis Johansson, J-E "Förskollärarna förlorare i den nya utbildningen" Förskolan 7/03.

³³ Johansson (1992).

mässiga förutsättningar öppna väg till kunskap genom läroverk och universitet. Under åren som följde beslutet om kompetenskraven för rektorer tillfördes seminarierna ledningspersoner av annan kompetensbakgrund och av manligt kön. Från ett totalt kvinnligt ledarskap för seminarierna leddes år 1967 tio av de då 14 utbildningarna till förskollärare av en manlig rektor.³⁴

Kvinnorna använde det utrymme i det könssegregerade samhällslivet som blev möjligt för dem. Genom de sociala och pedagogiska uppgifterna inom vård, omsorg och undervisning tillskapades en kvinnlig frizon, inom vilken kvinnorna kunde utveckla uppgifter, efter hand yrken och semiprofessioner. Den lämplighet, det kunnande och de egenskaper som skildrades som viktiga att ha för pedagogen hade en så stark koppling till kvinnligt kön och till vissa former av kvinnligheter, också socialt relaterade, att andra möjliga intresserade snart insåg att detta inte var ett yrke för dem. Könskodningen - och, för barntädgårdsledarinnorna, också klasskodningen - var uppenbar här. I historiska tillbakablickar framstår dessa mönster som tydligare än en första reflektion över dagens pedagoger i förskolan, där rekryteringen har öppnats mot en större klassmässig, kulturell och etnisk variation. Dock kvarstår förskolefältets och förskoleyrkenas könsmissiga segregation, något som påverkar såväl fältets ställning, innehåll som yrkesutvecklingen på alla nivåer.

1.3 Könsdiskurser i en könsintegrerad barnverksamhet

Förskolan har utgjort en könsintegrerad verksamhet för både pojkar och flickor, även under den tid då andra barninstitutioner arbetade med strikt uppdelning efter kön. Den har representerat en könssegregerad vuxenvärld, men en könsintegrerad barnvärld. Till skillnad från skol-, fritids- och idrottsverksamheter och många sociala verksamheter inom socialtjänstens område har förskolan aldrig organisatoriskt utgått ifrån en uppdelning av flickor och pojkar. Könsdiskurserna som präglat verksamheterna har varierat över tid, men de har aldrig lett till en för barnen kontinuerligt könsuppdelad verksamhet.

³⁴ Tallberg Broman (1994).

1.3.1 Från Émile, till Mors lille Olle och Herre på täppan

Förskolan har dock varit producent av olikheter, den har format och formar kön.

Den tidiga frøbelsinspirerade förskolans idéhistoriska arv från Jean-Jacques Rousseau (1892) och Friedrich Fröbel (1887, 1995), markerar *gossens, pojkens* fostran som det pedagogiska objektet. Som Michael Kimmel betonar (1996) så synliggör uppfostringshistorien en asymmetrisk socialisation, i den meningen att det markeras större vikt vid att socialisera pojken till man, än flickan till kvinna. Det orsakar betydligt större oro om institutionerna förefaller misslyckas i sin uppgift visavi pojken.

Frøbels stora verk "Die Menschnerziehung"³⁵ diskuterar uppfostran i förhållande till sonen, i förhållande till pojken. Det personliga pronomenet i texterna är "han". Så också hos, den för Fröbel så betydelsefulla idékällan, Rousseau. Här står Émile i fokus för uppfostransdiskussionen.³⁶ Detta idéarv fördes med Fröbel-pedagogiken in i uppbyggnaden av förskoleverksamheter, såväl i Sverige som i många andra länder. Särartsföreställningarna var en del i den verksamma genusregimen. De kvinnliga ledarna som omsatte idéarvet till barnpedagogiska verksamheter byggde dock aldrig in särarten i en organisatorisk uppdelning av barnen. Den tog sig emellertid många andra former, där flicka och pojke skrivs fram som åtskilda kategorier med skilda förmågor, "böjelser" och behov.

Förskolan formar kön och könsmonster. Det sker genom ramar, struktur och innehåll, det sker genom förhållningssätt och pedagogiskt material relaterat till olika styrande koder i olika tidsperioder. Vallberg Roth (1998, 2002) har summerat de könsdidaktiska koder, som hon menar kännetecknat de förskolepedagogiska verksamheterna över tid. Hon beskriver en förändring från patriarkal och särartsbetonad samkod via en könsneutral likhetskod till en aktuell pluralistisk könskod.

Den patriarkala särartsbetonade samkoden kännetecknar uppbyggnadsfasen av svensk förskola, tiden fram till 1940-talet. Vallberg Roth lyfter fram hur "gosse" dominerar i de förskolepedagogiska texterna. Det är gossar som "Mors lille Olle", "Putte i blåbärsskogen" samt "Pelle Snusk", och hans bättre jag "Pelle Snygg", som är i fokus. Gosse- och gossefostran kopplas till natur, samhälle och arbetsliv. Pojkarna är till exempel små indianer, byggmästare,

³⁵ 1826, i svensk översättning redigerad av Jan-Erik Johansson (1995).

³⁶ Rousseau (1892).

arbetskarlar. Flickorna, som apostroferas mer sällan i till exempel sång och sånglekar kopplas framför allt till huslighet (små husmödrar) och till vård och omsorg om andra (dockmammor).³⁷

Barnen beskrivs och möts olika beroende på kön, även om sam- prestationerna och de gemensamma sysselsättningarna var utgångspunkten i barnträdgården och storbarnkammaren. Könsegregation skulle inte tillämpas. Verksamheten skulle riktas till alla barn, påpekade Maria Moberg, förgrundsgestalt i svensk förskola.³⁸ Hennes medarbetare Elisabet Laurén beskriver det så: ”I dockrummet städar dockmamman med dockpappans hjälp.”³⁹

Alva Myrdal framhävde att: ”Alla leksaker skola erbjudas lika åt pojkar och flickor, och finns det någon `naturlig olikhet`, så visar den sig av sig själv, men den får icke suggereras fram”.⁴⁰ När Myrdal talar om pojkar och flickor och leksakerna, så säger hon att man bör låta små pojkar liksom små flickor få leka hem och familj. Men den språkliga framställningen anger genusordning:

”Låt små pojkar – liksom små flickor – få leka hem och familj, få koka mat, sy och städa; - det skadar dem inte för framtiden, och det roar dem nu. Om det ter sig som ett alltför tvärt brott mot traditionen att ge dem dockor, ge då istället pojkarna en stor teddybjörn – med kläder, säng osv.

Låt flickor - liksom pojkarna - få leka med bilar och tåg, få bygga med block och få snickra, få öva sitt handlag med de tekniska leksakerna - de begär inte bättre när de är små, och kanske kan det vara dem till nytta i framtiden”.⁴¹

Redan tidigt i förskolans historia fanns det en diskussion kring kön, och som uttrycket var ”könsroller”. Begreppet ”roll” representerade en förståelse för att kön var något konstruerat och förändringsbart. Verksamheterna kunde och skulle vidga barnens erfarenheter, också när det gällde deras könsroller.

Perioden från 1950-talet till mitten av 1980-talet kännetecknas enligt Vallberg Roth av en könsneutral likhetskod. Nu talas inte om flicka och gosse, kvinna och man, mamma och pappa längre. Istället användes orden barn, vuxna, föräldrar och personal. Utvecklingspsykologin skriver fram ett könsneutralt barn i stegvis utveckling. Detta barn möter fakta, könsneutralitet och social realism i förskolans texter och lekmaterial.

³⁷ Vallberg Roth (1998), (2002).

³⁸ Tallberg Broman (1991).

³⁹ Laurén (1945), sid. 144.

⁴⁰ Myrdal (1935), sid. 123.

⁴¹ Myrdal (1936) sid. 50. Fetstil enligt originalet.

Det särartsbetonade kulturarvet är verksamt även under denna period, om än tillbakahållet, och fortsätter att vara så in i nutiden. Gossen finns i fokus och ”Mors lille Olle blir aldrig gammal”, skriver Stina Hammar i tidskriften *Barnträdgården* år 1964,⁴² en rubrik som kan användas som symbolisk beskrivning av hur särartstraditioner och fokus på gosse förs vidare i förskolepedagogiken. Det är pojkarna som uppmärksammas, i det pedagogiska materialet likaväl som i pedagogernas interaktion.⁴³ Det är pojkarna som är det huvudsakliga pedagogiska objektet vid de vuxenstyrda aktiviteterna, ett mönster med ett idéhistoriskt arv från de tidigaste influenserna i förskolans historia. Det finns speciellt någon pojke, eller några pojkar, - herren på täppan – som drar till sig mer uppmärksamhet och mer uppfostran än de andra.⁴⁴

Fröbel för fram pojken som aktör, som handlande. I Frøbels visa om det goda barnet beskrivs det i översättning:... Han sig själv kan sysselsätta, det jag måste er berätta, verksam hand och kraftig arm, leker utan gny och larm, han förstår sig på att bygga, och vi kunna vara trygga.⁴⁵

Flickorna knyts i sagor och i tema som återfinns i förskola och barnlitteratur under mycket lång tid, gärna till förvandling genom någon yttre krafts försorg. Det är genom metamorfoser och genom en annans blick eller yttre påverkan, gärna prinsens, eller genom någon specifik händelse som flickor och flickors liv blir till, som i *Törnrosa*, *Snövit*, *Askungen* och *Prinsessan på ärten*.

Särartsideologin, där det kvinnliga och manliga positioneras som åtskilt och i grunden olika och där flicka och pojke skrivs fram som bärare av olika behov, intressen, möjligheter och världar, är en mycket seg struktur genom barnets århundrade 1900-talet. Den trycks tillbaka under kortare tidsperioder, men återuppstår i olika former och på olika arenor. Det förefaller finnas en omfattande marknad för exploatering av särart och könsuppdelning, vilken är i högsta grad levande i nutidens barndomskultur.

En pluralistisk könskod kännetecknar slutet på 1980-talet in mot de första åren på 2000-talet, menar Vallberg Roth (2002). Variation, mångfald och individualiseringsprocesser är mycket framträdande. Läroplanen markerar dock att vissa former av köns-mönster skall strävas mot och andra skall motverkas.

⁴² Vallberg Roth (1998), sid. 156.

⁴³ Månsson (2000); Odelfors (1996).

⁴⁴ Månsson (2000).

⁴⁵ Morgenstern (1867), sid. 78.

Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.⁴⁶

Förskolan ska möjliggöra vidgning av erfarenheter. Det är dock uppenbart att vissa grupper av barn har ”könsroller” som är närmre, och vissa som är längre ifrån, dem som prioriteras i läroplanen. Könsmonster är beroende av materiella förhållanden och sociala levnadsvillkor, vilket påverkar utformningen av flicka respektive pojke.

Att tala om likheter över grupper och variation ökar förståelsen i den pluralistiska och starkt individualiserade tidsperiod som senare åren av 1900-talet och början av 2000-talet innebär. Teoretiskt utvecklas förståelsen för kön från att ha uppfattats som enhetliga, stabila och inte minst universella kategorier till en förståelse av kön som beroende av omständighet och sammanhang och där individen /barnet/ självt är aktör. Individen ”blir” inte bara, hon skapar också sig själv i mötet med andra och genom aktiva positioneringar inom de möjligheter som föreligger.

Det intersektionella perspektivet lyfts fram. Det innebär att samvariationen mellan maktdimensioner som kön, klass, etnicitet och plats lyfts fram. Individens uttryck för feminitet respektive maskulinitet är avhängigt av samtliga dessa dimensioner. Det öppnas därmed för en möjlighet att se variation i könsmonster. Det blir pluralis i stället för två åtskilda grupper som bemöts på gruppnivå. Att fokusera enbart på flickor och pojkar innebär att osynliggöra den variation som finns inom gruppen. Att fokusera på skillnad mellan grupper stärker och understryker skillnad. Med förståelsen för kön som beroende av sammanhang så förskjuts fokus till kontexten i både nära och vid mening. Jämställdhetsarbetet kommer därvid att fokusera på de informella strukturerna som exempelvis verksamhetens uppläggning, dess innehåll och pedagogernas egna socialt och kulturellt beroende antaganden om hur flickor och pojkar ”är” eller ”bör vara”. Samtidigt uppmärksammas att barnet självt är att ses som aktör, som positionerar sig inom de ramar och möjligheter som föreligger.

Mångfaldssamhället har lett till ett ökat intresse och fokus på jämställdhet, kön och könsmonster. Jämställdhet, som ett slags allmän princip, är något som kommit att starkt förknippas med

⁴⁶ Lpfö 98, sid. 8.

svensk kultur. Något som framställs som "vi svenskar" är bra på. Den passar väl in i den bild svensken har om sig som "förnuftig, rationalitetsbejakande och modern".⁴⁷ Den kan ses som en del i den svenska nationella identiteten.⁴⁸ "Jämställdheten som en princip" representerar värden som markeras vid möten med andra kultur-mönster. Då lyfts jämställdhet och jämställda levnadsmönster fram i relationer till barn och familjer i mångfaldens förskola även om det generellt demonstreras ett ganska utbrett ointresse för jämställdhetsfrågan och jämställdhetsarbete.⁴⁹ Dessa processer kan problematiseras som en aspekt på den välfärdsnationalism som Nicholas Aylott (1999), lyfter fram i sin beskrivning av Sveriges förhållande till Europa.

Förskolan har i hög grad varit inriktad på att skapa det gemensamma och på att öka förutsättningar för likvärdighet mellan olika barn och mellan ensamstående och samboende föräldrar, oavsett klass, kön och etnicitet.⁵⁰ Ett allt mer individualiserat och heterogent samhälle utmanar dock detta gemensamhets- och likhets-tänkande. Det föreligger en spänning mellan valfrihet och individualiserade rättigheter som aspekter på mångfald och jämlikhet och jämställdhet som aspekter på likvärdighet. En av samtidens stora utmaningar handlar om att integrera mångfald och skillnad baserad på såväl kön, som klass, etnicitet och plats inom ramen för likvärdighet och medborgarskap.⁵¹

1.4 Förskolan som struktur för jämställdhet

Den svenska förskolans erövring av en plats i offentligheten är en mångårig process, som bjudit "en lång och motig väg" som Alva Myrdal uttryckte det (1982). En djupt grundad föreställning om att kvinnan och barnen tillhör det privata och mer fördolda, medan mannen tillhör staten och det offentliga har påverkat inställningen till denna fråga. Detta mönster illustreras väl av tillståndet för förskola och barnomsorg i ett internationellt perspektiv och av den pågående debatten i ett EU-perspektiv.

⁴⁷ Arnstberg (2005), sid. 19.

⁴⁸ Hirdman (2001).

⁴⁹ Långby Grubb (2004).

⁵⁰ Hultqvist (1990).

⁵¹ Siim (2000).

1.4.1 Statens ansvar eller faderns/familjens rättighet?

I komparativa studier inriktade på genus, omsorg och välfärd från 1900-talets slut och 2000-talets början utgör Sverige ett återkommande exempel på ett omfattande statligt deltagande.⁵² I exemplet förskolan var dock det statliga engagemanget mycket begränsat och tillfälligt och den statliga finansieringen så gott som obefintlig fram till 1900-talets mitt. Detta område uppfattades inte vara ett område för staten att styra och reglera. Det var familjens ansvar. Det var fadern, inte staten, som hade ansvar och rätt att besluta över sina barn och över sina kvinnliga familjemedlemmar. Detta återverkade både på utbyggnaden av förskolan och på framväxten av utbildningar för kvinnor.

Under 1930-talet aktualiserade en nedgång av födelsetalen en diskussion om statens roll som familjestödare, vilket kom att föra in förskolan i ett mer offentligt ljus. Makarna Myrdal underströk statens ansvar för barnen och behovet att stödja mödrars möjlighet till yrkesarbete i sin numera klassiska bok "Kris i befolkningsfrågan".⁵³ Ett visst ökat kommunalt och statligt ansvar följde åren därefter. Under 1940- och 50-talen sker en successiv kommunalisering av förskoleinstitutionerna och från år 1945 fanns det också en möjlighet att erhålla statligt stöd för drift av så kallad "halvöppen barnvård". Under krigsåren ökade behovet av kvinnlig arbetskraft och därmed ökade även det statliga intresset för utbyggnad av heldagsomsorgen. 1950-talet innebar en återgång till uppdelning mellan livssfärerna för kvinna och man, men under åren därefter skedde en markant förändring av kvinnors förhållande till arbetsmarknad, och förutsättningarna för ett mer jämlikt förhållande mellan kvinnor och män i samhället ökade. Behovet av förskola/barnomsorg var vid 1960-talets mitt betydligt större än tillgången.

1.4.2 En kvinnovänlig stat?

Men vilken var kvinnans plats i samhället? En hemarbetande kvinna? Eller en kvinna som utvecklade kvinnans två roller som Alva Myrdal och Viola Klein skrev om? (1957). Den i Europa så dominant familjeformen "male breadwinner - housewife" var

⁵² Exempelvis Almqvist (2005); Esping-Andersen (1990); (1999); Letablier & Jönsson (2005); Michel & Mahon (2002); Moss (1996).

⁵³ Myrdal & Myrdal (1934).

också den dominerande tankefiguren i Sverige fram till 1960-talet menar Ingela Nauman, (2005). Men som Helga Hernes (1987) beskriver, så kan länderna i Skandinavien ses som kvinnovänliga stater med en svagare manlig försörjarmodell än övriga Europa. Kvinnor hade tidigt funnits i arbetskraften, och hemmafrumodellen var inte var så cementerad i svensk familjekultur. Den arbetande gifta kvinnan var en del av svenskt arbetsliv genom att jordbruket var dominerande näring till några decennier in på 1900-talet, framhåller Florin & Nilsson.⁵⁴ Den åtskillnad som är markant i många länder mellan hemmet och samhället, mellan privat och offentligt, tog sig i Sverige andra former, bland annat genom att "folkhemmet" blev metaforen för det framtida samhället. Gränserna mellan stat och familj och mellan offentligt (public) och privat blev otydligare. Folkhemstanken byggde dock på könsåtskillnad, med mödrar i hemmet som ett ideal. Attityderna till barnomsorg, till "att lämna bort barnen", var negativa.

Förändrade samhälleliga villkor när det gäller arbetsmarknads- och ekonomiska förhållanden samt en politisk radikaliserings vid slutet av 1960-talet och början av 1970-talet gav upphov till nya livsmönster och nya framtidsmodeller. Socialdemokraterna gick till exempel till val år 1969 med målsättningen: "Mer jämställdhet".⁵⁵ Från början av 1970-talet ersatte socialdemokraterna den traditionella enförsörjarfamiljen som modell för sitt politiska handlande med en två-försörjarfamilj. Detta korresponderar med en mycket omfattande expansion av den svenska förskolan, liksom en rad andra åtgärder som uttrycker statens påverkan på förändrade könsrelationer såsom särbeskattning och föräldraförsäkring.

1.4.3 Stat - familj- och ett nytt barn – förskolebarnet

1900-talets tre sista decennier redovisar en mycket kraftig förändring av förhållandet mellan stat och familj och mellan kvinna - man - barn. Här har förskolan och den offentliga barnomsorgen haft en mycket betydelsefull roll.

Under 1970-talet genomfördes ett stort antal utredningar som knöt an till kön, jämställdhet och könsrelationer. Hela 74 statliga delbetänkande publicerades bara under perioden 1970–1975.⁵⁶

⁵⁴ Florin & Nilsson (2000), sid. 20.

⁵⁵ Hirdman (1998).

⁵⁶ Florin & Nilsson (2000), sid. 28.

Parallellt med detta utredningsarbete kring förändrade könsrelationer arbetade flera statliga utredningar med att kartlägga och omfördela ansvaret för så gott som alla dimensioner i barns liv. Mycket inflytelserik blev barnstugeutredningen, som 1972 lade fram sitt betänkande Förskolan del 1. Detta kom att få stor genomslagskraft på den förskola, som nu utvecklades i mycket snabb takt. Utredningen, "BU",⁵⁷ blev en väl studerad grundbok på alla utbildningar till lärare i förskolan. Den talades om som en "bibel" och den gav ideologisk grund och legitimerade omfördelningen av ansvaret för barnen i det svenska samhället. Här tog det nya barnet, förskolebarnet, gestalt. Förändrade könsrelationer och familjeformer inkluderade också ett förändrat barn. Detta barn behövde förskolan för sin egen utvecklings skull. Barnens gemenskap skulle utvecklas, deras jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning stödjades. Jean Piagets kognitiva jämviktsteori och Erik Homburger Eriksons epigenetiska utvecklingsteori angavs som bakgrund till detta stora projekt – förskolebarnet i förskolan.

Förskolan positionerade en roll i samhällsutvecklingen, den blev en del i välfärdsstrukturer med rätt att benämna världen och med normativa ambitioner inom en rad områden som inkluderade både barnet och dess familj.

Yvonne Hirdman benämner perioden 1960–1976 som en omformuleringsperiod.⁵⁸ Det var en tid av stark förändring av relationer mellan individ-samhälle, barn-vuxen, kvinna-man. Hirdman begreppsliggör förhållandet mellan kvinna och man i kontraktstermer. Hon vill med det, icke helt oproblematiska begreppet, ringa in att det rör sig om ett strukturellt tvång som både kvinna och man lever under, samtidigt som det anger att det är öppet för förhandling.⁵⁹ Kvinnornas tidigare husmoderskontrakt under framför allt 1950-talet omformuleras till ett jämställdhetskontrakt. Ansvaret för barnen skulle nu delas av både kvinnor och män, med statens stöd. Den utbyggda förskolan blir den tredje parten som skall möjliggöra det förändrade genuskontraktet. Detta påverkar talet om förskola och talet om varför förskola? Diskurserna knutna till modernitetsprojektet förskola: "För barnets och uppfostrans skull", hade under 1930-talet kompletterats både med befolkningspolitiska och arbetsmarknadsmässiga argument. Förskolan behövdes såväl av befolknings- och arbetsmässiga som av barn- och

⁵⁷ SOU 1972: 26.

⁵⁸ Hirdman (1994).

⁵⁹ Hirdman (2001), sid. 84.

familjepolitiska skäl. Under 1970-talet tillfördes så jämlikhetsmotiv och sysselsättningargument. 1970-talet innebar ett genombrott för frågan om omsorg och pedagogik för de minsta barnen utanför hemmet, vilket ledde till en radikal utbyggnad av antalet platser i förskola/barnomsorg. Sammanfattningsvis har denna välfärdsinstitution- förskolan -fångat upp en rad vitala samhällsuppgifter och efter hand erövrat och ålagts en mycket komplex uppgift. Denna skiljer sig, som framgår av dess ambitioner, i vissa centrala avseenden från den obligatoriska skolans uppdrag, och måste förstås utifrån andra begrepp och tankefigurer.

1.4.4 Kvinnan jämlik mannen i den nya familjen

Under 1970-talet skapar samhällsförändringar förutsättningar för nya föreställningar om kvinnors och mäns möjligheter och plats i samhället. Kvinnan sågs vara allt mer lik mannen. Hon blev hans like. Hennes arbetsliv kom också att utformas efter de normer som utvecklats i den manligt dominerade arbetsmarknaden. Detta enligt en modell som hade utformats för den manlige arbetstagaren med en kvinna vid sin sida, som hade huvudansvar för hem och omsorg.

Kvinnornas ökade deltagande på arbetsmarknaden från 1970-talet möjliggjordes genom att ett stort kvinnokollektiv övertog stora delar av omsorg, vård och utbildning av de yngre barnen. En nationell omfördelning av dessa uppgifter genomfördes inom kvinnokollektivet, vilket har sin motsvarighet i en global omfördelning i nutiden. En omfördelning *mellan* könen av ansvar för vård och omsorg om barnen gestaltades däremot bara i begränsad utsträckning. Det här är något som uppmärksammats mer intensivt under det senaste decenniets debatt och med tydligt utslag i senaste jämställdhetsutredning.⁶⁰ Det var dags att "Göra pappa med barn".⁶¹

1.4.5 Kvinna och man jämlika varandra

Under de första decennierna av statlig jämställdhetspolitik på 1970- och 1980-talet hade jämställdhetspolitiken inriktats på att möjliggöra för kvinnor att bli jämställda med männen. Jämställdhets-

⁶⁰ SOU 2005:66.

⁶¹ Klinth (2002).

politiken var inskriven i en genusregim som överordnade manligt i förhållande till kvinnligt på samma sätt som arbetsliv och arbete kommit att överordnas hem och omsorgsarbete i hemmet. Regeringen gav i februari 2004 i uppdrag till en särskild utredare att genomföra en översyn av jämställdhetspolitikens mål, inriktning, organisation och effektivitet. Uppdraget kan ses som ett led i en ambition mot en förändrad genusregim och mer jämställda genusantaganden, vad gäller mäns och kvinnors genuspositionering inom såväl föräldra- som medborgarskapspraktiker.

Jämställdhetsutredningens förslag till förändring av jämställdhetspolitiska mål visar en förskjutning av fokus, så att individens hela liv omfattas.⁶² Könsmönster och könsrelationer ska påverkas så att både kvinnor och män får möjlighet att ge och få omsorg, utöva aktivt medborgarskap och ha ekonomisk självständighet. Stort intresse riktas mot åtgärder för att nå de formulerade målen genom exempelvis ett tidigt uppmärksammande av jämställdhetsfrågor i förskola och skola.

1.4.6 Förskolans indirekta och direkta jämställdhetspåverkan

Ungefär trettio år med utbyggd, tillgänglig och likvärdig förskola och högt kvinnligt deltagande på arbetsmarknaden har förändrat förutsättningarna för att vara småbarnsmamma och pappa. Relationerna mellan kvinna och man i småbarnsfamiljen, liksom deras föräldra- respektive medborgarskap har påverkats och förändrats sett ur ett historiskt perspektiv. De är dock inte i fas med de faktiska arbets- och familjekrav, som både kvinna och man som småbarnsförälder lever under. Förändringsprocesserna är långsamma och strukturella hindren flera.

Andelen i befolkningen som har erfarenhet både av arbetsliv och av omsorgsansvar för barn har dock ökat markant. Allt fler, *både kvinnor och män*, har erfarenhet av det Alva Myrdal och Viola Klein en gång kallade "Kvinnans dubbla roller" (1957). Allt fler, både kvinnor och män, har erfarenhet av dåligt anpassat arbetsliv som utformats för män under en tid då det fanns en hemarbetande vid den manlige försörjarens sida. Vad betyder de dubbla erfarenheterna av såväl omsorg om barn som arbete? Vad betyder detta för samhälls- arbets- och familjelivet? Statsvetaren Helena Stensöta (2004) formulerar frågan: Vad blir effekten av att så många i den

⁶² SOU 2005:66.

publika sfären har erfarenhet av omsorgsansvar? (s. 12) Hon prövar i sin avhandling bland annat om vi kan se en begynnande omsorgs-inriktad statskaraktär. Stensötas resultat pekar på att barnomsorgen kan ha haft en särskild betydelse i svensk statsförvaltning, och att man skulle kunna betrakta barnomsorgen som en spjutspets för att förändra den offentliga verksamheten som helhet.⁶³

I sociologen Anna-Lena Almqvists avhandling (2005), redovisas en internationellt jämförande studie av föräldrars upplevelser av föräldraroller och av barnomsorgs- och familjepolitik. Almqvist visar hur den svenska familjepolitiken och barnomsorgsmodellen är djupt förankrad och högt värderad hos de svenska småbarnsföräldrarna samtidigt som de uttrycker upplevelser av tidsbrist och överkrav. De uttrycker stress i förhållande till multipla roller och förväntningar. Här skiljer sig framför allt fäderna i det svenska materialet från andra grupper av fäder i den internationella jämförelsen. En svårmanövrerad "gender equality agenda" styr vardagslivet för båda föräldrarna i det svenska materialet. Mamma-pappa-barn-barnomsorg har blivit ett väl förankrat och legitimt, om än mycket logistikkrävande, system under de senaste decennierna.

"Att vara pappa" och "att vara mamma" har förändrats av det dubbla deltagandet i såväl förvärvsarbete som hem- och omsorgsarbete.⁶⁴ Vare sig det sker som ensamstående förälder eller i samboende föräldraskap. Inom familjen har maktförhållandena förskjutits på grund av att båda föräldrarna deltar i arbetslivet och har en egen ekonomi.⁶⁵ Medborgarskap och föräldraskap har förändrats både för kvinna och för man, dock med en tendens till ett återskapande av genusregimer som isärhållande och hierarkisering om än på nya arenor.

I ett internationellt perspektiv är förskolan som välfärdsinstitution för omsorg och pedagogik för alla barn i ett icke socialt differentierat mönster förhållandevis unik, och dess existens lika villkorad och skör som Alva Myrdal en gång insåg och konstaterade.⁶⁶

I ett hundraårigt perspektiv utgör förskolan en central struktur för samhällsomvandling och för individualisering och synliggörande av kvinna och barn. Den utgör ett starkt könat arbetsfält

⁶³ (sid. 217-218).

⁶⁴ Bäck-Wiklund (2003); Klinth (2002); Plantin (2003, 2004).

⁶⁵ Simonsson (2005).

⁶⁶ Myrdal (1982).

som erövrat och ålagts en mycket komplex samhällsuppgift, och representerar ett såväl könspolitiskt som barnpedagogiskt projekt som genomförts med stor framgång under det senaste århundradet. Den har varit beroende av aktiva yrkesföreträdare, av lobbyister inom politik och förvaltning samt av påtryckningar och engagemang från föräldrar.

Jämställdhetsambitionerna har gått från fokus på struktur till innehåll, från organisation till process. I det klassiska pedagogiska arvet har gosse, pojke stått i fokus och dagens verkligheter visar att detta idéhistoriska arv dessvärre följs upp på ett problematiskt sätt i nutida verksamheter. Marknad och media stödjer särbehandling och påverkar i nutiden allt högljuddare barnens vardag som aktörer för särartsliknande könsmönster. Förskolans ökade satsning på jämställdhetsarbete innebär en motkraft mot dessa tendenser och en styrning mot mer jämställda genusregimer.

2 Barnomsorg jämställdhet i ett europeiskt perspektiv - en kommentar

I ett europeiskt perspektiv är frågan om barnomsorg, som en strategi för ökat kvinnligt deltagande på arbetsmarknaden och för en förändring mot mer jämställda relationer mellan kvinnor och män, mycket aktuell.

Den dimension av jämställdhet-förskola som lyfts genom direktiven till Delegationen för jämställdhet i förskolan, det vill säga en inriktning på de informella strukturerna och ”att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan”,¹ är mindre framträdande i den politiska diskussionen.

Barnomsorg blev en del av EU:s sociala agenda på 1980-talet. På EU-kommissionens uppdrag bildades år 1986 ett nätverk för barnomsorg, som påbörjade utvecklingen av en barnomsorgsstrategi för EU. Nätverket lades ner 1996, delvis som en följd av kritiken mot ”kommissionens aktivism”.² Ett flertal rapporter publicerades under denna period som belyste barnomsorgs- och förskolesituationen i Europa.³ Dessa påpekade bristen på adekvata, jämförbara data och information om barnomsorgssituationen i Europa. Fler-talet av länderna har en uppdelning mellan barnomsorg (child care services), som framför allt möjliggör för föräldrarna att arbeta och förskolor (early education services), som är fokuserade på barnet och lärande. En åtskillnad föreligger också mellan dessa två former och den obligatoriska skolan, som påbörjas mellan fem till sju års ålder, varierande beroende på land. Avståndet har varit speciellt stort mellan olika child care services och den senare skolan.

¹ SOU 2004:115, sid. 89.

² Mahon (2004), sid. 160.

³ European Commission Network Childcare (1988); (1996).

2.1 Barnomsorg och kris i befolkningsfrågan av modell 2000-tal

Under de första åren på 2000-talet har frågan om utbyggd barnomsorg aktualiserats och innehar hög prioritet. Nedgången i födelsetalen har bidragit till det ökade intresset för jämställdhet och barnomsorg utanför hemmet. I norra Europa började denna förändring av fruktsamhetstalen redan under 1960-talen, i Sydeuropa något senare. Såväl Tyskland, Österrike, Portugal och Grekland hade 2004 fruktsamhetstal som var mindre än 1,5. Norden (Sverige, Norge, Finland, Danmark) har länge haft de högsta fruktsamhetstalen, liksom även de högsta förvärvsfrekvenserna för kvinnor,⁴ men även här sker djupgående förändringar av reproduktionsmönstret. Under det senaste året redovisar Sverige den största förändringen av fruktsamhetstal i Europa och sett i ett tioårsperspektiv är förändringen anmärkningsvärd. I en första rapport om skattningar av demografiska förhållanden för 2005 anges att de högsta födelsetalen återfinns på Irland (1,5) och de lägsta i Tyskland (0,8). Tolv EU-länder redovisar en nedgång av födelsetal och Sverige faller här ut som det land som uppvisar den största minskningen (7,4 procent). Malta redovisar den största uppgången (8,7 procent). En jämförelse mellan åtta olika länder i Syd- och Nordeuropa, visar att samtliga beskriver en nedgång av födelsetal.⁵

Tabell 1 Födelsetal i åtta europeiska länder i Syd- respektive Nord-europa 1965-1995 (avrundade tal)

Land	Spanien	Portugal	Italien	Grekland	Finland	Danmark	Norge	Sverige
År								
1965	2,9	Ej reg.	2,7	2,3	2,5	2,6	3,0	2,4
1975	2,8	2,8	2,2	2,3	1,7	1,9	1,9	1,7
1985	1,6	1,7	1,4	1,7	1,7	1,5	1,7	1,7
1995	1,1	1,4	1,2	1,3	1,8	1,8	1,9	1,7
2005	1,1	1,1	1,0	0,9	1,1	1,2	1,2	1,0

Källa: Daumiere, 2004, s 47–48; Eurostat, 2006, s 2.

För år 2005 är beteckningen: "Crude birth rate", motsvarande en första skattning.

Bristande trygghet i anställningsformer, instabilitet i arbetsliv och i relationer samt bristande jämställdhet i familjelivet, liksom av-

⁴ Daumiere (2004).

⁵ Eurostat (2006).

saknad av trygga barnomsorgsformer påverkar alla en nedgång i födelsetal.⁶

2.2 Barnomsorg, arbetsliv och sysselsättning

Frågan om barnomsorg kopplas under de första åren av 2000-talet framför allt till EU:s sysselsättningsstrategi, till arbetsmarknads-skäl, en koppling som tidigare visat sig ha haft avgörande inflytande på den svenska förskolans kvantitativa utveckling. Sysselsättningsstrategin är en del av det som kallas för Lissabon-strategin, där målsättningen är att bli världens mest konkurrenskraftiga ekonomi 2010. Strategin anses bestå av tre relaterade delar: ekonomi, sysselsättning och hållbar utveckling.⁷

The Employment Guidelines fastslår:

Member States should remove disincentives to female labour force participation and strive, taking into account the demand for childcare facilities and in line with national patterns of childcare provision, to provide childcare by 2010 to at least 90 % of children between 3 years old and the mandatory school age, and at least 33 % of children under 3 years of age.⁸

Målsättningen att 60 procent av kvinnorna i Europa ska vara i arbete utanför hemmet år 2010, förutsätter en aktiv strategi för barnomsorgens utveckling i Europa. För att kunna formulera denna har omfattande studier av barnomsorgsfältet genomförts. Då en stor del av verksamheten genomförs utan aktiv registrering och redovisning har detta varit ett mycket problematiskt arbete. Att göra rättvisande jämförelser mellan länder i frågor om barnomsorg, och förskola blir komplicerat. Problemet är att begreppen står för olika innehåll, data är ofullständiga och det förekommer på vissa håll även stora skillnader mellan regioner inom länderna. Det här är ett fält i gränslandet mellan det allmänna och det privata med mycket, för offentligheten, osynligt kvinnligt arbete. En stor spridning av former för barnomsorg föreligger i de olika medlemsländerna. Det finns hela 136 olika typer av service, från ett minimum av fyra olika former i Grekland till ett maximum av 14 i Storbritannien.⁹ De europeiska ländernas barnomsorg varierar

⁶ Björnberg (2000); Daumiere (2004); Gerhard, Knijn & Weckwer (2005); Sleenbos (2003).

⁷ Gustavsson m.fl. (2005).

⁸ Eurostat (2004), förord.

⁹ Eurostat (2002).

också betydligt när det gäller administration, finansiering, likvärdighet och tillgänglighet. Skillnader i den dominerande inställningen till kvinnors förvärvsarbete och barns omsorg i offentlig regi återfinns exempelvis mellan Nord- och Sydeuropa, mellan katolska och protestantiska länder och som vi konstaterat tidigare mellan olika regioner.¹⁰

Generellt kännetecknande är att det finns få barnomsorgsformer som ger heltidsservice och erbjuder tillgänglighet under hela året. Det finns också få former för de yngsta barnen och för barn med behov av särskilt stöd. Den nuvarande organiseringen av barnomsorg/förskola har generellt en begränsad möjlighet att fungera som verktyg för kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter på arbetsmarknad och i hemmet. Bortsett från några enstaka exempel lyckas alltså inte dagens organisation uppfylla det tänkta målet: ökad jämställdhet och jämlikhet, både mellan flickor och pojkar och mellan kvinnor och män från olika sociala grupper.

Vad gäller samarbetet om barnomsorg genom Lissabonstrategin, så sker det genom en "mjuk" samordning", vilket ger större handlingsfrihet än den vanliga lagstiftningsmetoden. Termen för denna nya form av samarbete är "den öppna samordningsmetoden" och den dominerar på välfärdsnära områden, där medlemsländerna önskar bibehålla kontrollen och inte gärna ser en homogenisering eller harmonisering.¹¹

2.3 En ökad social differentiering

Den sedan några decennier pågående förändringen av familjemönster från enförsörjar- till tvåförsörjarfamilj innebär en stor utmaning för välfärdsstaterna.¹² Den låga graden av generell och tillgänglig barnomsorg har i de flesta europeiska länder lett till en ökad social differentiering. Med andra ord, mer välutbildade och högre avlönade kvinnor återfinns i högre grad i arbetskraften, även som småbarnsföräldrar. Stora grupper av kvinnor från fattigare delar av världen migrerar till den rika världen, där de går in och löser ett allt mer växande omsorgsunderskott, i form av omsorg om barn, äldre, sjuka.¹³ De välutbildade köper tjänster av andra kvinnor

¹⁰ European Commission Network for Childcare (1988); (1996); Eurostat (2002); Michel & Mahon (2002).

¹¹ Gustavsson m.fl. (2005); Jacobsson m.fl. (2001).

¹² Michel & Mahon (2002).

¹³ Mulinari & Nergaard (2004).

för tillsynen av sina barn, och får förlita sig på olika system av förskola och privat omsorg. De lågutbildade kvinnorna däremot förblir hemarbetande.¹⁴ I en jämförelse mellan England, Skottland och Sverige exemplifieras detta mönster, för England och Skottland gäller att ju högre utbildningsnivå, ju högre förvärvsfrekvens. I England är 72 procent av kvinnor med barn under fem år i arbetskraften om de har högre utbildning, i jämförelse med 23 procent av kvinnorna utan kvalificerad utbildning.¹⁵

Detta förstärker skillnaden mellan olika grupper i samhället. Barnen differentieras tidigt och de gemensamma erfarenheterna begränsas. Därmed förstärks en socialt segregerad barndom och uppväxt. Ett svagt politiskt intresse under många år för frågorna om omsorg och undervisning av de yngsta barnen har bidragit till en mycket varierande förekomst av barninstitutioner och även en bristande likvärdighet, från uppenbart högkvalitativa välutrustade barnpedagogiska institutioner till tillsyn under osäkra former. Uppenbart är att den kvinnogrupp som varit engagerad i olika former av child care services har haft mycket låg ersättning för sitt arbete och en osäker arbetsställning.¹⁶

Under senare år har andelen kvinnor i arbetskraften ökat betydligt i länder med tidigare hög andel hemarbetande, som Spanien och Irland.¹⁷ Det som framför allt skiljer kvinnors förvärvsverksamhet i Sverige mot andra länders är att den inte påverkas mycket av om kvinnan är barnlös, har ett, två eller flera barn eller om kvinnan är välutbildad eller saknar utbildning. Kvinnor arbetar utanför hemmet och de arbetar mycket.¹⁸ Antalet barn och utbildningsnivå har annars tydliga effekter på kvinnors förvärvsfrekvens i ett generellt OECD-perspektiv.¹⁹ Exemplet med hög andel kvinnor på arbetsmarknaden som både arbetar många timmar och i hög utsträckning bibehåller huvudansvar för omsorg och hem, som exempelvis i Sverige,²⁰ har resulterat i påtaliga signaler om rollstress, tid som bristvara och ifrågasättande av levnadsformen. Förändringen av könsmönstren, med förskolan som basstruktur, har skett med bibehållande av den tidigare manlige arbetstagaren som norm. Kunskaperna om konsekvenserna för småbarnsfamiljerna,

¹⁴ Knijn Jönsson & Klammer (2005).

¹⁵ Cohen, m.fl. (2004), sid. 21.

¹⁶ Cohen m.fl. (2004), sid. 29.

¹⁷ OECD (2005).

¹⁸ Eurostat (2006).

¹⁹ Sleetbos (2003).

²⁰ Björnberg (2000).

för såväl barn som vuxna, i ett köns- klass och etnicitetsperspektiv, behöver förstärkas, systematiseras och tydliggöras.

2.4 En utbildnings- arbetsmarknads- eller socialtjänstfråga?

Frågan om barnomsorg och förskoleverksamhet relateras i ett EU- och OECD-perspektiv till olika politiska områden och departement. Området placeras alternativt under exempelvis social-, arbetsmarknads-, utbildnings-, familjepolitik och motsvarande departement. OECD beskriver i en summerande genomgång av organisationens förskole/barnomsorgsverksamheter en trend att närma barnomsorg och den obligatoriska skolan både vad gäller politik och praxis.²¹ Den ökade betoningen på det livslånga lärandet har lett till behov av ett närmare samarbete mellan olika former av barnomsorg, förskola och obligatorisk skola. OECD varnar dock också för negativa effekter av ökade sammansmältningar av delar i utbildningssystemet, så tydligt i Sverige också genom den så kallade nya lärarutbildningen,²² en gemensam lärarutbildning för lärare inriktade mot såväl förskola som grundskolans tidigare år.

The needs of young children are wide, however, and there is a risk that increased co-operation between schools and ECEC could lead to school like approach to the organisation of early childhood provision. Downward pressure on ECEC to adopt the content and methods of the primary school has a detrimental effect on young children's learning.²³

I England, Skottland och Sverige förändrades förhållandet mellan barnomsorg, förskole-, fritidsverksamhet och skola under mitten och slutet av 1990-talet. Vid ungefär samma tidpunkter fördes samtliga dessa verksamheter in under gemensamt politiskt ansvar, i ett och samma departement: Utbildningsdepartementet. Det skedde i Sverige år 1996, i Skottland år 1997 och England år 1998. I Sverige behåller dock förskolan sin sidoordning inom skolsystemet och särbehandlas i många åtgärder och strategiska satsningar samt är placerad under en särskild minister.

I den allt mer omfattande diskussionen om kvinnor, jämställdhet och barnomsorg i ett europeiskt perspektiv motiveras den senare

²¹ OECD (2001).

²² SOU 1999:63.

²³ OECD (2001), sid. 129.

som en förutsättning för att få en ökad andel av befolkningen på arbetsmarknaden och som en förutsättning för förbättrat konkurrensläge i Europa. Här skiljer sig argumentationen från den som en gång motiverade utvecklingen av den tidiga förskolan. Den motiverades för barnets, uppfostrans och gemenskapens skull. Förskolan introducerades i denna form som en integrativ kraft i barndom och samhälle. Den rubricerades också i det socialdemokratiska välfärdsprojektet som ”En förskola för alla”. Det var ett modernitetsprojekt som syftade till kulturell modernisering och till att förändra barndom och föräldraskap – samt att utjämna skillnader mellan barn genom uppfostran och pedagogik. I ett bredare internationellt perspektiv tenderar omhändertagande av barn att utformas så att det bidrar till den sociala, kulturella och ekonomiska differentieringen i samhället. En tendens till ökad könsjämlighet inom olika sociala grupper kan diskuteras, samtidigt som en ökad social och klassmässig ojämlikhet mellan grupper uppenbart tenderar att förstärkas av flera skäl.

En analys av barnomsorg i olika länder och tidsperioder ger en god inblick i de genusantaganden, som är invävda i konstruktionen av olika välfärdsstater. Samhällets syn på kvinnors och mäns förhållande till familj och arbete, på deras föräldraskap och medborgarskap avspeglas i konstruktionen av barnomsorgen. Samhället/staten kan sägas uppträda som genusinstruktörer, som skapar de strukturella ramarna för kvinnors och mäns positioner och möjligheter, genom reglerade rättigheter, skyldigheter och ansvar.

Ett samhälles genusregim har en avgörande inverkan på den jämställdhetspolitik och den jämställdhetspraktik som är möjlig att utforma. Den anger ramarna och avspeglar den övergripande samhällsliga genusordningen. Samhällets institutioner illustrerar de dominerande genusregimerna.²⁴ Härvid utgör just barnomsorgen, sedd i ett historiskt perspektiv, ett mycket belysande exempel.

2.5 Arbetet ute på förskolorna

Tidigare i det här kapitlet har vi visat att barnomsorg betyder olika saker i olika länder. Exempelvis finns det inte mindre än 136 olika typer av service inom EU som kan sorteras in under begreppet

²⁴ Connell (1985), (1987); Hirdman (2001); Nauman (2005).

barnomsorg.²⁵ Det är därför inte särskilt uppseendeväckande att det finns många skilda åsikter kring huruvida jämställdhet överhuvudtaget är en uppgift för barnomsorg-förskola.

I de direktiv som reglerar delegationens arbete står det angivet att det ingår i arbetet att ”sprida kunskap om framgångsrikt jämställdhetsarbete i förskolor i andra länder”.²⁶ Det här har varit en oerhört svår uppgift. Vi har under olika resor till sammanlagt 15 länder inte stött på en enda förskola utanför Norden som arbetar med jämställdhet som en del i den pedagogiska verksamheten. Vad är då förklaringen till detta? Naturligtvis hänger det här ihop med vilken syn som finns på vad barnomsorg är och varför den finns. I många länder är den rådande uppfattningen att barnsorgen är en förlängning av familjen. Barnens uppfostran och vilka värderingar de ska mötas av är främst en privat angelägenhet, något som familjen ansvarar för. Barnsorgen är till för att hjälpa föräldrarna inte för att förändra barnen och deras framtid. Med detta i åtanke är det inte så konstigt att den svenska idén om att ett av de viktigaste uppdragen för förskolan är att främja värdegrunden, och därmed jämställdheten, för det mesta förvånar och ibland provocerar i internationella sammanhang.

2.5.1 Jämställdhet viktigt inom skolan

Om fokus byts från förskolan till grundskolan och liknande mot- svarigheter dröjer det dock inte länge innan jämställdhetsperspektivet dyker upp.

I Japan till exempel ser man jämställdheten som ett av skol- systemets viktigaste uppdrag. Skolan ska vara det första steget mot ett mer jämställt samhälle.

Education at schools must increase awareness of equality between women and men in line with the spirit of the Constitution of Japan and the Fundamental Law of Education, and must be based on the current task of creating a gender-equal society. For this reason, the further promotion of education which values the individuals throughout all elementary and secondary educational activities should continue. At the higher education level, the results of education up to that education level should be reinforced and an awareness of equality between women and men should be further enhanced. At the same

²⁵ Eurostat (2002).

²⁶ Dir nr: Dir. 2003:101.

time, various measures to provide learning opportunities for women at that level should be taken.²⁷

I Israel anses det också som en självklarhet att jobba med jämställdhet inom skolan. Och precis som i många andra länder finns det en oro kring det faktum att skolan inte lever upp till sina jämställdhetsmål. Israeliska utbildningsdepartementets hymlar inte med skolans problem på området.

In Israel, equal opportunities in education should be an integral part of education. In practice, however, boys and girls do not enjoy equal opportunities in education, are not invested in and appreciated equally by teachers and educational counsellors, and do not enjoy the same experiential opportunities.²⁸

Det finns otaliga exempel på biståndsprojekt där kopplingen utbildningsinsatser och jämställdhet görs. Ett sådant exempel är SIDA:s satsningar på att öka läskunnigheten bland flickor i Afghanistan eftersom organisationen menar att det på sikt kommer att kunna förändra rådande normer och värderingar i riktning mot ett mer jämställt samhälle.

2.5.2 Det finns undantag

Att få länder arbetar med jämställdhet inom barnomsorgen, betyder dock inte att vi i Sverige är helt ensamma om detta. Det går till exempel egentligen inte att diskutera jämställdhetsarbete i förskolan och dess ursprung utan att nämna Hjalli-pedagogiken på Island. Den föddes i slutet av 1980-talet då pedagogen Margrét Pála Ólafsdóttir ifrågasatte det sätt barnen behandlades på. Under sin tid inom barnomsorgen hade hon blivit allt mer medveten om hur olika personalen behandlade flickor och pojkar. Pojkarna fick mest plats och blev så gott som alltid behandlade som individer medan flickorna hamnade i bakgrunden och oftast blev behandlade som en grupp. Ólafsdóttirs lösning på den ojämställda vardagen blev könsseparerade grupper med flickor i en grupp och pojkar i en annan. Uppdelade på detta sätt fick sedan barnen öva på egenskaper och förmågor de i vanliga fall inte använder sig av. Det var hos Hjalli-pedagogiken som bland annat det Gävleborgsbaserade projektet

²⁷ The National Plan of Action for Promotion of a Gender-Equal Society by the Year 2000.

²⁸ cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/English/Gender/Background/, hemsida för Israels Utbildnings- Kultur- och Idrottsdepartement, 2006-05-11.

Tittmyran/Björntomten hittade inspiration till sitt projekt. Sedan dess har många andra svenska förskolor varit på studiebesök på Island

Hjalli-pedagogiken är dock delvis omdiskuterad. Kritikerna menar att arbetssättet befäster könsskillnader då de uppdelade grupperna är en permanent lösning och inte en tillfällig.

Hjalli-pedagogiken har utvecklats ungefär samtidigt som Anne-Mette Kruse i Danmark utvecklade tanken om kompensatorisk pedagogik. Dessa arbetsmetoder är på olika sätt använda i de olika projekt som finns också i Sverige och på Åland. I både Danmark och Norge har det också funnits en stark betoning av att arbetet med jämställdhet i förskolan i första hand ska inriktas på fler män till förskolan.

2.6 Män + förskola = jämställdhet?

Att det finns få internationella exempel på praktiskt jämställdhetsarbete i förskolan, betyder inte att kopplingen jämställdhet och förskola inte förekommer i andra länder.

Det är bara det att på många håll ses jämställdhetsfrågan ur en annan synvinkel och med ett annat mål i sikte än vad vi har i Sverige. I många länder, både inom och utanför Europa, betyder jämställdhet i barnomsorgen en sak: Fler män. Det vill säga, när könsfördelningen bland de anställda är jämn, ses förskolan som jämställd.

I dessa länder handlar jämställdhetsfrågan med andra ord inte om hur den dagliga pedagogiska verksamheten ska förändras, utan om hur fler män ska lockas till yrket och sedan stanna kvar. Det här resonemanget finns också i Sverige, men det är inte det enda jämställdhet i förskolan handlar om.

Ett av de största projekten kring män i barnomsorgen är skotska "Men in Childcare", MIC, som startades i Edinburgh i början av 2000-talet. Projektet bygger i stort sett enbart på tankar om kvinnors och mäns olikheter. Initiativtagarna till projektet ser män som i grunden olika kvinnor. De bör komma in i förskolan för att fylla en funktion som kvinnor aldrig kan göra. Initiativtagarna bakom MIC menar också att män är andra typer av förebilder än kvinnor och det behövs inom barnomsorgen, speciellt för pojkar som växer upp utan pappor. Andra vinster som förs fram är att könsblandade personalgrupper ger ett bättre arbetsklimat och att

det är lättare för barnens pappor att prata med och anförtro sig åt manliga pedagoger än kvinnliga.

Trots de här skälen hade MIC mycket svårt att rekrytera de skotska männen till barnomsorgen. Därför drog de igång en annonskampanj där de riktade sig direkt till män som kunde tänka sig att arbeta med barn. I annonserna fanns ett telefonnummer som intresserade kunde ringa.

Kenny Spence som varit engagerad i projektet sedan starten menar att just telefonjouren är en av framgångsfaktorerna bakom MIC. Detta eftersom telefonnumret i princip var bemannat dygnet runt så att alla som ringde fick snabba svar och på så sätt inte tappade intresset på grund av uteblivna svar. Det var också enbart män som tog emot de här samtalen.

Vad har då det här projektet gett för resultat? Sedan 2001 har över 700 män påbörjat någon form av utbildning för arbete inom barnomsorgen. Vissa har bara gått en kort introduktionskurs medan andra påbörjat längre utbildningar. 25 av de 700 är färdigutbildade till det som motsvarar en svensk förskollärare och ytterligare 70 genomgår just nu samma utbildning. Under våren 2005 genomfördes en ny annonskampanj som fick 200 svar.

Spence menar samtidigt att det inte bara är MIC:s arbete som är orsaken till den här förändringen. Han menar att fler män inom barnomsorgen är en fråga i tiden där ett flertal orsaker samverkar.

- Det finns fler ensamstående pappor än tidigare, därför är det inte längre konstigt att män tar hand om barn.
- Kurser där endast män deltar i utbildningen har gjort att färre hoppas av,
- Det har varit ett stort medieintresse kring frågan.
- Lönerna inom barnomsorgen har i vissa områden ökat markant.
- Det finns ett uttalat intresse från regeringen i frågan.
- Det har varit ett större tryck från bland annat föräldrar som vill se fler män in barnomsorgen.
- Män i barnomsorgen gör att andra män lockas till yrket.²⁹

Ett annat liknande projekt är det belgiska initiativet MEQ, som funnits sedan mitten av 90-talet. Initiativtagaren Jan Peters menar att det finns många skäl till varför männen i Belgien i stor utsträckning valt att hålla sig borta från barnomsorgen.

- Att arbeta med barn anses vara ett kvinnojobb.

²⁹ Föreläsning London (september 2005).

- Lönen är låg.
- Den pedofildebatt som även förekommit i Belgien har skrämmt många.
- Att arbeta med barn skapar en konflikt med bilden av vad den manliga identiteten är.
- Det finns inga förebilder från den egna barndomen.
- Många är rädda för negativa reaktioner från omgivningen.³⁰

MEQ har jobbat länge med frågan men under 2002 gick arbetet in i en ny fas. För att på allvar försöka förändra den generella bilden av vad det egentligen innebär att vara man i barnomsorgen startades en stor annonskampanj med stora bilder på män med lekande barn omkring sig. Männerna var klädda i yrkeskläder tillhörande traditionella manliga yrken och kampanjens budskap var i form av efterlysningar. Allt för att visa att även traditionellt manliga egenskaper behövdes inom den belgiska förskolan.

Och kampanjen gav resultat. Andelen män som studerade till det som motsvarar en svensk förskollärare ökade från 6,5 procent till 20 procent. Nu när kampanjen är avslutad har visserligen siffrorna sjunkit igen men inte ända ned till den nivå den var innan annonskampanjen drog igång.

I Norge har regeringen utarbetat en handlingsplan för jämställdhet inom förskolan där de sätter fokus på män till förskolan. Sedan mitten på 1990-talet har Norge intensifierat rekryteringsarbetet för att öka andelen män. I dag har Norge 8 procent män som arbetar inom förskolan, även om det i några kommuner har arbetats extra mycket med rekryteringen. I till exempel Askers kommun har man genom ett tydligt rekryteringsarbete kommit upp till cirka 25 procent. Målet är att det i hela Norge ska finnas 20 procent män inom förskolan till år 2007. Det som är viktigt med arbetet i Askers kommun är att tänkandet utgår från förståelsen av att ska män stanna kvar i förskolan är det också viktigt att fler män är anställda på samma avdelning. Med en tydlig inställning att män som kommer nya till förskolan ska ha en man som mentor den första tiden får de också fler som stannar kvar på just den förskolan. Jämställdhetslagen i Norge ger möjlighet till positiv särbehandling för att öka andelen av det underrepresenterade könet. Tankarna om vikten av män till förskolan utgår i mycket från samma perspektiv som finns i arbetet i Belgien och Skottland. Att kön i sig har en

³⁰ Ibid.

viktig funktion. Den nordiska synen är dock att kön är en konstruktion och att maskulinitet är föränderlig. I Norge finns resonemang som att om det ska finnas lika många kvinnor i bolagsstyrelserna som män, så är det lika viktigt att ha lika många män i förskolan som kvinnor. Det är först under de senaste åren som frågan om genusperspektiv kommit in i det nationella arbetet i Norge. Studier om vad som sker inom förskolorna med genusperspektiv, så som i Sverige, har påbörjats. Det finns också några förskolor i Norge som påbörjat ett sådant arbete. Det norska barn- och familjedepartementet har i en handlingsplan för 2004–2007 skrivit in vikten av män till förskolan och att främja den jämställdhetspedagogiska utvecklingen.

I Danmark har inriktningen om att försöka öka andelen män till förskolan varit brännande under många år. Från det att författaren och debattören Bertil Nordahl i sin uppmärksammande bok om "Vilse i damdjungeln"³¹ påpekade vikten av att barn behöver ha fler män som förebilder i förskolan har också inriktningen från regering och kommuner varit att finna metoder för att rekrytera fler män till förskolan. Även i Danmark ligger andelen män bland förskolans personal runt 7 till 8 procent.

Det nordiska samarbetet runt frågan om könssocialisation har utvecklats till att i dag handla om både rekrytering av fler män till förskolan och på vilket sätt pedagogerna kan arbeta med genusperspektiv i sin verksamhet. Medan Sverige valt att i första hand satsa på en ökad genusmedvetenhet hos personalen har övriga länder satsat på rekrytering av män till förskolan. De övriga nordiska länderna poängterar dock i offentliga dokument att orsaken till att ha fler män i förskolan är just att visa på att också män är bärare av den omsorgsrationalitet som är så viktigt för att arbeta inom förskolan. Män och kvinnor i förskolan är förebilder för flickor och pojkar och det sätt män och kvinnor genomför sitt arbete präglar barnens syn på att alla, oavsett kön, kan göra och har rätt att göra samma uppgifter.

2.7 Vad kan Sverige lära sig?

Delegationen ställer sig tveksam till en del av de tankar som förs fram när den här frågan diskuteras på internationell nivå. Självklart är det önskvärt att förskoleverksamheten, precis som alla andra

³¹ Nordahl, Bertil (1996).

starkt könade yrkesområden, strävar efter en jämnare könsfördelning bland de anställda. Men denna utjämning får inte, menar vi, ske genom att man ser könstillhörighet som automatisk garant för vissa egenskaper och att man därmed går ifrån de principer som både skollag och läroplan tydligt beskriver. Vi delar inte uppfattningen om att män måste in i förskolan enbart på grund av att de är män. Delegationen menar att det är viktigt att betona att den pedagogiska skickligheten hela tiden måste vara det viktigaste, inte könstillhörighet. Går man ifrån den principen finns det en risk att yrkesidentiteten urholkas.

Däremot inte sagt att det inte finns saker den svenska förskolan kan lära av de internationella exempel vi beskrivit tidigare i det här kapitlet. Tanken med riktade annonskampanjer till män är till exempel intressant. Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att sådana kampanjer enbart innebär en kortsiktig påverkan, precis som exemplet från Belgien visade. Sverige har också tidigare haft kampanjer för att få fler män till förskolan, främst under 1970-talet efter Barnstugeutredningens tankar om vikten av fler män. Detta gav lika liten andel män som de övriga nordiska länderna har i verksamheten. Delegationen menar att det är viktigt att ta till vara de erfarenheter som gjort sedan Barnstugeutredningens skrivningar om att fler män i förskolan skulle öka jämställdheten. I dag vet vi att det med dagens förväntningar på män och maskuliniteter inom förskolan snarare blir så att de stereotypa könsmonstren förstärks om fokus ligger på att män behövs just för att tillföra förskolan något som endast män i kraft av sitt kön kan tillföra.³² Dock ser vi det som viktigt med fler män till förskolan och menar att det är viktigt att följa framförallt det nordiska arbetet med könssozialisation om fler män till förskolorna. Vi vet också att i vilken utsträckning som kön ges betydelse och hur förskolans personal förhåller sig med genusperspektiv är något som leder till att flickor och pojkar ges möjlighet att se och pröva nya mönster för vad som är tillåtet för respektive kön. För att nå verklig framgång måste arbetet ske på många olika platser i samhället och med ett långsiktigt perspektiv. Delegationen menar att ett sådant förändringsarbete handlar om allt ifrån pappors uttag av föräldraledighet till förändrade könsmonster hos både kvinnor och män. Utan djupa förändringar kommer de kortsiktiga projekten inte att uppnå sina mål.

³² Havung (2000), Nordberg (2005).

3 Den könade förskolan

Den svenska förskolan är och har sedan länge varit ett jämställdhetspolitiskt projekt som i allra högsta grad påverkat relationen mellan stat och familj, mellan föräldrar och barn och mellan kvinnor och män i Sverige. Utan en tillgänglig förskola hade kvinnors ökade deltagande på arbetsmarknaden inte varit möjlig. Men som framgår av kapitel 1 har talet om förskolan som en institution för jämställdhet skiftat fokus det senaste decenniet. Från att tidigare främst handlat om den yttre strukturen, om förskolans betydelse för att vuxna kvinnor och män ska kunna kombinera föräldraskap och förvärvsarbete, har diskussionen nu övergått till att alltmer handla om den inre verksamheten, den pedagogiska miljön och de vuxnas förhållningssätt till flickor och pojkar i barngruppen. För detta har läroplanen haft en avgörande betydelse.

Innan förskolan fick sin egen läroplan, och när Socialstyrelsen var tillsynsmyndighet för förskolan, fanns vägledande arbetsplaner för verksamheten. Den första arbetsplanen kom 1975¹ och den sista 1981.² Ingen av dessa ställde dock några direkta krav på att förskolan skulle motverka traditionella könsrollsmönster eller verka för jämställdhet mellan flickor och pojkar. Däremot framhöll arbetsplanen från 1981 förskolans betydelse för att både kvinnor och män ska kunna kombinera föräldraskap och förvärvsarbete.

När det 1987 kom ett pedagogiskt program för förskolan blev jämställdhetsuppdraget något tydligare. Detta program behandlar förskolans uppgifter och den pedagogiska verksamhetens mål och inriktning, samt principer för ledning, planering och utveckling av verksamheten. Programmet riktade sig såväl till ledningsansvariga i kommunen, som till förskolepersonal och föräldrar. I detta framhålls bland annat att förskolan ”ska ge barnen stöd i att utveckla en trygg könsidentitet”³ samt att ”förskolan ska verka för jämställdhet

¹ Socialstyrelsen (1975).

² Socialstyrelsen (1981).

³ Socialstyrelsen (1987).

mellan flickor och pojkar, kvinnor och män”.⁴ Enligt programmet ska förskolan också ”medverka till att barnen tillägnar sig kunskaper och värderingar som stöder principer för jämställdhet”.⁵ Däremot står det inte klart uttalat att förskolan ska motverka traditionella könsrollsmönster. Det är alltså först i samband med att förskolan får sin egen läroplan, och därmed styrs på samma sätt som den obligatoriska skolan, som detta uppdrag blir tydligt.

3.1 Många har fortfarande svårt att hantera jämställdhetsuppdraget

Det är nu 2006 och åtta år sedan förskolan fick sin egen läroplan. Men precis som skolan, har förskolan haft svårt att leva upp till uppdraget att motverka traditionella könsroller och bidra till att flickor och pojkar får möjlighet att utvecklas på lika villkor utan att hindras av ensidiga förväntningar på sig som kön. Detta var en av de främsta orsakerna till att Delegationen för jämställdhet i förskolan tillsattes, för att skynda på jämställdhetsarbetet och främja utvecklingen på det här området.

Men hur märker man då att en förskola inte lever upp till läroplanens mål och riktlinjer för arbetet med jämställdhet? Som vi beskrev i vårt delbetänkande ”Den könade förskolan”⁶ är det inte säkert att det vid ett första besök på en förskola märks överhuvudtaget. Den som har ”genusglasögonen” på behöver nog inte gå längre än till hallen för att upptäcka det, men för den som inte har funderat så mycket på vad jämställdhetsuppdraget betyder för det vardagliga arbetet i förskolan, är det inte säkert att det märks alls vid en första anblick. Barnen trivs, personalen trivs och föräldrarna är nöjda.

Men som vi redan konstaterat, behöver inte trivsel automatiskt betyda att en förskola är jämställd. De könsstrukturer som finns i förskolan speglar ofta de mönster som finns i samhället utanför. Som vuxen kan det vara svårt att upptäcka och förhålla sig kritisk till dessa eftersom man lever mitt up i dem. Och barnen protesterar sällan mot den rådande ordningen. Tvärtom agerar barn oftast utifrån de spelregler som vuxenvärlden sätter upp, och de är också

⁴ Ibid. sid. 31.

⁵ Ibid. sid. 39.

⁶ SOU 2004:115, sid. 13.

själva med och reproducerar eller skapar nya normer och värden för flickor och pojkar att förhålla sig till.

Nedan följer en beskrivning av hur förskolans könade vardag kan se ut. Det är en återgivning av tendenser som återfinns på många förskolor i Sverige. Det är dock viktigt att hålla i minnet att det rör sig om generaliseringar. Könsmönstren ser givetvis inte exakt likadana ut på alla förskolor. Men det finns mönster som ofta återkommer. Beskrivningen nedan kan därför fungera som en ögonöppnare. Samtidigt vill vi framhålla hur viktigt det är att varje förskola i sitt arbete med jämställdhet observerar och dokumenterar den egna verksamheten, så att åtgärderna kan anpassas efter de lokala förutsättningarna och behoven.

3.2 Förskolans könade vardag

3.2.1 Det anses vara skillnad på flickor och pojkar

Det finns en tendens hos förskolans personal att tala om flickor och pojkar på ett könsstigmatiserande sätt, där man genom språkbruk gör flickor respektive pojkar till två enhetliga men olika grupper. Till exempel när en pedagog beskriver en situation som varit osedvanligt stökig säger hon eller han kanske att ”pojkar är så stökiga”. Men är det verkligen pojkarna som är stökiga? Kan det inte lika gärna vara så att det just i den situationen enbart var några pojkar som var stökiga? I det här fallet skulle det inte heller vara rätt att säga att ”barnen var stökiga”, då detta skulle vara stigmatiserande för alla barn. Kanske är det så att det korrekta är att säga att Olle och Abbe var stökiga? Detta för att visa att det inte var några barn, vilka som helst, som var stökiga och för att inte göra två pojkar till representanter för hela gruppen. Och med ”genusglasögonen” på näsan kanske det också går att se hur den vuxnes förhållningssätt till ”stöket” i många fall bygger på föreställningar om kön. När Olle började reta och putta på Maria kom en pedagog och avslutade det hela med att för Maria berätta att det är så här pojkar är, de brukar busa med flickor de tycker om. Den här föreställningen om pojkar är inte ovanlig. Det vi ser som problematiskt med det här förhållningssättet är att det bidrar till att legitimera Olles beteende samtidigt som det frigör honom från personligt ansvar.

För att undvika att göra några pojkar till representanter för hela gruppen, kan det med andra ord vara klokt att använda namn och att individualisera ett handlande istället för att kategorisera efter kön. Men det finns också en risk att man med detta tänkande blir könsblind. För hur vanligt är egentligen det motsatta förhållandet, att det är Maria och Jasmine som retar och puttar på Olle. Och hur reagerar pedagogen om det händer? Kan det på samma sätt som i Olles fall, ursäktas med att "det är så flickor är"?

Individperspektivet har ett starkt fäste inom förskolan. Det finns en utbredd övertygelse att om pedagogerna ser barnen som individer betyder detta automatiskt att de också behandlar barnen rättvist och likvärdigt. Men det är en föreställning som många förskolor upptäckt inte stämmer in på dem. Vid en närmare granskning har det visat sig att det bakom individperspektivet ofta döljs en könsstruktur som delar in barnen i flickor och pojkar. Denna uppdelning inrymmer mängder av föreställningar om kön som vårt samhälle och vår kultur präglas av. I förskolans läroplan står det:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar från stereotypa könsroller.⁷

Vi menar att en av de tydligaste skillnaderna mellan flickor och pojkar på förskolan görs av de förväntningar som personalen har på respektive kön. Det är vanligt att pojkar anses vara bråkiga, högljudda och framför allt otåliga. Med andra ord: om de inte får som de vill och det snabbt, då blir det problem. En förskollärare sammanfattade situationen i ett ord: "pojkanik". Det gäller att hela tiden ligga steget före pojkarna så att de inte ställer till med problem. Därför får många pojkar till exempel hänga sina kläder närmast ytterdörren: då kan de snabbt få på sig galonbyxor och overaller och sedan springa ut innan de ställer till med några problem.

Flickorna då? Inte någon pedagog som delegationen har träffat har ens närmat sig uttrycket "flickpanik". Hittills gjord forskning visar att pedagogernas förväntningar på flickor kan sammanfattas i några få ord: flickor ska vara tysta, lugna och följa de regler som finns. Flickorna förväntas också att hjälpa till mer och ta ett större

⁷ Lpfö 98, sid.8.

ansvar, både för sig själva och för sin omgivning. På många förskolor som delegationen har besökt har vi noterat att det finns en eller två flickor som personalen ofta frågar när de inte riktigt vet vems vantar som är vems eller när de behöver hjälp med något på förskolan. De här flickorna verkar uppenbart nöjda med situationen, och tar ofta själva initiativ till att hjälpa både personal och andra barn. Självklart är det inte fel i sig att barn och vuxna hjälps åt, men det intressanta är att vi hittills sett få exempel på förskolor där personalen har en eller flera pojkar i barngruppen som de alltid vänder sig till i dessa situationer.

På Kullegårdens förskola i Partille, avdelning Bullerbyn, upptäckte personalen att de var mycket mer överseende med pojkar som bröt mot reglerna än flickor. Ett exempel på det kommer från ett dramapass. Barnen var uppdelade i flick- och pojkgrupper. När flickorna hade drama var det en flicka som sprang iväg och lekte i lekborgen. Hon blev genast tillsagd och återkallad till gruppen. En halvtimme senare hade pojkarna drama. En pojke klättrade upp i ribbstolen och två pojkar hoppade på mattan istället för att delta. Pedagogerna reagerade inte utan fortsatte dramapasset som planerat.

De skilda förväntningarna från pedagogerna (och vuxenvärlden utanför förskolan) påverkar även barnens egna uppfattningar om vad som är typiskt för flickor och typiskt för pojkar. De lär sig snabbt vad det innebär att vara flicka och att vara pojke, och de är också själva engagerade i att försöka upprätthålla och befästa gränserna för vad som gäller för respektive kön.⁸ En rapport från förskolan Mjölaren i Järfälla visar hur tidigt barn har tankar om hur flickor och pojkar "är" och "bör vara".⁹

Här är några exempel på vad de intervjuade barnen sa när de tillfrågades om hur flickor och pojkar är:

Flickor ska vara fina, snygga och så där. Dom kan färglägga fint i sitt hår och måla sina fingrar med nagellack
(Flicka, 4,5 år).

Killar och tjejer kan inte spela fotboll tillsammans för att killar är mycket starkare än tjejer... det är omöjligt
(Pojke, 5 år).

Pojkar slåss ibland så att flickorna gråter. Jag tror att pojkar tycker mer om att skoja och busa. Pappor busar gärna med sina barn och stökar ner
(Flicka, 6 år).

⁸ se till exempel Bronwyn, Davies (2003): "Hur flickor och pojkar gör kön."

⁹ Stenman, Ingrid och Stenman, Maria (2003).

På Ekebackens förskola i Högsby har personalen också observerat att barnen har bestämda uppfattningar om vad flickor och pojkar leker med. Där kom en fyraårig flicka ner till småbarnsavdelningen och bad att få låna en bil som hon behövde för sin lek. Då frågade ett av de yngre barnen: "Är du en pojke?"¹⁰

Men barn har inte bara uppfattningar om hur de själva ska vara som flickor och pojkar. De har även klara uppfattningar om vad som är typiskt "kvinnligt" och "manligt" hos vuxna. Det intressanta är att barns uppfattningar om vad som är typiskt för kvinnor och män inte nödvändigtvis behöver stämma överens med hur vuxna i deras egen närhet brukar agera. I många fall utgår barnen snarare från en mer generell bild av hur kvinnor och män förväntas vara. På familjedaghemmen Polarna i Umeå fick barnen besvara en enkät som bland annat innehöll frågor om vad mammor och pappor brukar göra. En pojke sa att pappor köper blommor. När enkätsvaren senare redovisades på ett utvecklingssamtal med pojkens föräldrar blev hans mamma förvånad, för hon brukade inte få några blommor.¹¹ På en annan förskola uppmärksammade personalen att barnen hade bestämda uppfattningar om mammors och pappors hushållsarbete. Så gott som alla barn menade på att det bara var mammor som kunde laga mat och sköta hemmet. Detta trots att situationen inte alls såg ut så för alla barn. I några av barnens familjer var det tvärtom pappan som ägnade den mesta tiden åt matlagning och annat hushållsarbete.

För att förstå att dessa uppfattningar också kan påverka större saker än barnens lek kan vi hämta nästa exempel från förskolan Stormhatten i Härnösand. Där skulle barnen prata om sina framtidsdrömmar. Barnen och pedagogerna satt i ring och en av pedagogerna frågade barnen vad de skulle bli när de är stora. När personalen granskade svaren fann de att samtliga barn valt ett yrke som i dag anses vara typiskt för det egna könet.¹²

3.2.2 Pojkar anses vara viktigare

Forskning visar att de vuxnas bemötande är den avgjort viktigaste aspekten för att påverka barns aktiva deltagande. Med andra ord: när personalen visar att ett barn är viktigt och att det han eller hon

¹⁰ Utvärdering från Ekebackens förskola (julen 2005).

¹¹ Rapport. Familjedaghemmen Polarna (2005).

¹² Förskolan Stormhatten (intervju 2004).

säger är viktigt agerar barnet utifrån det. Och tvärtom: om barnet inte får uppmärksamhet eller uppmuntran agerar barnet där utefter.¹³

Det är med detta i bakhuvudet man ska förstå vilken betydelse de vuxnas agerande under till exempel morgonsamlingarna har. Att många pojkar, som många pedagoger uppger, avbryter och dominerar dessa samlingar kan kopplas samman med pedagogernas handlande. Det är vanligt att pedagogerna följer upp och förstärker pojkars initiativ genom blickkontakt eller via nya frågor. Det visar ett exempel från förskolan Linet där en av pedagogerna vid flera tillfällen följer upp en av pojkarnas frågor med hög och tydlig röst, men när en flicka säger något nickar pedagogen och viskar fram sitt svar.¹⁴ En av de intressanta aspekterna med pojkdominansen är att den verkar vara som allra störst under de helt vuxenledda situationerna, medan flickorna deltar mer under de delvis vuxenledda situationerna.¹⁵ Konsekvensen av att det anses vara viktigare när pojkar pratar än när flickor gör det, blir att dessa pojkars idéer och därmed intressen värderas högre.

Enligt förskolans läroplan ska personalen ”verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten”.¹⁶ Men är det så i praktiken?

När pedagogerna i stadsdelen Majorna i Göteborg intervjuades om vems intressen som styr verksamheten handlade flera svar främst om pojkarnas, medan flickornas intressen inte nämndes alls lika mycket.¹⁷ Och när personalen på Tittmyran/Björntomten i Gävle följde upp de senaste årens teman insåg de att det var de flesta pojkarnas idéer som hade fått gehör. De flesta flickorna satt mest tysta när diskussionen om temat pågick medan många pojkar skrek högt. På samma förskola infördes totalförbud mot att avbryta varandra. Efter en tid utvärderades den nya regeln. Det visade sig att det var flickorna som hade slutat avbryta och även om pojkarna avbröt mindre än förut så fick de fortfarande göra det.¹⁸ Att de flesta pojkarna anser sig ha rätt att ta plats på flickornas bekostnad är kanske inte så konstigt som det låter. På förskolan Näverstugan i Katrineholm upptäckte personalen ett mycket tydligt mönster under en samling. Barnen satt ner och samlingen

¹³ Odelfors, Birgitta (1998).

¹⁴ Månsson, Annika (2000).

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Lpfö 98, sid.15.

¹⁷ Skolverket (1999).

¹⁸ Svaleryd, Kajsa (2003).

skulle precis börja. Då ville ett barn dricka vatten och snart visade det sig att alla barnen var törstiga. Pedagogerna sa ”okej, gå och drick vatten men kom sedan tillbaka och sätt er här på mattan”. Efter en stund noterade pedagogerna att alla barn som satt ner och därför redan hade druckit vatten var pojkar. Detta eftersom pojkarna trängde sig fram och tog vatten, medan flickorna stod och väntade på sin tur.

Men tendensen att pojkar och deras intressen värderas högst är inte entydiga. Till exempel har personal från flera förskolor uppmärksammat att de negativa förväntningarna på pojkarna, har bidragit till att språket mellan dem och pedagogerna ofta är torftigt. Samtalen präglas av ett kort språk i form av befallningar: gå dit, gör inte det, sluta nu och så vidare. En förskola lade märke till att de ofta pratade med pojkarna på lite avstånd, de gick inte fram till dem på samma sätt som de gjorde med flickorna. I många situationer handlade samtalet mellan pedagogerna och barnen om att hålla ordning på pojkarna och samtidigt förebygga ett oönskat beteende. Flera förskolor har också lagt märke till att när de pratar med flickor använder de ofta längre meningar med större ordförråd än när de pratar med pojkar. Samtalen med flickorna liknar mer konversationer. Ett exempel på det kommer från länsprojektet JämFör i Västerbotten. Så här berättar samordnaren för projektet:

Många grupper beskriver hur de vid observationer har blivit uppmärksamma på sina skillnader i kommunikationen mellan pojkar och flickor. Flickor talas det mycket med, man pratar sig gärna igenom konflikter av olika slag och förväntar sig att flickorna förstår poängen med en tillsägelse. Pojkarna ges i större utsträckning korta kommandon.

(Intervju, våren 2006.)

3.2.3 Miljön och materialet är också pedagoger

Det är inte bara de vuxna och barnen som formar vardagen i förskolan. Även den fysiska miljön, leksaker, litteratur och annat material är med och påverkar. Elisabeth Nordin-Hultman, barnpsykolog och verksam vid Lärarhögskolan i Stockholm, har i sin doktorsavhandling undersökt vilken betydelse de pedagogiska miljöerna, dagsprogrammet och materialet i ett antal förskolor och skolor har för barns subjektsskapande. Enligt Nordin-Hultman utgör det pedagogiska materialet och miljöerna både möjligheter och brister på möjligheter för barnen.

Material bär på föreställningar och normer för vad barn bör hålla på med och klara av i olika åldrar och därmed vad som betraktas som sen och tidig utveckling. Material bär också på föreställningar om hur barn bör vara till kön. Vissa material skapar flickor som mer (till exempel sitta och rita med kritor) eller mindre (t.ex. bygga med klossar) typiska flickor. Detsamma gäller pojkar. Materialet kan alltså ses som förutsättningar för hur barn uppfattas och bedöms av andra och för hur de ser på och förstår sig själva som förskole- och skolbarn.¹⁹

Enligt Nordin-Hultman är allt som sker i förskolan på något sätt reglerat i tid och rum. Det finns vanligtvis ett program för vad som ska göras under dagen, vid vilka tidpunkter olika aktiviteter ska genomföras, var de ska göras och på vilket sätt de ska utformas. Det finns också ett system för rummets och lokalernas utformning, var olika rum är placerade och vilka aktiviteter de är avsedda för. Denna ordning reglerar vad som är möjligt – och inte möjligt – för barnen: var de ska vara och inte vara vid vissa tidpunkter och vilka material och aktivitetsmöjligheter de har tillgång till och inte till gång till. Nordin-Hultman menar att rummen är iscensatta utifrån olika ”inrutnings- och avgränsningsprinciper”. Till exempel är olika rum och aktivitetsområden avgränsade från varandra med hjälp av väggar och dörrar, och rummets utformning och materialets placering gör att vissa material hålls isär.²⁰ Många förskolor som undersökt sina pedagogiska verksamheter har upptäckt att den här avgränsningen inte minst gäller för flickors och pojkars lekar och material. På flera förskolor har de mest könskodade leksakerna och materialen varit placerade i olika rum vilket i sin tur bidragit till att hålla isär flickors och pojkars lek.

En studie från Malmö högskola²¹ visar att uppdelningen mellan flickors och pojkars leksaker är stora – och att uppdelningen har blivit större de senaste åren. Enligt studien förväntas pojkar leka med yrkesredskap, transportmedel och verktyg. Flickornas leksaker ser inte oväntat precis tvärtom ut: här handlar det om babydockor, hushållsredskap och sådant som har med omsorg och skönhet att göra. Studien visar också att ju äldre barnen är desto viktigare blir det att de leker med olika saker. En snabb blick i en leksaksaffär förstärker denna uppfattning. På ena väggen brukar ”flickleksakerna” hänga och på den andra hänger ”pojkleksakerna”.

¹⁹ Nordin-Hultman (2004), sid. 72.

²⁰ *ibid*, sid. 89-96.

²¹ Nelson, Ander och Nilsson, Mattias (2002).

Ofta markerar en skarp färggräns skillnaden: blått på ena sidan och rosa på den andra.

Även i barnlitteraturen är könsmönstren ofta ensidiga. En förskola i Södertälje som granskade sina barnböcker fann att enbart 30 procent av böckerna hade en flicka eller kvinna som huvudperson, medan den överväldigande majoriteten av böckerna hade pojkar och män som huvudpersoner. En annan förskola upptäckte att trots att de gick igenom samtliga böcker på avdelningen fann de inte en enda bild på en kvinna som inte hade ett barn eller ett hushållsredskap i närheten av sig.²² En liknande bild träder fram i forskningsprojektet ”Genusperspektiv på barn och ungdomslitteratur i skolan”, som bedrevs under åren 2003-2005 och innefattade forskare från Uppsala universitet och Högskolan i Gävle. Studien består av flera olika delar som fokuserar på olika åldrar. En del handlar om förskolan och har genomförts av Lena Kåreland och Agneta Lindh-Munther, som båda är verksamma vid litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet. De har granskat huvudpersonernas kön, flickors och pojkars agerande och vilken bild av familjemönster och relationer som återges i bokutbudet på fyra kommunala förskolor och fem avdelningar från enskilda förskolor i Uppsala kommun. Resultatet visar att pojkar och män är i majoritet bland böckernas huvudkaraktärer. Närmare 50 böcker har manliga huvudkaraktärer jämfört med 20 som har kvinnliga. Även när det inte framgår om huvudkaraktären är en flicka eller pojke tror Kåreland och Lindh-Munther att det ligger närmare till hands för läsaren att uppfatta personen som en pojke än som en flicka. Den manliga normen gör att det blir viktigare att tydligt markera när karaktären är en flicka eller kvinna. I många barnböcker brukar till exempel såväl människor som djur av kvinnligt kön ha en rosett i håret, längre ögonfransar eller ett klädesplagg som anses vara typiskt för flickor, så som en kjol eller en baddräkt.²³

Kåreland och Lindh-Munther fann några böcker som bryter med det traditionella sättet att framställa flickor och pojkar på men i de flesta böcker är det en traditionell bild av ”flickigt” och ”pojkit” som förmedlas. Pojkarna framställs som starka och aktiva medan flickornas beteenden kännetecknas av anpasslighet och passivitet. Även bilden av familjemönster och relationer är ofta ensidig i förskolornas böcker. Visserligen har familjelivet och samspelet mellan

²² Förskolorna Pärlan och Regnbågen (opublicerad rapport).

²³ Jämför Kåreland och Lindh-Munther (2005), sid. 125.

barn och vuxna sällan någon framträdande roll i berättelserna, men i de fall föräldrar förekommer intar de ofta traditionella roller och positioner. I böcker som handlar om vardagssituationer i hemmet är det till exempel oftare en modersfigur än en fadersgestalt som finns i bakgrunden. Men även här finns undantag. I "Flickan som inte ville gå till dagis" (1986) av Siv Widerberg är det ett mycket jämlikt föräldrapar som utmålas. Här delar pappan och mamman på vardagssysslorna och det är pappan som följer barnet till dagis. Gunilla Bergströms böcker om Alfons Åberg är ett ännu ett exempel på en berättelse som visar prov på en omvårdande och huslig pappa.

En sak som Kåreland och Lindh-Munther inte berör i sin analys, men som är viktigt att fundera på är vilka former för samlevnad som skildras i böckerna. Är kärlek mellan två personer av motsatt kön det enda tänkbara, eller finns det böcker som visar på kärlek mellan två personer av samma kön? Detta är ett område som knappt beforskats alls, men det finns en B-uppsats från kursen Makt och Kön vid Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet, som behandlar ämnet. Hanna Rydström, som skrivit uppsatsen, granskade 90 barnböcker på en förskola i Umeå kommun och fann att heterosexualiteten tas för given i de allra flesta fall. Det var bara ett fåtal böcker där själva handlingen var en kärlekshistoria, men då handlade det uteslutande om kärlek mellan flicka och pojke. Den mest vanligt förekommande heterosexualiteten i böckerna var emellertid den outtalade sexualiteten mellan mammor och pappor eller kungar och drottningar som förekom i periferin av bokens handling. Endast en bok presenterade ett alternativ till heteronormativiteten, det var Pija Lindebaums bok "Else-Marie och småpapporna" (1993) som handlar om Else-Marie som har sju små pappor och en normalstor mamma. Här är en möjlig tolkning att papporna är homo- eller bisexuella, men det surrealistiska i berättelsen kan å andra sidan medföra att barnen inte reflekterar över detta. Att ha sju väldigt små pappor som ser exakt likadana ut är ju inte särskilt trovärdigt och eftersom Else-Marie dessutom har en mamma är det möjligt att läsaren ser de sju identiska papporna som en enhetlig pappamotsvarighet till den normala stora mamman, menar Rydström.²⁴

²⁴ Rydström (2004).

3.2.4 Att vara pojke är att ta avstånd från det som förknippas med flickor

Det går att konstatera att många pojkar redan i förskoleåldern ofta definierar det "pojkgiga" i relation till det "flickiga".²⁵ "Pojkigt" är helt enkelt något som inte är "flickigt" och värderas därmed högre. Under en vilostund på förskolan Näverstugan i Katrineholm brukar barnen sova ute i sina vagnar. Inför en vila råkade en pojke på knappt tre år få en rosa kudde. Han protesterade och ville absolut inte ha den. När pedagogen försökte förklara att den var precis likadan som de andra menade han att den inte alls var det. När pedagogen gått ut och kommit tillbaka upptäckte hon att pojken på eget initiativ bytt ut sin rosa kudde mot en blå.

Ibland finns det även tendenser hos personalen som tyder på att de anser att pojkar inte kan göra eller leka med samma saker som flickor. På en av förskolorna som deltog i projektet JämFör i Västerbotten upptäckte en av pedagogerna när det var dags att dela ut nya leksaker att även hon tänkte på detta sätt. Två pojkar stod bredvid och tittade intresserat på när flickorna gladdes åt de nya leksakerna, började bädda ner dockorna i dockvagnarna och körde omkring dem. Pojkarna såg lite besvikna ut, minns pedagogen. De tog inte själva någon vagn utan verkade tycka att det var "flickornas grejer". Plötsligt tyckte pedagogen synd om pojkarna och sa att "jag ska titta efter om det inte finns något lite nytt och roligt ni också kan leka med". Hon vände mer eller mindre ut och in på lek-lådor och annat för att hitta en traktor, men hittade inte någon. Flickorna höll hårt i "sina" nya vagnar. Till slut upptäckte pedagogen sig själv stående högt uppe på en stege och på väg upp mot en vindslucka. "Varför står jag här?", funderade hon och blev medveten om sitt eget misstag. "Det hade varit betydligt enklare om jag bara gett en av vagnarna till pojkarna att leka med!"²⁶

Vi har också sett att om material och platser benämns på ett sätt som framstår som typiskt "flickigt" vill de flesta pojkarna inte vara där. Om personalen däremot döper om "dockvrån" till "hemvrån", "hemhörnan" eller som i ett fall "lägenheten", blir det ofta fler pojkar som leker där. För det flesta flickorna är det mycket mer okej att ägna sig åt sådant som räknas som typiskt för pojkar än tvärtom. Att vara "pojkflicka" ses ofta som något positivt och är ett

²⁵ Med pojkiga/pojkgigt eller flickiga/flickigt menar vi alla de föreställningar och förväntningar om hur pojkar respektive flickor "är" eller "bör vara" som vårt samhälle och vår kultur präglas av.

²⁶ Utvärdering sommaren 2006.

allmänt vedertaget begrepp. Däremot har vi aldrig hört talas om "flickpojkar". De pojkar och män som ägnar sig åt sådant vi räknar som typiskt för flickor och kvinnor blir snarare kallade för "tjejer", "kärringar" eller "fjollor". Alla har vi väl hört uttrycket att "spela som kärringar" som syftar på killar och män som spelar dålig fotboll. Marie Nordberg, etnolog och verksam vid Karlstads universitet som forskar om pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola, menar att "flickpojken" på det här sättet blir en mer marginaliserad position än "pojkflickan". De pojkar som bryter mot könsnormerna och ger sig in på traditionellt "flickiga" arenor ses helt enkelt som avvikare i större utsträckning än flickor som bryter mot könsnormerna.²⁷

För oss i delegationen är detta ännu ett konkret exempel på att det som räknas som "manligt" eller typiskt för pojkar värderas högre än det som räknas som "kvinnligt" eller typiskt för flickor. Vi menar också att det är samma faktorer som ligger bakom det faktum att det väcker betydligt mera motstånd att uppmuntra pojkar till att prova på lekar och aktiviteter som vanligtvis förknippas med flickor än tvärtom. Som vi beskrev i vårt delbetänkande vittnar många förskolor om en återkommande rädsla från barnens föräldrar för att jämställdhetsarbetet ska förvandla deras barn till någon helt nytt och annorlunda.²⁸ Inte så sällan är det pojkarna som föräldrarna är mest oroliga för. Många är rädda för att pojkar som bryter mot maskulinitetsidealen och ägnar sig åt aktiviteter som förknippas med flickor ska betraktas som svaga. Men oron har även homofobiska förtecken. Feminina pojkar förknippas med homosexualitet, varför många föräldrar är oroliga för att deras söner ska bli homosexuella om de ägnar sig åt sådant som räknas som typiskt för flickor. Det illustrerar på ett påtagligt sätt hur våra föreställningar om könens olikheter och det vi uppfattar som "kvinnligt" respektive "manligt" är nära förknippat med upprätthållandet av den heterosexuella normen. Således blir "flickpojken" inte bara ett brott mot genussystemets två bärande principer (isärhållandet och den manliga normens primat)²⁹ utan även mot den heteronormativitet³⁰ som vårt samhälle präglas av.³¹

²⁷ Norberg (2005), sid. 127.

²⁸ SOU 2004:115, sid. 56.

²⁹ För en mer utförlig beskrivning av Yvonne Hirdmans teori om genussystemet och dess bärande principer, se kapitel 5.

³⁰ Med heteronormativitet menar vi antagandet att alla är heterosexuella och att det naturliga är att leva heterosexuellt. Läs mer om detta i kapitel 5.

³¹ Jämför Norberg (2005), sid. 127.

3.2.5 Flickor ska göras om

Även om personalen på en förskola har börjat uppmärksamma sitt förhållningssätt och sina skilda förväntningar på flickor och pojkar behöver det inte betyda att särbehandling på grund av kön upphör. Ett tydligt sådant exempel går att se när det handlar om att låta barnen få prova nya saker och utveckla nya intressen. Som vi varit inne på tidigare kopplas dessa åtgärder nämligen ofta ihop med flickorna. Det är med andra ord flickorna som ska förändras för att uppnå en mer jämställd förskola. Flickorna ska lära sig att ta för sig och bli tuffare och på så sätt lära sig att tackla killarnas sätt att vara. Det är också flickorna som ska uppmuntras till att prova på nya lekar och intressen och modellen är ofta att de ska utövas på det sätt som pojkar brukar göra.

Pojkarna utsätts inte alls för samma behandling. Flera av de förskolor som fått projektmedel från delegationen har till en början haft svårt att komma på hur de praktiskt ska arbeta med pojkar. Diskussioner om hur man ska förbättra delaktigheten i gruppen landar till exempel inte sällan i att uppmuntra sådana egenskaper som traditionellt förknippas med pojkar (att ta plats, att hävda sin rätt) i stället för att lära alla barn att visa hänsyn och vänta på sin tur (handlingsmönster som ofta förknippas med flickor).

Även ett genusmedvetet arbete kan med andra ord hamna i fällan att värdera det typiskt ”manliga” högre än det som räknas som typiskt för flickor och kvinnor. Det finns en tendens att nedvärdera det typiskt ”flickiga” både när flickor och pojkar använder sig av det. Flera förskolor vi har varit i kontakt med har till exempel märkt att de stundtals har sett rosa kläder på en flicka som ett misslyckande. Alltså, för att flickor ska frigöra sig från tvingande könsmönster får de inte välja de saker som anses vara ”flickiga” och då hamnar det mest ”flickiga” av allt, nämligen den rosa färgen, verkligen i skamvrån. Det är som att den rosa färgen i sig signalerar någonting dåligt och någonting som inte kan vara jämställt. Det är med andra ord mer provocerande för många att flickor väljer könstraditionellt än att pojkar gör det. Det här förhållandet har även uppmärksammats av flera forskare på området. Marie Nordberg skriver i en artikel om pojkar, femininitet och genuspedagogik:

Medan pojkflickan ofta ses som någon som positivt tar för sig, är modig och orädd, frammanas genom andra diskurser flickpojken som omanlig och saknande vissa egenskaper. Genom jämställdhetsdiskur-

sen framstår pojkflickans maskulinitet som en positiv tillgång, medan den genom den hegemoniska maskulinitetsstereotyp som idag råder i flickpojken fall uppfattas som en problematisk brist. Hos både pojkflickan och flickpojken kopplas femininitet till något negativt. Pojkflickan får pondus genom att inte förkroppsliga det feminint kodade, medan flickpojken framstår som problematisk för att han förkroppsligar och närmar sig det feminint kodade för mycket.³²

Även barnen uppfattar dessa signaler och tar dem till sig. När en förskola frågade sina barn om vad som var bäst att vara valde samtliga pojkar det egna könet. Det är kanske inte så förvånande, men det som är uppseendeväckande är att samtliga flickor också svarade pojkar. Här uppfattades det alltså både roligare och bättre att vara pojke. I nästa kapitel ska vi beskriva hur förskolorna har arbetat för att bryta de mönster som vi pekat på i detta kapitel.

³² Norberg (2005), sid. 127.

4 Jämställdhetsarbete i förskolan

4.1 Jämställdhetsprojekt som har fått stor spridning i Sverige

För att ge en introduktion till vad jämställdhetsarbete i förskolan kan handla om, har vi valt att lyfta fram ett antal projekt som vi menar har fått stor spridning i Sverige. Ett av projekten kommer från Gävleborgs län och Tittmyrans och Björntomtens förskola. Detta projekt är ofta det första många associerar till när arbetet med jämställdhet i förskolan kommer på tal. Andra projekt som vi menar fått stor uppmärksamhet nationellt, är projektet ”Vidgade Vyer” från Jämtlands län, ”Våga bryta mönster” som har bedrivits på förskolor och skolor i Göteborgsregionen och ”Elfte steget” från Helsingborg.

Vi har valt att beskriva dessa projekt för att de har fungerat som inspirationskällor för många andra förskolor. I de ansökningar om projektmedel som vi har fått in, har det till exempel vid flera tillfällen funnits hänvisningar till något eller några av projekten. En annan orsak till att vi valt att lyfta fram just dessa fyra projekt är att de illustrerar olika arbetssätt och metoder. Men samtidigt som de haft delvis olika upplägg och innehåll finns det också flera faktorer som förenar dem.

4.1.1 Tittmyran och Björntomten i Gävleborgs län¹⁷

Tittmyran är en förskola som ligger i byn Trödje två mil norr om Gävle. Hösten 1997 tillkom en fristående avdelning, Björntomten. Ända sedan 1996 har Tittmyrans och Björntomtens personal bedrivit ett aktivt och medvetet jämställdhetsarbete. Det började med att Länsstyrelsen tog initiativ till att starta ett jämställdhets-

¹⁷ I redogörelsen för detta projekt har följande källor använts: Svaleryd (2002) och Svaleryd (1999) opublicerat material.

projekt för förskolebarn i Gävleborgs län. Detta för att ta reda på om det var möjligt att vidga flickors och pojkars könsroller och på så sätt ge dem större möjligheter senare i livet, inte minst i skola och yrkesliv. Projektet som kom att gå under namnet ”Jämställdhet – vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan” pågick under perioden 1996–1999 och omfattade åtta förskolor från kommunerna Gävle, Bollnäs, Hofors, Hudiksvall, Ljusdal, Ockelbo, Sandviken och Nordanstig.

Tittmyrans och Björntomtens förskola har blivit kända runt om i landet för sitt jämställdhetsarbete, och har fått stor uppmärksamhet i media. Precis som på många andra förskolor var personalen till en början övertygade om att de redan arbetade jämställt och att de inte gjorde någon skillnad mellan flickor och pojkar. De gick in i projektet med inställningen att de skulle bevisa detta för att sedan kunna dra sig ur. Deras inställning kom dock att förändras under projektets gång. De läste böcker och lyssnade på föreläsare som väckte nya tankar och idéer. Men den största aha-upplevelsen kom när de började observera sig själva och olika situationer i förskolans vardag. Med hjälp av videokamera, bandspelare och andra observationsverktyg började de se den egna verksamheten med nya ögon.

Det som många förknippar med Tittmyrans och Björntomtens förskolor är deras arbete med könsuppdelade grupper och så kallad kompensatorisk pedagogik.² Personalen fick tidigt i projektet se en videofilm från den isländska förskolan Hjallí som de också åkte på studiebesök till, och sedan kom att hämta mycket inspiration från. Förskolan Hjallí grundades 1989 av Margrét Pála Ólafsdóttir och har blivit känd för sitt arbete med så kallad ”Hjallipedagogik”. Utgångspunkten i denna pedagogik är att traditionella könsroller förstärks när flickor och pojkar är tillsammans på förskolan och att barnen får större möjlighet att utveckla nya intressen och färdigheter i könsuppdelade grupper. En förutsättning för detta är emellertid att de vuxna arbetar aktivt och medvetet med att tillföra något nytt till respektive grupp. I dag finns det ett flertal isländska förskolor som arbetar med Hjallipedagogiken. På dessa förskolor är flickor och pojkar uppdelade större delen av tiden.³

² Begreppet kompensatorisk pedagogik har utvecklats av den danska pedagogen Anne Mette Kruse. Kortfattat handlar det om att kompensera för det som i regel inte uppmuntras eller i många fall är svagt utvecklat i pojkars eller flickors traditionella könsmönster. Se JÄMO (2000): ”JämOs handbok mot könsmobbning i skolan”.

³ Matsson, Pia ”Hjallí är framtiden”, i: *Vi* nr 17, 2003.

Till en början var stora delar av personalen på Tittmyrans och Björntomtens förskola mycket kritiska till att arbeta med könsseparerade grupper. Men med tiden upplevde de, precis som man gjort på förskolan Hjalli, att det i vissa fall kunde vara svårt att bryta traditionella könsmonster och uppmuntra nya intressen och färdigheter hos flickor och pojkar när de var tillsammans. En sådan situation var måltiderna. Här agerade flickorna hjälpfröknar till de yngre pojkarna som bara behövde ge ifrån sig små ljud för att bli servade. Samtidigt fick pojkarna nästan all uppmärksamhet från de vuxna. Men när personalen försökte bryta det här mönstret, till exempel genom att uppmuntra flickorna att ta för sig och tänka mer på sig själva, så tog även pojkarna till sig. Resultatet blev att pojkarna krävde ännu större uppmärksamhet från de vuxna än vad de gjort tidigare medan flickorna förblev tysta. Personalen provade då att låta flickorna och pojkarna äta vid olika bord. Då kunde flickorna inte längre agera hjälpfröknar åt pojkarna. I stället utvecklade de sin jagkänsla, vågade ta för sig mera och tänka på sina egna behov i större utsträckning än tidigare. Pojkarna i sin tur fick möjlighet att utveckla det egna språket och sin förmåga att se till andras behov. För när flickorna satt vid ett annat bord blev pojkarna tvungna att med ord uttrycka vad de behövde samt hjälpa varandra i större utsträckning än tidigare.

Till skillnad från de isländska förskolorna arbetade Tittmyrans och Björntomtens personal enbart med könsuppdelade grupper vid något eller några tillfällen per vecka. Ett annat exempel på en förändring som genomfördes i verksamheten var att ta bort alla så kallade traditionella leksaker. Det som behölls var klossar, lego, utklädningskläder, skapande material, kuddar, madrasser och inte minst – många kamrater att leka med. Personalen hade upptäckt att leksakerna skilde barnen åt och befäste de kunskaper som barnen redan behärskade snarare än att utmana dem. Nu ville man prova något nytt. Det resulterade i att barnen lekte i större grupper, att flickor och pojkar lekte mer tillsammans, samt att barnens kreativitet och det egna språket fick en mer betydande roll i leken.

Länsprojektet ”Jämställdhet – vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan” avslutades 1999. Men det arbetssätt som utvecklades på Tittmyrans och Björntomtens förskola lever fortfarande kvar om än i delvis förnyade former. När barnen från Tittmyrans och Björntomtens förskolor började skolan reagerade lärarna på att det var något som inte var sig likt. Både flickorna och pojkarna var ovanligt självsäkra. Flickorna upplevdes dessutom mer

frimodiga, och tog mer tid och plats än vad de vuxna var vana vid, medan pojkarna var mer tillåtande, verbala och ödmjuka än många andra pojkar på skolan. Därför såg man det också som nödvändigt och naturligt att fortsätta med jämställdhetsarbete även i skolan.⁴ Hösten 1999 drog länsstyrelsen igång ett fortsättningsprojekt för att utveckla jämställdhetsarbetet också i länets skolor.

4.1.2 "Vidgade Vyer" i Jämtlands län⁵

Projektet "Vidgade Vyer" i Jämtlands län ingick som en del av ett större jämställdhetsprojekt i länet och pågick under perioden 2000–2002. Det var Kommunförbundet och Länsstyrelsen i Jämtlands län som tog det första initiativet till projektet.

Precis som på Tittmyrans och Björntomtens förskola har utvecklingsarbetet till stor del gått ut på att observera och dokumentera den egna verksamheten, och sedan vidta olika åtgärder för att komma åt identifierade problem och förändra ojämställda förhållanden. Men till skillnad från projektet i Gävleborgs län innefattade "Vidgade Vyer" även skolor. Totalt ingick tre förskolor och två skolor i projektet. Detta projekt har dessutom haft en forskare knuten till sig.

Den metod som användes i projektet kallas för aktionsforskning. Aktionsforskning kännetecknas av att praktiker (i det här fallet pedagogerna i förskolorna och skolorna) och forskare samarbetar i själva forskningsprocessen. Inom "Vidgade Vyer" var målet att samarbetet skulle ske på lika villkor så att varken forskaren eller praktikerna fick tolkningsföreträde. Syftet med aktionsforskning är ofta att utveckla en verksamhet och utveckla en förståelse av praktiken i det sammanhang i vilken denna ingår. I det här fallet handlade det om att studera hur kön skapas i förskolan och skolan, vilka innebörder av "kvinnligt"/"manligt" respektive "flickaktigt"/"pojaktigt" som ges, samt vad personalen kan göra för att motverka traditionella könsmonster och arbeta för ökad jämställdhet i verksamheten.

Forskare i projektet var Britt Marie Berge från pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. Hennes roll var att utbilda arbetslagen i aktionsforskning samt handleda dem i förändrings-

⁴ Myndigheten för skolutveckling (2003): "Hur är det ställt? Tack, ojämt!"

⁵ I redogörelsen för detta projekt har en rapport från projektet använts, se Berge (red) (2001).

arbetet. Hon har också ansvarat för forskningsprocessen och för att följa upp och dokumentera de utvecklings- och lärprocesser som gjordes inom ramen för projektet.

En utgångspunkt som också var central inom detta projekt, är att ett ingripande, en aktion, i sig ger ökad kunskap och en klarare bild av tillståndet i själva verksamheten.

Genom att noga studera vilka reaktioner som följer på enskilda aktioner får vi större insikter om hur makten opererar i praktiken på mikronivå. I vårt fall får vi större insikter om hur kön skapas i enskilda barngrupper. Människors reaktioner på dessa handlingar ger en fingervisning om var gränserna går för vad som "är möjligt att göra" i mänskliga relationer och var makten egentligen befinner sig. Vi lär oss hur de processer går till när flickor och pojkar samt kvinnliga och manliga lärare på olika och ibland motsägelsefulla sätt konstituerar sig som könsvarelser på lokal nivå.⁶

Att förändra invanda relationer mellan människor möter ofta motstånd. Det behöver dock inte vara negativt. Tvärtom är reaktionerna ofta en förutsättning för att förändringen ska vara framgångsrik, enligt Berge. De ger nämligen ökad kunskap om de förhållanden som råder, hur oskrivna förhållningsregler och maktrelationer skapas och upprätthålls.

Man kan t.o.m. säga att de negativa effekter som följer av den/de första aktionerna är nödvändiga, eftersom de genererar den kunskap som krävs för att avvärja diskriminerande praktiker.⁷

För att personalen skulle lära sig något av de olika reaktioner som uppstod, var det dock viktigt att de verkligen följde upp varje aktion och analyserade och utvärderade såväl framgångar som motgångar. Självreflektion ansågs också vara centralt inom projektet, det vill säga att personalen var beredda att kritiskt granska sig själva och förändra sina egna handlingsmönster.

Arbetet i "Vidgade Vyer" bedrevs i tre steg och varje steg pågick under en termin. Det första steget bestod av kartläggning och analys. De inblandade arbetslagen genomförde då "könssensitiva beskrivningar" av den egna verksamhetens kontext och av relationen mellan flickor och pojkar på den aktuella förskolan eller skolan. Därefter analyserades resultatet och arbetslaget kom gemensamt fram till vad som behövde utvecklas i den egna verksamheten, samt vilka åtgärder som skulle genomföras för att

⁶ Berge (red) (2001), sid. 7.

⁷ Ibid.

komma till rätta med de identifierade problemen. Steg två i processen var att utföra de åtgärder som man kommit överens om. Effekterna av dessa följdes sedan upp och analyserades kontinuerligt. Den sista terminen, som var det tredje steget i processen, ägnade arbetslagen åt eftertanke, reflektion och rapportskrivning.

Projektet avslutades 2002. Vid den tidpunkten hade personalen på de inblandade förskolorna hunnit genomföra en rad konkreta förändringar i verksamheterna som också medfört positiva resultat i barngrupperna. Det finns såväl likheter som skillnader i hur de har arbetat.

Den största förändringen som förskolorna har gemensam är att de blivit mer medvetna om sitt förhållningssätt till flickor och pojkar i barngrupperna. Flera beskriver hur de börjat ställa samma krav på barnen oavsett kön både när det gäller att ta ansvar för sig själva och att hjälpa andra barn. Många har också förändrat sitt sätt att kommunicera med flickor och pojkar och de har börjat uppmuntra barnen till mer könsöverskridande aktiviteter. Några har arbetet med flick- och pojkgrupper. Även i arbetets resultat finns det såväl likheter som skillnader mellan förskolorna. Ett resultat som de verkar ha gemensamt är att flickorna i barngruppen började våga ta för sig mer än vad de gjorde vid projektets början. Pojkarna i sin tur utvecklade det egna språket och började ta större ansvar och blev mer hjälpsamma.

När projektet avslutades var tanken att jämställdhetsarbetet skulle fortsätta på de olika förskolorna och skolorna. Det var också tänkt att projektdeltagarna skulle fungera som piloter och vara rådgivare till andra förskolor och skolor. Hur det har gått med detta har vi i delegationen inte lyckats ta reda på.

4.1.3 "Våga bryta mönstret" i Västra Götaland⁸

Projektet "Våga bryta mönstret" genomfördes på förskolor och skolor i Västra Götaland under perioden 2001 till 2003. Totalt ingick tjugo arbetslag från förskola, grundskola och gymnasieskola. Syftet med projektet var att arbetslagen skulle få ökad kunskap om jämställdhet i förskolan och skolan, metoder för att utveckla arbetet med jämställdhet i verksamheterna, och på sikt bryta tradi-

⁸ I redogörelsen för detta projekt har en rapport från projektet använts, se Larsson, A och Nikell, E (2004).

tionella könsmonster. Det var GR Utbildning⁹ som tog det första initiativet till projektet och som ansvarade för att det genomfördes. En viktig samarbetspartner var JämO.

Alla arbetslag fick utbildning i genuskunskap, samt metodutbildning för att kartlägga och förändra förhållanden i barn/elevgruppen. Arbetslagen träffades regelbundet för att utbyta erfarenheter med varandra. Varje arbetslag hade dessutom tillgång till en handledare som stöttade dem i förändringsarbetet.

Precis som inom projekten i Gävleborgs och Jämtlands län, har deltagarna arbetat med att kartlägga och analysera den egna verksamheten utifrån ett genusperspektiv. En ny kartläggningsmetod kallad Husmodellen prövades inom ramen för detta projekt. Det är en metod för att kartlägga och analysera flickors och pojkars miljö; upptäcka ojämställda situationer; formulera mål för det praktiska jämställdhetsarbetet; samt planera konkreta aktiviteter för att förverkliga de uppsatta målen. Modellen bygger på Yvonne Hirdmans teori om genussystemet¹⁰, Berit Ås härskartekniker¹¹, och Gertrud Åströms 3R-metod¹². Sedan projektet avslutades har Husmodellen levt vidare och använts på många förskolor och skolor som arbetat med att utveckla sitt jämställdhetsarbete. Även några av de förskolor som fått projektmedel från delegationen har under vissa perioder använt sig av denna modell.

Det första steget i processen är att rita upp den egna verksamheten på ett stort papper och ge varje rum en beteckning. Det kan antingen vara en fysisk plats, till exempel ”kuddrummet” eller ”snickarverkstaden”, eller ett ämnesområde, till exempel bild och matematik. Sedan ritar arbetslaget och klipper ut symboler för flickor och pojkar, för glada och ledsna munnar, och för tid och pengar.

⁹ GR Utbildning ingår i Göteborgsregionens Kommunalförbund och arbetar med skol-utveckling, fortbildning och nätverksbyggande.

¹⁰ För en beskrivning av Yvonne Hirdmans teori om genussystemet, se kapitel 5, s.

¹¹ Berit Ås härskartekniker är ursprungligen fem: osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbesträffning och påförande av skam. På senare år har ytterligare tre lagts till: hot om våld, objektifiering och splittring. Se Larsson, A och Nikell E (2004) samt Ås, B (1992).

¹² 3R-metoden har utvecklats som ett verktyg för att synliggöra könsmonster i en verksamhet. De tre R:en står för resurser, representation och realia. Se ”Gör det jämt – att integrera jämställdhet i verksamheten. Näringsdepartementet 2001.

Symbolerna placeras därefter i de olika rummen utifrån följande frågeställningar:

- I vilka rum brukar flickor respektive pojkar vistas?
- Vilka platser, ämnesområden och aktiviteter gillar flickor respektive pojkar på förskolan/skolan? Vad exakt är det som de gillar?
- Vilka platser, ämnesområden och aktiviteter ogillar/undviker flickor respektive pojkar på förskolan/skolan? Vad är det exakt som de ogillar?
- Vilka platser/ämnen/aktiviteter får en stor andel av förskolans/skolans ekonomiska resurser och vilka får en liten del av förskolans/skolans ekonomiska resurser?
- Hur kan flickor/pojkar i förskolan/skolan bli orättvist eller illa behandlade just för att de är flickor respektive pojkar? På vilka sätt kan de bli kränkta av anställda eller andra barn/elever? – Vilka rutiner, regler, arbetsformer kan upplevas som orättvisa och diskriminerande? Används härskar-tekniker i de kränkande situationerna? I så fall vilka?

Nästa steg i processen är att identifiera vilka förhållanden som behöver åtgärdas eller förändras i den egna verksamheten. I detta skede är det viktigt att sätta upp konkreta och mätbara mål, samt bestämma vem/vilka i arbetslaget som ansvarar för att åtgärderna genomförs. Det är också viktigt att ange inom vilken tidsram de ska vara genomförda och se till att denna hålls. Det sista steget i processen är att utvärdera vad förändringarna gett för resultat.

Inom detta projekt användes Husmodellen främst som en första kartläggningsmetod för att komma igång med förändringsarbetet. Risken med att enbart arbeta med denna metod är att den främst synliggör de generella mönster som finns i en verksamhet medan den tar lite hänsyn till individuella skillnader i en grupp barn eller vuxna. I projektets slutrapport betonas vikten av att kombinera Husmodellen med andra observationsmetoder som bättre fångar upp dessa skillnader och ger en djupare och mer mångfacetterad bild av en verksamhet. Andra exempel på observationsverktyg som användes inom detta projekt är video- och bandupptagning, samt intervjuer med både barn och vuxna.

En intressant iakttagelse som gjordes under projektets gång, var hur de olika skolformernas förutsättningar för denna typ av för-

ändringsarbete kan vara. I projektet ingick som sagt arbetslag från alltifrån förskola till gymnasieskola. Arbetslagen från förskolan och grundskolans lägre åldrar hade lättast för att kartlägga, analysera och genomföra konkreta åtgärder i den egna verksamheten. Därför kom de också längst i förändringsprocessen. På grundskolans högre årskurser och gymnasieskolorna blev kartläggningen mer begränsad. Där låg arbetets tyngdpunkt på värderingsövningar och liknande insatser. Inget arbetslag från grundskolans högre årskurser och gymnasieskolan filmade sig själva vilket så gott som alla arbetslag i förskolan gjorde.

Vad berodde då detta på? Den förklaring som ges i projektets egen rapport är att de olika skolformernas organisation och arbetsätt spelade in. Lärarna från grundskolans högre årskurser och gymnasieskolan hade svårare att se sig själva som förebilder för eleverna än lärarna i förskolan och grundskolans lägre åldrar. De var också mer ovana vid att använda observation och dokumentation som arbetsmetod. I förskolan arbetar personalen i arbetslag och med en gemensam barngrupp större delen av dagen och de är ofta vana vid att arbeta med en medveten pedagogik och granska effekterna av denna. På grundskolans högre årskurser och gymnasieskolan arbetar lärarna mera enskilt, de är ofta den enda vuxna i klassrummet och arbetets fokus ligger på att förmedla ämneskunskaper snarare än på samspelet mellan läraren och eleverna och eleverna emellan. Bilden av yrkesrollen som ”objektiv kunskapsförmedlare” kan göra det svårt för många lärare i grundskolans högre årskurser och gymnasieskolan att ifrågasätta sig själva och invanda rutiner. Medan det numera finns ganska väl utvecklade metoder för jämställdhetsarbete i förskolan och grundskolans lägre åldrar, finns det fortfarande ett stort behov av att utveckla och pröva metoder för jämställdhetspedagogiskt arbete utifrån de villkor som råder i grundskolans lägre årskurser och gymnasieskolan.

4.1.4 ”Elfte steget”¹³

Projektet ”Elfte steget” föddes ur grundskollärarna Charlotta John och Pamela von Sabljar's jämställdhetsengagemang. De arbetade som lärare på Drottninghögs skolan i Helsingborg och upptäckte

¹³ I redogörelsen för detta projekt har följande källor använts: John och von Sabljar (2001) samt John och von Sabljar (2001), opublicerat material.

under våren 1997 hur tydliga genusmönstren var i den något kaosartade klass de ansvarade för.

Till en början arbetade de mest med eleverna och genomförde bland annat kartläggningar med hjälp av 3R-metoden. Ju längre arbetet fortskred desto mer fördjupades det och de båda började under 1999 att arbeta halvtid enbart med jämställdhetsfrågor. Nu utbildades även personalen på skolan i jämställdhet och genus. Läsåret 2000/01 formaliserades arbetet med fasta lektioner för eleverna och handledning för personalen under namnet "Elfte steget".

Namnet kommer från historien om den tillfångatagna björnen:

Det var en gång en björn som blev tillfångatagen och satt i bur. I den buren kunde hon ta precis tio steg – sedan var det stopp. Åren gick och hon traskade sina tio steg fram och tillbaka. Så en dag blev hon fri och fick lämna buren. Hon tittade sig omkring och tog tio steg.

Arbetet bland eleverna byggde på tankarna kring den kompensatoriska träningen, det vill säga att flickor och pojkar får träna på sådant de i normala fall inte uppmuntras till. Projektet arbetade både med sexåringar och med tolvåringar. Hos sexåringarna var målet med arbetet bland annat att stärka barnens självkänsla genom att de blev positivt uppmärksammade vid varje tillfälle. Ett annat mål var att så ett frö av medvetenhet om könsroller och deras begränsningar och därmed få eleverna att klara skolan bättre.

Hos tolvåringarna var arbetet indelat i fyra teman: Bilden är min värld; Kroppen, knoppen och allting runt om kring; Lika – olika; och Språklös – maktlös. Här var syftet bland annat att väcka intresse kring hur ideal och könsroller skapas och att bli säkrare på att göra sin röst hörd. Arbetet syftade också till att förmå eleverna att våga bryta gamla mönster av ojämlika maktförhållanden i grupperna.

Målet med personalutbildningen var att de anställda skulle få ökad kunskap och medvetenhet kring jämställdhetsfrågor och dessutom få redskap att bedriva arbetet vidare.

Efter ett läsår med "Elfte steget" gjordes en utvärdering som visade att flickorna tog mer plats, utmanande nya områden och kände sig säkrare att säga nej och bestämma över sin egen kropp. Pojkarna i sin tur skrev bättre, hade blivit bättre på att acceptera turordningar och vågade även söka närhet mer än tidigare.

Personalen å sin sida hade lärt sig att se hur situationen var i klassrummet ur ett könsperspektiv och de hade blivit medvetna om sin egen roll i detta sammanhang. De hade uppmärksammat och

arbetade med taltid, turordning, respekt, könsmobbing, ”hjälpfröknar” och att undervisningen lätt anpassades till pojkers behov för att hålla gruppen i schack.

Efter arbetet på Drottninghögskolan gick ”Elfte steget” in i fas två där fyra skolor i Helsingborg och två i Landskrona deltog. I Helsingborg rörde det sig om skolor med barn från sex till 16 år. I Landskrona medverkade en skola med barn från sex till 12 år och en förskola med barn från ett till fem år. Arbetet där liknade det som gjordes i pilotprojektet.

”Elfte steget” handlade till en början mest om skolan och arbetet där, men har med tiden också utvecklats till att omfatta förskolan allt mer. Det är också många av landets förskolor som har tagit flera av projektets tankar till sig. Det som förskolorna framför allt verkar använda sig av är ”Elfte stegets” struktur för hur man kan lägga upp en handlingsplan. Handlingsplanen består av ett rutmönster som är ett redskap att på ett strukturellt sätt bryta ner uppgiften man tänkt genomföra i detalj och göra en ansvarsfördelning av ingående moment. Pedagogerna ska först formulera vad det är de vill ändra på och sedan fylla i svaren på följande frågor: Vad ska vi göra, Hur ska vi göra det, Vem ska göra det, När ska vi göra det och Utvärdering – hur gick det. Handlingsplanen är tänkt att underlätta för pedagogerna att ha kontroll över förändringsprocessen och steg för steg på ett konkret och mätbart sätt ta sig mot uppsatta mål.

Numera arbetar Charlotta John och Pamela von Sabljar på heltid med jämställdhetsarbete inom förskolan och skolan och har även gett ut en metodbok.¹⁴

4.2 Nationellt perspektiv

Hur många förskolor är det då som arbetar med jämställdhet? Det är en fråga som är omöjlig att svara på. Det beror på flera olika saker. En faktor som spelar in är att det inte finns någon rapporteringsskyldighet när man arbetar med dessa frågor eftersom läroplanens skrivningar gör klart att detta är en självklar del i uppdraget. Därför kan det arbete som pågår vara okänt för de flesta utanför själva förskolan. Delegationen har sett flera exempel på detta. Bland annat kontaktade företrädare för en kommun delegationen för att få tips på orter att göra studiebesök på. Vad de inte

¹⁴ John och Sabljar (2003).

visste var att det fanns en förskola i den egna kommunen som arbetat med frågan under en längre tid. Ett annat skäl till den osäkra översikt bilden är att situationen på en förskola snabbt kan förändras. Det räcker ibland med att en eller två engagerade anställda slutar för att hela projektet ska avstanna. Situationen kan också vara den omvända. En förskola som inte tidigare jobbat med jämställdhet kan dra igång projekt snabbt.

Trots osäkerhetsfaktorn vågar vi ändå påstå att intresset kring frågan har ökat. Det vittnar många aktörer om, bland annat de föreläsare som specialiserat sig på de här frågorna. De har fler förfrågningar och uppdrag än tidigare. Delegationen menar också att vi kan ta åt oss en del av utvecklingen i den här frågan. Flera av de projekt vi har beviljat medel har berättat att politiker och tjänstemän har fått större respekt och visat ett ökat intresse för deras arbete sedan de tilldelats pengar av delegationen. Samma tendens tycker vi oss också se när det gäller människor utanför de projekt som tilldelats medel. Att frågan tas upp av en statlig delegation ger uppenbarligen mer legitimitet och tyngd än när en grupp förskollärare på egen hand försöker väcka intresset hos chefer och politiker.

Samtidigt som intresset har ökat upplever delegationen också att kunskapsnivån har höjts. Det märker vi inte minst på de intresseförfrågningar vi får, där är kunskapsnivån högre i dag än tidigare även hos dem som inte har arbetat aktivt med frågan förut. Samma tendens syns också om man jämför ansökningarna från de två omgångar när delegationen har utlyst medel. Något generaliserat kan man säga att ansökningarna i den första omgången mer beskrev vilka metoder personalen ville använda för sitt jämställdhetsarbete än de beskrev målsättningar för arbetet och vilka förändringar i barngrupperna detta skulle leda till. Liknande ansökningar fanns även i den andra ansökningsomgången men glädjande nog visade många ansökningar på en ökad medvetenhet kring jämställdhet och genus. I den andra ansökningsomgången fanns det också många projekt med en mer uttalad strategi för jämställdhetsarbetet. Men samtidigt som intresset för frågan ökar är det fortfarande långt ifrån alla som bedriver ett aktivt jämställdhetsarbete. Samtal från föräldrar eller från engagerad personal som vill att just deras förskola ska börja jobba med frågan påminner om att jämställdhet fortfarande inte ses som ett självklart uppdrag på alla förskolor. Det finns med andra ord mycket arbete kvar att göra.

4.3 Projekt som delegationen har beviljat medel

Som en del av arbetet med att förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan, har delegationen haft till uppgift att vid två tillfällen dela ut medel till jämställdhetsprojekt på förskolor. Den första ansökningsomgången avslutades i maj 2004. Vi hade då fått in 113 ansökningar, varav 18 beviljades projektmedel. Vid den andra ansökningsomgången som avslutades i april 2005 var intresset ännu större med 173 ansökningar, varav 26 beviljades medel. Av dessa hade tio projekt fått medel även första ansökningsomgången. Några av projekten omfattar hela förskolor, andra enstaka avdelningar. Det finns även projekt som omfattar flera förskolor och två som är länsomfattande. För en fullständig uppräknning av alla projekt, se bilaga 2.

Det första steget de flesta personalgrupper går igenom, är att de börjar se sig själva och den egna verksamheten med nya ögon. Det kan vara en tankeväckande föreläsning eller något man fått syn på som sätter igång en process på en förskola. De flesta har efter att de börjat studera den egna verksamheten, upptäckt att det finns tydliga könsmonster i barngruppen och i den pedagogiska miljön som de som vuxna är med och förstärker genom sitt sätt att värdera och bemöta barnen. Flickor och pojkar ges inte lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten, och alla barn ges inte samma möjlighet att utveckla egenskaper och intressen på lika villkor utan att hindras av stereotypa könsmonster. Det andra steget blir då att göra något åt detta. Mycket av det arbete förskolorna har gjort liknar varandra, men det finns också en del variationer mellan projekten.

4.3.1 Så här har projekten arbetat...

Alla projekt som delegationen har varit med och finansierat har fått besvara ett antal frågor om sitt arbete. Frågorna har handlat om hur de arbetat med det egna förhållningssättet, med den pedagogiska miljön och materialet, vilka observations- och dokumentationsmetoder de använt sig av, hur samarbetet med föräldrarna har fungerat och vilka förutsättningar och hinder de har stött på i sitt arbete. Omfattningen på projektens rapporteringar varierar i stor utsträckning. Vi har fått in rapporter som omfattar alltifrån några få till över hundra sidor.

Vi ska nu utifrån våra möten med dessa 34 projekt, samt utifrån de möten vi gjort med andra förskolor, pedagoger, förskolechefer och rektorer, forskare och andra involverade aktörer, illustrera vad praktiskt jämställdhetsarbete i förskolan kan handla om, och vad vi ser som viktigt att tänka på inför det framtida arbete som kommer göras inom detta område.

4.3.2 Observation/Dokumentation/Analys/Utvärdering

Observation och dokumentation har blivit två självklara delar i jämställdhetsarbetet i förskolan. Det är genom att observera och dokumentera olika miljöer, tidpunkter och situationer på förskolan som personal får kunskap om vilka könsmonster som finns och hur de påverkar barnen. Utifrån detta kan personalen sedan avgöra om det är något som de vill ändra på och hur det i så fall skulle kunna gå till rent praktiskt. Men observation och dokumentation används inte bara för att ta reda på vilka könsmonster som finns på förskolan, utan också för att se vad en genomförd förändring har lett till. Därför är dokumentation och observation verktyg som hela tiden återkommer i arbetet med jämställdhet.

Trots att begreppen är närbesläktade med varandra är det inte riktigt samma sak att observera som det är att dokumentera. I boken "Lyssnandets pedagogik" beskrivs till exempel skillnaden på följande sätt:

När jag observerar gör jag något mer än bara ser. Att observera blir ett medvetet samlande av iakttagelser, något jag sett eller hört men ännu inte reflekterat över. En observation väcker frågor och gör mig nyfiken på något jag vill förstå mer om. Det jag blivit nyfiken på i min observation fungerar som grund för hur jag i nästa steg kan välja ut vad jag vill dokumentera.¹⁵

Dokumentation är alltså något som följer efter observationen.

När jag dokumenterar har jag gjort ett val. Jag har medvetet valt ut något av allt jag sett och hört i mina observationer som gjort mig extra intresserad. Jag har alltså en klar idé om vad jag är ute efter och väljer att fördjupa mig kring en fråga som väckts. Den dokumentationen blir i nästa steg underlag för reflektion tillsammans med mina kollegor.¹⁶

¹⁵ Åberg, Lenz-Taguchi (2005), sid. 18.

¹⁶ Ibid.

Arbetet med observationer och dokumentationer är ofta det första inledande steget i den process som jämställdhetsarbete innebär. Andra viktiga delar i den här processen är analys och utvärdering. Analys innebär att granska och reflektera kring det man har sett i sina observationer och dokumentationer. Det handlar om att hitta mönster och samband, och att försöka förstå vad som kan ligga under ytan av det som syns i dokumentationen. En genusanalys av det man dokumenterat och observerat kan till exempel innebära att man sätter in det man har sett i ett teoretiskt sammanhang. Det är också viktigt att i analysen relatera till teorier, antaganden och föreställningar, till exempel teorier om genusstrukturer, om flickor och pojkar och kvinnor och män, om personalens bemötande av barnen, om barnens föreställningar om kvinnligt – manligt och relationer mellan könen.

Utvärdering i sin tur innebär att med dokumentation och delar av analysen beskriva och värdera dels hur processen förlöpte, dels om man nådde det som man avsåg att nå och om det kanske även blev resultat som inte var avsedda från början. Utvärderingen bör starta samtidigt som projektet planeras och startas. Då bör man göra klart vad projektet syftar till och vilka huvudsakliga vägar som valts för att uppnå syftet. Man bör också tänka igenom och planera vilken typ av dokumentation som behövs för att ge underlag för utvärderingen, det vill säga vilka händelser blir viktiga att beskriva och vilka personer behöver man få in information från och så vidare.

Hur har då projekten använt sig av dessa verktyg? När det gäller observation och dokumentation har dessa framför allt använts för att granska om och hur verksamheten på den egna förskolan är könad. Det har man gjort genom att bland annat undersöka personalens förhållningssätt i olika situationer, könsmönster i barngruppen, hur miljön är utformad eller hur flickor och pojkar framställs i förskolans litteratur. När det gäller vilka situationer och händelser som valts ut finns det några som återkommer ofta, till exempel när barnen ska äta eller när det är dags att gå ut. Utöver det har många också filmat eller på andra sätt följt den fria leken för att se hur könsmönstren där återspeglas bland barnen. På Västerstrand förskola i Karlstad har man gått till väga på ett mycket systematiskt sätt för att välja ut vad som ska kartläggas.

Varje pedagog har valt en sekvens/situation/rum att dokumentera. Tiden för varje observationstillfälle har varit 10–15 minuter minst 1 gång i veckan. Vissa har valt att följa en bestämd grupp medsans andra

har valt att titta på en speciell situation i verksamheten. Syftet med dokumentationen har varit att efter en tid försöka se mönster som är ojämförbart eller som vi vill ändra. Ett exempel på det är vad som sker i tamburen när barnen går ut och vilka roller *hjälpfröknarna* spelar där. (Utvärdering, våren 2006.)

Den kanske vanligaste metoden som projekten använt sig av är videokameran. Den har använts både för observation och dokumentation. Exempelen på vad förskolorna har filmat är många: det kan röra sig om allt från hallsituationer och samlingar till barnens fria lek. Så gott som samtliga projekt har använt sig av denna metod eller planerar att göra det i framtiden. Projektet på Hackås förskola i Berg har använt sin kamera vid ett flertal tillfällen och anser att det finns många fördelar med metoden.

När vi filmar har vi fått med mycket mer än om vi skulle ta bilder med digitalkameran. Man hör alla skiftningar och tonfall när ljudet är med. Dessutom blir det vi som pedagoger gör och säger så tydligt. Annars kanske det är lätt att säga att "så där gjorde inte jag" men det går inte med videokamera, man blir helt enkelt överbevisad. (Projektansvarig, intervju sommaren 2006.)

Videokameran har också använts när projekten velat granska en specifik företeelse eller händelse närmare. På avdelningen Delfinen på Tornerhjelm's förskola i Helsingborg såg personalen genom videodokumentation att genuspedagogiken fått genomslag även i barnens fria lek. Barnen satte tydligare gränser än tidigare och använde sig av den stopp-signal personal infört i barngruppen för att hjälpa dem att tydligare markera den egna integriteten.

Användandet av digitalkamera är också flitigt förekommande hos många av projekten och verkar med sin behändighet ha blivit mycket populär. Det går snabbt att från att bilden är tagen tanka in materialet i en dator för att sedan skriva ut det. En dokumentation som görs på förmiddagen kan bli klar och till exempel sättas upp i hallen för föräldrarna redan på eftermiddagen.

Ytterligare en vanlig dokumentationsmetod är att via penna och papper följa det som sker vid till exempel samlingen eller den fria leken. Pedagogerna har helt enkelt skrivit ner det som sagts och gjorts och använt det som ett underlag för vidare diskussion. Andra har jobbat med att intervjua barnen om hur det är att vara flicka och pojke och om det finns några skillnader när det gäller vad flickor och pojkar kan göra. Föräldrakooperativet Kulladalen i Göteborg är ett sådant exempel. Där ställde de frågor kring vad

barnen tyckte om att göra på förskolan, vad barnen leker med när de är ute och om barnen tycker att de får vara med och bestämma i verksamheten. Efter intervjuerna analyserades materialet för att se om de vuxnas uppfattningar var lika som barnens.

En observationsmetod flera av projekten har använt sig av är loggboken. En loggbok är en bok eller ett anteckningsblock där personalen kan skriva ner tankar, reflektioner och idéer som har med jämställdhetsarbete att göra. På vissa förskolor har alla i personalen varsin loggbok samtidigt som avdelningen har en gemensam. På förskolan Norrgården i Kumla har personalen sett flera fördelar med att använda sig av loggbok.

Detta upplever vi som ett bra sätt att komma ihåg situationer i vardagen, barnens/pedagogernas kommentarer och de faktiska förutsättningarna för vidare analys (antal barn/kön). Vi har sedan använt loggboken som underlag för diskussion/analys i arbetslaget.
(Utvärdering, våren 2006.)

Det finns också exempel på förskolan som kombinerat olika metoder när de skulle granska sin verksamhet närmare. Förskolan HallonEtt i Jönköping gjorde så vid ett tillfälle och blev mycket nöjda med resultatet.

Vid något tillfälle har vi både använt observationer och fotograferat. Detta tillfälle gav oss många reflektioner. Vi kunde se att de skrivna observationerna fångade något helt annat än kameran, och i kombination av detta kunde vi på en småbarnsavdelning se hur vi i förhållnings-sättet förstärkte de manliga maktstrukturerna.
(Utvärdering, våren 2006.)

Utöver ovan nämnda metoder har många också använt sig av mer systematiserade kartläggningsmetoder som 3R-metoden, Husmodellen och teorierna om härskartekniker.¹⁷ En del projekt har också använt sig av Skolverkets utvärderingsmetod BRUK. Flera av projekten upplever att dokumentationen blir ytterligare ett sätt att kommunicera med föräldrar och andra som inte är direkt involverade i arbetet. Genom att visa upp sin dokumentation kring jämställdhetsarbetet blir både själva arbetet och nödvändigheten tydligare. På Madesjö/Gammelgårdens förskola i Nybro gjorde personalen till exempel en utställning kring barnens yrkesval och ställde också ut tavlor som barnen gjort i samband med detta. Även andra förskolor menar att dokumentationen är extra viktig i

¹⁷ För beskrivningar kring dessa metoder, se tidigare detta kapitel.

dialogen med föräldrar och andra. Föräldrakooperativet I-or i Stockholm är en av dem och tog upp det som en särskild punkt på frågan om vad de ville dela med sig till de andra projekten.

Utan dokumentation ”finns” inte arbetet. Skapa stolthet för ert viktiga arbete, visa att det ni gör verkligen är viktigt. Genom att visa kvalitet och glädje i arbetet (dokumentationen) kan man övertyga de tveksamma, undrande och rädda.

(Utvärdering, julen 2005.)

Men som vi skrev tidigare är dokumentationsarbetet bara det första steget i jämställdhetsarbetet process. Utan en ordentlig analys kring varför man gör som man gör och vad det utförda arbetet lett till försvåras arbetet. Genom analysen blir mönster hos både barn och personal tydliga på ett helt annat sätt. Det blir också lättare att veta hur arbete ska komma vidare. På Krokodilens förskola i Malmö är analysen en självklar del i arbetet.

Vi väljer vissa aktiviteter som ska leda till utvecklingsarbete på förskolan när det gäller genus och dokumenterar dem genom att ta bilder på barnen under själva aktiviteterna. Sedan beskriver vi gemensamt aktiviteternas syfte, genomförande och resultat. Under våra kommentarer analyserar vi ifall vi uppnått målet, vad som var bra, vad som var mindre bra, och vad vi kan förändra till nästa gång. Genom att reflektera över pedagogens egna insatser och barnens prestationer kan vi förbättra verksamheten på vår förskola och barnens utveckling ur ett jämställdhetsperspektiv.

(Utvärdering, våren 2006.)

I det länsomfattande projekt som genomförts i Kronobergs län har projektdeltagarna haft ytterligare hjälp i sitt analysarbete genom det upplägg projektet har haft. Arbetet där har byggt på återkommande forskningscirklar ledda av personer knutna till Växjö universitet. Detta gav fördelarna att deltagarna hela tiden kunde bolla idéer och tankar med någon utanför den egna förskolan samtidigt som cirkelledarna också kunde hjälpa till att fördjupa det teoretiska kunnandet. Samtidigt har arbetet i forskningscirklarna hela tiden utgått från personalens tankar, idéer och funderingar, något som gjort att diskussionen också utgått från det som händer och sker på förskolan.

Det har hela tiden funnits en tillåtande atmosfär i gruppen, m.a.o. har det varit tillåtet att gå ut och in i sina argument och släppa iväg dem utan att de är helt genomförda. Detta är värdefullt för att få igång en lärande diskussion, där allas värderingar får finnas.

(Utvärdering, länsprojektet i Kronobergs län, våren 2006.)

De största svårigheterna projekten har upplevt i detta arbete är bristen på tid. Flera av projekten förmedlar både förvåning och frustration över hur lång tid själva processen att först bestämma vad som ska granskas och sedan hinna med att analyseras och diskutera det man sett eller hört. Samtidigt menar också projekten att det är i denna process de verkliga förändringarna sker. Detta eftersom dokumentation, analys och utvärdering handlar om att systematiskt synliggöra erfarenheter och göra dessa tillgängliga för både egen och andras granskning och fortsatta utveckling. Detta har flera syften för olika målgrupper. I den egna förskolan och den egna personalgruppen är det viktigt att få tillgång till sina egna erfarenheter. Det ger ofta en tillfredsställelse att se vad man har gjort under en period (man glömmer lätt och får känslan att man inte har gjort något särskilt eller att det inte har hänt något), men framförallt fungerar detta synliggörande som en bas för att gå vidare i utvecklingen. För kollegor vid andra förskolor, föräldrar, utbildningen, forskare kan det fylla en viktig funktion att få tillgång till de erfarenheter som gjorts för att få exempel, förstå vad som sker och varför, samt underlag för utvecklingsarbete på andra håll. För huvudmännen och andra med inflytande över verksamheten (till exempel politiker i stat och kommun) finns ett legitimt intresse att se hur verksamheten bedrivs och vilka konsekvenser man eventuellt kan se av olika sätt att arbeta eller olika insatser för att förändra verksamheten. Detta både som kontroll av vad som sker och som underlag för framtida beslut och satsningar.

4.3.3 Förhållningssätt

Som vi har visat i tidigare kapitel är personalens förhållningssätt den viktigaste faktorn i jämställdhetsarbetet. Det menar både de projekt vi har varit i kontakt med och många andra aktörer inom området. Förhållningssätt och attityd är två ord som är nära besläktade med varandra.¹⁸ Båda dessa ord är återkommande när personal på förskolor börjar dialogen om kön och jämställdhetsfrågor på sin avdelning eller förskola. Andra ord som är synonyma med förhållningssätt är ståndpunkt, synsätt och hållning. Med andra ord handlar förhållningssätt om att ha en förståelse för hur

¹⁸ 2006-06-22 Källa Nationalencyklopedin
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O162299.

de egna värderingarna och erfarenheterna speglar mötet med andra individer.

Eftersom föreställningar om kön så tydligt präglar förhållningssättet är det därför viktigt att arbeta med just detta. Men för att kunna förändra sitt förhållningssätt måste man också vara medveten och kunna se det. Därför har mycket av det arbete projekten utfört handlat om att genom observationer och dokumentationer bli mer medvetna om det egna förhållningssättet. Många projekt har till exempel använt sig av videokamera och filmat framför allt vardagssituationer som matstunder, samlingar och mottagandet av barnen när de kommer till förskolan på morgonen.

Förskolorna Näverstugan och Påfågeln i Katrineholm är ett av de projekt som speciellt granskat situationen i hallen när de hälsar barnen välkomna till en ny dag. Detta för att kunna höja sina kunskaper och sin genusmedvetenhet.

Vi har blivit mer medvetna om hur vi bemöter barn, personal och föräldrar. Vi tänker mer på hur vi uppmärksammar barnen. Vi säger t.ex. inte: "vilken fin rosa tröja du har" eller "tuff", utan har du en ny tröja. Viktigt är att inte uppmärksamma utseendet, utan individen.
(Utvärdering, våren 2006.)

Denna förändring i förhållningssätt kan ses som en bekräftelse på att pedagogen ser barnen, men också ett exempel på ett förhållningssätt som kan innebära att barnen blir bekräftade som subjekt och inte som objekt. Att möta flickorna och pojkarna som personer den vuxne är glad att möta och att eventuellt kommentera tröjan utifrån det intresse barnen har för sina klädesval gör att barnen blir mer sedda som personer. Att vara kreativ i sina tankar över hur bemötandet ska ske är inte enkelt visar erfarenheter från projekten. Men genom att sätta in sitt agerande i ett genusperspektiv kan det blir en viktig del i flickans eller pojkens självbild. Se på dessa exempel från Förskolan Björniden i Malå som har deltagit i det länsövergripande JämFör-projektet i Västerbotten.

En tjej kommer till förskolan, mycket stolt över sina nya rosa jogging-skor. Vi beundrar dem givetvis, men i stället för att prata om vad fin hon är i den härliga rosa färgen pratar vi om ifall hon tror att hon nu kommer att springa fortare eller hoppa längre när vi går ut.

En kille kommer till förskolan men en ny tröja. I stället för att bara prata om den tuffa figuren på magen beundrar vi färgen och undrar om den känns mjuk och skön.¹⁸

Genom sin ökade medvetenhet om genusfrågorna har fler av projekten utvecklat olika metoder för att bryta tendenser till könstereotyp förhållningssätt. Dessa metoder som från början sågs som en könsfråga har ofta utvecklats till en metod även för andra frågor. Flera förskolor har börjat med vad de brukar kalla för ”stopphanden”. En av dessa är Nyhammars förskola i Ludvika.

Om man pratar med ett barn eller en vuxen och någon annan (vuxen eller barn) avbryter, sätter vi upp handen som ”stopp” för att visa att man är upptagen med den man pratar med.
(Utvärdering, våren 2006.)

Ofta upplever vuxna att pojkar har svårt att vänta på sin tur och att de gärna tar ordet före andra. Inte minst vid samlingen då alla ska få chansen att berätta något. I många fall har pojkarna tillåtits avbryta eftersom personalen haft föreställningen om att beteendet är typiskt ”pojktigt”. Men det har visat sig att när ”stopphanden” införs har pojkarna inte några problem med att vänta på sin tur. Det handlar om för pojkar, precis som för flickor, att vänja sig vid att vänta.

Det är inte ovanligt att barnen tar till sig denna metod för att visa att de vill göra klart något innan de avbryts. På avdelningen Delfinen i Helsingborg var ljudnivån väldigt hög. Personalen kom då överens med barnen om att när ljudet är för högt ska den som känner obehag lyfta upp handen och göra cirklar i luften. Denna cirkelrörelse använder både pojkar och flickor för att få respekt för sin önskan om en lugnare förskoleavdelning och ibland också för att de vuxna pratar för högt och tar för mycket plats.

En annan metod för att förändra sitt förhållningssätt har utvecklats på förskolan Stormhatten i Härnösand. De kallar metoden genussäkring. Idén bakom metoden kommer från den kvalitets-säkring av arbetsplatser som pågår på många platser. När personalen på förskolan planerar ser de till att skapa en jämlik fördelning av det som brukar betecknas som ”kvinnligt” och ”manligt” genom urvalet av sånger, sagor, ramsor och lekar. Genom genussäkringen kan personalen ibland också skriva om och kanske byta ut ”han” mot ”hon” i texter.

¹⁸ Rapport Förskolan Björnidet (2005).

Det var med bakgrund av denna metod som en av förskollärarna bytte ut ordet han mot hon under en sångsamling då de sjöng visan "Det var en gång en snickare". Axel avbryter skrattande med kommentaren att en snickare kan ju inte vara en hon. Förskolläraren svarar då att visst är det ovanligt med kvinnor som är snickare. När hon var barn var det pojkar som snickrade och flickor som kunde sy. Hon ställde sedan frågan till barnen om det verkligen är så nu för tiden.¹⁹ Med detta respektfyllda förhållningssätt till pojken och den övriga barngruppen kunde förväntningar på genusordningen omvandlas till reflektioner över hur det ser ut runt barnen och hur detta kan förändras. Med en medvetenhet om genus som går ut på att bryta invanda mönster när det gäller relationer mellan kön kan det ur frågeställningar som denna pojke hade utvecklas ett helt temaarbete om till exempel historia.

Att förändra sitt förhållningssätt kan också handla om på vilket sätt personalen formar innehållet och miljön på förskolan. Under delegationens tid har mängder med "dockvrå" bytts ut till att bli "hemvrå". Inte bara ordet har bytts utan det har också flyttats in nallebjörnar och annorlunda dockor, så som Batman och Spindelmannen, för att pojkarna ska bli mer intresserade av att vara med. Det finns också personal som har uppmuntrat pojkar till att vara föräldralediga när de leker i hemvrån. Att ett förändrat förhållningssätt leder till annorlunda innehåll i förskolan visar erfarenheterna från Gjutegårdens förskola i Göteborg. Där har personalen jobbat mycket med hur de talar till barnen, bland annat när de ska be något av barnen om hjälp eller när de pratar om barnens kläder och egenskaper. Hos barnen syns resultatet tydligast hos pojkarna som numera ofta återfinns i dockvrån och vågar pröva både material och lekar som tidigare verkat vara reserverade enbart för flickor.

Förskolan HallonEtt i Jönköping skriver i sin utvärdering att de numera på sin förskola reflekterar över det egna förhållningssättet i ett genusperspektiv. Detta är något som delegationen också menar är viktigt för att förstå värderingarna som ligger bakom personalens arbete med sitt förhållningssätt. Funderingar som ibland också resulterar i att dockvrån med endast dockor får vara kvar. Pojkar som inte vill leka med dockor uppmuntras därmed också till docklekar. På det sättet visar de vuxna en acceptans för ett handlande som visar att också pojkar kommer att bli föräldrar. Det är lika

¹⁹ Olofsson (2006), material under bearbetning, ej ännu publicerat.

viktigt att uppmuntra även pojkar i lekar som ger möjlighet att pröva och utveckla omsorgsegenskaper. I detta sammanhang är det också viktigt att komma ihåg att genusperspektiv bara är ett av flera perspektiv i de värdegrundsfrågor som ligger bakom det förhållningssätt som finns i förskolan. En annan fråga som är viktigt att ha med sig i den dagliga verksamheten är frågan om heteronormativitet. Även perspektiv som etnicitet och klass bör spela en viktig roll i arbetet med förhållningssätt.

Det tar tid att ändra ett förhållningssätt. Man är medveten om många saker men att förändra sådant som är ingrovt går inte att ändra över en natt. För någon är det svårare att inte låta så manhaftig mot vissa pojkar när de spelar fotboll eller leker med traktorer och bilar i sandlådan. Några har märkt att de ofta uppmärksammar ”fina” kläder. Kanske inte bara flickornas men ändå... Rent privat när man köper presenter eller annat till sina egna eller andras barn, då märker man sina tydliga könsmonster.

(Förskolan Ekebacken, Högsby, utvärdering våren 2005.)

Som exemplen visar går det att arbeta på många olika sätt med genuspedagogik i förskolan. Det växer hela tiden fram olika idéer för hur flickor och pojkar ska få bredare möjligheter att utveckla sina personligheter, intressen och färdigheter. Det mesta av det som beskrivs bottnar i att personalen har funderat på hur de själva förhåller sig till barnens lek eller förskolans miljö. Personal inom förskolan har alltid varit medveten om att den egna personen är det bästa verktyg som existerar för att göra bra pedagogik. Och det är med förhållningssättet som detta verktyg blir synligt. Men då genusaspekten på den egna personen är en relativt ny kunskap inom förskolevärlden är det inte helt enkelt att ta till sig detta perspektiv.

En av pedagoger på avdelningen Bullerbyn på Kullegårdens förskola i Partille menar att de egna ambitionerna ökar i takt med att kunskaperna fördjupas.

Jag blir mer och mer medveten om alla ”fel” jag gör på grund av min egen bakgrund. Intresset växer och jag känner mig insnöad, alla situationer jag hamnar i granskas med ”genusglasögon”. Jag upplever att jag missar genusperspektivet oftast i stressade situationer. T.ex. påklädning.

Att prata längre stunder och mer om känslor med pojkarna tycker jag har känts mer naturligt. Att söka ögonkontakt och vara noga med att inte pojkar springer undan i situationer som kräver längre samtal. Att reflektera över hur olika berörd man blir av ”stökiga” flickor respektive pojkar är något jag tänker mycket på. Att vi pratar om hur

vi ska anpassa vårt arbete efter de aktiva pojkarna, medan vi pratar om att aktiva flickor måste förändras för att passa vår verksamhet. Skrämmande och något vi får jobba med... Positivt är att jag numera hör när jag säger saker som konserverar gamla könsroller, förhoppningsvis gör medvetenheten att jag bättrar mig!

(Utvärdering, våren 2006.)

Delegationens erfarenhet är att när kunskaper om genus kommer in i förskolan så händer mycket med förhållningssättet hos pedagogerna och därmed också med innehållet i verksamheten. Det är med andra ord viktigt att vara medveten om att förändringsprocesser är tålamodskrävande, inte minst när förändringen sker inom en själv.

4.3.4 Flick- och pojkgrupper

Det första som många associerar till jämställdhetsarbete i förskolan är att dela in barnen i flick- och pojkgrupper. Det hänger troligtvis ihop med den stora uppmärksamhet som Tittmyrans och Björntomtens jämställdhetsarbete har fått och att många förknippar deras arbete med att det gäller att förhålla sig på olika sätt till flickor och pojkar. I våra möten med olika förskolor har vi märkt att det verkar finnas flera skäl till varför många personalgrupper väljer att arbeta med den här metoden. Vissa delar in barnen i flick- och pojkgrupper utan att riktigt veta varför. De har hört att andra gjort så, men har egentligen ingen egen tanke om vad det ska leda till. Andra väljer metoden för att de anser att flickor och pojkar i grunden är olika och därmed förutsätts de också ha skilda behov. Men de allra flesta förskolor, som vi har mött, har delat in barnen i grupper utifrån kön för att arbeta med kompensatorisk pedagogik.

Kompensatorisk pedagogik

Begreppet kompensatorisk pedagogik har utvecklats av den danska pedagogen Anne Mette Kruse. Kortfattat handlar det om att kompensera för det som i regel inte uppmuntras eller i många fall är svagt utvecklat i flickors respektive pojkars traditionella köns-mönster.²⁰ Enligt Kruse är syftet att ge både flickor och pojkar möjlighet att utveckla förmåga till autonomi/självständighet och intimitet/närhet utan att hindras av ensidiga förväntningar på

²⁰ JämO (2004), sid. 29–31, JämO (2000), sid. 77–83.

respektive kön. Hon menar att flickor traditionellt sett getts större möjlighet att utveckla intimitet och pojkar att utveckla autonomi. På Hjalliförskolorna på Island, där pedagogen Margarét Pála Ólafsdóttir utvecklat denna pedagogik, arbetar personalen med könsuppdelade grupper större delen av dagen. Ólafsdóttir menar att det är svårt att bryta traditionella könsmonster och uppmuntra nya intressen och förmågor hos flickor och pojkar i könsblandade grupper. Detta för att flickor och pojkar tenderar att inta mer könsbestämda roller och positioner i blandade grupper.²¹

Även bland de förskolor som fått projektmedel från delegationen finns det några som har arbetat med flick- och pojkgrupper. Vissa har gjort detta under en kortare period, medan andra delar in barnen i grupper utifrån kön vid vissa tillfällen. Det finns också förskolor som tidigt intagit ett skeptiskt förhållningssätt till den här arbetsmetoden. Många undrar varför de ska dela in barnen utifrån kön samtidigt som de ska sträva efter att kön inte ska ha någon betydelse. Visar man då inte att kön är en viktig faktor och att man måste lära flickor och pojkar olika saker?

Så här skriver till exempel personalen på avdelningen Bullerbyn, Kullegårdens förskola i Partille i sin rapport:

Vi tror att uppdelningen av pojkar och flickor leder till att de befäster traditionella mönster och att de lär sig se olikheter i stället för likheter mellan könen. Vill vi att män och kvinnor ska samspela och förstå varandra i den "stora världen" måste man som barn ha lärt känna varandra och förstått att likheter människor emellan är större än skillnaden! Vårt mål är att pojkar och flickor ska se sig själva som en grupp barn där könet är oväsentligt och där alla leker med varandra.

(Utvärdering, våren 2006.)

Men ett argument för att dela in barnen i flick- och pojkgrupper är att det synliggör den stora variation som finns inom en grupp flickor och en grupp pojkar. Vissa flickor och vissa pojkar uppmärksammas ofta mer än andra och blir stereotypa representanter för sitt kön. Det leder till att variationerna inom en barngrupp, i till exempel färdigheter, lekmönster eller intressen, ses som skillnader mellan könen snarare än mellan olika individer i gruppen. På det sättet döljs den stora variation som ofta finns inom en grupp flickor eller en grupp pojkar. I enkönade grupper kan flickor och pojkar få möjlighet att identifiera sig med andra barn av samma

²¹ Mattson, Pia "Hjalli är framtiden", i: *Vi* nr 17, 2003.

kön, och det kan underlätta för såväl de vuxna som barnen att upptäcka vidden av att vara flicka respektive pojke.²²

På avdelningen Delfinen på Tornerhjelm's förskola i Helsingborg, delade arbetslaget upp barnen vid måltiderna. Pojkarna fick ett eget rum att äta i för att där träna på att vänta på sin tur och hjälpa varandra. Flickorna fick ett eget rum att äta i för att där lära sig att det är okej att prata lite mer och faktiskt få uttrycka sin mening och prata till punkt utan att bli avbruten. Men efter ett tag såg de vuxna inte någon skillnad mellan de olika borden. Nu började de fundera på om uppdelningen skulle ske utifrån någon annan grund i stället, så som ålder eller utifrån hur mycket barnen pratade. Efter en stunds dialog i personalgruppen kom de fram till att det bästa var att barnen framöver själva skulle få välja plats och att de skulle få välja om en gång i månaden. Det personalen lärde sig av detta var att det inte var barnens kön som var mest väsentligt, utan det var de olika individerna i barngruppen. På just den här förskolan fanns det många pojkar som agerade så som vi vuxna förväntar oss att flickor ska agera, tysta och hjälpsamma, samtidigt som det fanns flickor som inte alls stämde in på den bilden. På det sättet kom arbetet med könsuppdelade grupper att påvisa det som vi i delegationen tycker är så viktigt med att arbeta genusmedvetet. Dels att förväntan på kön är starkare än det sätt som respektive individ agerar, dels att förväntan på kön skapar en bild av flickor och pojkar som enhetliga grupper med vissa för-givet tagna brister och behov. Enligt forskaren Marie Nordberg hänger detta ihop med att genuspedagogiken ofta vilar på "könsrollsteorins stereotyper":

I könsrollsteorin framställs könen som två motsatta och enhetliga kategorier. Maskulinitet och femininitet förstås därmed som överföring av en sorts färdigskrivna och entydiga könsroller. I stället för att, som i den nyare genusforskningen, se kön som en mängd olika och situationellt betingade, tillfälliga och föränderliga diskurskonstellationer uppmärksammar könsrollsteorin bara två kön och två manuskript; pojkar och flickor.¹⁹

Genom att flickor och pojkar delas in i två enhetliga och motsatta kategorier på detta vis, som alltså förutsätts ha vissa egenskaper och vara i behov av att utveckla andra, skapas en könsdikotomi. Det vi ser som typiskt "flickaktigt" eller "kvinnligt" ställs i direkt kontrast

²² Svaleryd (2005), sid. 202–203.

¹⁹ Norberg (2005) sid.139

till det vi ser som ”pojkkäntigt” eller ”manligt”. I förskolan leder detta inte bara till att personalen ofta tar för givet vilka brister och behov flickor respektive pojkar har. De färdigheter flickor och pojkar antas vara i behov av att utveckla ställs dessutom ofta i ett direkt motsattsförhållande till varandra, så att om flickor förutsätts vara i behov av att lära sig en sak så förutsätts pojkar vara i behov av att lära sig tvärtom och vice versa. Ett sätt att komma runt detta tankesätt, kan vara att uppmärksamma den stora variation som finns inom en grupp flickor eller en grupp pojkar. Det är också viktigt att se till hur kön samspelar med andra sociala ordningar knutna till exempelvis klass, etnicitet och ålder. Så här skriver Nordberg:

Om den enkla förståelsen av kön som två motsatta och enhetliga kategorier ska kunna luckras upp måste det ges plats för en mer mångfacetterad syn på könsskapandet, som också inrymmer en analys av hur olika maktordningar återskapas och förstärker varandra. Först då kan könsstereotyperna och den rådande könsordningen utmanas mer radikalt.²³

På Tittmyrans och Björntomtens förskola listade personalen alla de attityder och beteendemönster, både positiva och negativa, som de genom sina omedvetna förväntningar, krav och förhållningssätt bidragit till att pojkarna på förskolan utvecklat samt vilka mål de skulle ha för pedagogiken med pojkarna. Sedan gjorde de likadant med flickorna. En del förskolor som vill arbeta med flick- och pojkgrupper använder Tittmyrans och Björntomtens erfarenheter eller liknande typer av listor som ett slags facit. Antingen utgår de ifrån att situationen ser likadan ut på deras förskola eller så letar de efter de här mönstren och om de inte finns på förskolan drar personalen slutsatsen att det betyder att just deras förskola är jämställd. Det är ingen bra väg att gå. Tvärtom menar vi att jämställdhetsarbetets innehåll och utformning alltid måste anpassas efter den situation som råder i varje enskild förskola. Så här skriver personalen på föräldrakooperativet I-or i sin rapport:

Vi har aldrig utgått från att flickor och pojkar betett sig på ett särskilt sätt från början, utan låtit våra observationer få stå som underlag för det fortsatta arbetet. [...] Vi har synat verksamheten utefter olika moment. Ibland har vi upptäckt könsstereotypa mönster i hela gruppen och då arbetat med våra rutiner för att bryta dessa, men ofta har vi haft möjligheten att syna barnens behov ner på individnivå då

²³ Norberg (2005), sid. 140.

könsmönstrena inte varit generella och anpassat vårt förhållningssätt därefter.

(Utvärdering, våren 2006.)

Många förskolor har arbetat med könsuppdelade grupper vid måltidssituationerna. Ett mönster som ofta återkommit är att många flickor varit lugna och hjälpsamma medan många pojkar blivit servade utan minsta ansträngning samtidigt som de krävt stor uppmärksamhet från de vuxna. Det mönstret stämmer dock inte in på alla förskolor. På Älvsbacka förskola i Skellefteå till exempel, var det tvärtom främst flickorna i barngruppen som tog det största utrymmet och som var dåliga på att vänta på sin tur. Här delade personalen in barnen i flick- och pojkgrupper vid måltiderna ändå, men med en något annan målsättning än vad många förskolor haft.

Vårt syfte med detta var att pojkarna skulle få möjlighet att synas och höras för att utveckla en social kompetens och att flickorna skulle träna sig i att lyssna på sina kompisar och vänta på sin tur. Detta har vi börjat med nu på våren en dag i veckan och efter våra observationer så långt kan vi se att framförallt pojkarna tar för sig mer och använder sitt språk på ett mer medvetet sätt.²⁴

Förskolan Ugglan, i Botkyrka, är ett annat exempel på en förskola som har identifierat könsmönster som inte stämmer överens med de mönster som många andra förskolor observerat. På frågan vad de skulle vilja dela med sig till andra projekt svarar de:

Problematiken i de ”svenska koderna”, då flera avdelningar gjort observationer som inte stämmer med dem på förskolorna i Gävle och Viksjö [Järfälla, vår kommentar]. Ugglan verkar ha fler extroverta flickor som tar stor plats i barngruppen. Ugglan har tagit kontakt med de andra projekten (Göteborg, Malmö och Helsingborg) som har liknande social struktur för att titta på likheter och olikheter.

(Utvärdering, julen 2005.)

Den viktigaste förändringen ligger ofta hos de vuxna

I arbetet med kompensatorisk pedagogik menar vi att det är viktigt att inte lägga alltför mycket fokus på barnen. Det kanske låter märkligt, men liksom i allt annat jämställdhetsarbete i förskolan ligger den största förändringen ofta i de vuxnas förhållningssätt och i den pedagogiska miljön. När vi har besökt förskolor har vi

²⁴ Rapport, Älvsbacka förskola Skellefteå, 2004–2005.

sett en tendens av att ta till konkreta åtgärder som syns, som att dela in barnen i flick- och pojkgrupper eller ta bort alla könskodade leksaker på förskolan. Det behöver inte vara fel i sig om det finns en medveten tanke bakom. Men om det är ett sätt att undvika att ta tag i det egna förhållningssättet är det ingen bra idé. Vi har till exempel mött förskolepersonal som delar in barnen i flick- och pojkgrupper mycket för att de annars inte klarar av att koppla bort barnens könstillhörighet och behandla flickor och pojkar likvärdigt och rättvist.

Flera förskolor som vi har varit i kontakt med har precis som i exemplet från Helsingborg börjat arbeta med könsuppdelade grupper för att sedan lämna metoden bakom sig. Några av dem delar fortfarande in barnen i grupper, men väldigt sällan efter kön. Det finns också förskolor som fortfarande arbetar med flick- och pojkgrupper vid vissa tillfällen men som samtidigt också arbetar med andra typer av grupper. De flesta upplever att arbetet med kompensatorisk pedagogik och könsuppdelade grupper har lett till att de lärt känna sina barn bättre. De har blivit mer medvetna om varje barns styrkor och svagheter.

På Mjölharens förskola i Järfälla, arbetar personalen med flick- och pojkgrupper vid vissa tillfällen. De började med den här metoden i ett tidigt stadium av projektet. En anledning var att de hade hört talats om andra förskolor som arbetat med könsuppdelade grupper på ett framgångsrikt sätt. I jämställdhetsarbetets första fas kändes det tryggt att göra något som någon annan redan hade prövat. De ville också ha en metod de kunde "ta på" och som gav snabba resultat.

Jämställdhetsarbete är ju ett långsiktigt arbete. En process som inte kanske ger så snabba synliga resultat. Förskolepersonal är vana vid och vill se resultat av sitt arbete snabbt. Pojk- och flickgrupper ger snabba synliga resultat och kan vid sidan av det mer långsiktiga arbetet vara bra på sikt, för att personalen så att säga inte ska ge upp. I början av vårt jämställdhetsarbete tyckte många också att det var bra att ha en konkret metod. Det kändes att man gjorde någonting. Vi kunde liksom ta på metoden.

(Barnskötare, Mjölharens förskola, intervju våren 2006.)

Det var dock inte så enkelt att de tog till den här metoden utan någon egen tanke bakom. Först hade de utvecklat mycket kunskap om hur genusstrukturen såg ut i barngruppen på förskolan och i deras eget förhållningssätt. Nu ville de motverka de stereotypa könsmonster som de hade identifierat, skapa ett positivt klimat i

barngruppen, och ge flickor och pojkar möjlighet att utveckla färdigheter och intressen på lika villkor.

För personalen på Mjölarens förskola är det inte själva delningen som är det viktigaste, utan det egna förhållningssättet:

I projektet har vi utvecklat just det vi gör i de delade grupperna. Vad vi gör och hur vi gör det. Vi når ingen jämställdhet med själva delningen utan det är vad vi gör i de delade grupperna som är avgörande för om jämställdhet kommer när vi sen åter blandar grupperna.
(Barnskötare, Mjölarens förskola, intervju, våren 2006.)

Flickorna och pojkarna får göra samma aktiviteter i de olika grupperna fast ibland på olika sätt. Vinsten med det är att det inte uppstår någon avundsjuka mellan grupperna – de behöver inte ”sukta efter” något de inte får göra på grund av kön. En annan tanke med att göra samma sak i bägge grupper är att varken flickorna eller pojkarna ska känna sig utpekade som grupp. Detta är inte minst viktigt när det gäller flickorna, eftersom det traditionellt sett och fortfarande finns en tendens att placera hela jämställdhetsproblematiken hos flickor och kvinnor.

Personalen på Östansbo förskola, avdelning Nyckelpigan och Trollsländan, i Ludvika ger uttryck för ett likartat förhållningssätt:

Vi har förändrat vår rörelselek genom att dela in barnen i flick-/pojkgupper. Grupperna gör ungefär samma saker men i planeringen och genomförandet ser vi till att flickorna får chans att pröva nya saker, ha huvudrollen, känna sig starka och modiga och att pojkarna får chans att pröva turtagning, kommunikation, hänsynstagande osv. Vi har även vid vissa planerade (en gång/vecka) bild- och NO-aktiviteter samt vid den planerade musikleken (med instrument) delat in barnen i flick-/pojkgupper och även där vid planering och genomförande har vi tagit hänsyn till vad pojkar respektive flickor behöver uppmuntras mer till. Eftersom vi vill att alla barn ska få pröva allt har vi dock mycket sällan haft helt olika aktiviteter för pojkar och flickor. Det handlar mer om vad vi valt att fokusera på och vad vi valt att tonar ner.
(Utvärdering, våren 2006.)

Att förändra normen inom den egna gruppen

Vad har då förskolorna åstadkommit genom sitt arbete med flick- och pojkgrupper? På Mjölarens förskola, hade de innan de provade den här metoden bland annat uppmärksammat att de vid måltiderna låtit pojkarna ta plats – ofta på flickornas bekostnad.

Flickorna å sin tur användes ofta omedvetet som ”stötdämpare” och ”hjälpfröknar” och hade fullt upp med att serva pojkarna till den grad att de nästan glömde bort sig själva. Med hjälp av delningen och en medveten pedagogik kunde personalen tidigt se förändringar vid de olika borden. Många pojkar hade tidigare varit stökiga. Nu blev det lugnare vid pojkbordet, barnen koncentrerade sig mer på vad de höll på med, pratade mer med varandra än tidigare och blev bättre på att lyssna. Genom att pojkarna nu förde en dialog med varandra i stället för att skrika rakt ut i luften fick de också större möjlighet att utveckla det egna språket än tidigare. Flickorna då? Även de började prata mer med varandra utan att avbryta när de inte längre behövde konkurrera med pojkarna om utrymmet. De tog fortfarande hänsyn till och hjälpte andra barn men utan att glömma bort sig själva.

I vissa fall har personalen på Mjölharens förskola kunnat identifiera generella könsmönster i en barngrupp, i andra fall har mönstren inte varit entydiga. Då har de barn som brutit mot de generella könsmönstren fått fungera som positiva förebilder för andra barn, samtidigt som de getts andra typer av utmaningar. På Mjölharens förskola är personalen noga med att alltid se till individuella skillnader inom de båda könskategorierna.

Ibland får flickor och pojkar göra samma sak och på samma sätt fast i olika grupper. Orsaken till att personalen då ändå delar in barnen utifrån kön är att de sett att de ofta vågar vara mer könsöverskridande i enkönade grupper. Detta gäller särskilt för pojkarna. Vid dans- och rytmik till exempel, hade personalen sett att många pojkar låg på golvet och gjorde allt annat än att koncentrera sig på vad de skulle göra. När de delade in barnen i flick- och pojkgrupper blev det en stor förändring i pojkgruppen. I stället för att öppet demonstrera att de inte tog dansen och rytmiken på allvar, så började några pojkar delta och fick på så sätt de andra med sig. Detta trots att de arbetade med samma musik och innehåll som tidigare. Detta är ett påtagligt exempel på hur könsuppdelade grupper kan användas för att förändra normen inom den egna gruppen. Numera fungerar dansen och rytmiken bra även i blandade grupper.

Kanske är det också utifrån denna infallsvinkel som man bör se arbetet med flick- och pojkgrupper. Det vill säga att det handlar mindre om vilka egenskaper och förmågor barnen har och vilka de är i behov av att utveckla, och mer om vilka positioner de vågar inta eller vilka aktiviteter de tordas ägna sig åt utifrån de föreställningar

som finns om hur flickor respektive pojkar ”är” och ”bör vara”. Arbetet med könsuppdelade grupper blir då ett sätt att göra nya positioner och sätt att var flicka respektive pojke på tillgängliga och därmed också mer möjliga – vilket många gånger tycks vara enklare i enkönade än i könsblandade grupper. För i det här fallet handlade det ju inte i första hand om att pojkarna inte kunde dansa. Utan det var något annat som gjorde att de inte ville vara med. Kanske hade de förstått att dans inte ingår i repertoaren för vad pojkar bör ägna sig åt för att accepteras som just ”pojkar”. Det skulle i så fall kunna förklaras med att dans är ett område som starkt förknippas med kvinnor varför de pojkar och män som ger sig in på området riskerar att uppfattas som omanliga och icke heterosexuella.²⁵

Precis som på de flesta andra förskolor är flick- och pojkgupper inte den enda metoden som personalen på Mjölarens förskola har använt sig av. De försöker integrera ett genusmedvetet förhållningssätt i all verksamhet som bedrivs på förskolan. Andra exempel på hur de har arbetat finns att läsa om i avsnittet om ”material och miljö” och i avsnittet om ”sagor och berättelser”. De har försökt hitta en metod som kan förankras i arbetslaget och leva kvar även efter projektets slut:

- Och då är medvetenheten om det egna förhållningssättet allra viktigast
(Barnskötare, Mjölarens förskola, intervju, våren 2006).

4.3.5 Material och miljö

Som vi beskriver i avsnitt 3.2.5 är det inte bara relationen mellan barn och vuxna som påverkar flickors och pojkars villkor i förskolan. Även den fysiska miljön, leksaker, litteratur och annat material är med och bidrar till detta. En av de frågor vi ställt till projekten är hur de arbetat med att förändra den pedagogiska miljön med hänsyn till hur de uppfattat att den påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig. Projektens svar bekräftar Elisabeth Nordin-Hultmans tes som vi redogör för i kapitel 3 – nämligen att den pedagogiska miljön och rummets placering och utformning har stor betydelse för vad som är möjligt och mindre möjligt för barnen – och inte minst för hur flickor och pojkar gör kön.²⁶

²⁵ SOU 2006:42, sid. 90.

²⁶ Jämför avsnitt 3.2.5.

När personalen på de förskolor delegationen har varit kontakt med började granska verksamheten och barnens lek utifrån ett genusperspektiv fick de syn på något som de inte hade tänkt på tidigare – att många av rummen var könsmärkta. Genom att de mest könskodade materialen var placerade i olika rum åtskildes det typiskt ”flickiga” från det typiskt ”pojkgiga” på ett effektivt – men ofta omedvetet – sätt. Så här såg det till exempel ut på Stormhattens förskola i Härnösand:

Möbleringen på vår förskola såg ut så att vi hade ett dockrum, ett klossrum, ett matrum och ett kuddrum. I dockrummet hade vi spis, diskbänk, en liten matgrupp, husgeråd, dockor med tillbehör, utklädningsattiraljer och mjuka djur. I klossrummet fanns byggmaterial av olika slag, actiongubbar, plastdjur och bilar. I matrummet fanns spel, pussel, ritpennor och papper samt en läshörna med böcker. Kuddrummet var tänkt för grovmotoriska lekar som bestod av lek-kuddar, hoppdyna och filter för kojbygge. [...] När ett nytt barn började hos oss förstod det omedelbart vilka rum som passade för just deras kön. Lekmönstret var att killarna gärna höll till i klossrummet eller i kuddrummet medan flickorna fanns i dockrummet och i matrummet. Ibland kunde vi se flickor i byggrummet men vi såg sällan någon kille i dockrummet.²⁷
(Utvärdering, våren 2006.)

De flesta förskolor har efter att de börjat granska barnens lekmönster och den pedagogiska miljön och materialet, lagt märke till att det finns ett nära samband mellan rummens organisering och flickors och pojkars lek. Många har i likhet med personalen på Stormhattens förskola sett att flickor och pojkar ofta leker på var sitt håll, med olika material och i separata rum. Efter en närmare titt på den pedagogiska miljön har de kunnat se att både rummens och materialets placering bidragit till att förstärka den här uppdelningen.

”Rum i rummen” uppmuntrar till större variation i leken

För att förändra barnens lekmönster, och för att uppmuntra flickor och pojkar att våga välja bland fler leksaker och fler lekkamrater, har förskolorna omorganiserat den pedagogiska miljön. Många undviker nu att placera det mest könskodade materialet i separata rum. I stället ser de till att vart och ett av rummen på förskolan

²⁷ Olofsson (2006), material under bearbetning, ej ännu publicerat.

innehåller många olika slags material för att locka både flickor och pojkar. På många förskolor har den här omorganiseringen fört med sig stora förändringar i flickors och pojkars lekmönster. De leker med en större variation av material, flickor och pojkar leker mer tillsammans och lekarna är dessutom mer könsöverskridande än tidigare. En sådan utveckling beskriver fyra förskolor från Mölndals kommun i sin rapport:

Varje avdelning har gjort en kartläggning av lekmiljön och svarat på frågorna: vilka rum utnyttjas av flickor och pojkar? Vad i rummen är det som lockar? Hur används lekmaterial? I vilka rum och i vilken typ av lekar möts flickor och pojkar? Var finns pedagogerna? Varje avdelning har börjat på en handlingsplan för att utveckla och förbättra. Vi har skapat könsneutrala lekmiljöer, attraktiva för både flickor och pojkar. En avdelnings gamla dockvrå har till t.ex. blivit "lägenheten" där alla barn kan hitta sin roll i leken. Här kan man gå till affären och handla, här sätter man sig vid bordet och arbetar med datorn, här kan man ta hand om barnen. På en annan avdelning har klossarna lyfts ut till det stora lekrummet och därmed blivit mer attraktivt för flickorna. Någon avdelning kallar ett rum för rymdrummet, där kan man resa med olika fordon till olika platser, något som flickor och pojkar gärna leker tillsammans med.

(Utvärdering, våren 2006.)

Ett liknande exempel kommer från avdelningen Bullerbyn, på Kullegårdens förskola i Partille:

Vi har fokuserat på placering av lekmaterial framför allt i dockvrån och byggrummet. På dessa ställen har vi upplevt att barnen har lekt könsuppdelat. I dockvrån har vi tänkt på att göra om miljön för att den ska bli mer lik en lägenhet. Den ska vara öppen för flera roller. Man kan leka familj i lägenheten men den kan också förvandlas till en affär eller kondis. Dockorna finns kvar men är inte alltid det man ska leka med. Tidigare var dockvrån ett lågstatus rum. Med ny färg och nytt material har det blivit ett mer stimulerande rum för olika sorters roller där pojkar och flickor leker tillsammans. I byggrummet har vi blandat bygg- och konstruktionsmaterial med rolleksmaterial. Där det förut bara fanns en stor mängd Lego och klossar står nu Barbie, My Little Pony, vilda djur och dockhus tillsammans med konstruktionsmaterial.

(Utvärdering, våren 2006.)

Flera förskolor beskriver den här förändringen som att de skapat "rum i rummen".

Rum i rummen är små vrår eller platser i samma rum lite avskilt men ändå nära för att blanda upp och ge barnen möjligheter att leka med allt oavsett kön. En liten bygghörna bredvid en hemvrå som är bredvid

en bilhörna, bredvid utklädningskläder bredvid dinosaurierna osv. Det här inbjuder till gränsöverskridande och ger också barnen större möjligheter till att leka över könsgränserna.

(Mjölharens förskola, Järfälla, utvärdering, våren 2006.)

Möbleringen och placeringen av lekmaterial betyder mycket. Vi har möblerat om på avdelningarna med ”rum i rummen” där det finns olika lekmaterial i stället för t.ex. särskilda dockvrår och byggrum. Vi upplever att det är lättare för barnen att leka gränsöverskridande och leka tillsammans nu.

(Östansbo förskola, avdelning Nyckelpigan och Trollsländan, Ludvika, utvärdering, våren 2006.)

Förskolan Trollet i Kalmar har inte bara omorganiserat rummen och bytt plats på olika material – de har byggt en helt ny förskola. Arbetet bygger på kontinuerlig dokumentation och observation av barnens rörelsemönster. Barnen har också själva träffat arkitekten och fått vara med och påverka hur den nya förskolan ska se ut. Ett genusperspektiv har funnits med i arbetet och en viktig utgångspunkt har varit att skapa pedagogiska miljöer som låter barnen vara på många olika sätt och som uppmuntrar till möten mellan barn av olika kön och ålder.

Ta bort eller lägga till?

En del förskolor har valt att ta bort några av de leksaker som tidigare fanns på förskolan. På Svartöstadens förskola i Luleå har personalen till exempel tagit bort alla bilar med argumentet att pojkarna väljer bilar av gammal vana, men att de varken uppmuntrar till kreativitet i leken eller till att barnen leker tillsammans.

För andra förskolor har det varit viktigt att inte ta bort något material utan bara lägga till. Det är vi vuxna som kodar materialet och aktiviteterna, och barnen kommer ändå att möta de mest könskodade leksakerna utanför förskolan. Därför har många förskolor valt att behålla allt material men försöka ge det nya innebörder och uppmuntra barnen till könsöverskridande lekar.

Tar vi bort det [könskodade] materialet har vi fullständigt låst den möjligheten.

(Barnskötare, Mjölharens förskola, intervju, våren 2006.)

På Krokodilens förskola i Malmö, har personalen försökt ge begreppet teknik en ny innebörd:

Vi har lärt våra barn att teknik inte bara är att spika och bygga, utan även att kunna laga mat och sy. Vi har kunnat bryta mönster för vad som uppfattas som ”manligt” och ”kvinnligt” och sätta aktiviteter i ett fack som heter ”teknik för alla”.
(Utvärdering, våren 2006.)

Sy är en aktivitet som förknippas med flickor och kvinnor i första hand. För att motverka ett sådant synsätt och samtidigt vidga innebörden av begreppet teknik, bestämde sig personalen på Krokodilens förskola för att alla barn skulle få lära sig att sy.

Vi har diskuterat med barnen och kommit fram till att, för att kunna sy så krävs det en viss teknik precis som vid andra arbeten så som att borra, måla, såga eller spika. Vi har pratat om att sy något som vi kan ha användning för. Vi kom fram till att var och en kan sy något gosedjur som de kan ta med sig hem. Eftersom varje barn pratade så kärt om olika nallar som de har hemma, kom vi på tanken att barnen skulle sy nallar med egna namn på. Barnen fick välja mellan olika färger på tyg och tråd som de skulle använda till sina nallar. Pedagoggen hjälpte barn att klippa tyget i nallform och visa vilken syteknik de skulle använda sig av. [...] De tittade stolta på sina nallar när de var färdiga och alla sa att nallarna kommer att sova tillsammans med dem. Genom att utföra arbetet på längre tid fick barnen lära sig att man inte behöver vara färdig med olika saker på en gång, att vissa uppgifter kräver längre tid och att man måste ha tålamod och ork att avsluta det man har påbörjat.
(Utvärdering, våren 2006.)

Den könade rolleken

På flera förskolor har personalen observerat att det främst varit flickorna i barngruppen som ägnat sig åt rollekar. Efter en närmare titt på utbudet av utklädningskläder och andra attribut för den här typen av lek har många kommit fram till att det kan bero på att det främst funnits material som är avsedda för flickor och kvinnor i första hand, så som klänningar och prinsessdräkter. Ett exempel på en förskola där detta mönster har observerats är Myggenäs förskola i Tjörns kommun. För att stimulera även pojkarna att delta i rollekarna köpte de in ett större utbud av kläder och material som lockade till många olika slags lekar, så som hårfrisör, doktor, sjö-rövare, och snickare.

På Gammelgårdens och Madesjös förskolor i Nybro kommun har personalen som mål att vara mönsterbrytare för framtida studier och yrkesval. Därför har både kvinnor och män bjudits in

till förskolan för att berätta om just sitt yrkesval. Hittills har brandmän, poliser, sjuksköterskor och ambulanspersonal besökt förskolan. Personalen har ansträngt sig för att hitta könsbrytare inom dessa yrken. Parallellt med detta har de köpt in pedagogiskt material och kläder för de olika yrkesgrupperna i syfte att stimulera både flickor och pojkar till att leka rollekar över de traditionella könsgränserna. Rapporten från förskolorna visar att det har gett resultat:

Både pojkar och flickor har nu varit inne i en period och lekt sjuksköterskor/sjukhus eftersom vårt sista besök just nu var sjuksköterskorna som berättade om sitt yrke och vi har också inspirerat med bra lekmaterial till detta.
(Utvärdering, våren 2006.)

Ett liknande exempel kommer från avdelning Bullerbyn, Kullerödsgårdens förskola i Partille som skriver så här i sin rapport:

Vi tycker det är viktigt att personalen presenterar lekmaterial på ett sätt där vi visar att det är tillgängligt för både flickor och pojkar. Vi har t.ex. haft polistema. Vi har gjort besök på en polisstation och haft samlingar där vi gått in i rollen och visat hur man kan använda materialet innan barnen fått tillgång till det. Både pojkar och flickor leker polisspanare tillsammans. På liknande sätt ska vi introducera lekmaterial från olika yrken så som doktor, bagare, affärsbiträde m.m. Vi vill att barnen dels ska möta människor i otraditionella yrken men framför allt att de ska få leka och pröva roller av olika slag.
(Utvärdering, våren 2006.)

Även på avdelning Delfinen Tornerhjelm's förskola i Helsingborg har man köpt in yrkesrelaterade utklädningskläder och uppmuntrat barnen till könsöverskridande rollekar:

Flickorna behövde uppmuntran till att våga ta på sig polis-, doktors- och brandkläderna. Vi har satt upp en frisörsalong och en affär. I början var pojkarna bara nyfikna på frisörsalongen. Men med pedagogens uppmuntran har nyfikenheten växt och övergått i handling. Nu friserar de varandra med både vatten, kam och hårklämmor. Här syns tydligt att vårt genusarbete gett resultat. Det är inte längre konstigt att en flicka leker brandman eller att en pojke leker frisör.
(Utvärdering, våren 2006.)

På Västerstrands förskola i Karlstad, har personalen valt en annan väg. De har tagit bort alla utklädningskläder och ersatt dem med färggranna tygstycken. Detta för att barnen ska slippa träda in i

förväntade könsroller och i stället erbjudas möjlighet till kreativt tänkande.

Det pojkkodade materialet anses ha högre status

När personalen på Kullegårdens förskola i Partille gick igenom det material som fanns på förskolan lade de märke till två saker. För det första fanns det betydligt mer material som förknippas med pojkar och pojkars lek än flickor och flickors lek. För det andra hade det här materialet betydligt högre status än det material som ansågs vara något som enbart flickor leker med. För att utjämna den här skillnaden har personalen köpt in fler typiska ”flicklek-saker” samtidigt som de arbetar för att avkoda allt material och ge det samma status. Målet är att barnen ska få en större bredd av erfarenheter och att både flickor och pojkar ska våga använda och leka med samma material.

Mönstret att de lekar och material som förknippas med pojkar har högre status än de som förknippas med flickor återkommer på många förskolor. Det verkar också vara viktigare för pojkar än för flickor att öppet ta avstånd från det motsatta könets lekar och material. Ett mycket påtagligt exempel på det kommer från Mor Annas förskola i Ale kommun. Här köpte personalen in ett rosa prinsesslott för att iaktta flickornas och pojkarnas reaktioner:

Vi märkte att när vi packade upp slottet med tillbehör var det några pojkar som förkastade dem direkt och flickorna vågade inte säga något. När vi sedan skulle bygga upp slottet var pojkarna med och konstruerade och sedan när leken startade var det mest flickorna som lekte. En del pojkar var också med. Vi köpte sedan en stor timmerbil och pojkarna var lyriska när vi visade den. Skillnaden här var att flickorna inte buade ut pojkarnas lek, men det var precis vad pojkarna gjorde mot flickorna när vi visade slottet. Detta har vi diskuterat mycket!

(Utvärdering, våren 2006.)

Flera förskolor arbetar för att höja statusen på flickornas lekar och material och försöker bryta trenden att pojkar inte kan ägna sig åt det som förknippas med flickor. Många menar att en viktig del av det arbetet är att tänka på var de själva befinner sig under leken, och även hur de presenterar och förhåller sig till olika lekar och material. Om personalen presenterar ett nytt material har de ibland

valt att på ett handgripligt sätt vara med och visa hur barnen kan använda sig av just detta material.

På avdelningarna Junibacken och Ryttargården, Norrgårdens förskola i Kumla, prövade personalen att under tre veckors tid låta alla uteleksaker stanna i förrådet. Detta för att se hur mycket de styrde vad barnen lekte och med vem:

Vad händer med de barn, som är beroende av en cool cykel eller en attraktiv spade, när inget finns att tillgå? Sitter statusen i makten och attributen? Vår första spontana reaktion var att lekarna blev mer gränsöverskridande. Och med det menar vi att barnen valde nya kamratkonstellationer och andra typer av lekar uppstod. Flickor och pojkar lekte mer tillsammans än tidigare.
(Utvärdering, våren 2006.)

Gemensamt för förskolorna är att de alla betonar vikten av att alla barn ska ha samma möjlighet att prova och använda allt material som finns på förskolan. Men det är inte alla som kände till om de levde upp till det målet innan de gick in i projektarbetet. Flera förskolor har genom sina observationer upptäckt att det oftast varit de äldsta pojkarna på förskolan som haft tillgång till de populäraste leksakerna och annat material på förskolan medan yngre pojkar och såväl yngre som jämngamla flickor har fått hålla till godo. Till exempel upptäckte personalen på förskolan Mjölnaren i Järfälla att det nästan alltid var några äldre pojkar i barngruppen som hade tillgång till de så kallade ”tjockhjulingarna” på gården.²⁸ Andra förskolor har sett att det nästan alltid varit samma barn som suttit vid datorerna inne på förskolan.

För att bryta sådana här mönster har förskolorna framför allt arbetat med olika system där barnen väljer leksaker och annat material. Detta för att se till att alla barn någon gång får tillgång till alla olika leksaker och material som finns på förskolan. En sådan metod är valkortet som använts på lite olika sätt på olika förskolor, men där principen har varit den samma: ett kort representerar en leksak och barn får i tur och ordning välja det kort som symboliserar den leksak eller det material de vill ägna sig åt. Eftersom barnen alltid får välja i olika ordning betyder det här att även försiktiga och tillbakadragna barn hamnar i sådana lägen där de kan välja den mest populära leksaken. Samtidigt gör det här systemet att de barn som i normala fall ofta är först fram och tar den leksak han eller hon vill ha får vänta på sin tur med att välja leksak.

²⁸ Se kapitel 5.

Det intressanta med förskolornas arbete med miljö och material är att de mönster som iakttagits i barnens lek och rummens och materialens placeringar, på ett påtagligt sätt går att relatera till Yvonne Hirdmans teorier om genusystemet och dess bärande principer.²⁹ Som vi visat har de mest könkodade lekarna och materialen hållits isär vilken kan kopplas till isärhållandets logik. Dessutom har det ”pojkkodade” materialet ofta högre status än det ”flickkodade” vilket kan kopplas till hierarkin i genusordningen som ger det pojkar och män ägnar sig åt ett högre värde än det som förknippas med flickor och kvinnor. Det är också mer accepterat när flickor utför lekar som pojkar brukar göra än tvärtom vilket visar på det Hirdman benämner som den manliga normens primat. I ett genusmedvetet arbete med miljö och material, anser vi att det är viktigt att utmana båda dessa principer. Det vill säga, det handlar både om att bryta uppdelningen och isärhållandet mellan flickors och pojkars lekar och material och att bryta det synsätt som säger att pojkars lekar och material är bättre än flickornas. Inte minst det sistnämnda, att höja statusen på det flickkodade materialet och utmana det synsätt som säger att pojkar inte får ägna sig åt sådant som förknippas med flickor, menar vi är av stor betydelse i ett fortsatt jämställdhetsarbete i förskolan.

4.3.6 Sagor och berättelser

Böcker är en viktig del av förskolans verksamhet och vardag. Särskilt högläsningen har en lång tradition i förskolan. Det ställs inga explicita krav på vilka böcker som ska förekomma i förskolan. Men det verkar ändå som att de finns ett visst antal titlar som ständigt återfinns i förskolornas bokhyllor.³⁰ Sagorna och berättelserna har flera funktioner. Litteraturen är till exempel viktig för barns språkutveckling. Förskolan ska ”stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftliga världen” (Lpfö 98). Men sagor och berättelser är också med och påverkar barns syn på världen. Det gör litteraturen till en betydelsefull del av arbetet med de normer och värden där jämställdhetsuppdraget ingår som en viktig del. Hur kan de sagor och berättelser som barn får ta del av i förskolan bidra till att forma flickors och pojkars föreställningar om ”kvinnligt” och ”manligt”?

²⁹ Se kapitel 5.

³⁰ Kåreland och Lindh-Munther (2005), sid. 53–55.

Och hur kan litteraturen användas för att motverka traditionella könsroller och könsroller?

4.3.7 En förändrad syn på arbetet med litteratur

Många av de jämställdhetsprojekt som delegationen har gett medel till har arbetat med barnlitteratur ur ett genusperspektiv. De har till exempel räknat antalet flickor och pojkar bland huvudrollskaraktärerna och tittat på vilka könsroller som förmedlas i berättelserna. Flera förskolor vittnar om en överrepresentation av pojkar. Både i sagor, sånglekar och ramsor har huvudpersonen ofta varit en han. De flesta förskolor har också funnit att det till stora delar är ensidiga bilder av flickor och pojkar som återges, även om det finns undantag.

På förskolan Torpet i Vännäs, som ingår i länsprojektet JämFör i Västerbotten, har personalen reagerat på att det finns fler böcker där flickor bryter könsrollerna än tvärtom.

Vi har upptäckt att samhället accepterar "pojkflickor" mer än "flickpojkar". Det syns väldigt tydligt i barnlitteraturen och vi har efterlyst alternativa böcker där pojkar kan ta flickornas mjuka och vänliga roll, utan framgång.

Nu tänker personalen på förskolan utmana bokförlagen att ta fram barnlitteratur med "reell jämställdhet, där flickor och pojkar värderas lika".³¹ De vill se fler "flickpojkar" i böckerna.

Många förskolor har fått en förändrad syn på arbetet med litteratur sedan de börjat arbeta mera aktivt med jämställdhet. De väljer böcker på ett mera medvetet sätt än tidigare och reflekterar över vilka budskap berättelserna förmedlar till barnen. Så här skriver personalen på Krokodilens förskola i Malmö sin rapport:

En medveten pedagog bör först läsa boken för att se vad bokens budskap är. Böcker som upprätthåller de traditionella könsrollerna kan man sortera bort.
(Utvärdering, våren 2006.)

Och på Myggenäs förskola i Tjörns kommun menar personalen:

Böcker som ger stereotypa bilder har vi plockat bort eftersom detta ställer krav på hur barnen ska bete sig.
(Utvärdering, våren 2006.)

³¹ Rapport, Projekt JämFör Förskolan Torpet Vännäs (2005).

Även på Kullegårdens förskola i Partille, avdelning Bullerbyn, har personalen valt att ta bort sådana böcker som de upplever ger en alltför ensidig bild av flickor och pojkar med följande motivering:

Vi har i huvudsak valt att lägga till material och utveckla användningsområdena för det som redan finns. Vi har dock gjort ett undantag vad gäller barnlitteratur. När vi läste igenom och analyserade de böcker som fanns på avdelningen hittade vi flera riktigt gamla böcker med mycket gammaldags könsroller. Vi har diskuterat fram och tillbaka hur vi ska förhålla oss till kulturarvet när det strider mot vårt uppdrag att motverka traditionella könsroller. Till slut har vi valt att lyfta bort vissa titlar från barnens hyllor eftersom vi inte känner att vi kan stå för det böckerna förmedlar. Vi kan komma att läsa dessa böcker i framtiden, t.ex. i samband med teman om hur det var förr i tiden, men vi vill inte att barnen ska bläddra i böckerna där både bild och text förmedlar passivitet för flickor och aktivitet för pojkar! Vi har förstått att en del tycker att vi censurerar barnkonsten. Fast vi tycker varje val innebär att man väljer bort något annat och att det är bättre att välja medvetet än att göra omedvetna val.

(Utvärdering, våren 2006.)

Många förskolor ändrar också själva i berättelserna, till exempel genom att byta kön på karaktärerna eller genom att ändra i handlingen på något annat vis. Det är ett konkret exempel på att förändringsarbetet inte alltid kräver att man byter ut gammalt material mot nytt. Personalen på Skuru förskola i Nacka påpekar att "sagoböcker som har tydliga könsroller kan förändras med hjälp av lite fantasi". Det går med andra ord ofta bra att använda det man redan har men på nya sätt. Ett exempel på det kommer från avdelningarna Nyckelpigan och Trollsländan, Östanbo förskola i Ludvika kommun. Här har personalen bytt plats på flickor och pojkar, prinsessor och prinsar i vissa sagor som de upplever förmedlar stereotypa könsmonster. Ett annat exempel kommer från förskolan HallonEtt i Jönköping, som skriver så här i sin rapport:

Vi har blivit mer medvetna om hur flickor och pojkar görs i litteraturen. Därför väljer vi mer medvetet böcker i dag. I vårt sago- och dramaberättande utmanar vi barnen i tankarna kring könsmonstren. I Rödluvan har till exempel mormor varit morfar och jägaren har varit en kvinna.

(Utvärdering, våren 2006.)

Arbetet stannar dock sällan vid att läsa berättelserna för barnen, flera förskolor använder också sagor och berättelser som underlag för samtal om kön och genus. Såväl berättelser som förmedlar

traditionella bilder av flickors och pojkars roller och möjligheter som berättelser som är av mera könsbrytande karaktär, kan öppna upp för intressanta och lärorika diskussioner i barngrupperna.

Flera förskolor använder också litteraturen som utgångspunkt för dramatiseringar om kön och könsrelationer. I Mölndals kommun skulle fyra förskolor, Lackarbäcks förskola, Tonvillans förskola, Ormåns förskola och Svejserdalens förskola, inför läsåret 05/06 välja sagotema utifrån ett genusperspektiv. De ville inte ha en saga där flickor och pojkar enbart byter roller, utan en saga som stärker och lyfter fram både flickor och pojkar. En saga som värderar flickors och pojkars egenskaper på samma sätt, som är rik av karaktärer och fylld av fantasi med stimulerande bilder. Varje förskola konstruerar också handdockor med utgångspunkt från sagotemat som används som pedagogiskt hjälpmedel, till exempel under samlingarna. Dockorna kan till exempel komma med problem och utmaningar som barnen får hjälpa till att lösa.

Personalen på Lackarbäcks och Tonvillans förskolor har valt att arbeta med boken "Snigeln och valen" (2003) av Julia Donaldson och Axel Sheffler med följande motivering:

Figureerna är könsneutrala. De lämnar mycket öppet för funderingar och förslag. Vi tänker använda valen och snigeln med egenskaper som ger oss många tillfällen till samtal om känslor. Valen är stor, men lite rädd och ganska blyg. Kan man vara rädd när man är stor? Hur känns det att vara rädd? Snigeln är hjälpsam och modig och vill gärna ut på äventyr. Kan man vara modig när man är liten? Hur känner man sig när man har hjälpt någon?
(Utvärdering, våren 2006.)

Några förskolor har även involverat barnens föräldrar i arbetet med sagor och berättelser. Personalen på avdelning Delfinen, Tornerhjelm's förskola i Helsingborg, bjöd till exempel in en litteraturpedagog till ett föräldramöte som gav tips om böcker med ett genusperspektiv. Samtidigt gjorde bildningsnämnden i Helsingborg en satsning på de områden som de ansåg vara mest segregerade och köpte in böcker på flera olika språk. Nu har Delfinen även böcker till utlåning för både barn och föräldrar. Sedan förskolan fick litteratur på flera olika språk har intresset för att låna hem böcker ökat markant bland föräldrarna.

4.3.8 Flickors och pojkars reaktioner på sagor som bryter könsmönstren

Hur reagerar då barn på de berättelser de får ta del av? I "Flickor och pojkar gör kön" (2003) presenterar Bronwyn Davies, professor vid School of Education University of Western Sydney Australien, en analys av fyra- och femåringars reaktioner på att lyssna till sagor som bröt med de könsmönster de var vana vid. Hennes studie visar att barn inte alltid uppfattar berättelsernas budskap på samma sätt som många vuxna skulle ha gjort. En saga, som Davies menar snarare riskerar att bekräfta de könsrelationer som den syftar till att utmana, är "Oliver Button Is a Sissy". Det är en berättelse som handlar om en pojke som tycker om att ägna sig åt en rad aktiviteter som normalt förknippas med flickor. Till exempel älskar han att dansa. Hans pappa är bekymrad och försöker få honom att göra "pojksaker" som att spela fotboll, baseboll eller basket. I skolan blir Oliver retad av de andra pojkarna och på väggen står det skrivet "Oliver Button är en mes". Men så visar det sig att Oliver blir riktigt duktig på dansen. Och mot slutet av berättelsen blir han accepterad och omtyckt trots sina "feminina" intressen.

Om syftet med berättelsen är att visa att alla människor, oavsett kön, bör få ägna sig åt sådant de tycker om och ändå bli accepterade och omtyckta, så hade många av barnen en annan uppfattning – även efter sagans slut. Få av dem identifierade sig med eller tog Olivers parti. Tvärtom tyckte de flesta barn att han skulle sluta dansa och i stället ägna sig åt "pojksaker". Flera barn uppgav till och med att de själva skulle ha retat Oliver om de var i de andra pojkarnas position.

Några av de förskolor som fått projektmedel från delegationen vittnar om liknande erfarenheter. Ett exempel på barns tankar kring gränsöverskridande prinsessor kommer från Mjölharens förskola i Järfälla:

Så gör prinsessor

Vi läser boken "så gör prinsessor" av Per Gustavsson, så där för tredje eller fjärde gången.

- Ånej inte den boken prinsessan är ju alldeles knäpp utbrister ett utav barnen som får syn på vilken bok som valts.

Vi läser den ändå med omsorg, för visst är det härligt med prinsessor som inte gör som prinsessor brukar göra. Efteråt frågar jag barnen.

Gör prinsessor så här?

- Nääää skriker barnen i kör. Alla pratar i munnen på varandra så vi låter ordet gå runt så alla som vill får säga sitt. En del har väldigt mycket tänkvärda åsikter medan andra sitter och bara lyssnar in.
- Prinsessor ska vara fina så att en prins vill gifta sig med dom (Alexander 5 år).
- Nä prinsessor gör inte så prinsessor ska ha smycken, föresten så brukar inte prinsessor spela ishockey men dom kan ju slåss med drakar. (Johanna 5 år).
- Prinsessor ska ha krona och smink ...hon va ingen riktig prinsessa för prinsessor kan inte spela ishockey. (Elliot 4 år).
- Jag tycker hon var en bra prinsessa i sagan, hon var snäll och hon fäktades med draken och så spela hon ishockey, jag tycker flickor kan göra de. (Sixten 4 år).
- Jag tycker inte prinsessor kan fäktas med drakar som du Simon, för det gör inte prinsessor. På riktigt gör sig prinsessorna faktiskt fina för prinsarna. Prinsarna vill gifta sig med fina prinsessor..... så du vet. (Alexander 5 år).
- Jag vet inte, men jag tror hon var på riktigt. (Morten 3 år).
- Prinsessor ska inte uppföra sig så där dom ska vara snälla och inte slåss med drakar. Det är faktiskt riddarna som ska slåss med drakar. Prinsessor ska inte spela ishockey dom kanske gör sig illa då. (Daniel 5 år).

Är prinsessan modig då som vågar grilla korv på drakens eld ?

- Dudet är bara en saga (Daniel 5år).
- Jag tycker hon är jättemodig i alla fall (Johanna 5 år)
- Det tycker jag också (Ellen 4 år).
- Prinsessan är modig men dom brukar inte göra sådär, och så är det för sjutton gubbar prinsen som ska rädda prinsessan. (Alexander 5 år).

4.3.9 Kan arbetet med sagor och berättelser utmana barns syn på kön och genus?

Vad säger då det här om möjligheten att utmana barns syn på kön och genus med hjälp av sagor och berättelser? Betyder det att det är lönlöst att läsa sagor som bryter med normerna för hur flickor och pojkar förväntas agera? Vi menar att det inte alls bör förstås på det viset. Vad exemplen visar, är snarare att barn tolkar berättelser utifrån den tolkningsram de har fått med sig. Och att denna ofta präglas av föreställningar om kön. Det är därför inte så konstigt att barnen gärna håller fast vid den bild av flickor och pojkar eller prinsessor och prinsar som de är vana vid och inte på en gång anammar budskapen i de nya berättelserna. För har man ägnat år åt att lära barn att se och förstå världen på ett sätt så ska man nog inte förvänta sig några omvälvande förändringar efter en eller några enstaka sagor. Självklart går det att påverka barns förhållningssätt till kön och genus med hjälp av sagor och berättelser. Men det är ett arbete som tar tid och som kräver ett medvetet jämställdhetsarbete på många olika håll samtidigt.

Bronwyn Davies gjorde en intressant iakttagelse som på ett påtagligt sätt visar att det förhållningssätt som vuxna i ett barns närhet bär på kan ha stor betydelse för vilken syn på kön och genus barnet utvecklar. I samtalen om "Oliver Button Is a Sissy" visade det sig nämligen att två pojkar uppfattade berättelsen annorlunda än de andra barnen. Det var två pojkar vars föräldrar vägrade att acceptera en sexistisk diskurs, enligt Davies. Till skillnad från de andra barnen ansåg de inte bara att Oliver borde få fortsätta med dansen, utan även att de som retade honom skulle sluta upp med det. När Davies frågade en av de här pojkarna om det var rätt att Oliver fortsatte gå till dansskolan och varför det i så fall var rätt, svarade han kort och gott:

– "Därför att han kunde inte [lära sig] dansa själv".

För den här pojken handlade frågan med andra ord inte om pojkar bör få ägna sig åt dans eller inte. I stället tog han diskussionen till en annan nivå – om Oliver ska kunna lära sig dansa måste han få hjälp med det och det kunde han få på dansskolan, punkt. Ungefär som de flesta hade resonerat ifall det hade handlat om en flicka som ville lära sig att dansa.

Även flera av de förskolor som fått projektmedel från delegationen har kunnat se förändringar i barnens förhållningssätt till kön och könsrelationer. Visserligen är det svårt att säga exakt vad som

ligger bakom detta, eftersom jämställdhetsarbetet har bedrivits på flera olika plan samtidigt. Men vad som står helt klart är i vilket fall att berättelserna har väckt en hel del nya tankar i barngrupperna. Inte minst diskussionerna runtomkring berättelsernas handling och karaktärer ser många förskolor som en betydelsefull del i detta. Det är viktigt att den vuxne kan ställa kritiska frågor som hjälper till att synliggöra hur kön skapas socialt och öppnar upp för nya sätt att vara flicka respektive pojke på. Att arbeta genusmedvetet med sagor och berättelser behöver därmed inte innebära att man enbart läser berättelser som bryter mot de traditionella könsmodellerna. Utan vad det handlar om är att komma bort från de ensidiga framställningarna av flickor och pojkar och i stället visa på en större bredd av möjligheter och positioner för barnen – oavsett kön.

4.3.10 Föräldrarna

Jämställdhetsarbete inom förskolan uppmärksammar huvudsakligen det som sker innanför förskolans väggar. Samtidigt finns det många faktorer utifrån som påverkar förskolans verksamhet. Det kan vara allt ifrån ekonomiska förutsättningar och gruppstorlekar till barnens egen bakgrund. Därför är föräldrarna en viktig del i jämställdhetsarbetet även om de faktiskt inte är närvarande under själva förskoledagen. Ett framgångsrikt föräldrasamarbete borde därför vara högt prioriterat av alla förskolor, inte bara i samband med jämställdhetsarbete.

Många förskolor delegationen har varit i kontakt med menar att föräldrarnas inställning kan få stor betydelse eftersom de med sitt samarbete kan göra arbetet ännu mer framgångsrikt medan de med sitt motstånd kan försvåra arbetsprocessen. I boken "Föräldrakontakt" skriver författarna om hur man bäst bygger upp ett lyckat samarbete mellan förskola och förälder. De menar att en avgörande faktor är om personalens lyckas tydliggöra förskolans innehåll och arbetsformer. Med andra ord, att inte bara förklara och visa vad man gör utan också visa varför man gör det och vad man vill uppnå.³²

Erfarenheter från projekten tyder på att det kan ta ett tag för föräldrarna att både förstå och känna varför jämställdhetsarbete är viktigt och vad det kan betyda för deras barn. Därför är det en god idé att ägna frågan tid på föräldramöten och bjuda in föräldrarna att

³² Flising, Fredriksson och Lund (1996), sid. 43.

diskutera de tankar och idéer som det här arbetet ofta väcker. Samtidigt kan det vara viktigt att komma ihåg att det inte är föräldrarna som ska bestämma om en förskola ska arbeta med jämställdhet eller inte. Uppdraget finns formulerat i läroplanen och det är alltid personalen som har det pedagogiska ansvaret. I samtal med föräldrar är det också viktigt att inte fokusera för mycket på barnen och att det är de som ska förändras och göras om. En bra väg att gå kan i stället vara att sätta in frågan i ett större perspektiv och visa att det är vuxenvärlden som formar barnens uppfattning om kön och vad som förväntas av flickor och pojkar. Om det blir för stort fokus på att barnen "leker fel" eller att det är deras uppträdande i sig som är roten till problemet, förmedlar man lätt känslan att föräldrarna har uppfostrat sina barn fel. Det är ingen bra grund för fortsatt samarbete.

Den vanligaste bilden många verkar ha är att jämställdhetsarbetet ofta motarbetas från föräldrahåll när frågan introduceras. Ett sådant exempel kommer från projektet "Vidgade Vyer" i Östersund. En bit in i arbetet blev motreaktionen från några av pojkarna på den berörda förskolan starka. De motarbetade personalen och det rådde mer eller mindre kaos i gruppen. Delar av föräldragruppen ville då att projektet skulle avbrytas och det var nära att personalgruppen gav upp, men med hjälp av handledare jobbade de vidare och till slut löste sig problemen.

Men i de projekt som delegationen har arbetat med är det få som upplevt något öppet motstånd från föräldrarna. Det verkar ofta vara lite mer komplicerat än att föräldragruppen antingen gillar jämställdhetsarbetet eller inte. När det funnits svårigheter har de snarare handlat om hur personalen över huvud taget ska kunna väcka intresse för frågorna.

Västerstrands förskola i Karlstad har upplevt just detta problem. Inför ett föräldramöte hade de föreberett sig noga och även bestämt exakt hur de skulle presentera projektet så att de sa samma saker på alla avdelningar. Under mötet var föräldrarna positiva och tyckte att det pedagogerna berättade lät bra. Men under projektets gång är det få föräldrar som spontant har frågat hur det går, hur personalen jobbar just nu och hur jämställdhetstänkandet har påverkat barnen. Inget öppet motstånd med andra ord, men heller inget stort intresse. Så här berättar en av pedagogerna i projektet:

Jag tycker det är synd eftersom jag tror att det kunde ha blivit mer diskussioner med föräldrarna om de hade varit mer intresserade. Vi

kunde ha lärt oss mycket från dem och tvärtom. Men nu är det nästan aldrig någon som frågar något.
(Intervju, våren 2006.)

Ungefär samma erfarenheter hade till en början föräldrakooperativet I-or i Stockholm. De prövade både att ta upp jämställdhetsfrågorna på vanliga föräldramöten men också att ha helt separata möten om projektet. Med den första modellen visade det sig att alla föräldrar inte var lika intresserade eller engagerade i frågan och det påverkade då diskussionen. Med den andra modellen med separata möten var det bara de redan intresserade som dök upp och då spred sig inte heller intresset till resten i föräldragruppen. Men efter nästan två terminers jämställdhetsarbete märktes en skillnad.

Även i föräldragruppen tycker vi att det märks en attitydförändring sedan projektets start. Nu ses arbetet inte med samma skepsis som tidigare och föräldrarna möter oftare personalen och diskuterar såväl projekt som egna aha-upplevelser angående jämställdhet. Framför allt bland föräldrarna till lite yngre barn märks en tydlig könsmedvetenhet kring barnens kläder. De är inte lika könsstereotypa i sina färgval av kläder. Flera föräldrar har sökt sig till I-or bl.a. för jämställdhetsarbetet.
(Utvärdering, våren 2006.)

Vilket är då det bästa sättet att väcka intresse kring jämställdhetsfrågorna? När de ska introduceras för första gången menar flera av projekten att det viktigaste är att vara väl förberedd och att känna sig säker i varför man har valt att arbeta med jämställdhet. En väg att gå kan vara att personalen arbetar med frågan på egen hand under en tid innan föräldrarna introduceras. För ju tryggare personalen känner sig i att det här verkligen är något som är viktigt för just deras förskola och de barn som finns där desto tryggare kommer också föräldrarna att känna sig.

När vi började hela projektet hade vi egentligen tänkt visa filmen från Tittmyran och Björntomten på ett föräldramöte det första vi gjorde. Nu blev det inte så och så här i efterhand var det nog bra. För tänk om föräldrarna hade börjat ifrågasätta en massa? Då hade vi inte kunnat svara ordentligt, eftersom vi fortfarande inte hade tänkt färdigt och landat i frågorna.
(Förskollärare, intervju, våren 2006.)

Det här berättar en av pedagogerna från Väderlekens förskola i Luleå. Där valde personalen att introducera projektet till föräldrarna när de redan hade jobbat ett tag.

Många förskolor väljer att visa en film eller bjuda in en föreläsare till föräldramötena för att ha något att utgå ifrån när frågan sedan ska diskuteras. En del förskolor har också valt att tipsa om de böcker och dela ut de artiklar som de själva har tagit del av. Detta för att få föräldrarna att göra samma kunskapsresa som de själva gör. Flera av förskolorna anser också att det är viktigt att visa hur jämställdhetsarbetet kan påverka och har påverkat barnen. På Förskolorna Dimvädergatan i Göteborg sker till exempel föräldramötena när barnen fortfarande är kvar på förskolan. En pedagog från varje avdelning finns med på mötet och varje möte har också ett speciellt tema.

Ofta är det samma fyra–fem föräldrar som kommer varje gång, men vi ser det som ett långsiktigt arbete. Om man verkligen vill förändra så måste man ha föräldrarna med sig. Då är allt det arbete vi gör inte förspilt.

(Rektor, intervju sommaren 2006.)

Men även om de projekt delegationen har arbetat med inte verkar ha stött på särskilt många exempel på direkt öppet motstånd, förekommer det. Det kan handla om föräldrar som inte gillar och därför ifrågasätter att just deras pojkar får ägna sig åt lekar eller aktiviteter som anses vara vikta för flickor. Eller föräldrar som undrar varför deras flicka inte kan bara få vara ”flickig” längre. Det kan också handla om föräldrar som tycker att förskolan ägnar sig åt indoktrinering eller som vill diskutera nyttan med att arbeta med jämställdhet eftersom de menar att skillnader mellan flickor och pojkar beror på biologiska olikheter.

Här är det viktigt, menar delegationen, att man i sin roll som pedagog faktiskt förklarar att det här är något som ingår i det uppdrag förskolan är ålagd att följa. Att arbeta med jämställdhet är inte frivilligt, något som blir ännu tydligare om man hänvisar till läroplanen. Samtidigt som det är viktigt att ta diskussionen med de föräldrar som känner sig skeptiska eller frågande, kan det också vara dumt att börja argumentera för mycket. Så här hanterar personalen på förskolan Mjöltnaren i Järfälla föräldrar som ifrågasätter jämställdhetsarbetet:

Jag tror man ska jämföra det här med hur vi jobbar med alla andra frågor. Vi börjar inte prata om ozonskiktet med föräldrarna och om det finns eller inte när vi jobbar med miljö. Varför ska vi gå in så djupt bara för att det gäller jämställdhet? Vi försöker att inte diskutera biologi, utan vi håller oss till ämnet och det uppdrag som finns i läroplanen. Inget annat.

(Barnskötare, intervju våren 2006.)

En annan sak som påverkar förskolans samarbete med föräldrarna är den rådande synen på kvinnor och män och deras föräldraskap. När de vuxna i en familj består av en kvinna och en man förutsätts det ofta att kvinnan ska ta huvudansvar för både barn och hushållsarbete och därför är det lätt att pedagogerna gör samma sak. En del förskolor har därför ansträngt sig för att försöka bryta mönstret att oftast vända sig till barnens mammor i första hand. Ett sätt är att till exempel alltid ringa varannan gång till föräldrarna om det är något som gäller barnen. Eller att bara ringa papporna under en period. På många föräldramöten är det dessutom ofta en majoritet kvinnor som dyker upp. För att öka engagemanget hos männen kan man förslagsvis dela ut varsitt exemplar när det skickas ut enkäter eller när föräldrarna på andra sätt tillfrågas om sina åsikter kring förskolan. Samtidigt som det är viktigt att personalen på förskolorna är medvetna om hur den rådande genusordningen påverkar synen på heterosexuella föräldrarelationer är det viktigt att komma ihåg att alla barn inte växer upp med en mamma och en pappa som bor tillsammans. Vissa barn bor bara med sin mamma eller pappa, andra bor i olika styvfamiljskonstellationer och andra barn kanske har två pappor. Delegationen anser därför att det i kontakten med barnens föräldrar är viktigt att personalen på förskolorna inte tar för givet att alla barn bor i en traditionell kärnfamilj, utan är öppna för att barnens familje- och hemförhållanden kan se ut olika ut.

På förskolan Näverstugan i Katrineholm ansågs föräldrarnas medverkan så viktig att det anordnas en speciell föräldrautbildning. Utbildningen hölls under tio kurstillfällen och byggde på Cope, som är ett kanadensiskt manualbaserat föräldrautbildningsprogram. Cope är ursprungligen tänkt att användas av föräldrar som har barn med svårhanterligt beteende i åldern tre till 12 år. Syftet med Cope-kurserna är att ge föräldrar verktyg att förstå och hantera sitt barns beteende och stärka dem i sitt föräldraskap. Ett viktigt syfte är också att förbättra samspelet i familjen och att skapa stödjande nätverk. I Katrineholm lades programmet upp med tio kurstillfällen som har behandlat både genusrelaterade frågor och mer allmän-giltiga diskussioner. Gensvaret från föräldrarna har varit stort, det visar inte minst den utvärdering som gjordes på det sista mötet med 19 deltagande föräldrar. Inför påståendet "Kursen har gett mig verktyg att möta mitt/mina barn medvetet ur ett genusperspektiv"

svarade 13 föräldrar ”instämmer”, medan sex föräldrar svarade ”instämmer helt”. Personalen är också mycket nöjd med utbildningen. De upplever bland annat att föräldrarna ställer mer öppna frågor (när, var, hur) till barnen vid lämning och hämtning.

En fråga vi ofta får är hur man involverar föräldrarna till barn som kommer från andra länder och kulturer i jämställdhetsarbetet. Många tänker sig att samarbetet med föräldrar som inte är födda och uppvuxna i Sverige kan vara mer komplicerat än med ”helsvenska” föräldrar. Några av de förskolor som beviljats projektmedel från delegationen har barn från många olika länder och kulturer. Det är dock få som har upplevt några bekymmer med barnens föräldrar till följd av detta. På avdelningen Delfinen på Tornerhjelmss förskola i Helsingborg har till exempel över 90 procent av barnen en annan bakgrund än den helsvenska. Där var föräldraresponserna till en början lite avvaktande men allt eftersom projektet har fortskridit har engagemanget från föräldrarna också ökat. Speciellt tydligt blev detta efter ett möte där man diskuterade barnlitteratur och leksaker.

Efter detta möte kände vi som pedagoger att vi fick ett genombrott där man kunde se att vårt engagemang smittat av sig till föräldrarna. Det kändes som att vi tillsammans ger barnen möjligheter att själva välja. Det gjorde att vi också fick mer kraft och lust att fortsätta.
(Utvärdering, våren 2006.)

Att personalen på avdelningen Delfinen inte har upplevt några problem betyder givetvis inte att det inte kan uppstå splittringar när föräldrar från många olika länder och kulturer ska enas kring en gemensam linje för jämställdhet. Att synen på relationen mellan kvinnor och män kan se olika ut i olika länder, kulturer och grupper är inget vi kan eller får ignorera. Det vore att blunda för samhällets och kulturens betydelse för vilka värden och normer som frodas och för hur människor formar sina liv. Det är ett synsätt som rimmar illa med det genusteoretiska perspektivet som tvärtom betonar vikten av just detta. Samtidigt som det är viktigt att uppmärksamma och ifrågasätta dessa ojämställda strukturer, är det viktigt att inte stirra sig blind på detta till den grad att man glömmer bort de jämställdhetsproblem som finns i den ”helsvenska” kulturen. Det häftigaste motståndet och det mest öppna ifrågasättandet av det genuspedagogiska arbetet har vi i delegationen mött på förskolor där föräldragruppen nästan uteslutande består av personer med helsvensk bakgrund.

Jämställdhetsarbete på föräldrakooperativ

Bland de projekt som beviljats medel från delegationen finns flera föräldrakooperativ. I ett kooperativ ingår det i idén att även föräldrarna ska delta i det dagliga pedagogiska arbetet och därmed blir samverkan mellan personal och föräldrar ännu viktigare. På föräldrakooperativet Murbräckan i Göteborg finns jämställdhetstanken med redan från start. För att få ha sitt barn på Murbräckan måste nämligen föräldrarna dela på det arbete som varje familj är ålagd att göra. Det står i stadgarna och går inte att förhandla bort.

Det här betyder att både mammor och pappor måste göra sin del. Det är bra för barnen att se alla kan byta blöjor och laga mat.
(Förskollärare, intervju sommaren 2006.)

När det gäller jämställdhetsarbete och dess påverkan på pedagogiken har det diskuterats mycket på Murbräckan. Även om det kanske inte alltid nått fram, är pedagogerna mycket tydliga med hur de tänker kring vilket förhållningssätt de vuxna har gentemot flickor och pojkar när det gäller till exempel bemötandet och kommentarer kring kläder.

Det är ändå vi pedagoger som har huvudansvaret för just pedagogiken. Sedan har föräldrarna självklart inflytande, men det är en annan sak.
(Förskollärare, intervju sommaren 2006.)

4.3.11 Framgångsfaktorer i jämställdhetsarbetet

Det kan vara svårt att veta vad som egentligen avgör om ett förändringsarbete blir lyckat eller inte. När det gäller jämställdhet i förskolan menar delegationen att man kan peka på framför allt två punkter. Eftersom många förskolor ofta börjar det genusmedvetna arbetet i någon slags projektform är det viktigt att tankarna och idéerna finns kvar även när den mer formella delen av projektet är avslutad. Jämställdheten ska bli en naturlig del i den dagliga pedagogiska verksamheten och inte bara något man plockar fram en dag i veckan eller under en temavecka om året.

Den andra viktiga punkten vi vill lyfta fram är att arbetet också måste ge en bestående förändring i barnens verklighet. Jämställdhetsarbetet får inte bara handla om att personalen fortbildar sig på det teoretiska planet utan att omsätta denna kunskap till praktisk pedagogik. För om inte barnen berörs av pedagogernas kunskap i

form av bland annat förändrat förhållningssätt förlorar arbetet i mångt och mycket sin mening.

Vilka faktorer är det då som kan påverka utgången av ett jämställdhetsprojekt? Det varierar naturligtvis mellan olika förskolor och olika avdelningar. En del förskolor har i sina utvärderingar plockat fram upp till tio punkter medan andra tyckte att det var betydligt färre saker som var viktiga. Men när vi tittade på utvärderingarna från de projekt vi arbetat med var det dessa punkter som de flesta lyfte fram.

1. Att granska sig själv

Som vi visat tidigare i detta kapitel upprätthålls könsstrukturer inom förskolan framför allt med hjälp av de vuxnas förhållningssätt. Det är de vuxna som signalerar att flickor och pojkar förväntas göra och vara intresserade av olika saker. Det är vuxna som tillåter flickorna att bli hjälpfröknar medan pojkarna ges större handlingsutrymme. Det är med andra ord de vuxna som skapar det förhållanden där pojkar värderas högre än flickor och får mer makt och lyssnas oftare på.

Därför är det också hos de vuxna som det största förändringsarbetet måste ske. Det här verkar det finnas en så gott som total enighet kring när det gäller de projekt som delegationen har arbetat med. ”Jämställdhetsarbetet börjar hos oss själva” är en formulering vi har stött på många gånger i våra kontakter med förskolorna. Så här formulerar sig personalen från Västerstrands förskola i Karlstad:

För att genomföra förändringar i verksamheten är det viktigt att var och en i personalstyrkan verkligen tänker till kring sitt egna förhållningssätt när det gäller bemötande av barn och agerande kring förväntade könsroller.

(Utvärdering, våren 2006.)

Ungefär samma tankar är personalen på Grönkullens förskola i Alvesta, som var en av de deltagande förskolorna i det länsprojekt som genomförde i Kronobergs län, inne på.

Det viktigaste som hänt är det som har hänt i våra tankar

(Utvärdering, våren 2006.)

Många av projekten betonar också betydelsen av att fortsätta den kritiska granskningen av sig själva och det egna förhållningssättet.

Det kan till och med ses som en förutsättning för ett lyckat arbete. Ofta räcker det inte heller med att ha fått syn på ett ojämnt agerande en gång för att det ska försvinna. Utan ett fortsatt kritiskt förhållningssätt är det lätt att verksamheten halkar in i gamla invanda hjulspår igen. Det traditionella sättet att se på flickor och pojkar är så invariant att det krävs en lång och medveten process för att bryta det. Skillnaden mot tidigare, menar dock till exempel förskolan HallonEtt i Jönköping, är att det blir lättare med tiden att få syn på sitt eget ojämnt agerande.

Vi är medvetna om att i många situationer handlar vi enligt traditionella könsmonster men vi får nu ofta syn på våra egna och våra kollegors brister i att motverka dem. I dag vågar vi granska och ifrågasätta varandras agerande och i ett öppet samtal och diskutera det. Det vi upptäckte hos oss själva under förra årets observationer av vårt förhållningssätt har vi fortsatt att vara uppmärksamma på och medvetna om. Vi reflekterar framför allt över vårt egna förhållningssätt och har fortsatt diskutera det.

(Utvärdering, våren 2006.)

Samtidigt som det är viktigt att börja granska sig själv och sitt förhållningssätt menar delegationen att jämställdhetsarbetet inte får fastna i den här fasen. Vi har mött flera förskolor där personalen inte riktigt vågat börja arbeta aktivt eftersom de tyckt att deras kunskaper inte har varit tillräckliga. Att bli medveten om jämställdhets- och genusfrågor är en ständigt pågående process som innebär att det inte går att bli fullärd. Därför går det inte heller att vänta på att man ska bli "klar" i sin kunskap innan själva arbetet i barngruppen ska dras igång. Vi menar också att det är viktigt att komma ihåg att både insikt och kunskaper skapas genom försök, misstag och aktiva handlingar. Själva processen och handlingen blir ytterligare ett sätt att granska sig själv och det egna förhållningssättet.

2. Kunskap

Som vi skrivit på många ställen i det här betänkandet är det mycket vanligt att personalen på en förskola tror att de värderar alla barn lika och ställer samma krav och förväntningar på flickor och pojkar. Men efter observationer upptäcker de flesta att det inte ligger till på det viset. Utvecklingen från omedvetenhet till medvetenhet kan se ut på många olika sätt: en del förskolor beskriver det som en lång-

sam process där arbetet och intresset så sakteliga glider in på genusfrågorna och därmed vaknar också insikten om det egna förhållningssättet. Andra kan nästan peka på dagen då intresset väcktes, ibland via en föreläsare eller något man har läst.

Samtidigt kom vi i kontakt med boken "Pojkar, flickor och pedagoger" av Kajsa Wahlström. Boken gav oss aha-upplevelser. Nyfikenheten om mer kunskaper och om hur man arbetar jämställt med barn i förskolan väcktes. Vi ställde oss frågor? Hur gör vi i dag? Följer vi läroplanen och barnkonventionen? Vi diskuterade vårt förhållningssätt mot flickor och pojkar.

(Tornerhjelm's förskola, Helsingborg, utvärdering, våren 2005.)

Så gott som alla projekt har också arbetat med att ta in kunskap utifrån: de vanligaste sätten har varit föreläsningar och böcker. Jämställdhetsarbetet inom förskolan är som vi har skrivit tidigare ett relativt ungt område. Det märks också när förskolorna berättar vilken litteratur de har tagit del av och vilka personer de har lyssnat på. Det är några få titlar och några få föreläsare som ständigt återkommer.

Många av projekten har också åkt på studiebesök och tittat på filmer. Studiebesöken har så gott som uteslutande varit på förskolor som redan arbetat med jämställdhetsfrågorna under en tid. På vissa förskolor har man också arbetat mycket med värderingsövningar och andra metoder för att ta till sig jämställdhetsfrågorna. Allt behöver inte handla om att läsa böcker och att enbart ta emot andras kunskaper.

Det den nya kunskapen har gett är framför allt fått två saker: en djupare förståelse för själva genusfrågorna och på vilket sätt de är viktiga för förskolans verksamhet. Men många talar också om hur inspirerande den nya kunskapen har varit för det praktiska arbetet och hur till exempel föreläsningar gett den konkreta råd kring hur de själva kan jobba.

Några ur arbetslaget besökte årets Skolforum, och fick där chans att delta i ett seminarium med Kajsa Svaleryd. I och med denna föreläsning fick pedagogerna bra information och matnyttiga idéer för fortsatt arbete.

(Kumla, utvärdering, våren 2006).

Vårt projekt har, genom den litteratur vi läst och de föreläsningar vi lyssnat till och deltagit i, haft stor betydelse för mycket av den attitydförändring jag erfaret hos mig själv och gjort mig medveten och mitt förhållningssätt i arbete på förskolan.

(Hackås förskola, syskongruppen Solkatten, utvärdering, våren 2005).

Flera förskolor delegationen har mött har vittnat om hur värdefullt det varit att få kunskap och vägledning i form av handledning från någon utanför den egna verksamheten. Dels för att det ofta är lättare för någon utifrån att diskutera och problematisera förhållningssätt och agerande än när kollegor emellan ska göra det. Dels för att denna person också kan få syn på invanda mönster och inarbetade strukturer snabbare än vad de som är inne i verksamheten själva gör.

Vi har upplevt det som en viss svårighet, att i vardagen inte kunna diskutera och söka stöd hos handledare. I och med detta har funderingar vi kört fast i krävt så mycket mer av oss i arbetslaget.
(Kumla, utvärdering, våren 2006.)

3. Reflektionstid

Kunskap är alltså en av de viktigaste förutsättningarna för att förändra sitt förhållningssätt. Men för att verkligen ta till sig den här kunskapen måste man också förstå varför förhållningssättet måste förändras. Det räcker inte bara med att titta på sig själv och verksamheten med andra ögon, man måste också förstå sitt agerande och hur det kan påverka barnen och den pedagogiska verksamheten. Den processen tar tid och kräver att man inte samtidigt är upptagen på påklädning, blöjbyten eller andra aktiviteter. Många förskolor vi har varit i kontakt med menar att det behövs speciell avsatt tid för att läsa, att skriva, att analysera och kanske bara att tänka och verkligen ta in all ny kunskap. Kunskapen måste kännas i kroppen som en förskola uttryckte det. Det understryker även personalen på avdelningen Bullerbyn, Kullegårdens förskola i Partille.

Det är jätteviktigt att få kunskap på olika sätt men också att ta sig tid att reflektera och göra kunskapen till sin egen.
(Utvärdering, våren 2006.)

Men det är inte bara viktigt att på egen hand få möjlighet att ta in den nya kunskapen. Många av projekten har också uttryckt vikten av att få möjlighet att göra samma process tillsammans med sina kollegor. Då blir förändringsarbetet som en gemensam kunskapsresa där man tillsammans tillgodogör sig ny kunskap och nya insikter. Att reflektera och diskutera tillsammans gör också att alla i gruppen hamnar på samma nivå och fällan att några blir mer enga-

gerade och mer insatta medan andra kanske inte alls känner samma engagemang undviks också.

Det menar bland annat personalen på avdelningen Delfinen på Tornerhjelms förskola i Helsingborg.

I och med att alla i projektgruppen haft möjlighet att ta del av utbildningen så har det gett oss många roliga diskussioner där vi delgett varandra reflektioner och nya kunskaper. Hade pedagogens engagemang varit lika stort hos alla om inte alla deltagit?
(Utvärdering, våren 2006.)

Här är det viktigt att komma ihåg att reflektionstid kostar pengar. Många projekt betonar till exempel att utan extra resurser i början av arbetet hade just denna möjlighet att gemensamt ta till sig kunskap försvårats väsentligt. Att på allvar bedriva ett förändringsarbete av den här typen och samtidigt utföra alla ordinarie arbetsuppgifter upplevs som betungande. Därför är det viktigt att de arbetslag och de förskolor som påbörjar ett jämställdhetsarbete också har stöd från ledningen och ansvariga politiker. Speciellt i början är detta ekonomiska stöd viktigt eftersom personalen i själva inledningsfasen ofta behöver mycket tid tillsammans för att på allvar sätta sig in i de frågeställningar som jämställdhetsarbete innebär. Även resurser för material, litteratur och ibland externa föreläsningar kan spela stor roll för hur lyckat ett jämställdhetsarbete blir. Det betonar Ekebackens förskola i Högsby:

Tack vare projektpengarna så har vi haft möjlighet att köpa in litteratur, vi har kunnat förlägga våra träffar på ordinarie arbetstid (vi har kunnat köpa in vikarier). Detta har varit mycket viktigt.
(Utvärdering, våren 2005.)

4. Att sätta in förskolans jämställdhetsarbete i ett större sammanhang

Bland dem som är engagerade i jämställdhetsfrågor brukar man beskriva känslan av att upptäcka den rådande könsordningen som att få på sig ett par "genusglasögon". När de väl är på går det inte att blunda för ojämställdhet och maktstrukturer längre. Denna reflektion verkar många av de projekt som delegationen har arbetat med också ha gjort. Efter att ha fått syn på den ojämställda vardagen i förskolans verksamhet har många också, ibland lite häpet, berättat att de fått en helt ny syn även på andra företeelser i samhället: reklam, media, politik och så vidare. Och även om många inte alls hade en sådan utveckling i tankarna när de började

sitt projekt menar fler att det underlättar att sätta in det arbete som bedrivs på förskolan i ett större perspektiv.

Hur jämställdheten i samhället för övrigt ser ut, har jag också fått mer klart för mig. Projektet har gett mig större insikt i hur mycket som stärker könsfördomarna i samhället, ex massmedia, barnkläder lek-saker mm. jag tänker efter mer innan jag gör och säger numera, såväl i förskolan som i andra sammanhang. Jag har insett vilken stor betydelse det har att vi på förskolan tar jämställdhetsarbetet på fullaste allvar, för att våra pojkar och flickor ska kunna få välja sin framtid ur ett vidare perspektiv.

(Hackås förskola. syskongruppen, Solkatten, våren 2005.)

Det är viktigt att se detta som ett livslångt projekt och som en samhällsfråga. Det får dock inte bara stanna inom förskolan utan det måste gå som en röd tråd genom hela skolan och det egna samhället. Det viktigaste är kanske att man vågar göra någon förändring, det är bättre att våga göra fel än att inte göra något alls.

(Jokkmokk, utvärdering vinter 2005.)

Men arbete med jämställdhet har inte bara lett till att man på många förskolor satt in förskolans verksamhet i ett större sammanhang. Flera förskolor berättar om hur jämställdhetsarbetet blivit större och mer omfattande ju längre tiden har gått. I början inriktade sig kanske personalen på vad och hur barnen lekte utifrån traditionella könsroller. Ju längre projektet hållit på desto mer har man också insett att jämställdhet är en fråga om demokrati och makt.

Med den insikten kommer kunskapen om andra styrdokument in: barnkonventionen, FN:s mänskliga rättigheter och även den nya lagen mot kränkande behandling. Ett sådant exempel är Jokkmokks kommun där det projekt som delegationen beviljade medel nu har utvecklats till att omfatta hela skolsystemet i kommunen. Arbetet har nu en bredare inriktning kring värdegrund, makt och inflytande. Barn, elever, föräldrar och personal har intervjuats kring ämnen som värderingar, kamratskap och ordningsregler. Utifrån dessa svar har en värdegrundsplattform tagits fram på varje skola och förskola. De här plattformarna beskriver vilka normer och värden som ska gälla inom verksamheten. Efter att i början ha mött mycket motstånd framför allt från personalen från skolans högre åldrar och gymnasieskolan finns det nu något som beskrivs som nästan total enighet kring att de här frågorna är av största vikt.

Jämställdhet och genus är ju värdegrund i sig! I början trodde många kanske att det här arbetet skulle handla om feministiska frågor som inte berörde dem. Nu efter att vi har jobbat ett tag är allt motstånd

borta eftersom alla har insett att det här handlar om så mycket mer och att det finns en sådan kraft i de här frågorna.
(Projektledare, intervju, sommaren 2006.)

5. Engagemang på alla nivåer

Våra erfarenheter tyder på att för att jämställdhetsarbetet ska bli framgångsrikt och även bestående är det mycket viktigt att det finns engagemang både på förskolenivå och på beslutsfattandenivå. Om viljan enbart finns hos personalen kommer arbetet med största sannolikhet att rinna ut i sanden eftersom ett helt projekt inte enbart kan bäras av engagemang och förändringsvilja. Sådana drivkrafter hos personalen är naturligtvis ovärderliga i sig, men för att ett arbete ska bli bestående krävs som vi redan pekat på även mer resurskrävande ingredienser som reflektionstid och kompetensutveckling. Och att få tid och råd till detta är av naturliga skäl svårt utan stöd från rektor eller politiker.

Den motsatta situationen där intresset finns hos politiker, tjänstemän eller rektorer men inte ute på förskolorna är inte heller bra. Då kan initiativet att börja arbeta genusmedvetet upplevas som ännu ett påbud uppifrån från beslutsfattare som inte har en aning om hur verkligheten i förskolans vardag ser ut. Arbetet kan mycket väl påbörjas, men enligt de erfarenheter delegationen har gjort upphör ofta verksamheten i samma stund som de extra resurserna och det pådrivande initiativen tar slut.

På många av de förskolor delegationen har träffat eller varit i kontakt med har det funnits någon form av engagemang både på ledningsnivå och bland personalen. Därmed inte sagt att alla på ledningsnivå och samtliga i personalgruppen verkligen har brunnit för jämställdhetsfrågorna, men det har för det mesta funnits åtminstone en eller två personer som ansett frågan vara viktig. När engagemanget har brutit upplever vi i delegationen att det främst är på ledningsnivå och/eller hos de ansvariga politikerna som ointresset och oförmågan att förstå frågans betydelse finns.

Att inte ha ledningens stöd upplevs som mycket arbetsamt. Personalen känner sig både motarbetad och missförstådd. De projekt vi har haft kontakt med har därför flera gånger strukit under vikten av att ett sådant här jämställdhetsarbete inte bara vänder sig till personalen ute på förskolorna, utan även till rektorer och skolledare.

Det är av största vikt att ledningspersonalen är delaktig i projektet och är med att sätta ramarna för detsamma. De stöttar sin personal och de skapar förutsättningar för ett lyckat resultat. Är man en duktig ledare så inser man att om man har engagerad personal som vill arbeta med jämställdhetsfrågor så uppmuntrar man detta.

(Kommunprojektet i Tjörn, våren 2006).

All beprövad erfarenhet visar att cheferna måste vara med om ett verkligt förändringsarbete ska ske. Hoppas det ledet över blir förändringsarbetet inte bestående utan står och faller med någon enstaka eldsjäl som får dra ett tungt lass. Samtliga pilotavdelningar i vårt projekt anger att chefens stöd varit av största vikt under projektet.

(Kommunprojektet i Västerås, våren 2006.)

Projektens uppfattningar delas av den forskning som finns inom området som har visat att just skolledarna har en stor betydelse för hur framgångsrikt ett förändringsarbete blir. Om de signalerar att jämställdheten inte är en viktig fråga så kommer den attityden troligtvis att få negativa effekter på arbetet även ute på förskolorna. En samordnare för projektet i Härjedalens kommun menar att de kanske började i fel ände när de drog igång sitt jämställdhetsprojekt.

Vi kanske skulle ha utbildat förvaltningen och rektorerna också, så vi hade haft med dem från början. Personalen märker ju på deras reaktioner att de inte är så intresserade och att det bara är de som jobbar för det här. Då är det roligt ett tag, men sedan då?

(Intervju, våren 2006.)

6. Kontinuerlig dokumentation/observation, analys och utvärdering av arbetet

Som vi tidigare visat har så gott som samtliga projekt arbetet med att dokumentera sin verksamhet och sedan utifrån denna dokumentation också analysera verksamheten och det egna förhållnings sättet. Just detta arbete är också en punkt som många av projekten tar upp som en mycket viktig del i de framgångar de har haft under projekttidens gång. Processen har hjälpt dem på framförallt två sätt.

För det första har det här gjort könsstrukturerna på den egna förskolan och i den egna verksamheten mycket tydligare. När det egna agerandet hamnar på film eller skrivs ner på papper har många deltagare i projekten upptäckt att när de själva trodde var de behandlade alla barn lika faktiskt gjorde stor skillnad mellan flickor

och pojkar. Flera projekt pekar också på att dokumentationen blir så tydlig i det här avslöjandet. Om en annan pedagog påpekar ett tecken på ojämställdhet förhållningssätt går det att resonera och kanske förklara bort. Men precis som pedagogerna vid förskolan i Hackås beskrev i ett tidigare kapitel går det inte att överbevisa en videokamera. När projekten sedan i samband med sin dokumentation även analyserat och utvärderat det man sett eller läst blir den här processen viktig för att kunna se, reflektera över och förstå vad som sker och sedan bygga vidare på dem i utvecklingsarbetet. Kommunprojektet i Västerås är ett sådant exempel eftersom de kontinuerligt har använt sig av sina observationer och videofilmer för att använda som underlag för diskussion och reflektion.

Den här processen har också varit viktig för projekten på ytterligare ett sätt. Den har hjälpt dem att se och uppleva att det arbete som utförts och de förändringar som gjorts faktiskt har gett resultat. På avdelningen Delfinen på Tornerhjelm's förskola i Helsingborg såg personalen på sina dokumentationer hur barnen inte bara hade förstått hur de skulle använda sig av metoden med "stopphanden" utan att de också använde sig av den i den fria leken. Ur den aspekten blir dokumentationsarbetet och den efterföljande analysen ovärderlig eftersom den ger ett kvitto på att något har hänt. Detta har flera av projekten upplevt som ytterligare en uppmuntran i det fortsatta arbetet.

Det är också viktigt att komma ihåg att för många har dokumentationsarbete också spelat stor roll i kontakten med föräldrar, beslutsfattare och andra förskolor. Arbetet och det man uppnått har blivit tydligare och på så sätt också gjort att fler har förstått vikten av att arbeta med jämställdhet och genus.

7. Tålamod

Jämställdhet en fråga som verkar gripa tag och engagera många förskolor när de börjar arbeta med den. Många är dock inte riktigt förberedda på hur lång tid det här arbetet kan ta. För när det gäller jämställdhet är det som vi har visat tidigare inte bara viktigt vad man gör, utan också hur och varför. Dessutom har flera av delegationens projekt upplevt hur praktiska detaljer har försenat arbetet och satt käppar i hjulen på den tänkta planeringen. De praktiska detaljerna har varit alltifrån trasiga videokameror till personalomsättning och ombyggnationer. Helt plösligt har det gått en

termin och det känns som om ingenting har egentligen hänt. Därför kan det alltså vara en bra idé att lägga in mer luft i tidsplaneringen än som kanske var tänkt från början.

Den andra tidsaspekten handlar om de parallella förändringsprocesser som ska ske i verksamheten och hos personalen. Det krävs som vi har pekat på tidigare en hel del tid att verkligen förstå och sätta sig in i de här frågorna. Och när man väl kan det, måste man ge sig själv tid att tänka om och lära sig att agera annorlunda. Den processen tar ofta mycket längre tid än vad man kan tro.

Många av de projekt vi har varit i kontakt med har också upplevt att de tankar och idéer kring hur de skulle arbeta med jämställdhet ikullkastats under projektets gång. Det man trodde att arbetet skulle handla om utvecklade sig till att bli något helt annat. Det här har en del gånger berott på att projektet utgått för mycket från redan gjorda erfarenheter från andra förskolor och andra kommuner. Andra gånger har personalen upptäckt att de föreställningar de haft om både barngruppen och sig själva faktiskt inte stämde vid en närmare betraktelse. Våra erfarenheter visar med andra ord att det hela tiden är viktigt att utgå från lokala förutsättningar och att lägga god tid på att verkligen observera och dokumentera sin verksamhet för att se vilka uttryck som ojämställdheten tar på just den egna förskolan.

4.4 Avslutning

Delegationens bedömningar och förslag:

Delegationen förslår att:

- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att överta ansvaret för de projekt som delegationen beviljat medel och att följa upp och utvärdera deras arbete och resultat.
- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att utarbeta strategier för att på ett bättre sätt överföra den kunskap inom genus- och jämställdhetsområdet som finns inom förskolan till förskoleklass och övriga skolsystemet.
- SCB åläggs att upprätta ett nationellt förskoleregister.

Delegationen rekommenderar:

- att Vetenskapsrådet vid fördelningen av de medel som det anslår till utbildningsvetenskaplig forskning särskilt beaktar att

det finns ett stort behov av utökad och fördjupad genusforskning inom det pedagogiska området..

Delegationen ser ljus på framtiden när det gäller arbetet med genus- och jämställdhetsfrågor i förskolan. Vår bedömning är att både fler anställda och fler huvudmän tar sitt ansvar inom området. Men fortfarande återstår en del saker att göra. Kunskapsöverföringen till förskolklassen och det övriga skolsystemet är sådana exempel. Enligt delegationens bedömning har landets förskolor i många fall kommit längre än både förskoleklasserna och skolorna när det gäller det genusmedvetna pedagogiska arbetet. Vi har också sett att detta arbete i många fall avstannar när barnen lämnar förskolan och börjar förskoleklass. Ju äldre eleverna blir desto mer verkar intresset för att arbeta med jämställdhet minska. Detta är naturligtvis eftersom det betyder att eleverna riskerar att bli bedömda och behandlade utifrån stereotypa föreställningar om kön, något som strider mot läroplanernas intentioner. Det övriga skolsystemet måste därför inom detta område bli bättre på att fortsätta på det arbete förskolan har påbörjat. Vi anser att Myndigheten för skolutveckling borde få i uppdrag att utarbeta strategier och även lyfta fram lärande exempel så att den kunskap som arbetats fram i förskolan inte försvinner när barnen blir elever och börjar förskoleklass.

I arbete för att få frågan och intresset att leva vidare spelar de 34 projekt som delegationen har beviljat medel en stor och viktig roll. De har redan i många fall fungerat som kunskapsgenererande centrum, men vi är också övertygade om att det finns mer kunskap att hämta och sprida. Vi anser att det är mycket viktigt att någon fortsätter att stötta projekten och sammanställa och sprida deras lärdomar. Vårt förslag är att detta uppdrag går till Myndigheten för skolutveckling.

Vi anser också att det är av största vikt att det pedagogiska jämställdhetsarbetet inom förskolan beforskas mer. Detta eftersom vi under vårt arbete flera gånger förvånats över hur lite forskning det finns inom området. Det är samma källor och studier som refereras gång på gång. Den redan befintliga forskningen behöver både följas upp och fördjupas. I dag handlar majoriteten av den forskning som finns hur de olika könsstrukturerna ser ut. Mycket lite finns skrivet kring de arbetsmetoder som använts och vad detta genusmedvetna arbete egentligen leder till.

I den forskningspolitiska debatten har det vid ett flertal tillfällen förts fram krav på mer resurser till det utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdet. Delegationen menar att detta är ett mycket viktigt krav. Riksdagen har i anledning av Utbildnings- och kulturdepartementets proposition "Forskning för ett bättre liv" anslagit 10 miljoner kronor till den utbildningsvetenskapliga forskningen att fördelas av Vetenskapsrådet. Delegationen vill understryka vikten av att den pedagogiska genusforskningen prioriteras när dessa pengar fördelas, eftersom behovet av mer och fördjupad forskning här är så stort. Vi vill samtidigt uppmana riksdagen och regeringen att se över möjligheterna att ytterligare förstärka satsningarna på det utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdet utöver de förstärkningar som redan gjorts.

Vi vill också ännu en gång föra fram ett förslag vi lade i vårt delbetänkande. Där menade vi att forskningen kring och kvalitetsarbete inom förskolan skulle underlättas om det upprättades ett nationellt register över landets förskolor. Ett sådant register skulle innebära samordningsvinster och göra det lättare att jämföra arbete och kvalitet mellan olika förskolor. Vi menar därför att Statistiska Centralbyrån, SCB, bör åläggas att upprätta ett nationellt förskoleregister.

5 Värdegrund och genus

5.1 Värdegrund som grund för förskolornas arbete

Värdegrund är ett betydelsefullt och för många ett abstrakt begrepp som ofta dyker upp i diskussionen kring innehållet i skola och förskola. Det var Läroplanskommittén som i sitt betänkande "Skola för bildning"¹ föreslog att värdegrund skulle användas som samlingsbegrepp för de grundläggande demokratiska värderingar som skolan verksamhet ska genomsyras av. Tanken med ett samlande begrepp var att beskriva de värderingar, tankar och normer som skolans arbete ska vila på.

Värdegrunden är ett förhållningssätt som ska genomsyra all undervisning och alla aktiviteter i förskolan och skolan. Det är inte ett begrepp som bara kan plockas fram under en temadag om året eller under speciella lektionstimmar eller samlingar. Värdegrunden ska utgöra en grund för den dagliga pedagogiska verksamheten. Men samtidigt är värdegrunden inte en gång för alla given. Värdegrundsarbetet blir därför heller aldrig färdigt och låter sig inte så enkelt förmedlas. Eftersom det handlar om relationer mellan människor måste alla i förskolan vara delaktiga i arbetet. Värdegrundsarbete handlar om vilket arbetsklimat som ska finnas för både barn och vuxna och vilken människosyn som förskolans arbete ska utgå ifrån. Med andra ord så handlar det också om det förhållningssätt de vuxna präglar innehållet med.

Regeringsformen föreskriver att alla människor ska uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället. Diskriminering av människor grundad på kön, hudfärg, nationellt eller etniskt ursprung, språklig eller religiös tillhörighet, funktionshinder, sexuell läggning, ålder eller annan omständighet som gäller den enskilde personen ska motverkas. Barnets rättigheter och integritet har alltmer kommit att fokuseras i svensk politik och lagstiftning efter antagandet år

¹ SOU 1992:94.

1989 av Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter, konventionen är en viktig grund för arbetet i bland annat förskolan för att främja likabehandling och mot diskriminering och annan kränkande behandling. Artikel 2 i barnkonventionen slår fast att alla barn har samma rättigheter och lika värde och att ingen ska få diskrimineras. Europakonventionen gäller också som lag i Sverige sedan den 1 januari 1995. Sverige har därmed åtagit sig att säkerställa de fri- och rättigheter som anges i konventionen utan åtskillnad på grund av kön.

Den värdegrund som gäller för förskoleverksamheten - liksom för skolbarnsomsorgen, grund- och gymnasieskolan samt den kommunala vuxenutbildningen - uttrycker de demokratiska värdena och respekten för alla människors lika värde som FN:s konventioner om mänskliga rättigheter grundas på. De normer och värden som ska ligga till grund för allt arbete i förskolan och skolan är de demokratiska värdena. Förskolans demokratiska uppdrag är genom läroplanen länkat till principen om alla människors lika värde i regeringsformen och artikel 14 i Europakonventionen. I läroplanen poängteras att den demokratiska värdegrunden ska präglade det etiska förhållningssättet i förskolans verksamhet. Om-sorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jäm-ställdhet samt egna och andras rättigheter, ska lyftas fram och synliggöras.

Det är brukligt att en läroplan anger utbildningens värdegrund - även om begreppet värdegrund är relativt nytt som begrepp. Utbildning har under flera sekler använts för att överföra rådande normer och värden. För över 150 år sedan, när den allmänna folk-skolan infördes, sågs det som självklart att skolan skulle anta en fostrande roll utifrån den lutherska kristendomen som då funge-rade som statsbärande ideologi. Kristendoms-kunskap var skolans viktigaste ämne och nationalism och religion hörde ihop.² Religio-nen sågs, och ses av många människor även i dag, som en grund för att upprätthålla moral och etik i skolan. Kopplingen mellan religion och utbildning höll i sig under lång tid.

Den siste ecklesiastikministern som sedan kom att bli utbildningsminister var Olof Palme 1967-1968. Under hans tid när han sedan blev statsminister kom Barnstugeutredningens be-tänkande och därefter utbyggnaden av förskolan. Barnstugeutred-ningens ambition var att föra samman traditionerna från daghem

² Zackari och Modigh (2000).

och lekskolor till en gemensam verksamhet under beteckningen förskola. En förskola för alla barn.

Barnomsorg har som sagt bedrivits i Sverige sedan mitten av 1800-talet. Mer om detta har vi skrivit i kapitel 1. Det var när människor flyttade från landsbygden och in till städerna för att skaffa arbete som olika samhällsinstitutioner för barn började växa fram. Många barn saknade tillsyn när föräldrarna arbetade. För barn till fattiga arbetande mödrar startades därför barnkrubbor. Verksamheten var behovsprövad och det krävdes intyg från fattigvården. Barnkrubborna drevs av stiftelser och kyrkliga församlingar och finansierades bland annat genom donationer och kollekt. I början av 1900-talet fanns omkring 250 stiftelser och föreningar för välgörenhet för barn. Vid samma tid kom idén till den verksamhet som kallades för kindergarten eller barnträdgården grundad på Friedrich Fröbels pedagogiska filosofi till Sverige från Tyskland. Fröbel såg barn som plantor som skulle vårdas och växa i en miljö anpassad till det lilla barnet och som stöd för hemmets fostran. Han lyfte fram lekens betydelse för barnets utveckling och att barn måste få pröva på olika saker för att lära genom egen erfarenhet. Om barnkrubborna främst var till för barnen till fattiga ensamstående mödrar så kom barnen i kindergarten från välbärgade och bildade familjer.³ Den första folkbarnträdgården inrättades år 1904. Verksamheten vände sig till alla barn mot en låg avgift. Den kunde också vara gratis. Dagens förskola har sina rötter i barnkrubbornas fattigvård och barnträdgårdarnas pedagogiska filosofi. Förskolans historiska framväxt liknar i en del avseenden skolans – organisatoriskt och värdemässigt.

Den första statliga utredningen om barnomsorgen genomfördes av 1938 års befolkningskommission. Utredarna förordade att hemmet var den idealiska vårdformen för barn kompletterad med lekskola. Under andra världskriget blev dock kvinnorna viktiga som arbetskraft och inte enbart som fruar och mödrar. Erfarenheterna från andra världskriget innebar för skolans del att den fick i uppdrag att utveckla demokratiska människor för att säkra ett samhälle byggd på demokratiska värden. Skolkommissionen skrev i sitt betänkande från 1946 att skolans yttersta mål inte enbart är att förmedla kunskap.

³ Martin-Korpi (2006).

Skolans främsta uppgift blir att fostra till demokratiska människor /.../ Den demokratiska skolans uppgift är alltså att fostra fria och självständiga människor, för vilka samarbete är ett behov och en glädje”.⁴

Kyrkan har under större delen av 1900-talet haft ett starkt inflytande över den kunskap som folkskolan skulle erbjuda. Även dagens skola bär spår av de värden som präglade den gamla folkskolan.

I grundskolans första läroplan i modern mening från år 1962 betonas inte bara den individuella fostran av elever utan också betydelsen av att skolan fostrar eleverna till goda samhällsmedborgare. I grundskolans och gymnasieskolans i dag gällande läroplaner från år 1994 används ”värdegrunden” som samlande begrepp för verksamheternas demokratiska uppdrag och att undervisningen ska vara icke-konfessionell. Undervisningen ska inte bedrivas i syfte att eleverna ska behöva bekänna sig till en viss tro. Samtidigt anges att de demokratiska värdena ska överensstämma med den tradition som förvaltats av västerländsk humanism och kristen etik. Tolkningarna av vad detta innebär går isär. En del forskare ifrågasätter läroplanernas hänvisning till kristen etik. De anser att det snarare handlar om allmänmänsklig etik som många kristna delar med andra kulturer och religioner. Kristen etik kallas så för att kristna omfattar den, men man behöver inte vara kristen för att omfatta den. I förskolans läroplan finns ingen sådan hänvisning. Kennerth Orlenius skriver i sin bok *Värdegrunden finns den?* ”Samhället har gått från en moralisk uppfostran till en demokratisk uppfostran, från auktoritetstänkande till frihetsideal, från enhetskultur till mångkulturellt samhälle.”⁵

Många fristående skolor med konfessionell eller etnisk profil säger sig inte ha något emot de värden som anges i grund- och gymnasieskolans läroplaner, men får problem när värdena ska tolkas och omsättas.⁶

Fortfarande verkar det svårt att omsätta värdegrunden i det dagliga arbetet. När delegationen under de här dryga två åren intervjuat utbildningsanordnare, förskollärare, barnskötare, rektorer och ett antal politiker i ansvarig ställning kan vi konstatera att värdegrunden diskuteras och att det finns många olika tolkningar av vad den innebär för verksamhetens arbete. Kanske ligger det i

⁴ SOU 1948:27

⁵ Orlenius (2005), sid. 25-26.

⁶ Zackari och Modigh (2000).

sakens ”natur” då fundamentet för vår värdegrund är just de demokratiska värderingarna. Värdegrundsbegreppet har som sagt funnits som grundbegrepp i skolans och förskolans arbete i 15 respektive åtta år. Demokrati och mänskliga rättigheter är inte en gång för alla givet. Det är värden som hela tiden måste försvaras och förvaltas i en ständigt pågående process. Detta visar inte minst historien och de brott som begås dagligen mot mänskliga rättigheter och friheter runt om i världen. Jämställdhet är ett exempel på ett område där det finns mycket kvar att göra. Därför behövs en fortsatt dialog om de grundläggande demokratiska värdena och hur de ska förverkligas och genomsyra förskolans verksamhet.

I studien ”Den goda människan och värdegrunden” från Integrationsverket diskuteras den demokratiska värdegrunden. Här skriver religionsfilosofen Olof Franck;

Om föräldrar fråntog sig ansvaret att förmedla etiska värden till sina barn, om skolan undvek att markera gränser gentemot exkluderande förhållningssätt, mobbning eller utanförskap eller om samhället i stort inte på relevanta områden gav uttryck för visionen om rättvisa och likaberättigande, skulle vi med rätta reagera:/.../ Vi anser att det finns vissa etiska fundamenta – till exempel den demokratiska värdegrundens värden – som hävdas utgöra grundstrukturen för mellanmänskliga relationer. Att försvara och vårda dessa fundamenta är inte uttryck för en ”fundamentalism” som kan betraktas som etiskt otillfredsställande, utan tvärtom som moraliskt önskvärd.⁷

5.2 Det demokratiska uppdraget

Förskolan vilar på demokratins grund. Därför skall dess verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom förskolan skall främja aktningen för varje människas egen värde och respekten för vår gemensamma miljö.⁸

Förskolan har i uppdrag att främja barns utveckling och lärande genom de strävansmål som finns inskrivna i förskolans läroplan. Till detta hör att främja och förankra samhällets grundläggande demokratiska värden. Detta kan ibland komma i konflikt med föräldrarnas värdegrund. Delegationen menar att det är självklart att förskolans personal för en dialog med och lyssnar på föräldrarna.

⁷ Frank (2005), sid. 108.

⁸ (Lpfö 98), sid. 3.

Men det är viktigt att förskolan är tydlig när det gäller sitt värdegrundsansvar, som ytterst vilar på internationella konventioner och överenskommelser och på de lagar som riksdagen beslutat om i demokratisk ordning.

Värdegrunden gäller oavsett sexuell läggning. I förskolan möter barnen olika sätt att leva och kanske helt andra tankar om hur familjer kan se annorlunda ut än den dom själva lever i. Ett öppet förhållningssätt kring homo- och bisexualitet och kring homo- och bipersoner har stöd i värdegrunden.

5.2.1 Demokratin som grund

Demokrati handlar om på vilket sätt människor ska få inflytande. Ofta nämns orden demokrati och styrelseskick i samma mening. I ett demokratiskt land har var och en rätt att rösta fram politiker i kommun, landstings och riksdagsval, åtminstone om man har uppnått en viss ålder. Till kommunvalen räcker det idag med ett uppehållstillstånd och att man har bott en viss tid för att rösta men till riksdagsvalet krävs det medborgarskap. Fram till 1919 var det inte en rättighet för kvinnor att få rösta eller att väljas in i kommunala församlingar överhuvud taget. Från 1921 var detta möjligt också till riksdagen och de första fem kvinnorna valdes in. Modellen för den representativa demokratin i Sverige är med andra ord ung, vilket betyder att det svenska folket inte ens i 100 år har utsett kvinnor och män som företräder folket i demokratiskt valda församlingar. Sverige är en demokrati i den bemärkelsen att statsformen bygger på att alla medborgare har en rättighet att rösta på sina politiska företrädare i fria anonyma val.

Demokrati är först och främst ett rättsligt och formellt begrepp som anknyter till en viss beslutsordning.

Medan demokrati i en mer omfattande betydelse handlar om förhållandet mellan människor och de demokratiska värdena. Respekten för människovärdet och varje människas frihet, är två grundprinciper inom demokratin. En grundförutsättning för att demokratin ska fungera är samtalet mellan människor.⁹ Men arbetet med värdegrunden handlar inte enbart om samtal. Det är också genom handling eller bristen på handling som värderingar visar sig. Ska värdegrunden få genomslag i praktiken måste alla i förskolan, även barnen, vara delaktiga och forma den. Det som sker i förskolan är

⁹ Zackari & Modigh (2000), sid. 40.

med andra ord en del i en demokratisk fostran. Det är därför viktigt att fundera över och synliggöra vilka grundläggande värderingar som finns i personalgruppen, men även hos barnens föräldrar, samt diskutera sig fram hur dessa ska hanteras.

5.2.2 Människolivets okränkbarhet

Förskolan ska också arbeta med vad som brukar benämnas som demokrati som livsform. Med de formella demokratiska rättigheterna ser många, inte minst riksdagen, det som nödvändigt att människor också ingår i någon form av oskrivet kontrakt om att också "leva demokrati". Det handlar om att genom hela förskole- och skoltiden lära sig att agera utifrån grundläggande demokratiska värden. I läroplanen för förskolan uttrycks detta med följande rader:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen.¹⁰

Det är i relation till andra som vi utvecklar vårt tänkande och vårt sociala handlande. Det lilla barnet är inte bara en tom vaxtavla, en Tabula Rasa, som John Lockes beskrev det. Människan är en existentiell varelse. Han eller hon kan uppleva konst, kärlek, och mening i livet, kan känna och uppleva både skuld och förlåtelse.¹¹ Från första stund behöver människan bekräftelse på vad han eller hon gör och tänker. De inledande tankegångarna i läroplanen innebär att det är viktigt att förskolans personal hela tiden reflekterar över hur de förhåller sig till dessa värden och till barnens socialisationsprocess. Personalen ska i sitt förhållningssätt och i dialog och samspel med barnen levandegöra de demokratiska värdena.

Den franske sociologen Bourdieu använder begreppet inkorporation istället för socialisationsprocess. Detta betyder att människan införlivar och förkroppsligar de värden och normer som omgivningen presenterar. Om ett barn ständigt förväntas handla på ett visst sätt och får uppmärksamhet och förstärkning genom beröm för sitt sätt att bete sig enbart i de göromål som traditionellt gäller för det egna könet, kommer han eller hon enligt Bourdieu att

¹⁰ Lpfö 98 sid. 3

¹¹ Orlenius (2005), sid. 148.

inkorporera ett sådant handlingsmönster. Den lilla flickan eller pojken gör det som förväntas men inte är uttalat att hon eller han ska göra. Ett exempel på hur det fungerar är den förskolelärare som uttryckte just detta i vår utvärdering: ”Den största okunskapen är den om sig själv och hur man förhåller sig – det dolda språket.” Med det dolda språket, eller den outtalade och dolda läroplanen, menas då all den symbolik som finns i barnens omgivning och hos pedagogerna. Den engelska forskaren Valerie Walkerdine har i flera studier av förskolan visat att pedagogens dolda förväntningar på barnet innebär att det är pojkarna som skall leva upp till läroplanens uttalade målsättning av ett utforskande, aktivt, ifrågasättande och rörligt barn. Och att flickorna måste följde den outtalade och dolda läroplanen, som önskar ett passivt, lydigt, anpassningsbart och regelföljande barn.¹²

Den norske barnpsykologen Magne Raundalen brukar i sina föreläsningar uttrycka det som att människan föds till forskare. Ett uttryck som också finns hos Loris Malaguzzi, pedagog och grundare av Reggio Emilia-pedagogiken. Även han ville se förskolan som en institution där grundläggande kulturella och symboliska värden hela tiden beaktas. Förskolan är inte en institution som är isolerad från samhället utanför ”eftersom samhället, företeelser i omvärlden, hela tiden finns närvarande både i och utanför barnen och de vuxna.”¹³ Leken är en av de viktigare arenorna för att pröva och utveckla de tankar barnen har om sitt sociala sammanhang.

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttryck och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter.¹⁴

Från första stund i livet skapar vuxenvärlden alltså tillsammans med barnen en omgivning för att hela tiden söka bekräftelse, positiv eller negativ, på att man säger och handlar rätt. Genom samtal och handling och alla de olika uttrycksmöjligheter som förskolan äger får barnet möjlighet att tillsammans med andra barn och vuxna pröva och utveckla sin inlevelseförmåga och sitt demokratiska

¹² Walkerdine (1998).

¹³ Dahlberg & Åsell (2005).

¹⁴ Lpfö 98, sid. 6.

tänkande och handlande. Där förskolans personal är uppmärksam på att det finns många olika sätt att vara som flicka och pojke, får barnen många fler och utvidgade upplevelser och uppfattningar av kvinnors och mäns faktiska möjligheter och förmågor. Då får både flickor och pojkar plats i dockvrån och får också genom vuxna som förebilder och genom sagor och lekar utveckla flera sätt att vara flicka och pojke och vuxen på.

5.2.3 Solidaritet och empati

Förskolan skall ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvars-känsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs. Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens med-känsla och inlevelse i andras situation. Verksamheten skall präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt.¹⁵

Barn ställer en mängd frågor om livet och att leva i förskoleåldern. Barn är nyfikna och som läroplanen förmedlar har också barn en inneboende förmåga till ansvars-känsla och socialt handlande. Barn tröstar varandra med hjälp av både nallar och snuttefiltar. Ibland vill barn behålla alla legobitar för sig själv eller vara först till den finaste cykeln på gården. Det vi i delegationen vill förmedla om hur man i förskolan agerar vid dessa tillfällen är betydelsefullt. Målet för samtal och handlingar i förskolan är att utveckla det värdegrunden handlar om. Alla på förskolan ska kunna umgås med varandra och respektera varandras olika personligheter, inte bara i förskolan utan också i barnens omvärld. Oavsett vad barnen och föräldrarna har för grundläggande värderingar måste förskolans barn och vuxna enas om en gemensam värdegrund för sin förskola.

5.3 Vad styr vilka värden som råder i förskolan?

I förskolan fostras barn av vuxna. En stor skillnad mot tidigare samhällen skulle kunna vara att i dag fostras barnen kollektivt i skolan i samarbete med föräldrarna. I det gamla bondesamhället var det kyrkan som präglade samhällsmoralen och kontrollen av hus-hållen skedde genom husförhören. Detta var en del i en kollektiv

¹⁵ Lpfö 98, sid. 3.

fostran in i en samhällsmoral som samhället krävde för sin sammanhållning. Då var det lydnad som gällde och att följa tio guds bud. I dag ska förskolans utgå från läroplanen som de värderingar som nu gäller.

Fostran, etik och moral är grundläggande frågor för att man ska kunna fundera över begreppet värdegrund. Men kanske bör begreppen fostran och uppfostran skiljas åt då uppfostran är en medveten process som utförs av någon som står barnet nära, medan fostran eller socialisation mer handlar om att på ett medvetet eller omedvetet plan införliva och reproducera alla de normer och värderingar som vårt samhälle präglas av?

Det som i vardagspråket kallas för uppfostran är där det förutsätts att det finns en intention hos den eller dem som fostrar. Men det är viktigt att tänka på att fostran, eller socialisation, inte alls behöver vara avsiktlig. Ett vanligt uttryck är att barn inte gör som du säger – de gör som du gör. Det är inte alltid som de goda avsikterna styr.

Läroplanen ställer krav på att förskolans personal tänker över hur de ska förhålla sig till de värden som förskolan ska levandegöra och hur dessa påverkar barnens möjligheter att lära och utvecklas som människor.

Vuxnas agerande och förhållningssätt påverkar barnen. I många jämställdhetsprojekt har personalen uttryckt förvåning över hur olika de faktiskt bemött flickor och pojkar i barngruppen, genom att de sett sig själva agera på video, eller genom en ökad självinsikt efter att ha läst en bok eller lyssnat på en föreläsning. Detta trots att de allra flesta är helt övertygade om att de bemöter alla barn som individer. Och detta trots läroplanens tydliga skrivningar om att förskolan ska motverka stereotypa könsmonster och bidra till att flickor och pojkar kan utvecklas på lika villkor.

En förklaring till detta är att personalen inte har funderat tillräckligt över vad läroplanens skrivning om jämställdhet betyder för det vardagliga arbetet i förskolan. Det 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. Därför har många förskolor ställt sig frågande till varför de ska arbeta med jämställdhet. Kanske är det, paradoxalt nog, bilden av Sverige som ett jämställt land som utgör det största hindret för att jämställdhetsarbetet i förskolan ska kunna ta fart.

5.4 Normer omkring oss

Normer kan betecknas som alla de mönster och oskrivna regler som följer oss människor genom livet. Oskrivna överenskommelser som finns där i vårt språk och i våra handlingar och som manifesteras när man stöter på det som vi brukar betecknas som det onormala.

Förskolan är genom hela sin verksamhet (miljön, leken, sago- stunderna et cetera) med och återskapar, men även förnyar, vad som räknas som normalt och onormalt i samhället. Vilka grupper som utgör normen och vilka som ses som avvikande. Förskolans uppdrag att motverka traditionella könsroller och könsmonster, handlar till stor del om att rasera gamla föreställningar om vad som är normalt beteende för pojkar respektive flickor, och om att vidga gränserna för vad en människa tillåts vara, känna och uttrycka oberoende av kön. Men värdegrundsuppdraget handlar inte bara om kön. De flickor och pojkar som möts i förskolan har inte samma bakgrund. De kommer från olika familjeförhållanden, från olika sociala klasser, från olika länder och världsdelar, och från olika kulturer. Enligt läroplanen ska förskolan ”ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang”.¹⁶

På många förskolor finns det i dag många leksaker hämtade ur sagornas värld. Tänk er ett riktigt sagoslott! Här bor en vithyad prins och prinsessa vars etniska tillhörighet verkar vara europeisk. I sagan och i leken kommer de också, efter en del äventyr, att vilja gifta sig med varandra. Den heterosexuella och etnocentriska normen är en familj där föräldrarna har olika kön men samma hudfärg och det är den normen som barnen oftast får med sig.

Förskolebarnens familjeförhållanden kan se ut på en mängd olika sätt i Sverige. Att farmor och mormor ingår i familjen är för många en självklarhet. Några barn växer upp med två mammor eller två pappor. Många lever med en ensamstående förälder, andra växlar boende mellan föräldrarna. Hur märks detta i förskolan? Är det lika självklart att det i dockhuset finns två föräldrar av samma kön? Kommer fröken att hålla sig undan när någon av barnens kamrater på förskolan säger att man inte kan ha två pappor? Sagans värld kan också befolkas av figurer som bryter den heterosexuella och etnocentriska normen. Det borde vara lika självklart att förskolan har sagoslott som också visar på traditioner där kungen har ett

¹⁶ Lpfö 98, sid. 3.

harem av kvinnor till sitt förfogande och där eunucker finns för att värna kvinnorna? Eller varför inte starka svarta drottningar som härskarinnor i värld av män?¹⁷

Att tillsammans med barnen fundera över om prinsessor kan spela ishockey eller rädda män från ondsinta drakar kan vara ett sätt att ifrågasätta gällande könsnormer. Det gäller att ta tillvara barnens spontana kommentarer. På förskolan Mjölaren i Järfälla utbrast plötsligt Alexander 5 år; ”Vad har det tagit åt prinsessorna egentligen”!

Barnen hade precis lämnat Teater Tusans föreläsning av ”Prinsessan papperspåse”. Under hösten hade de tagit del av böcker och kultur som satte de traditionella könsmönstren ur spel. Tidigare samma vecka hade barnen läst boken ”Så gör prinsessor” som handlar om en prinsessa som med lika glatt humör ägnar sig både åt traditionella pojk- och flickaktiga aktiviteter. Hon spelar ishockey, fäktas med svärd men sover också i det mest rosafärgade av sovrum och har en enorm garderob full av kläder. Barnen hade mycket skiftande idéer om hur en prinsessa får uppträda eller se ut. En del var inte alls med på att prinsessor får vara gränsöverskridare, men till slut började de på allvar undra vad som egentligen hade tagit åt prinsessorna, som Alexanders kommentar illustrerar.

5.5 Det handlar om makt...

Flera av de förskolor vi har varit i kontakt med har märkt att det som började som ett jämställdhetsarbete och en ökad medvetenhet om hur könsrelationer skapas och upprätthålls i förskolan med tiden har bidragit till att de börjat se också på andra värdegrundsfrågor med nya ögon.

Den feministiska rörelsen har sedan länge tillbaka riktat fokus mot hur kvinnan definieras utifrån och i förhållande till mannen. Titeln på Simone de Beauvoirs verk ”Det andra könet” (1949) syftar på detta. Han är normen (människan) medan hon är negationen, den andra. Det innebär att män ses och definieras som könlösa individer i de flesta fall medan kvinnor i princip alltid i första hand är sitt kön. Rubriken på ett avsnitt i Maud Eduards bok från 2002 ställer detta på sin spets: ”Män finns dom?”. Det Eduards

¹⁷ Mernissa (2002) ”Sharazad reser västerut” är en bok av och om Fatima Mernissa, professor i sociologi, vars mormor levde i ett harem och Fatimas upplevelser av att komma från Marocko till tio västländska städer. Här beskriver hon sitt möte mellan olika normer i väst och öst, med anknytning till sagorna i Tusen och en natt.

vill uppmärksamma är att män bara är en grupp när de själva väljer det. I andra fall ses män som allmänmänniska och könsneutrala – som människor. Det blir inte minst synligt i språket. Män är företagare, politiker och spelar fotboll medan kvinnor ofta definieras som kvinnliga politiker, kvinnliga företagare och spelar damfotboll.¹⁸

På samma sätt som begreppsparen ”kvinnligt” och ”manligt” existerar enbart i relation till varandra, är kategorierna ”invandrare” och ”svensk” eller ”homosexuell” och ”heterosexuell” på många sätt beroende av den andres existens. Exempelvis definieras ofta ”invandrare” i relation till det att vara ”svensk” – och fokus ligger ofta på det som skiljer ”dem invandrarna” från ”oss svenskar”.

Förskolans värdegrundsuppdrag förutsätter att personalen tillsammans med barnen hela tiden reflekterar över vilka normer och värden som råder i verksamheten. Delegationen menar att en viktig del av det arbetet måste vara att fostra kritiskt tänkande barn, som har verktyg att kunna se och mod att ifrågasätta när principen om alla människors lika värde och jämställdhet mellan könen frångås i vardagliga sammanhang. Det är viktigt att barnen får lära sig att det finns många olika sätt att leva och vara på, utan att vissa sätt att vara eller några grupper av människor görs till ”de normala” samtidigt som andra grupper osynliggörs och marginaliseras eller görs till ”de onormala” - de som avviker från det som oftast tas för givet och självklart. Värdegrundsarbetet får alltså inte stanna vid att lära ut tolerans och acceptans för det som anses vara avvikande beteende medan man samtidigt medvetet eller omedvetet gör gällande att det finns ett sätt att vara eller uppträda på som är det rätta och därmed bättre. Det kan låta konstigt att tolerans och acceptans inte är den bästa vägen att gå, men problemet med detta synsätt är att det ofta saknar maktperspektiv.

I en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv, som RFSL Stockholm har gett ut, finns det ett exempel som illustrerar detta på ett bra sätt:

Ofta kommer homofobi i skolan att handla om att öka förståelsen för en bi- och homosexuell minoritet (som förutsätts inte finnas närvarande i klassrummet, utan finns på en abstrakt plats ”därute i samhället”). Välvillig skolpersonal tänker kanske att genom att skapa empati för utsatta grupper, så kommer eleverna att ändra sitt fördömande beteende och tolerera bi- och homosexuella

¹⁸ Jämför Rönnblom (2004), sid. 3.

och på så vis kommer situationen för minoriteten att förbättras. Problemet med ett sådant arbete är att det saknar maktperspektiv. Det förändrar inte någonting av orsaken till diskriminering, eftersom det inte ifrågasätter den norm som majoriteten tar för neutral, önskvärd och självklar. Det vidgar inte gränserna för vad alla människor kan vara, känna och uttrycka, utan förstärker många gånger ett Vi och De-tänkande: "Vi (som alla är normala) ska vara snälla mot De Andra (som är annorlunda)".¹⁹

Ett värdegrundsarbete med maktperspektiv pekar istället på normer och visar hur de förtrycker och utesluter dem som inte passar in. Det är inte samma sak som total avsaknad av normer och värderingar när det gäller hur barn, elever och vuxna bemöter och behandlar varandra. Vad delegationen efterfrågar är snarare en medvetenhet om hur över- och underordning skapas mellan grupper av människor och bidrar till att göra vissa till norm och andra till avvikelser och därmed till något lite sämre.

De senaste åren har förskolans och skolans värdegrundsuppdrag och värdegrundsarbete kommit allt mer i fokus. Det hänger bland annat samman med att det i både förskolan och skolan förekommer en rad aktiviteter som bryter mot de normer och värden som förväntas gälla. I några fall handlar det om öppna kränkningar som sexuella trakasserier och rasism. Men i många fall rör det sig om kränkningar i mer vardagliga sammanhang, kränkningar som ibland sker utan att den som utför dem ens uppfattar det som en kränkning.

När vi i vårt delbetänkande ställde frågan hur man märker att en förskola inte når upp till läroplanens mål för jämställdhetsarbetet var det just detta förhållande som vi ville visa på. Det vi då kom fram till var att det vid en första betraktelse eller vid ett första besök på en förskola paradoxalt nog kanske inte märks alls. Barnen anpassar sig snabbt efter de normer och värderingar som råder och de har ofta inget att jämföra med. Om vuxenvärlden signalerar att det är en värdeskillnad på att vara pojke respektive flicka så snappar barnen snabbt upp detta. På samma sätt är det viktigt att ha i åtanke att den diskriminering och annan kränkande behandling som förekommer bland barn ofta bara återspeglar de diskriminerande strukturer som finns i vuxenvärlden.

Många gånger tas för givet att personalen i förskolan eller skolan omfattar de värden som uttrycks i läroplanerna. Man utgår från att

¹⁹ Edemo (2004), sid. 6.

vuxna är demokratiska och ska lära barn och unga att bli detsamma. Vuxna i förskolan måste få möjlighet att själva reflektera över vad värdegrundsuppdraget betyder för att kvaliteten i verksamheten ska bli tillräckligt god.

5.6 Genusperspektiv

Det finns många olika beskrivningar på hur människor ser på kön och genus och vad detta betyder. Frågan är hur föreställningar om kön egentligen skapas i förskolan? Är det, som vi på flera ställen i vårt betänkande skriver, pedagogen som genom sitt agerande gentemot barnen uppmuntrar traditionella könsmonster? Vi menar att även barnens genusskapande aktiviteter och varifrån dessa kommer behöver beaktas. När barn i tidig ålder börjar agera som det man kan kalla genusvakter²⁰ är detta utifrån de normer som finns i familjen, i förskolan och i det samhälleliga sammanhang familjen och förskolan befinner sig. Många vuxna vill förklara könsskillnaderna genom att hänvisa till biologins betydelse och/eller tankar om psykologiska essenser inom respektive könskategori.²¹

Det här är gamla frågeställningar. Synen på de biologiska skillnadernas betydelse för vårt sociala varande har dock förändrats genom historien. Aristoteles tankar om kvinnan som en ofullbordad man, en defekt kopia, höll i sig länge. Jean-Jacques Rousseaus bok "Emile" om barnuppfostran har påverkat senare tänkare inom bland annat filosofin och svensk utbildning.²² Han skriver om hur människan ska fostras för att kunna bli en fullständig samhällsmedborgare. Människan i Rousseaus värld är en pojke och blivande man. I ett avsnitt om "Sophie eller kvinnan" beskriver han hur den andra hälften av mänskligheten ska fostras till att "lära sig och vara underkastade tvång". Flickor bör tidigt lära sig att avbryta sina lekar för att sysselsätta sig med sådant som kan klassas som husliga sysslor.

²⁰ Med genusvakter menar vi de barn och vuxna som påpekar för andra hur någon i egenskap av kön ska bete sig när de ser någon i sin närhet bryta traditionella könsmonster.

²¹ Med essens avser vi en tanke om att det finns något inom kvinnor och män som också avgör hur man agerar som kön. En psykologisk process som inte skulle vara avhängig av det sociala sammanhang som finns runt henne eller honom.

²² Se också avsnitt 1.3.1.

Mannen är inte speciellt man, utom i vissa ögonblick; kvinnan är kvinna hela sitt liv igenom eller åtminstone i sin ungdom.²³

Trots mer kunskap och ökat vetande finns i dag exempel på att flickor på förskolans utegård förväntas avbryta sina lekar för att hjälpa personalen med olika sysslor. Det visar en av de filmer som är inspelade av projekt som arbetat med videodokumentation:

- Anders, kan du cykla ut med komposten?
- Nej, jag cyklar, svarar han och försvinner runt hörnet.

Vi ser på filmen hur Gun sedan gör en ansats att ge hinken till Patrik, men avbryter redan innan hon ens frågat. Så är hon på väg att fråga två andra pojkar, men de är väldigt upptagna. Armen faller slokande ner efter sidan, och hon ser sig omkring. Plötsligt piggnar hon till. Där sitter ju flickorna och ritar, /.../

Snälla rara Kristina, du kan väl hjälpa mig och gå upp med komposten.

Hon räcker fram hinken. Kristina tittar upp och skruvar på sig. Hon vrider huvudet lite bedjande och säger tvekan:

- Vi ritar ju?
- Det går snabbt, kila upp dit är du gullig, säger Gun
- Men vi ritar ju...
- Det kan du fortsätta med sen. Jag passar kritorna så inte pojkarna tar dom, svarar Gun.
- Ja, men...
- Men snälla Kristina, du vet väl att vi arbetar med miljö och kompost här hos oss. Maskarna måste ha sin mat, annars blir det ingen ny jord. Vad ska vi då plantera morötterna i? Då finns det ingenting att plocka i sommar. Vad ska vi då äta?²⁴

Det är inte så få föräldrar som vi mött som har berättat om att dockorna de köpt till sina söner har dessa använt som handgranater. Föräldrar till flickor berättar i sin tur om hur deras döttrar fått bilar som de sedan bäddat ner i sängen.

Det finns självfallet biologiska olikheter mellan flickor och pojkar, även om det finns skilda uppfattningar om hur stora och betydelsefulla dessa olikheter är. Vi vill slå fast att arbetet för ökad jämställdhet inte handlar om att förändra biologiska olikheter. Men vi tycker inte heller att uppfattningar om biologiska olikheter sak bestämma hur flickor och pojkar bemöts och fostras. Så här har Mikael Landén vid Institutionen för klinisk neurovetenskap uttryckt saken:

²³ Emile II sid. 152 citerad av Hammar (1983).

²⁴ Wahlström (2003), sid. 75.

Vi är inga offer för vår biologi, utan har fått våra hjärnor för att tänka ut bra sätt för att leva civiliserat tillsammans. Biologi är ingen exakt vetenskap och det finns en stor överlappning och variation inom och mellan könen. Visst finns det skillnader mellan kvinnor och män – men de många överlappningarna gör att det blir svårt att generalisera.²⁵

Förskolans arbete med jämställdhet har mål om att förändra de traditionella könsmonster som finns för att ge barnen möjligheter att utvecklas oavsett traditionellt tänkande om kön. Delegationen menar att det är viktigt att anlägga ett genusperspektiv på förskolans pedagogik. Som vi skrev i vårt delbetänkande ”Den könade förskolan”:

Delegationen vill, med utgångspunkt från gällande styrdokument, poängtera att jämställdhetsarbete i förskolans arbete inte är frivilligt. Detta betyder att vi menar att professionella pedagoger måste kunna utföra ett pedagogiskt arbete med jämställdhet i förhållningssättet till och mellan barnen som ledstjärna. Vad pedagogerna privat och utanför arbetstid tänker om orsaker till könsskillnader, är deras ensak. Hur pedagoger själva praktiserar och lever jämställdhet hemma och privat ligger utanför deras professionella verksamhet.²⁶

5.7 Kön/Genus

Vi har haft olika kunskaper om genus. Det vi haft gemensamt är ett intresse för det. Vi har läst olika litteratur, lyssnat på olika föreläsningar. Kunskap är viktigt. Kunskapen om sin egen roll är väldigt viktig, en förutsättning för att kunna lyckas.

Ovanstående är ett svar från en förskola på frågan om vilka förutsättningar i form av kunskap de haft innan delegationen gav dem stöd till utveckling av jämställdhetsarbetet.

Historikern Yvonne Hirdman menar att mötet med en annan individs biologiska skepnad/kropp görs utifrån föreställningar om vad kön är. Man lägger, så att säga, genus utanpå det biologiska könet. Genus är de förställningar, tolkningar, förväntningar och handlingar som förklarar vad flickor och pojkar, kvinnor och män, sägs vara i kraft av sitt kön. Genus är att göra skillnad där ingen skillnad finns. Begreppet genus var på intet sätt något nytt när Hirdman översatte det till svenska förhållanden. Det nya var att hon satte in genus i dess kulturella sammanhang och på så sätt

²⁵ Leander (2004), sid. 47.

²⁶ SOU 2004:115, sid. 24.

anlade ett maktperspektiv.²⁷ Begreppet genussystem har diskuterats mycket och har fått stor betydelse inom forskningen.²⁸ Det som tidigare kallades för kvinnoforskning eller jämställdhetsforskning går i dag oftast under namnet genusforskning och genusvetenskap. Genus är numera också ett etablerat begrepp inom svensk jämställdhetspolitik och läroplanerna inom skolväsendet har tydliga kopplingar till genusordningen.

Vi ska i det här kapitlet på ett mycket kort sätt belysa varför och hur ett genusperspektiv på förskolans verksamhet kan anläggas.

5.7.1 Genus och genussystem

Genus är ett viktigt analysredskap för att se det som tillskrivs och betecknar kön.

Hirdman förklarar att "genus kan förstås som föränderliga tankefigurer "män" och "kvinnor" (där den biologiska skillnaden alltid utnyttjas) vilka ger upphov till/skapar föreställningar och sociala praktiker, vilka får till följd att också biologin kan påverkas/ändras – med andra ord, det är en mer symbiotisk kategori än "roll" och "socialt kön".²⁹

Genusordningen kan ses som ett oskrivet kontrakt mellan män och kvinnor, utifrån mäns funktion i samhället. Det är en av de bärande principerna i genussystemet. Den manliga normens primat innebär att det som män gjort och tänkt genom historien är det som räknas som normen för vad som anses vara det rätta sättet att förklara skeenden i världen också i dag. Genom generationers överföringar av vad som kan tyckas vara normalt i förhållandet mellan kvinnor och män förflyttas detta så kallade genuskontrakt genom tiderna. Med banala symboler, såsom särskilda flick- och pojkleksaker eller rosa och blå servetter på de nyblivna föräldrarnas brickor på förlossningsavdelningen överförs det rådande genussystemets normer.

Begreppet genus innebär att positioner och värderingar knutna till biologiskt kön är konstruktioner. Människan ses som en tänkande och aktiv varelse som formar sin omgivning. Det är resultaten av det mänskliga tänkandet man studerar. Tankar kring genus hör till dem som det är svårast att få syn och att rucka på.

²⁷ Se stycke 5.7.2.

²⁸ Åsberg KvT 1998:2.

²⁹ Hirdman KvT 1988:3.

Att identifiera sig som kvinna eller som man ses som fundamentalt viktigt. De flesta gör kraftigt motstånd mot förändringar i genusordningen.³⁰

Många anser att begreppet genus är det som tidigare betecknades som manliga och kvinnliga könsroller. Skillnaden är att genus också innefattar den förväntan som finns på respektive kön i den rådande könsmaktsordningen. Yvonne Hirdmans egna ord är kanske de allra bästa för att förklara varför vi bör använda begreppet genus, istället för kön eller uppdelningen i ”manligt” och ”kvinnligt”.

Så vill jag att ord som genus ska förstås och användas, som ett ord som gör att vi ser det vi inte såg tidigare. Jag vill att man tack vare det begreppet ska se hur människor formas och formar sig till Man och Kvinna. Och mer: hur dessa formeringar bildar samhällets avlagringar, ingår i kulturens, politikens, ekonomins ”väggar” som bärande kolonner.³¹

Genusbegreppet har blivit ett analysredskap inom många olika forskningsdiscipliner. I och med att genus är ett relativt nytt begrepp inom forskningen och politiken fortsätter också dialogen om begreppets användbarhet. Delegationens uppfattning är att det kan vara till nytta i förskolan för att upptäcka flickors och pojks villkor och möjligheter i verksamheten och för att kunna agera på ett mer genusmedvetet och jämställt sätt.

5.8 Könslind, könsneutral, eller könsmedveten

Jämställdhet i förskolan förutsätter att kunskap om begrepp och företeelser som upprätthåller den ojämställda vardagen i förskolan uppmärksammas.

Det finns en inställning hos många pedagoger om att de redan arbetar jämställt och i sitt förhållningssätt ser till den enskilde individen. Det är till exempel inte helt ovanligt att en pedagog säger att han/hon bemöter alla barn lika. Ambitionen för många är att förhålla sig könsneutral, men konsekvensen blir att man i praktiken bidrar till att befästa könsrelaterade normer och beteenden som barnen redan tillägnat sig.

Att vara könsneutral är närmast ett honnörsord i jämställdhets-sammanhang.

³⁰ Thuren (2003), sid. 50.

³¹ Hirdman (2001), sid. 11.

Ett typiskt svar på frågan om det arbetas med jämställdhet inom förskolan lyder:

På vår förskola delar vi i personalen på uppgifterna utefter vad vi är bra på, inte beroende på vilket kön vi har. Inte behöver vi arbeta och lära oss mer om jämställdhet, vi behandlar ju alla barn lika redan nu. Vår pedagogik bygger på att vi ska se den enskilde individen.

Personer som uttalar sig som dessa kan mycket väl ha en ambition att vara könsneutrala. Men gränsen mellan könsneutralitet och genusomedvetenhet, eller könsblindhet, är ofta väldigt tunn. Även i de vuxnas fördelning av arbetsuppgifter förekommer ofta ett könsblint perspektiv. I ambitionen att vara könsneutral bortser man från de könsmonster som de flesta vuxna följer och därmed även vidarebefordrar till barnen. Ett ganska vanligt exempel är att de i en personalgrupp med både kvinnor och män förklarar att de inte bryr sig om det här med könstillhörighet särskilt mycket, utan var och en får göra det som han eller hon är bra på och känner intresse för. Som Margareta Havung fann i sin undersökning av vilka konsekvenser det kan bli av att män ingår i arbetsgrupperna i förskolan, att de fåtaliga männen nästan alltid fick ägna sig åt snickeri, uteläkar, idrottsaktiviteter och kvinnorna åt att ta hand om de mer "husliga" arbetsuppgifterna.³² Ett sådant könsblint perspektiv leder till att invanda könsnormer och könsstrukturer får fritt spelrum och även förs vidare till barnen som de "normala" kompetenserna och intressena för kvinnor respektive män. För att motverka traditionella könsmonster krävs en genusmedvetenhet och en strävan att utveckla sin pedagogiska professionalitet oberoende av invanda könsmonster, så att barn i förskolan kan få tillgång till många olika aktiviteter och upplevelser oberoende av om personalen är kvinnor eller män.

Könsmedveten, eller genusmedveten som delegationen menar är ett bättre begrepp, är den som anstränger sig för att se genuskonstruktionen. Att vara medveten om betydelsen av kön och genus i planerandet av förskolan och de aktiviteter som skall till för att skapa ett innehåll i verksamheten behöver i sig inte innebära att jämställdhetsidealet nås. Även ett genusmedvetet förhållningssätt riskerar att fastna i givna mönster, antingen genom att man "ger upp" och konstaterar att flickor och pojkar, kvinnor och män, är som de är och det är ingen idé att försöka ändra eller att man gör

³² Havung (2000).

tvärtom och byter roller med varandra. Enligt Fredrik Bondestam, som har skrivit en lärobok om könsmedveten pedagogik:

är avsikten med en könsmedveten pedagogik inte att skapa nya, stereotypa föreställningar om kön, utan att kön ska omsättas i en reflekterande praktik som innebär att eftersträva mångtydighet framför entydighet, kritiska perspektiv framför normativa, samt en vilja att förändra den pedagogiska gärningens form och innehåll.³³

För att bryta traditionella könsmonster och könsroller är det viktigt att förstå sin egen del i förändringen och att arbeta med jämställdhet utifrån kunskap om betydelsen av kön i förskolans verksamhet.

5.9 Heteronormativiteten är också en del i genusordningen

Med heteronormativitet menas den föreställning som finns i samhället att människor normalt är heterosexuella och att det naturliga är att leva heterosexuellt. När personal i förskolan ser flickorna leka i familjevrån så utgår de vanligtvis från att det är en mammalek där två mammor från olika heterosexuella familjer vaggar sina dockor och lagar mat till pappan som ska komma hem från jobbet. Mamma, pappa, barn-leken bygger i den vuxnes värld oftast på en traditionell familjebild, en kärnfamilj bestående av mamma, pappa och barn. Få kommer på tanken att det skulle kunna vara två samboende mammor som ingår i leken - en familjesituation som flera barn befinner sig i. Mycket av den lek som vuxna tolkar, tolkar de utifrån den heteronorm som gäller för vårt samhälle.

Om barn är heterosexuella eller inte syns inte på utsidan, det går inte heller att avgöra om vuxna är heterosexuella endast genom utseende eller på det sätt de rör sig. Ändå tar nästan alla för givet att varje barn är eller kommer att leva i en heterosexuell relation. Vi har vid åtskilliga tillfällen stött på det tissel och tassel som ofta väcks i vuxenvärlden när två barn av motsatt kön leker mycket tillsammans. Det börjar spekuleras om det ändå inte kan vara så att de är kära i varandra. Och vilket fint par de skulle bli, tänk om de gifter sig när de blir stora. Inte en enda gång har vi stött på den typen av spekulationer om två pojkar eller två flickor som leker mycket ihop.

³³ Bondestam (2004), sid. 19.

Inom genusforskningen finns det en teoretisk inriktning som kallas queerteori. Det är ett samlingsnamn för ett antal olika perspektiv som har gemensamt att de kritiskt granskar och ifrågasätter det heteronormativa, det vill säga de institutioner, strukturer, relationer och handlingar som vidmakthåller heterosexuallitetens ställning som den naturliga och självklara sexualiteten. Queerteorin uppmärksammar hur heterosexualliteten har undgått problematisering och analys på grund av sin överordnade position. Genom att definiera och utestänga alla andra former av sexualitet som avvikande och/eller onormala, säkerställer heteronormativiteten heterosexuallitetens ställning som den självklara och naturliga sexualiteten.³⁴

Vi menar att det inte går att förhålla sig till genusordningen utan att samtidigt förhålla sig till heteronormativiteten då det är två system som hänger ihop och förutsätter varandra. Båda systemen grundar sig på ett könsdualistiskt synsätt – där det vi ser som ”kvinnligt” och ”manligt” hålls isär och ställs i ett direkt motsatsförhållande till varandra. Genussystemet bygger på normer och värderingar om vad som är bra och dåligt, normalt och onormalt, vilket i många fall betyder olika saker för flickor och pojkar. Det som anses vara normalt för flickor anses inte vara normalt för pojkar och vice versa. Inbäddat i dessa normer finns också en förväntad heterosexuallitet. Pojkar och flickor antas förhålla sig till varandra på ett bestämt sätt utifrån att de förutsätts vara eller komma att bli attraherade av varandra.

Problemet med heteronormativiteten är att den kränker homo- och bisexuella samtidigt som den ställer upp en förväntan på barn och vuxna att vara och leva på ett bestämt sätt. Öppen diskriminering mot homo- och bisexuella som till exempel fysiskt våld är inte den vanligast förekommande kränkningen då det i dag är socialt önskvärt och politiskt korrekt att acceptera alla människor oavsett sexuell läggning. De vardagliga kränkningarna tar sig istället mera svårgripbara uttryck, så som marginalisering, osynliggörande, stereotypisering, kulturell dominans och homofobi.³⁵ Den typen av kränkningar är ofta svårare att få syn på än den öppna diskrimineringen. Detta eftersom den heterosexuella normen är så stark och har blivit en så självklar del av vår vardag.

Det är också i första hand dessa mer svårgripbara uttryck för heteronormativiteten som vi kan identifiera i förskolan. I lekar och

³⁴ Rosenberg (2004).

³⁵ Ibid, sid. 101.

symboler, i sånger och ramsor, sagor och berättelser, finns det sällan något som visar på andra möjligheter att vara och leva än det som föreskrivs i den heterosexuella normen. Och som vi beskrivit tidigare bygger även vuxenvärldens tolkningar av det som sker i barngruppen ofta på en förväntan om att alla barn är eller kommer att bli heterosexuella.

I och med att genussystemet och heteronormativiteten är så tätt sammanflätade, utmanar jämställdhetsarbetet i förskolan inte bara isärhållandet av pojkars och flickors roller och positioner utan även den heterosexuella normen.³⁶ Det märks inte minst på reaktioner från barnens föräldrar som flera förskolor har mött i samband med att de börjat arbeta med jämställdhetsfrågor. Det är i första hand pappor till pojkar som har uttryckt oro för att jämställdhetsarbetet ska göra deras söner homosexuella. Och det är i dialogen om att pojkar ska öva sig på färdigheter och aktiviteter som traditionellt förknippas med flickor som den här oron väcks. Eller när pojkar leker med dockor och klär sig i traditionella kvinnokläder. Det är med andra ord när pojkar ger sig in på så kallade "feminina" områden som tankarna om homosexualitet dyker upp. Vi har hittills inte stött på motsvarande resonemang om flickor som bär kläder eller ägnar sig åt aktiviteter som är "maskulint" kodade. Att de skulle kunna leda till att flickorna blir homosexuella kommer helt enkelt inte på fråga.

Detta kan ses som ett uttryck för att det som vi i vår kultur anser vara "manligt" har högre status än det vi ser som "kvinnligt" och att denna hierarki även ingår som en del av den heterosexuella normen. Den pojke som anammar något feminint blir nästan alltid ifrågasatt och nedvärderad, men den flicka som anammar något maskulint möter ofta uppmuntran och positiva kommentarer. Marie Norberg förklarar det så här:

Genom att det maskulina och pojkflickan ges högre status än flickpojken och det feminina, är det lättare att uppmuntra flickor till att prova det manligt kodade än omvänt. Då pojkar närmar sig och förkroppsligar det feminina skapas en oro och könsgränsen tydliggörs. [...] Flickor återförs också. Men eftersom deras överträdelser inte upplevs som lika hotande (av jämställdhetspolitiska skäl uppmuntras de ju istället ofta att prova de statusladdade maskulina positionerna) har de ett större handlingsutrymme än pojkar. Flickor kan t.ex. bära

³⁶ Jämför Norberg (2005), sid. 127.

manligt kodade kläder, medan kjol och klänning idag ses som otänkbart på en pojke.³⁷

Enligt läroplanen (Lpfö 98) ska förskolan uppmuntra barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Alla barn ska få möjlighet att utveckla en förmåga till empati och omtanke om andra, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattning och levnadssätt. Förskolans personal ska också ta hänsyn till att barnen har olika erfarenheter och lever i olika livsmiljöer så att de med sina egna erfarenheter som grund får möjlighet att förstå och skapa sammanhang och mening.

En färsk undersökning som genomförts vid Södertörns Högskola i samarbete med Stockholm stad, visar dock att andra familjer än den traditionella kärnfamiljen³⁸ lyser med sin frånvaro i förskolans pedagogiska verksamhet.³⁹ Detta trots att långt ifrån alla förskolebarn ingår i en sådan familj. Hur många barn i Sverige som växer upp med en eller flera homosexuella föräldrar är oklart, men enligt vissa uppskattningar rör det sig om ungefär 40 000 barn⁴⁰ och antalet ökar stadigt, enligt RFSL. Familjekonstellationerna kan se ut på en rad olika sätt. Vissa barn lever med en ensam mamma eller en ensam pappa, andra med två mammor och två pappor eller med fyra föräldrar. Några är fosterbarn eller adoptivbarn.

I undersökningen ingår 24 förskolor i åtta stadsdelar i Stockholm. Resultatet visar att familjen ofta används som pedagogiskt verktyg i förskolan. 80 procent av förskolorna använder sig av familjen i lekar, sånger, sagor och på samlingen. Men bara hälften av förskolorna talar med barnen om andra familjekonstellationer än den heterosexuella kärnfamiljen. Endast 11 procent uppger att de talar om barn till homo- och bisexuella föräldrar och 80 procent upplever att de har lite eller ganska lite kunskap om dessa barn och deras familjer. En vanlig förklaring till att inte prata om homo- och bisexuella familjekonstellationer, är att man inte vill särbehandla och peka ut några barn. Det finns en föreställning om att så länge man behandlar alla barn lika så sker ingen diskriminering. Problemet med detta synsätt är att det bortser från den heterosexuella norm som vårt samhälle präglas av – som bidrar till

³⁷ Norberg (2005), sid. 129.

³⁸ Med detta menas en familj som består av samboende biologisk mamma, pappa och deras barn.

³⁹ Hulth & Ingelsson (2005).

⁴⁰ SOU 2001:10, sid. 73.

att heterosexualiteten tas för given och självklar i de flesta fall samtidigt som andra sexualiteter osynliggörs och marginaliseras.⁴¹

Att synliggöra andra familjekonstellationer än den heterosexuella kärnfamiljen är viktigt, dels för att alla barn, oavsett familjesituation, bör få sin familjesituation bekräftad på ett positivt sätt, men även för att vidga bilden av vad en familj kan vara. Det handlar inte om att nedvärdera kärnfamiljen, utan om att inkludera fler varianter i förskolans pedagogiska vardag och synliggöra bi- och homosexualitet som möjlighet. När vi talar om att förskolans personal måste få ökad kunskap om hur ojämlika könsrelationer skapas och upprätthålls i förskolan, ser vi frågor om heteronormativitet som en viktig del av denna kunskap. Jämställdhetsfrågorna bör alltså förstås och analyseras i relation till bägge systemen.

5.10 Genusordning, könsmachtsordning eller inte någon ordning alls?

Under lång tid har det pågått utveckling och dialog inom forskning och politik om vilka grundläggande teorier som behövs för att förklara den ojämställdhet som fortfarande råder i vårt samhälle. Den ojämställdhet som också är orsaken till att en delegation för jämställdhet i förskolan tillsattes. När den jämställdhetspolitiska utredningen, "Makten att forma samhället och sitt eget liv", år 2005 gick igenom hur genusforskare förklarar dessa begrepp kom de fram till att det inte finns någon enhetlig och enkel begreppsförklaring. Vissa forskare använder begreppet genus och andra använder begreppet kön, men alla har en förståelse av att kön till stora delar är en social konstruktion. När genusforskare vill beskriva den maktordning – eller struktur - som finns i samhället så kopplas ändelsen ordning, system eller kontrakt till begreppet genus eller kön. Jämställdhetspolitiska utredningen menar att "ett förändringsarbete bör utgå från en utvecklad och dynamisk maktanalys som tar hänsyn till att makt görs på olika sätt i olika verksamheter och sammanhang".⁴²

Utredningen menar vidare att förändringsarbete för att lyckas behöver göra klart vilken analysmetod man använder och vad begreppen står för. Gemensamt för hela jämställdhetspolitiken är att "den vilar på en förståelse av att kön konstrueras och upprätt-

⁴¹ Hulth & Ingelsson (2005).

⁴² SOU 2005:66, sid. 61.

hålls strukturellt i alla delar av samhället.”⁴³ För att förändringen till ett mer jämställt samhälle ska ske menar den jämställdhetspolitiska utredningen vidare att ett strategiskt arbete med att integrera jämställdheten inom alla områden bör fortsätta. Delegationen för jämställdhet i förskolan har som uppdrag att skynda på integreringen av jämställdheten i förskolan och vi menar att för detta arbete är det väsentligt att vi utgår från förklaringen av genusstrukturen.

När vi i detta betänkande skriver om strukturer så menar vi de sociala strukturer som människor bygger sina normer, regler och traditioner på. Detta sociala samspel utvecklas i kommunikation mellan individer och det är med hjälp av ord och symboler vi påverkar varandra. Med dessa ger vi uttryck åt våra medvetna och omedvetna upplevelser av de sammanhang vi befinner oss i och kommer ifrån. Vårt sätt att tänka förmedlas via vårt språk och vårt språk är fyllt av de historiska sammanhang där språket utvecklats.

Vi ska försöka beskriva en struktur med hjälp av en pärlplatta, som en symbol från förskolan och som en symbol för en struktur. En pärlplatta är från början ett antal pärlor (motsvarande individ) som var och en för sig är en pärla i någon kulör (motsvarande kön, etnicitet, funktionshinder, klasstillhörighet et cetera). När vi fogar dessa samman växer det fram ett konstverk. Detta konstverk skulle vi också kunna kalla för en struktur av pärlor som fogats samman till en helhet. Det handlar om hur dessa pärlor i relation till varandra formar ett mönster som för betraktaren utgörs av en bild. I vårt betänkande resonerar vi om sociala relationer. Sociala relationer som sker på förskolan mellan barn och vuxna, mellan vuxna och vuxna och mellan barn och barn. De sociala relationer vi benämner genusformationer är något som är föränderliga över tid. Genusrelationer är inte bara i relationen mellan flicka och pojke, kvinna och man utan uppträder också i relationer inom respektive könskategori.

Ett exempel på det kommer från projektet i Järfälla kommun. Personalen hade funderingar över vad som egentligen sker på gården när alla pojkar så fort vill ut. Varför har de så bråttom? När de sedan ställde sig på gården och dokumenterade vad som skedde framträdde ett genusmönster, som känns igen på de flesta förskolor runt om i vårt land. På just den här förskolan valde personalen att göra en kartläggning av hur cyklarna används. För det stod rätt så klart att det var just cyklarna som det var bråttom att komma ut

⁴³ Ibid, sid. 447.

till. På den här gården fanns det som så ofta olika cyklar, allt från små traditionella trehjulingar till de väldigt fina "tjockhjulingarna". Efter att ha skapat ett schema att kryssa i för vem som använder vilken cykel står så förskolläraren och observerar vad som händer under någon timme varje dag i ett par veckor. Det mönster som framträder kommer i utvärderingen att kallas för "Kung över cyklarna". En av pojkarna har en hög rang i pojkarnas hierarki. Det är han som oftast har den finaste cykeln och efter honom kommer så övriga pojkar i den ordning som pojkarna provat sig fram till, förmodligen under ganska lång tid. En av dagarna skilde sig starkt från den andra, det var när Gustav sov. Den dagen var det betydligt fler flickor som fick tillgång till "tjockhjulingarna". För när pojkarna hade klarat ut sin hierarkisering fanns några cyklar kvar till flickorna, som de samsades om.

David 5 år svarar på frågan om varför förskolläraren sällan ser honom på en cykel:

- Därför att dom är upptagna, jag får aldrig någon cykel. Dom små vill jag inte cykla på jag vill ha en tjockhjuling. Fast jag har nog bara cyklat tjockhjuling 5 gånger. Förskolläraren frågar då David vem som brukar ha den cykeln.
- Vet du inte det? Det är Gustav, Andre, Alex och Ali.
- Men om du vill cykla kan du då inte be att få en? Undrar förskolläraren
- Det får man inte. Om man ber en fröken säger dom att man får leta själv, fast vi vill ju inte ha dom små cyklarna som står där, dom är jobbiga att cykla på och man blir trött i benen, man måste trampa mycket mera så går dom inget snabbt.⁴⁴

Genusordningar som dessa känns igen när de berättas på förskolorna runt om i vårt land.

Som genuspedagogen Ingrid Stenman, som gjort ovanstående kartläggning, tydligt skriver i rapporten från sitt arbete så är det inte Gustav som är orsak till att cyklarnas fördelning sker i en könshierarkisk ordning. Barn är alltid utan skuld. "Det är vi vuxna som tillåter att detta händer."⁴⁵ Kategorisering av kön/genus innebär med andra ord att genusstrukturer reproduceras och att barnen därmed inte får fritt spelrum.

⁴⁴ Stenman, Ingrid Utvärdering från arbetet i Järfälla (opublicerat material).

⁴⁵ Ibid.

En struktur är alltså det vi inte ser men som skapar formen för vårt vanemönster. Det är först när vi sätter oss och tittar på ett sammanhang och försöker förstå hur detta är uppbyggt som strukturen blir tydlig. Det är alla de normer vi till vardags inte tänker på, som vi på många olika sätt fått oss serverade. Strukturer är med andra ord inte något som vi direkt kan ta på. Snarare är det så att det vi gör i praktiken formas av den sociala strukturen.

Detta innebär inte att strukturerna orsakar, eller existerar oberoende av, praktikerna. Genusrelationernas struktur har ingen existens utanför de praktiker med vilka människor och grupper upprätthåller dessa relationer. Strukturer kan inte bestå om de inte vidmakthålls från det ena ögonblicket till det andra genom social handling. I denna bemärkelse är genus, även i dess mest utstuderade, abstrakta eller fantasiska former, alltid en "prestation"../.../ Genus är någonting som faktiskt görs, och som görs i det sociala livet, inte någonting som existerar utanför det sociala livet.⁴⁶

För att förändra strukturer på ett samhälleligt plan behövs det olika politiska reformer. En sådan reform är föräldraförsäkringen en annan är utbyggnaden av barnomsorgen och förskolan. Men också läroplanen och den pedagogik som finns för förskolan och skolan leder till strukturella förändringar. Men för att denna förändring ska ske är det viktigt att den enskilda individen inser sin funktion i strukturen och vill vara med och förändra.

Ska detta ske är det också viktigt att det finns ett gemensamt mål för denna strukturella förändring. Jämställdhetspolitiken är ett sådant gemensamt mål som regering och riksdag satt upp. Samtidigt får inte den enskildes påverkan på strukturella förändringar underskattas. På de förskolor vi besökt har det funnits pedagoger som brunnit så starkt för genusfrågor att de sökt sin kunskap på fritiden och i många samtal med sina kollegor sedan kommit fram till ett gemensamt och målmedvetet arbete med genusmedveten pedagogik. När en förskola har börjat arbetet med genuspedagogik blir allt fler förskolor intresserade av utvecklingen.

5.11 Genusmedveten pedagogik

I delbetänkandet "Den könade förskolan" resonerade vi om de olika begreppen jämställdhetspedagogik och genuspedagogik. Vi menade då att det som brukar kallas för jämställdhetspedagogik

⁴⁶ Connell (2003), sid. 77.

utgår från ett kvantitativt likhetstänkande, lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter eller lika tillgång till något. Med begreppet genuspedagogik menade vi en medvetenhet om könsmönster som utöver pojkars och flickors handlingar också tar sig uttryck i material, innehåll, arkitektur et cetera, som alla kan förstås i termer av kön och genus. Med andra ord att allt i en viss mening är mer eller mindre könat, eller som det också kan kallas "genusifierat".

När vi nu kommit längre i vårt arbete med delegationen har vi förstått att det ibland kan uppfattas som att vi håller på att skapa ännu en pedagogisk inriktning, utöver alla dem som redan finns. Att genuspedagogik alltså skulle kunna vara en "profil" eller ett arbetssätt som man kan välja att ha och kanske specialisera sig i, och som andra kan välja att inte ha. Vi ser en fara i att det kan bli en begreppsförvirring och menar att det som stämmer bäst överens med läroplanen är att förskolan präglas av en genusmedveten pedagogik. Ett genusmedvetet arbete ser också till det som inom forskningen benämns som intersektionalitet, alltså mötet mellan olika maktaspekter så som etnicitet, sexualitet, funktionshinder, ålder och social bakgrund/social position. Allt förhåller sig i ett genusmedvetet arbete till aspekter av kön och finns inbyggt i vårt sätt att förstå världen via våra mänskliga uttrycksformer.

Att anlägga ett genusperspektiv på sin verksamhet innebär att personalen tillskansar sig kunskap om vad genusordningen innebär för den egna förskolan. Med den kunskapen analyserar de sedan sin verksamhet, vilka processer som förekommer på förskolan mellan personal, mellan personal och barn och bland flickor och pojkar. Det handlar också om att se hur barnen leker och med vad de leker. Är det styrt av traditionella genusmönster? Genusperspektivet kan på så sätt frilägga vanor och könsroller som hittills sett helt könsneutrala ut. Utifrån denna analys är det sedan upp till personalen att göra verklighet av värdegrunden. Det handlar om att använda ett genusmedvetet perspektiv för att motverka traditionella könsroller och könsmönster och därmed ge flickor och pojkar samma möjligheter och lika stort inflytande på verksamheten. Och det är vad läroplanen säger att förskolans personal ska sträva mot.

6 Organisation och styrdokument

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att:

- skyldigheten att följa förskolan läroplan, Lpfö 98, ska omfatta alla förskolor, såväl de med kommunal som de med enskild huvudman.

Förskolans och skolans verksamhet styrs ytterst av riksdag och regering som fastställer nationella mål och riktlinjer i till exempel skollag och läroplaner. Det är här flesta av de mål och riktlinjer som förskolan ska följa återfinns. De jämställdhetsrelaterade målen finns i förskolans egen läroplan, Lpfö 98. Där återfinns följande skrivningar:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.¹

Landets kommunala förskolor måste arbeta för att uppfylla detta och alla andra mål som finns i läroplanen. Den skyldigheten gäller inte de enskilt drivna förskolorna som formellt sett inte behöver ta hänsyn till läroplanens mål, även om många gör det i alla fall. Delegationen anser att denna skillnad är olycklig och menar att det är en självklarhet att all förskoleverksamhet som bedrivs i landet ska följa samma regelverk när det gäller mål och inriktning för den dagliga pedagogiska verksamheten.

¹ Lpfö98, sid.8.

Enligt 1 kap. 2 § Skollagen ska den som verkar i skolan verka för jämställdhet mellan könen.² Detta gäller i dag inte för förskolan. Regeringen gjorde i sin proposition ”Kvalitet i förskolan” bedömningen att skollagen ska gälla också för förskolan som en egen skolform som leds av en rektor.³ I det utkast till lagrådsremiss, som Utbildnings- och kulturdepartementet skickade ut på remiss under sommaren 2005, finns dessutom förslag till gemensamma mål för alla skolformer. Där fanns bland annat ett förslag med följande lydelse.

Utbildningen skall utformas med respekt för barnets rättigheter och i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen skall främja aktning för varje människas egenvärde och aktivt motverka diskriminering och annan kränkande behandling.

Arbetet med en ny skollag har legat nere under 2006 på grund av det parlamentariska läget, men det kan komma att återupptas efter riksdagsvalet 2006.

6.1 Det demokratiska uppdraget

Förskolan har, precis som skolan två övergripande uppdrag; dels att förmedla kunskap och främja barns lärande och utveckling, dels att förankra samhällets grundläggande värderingar. Det andra uppdraget kallas ofta det demokratiska uppdraget.

Detta uppdrag finns formulerat på flera håll, bland annat i Lpfö98:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen, samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som skall hållas levande i arbetet med barnen. Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall präglade verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten.⁴

² 1 kap. 2 §.

³ Prop. 2004/05:11.

⁴ Lpfö98, sid. 3.

Förskolans och skolans demokratiska uppdrag knyter också an till principen om alla människors lika värde, som fastslås i regeringsformen från 1974:

Det allmänna skall verka för att alla människor skall kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället. Det allmänna skall motverka diskriminering av människor på grund av kön, hudfärg, nationellt eller etniskt ursprung, språklig eller religiös tillhörighet, funktionshinder, sexuell läggning, ålder eller annan omständighet som gäller den enskilde som person.⁵

Det finns också internationella överenskommelser som påverkar förskolans och skolans arbete med demokratifrågor, däribland Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter. FN:s barnkonvention slår bland annat fast att alla barn har lika rättigheter oavsett kön, ras, hudfärg, språk, religion, etnisk och social bakgrund. Barnets bästa ska alltid komma i främsta rummet och åtgärder ska vidtas för att säkerställa att barnet skyddas mot alla former av diskriminering. Konventionen föreskriver även att barnets utbildning bland annat ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga. Utbildningen ska också syfta till att utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämställdhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar. De institutioner, tjänster och inrättningar som ansvarar för vård eller skydd av barn ska efterleva dessa normer och värden.⁶ Arbetet för jämställdhet i förskolan är således ett uttryck för ett åtagande mot barnen som har stöd i våra grundlagar och internationella konventioner.

6.1.1 Ny lag mot diskriminering

Riksdagen har i februari 2006 antagit en ny lag som förbjuder diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever.⁷ Lagen, som i vardagligt tal kommit att kallas trygghetslagen, började gälla 1 april 2006. Lagen innehåller dels förbud mot diskriminering och dels krav på aktiva åtgärder mot kränkande behand-

⁵ Utdrag ur Regeringsformen, 1 Kap. 2§.

⁶ Sammandrag av artikel 2, 3 och 29, i FN:s barnkonvention.

⁷ Prop. 2005/06:38.

ling. Det införs ett förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling, till exempel mobbning, och mot att missgynna eller bete sig kränkande gentemot ett barn eller en elev. Ingen flicka eller pojke i förskolan eller skolan får utsättas för diskriminering på grund av någon av de fem diskrimineringsgrunderna: kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder. Lagen innebär också att alla förskolor och andra verksamheter som omfattas av lagen ska bedriva ett målinriktat arbete för att främja flickors och pojkars lika rättigheter och förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling i verksamheten. När en flicka eller en pojke, eller någon annan person, påtalar att barnet i fråga utsatts för trakasserier eller annan kränkande behandling har förskolan och skolan en skyldighet att utreda och förhindra fortsatta kränkningar.

Det här innebär att arbetet måste bli mer målinriktat och aktivt. Varje förskola måste upprätta en likabehandlingsplan. Planen ska vara utformad så att den kan användas som ett verktyg i den dagliga och praktiska verksamheten. Om en förskola eller skola inte upprättar en plan, inte heller arbetar på ett aktivt sätt för att motverka diskriminering i form av kränkande behandling eller på något annat sätt inte uppfyller de krav som ställs i den nya lagen kan huvudmannen åläggas att betala skadestånd.

Lagen gäller förskolor med såväl kommunal som enskild huvudman. Sedan den 1 april 2006 finns ett barn- och elevombud för likabehandling (BEO) inom Skolverket. Barn- och elevombudet och de fyra diskrimineringsombudsmännen – Jämställdhetsombudsmannen (JämO), Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (DO), Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning (HomO) och Handikappombudsmannen (HO) ska se till att den nya lagen följs. BEO ska också informera förskolor och skolor om den nya lagen, ge råd om hur lagen ska tillämpas samt hjälpa ett barn till rätt ombudsman. BEO ska också kunna föra ett barns skadeståndstalan. BEO är till för den enskilda flickan och pojken som behöver råd och stöd.

6.2 Aktörer

6.2.1 Nationell nivå

Skolverket

Skolverket har en stor och viktig uppgift att se till att målen i läroplaner och andra styrdokument uppfylls. Uppdraget kan sammanfattas i tre punkter:

- ange mål för att styra,
- informera för att påverka samt
- granska för att förbättra den verksamhet som bedrivs inom förskola, skola och skolbarnomsorg.⁸

I de här tre huvuduppgifterna ingår bland annat uppgifter som att göra personalprognoser, göra nationella bedömningar och kontinuerligt revidera kursplaner och läroplaner. Skolverket har också till uppgift att utforma allmänna råd. Dessa råd är rekommendationer till stöd för hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) kan tillämpas. Råden anger hur man kan eller bör handla och syftar bland annat till att påverka utvecklingen i en viss riktning. De allmänna råd som till största delen berör förskolornas jämställdhetsarbete är råden om kvalitetsarbetet. Där understryks att även jämställdhetsarbete ingår i kvalitetsbegreppet.⁹

Skolverket har även som uppgift att ta emot anmälningar från privatpersoner som är missnöjda med verksamhet inom skola eller förskola och som inte känner sig nöjda med hittills gjorda åtgärder från berörd verksamhet. När det gäller förskolan handlar de flesta anmälningar om föräldrar som anser sig ha fått vänta för länge på en plats inom den kommunala förskolan. På senare tid har antalet anmälningar kring barngruppernas storlek ökat. En anmälan leder till att Skolverket efter utredning fattar beslut. Om beslutet innebär kritik förväntas huvudmannen rätta sig efter beslutet. En uppföljning görs för att kontrollera detta. Den verksamhet som kanske mest berör jämställdhetsarbetet är inspektionsverksamheten. En prioriterad uppgift för Skolverket är de årliga utbildningsinspektionerna. Uppdraget är formulerat så att alla kommuner och skolor samt kommunernas förskoleverksamhet, skolbarnomsorg och vuxenutbildning ska granskas under en sexårsperiod med början

⁸ www.skolverket.se/sb/d/187 2006-07-10.

⁹ Läs mer om genuspedagogerna i kapitel 7.

2003. Syftet är att klargöra hur väl en verksamhet fungerar i förhållande till bestämmelserna i skollagen, skolformsförordningarna och de nationella läroplanerna. Och i förskolans uppdrag är detta något som ska tas upp i inspektionerna.

Myndigheten för skolutveckling

Myndigheten för skolutveckling är en relativt ung myndighet som bildades 2003 när det dåvarande Skolverket delades i två delar. Anledningen till delningen var att det ansågs olämpligt att samma myndighet både arbetar med kvalitetsutveckling och granskar måluppfyllelse inom samma område. Myndigheten för Skolutvecklings uppdrag är därför helt annorlunda jämfört med Skolverkets. Medan Skolverket granskar, bedömer och utvärderar verksamheten utifrån, har Myndigheten för Skolutveckling som uppgift att driva den pedagogiska kvalitetsutvecklingen.

Myndighetens uppdrag kan sammanfattas i sju punkter:

- genomföra generella utvecklingsinsatser inom nationellt prioriterade områden,
- stödja lokal kvalitetsutveckling och utveckling av goda lärmiljöer,
- främja kompetensutveckling av personal i förskola och skola,
- svara för den statliga rektorsutbildningen,
- stödja användningen av informationsteknik i förskola och skola,
- sprida kunskap, erfarenhet och resultat från praktik och forskning samt
- delta i nätverk och samarbeten, i Sverige och internationellt.¹⁰

Myndigheten samarbetar också med bland annat rektorsutbildningen, regionala utvecklingscentra (RUC), Specialpedagogiska institutet (SIT), högskolor och universitet. Merparten av myndighetens samverkansaktiviteter rör kvalitetsarbete, mångfald och jämställdhet. Ett av regeringens angivna fyra nationellt prioriterade områden för myndighetens uppdrag är jämställdhet. Inom myndigheten är ”Demokrati, inflytande och jämställdhet” ett av fem fokuserade utvecklingsområden.

¹⁰ www.skolutveckling.se/om-myndigheten 2006-07-10.

Myndigheten har genomfört flera olika utvecklingsinsatser för att stärka jämställdhetsarbetet. Utbildningen av genuspedagoger har, med myndigheten som huvudman, bedrivits vid Värdegrundscentrum i Umeå och vid Göteborgs universitet. Syftet med utbildningen var att stärka kommunernas kompetens inom genusområdet. Därför erbjöds samtliga landets kommuner att kostnadsfritt skicka pedagoger till denna utbildning med målet att det skulle finnas minst en genuspedagog i varje kommun.¹¹ Nu stödjer myndigheten ett nätverk för genuspedagoger i samverkan med det lokala jämställdhetscentrat Jämrum i Gävleborgs län, Sveriges kommuner och landsting (SKL) och länsstyrelserna under en viss tid.

Ett annat exempel på myndighetens arbete med jämställdhet är projektet "Först såg vi en film". Projektet bygger på filmen "Hip Hip Hora" som handlar om jämställdhet, ojämställdhet och attityder bland tonåringar. Det är en kompetensutvecklingsinsatsning med bland annat regionala mötesplatser riktad till skolledare och pedagoger. I samarbete med Svenska filminstitutet har ett inspirations- och diskussionsunderlag för både pedagoger och elever tagits fram. Både elever och pedagoger ska förhoppningsvis bli mer medvetna om jämställdhetsfrågor och få ökad handlingsberedskap i kränkande eller diskriminerande situationer.

I myndighetens arbete med att ge kommuner processtöd genom utvecklingsdialoger finns genus- och jämställdhetsperspektivet med. I tre kommuner har i dialogerna särskilt uppmärksammat könsskillnader i resultat. Ett arbete pågår även med att utveckla jämställdhetsarbetet inom vuxenutbildningen där myndigheten samarbetar med 12 pilotkommuner.

6.2.2 Regional nivå

Det finns också aktörer som har betydelse för skolan och förskolan. Landets länsstyrelser har vid flera tillfällen fungerat som initiativtagare eller medarrangör i projekt som syftat till att öka jämställdhetsarbetet inom skolsystemet. Exempel finns från Kronobergs län, Västerbottens län och ett flertal andra ställen. Projekten från Kronoberg och Västerbotten ingår bland de 34 projekt som fått stöd från delegationen. Det finns också exempel

¹¹ Läs mer om genuspedagogerna i kapitel 7.

på att ett jämställdhetsarbete har startats på initiativ av de jämställdhetsexperter som finns på varje länsstyrelse.

Sedan mitten av 1990-taket finns också ett antal Regionala Utvecklingscentra, RUC, kopplade till de högskolor och universitet som anordnar lärarutbildningar. Dessas uppdrag har formulerats på följande sätt.

- Att överblicka och utvärdera utvecklingsarbetet inom regionen och medverka till erfarenhetsutbyte mellan skolor och kommuner.
- Att initiera och ge service åt utvecklings- och forskningsprojekt.
- Att skapa en sådan samverkan mellan högskola och skola att man kan utveckla lärarutbildning som helhet, stärka praktikorganisationen och medverka i en praktik- och teoribaserad kompetensuppbyggnad.
- Att organisera fortbildning och utveckla formerna för informationsspridning.
- Att bygga upp gemensamma resurscentra för skola och högskola.¹²

Hittills har landets RUC haft en något undanskymd roll i skol-utvecklingsdebatten, och därmed också i debatten kring jämställdhetsarbetet, men delegationen tror att RUC med tiden kan bli en allt viktigare aktör. Aktivitetsgraden mellan de olika RUC varierar, enligt de erfarenheter delegationen har gjort. På vissa håll är RUC mycket drivande och har även egna anställda. I Karlstad har RUC till exempel i samarbete med universitetet anordnat kompetensutveckling inom området jämställdhet. Sammanlagt erbjuds tio föreläsningar under perioden från hösten 2005 fram till hösten 2007. Man har också haft en seminarierie om skolutveckling.

6.2.3 Kommunal nivå

Landets kommuner har dubbla roller när det gäller förskolan och dess verksamhet. För det första är kommunerna i sin roll som myndighet ytterst ansvariga för all förskoleverksamhet som bedrivs inom kommunen. Det ansvar gäller inte bara de egna förskolorna

¹² Ds 1996:16, bilaga 3.

utan även de med enskild huvudman eftersom det är landets kommuner som har tillsynsansvar för dessa.

För det andra bedriver landets kommuner samtidigt egen förskoleverksamhet och är därmed också huvudmän för dessa förskolor och har i denna roll i stort sett samma ansvar och skyldigheter som huvudmännen för de enskilda förskolorna har.

Huvudmännen är ansvariga för att fördela resurser och organisera verksamheten utifrån lokala förutsättningar så att nationella mål och krav kan uppfyllas. Detta gäller även de krav på jämställdhetsarbete som finns i läroplanen. En viktig skillnad är dock att det enbart är de förskolor som har kommunal huvudman som är skyldiga att följa läroplanen; förskolorna med enskild huvudman har inte samma krav.

Kommunernas roll som ansvarig myndighet även för verksamheten inom de enskilda förskolorna har förändrats sedan sommaren 2006. Tidigare var det kommunerna som beviljade tillstånd för att en enskild förskola skulle få etablera sig och kunde då neka tillstånd på egentligen vilka grunder som helst. Detta till skillnad mot de fristående skolorna där det var, och fortfarande är, Skolverket som fattar beslut som kommunerna sedan måste rätta sig efter. Men efter ett riksdagsbeslut i maj råder det numera fri etableringsrätt för förskolor, precis som det gör för skolor. Det är visserligen fortfarande kommunerna som beviljar tillstånd men grunderna för att neka till en etablering har begränsats och kommunerna är sedan den 1 juli 2006 skyldiga att lämna tillstånd för förskolor som uppfyller vissa kvalitetskrav. Det ska finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngrupperna ska ha en lämplig sammansättning och storlek och lokalerna ska vara ändamålsenliga. Därtill ska krav på god kvalitet och säkerhet vara uppfyllda. Kommunerna ska också, om tillstånd finns och verksamheten är öppen för alla barn, lämna bidrag till verksamheten. De behöver inte lämna bidrag om verksamheten innebär påtagliga negativa följder för motsvarande kommunala verksamhet eller om verksamheten tar ut avgifter som är oskäligt höga. Vad ”påtagliga negativa följder” innebär rent konkret är upp till varje kommun att definiera, men i förarbetena till lagändringen förutsetts att kommunerna är ytterst restriktiva med att använda sig av att det skälet till att stoppa en etablering. Om en huvudman till en enskild förskola är missnöjd med ett beslut går det att överklaga.

Kommunernas uppgift att ansvara för tillsynen av förskolorna med enskild huvudman är dock oförändrad.

Jämställdhetscertifiering

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att

- Skolverket och Myndigheten för skolutveckling tillsammans får i uppdrag att utveckla ett verktyg för jämställdhetscertifiering som ett led i kvalitetsarbetet inom förskolan.

Ett antal kommuner har tagit fram modeller för jämställdhetscertifiering. Två sådana exempel är Falu kommun och Karlskrona kommun. I Falun drivs utvecklingsarbetet "På lika villkor" sedan 1994. Modellen bygger på att enheter ansöker om att bli jämställdhetsmärkta. För att få en sådan märkning krävs att alla medarbetare i enheten har genomgått grundutbildningen "På lika villkor" och att enheten planerar ett pedagogiskt utvecklingsarbete inom området. Planeringen ska omfatta även utvärdering och en plan för hur arbetet ska spridas till nyanställda. Grundutbildningen sker under tre terminer och omfattar en grundläggande teoretisk del, observationer i varandras barn/elevgrupper, dokumentation, utvärdering. I arbetet har också ingått utbildning av handledare som i sin tur leder grundutbildningen. Några av handledarna inom "På lika villkor" har också gått genuspedagogutbildningen. En särskild bedömningsgrupp (skolchef, distriktschef, projektledare och tre externa) prövar varje ansökan om märkning och utfärdar märkning för ett år i taget, efter ett år krävs utvärdering och omprövning av arbetet.

I Karlskrona har arbetet med jämställdhetscertifiering två syften - dels att identifiera och lyfta fram goda exempel och dels att ge verksamheten en objektiv och kompetent utvärdering av den egna verksamheten. Certifieringen kan omfatta enskilda arbetslag eller hela rektorsområden och den utges efter ansökan från berörda och prövning av en särskild grupp. Kommunen har utvecklat ett verktyg som heter Jämställdhetsmärkning. Det är ett värderingsunderlag som visar vad som fungerar bra i jämställdhetsarbetet och vad som behöver förbättras. Ansökningsarbetet omfattar tre steg; Beskriv verksamheten, utvärdering och ständiga förbättringar. Kommunen har tidigare genomfört en enkätundersökning med all

personal i förskola och skola samt utbildat 28 så kallade piloter i jämställdhetsarbete. Utbildningen bygger på reflektion och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna samt inom och mellan de arbetslag som piloterna arbetar i. Projektet som heter JÄMBAR pågår under 2005 och 2006.

Jämställdhetscertifiering kan vara ett komplement till det övriga kvalitetsarbete som utförs i förskolan. Den kan också ge en bra utgångspunkt för en diskussion om jämställdhet inom förskolan. De erfarenheter som gjorts i Falun och Karlskrona bör enligt delegationen tas tillvara, förslagsvis av Skolverket och Myndigheten för Skolutveckling gemensamt. Dessa erfarenheter kan därmed läggas till grund för ett arbetssätt som går att använda i hela landet.

6.2.4 Förskolenivå

Det är i den dagliga verksamheten som läroplaner och andra styrdokument får liv. Om inte personalen ute på förskolorna förvandlar dem till praktisk pedagogik går måluppfyllelsen om intet. Därför är det nödvändigt att rektor och övrig personal är väl förtrogna med styrdokumentet. Utan en sådan medvetenhet blir det mycket svårt att förstå uppdraget. Samtidigt vill vi understryka att arbetet med jämställdhet aldrig når en punkt när personalen kan konstatera att uppdraget är avklarat. Det är viktigt att det finns ett processtänkande på förskolorna när de arbetar med jämställdhet. Detta processtänkande måste finnas även på ledningsnivå.

För att främja kvalitetsarbetet och därigenom hjälpa verksamheterna att förverkliga de nationella målen fattade riksdagen 2005 beslut om att införa obligatoriska kvalitetsredovisningar för förskolan. Denna bestämmelse började gälla 15 augusti 2005.¹³ Under våren 2006 arbetar Skolverket med ett uppdrag att ge ut allmänna råd med kommentarer kring just dessa kvalitetsredovisningar. Uppdraget kommer inte att redovisas förrän till skolstarten hösten 2006 och det är därför svårt att kommentera vad dessa kommer att betyda för förskolorna. Delegationen vill dock trycka på betydelsen av att jämställdhets- och genusfrågorna lyfts fram i de allmänna råden.

Den nya diskrimineringslagen, som vi skrivit om tidigare i detta kapitel kommer troligtvis också att få en stor betydelse för hur förskolorna kommer att lägga upp sitt arbete med jämställdhet och

¹³ Förordning (2005:609).

andra värdegrundsfrågor. Nu om inte förr kommer både personalen och personer i ledningsfunktion att bli tvungna att både planera och dokumentera arbetet på ett annat sätt en tidigare. Detta eftersom underlåtenhet att agera när ett barn kränks kan leda till skadestånd för huvudmannen för förskolan.

6.3 Frågeställningar som väcks med dagens system

6.3.1 Tydligt ansvar, sämre implementering

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att

- bedriva ett aktivt arbete för att informera huvudmän, anställda och föräldrar om läroplanens bestämmelser om jämställdhet i förskolan

Det finns många goda skäl för den statliga styrning och uppföljning på förskolans område som vi har beskrivit. Ett skäl som väglett oss i delegationen är att möjligheten att som barn i förskolan få utveckla alla sina färdigheter utan att hindras av traditionella könsroller ska vara varje barns rätt, oavsett var i Sverige barnet växer upp och oavsett i vilken förskola barnet går.

Det finns också många skäl för den kommunala självstyrelsen på förskolans område. Ett av dem är att förskolan inte behöver och inte bör skötas exakt likadant i hela landet. På jämställdhetens område betyder det att det är upp till varje kommun eller annan huvudman att välja *hur* jämställdhet i förskolan ska uppnås, men det är inte möjligt att avstå från att följa läroplanens bestämmelser om att förskolan ska bryta traditionella könsmonster. Sätten att arbeta med jämställdhet kan variera mellan olika förskolor och avdelningar. Vi tycker att den mångfalden är bra och vill inte se en större statlig styrning av metoderna för jämställdhet.

Egentligen borde det inte behövas en delegation för jämställdhet i förskolan. Det finns lagar och förordningar från Regeringsformen och ned till läroplanen för förskolan som på olika sätt stadgar att flickor och pojkar ska behandlas lika, utan hänsyn till traditionella könsroller. Delegationens bestämda uppfattning är att problemet

inte är att det saknas bestämmelser om jämställdhet i förskolan. Det som saknas är att bestämmelserna omsätts i praktiskt arbete.

Vi tror att en anledning till detta är att förskolan lyder under så många regler och bestämmelser, att det upplevs som nästan omöjligt att följa alla regler. Vi kan lätt föreställa oss att många i det läget försöker följa så många regler de förmår eller väljer ut vilka regler de vill följa. Till saken hör att verksamheten i förskolan under senare år har reglerats i mycket snabb takt och på så sätt kommit att bli mer lik skolan.

Det finns i många kommuner ett missnöje med den statliga styrningen, som uppfattas som alltför detaljerad och petig. Vi har mött både kommunpolitiker och skolledare som inväntat initiativ från Myndigheten för skolutveckling, innan de på allvar börjat arbeta med frågor som ligger inom förskolans ordinarie uppdrag.

Oavsett dessa anledningar är det viktigt att komma ihåg att det inte är tillåtet att välja bort jämställdhetsarbete i förskolan. Det är inte acceptabelt att barns rätt att utveckla alla sina färdigheter är beroende av var i landet de bor eller vilken förskola de går i. Men våra möjligheter att få till stånd ett bra jämställdhetsarbete ökar om vi förstår varför det ibland är så långt mellan reglerna och praktiken.

Vår slutsats blir att statens främsta verktyg för att styra jämställdhetsarbetet i förskolan måste användas med försiktighet. Om reglerna om jämställdhet i lagar, förordningar och läroplaner å ena sidan är för få riskerar andra viktiga bestämmelser att hamna överst på agendan. Om å andra sidan staten använder målstyrningen till att införa ännu fler mål, handlingsplaner och uppföljningar, kan själva mängden av bestämmelser bli så stor att det i praktiken blir valfritt vilka mål förskolorna ska bry sig om.

Av detta skäl är vi övertygade om att förskolan inte behöver mer regler. Det förskolan behöver är en insikt om både att det är viktigt och att det inte är valfritt att arbeta med jämställdhet och kunskap om varför detta är så viktigt samt kunskap om metoderna. Fler regler som uttrycker detta tror vi skulle göra mer skada än nytta. Om staten vill lägga resurser på att förmå kommunerna och övriga huvudmän att följa de regler som redan finns, tror vi att de bästa verktygen är information, kunskap och upplysning.

Information, kunskap och upplysning kan åstadkommas på många sätt. Vi ger flera förslag om detta i kapitel 7 och 8. Men vi menar också att det finns nödvändiga insatser som behöver göras i kommunikationen mellan staten och de olika huvudmännen för

förskolan. Därför föreslår vi att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att genomföra en informationskampanj riktad till huvudmän och personal i förskolan samt föräldrar om förskolans delar av läroplanen (Lpfö 98) som behöver uppmärksammas, däribland jämställdhet. Hur denna informationskampanj ska utformas är upp till myndigheten, men delegationen menar att det kan vara en god idé att inom ramen för denna kampanj utveckla ett interaktivt verktyg om värdegrundsarbete som även innefattar jämställdhet i likhet med JämO:s verktyg om jämställdhetslagen.

6.3.2 Skolverkets inspektioner ser inte förskolan och missar jämställdhetsuppdraget

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att:

- Skolverket får i uppdrag att se över sina inspektioner så att jämställdhetsperspektivet kan genomsyra den inspektionsverksamhet som gäller förskolan. Det gäller både i bedömningsarbetet och i redovisningsarbetet.

Sedan år 2003 har Skolverket i uppdrag att granska alla kommuner och skolor samt kommunernas förskoleverksamhet, skolbarnomsorg och vuxenutbildning under en sexårsperiod. Men det finns en tydlig skillnad mellan inspektionerna av skolan och av förskolan. När det gäller skolinspektionen står det uttryckligen i Skolverkets uppdrag att varje skola ska besökas, medan det för förskolans del räcker med en inspektion på kommunnivå. Huvuddelen av informationen kring förskolorna och deras verksamhet inhämtas därför från kommunal nivå utan direkta besök i verksamheten. Delegationen anser att denna skillnad är olycklig. Dels för att det är omöjligt att få en tillförlitlig bild av hur en verksamhet fungerar och dels eftersom skillnaden signalerar att eleverna i skolan ses som viktigare än barnen i förskolan. Argument mot att förskolan och skolan ska inspekteras i lika stor omfattning är att antalet förskolor är större, ungefär 9 000, än antalet grund- och gymnasieskolor som är cirka 6 300. Så länge skillnaderna i inspektionsförfarandet består visar det också att verksamheten i skolan och förskolan värderas olika. Det går helt enkelt inte att granska något lika noggrant när

informationen hämtas via huvudmannen istället för direkt från den dagliga verksamheten.

Skolverkets inspektioner av förskoleverksamheten är uppdelade i tre huvudavsnitt: Resultat, Verksamhet och Förutsättningar. Dessa tre avsnitt är i sin tur uppdelade i åtta delområden med sammanlagt 40 bedömningspunkter. Det är i delområdena Utveckling och lärande samt Pedagogisk verksamhet som frågor kring värdegrund, demokrati och jämställdhet framför allt borde ingå. Men inom dessa områden finns inga bedömningspunkter eller också är de är vagt formulerade. Ett exempel är bedömningspunkt 1.1.3 som innebär att inspektörerna ska bedöma om ”verksamheten stimulerar en allsidig utveckling hos barnen”. Vad som menas med barnets ”allsidiga utveckling” verkar dock vara upp till varje enskild inspektör att avgöra. Det går mycket väl att tolka allsidig enligt den traditionellt rådande könsnormen om man så vill. Något som går tvärt emot läroplanens intentioner.

Även punkten 2.2.3 där inspektörerna ska bedöma om “Arbetsätten i verksamheten genomsyras av en medvetenhet om hur barn lär och utvecklas” lämnar fältet fritt att inte beakta förskolans jämställdhetsuppdrag och de jämställdhetspolitiska målen. En förskola som betonar flickors och pojkars olika behov och därmed olika utveckling kan tolkas av inspektören som om denna förskola arbetar för jämställdhet i enlighet med läroplanen. Det är viktigt för likvärdigheten i förskolans kvalitet och för det enskilda barnet att bedömningspunkter på ett tydligare sätt kopplas till läroplanen och andra styrdokument.

I redovisningarna av inspektionerna är det också ont om hänvisningar till förskolans jämställdhetsuppdrag. Tidigare redovisade inspektionsresultaten angående förskolans verksamhet och övrig utbildningsverksamhet i samma rapport. Sedan hösten 2005 återfinns dock resultaten rörande förskolan i en sammanfattande kommunrapport som redovisas parallellt med inspektionsrapporten rörande den övriga skolverksamheten. Vi har granskat tio sådana kommunrapporter. Från jämställdhetssynpunkt är det delvis nedslående läsning. I bara hälften av rapporterna nämns jämställdhetsområdet och i bara tre av rapporterna kopplas detta arbete ihop med läroplanens krav på att förskolan aktivt ska arbeta för att motverka traditionella könsroller och könsmonster.

Den sammankopplingen finns bland annat i rapporten från Nykvarns kommun som publicerades i början av juni 2006.

Enligt läroplanen skall arbetslaget verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande och utrymme i verksamheten. Som ett resultat av arbetet med att motverka traditionella könsmonster uppger personalen att medvetenheten kring dessa frågor har ökat och personalens förhållningssätt, till exempel vid gruppindelningar, aktiviteter och vid inköp av material till förskolan har förändrats. Enligt personalen tar flickorna ”större utrymme” nu än tidigare.¹⁴

I andra rapporter går det inte ens att hitta orden jämställdhet eller könsroll. För att förbättra inspektionens kvalitet och kvalitetssäkra likvärdigheten i förskolornas verksamhet anser delegationen att det är av yttersta vikt att Skolverket anlägger ett jämställdhetsperspektiv genom att sin inspektionsverksamhet. Detta skulle till exempel kunna ske genom att Skolverket integrerade jämställdhet i de olika delområdena.¹⁵

Rent konkret skulle det till exempel kunna betyda att de bedömningspunkter som finns i Skolverkets bedömningsunderlag omformuleras och får en bättre koppling till de mål som förskolan har att arbeta med inom områdena jämställdhet och demokrati. Istället för bedömningspunkten ”Verksamheten stimulerar en allsidig utveckling hos barnen” kunde det förslagsvis stå ” Verksamheten stimulerar en allsidig utveckling så att både flickor och pojkar prövar och utvecklar förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller”. Det är också viktigt att arbetet med jämställdhet också redovisas eftersom man på så sätt visar att det är ett viktigt område. I dag fungerar det så att om arbetat med en viss fråga varken avviker i stor negativ eller positiv riktning från hur det är tänkt att utföras, tas denna fråga överhuvudtaget inte upp i inspektionsrapporten. Delegationen kan inte ställa sig bakom ett sådant arbetssätt. Jämställdhetsarbete är en del i det demokratiska uppdraget som är ett av förskolans två huvuduppdrag och bör därför redovisas.

¹⁴ Dnr 53-2005:1527.

¹⁵ Jämställdhetsintegrering innebär att ett jämställdhetsperspektiv integreras i alla politik- och verksamhetsområden och i alla led av beslutsfattande, planering och utförande av verksamheter inom dessa områden. Denna strategi antogs av den svenska regeringen redan 1994 och av FN på kvinnokonferensen i Peking 1995. Strategin har också antagits av EU 1996 och är det arbetssätt som ska användas tillsammans med särskilda åtgärder för underrepresenterat kön.

6.3.3 Jämställdhetsarbetet på förskolor med enskild huvudman

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att:

- Skolverket får i uppdrag att sammanställa det arbete och de erfarenheter som finns när det gäller kommunernas tillsynsansvar av förskolor med enskild huvudman.
- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att ta fram ett material med lärande exempel på hur arbetet med kommunernas tillsyn av förskolor med enskild huvudman kan gå till.

Även när det gäller förskolorna med enskild huvudman finns det frågetecken. Här är det som sagt kommunerna som ansvarar för tillsynen och Skolverket som ansvarar för tillsynen av kommunernas tillsyn. Verket har inte någon sammanställning över hur landets kommuner sköter detta uppdrag, men de samtala delegation har haft i ärendet med representanter från Skolverket, Sveriges Kommuner och landsting (SKL) och kommuntjänstemän tyder på tre saker. För det första skiljer sig omfattningen av tillsynsarbetet mycket mellan olika kommuner. För det andra sker merparten av kvalitetsundersökningarna och tillsynen i samband med själva etableringen av förskolan. För det tredje handlar den löpande tillsynen oftast om sådant som går lätt att mäta, till exempel barngruppernas storlek, antal anställda och personalens utbildningsnivå. Delegationen har inte hittat några exempel där en kommun har granskat det arbete förskolor med enskild huvudman gör kring värdegrund eller det demokratiska uppdraget. Det går med andra ord inte att säga eller ens gissa hur jämställdhetsarbetet ser ut på många av landets enskilda förskolor. Vi har i våra möten med representanter för olika förskolor mött förskolor med enskild huvudman som arbetar både framgångsrikt och målmedvetet med jämställdhet. Det finns inga uppgifter om att dessa förskolor är mer eller mindre ambitiösa eller framgångsrika i sitt jämställdhetsarbete, jämfört med kommunalt drivna förskolor. Men med sin passivitet i den fortlöpande tillsynen riskerar kommunerna att missa om en förskola med enskild huvudman inte arbetar tillräckligt aktivt med värdegrundsfrågor. Med tanke på att det är kommunerna som ska genomföra denna tillsyn är det olyckligt.

En ytterligare frågeställning som väcks kring förskolor med enskild huvudman när det gäller just jämställdhet är de erfarenheter delegationen har gjort när det gäller framgångsfaktorer för ett aktivt och framgångsrikt jämställdhetsarbete. Vi har vid ett flertal tillfällen sett att det är absolut nödvändigt med kraft och intresse både uppifrån och nedifrån i organisationen för att få igång ett förändringsarbete. Det kan också ofta behövas kunskap och inspiration utifrån för att få igång tänkandet kring jämställdhetsfrågorna och det egna förhållningssättet.

Och om personalen på en förskola med enskild huvudman inte har fått igång ett medvetet jämställdhetstänkande och som så många andra inte ens är medvetna om det, vem ska i så fall driva frågan? Även om delegationen har förstått att det finns många kommuner som bjuder in personal från dessa förskolor till kommunala föreläsningar och temadagar finns det fortfarande många som väljer att inte göra det. De slutsatser vi drar är att förskolornas medverkan kan påverkas av politikernas och tjänstemäns inställning till förskolor med enskild huvudman som företeelse. Delegationen är därför bekymrad över dagens situation eftersom erfarenheter visar att kunskap ofta överförs via nätverk och möten med andra pedagoger.

Risken finns då, som vi i delegationen ser det, att många förskolor med enskild huvudman aldrig får del av andras kunskaper och erfarenheter. Är personalen på förskolan själva omedvetna om att de inte arbetar tillräckligt aktivt när det gäller jämställdhet är det svårt för dem själva att upptäcka det. Och eftersom det kanske inte finns någon som kommer utifrån och påpekar detta så kan det ojämsställda förhållningssättet fortsätta. Självfallet är det uppsökande och förebyggande arbetet att föredra istället för att komma i efterhand och påpeka missförhållanden.

Det är också viktigt att komma ihåg att även om förskolorna med enskild huvudman inte är skyldiga att följa läroplanen gäller den tidigare beskrivna lagen mot diskriminering även för dem. Vi tror att den kan få fart på arbetet med jämställdhet och andra värdegrundfrågor.

Delegationen är som framgått inte nöjd med hur kommunerna sköter sitt tillsynsansvar av förskolorna med enskild huvudman. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att kontroller och tillsyn med inriktning på kvalitativa frågor är ett svårt arbete. Därför tycker vi det är viktigt att den kunskap och de erfarenheter som finns på området samlas och sprids till så många som möjligt.

Därför föreslår delegationen att Skolverket får i uppgift att sammanställa det arbete och de erfarenheter som gjorts hos kommunerna när det gäller tillsynen av förskolor med enskild huvudman. Samtidigt föreslår delegationen att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att utforma ett material som lyfter fram bland annat lärande exempel och på så sätt hjälper till att höja kunskapsnivån hos landets kommuner.

Vi bedömer att det kommunala tillsynsarbetet kommer att bli extra viktigt i samband med att det har blivit fri etableringsrätt för förskolor med enskild huvudman. Mycket talar för att antalet sådana förskolor kommer att öka, inte minst i kommuner där det tidigare inte funnits någon förskola med enskild huvudman.

7 Personal i förskolan

Under de två och ett halvt år som delegationen arbetat har vi mött många förskollärare och barnskötare som arbetar på förskolor runt om i landet. Utan sin personal hade den svenska förskolan inte varit vad den är i dag – unik och med hög legitimitet såväl utanför som innanför Sveriges gränser. Enligt Svenskt Kvalitetsindex från 2003 är förskolan den samhällsinstitution som användarna är mest nöjda med.

Är det något som vi i delegationen imponerats av när vi åkt ut och träffat barnskötare, förskollärare och skolledare runt om på landets förskolor så är det den stora entusiasm och vilja att hela tiden lära nytt och utvecklas som finns hos många av dem som arbetar i förskolan. Vi som har arbetat med jämställdhet tidigare vet att det är ett arbete som ofta väcker mycket motstånd. Bland förskolans personal har vi dock mött förvånansvärt lite av detta. Intresset och viljan finns på många förskolor, men många saknar fortfarande ordentligt med kunskap för att kunna omsätta den här viljan i praktiskt handling i det vardagliga pedagogiska arbetet i förskolan.

Som vi konstaterade i vårt delbetänkande ser vi bristen på kunskap i genus- och jämställdhetsfrågor som den mest avgörande faktorn som måste åtgärdas för att jämställdhetsarbetet i förskolan ska kunna ta fart och utvecklas på längre sikt. Då räcker det inte med att genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i de utbildningar som leder till arbete i förskolan. Även redan befintlig personal måste få kompetensutveckling på området.

En annan viktig förutsättning för ett framgångsrikt jämställdhetsarbete är att personalförsörjningen fungerar som den ska, det vill säga att förskolan lyckas rekrytera och behålla sin personal. Barngrupperna får inte heller vara för stora.

7.1 Personalförsörjning för förskolan

Under hela förskolans utbyggnad har förskollärare och barnskötare utgjort ungefär hälften vardera av förskolans personal. År 2004 fanns det 67 328 anställda i förskolan omräknat till årsarbete. Av dessa hade drygt 51 procent högskoleutbildning (förskolläraryr-, fritidspedagog- eller lärarutbildning) medan andelen med barnskötaryr-utbildning eller annan utbildning för arbete med barn uppgick till knappt 44 procent. 5 procent saknade helt utbildning för arbete med barn.¹

Under denna mandatperiod har kommunerna fått en miljard kronor öronmärkt till att anställa mer personal år 2005 och två miljarder per år under 2006 och 2007.² Den här satsningen kombinerat med många barn i förskoleålder medför ett ökat behov av att rekrytera personal till förskolan. Om kravet på 6000 fler anställda ska kunna uppfyllas kommer det behöva rekryteras såväl barnskötare som förskollärare. Samtidigt har antalet studenter som utbildar sig för att arbeta som förskollärare minskat drastiskt, inte minst sedan den nya lärarutbildningen startade hösten 2001.

I den nya lärarutbildningen integreras alla tidigare lärarutbildningar i ett och samma program. Utbildningen består av ett allmänt utbildningsområde som är gemensamt för alla blivande lärare oavsett vilket verksamhetsområde de utbildar sig mot, samt inriktningar och specialiseringar mot olika ämnes- och verksamhetsområden.³ En av intentionerna med lärarutbildningsreformen var att den nya lärarutbildningen skulle ge studenterna formell kompetens att arbeta inom flera olika verksamhetsområden. Detta har lärosätena tolkat på olika sätt. Några har tolkat det som att det inte ska finnas någon särskild examen mot förskolan utan en examen mot de tidigare åldrarna som innefattar såväl förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet som grundskolans tidigare år. De lärosätena har utvecklat inriktningar som ger studenterna en bred examen och kompetens att arbeta inom samtliga av dessa verksamhetsområden. Andra har utvecklat inriktningar med särskild profilering mot förskolan, det är främst sådana lärosäten som har en stark tradition av att utbilda förskollärare.⁴

¹ Skolverket (2005), rapport 265, sid. 25.

² Prop.2005/06:1, Utgiftsområde 16, sid. 74.

³ Prop. 1999/2000:135.

⁴ Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 121-124.

Mellan 2003 och 2004 minskade antalet examinerade studenter med inriktning mot förskolans verksamhet från 1580 till 1270.⁵ Av de studenterna hade dock en stor andel en bred examen mot de tidigare åldrarna där förskolan/förskolklassen ingår.⁶ Det var betydligt färre som hade en inriktning enbart mot förskolan. Av alla de lärarstudenter som under läsåret 2004/05 tog en smal examen hade bara 6 procent en inriktning mot förskolan och av dem som hade en bred examen mot de tidigare åldrarna anger de flesta att de i första hand vill arbeta i grundskolan.⁷

Regeringen och Skolverket bedömer att det på sikt kommer bli brist på förskollärare om inte den här trenden vänder. För att motverka det har regeringen satt upp särskilda delmål för examina med inriktning mot förskola/förskoleklass för perioden 2005–2008. Regeringen har också gett i uppdrag till de lärosäten som bedriver utbildning mot de tidigare åldrarna att utforma inriktningar som har en tydlig profilering mot förskolan eller på annat sätt se till att ett tillräckligt stort antal studenter utbildar sig mot förskolans verksamhet.⁸ Vidare har Myndigheten för skolutveckling fått i uppdrag att initiera informations- och utvecklingsinsatser om det viktiga och nyskapande arbete som pågår i förskolan i syfte att stimulera rekryteringen av personal.⁹ Det ska dessutom bli enklare för barnskötare att vidareutbilda sig till förskollärare än vad det hittills har varit. Därför har Umeå universitet, Linköpings universitet och Malmö högskola fått till uppgift att utarbeta modeller för validering och tillgodoräknande av de kunskaper och yrkeserfarenheter som barnskötare har skaffat sig i sitt yrke så att de som vill ska kunna vidareutbilda sig till förskollärare under en kortare utbildningstid än normalt.

7.1.1 Förskolans status

Vad är det då som gör att antalet studenter som utbildar sig för att arbeta i förskolan har gått ned och att många, både kvinnor och män på lärarutbildningen, väljer grundskolan framför förskolan? Ett vanligt argument är att det ger både högre lön och status att

⁵ Ibid, s.id. 132.

⁶ Prop.2005/06:1, Utgiftsområde 16, sid. 132.

⁷ Högskolverket Statistik & Analys (2005-12-06) *Nyborjare och examina i lärarutbildningen 2004/05*.

⁸ Prop.2004/05:1, Utgiftsområde 16, sid. 42 samt regleringsbrev för respektive lärosäte.

⁹ Prop.2005/06:1 Utgiftsområde 16, sid. 71.

arbeta som grundskollärare än som förskollärare. Trots att det inte finns någon samhällsverksamhet som brukarna är så nöjda med som förskolan, har förskolan låg status som yrkesverksamhet. Detta beror på många olika saker och visar sig på flera olika sätt.

En mått på en verksamhets status är lönen för dem som arbetar inom fältet. Förskollärare är inget högavlönat yrke jämfört med andra yrkesområden som kräver motsvarande utbildningslängd.

Förskolans låga status kan också kopplas till dess historia. Tidigare sågs förskolan mest som en familjepolitisk angelägenhet och en verksamhet för barnpassning. Förskolan var kopplad till föräldrars förvärvsarbete och studier medan arbetslösa och föräldralediga inte hade tillgång till förskolan.¹⁰ Som vi beskriver i kapitel 1, har de kvinnor som arbetat inom fältet fått kämpa för att professionalisera yrkesområdet och bekämpa föreställningar om att det kvinnor kan inom detta område, det kan de av naturen, det är inget som förvärvas genom utbildning.¹¹ Detta har dock successivt förändrats, och sedan förskolan blev en del av det allmänna utbildningssystemet har verksamhetens pedagogiska uppdrag förtydligats och kraven på kvalitet och måluppfyllelse har skärpts. Det har i sin tur bidragit till att ytterligare förtydliga kunskapskraven för dem som arbetar inom fältet. Sedan förskolan fick sin egen läroplan 1998 har den dessutom närmare sig den princip som gäller för skolan – den ska vara avgiftsfri, tillgänglig och likvärdig för alla.¹² Trots detta, och trots att förskolan varit en del av utbildningssystemet och haft en läroplan i snart tio år, tycks bilden av förskolan som barnpassningsverksamhet leva kvar i många ögon.

En annan faktor som vi menar kan bidra till förskolans relativt låga status är att verksamheten riktar sig till de allra yngsta barnen. Mycket tyder nämligen på att statusen på en pedagogisk verksamhet har ett nära samband med åldern på barnen/eleverna – ju äldre barn/elever desto högre status. Det är delegationens uppfattning att många inte förstår hur viktigt förskolans pedagogiska uppdrag är som det första steget i barns utveckling och lärande och att det är i förskolan som många barns- identitets och kunskapsutveckling faktiskt grundläggs.

Vi menar också att förskolans låga status i hög grad hänger ihop med att förskolan är stämplad som en yrkesverksamhet för kvinnor, både i den bemärkelsen att det framför allt är kvinnor som

¹⁰ Prop.2004/05:11

¹¹ Jämför Kapitel 1.

¹² Prop.2004/05:11

arbetar i förskolan men även genom att själva innehållet i verksamheten och arbetsuppgifterna räknas som typiskt ”kvinnliga”. Mäns arbetsområden har alltid värderats högre än kvinnors och lönestatistiken visar att kvinnor tjänar mindre än män, inte enbart i kvinnodominerade yrken, utan även inom yrken där kvinnor och män har samma utbildning och genomför samma arbetsuppgifter.¹³ Forskare som undersökt löneskillnader mellan yrken har dessutom funnit att det finns fog för att andelen kvinnor i ett yrke har en självständigt lönenedpressande effekt.¹⁴

Men även om förskolan fortfarande har förhållandevis låg status som yrkesverksamhet, så pekar det mesta på att verksamhetens status faktiskt har höjts sedan förskolan fick sin egen läroplan och blev en del av det allmänna utbildningssystemet. Enligt Skolverkets rapport ”Förskola i brytningstid” upplever både personalen ute i verksamheten och chefer att läroplanen bidragit till att höja verksamhetens legitimitet och status.¹⁵ Det är också det intryck vi i delegationen har fått i mötet med personalen på olika förskolor. Om man jämför löneutvecklingen för förskollärare och lärare i grundskolans lägre åldrar så går det också se att löneskillnaderna mellan dessa båda lärarkategorier har minskat något de senaste åren.¹⁶

Ingångslönen för förskollärare har dessutom ökat kraftigt i flera kommuner sedan utbildningen av förskollärare blev en del av en samlad lärarutbildning. Visserligen har lärare i grundskolans tidigare år fortfarande i regel högre ingångslön än förskollärare i de flesta kommuner, men alltfler kommuner har börjat tillämpa samma ingångslön för förskollärare och lärare i grundskolans tidigare år. Skillnaden i ingångslön är dessutom ofta större mellan olika kommuner än mellan de dessa lärarkategorierna. En del förklaringar kan vara att få väljer förskolan vilket kan driva upp lönen.

7.1.2 Varför väljer många lärarstudenter bort förskolan?

Hur kommer det sig då att antalet studenter som utbildar sig för att arbeta i förskolan har gått ned samtidigt som förskolans status faktiskt har höjts? Det är delegationens bedömning att en viktig del

¹³ Se till exempel SOU 2004:43.

¹⁴ Ljöfström (1999), sid. 284.

¹⁵ Se till exempel Skolverket (2004), rapport 239, sid. 34.

¹⁶ Statistiska Centralbyrån Tabell, Sysselsatta inom primär kommunal sektor efter näringsgren, anställningsform och kön. År 2000-2004.

av förklaringen ligger i utformningen av och innehållet i den nya lärarutbildningen.

En av intentionerna med lärarutbildningsreformen var som sagt att utbildningen ska ge studenterna formell kompetens att arbeta som lärare inom flera olika skolformer. Tidigare utbildade sig förskollärare inom det barn- och ungdomspedagogiska programmet. I dag finns ingen separat förskollärarutbildning, utan utbildningen för arbete som lärare i förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolans tidigare år är mer eller mindre integrerade i en och samma utbildning. Det innebär att studenterna på ett helt annat sätt än tidigare kan jämföra de olika verksamheternas lön, status och arbetsförhållanden. Vi har mött flera lärarutbildare som vittnar om studenter som hade för avsikt att arbeta som lärare i förskolan när de påbörjade utbildningen, men som efterhand skiftat inriktning mot grundskolans tidigare år då de insett att det i princip är samma utbildning samtidigt som arbetet i grundskolan i regel medför högre lön och status. Det finns även exempel på det motsatta förhållandet, men det verkar vara mindre vanligt.

En annan viktig förklaring till att allt färre lärarstudenter riktar in sin utbildning mot förskolans verksamhet kan vara att de förskolespecifika kunskaperna får begränsat utrymme i den nya lärarutbildningen vid flera lärosäten. Enligt Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen som redovisades i mars 2005, har den kunskap som är förknippad med arbete i förskolan fått ett kraftigt reducerat utrymme i utbildningen vilket illustreras av utbudet av och innehållet i olika inriktningar och specialiseringar. Dessutom känner sig den lärarutbildningsgrupp som har sin tradition i förskolan överkörda vid flera lärosäten och upplever att deras kompetenser inte tas på allvar.¹⁷ Den bilden bekräftas av några av de representanter för olika lärosäten som delegationen har träffat. Det är dessutom ett problem som har uppmärksammats i flera nummer av tidningen "Förskolan".¹⁸ Förskolan som verksamhetsområde har inte heller fått något större utrymme i den offentliga debatten om den nya lärarutbildningen, utan diskussionerna har främst handlat om lärarutbildningarnas förmåga att förbereda för arbetet i skolan. Av delegationens intryck att döma gäller detta även för flera av de offentliga utredningar och rapporter om den nya lärarutbildningen som genomförts. Här får förskolan i regel lite eller ingen uppmärksamhet alls, vilket inte minst illustreras av att

¹⁷ Högskoleverket (2005): Rapport 2005:17R, sid. 121-125.

¹⁸ Beckman (2005), Tallberg Broman (2005).

man hela tiden talar om elever och skola medan begrepp som barn och förskola sällan förekommer. Det gäller för övrigt inte bara för rapporter som behandlar lärarutbildningen utan överhuvudtaget rapporter som berör både förskolans och skolans verksamhetsområden. Nyligen lade till exempel Myndigheten för skolutveckling fram sitt förslag på ett nytt rektorsprogram. Trots att utbildningen av rektorer berör både förskolan och skolan nämns inte förskolan som verksamhetsområde en enda gång i rapporten. Det kan vara så att man medvetet vill beteckna förskolan som en skolform. Men för läsaren kan intrycket ändå bli att förskolan glöms bort eller att innehållet helt enkelt inte berör förskolan utan enbart skolan.

Delegationen anser att förskolan måste ges ökat utrymme och uppmärksamhet såväl i den offentliga debatten som i offentliga utredningar och rapporter som berör både förskolans och skolans verksamhetsområden. Om lärosätena ska kunna vända trenden och fånga upp eller väcka intresse för förskolans verksamhetsområde, måste de också ta det förskolespecifika kunskapsområdet på allvar och se till att det får ordentligt med utrymme i utbildningen. Erfarenhet från och kunskap om förskolans verksamhetsområde måste också efterfrågas och prioriteras vid tillsättningar av nya lektorstjänster vid de lärosäten där lärarutbildarnas kompetens brister på det här området.

7.1.3 Möjligheten att arbeta som pedagog och med barn lockar både kvinnor och män i förskolläraryrket

Vad är det då som får personer att utbilda sig till förskollärare och stanna kvar i yrket?

År 2005 genomförde Statistiska centralbyrån för första gången en undersökning om försörjningen av förskollärare. Den riktade sig till icke yrkesverksamma förskollärare och syftet var att belysa deras arbetsmarknad ur olika aspekter, ge information om varför de lämnat förskolan samt undersöka om de inom den närmaste framtiden kan tänka sig att söka anställning som förskollärare i förskolan. Tyvärr har vi inte funnit någon motsvarande undersökning fast för verksamma förskollärare att jämföra resultatet med. Det finns inte heller någon motsvarande undersökning för barnskötare.

SCB:s undersökning visar att det som många upplever som mest positivt i yrket som förskollärare är arbetet med barn och möjlig-

heten att arbeta som pedagog. Därefter kommer möjligheten att påverka arbetets innehåll, samarbetet med andra vuxna i ett arbetslag samt samverka med föräldrar. De vanligast angivna orsakerna till att lämna förskolan är möjlighet till annat arbete och lönen. Många anger också att de lämnat förskolan på grund av låg personaltätheten eller stora barngrupper.

En stor andel av de ej yrkesverksamma förskollärarna arbetar i dag som lärare inom någon annan skolform. Bland kvinnorna är de tre vanligast angivna yrkesområdena grundskollärare, speciallärare samt arbete som kräver kortare högskoleutbildning. Bland männen är arbete som kräver teoretisk specialkompetens, ledningsarbete samt arbete som kräver kortare högskoleutbildning de tre vanligast angivna yrkesområdena. Sju av tio kvinnor och män angav att lönen i deras nuvarande arbete är bättre jämfört med den lön de hade som verksam förskollärare. Ungefär lika många angav att det nya yrket har högre status än förskolläraryrket. Två tredjedelar bedömde att möjligheten till kompetensutveckling har förbättrats i det nya yrket och drygt hälften upplevde att det nya yrket innebär bättre karriärmöjligheter. Samtidigt bedömde drygt 30 procent att arbetsbelastningen och stressen inom det nya yrket är högre än i arbetet som förskollärare.

7.1.4 Synen på män i förskolan måste förändras

Ungefär en tredjedel av de icke yrkesverksamma förskollärarna, vilket motsvarar ungefär 5500 personer, kan tänka sig att söka anställning i förskolan inom en treårsperiod. Av dem kan ungefär en fjärdedel tänka sig att söka anställning utan några som helst villkor medan sju av tio kan tänka sig att söka anställning först förutsatt att vissa förändringar sker. En av tio kan enbart tänka sig att söka tillfälliga anställningar i förskolan. Av dem som kan tänka sig att söka anställning i förskolan först om vissa förändringar sker angav många, både kvinnor och män, höjd lön och mindre barngrupper/högre personaltäthet som viktiga förändringar. Åtta av tio angav att lönen måste höjas och sju av tio efterfrågade mindre barngrupper/högre personaltäthet för att de ska kunna tänka sig att söka anställning i förskolan. Andra viktiga förändringar för både kvinnor och män är mer tid för planering av arbetet, möjlighet att få önskad tjänstgöringsomfattning, bättre karriärmöjligheter samt bättre psykosocial arbetsmiljö. Det är förhållandevis små skillnader

mellan hur kvinnor och män besvarade den här frågan med ett undantag – 30 procent av männen, men bara 1 procent av kvinnorna, angav att synen på män i förskolan måste förändras för att det ska kunna tänka sig att söka anställning i förskolan. Bland männen är detta den tredje vanligaste förändringen som efterfrågades för att de ska kunna tänka sig att söka anställning i förskolan igen.¹⁹

Hur ska då detta tolkas och förstås? En vanlig förklaring till att så få män arbetar i förskolan är att det medför begränsade karriärmöjligheter och förhållandevis låg lön. Som framgår av resultatet av SCB:s undersökning upplever också många av de män som lämnat förskolläraryrket just dessa faktorer som hinder. Men som undersökningen visar gäller detta för de kvinnor som lämnat förskolläraryrket i ungefär samma utsträckning som för männen. För oss i delegationen är detta ett tydligt exempel på att man inte enbart kan stirra sig blind på lönen och karriärmöjligheterna om man ska förstå varför så få män arbetar i förskolan, utan man måste även rikta blicken mot de normer och värderingar som styr vad som anses vara ”kvinnligt” respektive ”manligt”. Nu är det visserligen enbart en mycket begränsad grupp män som ingår i SCB:s undersökning. Det är män som har gjort ett könsöverskridande yrkesval genom att utbilda sig till förskollärare, men som sedan lämnat yrket. De flesta män provar aldrig ens på att arbeta inom ett kvinnodominerat fält som förskolan. Går det att använda samma faktorer som SCB:s undersökning visar för att förklara varför även andra män väljer bort förskolan eller aldrig ens kommer på tanken att arbeta där? Vi menar att mycket tyder på det, det vill säga att det framför allt är den låga lönen, de begränsade karriärmöjligheterna och inte minst synen på män som arbetar inom fältet som ligger bakom.

Som beskrivs i kapitel 1 har förskolan en lång historia av könsmärkning att göra upp med. Från verksamhetens framväxt fram till i dag har den stämplat som ett yrkesområde för kvinnor i första hand. Föreställningen om kvinnans naturliga fallenhet för att vårda och fostra små barn tycks ha etsat sig fast i människors medvetande och lever till stor del kvar i det svenska samhället och kulturen. Det innebär att för en kvinna som väljer förskolan som yrkesverksamhet räcker det i regel med att motivera yrkesvalet med intresse, medan en man som gör samma val måste motivera och argumentera för sitt yrkesval på ett sätt som kvinnor aldrig behöver göra.

¹⁹ Statistiska Centralbyrån (2005).

Margareta Havung som forskat om män i förskolan menar att män som väljer förskolan som arena för sitt yrkesutövande gör två val, ett val bort från yrken som av tradition utförs av män och ett val mot ett yrke som av tradition "tillhör" kvinnorna. Enligt Havung ses män som söker sig till förskolan ofta som modiga, men de utsätts samtidigt för en noggrann granskning av omgivningen – en "riktig" man ägnar sig helt enkelt inte åt sådant som kvinnor gör eller tidigare har gjort.²⁰

7.2 Män i förskolan

Som vi tog upp i vårt delbetänkande är det låga antalet män i förskolan det första många associerar till när man nämner arbetet med jämställdhet i förskolan.²¹ Andelen män i förskolan har alltid varit låg. Den senaste tioårsperioden har den legat på mellan 2-3 procent och det är inte mycket som talar för att den här trenden kommer att vända de närmsta åren. Få män utbildar sig för att arbeta i förskolan.

På lärarutbildningen har andelen män sjunkit de senaste åren och andelen är särskilt låg på inriktningar mot förskolans verksamhet. Av samtliga studerande som påbörjat den nya lärarutbildningen från höstterminen 2000 till och med vårterminen 2005 har totalt 1852 studenter en inriktning enbart mot förskola/förskoleklassen. Av de studenterna är 4,4 procent män. På de breda inriktningarna mot de tidigare åldrarna, som förskola/förskoleklass ingår som en del av, är andelen män något högre – mellan 8 och 11,3 procent.²²

Även på gymnasieskolans barn- och fritidsprogram är andelen män låg om än något högre än på lärarutbildningen. Under läsåret 2004/05 gick totalt 13224 elever på Barn- och fritidsprogrammet vid skolor med kommun eller landsting som huvudman, av de studenterna var 26 procent pojkar. Drygt hälften läste dock på en inriktning mot fritid och inte mot pedagogisk och social verksamhet som är mer anpassad för arbete i förskolan. På inriktning mot pedagogisk och social verksamhet låg andelen pojkar på 16 procent.²³ Till detta kan tilläggas att det är en högre andel av pojkarna än flickorna som "hoppas av" utbildningen eller byter till

²⁰ Havung (2005), sid. 48-51.

²¹ SOU 2004:115, sid. 41.

²² Statistiska centralbyrån, tabell.

²³ Skolverket (2005), rapport 260, del 2.

ett annat program. Under perioden 1994–2002 lämnade 13 procent av pojkarna programmet, jämfört med 8 procent av flickorna.²⁴

7.2.1 En jämn könsfördelning ingen garanti för ett framgångsrikt jämställdhetsarbete

Men är det då könsfördelningen i personalgruppen som avgör hur jämställd en förskola är? Det beror på hur jämställdhet definieras, men det är åtminstone inte i första hand den aspekten av jämställdhet som lyfts fram i förskolans läroplan utan där är det den pedagogiska verksamhetens innehåll och personalens förhållningssätt till barnen som står i fokus. Det kan inte nog understrykas att en jämn könsfördelning i personalgrupper inte per automatik leder till ett aktivt och framgångsrikt jämställdhetsarbete i förskolan. Enligt delegationens bedömning är det snarare pedagogisk skicklighet och ett genusmedvetet förhållningssätt som måste ses som de viktigaste kvalifikationerna hos all personal för att jämställdhetsarbetet i förskolan ska kunna ta fart och utvecklas i ett längre perspektiv.

Med det inte sagt att vi inte vill öka andelen män som arbetar i förskolan. Men det är viktigt att först reda ut varför det behövs fler män i förskolan. Det finns argument för fler män som rimmar ganska illa med målen och riktlinjerna för förskolans jämställdhetsuppdrag. Ett inte helt ovanligt argument är till exempel att män behövs för att bidra med så kallade typiskt ”manliga” egenskaper och aktiviteter som ska fungera som en slags motvikt mot allt det som anses vara ”kvinnligt” i förskolan. Här förutsätts alltså män kunna tillföra verksamheten något nytt och annorlunda som bara de kan bidra med. Det är ett synsätt som går rakt emot intentionerna bakom förskolans läroplan och som riskerar att förstärka de stereotypa förväntningarna på kvinnor och män eller flickor och pojkar snarare än att utmana dem. Dessutom kan det bidra till att bevara den låga andelen män i förskolan eftersom många män känner att de inte kan eller vill leva upp till de här förväntningarna på dem.

Delegationen ser istället andra fördelar med att öka andelen män i förskolan. Ett argument är att barnen bör få tillgång till en större mångfald av män att identifiera sig med och som kan representera många olika egenskaper och intressen – som däremot inte behöver

²⁴ SOU 2004:43, sid. 95.

förknippas med att de är just män. Men det största och absolut viktigaste argumentet som vi ser för att öka andelen män i förskolan, är att det ingår som en viktig del av en allmän strävan att bryta könssegregeringen på arbetsmarknaden i stort. Det är viktigt inte bara för att bredda flickors och pojkars eller kvinnors och mäns uppgifter och ansvarsområden här i livet utan också för att nå en jämnare fördelning av makt och resurser mellan könen. Ett annat argument som också går i linje med vårt sätt att se på saken, är att män behövs i förskolan för att visa såväl de vuxna som barnen att både kvinnor och män kan arbeta med barn, omsorg och pedagogik. Här handlar de alltså om att bredda mäns uppgifter och ansvarsområden och utmana synsättet att män inte kan ägna sig åt sådant som kvinnor gör eller tidigare har gjort.

7.2.2 Varför finns det så få lyckade brytprojekt för pojkar och män?

I april 2004 kom en ny statlig offentlig utredning om könssegregeringen på arbetsmarknaden i Sverige. Den visar att uppdelningen mellan kvinnors och mäns arbete minskade något under nittioalet, men att det främst är ett resultat av att andelen kvinnor ökade inom många mansdominerade yrken som kräver högre utbildning. Där emot har andelen män inom kvinnodominerade yrken knappt ökat alls. En viktig förklaring till det är att insatserna för att bryta könssegregeringen på arbetsmarknaden främst varit inriktade på att bredda flickors och kvinnors utbildnings- och yrkesval medan få insatser riktat in sig på att förmå pojkar och män att ge sig in på kvinnodominerade yrkesområden.²⁵

Samma mönster går igen i svensk jämställdhetspolitik och debatt i stort, som i första hand handlat om att utveckla och förändra flickor och kvinnor i olika avseenden.²⁶ Vi har även kunnat identifiera det här mönstret i några av de jämställdhetsprojekt som delegationen har beviljat medel för. Inte så sällan hamnar projektens fokus på att bredda flickornas intressen och färdigheter medan pojkarnas roller och beteenden inte alls utsätts för samma kritik och behandling. Det finns också en betydligt mer utbredd oro hos barnens föräldrar för vad som ska hända med pojkarna om de ger sig in på sådana områden som förknippas med flickor än tvärtom.

²⁵ SOU 2004:43.

²⁶ Se till exempel Pincus (1997) eller Wahl (2001).

Samma tendens återkommer också i det jämställdhetsarbete som bedrivits i skolan – även här har arbetet framför allt varit inriktat på att förändra flickorna i första hand, och inte sällan har fokus legat på att utveckla intressen och färdigheter hos flickor som förknippas med pojkar, så som att ta mycket plats eller intressera sig för traditionella pojkämnen som matematik och teknik.²⁷ Det är viktigt att komma ihåg att skälet till att mycket av kraften ägnats åt just flickor, är att flickor alltid har varit underordnade i skolan. Det finns således en maktdimension i detta, som inte bör glömmas bort. Problemet är bara att insatsernas fokus främst har varit inriktat på att förändra flickorna och inte de maktstrukturer i samhället som nedvärderar och missgynnar dem. Man skulle kunna säga att arbetet på många sätt handlat om att lära flickor att anpassa sig efter de villkor som råder i genusordningen, medan pojkars och mäns roller sällan problematiserats på något djupare plan. Därmed placerar man också skulden för ojämställdheten hos flickorna själva samtidigt som det som förknippas med pojkar och män ges ett högre värde.

Att jämställdhetsarbetet i skolan har varit inriktat på flickor i första hand, är dock inte samma sak som att det satsas mer resurser på flickor än på pojkar i skolan vilket är en vanlig missuppfattning. Snarare tyder det mesta på att pojkars intressen och behov fortfarande prioriteras högst på många skolor. Den förändring vi vill åt är således inte att det ska ske en omfördelning av resurser från flickor och kvinnor till pojkar och män varken inom skolans värld eller inom de arbetsmarknadspolitiska åtgärdsprogrammen. Utan vad vi efterfrågar är att pojkar och män involveras i jämställdhetsarbetet i större utsträckning, och att det börjar ställas högre krav på pojkars och mäns förändring och inte bara på flickors och kvinnors. Vi menar att en del av det arbetet kan vara just att stimulera fler pojkar och män att ge sig in på så kallade typiskt ”kvinnliga” områden, vilket förskolans verksamhetsområde är ett tydligt exempel på.

7.2.3 Insatser för att rekrytera fler män till förskolan

Ett av delegationens uppdrag är att lyfta fram goda exempel på insatser för att stimulera fler män att söka sig till utbildningar med inriktning mot arbete med barn och i förskolan samt även insatser

²⁷ Se till exempel Weiner och Berge (2001), sid. 43 samt Björnsson, M (2005).

för att behålla de män som redan arbetar i förskolan.²⁸ Vad har då hittills gjorts på det här området? I vårt delbetänkande nämnde vi kort några insatser för att öka andelen män i förskolan. Här ska vi lite mer utförligt beskriva ett antal sådana projekt samt lyfta fram det vi ser som framgångsfaktorer respektive hinder i projekten.

Vi har valt att koncentrera oss på tre olika projekt. En viktig faktor som förenar de olika projekten är att de alla om än i olika grad har integrerat ett genusperspektiv i sitt arbete.

Det första projektet som vi valt att lyfta fram gick under namnet "Fler män till läraryrket"²⁹ och drevs av Linköpings universitet i samarbete med dåvarande Kunskapslyftet i Finspång, Linköping, Mjölby, Motala, Norrköping och Ödeshög; Länsarbetsnämnden och Arbetsförmedlingen i Östergötland; samt Växtkraft Mål 3 – EFS-rådet i Östergötland. Projektet startade som en del i högskolans uppdrag om breddad rekrytering och pågick mellan den 1 januari 2002 och den 30 november 2005. Syftet var att hitta nya vägar att rekrytera män till läraryrket/läraryrket och projektets mål var att skapa debatt om bristen på män inom läraryrket samt att rekrytera fler män till läraryrket. Projektets målgrupp var arbetssökande män, 25 år eller äldre, inskrivna vid någon arbetsförmedling i Östergötland och med intresse av att arbeta med barn och ungdomar inom förskolan och skolan.

Det andra projektet som vi valt att lyfta fram gick under namnet "Fler män till skolan"³⁰ och har drivits av Arbetsförmedlingen i Örebro i samarbete med Örebro universitet. Projektet startade våren 2002 som ett brytprojekt finansierat av Arbetsmarknadsverket. Syftet med projektet var att pröva nya vägar för att få fler män att söka sig till läraryrket. Projektet syftade också till att ge deltagarna inblick i och en medvetenhet om vad det innebär att arbeta som lärare, vilket i sin tur skulle motverka avhopp från läraryrket och bidra till att männen stannar kvar i läraryrket. Projektets målgrupp var arbetssökande män i åldrarna 20–40 år och inskrivna vid arbetsförmedlingen. Nu har projektet övergått till att vara en del av den ordinarie verksamheten på arbetsförmedlingen i Örebro, vilket innebär att det inte längre är ett brytprojekt finansi-

²⁸ Kommittédirektiv Dir.2003:101.

²⁹ Redogörelsen för projektet har tagits fram i samråd med Marita Rydén, projektledare och verksam vid kansliet för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet. Projektets slutrapport har använts som underlag, se Linköpings universitet (2006).

³⁰ Redogörelsen för projektet har tagits fram i samråd med Jonas Holmberg, projektledare och verksam vid arbetsförmedlingen i Örebro.

erat av Arbetsmarknadsverket. Förhoppning är att verksamheten ska fortsätta även kommande år.

Det tredje projektet som vi valt att lyfta fram är ”Män i Förskola, Fritidshem MIFF”.³¹ Det är ett Mål 3- projekt³² som drivits i samarbete mellan Länsstyrelsen, Arbetsförmedlingen, Nätverk för män i barnomsorgen, och Barn och Utbildningsförvaltningen på Gotland. Projektet pågick under perioden januari 2002 och juli 2003. Det första initiativet till projektet kom från det manliga nätverket för män i barnomsorgen, MIB, som väckte idén om att arbetssökande män skulle få prova på att arbeta inom barnomsorgen som i sin tur antogs kunna väcka ett intresse hos deltagarna att utbilda sig för och arbeta inom detta verksamhetsområde. Det övergripande målet med projektet var att bidra till att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden inom barnomsorgen/förskolan. Detta skulle ske dels genom att arbeta med arbetslösa män, deras handledare och berörda praktikarbetsplatser och därigenom åstadkomma en ökad kunskap om jämställdhet ur ett genusperspektiv, och dels genom att få ökade kunskaper om varför män väljer ett kvinnodominerat yrkesområde men slutar i större utsträckning än kvinnor, samt vad som skulle kunna få dem att stanna kvar i verksamheten. Projektets målgrupp var arbetslösa män från 20 år och uppåt. Projektet inleddes med en praktisk förstudie som innebar att 12 arbetssökande män fick prova på att arbeta inom barnomsorgen under en period om cirka tre månader för att se om det var något för dem. Männerna var i åldrarna 23–43 år och hade ingen tidigare erfarenhet av att arbeta inom barnomsorgen. De flesta kom från traditionellt ”manliga” yrkesområden. Varje deltagare fick en handledare som de följde i verksamheten. Handledarna skulle vara män vilket gjorde att tio deltagare placerades på fritidshem och bara två på förskola då det inte fanns tillgång till fler män som kunde vara handledare i förskolan. Parallellt med praktiken genomfördes ett antal seminarier där genuskunskap, jämställdhetsfrågor samt pedagogik och organisationsfrågor behandlades. En stor del av arbetet under förstudien gick också ut på att planera inför projek-

³¹ Redogörelsen för projektet har tagits fram i samråd med Bo Hansen, projektledare och verksam vid Gotlands kommun, Kicki Scheller, särskild sakkunnig jämställdhet vid länsstyrelsen Gotlands län, och Kristina Ersson, ordförande i styrgruppen för projektet och chef för arbetsmarknad Länsstyrelsen Gotlands län. Projektansökan (opublicerat material) samt projektets slutrapport har använts som underlag, se Hanssen (2003).

³² Växt kraft mål 3 ingår i den Europeiska Socialfondens arbetsmarknadsprogram och syftar till att stärka individens ställning på arbetsmarknaden och därigenom bidra till tillväxt och ökad sysselsättning. I detta ingår att verka för ökad jämställdhet mellan könen samt bryta könssegregeringen på arbetsmarknaden.

tets fortsättning, och att få så många av deltagarna som möjligt att gå vidare till huvudprojektet.

Preparandutbildningarna

I alla projekt har så kallade preparandutbildningar ingått, som syftat till att förbereda för studier på lärarutbildningen. Teoretiska studier har varvats med verksamhetsförlagd utbildning, och efter avslutad utbildning har deltagarna erbjudits platsgaranti på lärarutbildningen i den aktuella regionen. Innehållsmässigt skiljer sig dock utbildningarna åt i stor utsträckning och fördelningen av teori och praktik har varierat kraftigt mellan de olika projekten. Även längden på utbildningen har varierat, i Örebro och Linköping sträckte sig utbildningen över ett år och på Gotland sträckte sig utbildningen över en termin.

”Fler män till läraryrket” i Linköping

Inom ramen för projektet ”Fler män till läraryrket” i Linköping genomfördes två ansöknings- och utbildningsomgångar av preparandutbildningen – den första under 2003 och den andra under 2004. De har haft samma upplägg men olika namn, det första året kallades Preparandåret och det andra Colleeåret. Utbildningarna vände sig till män som var arbetslösa eller riskerade att bli arbetslösa och som hade ett intresse för att utbilda sig och senare arbeta med barn och ungdomar. Deltagare rekryterades genom arbetsförmedlingen.

Under bägge utbildningsomgångarna kombinerade deltagarna studier på Vuxenutbildningen och studier på den första terminen på lärarprogrammet i Linköping. De som saknade högskolebehörighet kunde ägna studierna på Vuxenutbildningen åt att läsa in engelska B och/eller svenska B. För att berättigas aktivitetsstöd var dock alla deltagare tvungna att studera på helfart, vilket innebar att det som redan hade högskolebehörighet läste andra relevanta ämnen på Vuxenutbildningen.

Universitetsstudierna innefattade två tiopoängskurser som till stor del bygger på den första terminen inom det ordinarie lärarprogrammet vid Linköpings universitet. Den enda skillnaden var att de läste kurserna på halvfart samt att särskild vikt lades på att

deltagarna utvecklade kunskap om genusperspektiv, IKT i förskola och skola, samt ledarskapets betydelse för läraryrket. Deltagarna kunde senare tillgodoräkna sig detta när de började på lärarutbildningen vilket innebar att de kunde gå direkt in på termin två på programmet. En dag per vecka ägnades åt verksamhetsförlagd utbildning (VFU) på förskolor och skolor i Östergötlands län. Några deltagare valde att förlägga två dagar i veckan åt VFU för att kunna "fylla ut" sin tid till heltid. Lärarprogrammet fördelade platserna, men de som inte trivdes kunde byta plats. De flesta VFU-platser förlades till förskolan och de yngre åldrarna i grundskolan.

Våren 2003 registrerade sig 29 män på utbildningen. Av dessa fullföljde 25 män hela utbildningen och 21 män valde sedan att studera vidare på lärarutbildningen. Den andra utbildningsomgången som startade hösten 2004 registrerade sig 22 män på utbildningen. 19 män fullföljde utbildningen och av dessa valde 18 män att läsa vidare på lärarutbildningen.

Andelen män på lärarutbildningen i Linköping har ökat från 21 procent hösten 2001 till 38 procent hösten 2005. Tyvärr har mer än hälften av dem som deltog i projektet valt att läsa en inriktning mot grundskolans senare år och inte mot de tidigare åldrarna, vilket innebär att problemet med att så få män söker sig till förskolan kvarstår. Hösten 2005 var enbart 6,5 procent män av dem som antogs till inriktning mot förskola, förskolklass, fritidshem och grundskolans tidigare år på lärarprogrammet i Linköping.

"Fler män till skolan" i Örebro

Inom ramen för projektet "Fler män till skolan" i Örebro har hittills tre ansöknings- och utbildningsomgångar genomförts och avslutats, och en fjärde omgång kommer att avslutas under våren 2006. Förhoppningen är som sagt att verksamheten ska fortsätta, men då som en del av arbetsförmedlingens ordinarie verksamhet och inte som ett så kallat brytprojekt finansierat av Arbetsmarknadsverket. En förutsättning för det är emellertid att Örebro universitet beviljar deltagarna platser på lärarutbildningen. Förhandlingar pågår, men inget är klart i skrivande stund.

Efter varje avslutad utbildningsomgång har deltagarna erbjudits platsgaranti på lärarutbildningen vid Örebro universitet. Till skillnad från preparandutbildningen i Linköping innehöll utbild-

ningen inte några universitetsstudier. Istället bjöds externa föreläsare in för att prata om frågor som rör förskola, skola men även genus- och jämställdhetsfrågor. Utbildningen innefattade två föreläsningstillfällen per månad. Resten av tiden var verksamhetsförlagd. De som saknade högskolebehörighet kunde även läsa in två ämnen på Vuxenutbildningen parallellt med projektet.

Totalt innefattade utbildningen 38 veckors verksamhetsförlagd utbildning (VFU). En viktig tanke med att låta en så pass stor del av utbildningen vara verksamhetsförlagd, var att deltagarna skulle ges möjlighet att få en ordentlig inblick i yrkesområdet vilket i sin tur antogs kunna motverka senare avhopp från lärarutbildningen. Enligt Jonas Holmberg, som arbetar på arbetsförmedlingen i Örebro och var ledare för projektet, är det många lärarstudenter som hoppar av lärarutbildningen efter första VFU-perioden. Samma sak hände med deltagarna på preparandutbildningen, flera blev tveksamma efter första månaden i verksamheterna. Men efter två månader ändrade de flesta uppfattning vilket, enligt Jonas Holmberg, hänger samman med att det tar ett tag att komma in i verksamhet.

Deltagarna i projektet har fått prova på att arbeta i alltifrån förskolan till årskurs 9 i grundskolan. De har själva fått avgöra inom vilket verksamhetsområde de vill vara, men under sex veckor har de varit tvungna att prova på några av de andra skolformerna för att få så bred erfarenhet som möjligt. När deltagare till projektet har valts ut har dessutom de som ville arbeta med så unga barn som möjligt prioriterats eftersom andelen män är som lägst ju lägre ned i åldrarna man kommer.

Genomströmningen på utbildningen har varit hög och de flesta har även gått vidare till studier på lärarutbildningen. Vid varje utbildningsomgång har 20 män antagits, varav 18 gått vidare till lärarprogrammet i Örebro. Andelen män på lärarutbildningen i Örebro har ökat från 18,7 procent 2002 till 29,1 procent 2005.

”Män I Förskola, Fritidshem MiFF” på Gotland

Inom ramen för projektet ”Män I Förskola, Fritidshem MiFF” på Gotland genomfördes en ansöknings- och utbildningsomgång av preparandutbildning. Till skillnad mot de andra projekten sträckte sig utbildningen enbart över en termin. Utbildningen startade i januari 2003 och efter avslutad utbildning gavs deltagarna plats-

garanti på lärarutbildningen. Deltagare till utbildningen valdes ut via personliga intervjuer. För att antas skulle man ha erfarenhet från arbete i förskola, fritidshem eller skola samt högst två ämnen att läsa in för högskolebehörighet. Under utbildningen varvades teoretiska studier på högskolan med verksamhetsförlagd utbildning. Högskolestudierna innebar att deltagarna fick prova på de inriktningar som finns att välja på inom lärarutbildningen, inblick i olika pedagogiska teorier, samt se på sina egna skolerfarenheter och arbeta med dokumentation i form av film. Dessutom fick de utbildning i genus- och jämställdhetsfrågor.

Under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen var elva placerade på förskola, sex på fritidshem och en i skolan. När de påbörjade utbildningen var de flesta deltagare inställda på att utbilda sig till lärare på mellan- och högstadienivå. Flera fick dock upp intresset för förskolan och fritidshemmet efter att de provat på att arbeta inom dessa verksamhetsområden. Av de arton män som genomförde utbildningen började tolv direkt på lärarutbildningen, tio i Visby, en i Kalmar och en i Linköping. Sex deltagare blev inte färdiga med sina behörighetsstudier på Komvux, men de angav alla att de hade för avsikt att söka till lärarutbildningen efter detta. Av dem som började på lärarutbildningen är det tyvärr bara ett fåtal som har valt att rikta in sin utbildning mot förskolans verksamhetsområde. Exakt hur många det rör sig om är oklart.

Barnskötarutbildningen

Till skillnad från de andra projekten innefattade projektet "Män I Förskola, Fritidshem MiFF" även en barnskötarutbildning. Tanken med denna utbildning var att ge en god grund för att arbeta i barnomsorgen, men även att väcka intresse för vidare studier på lärarutbildningen. Barnskötarutbildningen sträckte sig över ett år och varvade teoretiska studier med verksamhetsförlagd utbildning. De första två månaderna bestod utbildningen av VFU på heltid. Därefter ägnades två dagar per vecka åt VFU och tre dagar åt teoretiska studier. De teoretiska studierna bygger till stor del på karaktärsämnen inom gymnasieskolans barn- och fritidsprogram fast anpassat för vuxna deltagare. Parallellt med detta fick deltagarna utbildning i genus- och jämställdhetsfrågor. De deltagare som saknade högskolebehörighet kunde även läsa in ämnen på Vuxen-

utbildningen. Det fanns dock inget större intresse för det i gruppen.

Till en början placerades åtta män på fritidshem och nio på förskola, men efter ett par månader bytte flera plats så att tretton var i förskola och två på fritidshem på grund av att andelen män är som lägst i förskolan.

Genomströmningen på utbildningen var hög, 15 av 17 examinerades som barnskötare. Intresset för att studera vidare på lärarutbildningen var dock svagt bland deltagarna. Under de första sex veckorna efter utbildningen hade 12 av 15 haft vikariat inom barnomsorgen. Utvärderingen av projektet visar att de flesta föredrar att arbeta i fritidshemmet framför förskolan. Många upplevde det som svårt att komma in i förskolans verksamhet och att den är mer begränsad och rutinstyrd än fritidshemmets verksamhet. Flera upplevde också att det saknas en medveten pedagogik i förskolan. Men av de 15 som fullföljde barnskötarutbildningen, är det åtminstone två till tre som i dag arbetar i förskola.

Framgångsfaktorer i projekten

Samtliga projekt har haft en hög genomströmning. Efter preparandutbildningarna gick de flesta deltagare vidare till studier på lärarutbildningen. Även barnskötarutbildningen hade en hög genomströmningen, det var som sagt 15 av 17 deltagare som examinerades som barnskötare. Däremot lyckades man inte väcka intresse hos deltagarna att läsa vidare till lärare.

Det vi ser som särskilt positivt med projekten är att alla innehöll utbildning i genus- och jämställdhetsfrågor. Inom projektet "Fler män till läraryrket" arbetade deltagarna med genusfrågor både som vetenskap och som perspektiv genom föreläsningar, litteraturstudier, seminarier och diskussioner. De fick även med sig genus- och jämställdhetsrelaterade uppgifter till de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. De kunde till exempel få till uppgift att granska kommunikationsmönstren i verksamheterna utifrån ett genusperspektiv eller förekomsten av könsmobbing. Att knyta samman teori och praktik på detta vis ser vi som mycket viktigt för att deltagarna ska förberedas för att arbeta aktivt och medvetet med jämställdhetsfrågor i sin kommande yrkesverksamhet som lärare.

Inom projektet "Fler män till skolan" behandlades genus- och jämställdhetsfrågor på några av de föreläsningar som ingick i ut-

bildningen. Däremot fick deltagarna inga genusrelaterade uppgifter med sig under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. Detta bör utvecklas inför kommande insatser på området, särskilt i liknande fall som detta, där en betydande del av utbildningen har varit verksamhetsförlagd.

Inom projektet "Män i Förskola, Fritidshem MiFF" anordnades föreläsningar där bland annat aktuell maskulinitetsforskning behandlades. Målsättningen var att ordna två föreläsningar per föreläsare, en på kvällstid för anställda i kommunen och en för utbildningsdeltagarna och deras handledare i de pedagogiska verksamheterna. Bland anställda i kommunen var tyvärr engagemanget för detta svagt, men bland deltagarna och deras handledare var det desto större.

Utöver dessa föreläsningar anordnades även ett antal seminarier för barnskötargruppen respektive preparandgruppen där genus- och jämställdhetsfrågor behandlades. Totalt hölls fem halvdagsseminarier per grupp. Även deltagarnas handledare i de pedagogiska verksamheterna bjöds in att delta vid dessa tillfällen. Tanken var också att handledarna själva skulle få utbildning i att handleda i genusfrågor. Tyvärr ställdes denna del av utbildningen in på grund av tidsbrist och att många hade svårt att komma ifrån sina ordinarie arbeten. Det är dock ett upplägg som vi i delegationen starkt förespråkar inför framtida insatser på det här området. Det optimala vore om man kunde kombinera detta med genusrelaterade uppgifter som deltagarna får med sig ute i verksamheterna.

Varför är det då så viktigt att behandla genus- och jämställdhetsfrågor i denna typ av projekt?

För det första är det viktigt att män som arbetar i förskolan, precis som kvinnor, har den kunskap som krävs för att kunna arbeta aktivt och medvetet med jämställdhetsfrågor i verksamheten enligt de mål och riktlinjer förskolan har att arbeta utifrån.

Vi ser det också som viktigt att såväl männen själva som deras handledare och andra kollegor i verksamheten, har så pass mycket kunskap om samhällets könsstrukturer att de kan se och ifrågasätta de ensidiga förväntningar som många män möts av när de kommer till förskolan. Det kan både handla om skeptiska kollegor som har som utgångspunkt att män minsann inte klarar av att ta hand om barn, eller att män som kommer till förskolan i första hand förväntas kunna bidra med eller ta över alla de sysslor och aktiviteter som räknas som typiskt "manliga".

Om förskolan ska kunna bryta traditionella könsmönster är det viktigt att alla som arbetar i verksamheten, oavsett kön, ses som pedagoger i första hand och inte som representanter för sitt kön. Det är också viktigt att kvinnor och män i personalgruppen delar på alla de uppgifter och aktiviteter som ingår i det vardagliga arbetet i förskolan. En inte ovanlig uppfattning i yrken som dessa är att personalen ska arbeta med det som intresserar dem mest. Kanske blir arbetet mer riktigt utfört om intresset och engagemanget finns med från början, men personalen kan också fungera som positiva förebilder genom att prova på nya aktiviteter tillsammans med barnen. Det kan vara positivt att också visa hur den vuxne kan misslyckas vid de första försöken och kanske är det också så att barnen kan växa genom att visa den vuxne hur en aktivitet kan genomföras.

För oss innebär genusmedvetenhet också en förståelse för att det kvinnor byggt upp genom historien, i förskolan såväl som på andra platser där kvinnor haft stort inflytande, är en kvalitet i sig. I diskussionen om att det behövs fler män i förskolan finns det en risk att det "kvinnospecifika" nedvärderas medan det män antas stå för eller förväntas kunna bidra med ges ett högre värde. Kvinnors samtalsämnen benämns till exempel inte sällan som "tjafs" och vi har vid flera tillfällen mött påståenden som att miljön i förskolan är lite väl "kärringaktig". Detta är ett resonemang som vi i delegationen starkt tar avstånd från. Varför benämns så ofta det kvinnor står för i negativa termer? Det behövs inte fler män i förskolan för att göra innehållet i verksamheten eller arbetsmiljön mera "manlig". Snarare måste förskolans arbete och uppdrag handla om att införliva de människovärden som vi vill att våra barn och framtidens vuxna ska bära med sig – oavsett kön.

Hinder i projekten

Trots att projekten kan ses som lyckade på många sätt är det tveksamt om de bidragit till eller kommer bidra till att höja andelen män i förskolan i någon större utsträckning. Vi har dock inte funnit några andra projekt som lyckats bättre med detta.

Av dem som läste preparandutbildningarna var det som sagt många som valde att läsa vidare till lärare, vilket är positivt. Några har inte valt inriktning för sina studier ännu, men av dem som gjort det har många valt att läsa en inriktning mot grundskolans senare år

och inte mot de tidigare åldrarna, som förskolan ingår som en del av. Av dem som genomgått preparandutbildningarna vid Linköpings universitet har som sagt över hälften valt en inriktning mot grundskolans senare år. Även inom ramen för projektet på Gotland var det många som valde bort förskolan till förmån för grundskolans senare år och gymnasiet. I Örebro har glädjande nog flera valt att rikta in sin utbildning mot de tidigare åldrarna, som förskolan ingår som en del av. Det är dock för tidigt att säga inom vilket verksamhetsområde de här studenterna kommer att arbeta efter att de tagit examen. Förhoppningsvis lyckas lärosätena väcka eller fånga upp det intresse som finns för förskolans verksamhetsområde, men hittills har som sagt många lärosäten haft stora problem med detta. Inte heller genom barnskötarutbildningen inom projektet "Män i Förskola, Fritidshem MiFF" tycks det som om man lyckats höja andelen män som arbetar i förskolan i någon större utsträckning. Många av dem som genomgick utbildningen angav som sagt att de föredrar att arbeta i fritidshemmet framför förskolan, men några arbetar i förskolan i dag.

Det som komplicerar saken är att insatserna inte enbart varit inriktade på att stimulera män att söka sig till utbildningar som leder till arbete i förskolan, utan även inom andra verksamhetsområden så som fritidshemmet och grundskolan. Tyvärr är det få män som placerar förskolan högst upp på sina prioriteringslistor när de ställs inför valet att avgöra vilken verksamhetsform de vill arbeta inom. Andelen män i förskolan är så pass låg att många av dem som provar på att arbeta i verksamheten avskräcks även om de trivs med arbetets innehåll. Få kan tänka sig att vara enda mannen på arbetsplatsen. Det gör att de fåtal förskolor som medvetet satsat på att höja andelen män i verksamheten sällan har några problem att få fler män, medan de förskolor som knappt har några anställda män alls ofta har stora problem att rekrytera och behålla manlig personal.

7.2.4 Strategier för att rekrytera och behålla män i förskolan

Vad har då de förskolor gjort som trots allt lyckats med att rekrytera och behålla män i verksamheten? De erfarenheter vi har gjort tyder på att det framför allt handlar om att bestämma sig, sätta upp en vision och sedan utveckla en medveten strategi för att nå dit.

Lotta Rajalin är chef för tre förskolor som ligger i Gamla stan och på Södermalm i Stockholm: Nicolaigårdens förskola, Södermalms Montessori förskola och Mullvadens förskola. På Nicolaigården är tio av 23 anställda män, på Södermalms Montessori är en av tio anställda män och på Mullvaden är fem av 11 anställda män. Ända sedan 1999 har Rajalin haft en tydlig vision och medveten strategi för att rekrytera manlig personal. Hon menar att det gäller att hålla ögonen öppna i alla sammanhang, prata med människor och göra sig känd som en attraktiv arbetsplats med utrymme och respekt för alla. Det är viktigt att vara öppen för olikheter och att alla känner att de har en given plats i arbetslaget och kan utvecklas i sin yrkesroll. Enligt Rajalin har många män som arbetet inom förskolan tilldelats en roll som de inte själva valt eller trivs med. Några har också gett uttryck för att de inte varit en del av verksamheten, att de inte kunnat påverka och utvecklas. Dessutom är lönenivåerna låga och arbetet tungt och krävande många gånger.

Elisabeth Löwenfeldt är rektor på "Vi som växer" i Älvsjö som består av två förskolor, där 11 av 33 anställda är män. När Löwenfeldt startade "Vi som växer" bestämde hon sig för att fem tjänster skulle vara vigda bara för män. Om någon av tjänsterna utlyses och det inte kommer in några manliga sökanden med rätt kvalifikationer och erfarenheter, så anställer Löwenfeldt en vikarie till dess att hon finner en lämplig man för tjänsten. På "Vi som växer" går de redan i annonsen ut med att de gärna ser manliga sökanden.

Det gör också Birgitta Stark som är chef för fyra förskolor på Kungsholmen i Stockholm: Kronoberg, Inedal, Båten och Gambrinus förskola. På dessa förskolor är 11 av 40 anställda män. Stark har som mål att ha minst två män på varje förskola, för att ingen ska behöva vara enda mannen på arbetsplatsen. I dagsläget är det dock bara en man anställd på förskolan Båten, på grund av att en manlig förskollärare slutade i april. Men på de andra två förskolorna arbetar tre till fyra män per enhet.

På två av förskolorna har vi en tradition av att ha manlig personal ända sen sjuttioalet. På de förskolorna har det aldrig varit tomt på manlig personal sedan dess. När jag tog över de andra två förskolorna 2001 blev det naturligt för mig att rekrytera män då jag alltid haft män anställda på mina förskolor. Vi har ofta gått ut med redan i annonsen att vi gärna ser manliga sökanden. Men som sagt, det mesta ger sig självt. Finns det redan manlig personal är det enklare att få fler (Birgitta Stark, förskolechef).

Flera av de förskolor vi har varit i kontakt med och som har ovanligt många män anställda, försöker i likhet med Birgitta Stark placera minst två män på en och samma förskola och om det är möjligt även på en och samma avdelning. Som vi varit inne på tidigare avskräcks många män av att vara den enda mannen på arbetsplatsen. Är det bara en man i arbetslaget ökar också risken för att han ska ses som en representant för sitt kön i första hand och inte som en individ och kollega. Starks tips till andra förskolor som vill rekrytera och behålla män i verksamheten är att se över miljön, ge pedagogiska utmaningar och kompetensutveckla i genuspedagogik och dokumentation med hjälp av datorn. Det gäller för övrigt all personal, inte bara männen, enligt Stark. Men ibland uppstår situationer då manliga anställda kan behöva särskilt stöd, som när föräldrar inte vill att en man ska öppna på morgonen.

Som vi varit inne på tidigare ses ofta de män som söker sig till förskolan som modiga genom att de vågat ge sig in på ett arbetsfält som så starkt förknippas med kvinnor. Att de klarar av alla de sysslor som traditionellt och fortfarande tillskrivs en kvinnlig domän, kan också göra att de ses som duktiga på ett annat sätt än de kvinnor som arbetar inom fältet. Yrkets prestige och status förväntas dessutom öka när männen kommer in medan förhållandet för kvinnor som kommer in på mansdominerade arbetsplatser är precis tvärtom. Det har också visat sig att män som ger sig in på kvinnodominerade arbetsfält relativt enkelt brukar kunna göra karriär.

Om "glastaket är en metafor för att kvinnor som klättrar på karriärstegen endast kan nå upp till en viss nivå används "glashissen" som en metafor för män som gör karriär i kvinnoyrken. De kan relativt enkelt göra karriär och därmed också passera kvinnor som varit länge i yrket.³³

I förskolan märks detta genom att många av de män som arbetat inom fältet gått vidare och blivit föreståndare eller rektorer. Att vara man och ge sig in på ett kvinnodominerat fält kan med andra ord medföra en hel del fördelar. Men som vi varit inne på tidigare utsätts många män som arbetar i förskolan också för en skeptism från sin omgivning vilket både hänger samman med yrkets låga status och dess kvinnostämpel. Pedofildebatten är också en del av detta, liksom föreställningen om att män inte bör eller helt enkelt inte klarar av att hand om små barn.

³³ SOU 2004:43, sid. 13-14.

Enligt Elisabeth Löwenfeldt på Vi som växer finns det föräldrar som har valt bort deras förskola på grund av att de har män anställda. Och när pedofilhärvan var som värst var hon lite orolig. Men Löwenfeldt fick mycket stöd från föräldrar och övrig personal och istället för att stänga ute män av rädsla har de valt att ha en öppen diskussion om detta. Löwenfeldt poängterar att det finns lika många "tokiga" kvinnor som män. För henne är det viktigt att hon som chef har en positiv inställning till manlig personal. Hon har mött föreståndare som haft fördomar mot män som arbetar inom barnomsorgen. De har till exempel förväntat sig att de inte ska vara seriösa i sitt arbete. Det är ingen bra utgångspunkt. Även i personalgruppen är det viktigt med en positiv inställning för att alla ska känna sig välkomna, enligt Löwenfeldt. Självklart ska man ställa samma krav på män som arbetar i förskolan som på kvinnor. Men precis som kvinnor måste män också tillåtas vara nybörjare när de kommer till en arbetsplats. Här har kollegorna ett ansvar att tala om för ny personal vad som krävs istället för att döma ut dem direkt, menar Löwenfeldt.

7.2.5 Det krävs breda och långsiktiga satsningar för att höja andelen män i förskolan

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att:

- Arbetsmarknadsverket i sitt fortsatta uppdrag att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden ska prioritera projekt som leder till fler män i förskolan. Det är viktigt att brytprojektet följs upp så att män har möjlighet att söka sig till förskolor med så jämn könsfördelning som möjligt och också i övrigt kan delta i nätverk och liknande för män i förskolan.

Insatser bör även riktas mot yngre pojkar och män. Delegationen föreslår att:

- resurser anslås för genomförande av sommarkurser i barnomsorg och pedagogik för pojkar. Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att fördela bidrag i enlighet med det koncept som används för flickor kurser i naturvetenskap och teknik, samt följa upp hur dessa kurser för pojkar genomförs och vad de ger för resultat.

Delegationen rekommenderar att:

- huvudmännen för grund- och gymnasieskolorna utvecklar en genusmedveten studievägledning, samt organiserar grundskolans PRAO så att eleverna får könsrollsöverskridande arbetslivserfarenheter.

Att förändra attityder tar tid, liksom att förmå pojkar och män att våga bryta mot normen och ge sig in på ett arbetsfält som förskolan, som så starkt präglas av och förknippas med kvinnor. Enstaka projekt och punktinsatser kanske kan bidra till att något fler män arbetar i förskolan, men för att kunna nå mer genomgripande förändringar på det här området krävs ett mera långsiktigt arbete och i hela landet.

För att bredda mäns yrkesval och för att möta arbetsmarknadens framtida behov av förskollärare bör man även fortsättningsvis sträva efter att stimulera fler män att söka sig till lärarutbildningen. I kommande insatser måste man dock bli bättre på att fånga upp och väcka intresse för förskolans verksamhetsområde, så att inte majoriteten män hamnar i skolan eller fritidshemmet i slutändan. Att låta redan verksamma män i förskolan fungera som förebilder och mentorer för lärarstuderande män, kan vara ett sätt att göra detta. Ett annat sätt kan vara att under praktikperioderna undvika att placera män på förskolor som helt saknar manlig personal. Istället bör man rikta in sig på sådana förskolor som åtminstone har några män anställda, samt placera flera män på en och samma förskola. Bristen på män i förskolan gör att man gärna sprider ut dem som provar på att arbeta i verksamheten på så många enheter och avdelningar som möjligt. Men med tanke på att många avskräcks av att vara enda mannen på arbetsplatsen, tror vi det finns mycket att vinna på att undvika detta. Flera av de förskolor som lyckats rekrytera och behålla män i verksamheten har som sagt strävat efter att placera minst två män på en och samma avdelning, även om det inneburit att någon eller några avdelningar helt saknat manlig personal.

Arbetsmarknadsverket har ett uppdrag att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden. Delegationen anser att det är viktigt att verkets samtliga verksamheter bidrar. Vägledning är ett viktigt instrument här, liksom arbetsmarknadsutbildning, förmedling och olika former av praktik. Inom Arbetsmarknadsverket pågår nu ett gemensamt arbete med Försäkringskassan för att förbättra den

arbetslivsinriktade rehabiliteringen. Vi vill understryka vikten av att jämställdhetsperspektivet genomsyrar också det uppdraget.

Vi menar också att man i kommande insatser för att stimulera fler män att söka sig till förskolans verksamhetsområde, bör rikta in sig på en bredare målgrupp än vad som gjorts inom de projekt vi har kommit i kontakt med som alla koncentrerat sig på vuxna arbetslösa män. Pojkar i grundskolan är exempel på en annan målgrupp som det bör riktas insatser mot. De utbildnings- och yrkesval dagens unga gör kommer att ligga till grund för hur morgondagens arbetsmarknad ser ut. Studier visar att pojkar i årskurs 9 i mycket liten utsträckning kan tänka sig att arbeta inom ett yrkesområde som inte är mansdominerat, jämfört med pojkar på gymnasiet och vuxna män som är betydligt mer öppna i det här avseendet.³⁴ En konsekvens av de tidiga gymnasievalen kan därmed bli att pojkar redan i unga år fastnar i könssegregerade yrkesområden. För att förhindra detta, bör man så tidigt som möjligt verka för att ge pojkar chansen att utveckla en mer positiv inställning till kvinnodominerade yrkesområden som förskolan. Det skulle kunna bidra till att fler vågar göra otraditionella val inför gymnasiet, och att en större andel pojkar väljer barn- och fritidsprogrammet för sina studier.

Som vi tidigare påpekat har många av de insatser som gjorts för att bryta könssegregeringen på arbetsmarknaden i Sverige varit inriktade på att bredda flickors och kvinnors utbildnings- och yrkesval. Inom grundskolans ram är den mest radikala insats som gjorts, regeringens satsning på teknikkurser för flickor. Sedan 1985 har regeringen varje år avsatt medel för att kommunerna ska kunna arrangera sådana kurser, främst sommarkurser för flickor i årskurs 8 och 9. Såväl jämställdhetspolitiska som arbetsmarknadspolitiska skäl har använts för att motivera detta och det finns fortfarande ett stort intresse för att anordna denna typ av kurser runt om i landets kommuner. Varje år söker mer än 100 kommuner bidrag till olika projekt för att stimulera flickors intresse för teknik.³⁵

Delegationen föreslår att regeringen nu avsätter motsvarande resurser fast för att öka pojkars intresse för att arbeta inom barnomsorgen. Precis som teknikprojekten för flickor, kan denna typ av insatser både motiveras med jämställdhetspolitiska och arbetsmarknadspolitiska skäl. Det handlar med andra ord både om att höja andelen män som arbetar i förskolan och att möta arbets-

³⁴ SOU 2004:43, sid. 139.

³⁵ SOU 2004:43, sid. 149-150.

marknadens behov av arbetskraft inom förskolans verksamhetsområde som förväntas stiga de närmsta åren. Liknande förslag framfördes i den senaste statliga offentliga utredningen om könssegregeringen på arbetsmarknaden i Sverige.³⁶

Ett sätt att öka pojkars intresse för att arbeta i förskolan är att anordna sommarkurser i barnomsorg och pedagogik för pojkar. Dessa kurser skulle kunna kombineras med sommarjobb/feriepraktik i förskolan. Det är viktigt att kurserna innehåller ett genusperspektiv, och precis som i arbetet för att öka flickors teknikintresse handlar det om långsiktiga satsningar, snarare än punktinsatser.

Ett annat sätt att öka pojkars intresse för att arbeta i förskolan och andra kvinnodominerande yrkesområden, kan vara att arbeta med genusmedveten studie- och yrkesvägledning i grundskolan, samt genom att organisera skolans PRAO (praktisk arbetslivsorientering) så att eleverna styrs till könsrollsöverskridande arbetslivserfarenheter. Studie- och yrkesvägledning finns formellt i grundskolans och gymnasieskolans organisation. Funktionen innebär att erbjuda varje enskild elev verktyg och metoder för att söka information och kunskap, orientera sig om utbildningar, praktik och arbetsmarknad, identifiera och formulera sina behov, intressen och förutsättningar och göra ett urval av relevanta åtgärder, samt kunna ta ansvar för sin egen karriärprocess, se möjligheter till att förverkliga sina idéer och tillgodose sina behov. Arbetet sker genom information, vägledande och reflekterande samtal, intresseinventering, studiebesök och handledning enskilt och/eller i grupp. I skolan inriktas studievägledningen främst på att eleven ska göra olika utbildningsval. Detta är särskilt uttalat i årskurs 8 och 9 och arbetet sker då i samverkan med gymnasieskolan. Skolans PRAO är en del av processen.³⁷ Ett positivt exempel på en insats som gjorts inom detta område, kommer från EU:s ramprogram Equal i Gävleborg. Här har man utvecklat metoder för att göra studie- och yrkesvägledningen mer genusmedveten. Detta har till exempel skett genom att vägledaren arbetat med utmaningar i samtalet och rollspel för att klargöra vad och vilka eleverna påverkas av när de gör sina val. En genusanalys av utbildningsutbudet och utbildningskatalogen har gjorts, och elever som varit brytare i sina studier har

³⁶ Se SOU 2004:43.

³⁷ SOU 2001:45, sid. 13.

fått särskilt stöd.³⁸ Vi vill nu uppmana fler skolor att utveckla en genusmedveten studievägledning.

Avslutningsvis är det vår förhoppning att ett aktivt och genusmedvetet jämställdhetsarbete i förskolan och skolan kan bidra till att dagens pojkar och flickor när de blir vuxna kommer våga bryta mot det vi i dag ser som traditionella könsmonster och göra mer otraditionella utbildnings- och yrkesval än vad nutidens generationer vuxna har gjort.

7.3 Fortbildning och kompetensutveckling för förskolans personal

Om jämställdhetsarbetet i förskolan ska kunna ta fart och utvecklas i ett längre perspektiv räcker det inte med att ställa krav på att genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningar som leder till arbete i förskolan, så som lärarutbildningen, barnskötarutbildningen och gymnasieskolans barn- och fritidsprogram. Även redan befintlig personal i förskolan måste få fortbildning och kompetensutveckling på området.

I förskolans läroplan (Lpfö 98) anges att det är huvudmannen för verksamheten som ansvarar för att personalen får möjlighet till den kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete. Men i praktiken är ansvaret för fortbildning ofta delegerat till förskolenivå vilket innebär att det är rektorn eller förskolechefen som – inom vissa givna ramar – fattar beslut om dessa frågor.

En enkätundersökning från 2002 som gått ut till landets samtliga kommuner/kommundelar visar att beslut om fortbildning och kompetensutveckling för förskolans personal fattas på förskolenivå i 76 procent av Sveriges kommuner och på kommunal nivå i endast 3 procent av kommunerna. I 18 procent av kommunerna fattas beslut på både kommunal och förskolenivå.³⁹ Den här delegeringen av beslut innebär att enskilda rektorer/förskolechefer i många fall har stor inverkan på vilka prioriteringar som görs i verksamheten. Som delegationen ser det finns det både positiva och negativa sidor av detta. Det som är positivt är att besluten fattas nära verksamheten vilket underlättar för att insatserna ska kunna anpassas efter de specifika behov som finns i personalgruppen på varje enskild för-

³⁸ Cox (2005).

³⁹ Skolverket (2004), rapport 239, sid. 48.

skola. Det vanliga är att rektorn/förskolechefen diskuterar behovet av fortbildning tillsammans med personalen, till exempel i samband med medarbetarsamtal.⁴⁰ Samtidigt förutsätter det att varje enskild rektor/förskolechef verkligen har den kunskap som krävs för att kunna identifiera brister och utvecklingsbehov på jämställdhetsområdet. Det gör att det blir allt viktigare att denna kompetens också efterfrågas vid tillsättning av nya rektors- och förskolechefstjänster. Genus- och jämställdhetsfrågor måste också bli ett prioriterat kunskapsområde i den statliga rektorsutbildningen och i andra utbildningar för rektorer och förskol-/skolledare.

Delegationen har mött flera engagerade förskolechefer/rektorer som driver jämställdhetsfrågorna på ett framgångsrikt sätt i förskolan. Men vi har också mött exempel på motsatsen. Därför menar vi att såväl kommunala som enskilda huvudmän måste ta en mer aktiv roll och driva på jämställdhetsarbetet i förskolan så att det inte avgörs av enskilda rektorers eller förskolechefers kunskap och engagemang på området.

7.3.1 Huvudmannen för förskolan måste ta ökat initiativ till kompetensutveckling

Delegationens bedömning och förslag:

Få kommuner har prioriterat genus- och könsrollsfrågor för kompetensutveckling. Det är delegationens bedömning att:

- kommunerna såväl som enskilda huvudmän för förskolan måste bli bättre på att synliggöra jämställdhet som ett prioriterat område för förskolor att arbeta med, och initiera kompetensutveckling som når ut bredd till personal på såväl enskilt som kommunalt drivna förskolor.

Trots delegeringen av beslut från central kommunal nivå till enskilda förskolechefer, är det fortfarande de huvudmännen för förskolan, oavsett om det är kommunala eller enskilda, som bär det yttersta ansvaret för förskolan och dess kvalitet. Det är huvudmännen som fördelar resurser och organiserar verksamheterna så att nationella mål och krav kan uppfyllas och påtryckningar uppifrån och utifrån har en genomslagskraft som inte bör underskattas.

⁴⁰ Ibid, sid. 95.

Därför menar vi i delegationen att huvudmännen måste bli bättre på att synliggöra jämställdhet som ett prioriterat område för förskolor att arbeta med, och initiera kompetensutveckling på området som når ut brett till förskolor med både kommunal och enskild huvudman.

Av Skolverkets utvärdering "Förskola i brytningstid" från 2004 framgick att genus- och könsrollsfrågor låg långt ned på prioriteringslistan över fortbildnings och kompetensutveckling för förskolans personal i många kommuner. I bara 7 procent av alla Sveriges kommuner hörde genus- och könsrollsfrågor till ett av de fem mest prioriterade områdena för kompetensutveckling mellan 1999 och 2002.⁴¹ Sedan Skolverket lade fram sin rapport 2004 har det inte genomförts någon ny undersökning av vilka områden för kompetensutveckling som kommunerna prioriterar för förskolans personal. Därför kan vi bara gissa oss till vad som hänt sedan dess. Glädjande nog är det vårt intryck att allt fler kommuner faktiskt börjat uppmärksamma och prioritera de här frågorna i större utsträckning. Ett tecken på det är att delegationen får fler förfrågningar än tidigare från kommuner som vill att vi ska komma och föreläsa. Även andra som föreläser om jämställdhetsarbete i förskolan och skolan vittnar om ett ökat tryck och intresse för de här frågorna. Samtidigt finns det fortfarande många exempel på kommuner och enskilda huvudmän som ännu inte verkat förstått vikten av att arbeta med jämställdhet i förskolan trots de tydliga skrivningarna i läroplanen och andra styrdokument. Med andra ord finns det fortfarande mycket att göra på det här området och som delegationen ser det måste huvudmännen bli bättre på att ta tillvara de resurser som erbjuds dem. Vi menar till exempel att intresset för genuspedagogutbildningen varit oproportionerligt svagt i många kommuner med tanke på att behovet av kompetensutveckling på det här området är stort bland verksamma pedagoger i hela landet.

7.3.2 Många saknar tid för gemensam kunskapsinhämtning och reflektion

Enligt de flesta barnskötare och förskollärare som vi har träffat ger kompetensutvecklingen som mest när alla i arbetslaget får ta del av samma utbildning. Det är dock svårt i en verksamhet som förskolan där den barnfria tiden är knapp. De flesta förskolor som fått

⁴¹ Skolverket (2004), rapport 239, sid. 94.

projektmedel från delegationen har fått förlägga möten och föreläsningar på kvällstid och flera upplever att den gemensamma tiden för reflektion är bristfällig. Samtidigt är detta ett mycket betydelsefullt inslag i förändringsarbetet. Utan gemensam tid för planering och reflektion riskerar arbetet att stanna upp.

Återigen har rektorn/förskolechefen en mycket viktig roll som den som fattar beslut om planeringsdagar, arbetsplatsträffar och inköp av vikarier vid fortbildningstillfällen för ordinarie personal. Samtidigt upplever många rektorer och förskolechefer att de agerar inom mycket begränsade ramar, både ekonomiskt och tidsmässigt. Tidigare fanns ofta en föreståndare på varje förskola som fungerade som pedagogisk ledare, samt hade visst ekonomiskt och administrativt ansvar. Många föreståndare arbetade också deltid i barngruppen. Nu leds förskolan istället av en förskolechef/rektor som ofta är ansvarig för flera arbetsenheter, antingen för flera förskolor eller för såväl förskola som förskoleklass, skola och/eller fritidshem. Dessutom har ekonomiska besparingar minskat ledningsresurserna. Av Skolverkets rapport "Förskola i brytningstid" framgår att många förskolechefer upplever sin arbetssituation som splittrad. De skulle vilja ägna den mesta tiden åt pedagogisk ledning men andra administrativa uppgifter tar alltför mycket tid i förfogande.⁴²

Förskolans jämställdhetuppdrag är ett ansvar som varken förskolans personal eller ledare kan undgå genom att hänvisa till tids- och resursbrist. Samtidigt menar vi att huvudmännen kan göra mycket för att underlätta situationen. Med detta resonemang i åtanke vill vi återigen understryka deras ansvar för att fördela resurser och organisera verksamheterna så att nationella mål och krav kan uppfyllas, samt initiera kompetensutveckling i genus- och jämställdhetsfrågor som når ut brett. Med tanke på att det finns ett behov av ökad kunskap på det här området bland verksamma pedagoger på så gott som alla landets förskolor, menar vi också att centralt initierad kompetensutveckling i många fall bör vara mer effektivt, både tidsmässigt och ekonomiskt, än att varje förskola för sig ska organisera utbildningar på egen hand.

⁴² Skolverket (2004), rapport 239.

7.3.3 Satsning på utbildning av genuspedagoger

Delegationens bedömning och förslag:

Behovet av kunskap i genuspedagogik är stort bland verksamma pedagoger i förskola och skola. Delegationen föreslår därför att:

- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att genomföra och följa upp utbildningen av genuspedagoger i förskolan. Ambitionen är att det 2012 ska finnas en utbildad genuspedagog per 25 anställda.

I budgetpropositionen 2001/2002 anslog regeringen tio miljoner kronor över två år för utbildning av resurspersoner inom jämställdhetsområdet. Sammanlagt satsade regeringen cirka 12 miljoner på utbildningen som var riktad till personal från förskola, fritidshem, grundskola och gymnasieskola. Målet var att det senast år 2004 skulle finnas minst en så kallad genuspedagog i varje kommun. Tanken var att ”dessa resurspersoner skall arbeta med jämställdhetsfrågor i den pedagogiska praktiken för att höja kvaliteten och öka måluppfyllelsen inom detta kunskapsområde”.⁴³ Regeringen gav statens skolverk, sedermera Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att genomföra satsningen. För detta ändamål engagerades de båda nationella värdegrundscentrummen vid Göteborgs universitet⁴⁴ respektive Umeå universitet/Ersta Sköndal högskola.⁴⁵ Samtliga kommuner erbjöds möjlighet att låta minst en pedagog delta i utbildningen. I större kommuner avsåg erbjudandet fler personer. Utbildningen i sig var kostnadsfri men kommunerna fick själva stå för vikariekostnader och dylika kostnader.

Under hösten 2005 påbörjades den sista ordinarie utbildningsomgången. Det svala intresset i början av uppdraget innebar att Värdegrundscentrum i Umeå hade resurser kvar. Eftersom söktrycket vid den tidpunkten ökat dramatiskt beslutade man att genomföra ytterligare två kurser. Dessa avslutades våren 2006. Fram till höstterminen 2005 registrerades sammanlagt 180 personer på kursen. I augusti 2005 hade 122 personer blivit godkända. Ytter-

⁴³ Regeringens skrivelse 2001/2002:188, sid. 43.

⁴⁴ Uppgifterna om satsningen på genuspedagogutbildning i Göteborg har hämtats från en opublicerad utvärdering som sammanstälts av Anna-Karin Olsson och Jan Lif vid filosofiska institutionen, Göteborgs universitet.

⁴⁵ Uppgifterna om satsningen på genuspedagogutbildning i Umeå har hämtats från en utvärdering som Värdegrundscentrum i Umeå har genomfört, se Umeå universitet, Värdegrundscentrum (2005).

ligare 44 deltog i kursen under läsåret 2005/06. Av dessa 44 är 33 godkända i skrivande stund (juni 2006) men det kan komma att bli fler då examinering av kursen sker löpande.⁴⁶ I Göteborg har totalt 284 personer registrerats på den tiopoängskurs som startades vårterminen 2003 och där den sista kursen hölls höstterminen 2005. Av dessa har omkring 127 personer blivit godkända medan 34 personer avser att slutföra kursen. Även en fempoängskurs i genuspedagogik som startade vårterminen 2004 och där den sista kursen hölls vårterminen 2006 lockade många deltagare. 310 personer registrerades på kursen. Av dessa har omkring 107 blivit godkända och 35 avser att slutföra kursen.⁴⁷

Det råder en viss osäkerhet kring det faktiska antalet utbildade genuspedagoger då examinering av kurserna sker löpande. Men även om det fortfarande kan komma att examineras nya deltagare så kan man konstatera att genomströmningen på det stora hela har varit låg. Åtminstone gäller detta för genuspedagogutbildningen i Göteborg där det i skrivande stund enbart är omkring 45 procent av dem som registrerades som har fullföljt tiopoängskursen men ytterligare 12 procent som avser att slutföra studierna. På fempoängskursen är genomströmningen ännu lägre. Här har knappt 35 procent slutfört studierna i skrivande stund men ytterligare 11 procent avser att slutföra kursen. Umeå har haft en betydligt högre genomströmning. Som framgår av siffrorna ovan är det omkring 70 procent av deltagarna som fullföljt studierna och ytterligare 5 procent som avser att slutföra kursen. För att vara en distansutbildning är det ett relativt gott resultat även om en högre genomströmning givetvis hade varit önskvärd. Den genomsnittliga genomströmningen på samtliga kurser och program vid Umeå universitet är 84 procent, men genomströmningen är i regel lägre på distanskurser och deltidsstudier än på heltidsstudier.

Vad är det då som orsakade avhoppet från studierna? Kommunens och ledningens inställning till och intresse för jämställdhet verkar ha spelat in. En utvärdering som Värdegrundscentrum i Göteborg genomfört visar att den vanligaste förklaringen till att inte avsluta studierna är brist på tid till följd av att deltagarna inte fått någon nedsättning i tjänst. Det innebär att flera tvingats

⁴⁶ Uppgifterna har tagits fram i samråd med Gun-Marie Frånberg, som var föreståndare och kontaktperson för området forskning vid Värdegrundscentrum, Umeå universitet. Projektets slutrapport har även använts som underlag, se Umeå universitet, Värdegrundscentrum (2005).

⁴⁷ Uppgifterna har tagits fram i samråd med Anna-Karin Olsson, projektledare, och Jan Lif, kursansvarig.

genomföra studierna på sin fritid. En kursutvärdering från Umeå visar att det för genomförda kurser under 2004/2005 enbart var omkring 16 procent av deltagarna som fick nedsättning i tjänst motsvarande kursens studietakt.

Vad som ligger bakom skillnaden i utfall (genomströmning) mellan de båda lärosätena är svårt att ge något enkelt svar på. Faktorer som kan ha spelat in är utbildningarnas tillgänglighet, liksom upplägget, innehållet och kravnivån för studierna. I Umeå träffades utbildningens deltagare sammanlagt tio gånger. För att öka tillgängligheten och bredda rekryteringen har man försökt sprida utbildningen geografiskt genom att förlägga sammankomsterna till fem olika orter: Stockholm, Gävle, Umeå, Skellefteå och Luleå. I Göteborg har kursen huvudsakligen genomförts på distans via internet. 10-poängskursen innehöll även två obligatoriska sammankomster per termin medan 5-poängskursen enbart innehöll en frivillig sammankomst. Upplägget att förlägga större delen av utbildningen till internet valdes för att man skulle kunna hantera ett stort antal studenter från många olika kommuner. Tanken var också att detta skulle underlätta för deltagarna att sköta sina ordinarie arbeten parallellt med studierna. Av kursutvärderingarna att döma var många deltagare positiva till detta upplägg eftersom det gav dem stor frihet att genomgå kursen i den takt de själva önskade. Det är bara några få studenter som upplevt sig som isolerade från lärarna och andra studiekamrater. Men även om många av dem som fullföljt kursen varit nöjda med upplägget, menar vi att det kan ha varit en bidragande orsak till det stora avhoppet från kursen. Att läsa en kurs på distans via internet utan direkt kontakt med varken lärare eller andra studenter, förutsätter ett stort engagemang och en hög grad av självdisciplin hos studenten. Det är ett upplägg som passar vissa men långt ifrån andra. Visserligen kunde deltagarna föra dialog med varandra på ett elektroniskt forum på kursens hemsida, och man försökte även få igång diskussioner via e-post med hjälp av en mängd instuderingsfrågor och redovisningsfrågor. Men även om internetbaserade möten av den här typen har sina fördelar tror vi inte att det går att ersätta de samtal och de diskussioner som kan föras när alla utbildningsdeltagare är samlade på ett och samma ställe rent fysiskt. Att bli mer medveten om jämställdhet och genus är ofta en tidskrävande process som kräver att personen i fråga vågar diskutera förutsättningslöst utan att alltid ha säkra svar på sina frågeställningar. I skriftlig form blir det inte alls lika lätt att föra en sådan typ av

diskussion. Kunskapen i jämställdhets- och genusrelaterade frågor ökar också i samband med gruppuppgifter som blir svårare att utföra via internet.

Intresset för utbildningen har varit lågt i många kommuner. Det är enbart drygt hälften av kommunerna som har nappat på erbjudandet. Enligt de signaler vi har fått beror det på flera olika faktorer. En del kommuner verkar helt enkelt inte intresserade av jämställdhetsfrågan, andra tycker att det redan finns kompetens inom kommunen och ytterligare andra har haft problem att få fram vikarier. Många hänvisar till den ekonomiska situationen. Det kan även bero på svårigheter att nå ut med information och att man inte hade en tillräckligt genomtänkt informationsstrategi när utbildningen skulle starta. Intresset för utbildningen har dock gradvis ökat runt om i landets kommuner. Flera av de kommuner som redan har genuspedagoger har uttryckt önskemål om att utbilda fler.

Hur har då den kunskap och kompetens tagits tillvara som de pedagoger som gått utbildningen skaffat sig? Även här ser det mycket olika ut. Men att utbildningen har lett till ett mera aktivt jämställdhetsarbete på vissa håll verkar helt klart. Det visar bland annat den andra ansökningsomgången av projektmedel som delegationen utlyste våren 2005. I många av ansökningarna fanns en utbildad genuspedagog med i organisationen som sökt projektmedel. Enligt delegationens erfarenheter ser situationen för genuspedagogerna mycket olika ut i olika kommuner. Vissa genuspedagoger har återgått till sin tidigare tjänst där i princip ingenting har förändrats. Pedagoger förväntas sköta sina gamla arbetsuppgifter samt sprida genuskunskap i de tidsluckor som uppstår. Andra kommuner har låtit de utbildade genuspedagogerna gå ner i arbetstid så att de kan kombinera sin gamla tjänst med att sprida kunskap i genus- och jämställdhetsfrågor. Vi har också sett att man inom vissa kommuner har inrättat en ny tjänst för att bättre kunna använda sig av genuspedagogens kunskap. Där arbetar genuspedagogen enbart med att utveckla jämställdhetsarbetet i kommunens förskolor och skolor. I juni 2005 skickade Värdegrundscentrum i Umeå ut en enkät till de kommuner i upptagningsområdet som vid tillfället hade personer med genuspedagogutbildning. De fick bland annat svara på frågan "Vilka planer finns för genuspilotens arbete efter genomgången utbildning?". Svaren fördelar sig så här:

Att arbeta som vanligt på sin skola	7,5 % (3)
Att få delvis andra uppgifter inom sin tjänst	32,5 % (13)
Att arbeta med jämställdhetsfrågor på flera skolor	40 % (16)
Erhålla en annan slags tjänst i kommunen	12,5 % (5)
Inget svar	7,5 % (3)
Totalt	100 % (40)

Som framgår av svaren är det drygt 85 procent av kommunerna (29 kommuner) som anger att genuspedagogen fått andra uppgifter sedan utbildningen och 40 procent (16 kommuner) som anger att hon eller han arbetar med jämställdhetsfrågor på andra förskolor och skolor än den egna. Fem kommuner anger att pedagogen fått en annan tjänst. Enligt delegationens erfarenheter är det mycket svårt att både hinna med ordinarie arbetsuppgifter och ett utåtriktat och stöttande jämställdhetsarbete. Därför är det glädjande att antalet kommuner, som anger att genuspedagogens arbetsuppgifter inte förändras efter genomgången utbildning har minskat sedan året innan. Våren 2004 angav 15 procent av kommunerna, vilket motsvarar fyra kommuner, att genuspedagogens arbetsuppgifter inte kommer att förändras efter utbildningen. Det verkar alltså som att alltför många kommuner har en plan för hur genuspedagogen ska arbeta. Det finns dock fortfarande exempel på genuspedagoger vars kompetens inte tas till vara i kommunen. Utan lokalt stöd sviktar den enskilda pedagogens engagemang och förändringsarbetet riskerar att stanna upp. Vi vill därför uppmana varje kommun och enskild huvudman att utveckla en strategi för hur genuspedagogens kunskap och engagemang ska tas till vara i arbetet med jämställdhet i enlighet med intentionerna i förskolans läroplan och de jämställdhetspolitiska målen.

Genuspedagogutbildningen har varit framgångsrik i relation till kunskapsmålen. Den har fått ett gott betyg av de studerande och enligt deras uppfattning förberett dem väl för att arbeta med jämställdhetsfrågor i de pedagogiska verksamheterna. Söktrycket till utbildningen har också gradvis ökat. Men målet att det ska finnas

minst en genuspedagog per kommun har inte uppnåtts. Det finns fortfarande kommuner som saknar genuspedagogisk kompetens. Andra har låtit utbilda flera pedagoger. Frågan är dock hur stora förändringar en eller några få pedagoger kan förväntas åstadkomma inom det här kunskapsområdet. Som vi redan varit inne på är det viktigt att ha en utarbetad strategi i kommunen för hur genuspedagogens kompetens ska tas tillvara. Men även i de kommuner som har utvecklat en sådan, bedömer vi att effekterna av spridningsarbetet är begränsade. Jämställdhetsfrågan är av den karaktären att den måste förankras i allt arbete som bedrivs i förskolan och skolan. Det innebär att varje anställd måste få tillräcklig kunskap för att kunna utveckla en medvetenhet om hur det egna förhållningssättet och den pedagogiska verksamheten inverkar på flickor och pojkar i barngruppen ur genus- och jämställdhetssynpunkt. Den förändringen kan inte en eller några få utbildade genuspedagoger åstadkomma. Det är en process som varje enskild anställd måste genomgå. Genuspedagogerna skulle dock kunna fungera som startmotorer i den processen. Men då är det inte tillräckligt att ha en genuspedagog per kommun för samtliga skolformer. Särskilt i större kommuner finns det ett behov av betydligt fler än så.

För att de stora kunskapsluckorna på det här området ska kunna fyllas, anser delegationen att det behöver utvecklas mer permanenta former för utbildning av genuspedagoger. I Kapitel 8 i avsnittet om lärarutbildningen, rekommenderar vi lärosätena att utveckla en grund- och en fördjupningskurs i genuspedagogik om 10 poäng vardera som kan läsas av de lärarstuderande som breddnings- och fördjupningsspecialiseringar inom ramen för programmet. Men det är även viktigt att det finns utbildning att tillgå för redan verk-samma pedagoger. Därför behöver det utvecklas fasta kurser i genuspedagogik som ges under flexibla former så att de går att kombinera med förvärvsarbete i förskola och skola.

Delegationen föreslår att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att - i samråd med exempelvis Centrum för flexibelt lärande (CFL) och med universitet och högskolor med lärarutbildning - utveckla en sådan utbildning anpassad till målgruppens förutsättningar och villkor som kan starta under år 2007. Myndigheten bör kontinuerligt följa upp hur målsättningen med utbildningen kan nås. Behörighetskravet till utbildningen bör vara detsamma som för den tidigare satsningen på utbildning av genuspedagoger. För att antas bör man således antingen ha grundläggande högskolebehörighet eller någon pedagogisk utbildning samt minst fem års

relevant yrkeserfarenhet, till exempel genom anställning som barnskötare eller förskollärare.

Ambitionen med utbildningen bör vara att det ska finnas ett visst antal utbildade genuspedagoger i varje kommun. Det exakta antalet utbildade genuspedagoger per kommun kommer att variera beroende på kommunens storlek och antalet förskoleenheter. En målsättning är att det ska finnas en genusutbildad pedagog på 25 anställda som arbetar i barngrupp i förskolan. Om vi utgår från att det arbetar 72 257 personer i förskolan omräknat till årsarbete, så skulle det innebära att det behöver utbildas totalt nästan 3000 personer. Fördelat på fem år skulle det då behöva utbildas nästan 600 personer per år. Ett annat alternativ är att det ska finnas en genusutbildad pedagog på 50 anställda som arbetar i barngrupp i förskolan. Det skulle innebära att det behöver utbildas totalt nästan 1500 personer vilket innebär 300 personer per år fördelat på en femårsperiod.

Ett sista, men enligt vår bedömning sämre alternativ, är att sträva efter att nå målet om minst en genusutbildad förskolepedagog per kommun. Det skulle innebära en mindre satsning i ungefär samma omfattning som den tidigare. Detta alternativ kan dock inte förväntas få lika stor genomslagskraft som de tidigare.

Delegationen menar att det finns mycket att vinna på att förlägga utbildningen till lärarutbildningarna och till de institutioner som har pedagogik och utbildning som specialitet. Det är här den främsta pedagogiska kompetensen finns. Flera som genomgått genuspedagogutbildningen har tyckt att den varit för akademisk och för dåligt knutit an till deras pedagogiska praktik. En annan fördel som vi ser med att uppdra åt lärarutbildningarna att utveckla utbildningen av genuspedagoger, är att det kan skapa ”överspillningseffekter” till kurser inom programmen. Vår tanke är att detta även kan stimulera ett intresse hos lärarutbildningarna att starta egna kurser i genuspedagogik för lärarstudenter.

7.3.4 Det behövs kompetensutveckling på flera nivåer

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att:

- Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att tillgodose tillgången till kompetensutveckling i genus- och jämställd-

hetsfrågor för ledningen av förskolan på huvudmänna- och verksamhetsnivå och för lärarutbildare, samt verksam personal i förskolan i olika delar av landet. Fortbildningen av dessa målgrupper bör påbörjas våren 2007 samt följas under en försöksperiod om tre år fram till och med år 2009.

Uppdraget att utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan kräver engagemang, kunskap och aktiva åtgärder i och på många olika verksamhetsnivåer samtidigt. En förutsättning för att förskolans personal ska få möjlighet till fortbildning och kompetensutveckling i genus- och jämställdhetsfrågor är att det finns ett engagemang hos rektorn/förskolechefen för dessa frågor. Det är oftast rektorn/förskolechefen som fattar beslut om vilka områden som ska prioriteras för kompetensutveckling av sin personal. Hon eller han är i sin tur beroende av ett strukturellt stöd från ledningen för verksamheten. Även i de fall då beslut om kompetensutveckling fattas på huvudmänna nivå har rektorn/förskolechefen ofta en nyckelfunktion som den självklara länken mellan lednings- och verksamhetsnivån. Delegationen menar att rektorn/förskolechefen måste ha kunskap om vad som krävs för att kunna arbeta med jämställdhet på ett tillfredsställande sätt. Det kan annars vara svårt att se bristen på kompetens och/eller att argumentera för resurser till kompetensutveckling inom kunskapsområdet.

I dag samarbetar alltfler kommuner, förskolor och skolor med de högskolor och universitet som bedriver lärarutbildning. En av grundtankarna med den nya lärarutbildningen som startade hösten 2001, var just att knyta teori och praktik närmare varandra. Stora delar av lärarstudenternas utbildning är förlagd till de pedagogiska verksamheterna runt om i landets kommuner. Det förutsätter ett nära samarbete mellan lärarutbildningarnas företrädare och kommunerna, samt verksamma pedagoger i förskolor och skolor. Som vi beskriver i kapitel 8 avsnittet om lärarutbildningen upplever många lärarstudenter att undervisningen om genus, jämställdhet och andra värdegrundsfrågor är för teoretisk och dåligt kopplad till den pedagogiska praktiken. Här menar vi att de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen (VFU:n) skulle kunna fylla en viktig funktion och bidra till att stärka kopplingen mellan teori och praktik. Det förutsätter dock att det finns genuskompetens både hos dem som undervisar på lärarutbildningarna och hos verksamma pedagoger i förskola och skola, eftersom de fungerar som hand-

ledare för lärarstudenterna under VFU:n. Det mesta pekar på att det finns brister i kompetens om genus- och jämställdhetsfrågor på båda dessa nivåer. Det innebär att genus- och jämställdhetsfrågor ingår i långt ifrån alla studenters verksamhetsförlagda utbildning.⁴⁸ Med detta i åtanke anser delegationen att det finns mycket att vinna på att samordna kompetensutvecklingsinsatser på genus- och jämställdhetsområdet för lärarutbildningarnas företrädare och verksamma pedagoger i förskolor och skolor. Det är inte minst viktigt för att stärka kommunikationen mellan utbildning och fält och möjliggöra för dem att utveckla en gemensam syn på vad jämställdhetsuppdraget innebär och hur det kan hanteras i praktiken.

Här tror vi att de Regionala Utvecklingscentra (RUC) skulle kunna vara viktiga aktörer. Som vi redogör för i kapitel 6 är tanken att dessa centra ska skapa ökad dialog och samverkan mellan de högskolor som bedriver lärarutbildning och kommuner, förskolor, skolor och vuxenutbildning runt om i landet. Tanken är också att de Regionala Utvecklingscentra ska kunna anordna gemensam kompetensutveckling inom sinsemellan olika områden.⁴⁹ Redan i dag finns det exempel på Regionala Utvecklingscentra som anordnar föreläsningar eller seminarier i genus- och jämställdhetsfrågor för anställda inom förskolans och skolans områden. Ett exempel på det är Regionalt Utvecklingscentrum vid Karlstads universitet som tillsammans med rektorsutbildningen har en föreläsningsserie om genus- och jämställdhetsfrågor under perioden hösten 2005 och hösten 2007 för förvaltningschefer, skolledare och kursansvariga på lärarutbildningen. Totalt arrangeras tio föreläsningar fördelade på två tillfällen per termin. Vi har dock inte funnit några exempel på Regionala utvecklingscentra som anordnar gemensam kompetensutveckling för lärarutbildningarnas företrädare och verksamma förskollärare och lärare – så kallade ”lokala lärarutbildare”. De är ett upplägg som bör utvecklas.

Även barnskötarna måste få tillgång till kompetensutveckling på det här området. Det är därför viktigt att det utvecklas kurser, seminarier och liknande insatser anpassade också efter deras behov. Det är med andra ord viktigt att det anordnas kompetensutveckling med varierande upplägg och innehåll anpassade efter olika målgrupper.

Det är delegationens intryck att många förskolor inte vet till vem de ska vända sig för att få hjälp att inhämta kunskap och med att

⁴⁸ Jämför kapitel 8.

⁴⁹ SOU 1999:63, sid. 367-368.

utveckla sitt jämställdhetsarbete. Vi menar att det är viktigt att säkerställa kontinuerlig tillgång till fortbildning i genus- och jämställdhetsfrågor på olika håll i landet. Det måste även finnas möjlighet att fortlöpande bli uppdaterad inom området, till exempel på grund av reformer och med anledning av ny kunskap. Här måste staten inta en mer aktiv roll. Vi föreslår därför att resurser anslås för att tillförsäkra att en kontinuerlig tillgång till kompetensutveckling inom genus- och jämställdhetsfrågor finns att tillgå i hela landet för förvaltningschefer, rektorer/förskolechefer, lärarutbildare och verksamma pedagoger och barnskötare i förskola och skola. Syftet är att öka kunskapen och medvetenheten hos dessa målgrupper för att på så sätt utveckla kvaliteten inom detta kunskapsområde. Fortbildningen av dessa målgrupper bör påbörjas våren 2007 samt följas under en försöksperiod om tre år fram till och med år 2009. Därefter bör insatserna utvärderas för att man ska kunna ta ställning till en eventuell fortsättning.

8 Utbildning

En viktig förutsättning för att förskolan ska kunna leva upp till de krav som ställs på kvalitet och måluppfyllelse är att det finns välutbildad personal. Såväl de som redan i dag arbetar i verksamheten som framtida personal i förskolan måste få den utbildning som krävs för att kunna leva upp till de mål och riktlinjer för jämställdhetsarbetet som läroplanen föreskriver. Det gäller både barnskötare och förskollärare. Dessutom är det viktigt att förskolechefen eller rektorn, som fattar många viktiga beslut i frågor som rör verksamheten, har lämplig utbildning och kompetens för att leda jämställdhetsarbetet.

Enligt direktiven för Delegationen för jämställdhet i förskolan ingår det i vårt uppdrag att i dialog med huvudmännen för lärarutbildningarna sammanställa vilken utbildning i jämställdhet och genuskunskap som blivande förskollärare erbjuds inom ramen för lärarutbildningen.¹ Men eftersom förskollärare enbart utgör hälften av förskolans personal har vi själva valt att även undersöka de nationella utbildningar som finns för barnskötare. Dessutom har vi granskat förslaget på nytt rektorsprogram som Myndigheten för skolutveckling presenterade under våren 2006. Detta för att ta reda på om och till vilken grad den nya rektorsutbildningen kan förväntas förbereda förskolechefer och rektorer för uppdraget att leda och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan.

8.1 Lärarutbildningen

Hösten 2001 startade en ny lärarutbildning som integrerar alla olika tidigare specialiserade lärarutbildningar i ett och samma program. Utbildningen ersätter bland annat den tidigare barn- och ungdomspedagogiska examen om 120 poäng och innefattar lärar-

¹ Kommittédirektiv DIR.2003:101.

examen för följande skolformer och åldrar: förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år, fritidshem, undervisning i modersmål, grundskolans senare år samt gymnasieskolan.

8.1.1 Utbildningens uppbyggnad

Den nya lärarutbildningen byggs upp av ett allmänt utbildningsområde som är gemensamt för alla blivande lärare oavsett vilken skolform de utbildar sig för, samt inriktningar och specialiseringar mot olika ämnes- och verksamhetsområden. För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskolan, förskoleklassen, grundskolans tidigare år och fritidshemmet krävs minst 140 poäng.

Det allmänna utbildningsområdet (AUO) omfattar 60 poäng. Det ska innehålla minst 30 poäng tvärvetenskapliga ämnesstudier samt utbildning i kunskapsområden som är centrala för läraryrket. Frågor som rör lärarnas samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund är exempel på kunskapsområden som är centrala för alla blivande lärare oavsett vilken skolform de utbildar sig mot. 10 poäng av det allmänna utbildningsområdet ska bestå av verksamhetsförlagd utbildning.

Inriktningen/inriktningarna anger lärarexamens profil och svarar mot de ämnen eller ämnesområden som den blivande läraren avser att arbeta med eller knyter an till den åldersgrupp studenten riktar in sin utbildning mot. För lärarexamen avsedd för pedagogisk verksamhet i förskola krävs minst en inriktning om 40 poäng, varav minst 10 poäng ska vara verksamhetsförlagd.

Specialiseringen/specialiseringarna kan utgöras av en fördjupning av en inriktning, en breddning till ett nytt ämnesområde eller en fokusering på en viss åldersgrupp eller ett kompetensområde. För lärarexamen avsedd för pedagogisk verksamhet i förskola krävs minst en specialisering om 20 poäng.²

8.1.2 Lärarutbildningarnas uppdrag

Delegationens bedömning:

Delegationen anser att ett av de uppsatta målen i examensordningen riskerar att uppfattas på ett sätt som går rakt emot läroplanens mål för jämställdhetsarbetet i förskolan och skolan. I

² Prop.1999/2000:135.

vårt delbetänkande³ framfördes förslaget att ett av de uppsatta målen i examensordningen för lärare omformuleras. I stället för att den utexaminerade läraren ska ”inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet” förslog vi att det ska stå ”inse betydelsen av genusordningen i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet”. Som vi skrev i delbetänkandet kan dagens formulering lätt tolkas så att de blivande lärarna ska förstå att flickor och pojkar är olika och att man ska ta hänsyn till detta i undervisningen. Vi anser tvärtom att det är centralt att blivande lärare utvecklar kunskap om hur föreställningar om könens olikheter kan bidra till att påverka lärarens förhållningssätt till flickor och pojkar i barn/elevgruppen. Det är också viktigt att blivande lärare får kunskap om hur de olika värden som tillskrivs flickor/kvinnor och pojkar/män - såväl i ett nutida som historiskt perspektiv - kan påverka innehållet i ämnesundervisningen. Vi anser att detta synsätt väl speglas i den formulering vi har föreslagit. Vi står därmed fortfarande fast vid denna bedömning. Det är ett förslag som också fått starkt stöd från flera remissinstanser.

I examensordningen, bilaga 2 till högskoleförordningen anges de krav som ska vara uppfyllda för lärarexamen. Studenterna ska kunna:

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- orientera sig om, förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänniska frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden,
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet,

³ SOU 2004:115, sid. 59.

- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna,
- tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för utveckling i yrkesverksamheten,
- använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inse betydelsen av massmediers roll för denna.

För lärarexamen med inriktning mot undervisning i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år ska studenten dessutom ha fördjupad kunskap i läs- och skrivinlärning och i grundläggande matematik. Alla studenter, oavsett inriktning, ska även ha de kunskaper och färdigheter som krävs för att kunna förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

8.1.3 Intentionerna bakom den nya lärarutbildningen

Till grund för lärarutbildningsreformen ligger lärarutbildningskommitténs betänkande ”Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling”⁴ och regeringens därpå följande proposition ”En förnyad lärarutbildning”.⁵ Centrala motiv bakom reformen är de stora förändringar som genomförts inom det svenska skolväsendet under 1990-talet, och som i hög grad har påverkat arbetsvillkoren för lärare inom olika skolformer. Exempelvis har personalen i förskolor, skolor och fritidshem börjat samarbeta i allt större utsträckning sedan kommunerna gick mot en samordnad organisering av de olika skolformerna. Därför finns det ett behov av att olika lärare läser delar av sin utbildning gemensamt så att grunden för samarbetet läggs redan i grundutbildningen. Ett annat argument för en integrerad lärarutbildning är att det finns uppdrag som utifrån skollagen och läroplanerna är gemensamma för lärare i olika skolformer och verksamheter, vilket förutsätter att de har vissa gemensamma kompetenser och ämneskunskaper.

Tanken är också att den akademiska förankringen ska stärkas i den nya lärarutbildningen, dels genom att stärka kopplingen till

⁴ SOU 1999:63.

⁵ Prop. 1999/2000:135.

vetenskap, forskning och forskarutbildning, dels genom att redan verksamma pedagoger ska kunna forskarutbilda sig. Kopplingen mellan teori och praktik ska också utvecklas så att utbildningens yrkesinriktning förtydligas.⁶

I både lärarutbildningskommitténs betänkande och i regeringens proposition betonas lärarutbildningarnas uppgift att ge studenterna den kunskap som krävs för att kunna leva upp till förskolans och skolans demokratiska uppdrag. Så här skriver lärarutbildningskommittén i sitt betänkande:

Samhället vilar på ett fundament av *värderingar* (en s.k. värdegrund) i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati. Enligt skollagen (1985:1100) och läroplanerna (Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98) skall denna värdegrund prägla förskolans och skolans verksamhet. I utbildningspolitiska sammanhang pågår en kontinuerlig debatt om hur denna värdegrund skall tolkas och omsättas i handling. Samhällets värderingar, så som de uttrycks i läroplanerna, påverkar dock inte alltid det praktiska handlandet. Det är, enligt kommitténs bedömning, varje lärares uppgift att uppmärksamma, tydligt ta avstånd från och aktivt motverka företeelser som hotar något av samhällsfundamentet. Som en följd av detta är samhällets värdegrund fundamental för lärarutbildningen.⁷

Lärarutbildningskommittén framhåller i sitt betänkande betydelsen av att studenterna lär sig att kritiskt granska sina egna värderingar och förhållningssätt. Det anses viktigt eftersom de förväntas vara goda förebilder för barn och elever, både som identifikationsobjekt och som bärare och förmedlare av normer och värderingar.

De demokratiska värderingarna skall uppfattas konkret och praktiskt under lärarutbildningen. Likaså skall utbildningstid ägnas åt demokratiska begrepp och värderingar samt dess motsatser och åt hur man bör agera för att i skolvardagen hävda samhällets grundläggande värden. Studenterna skall lära sig att identifiera och kritiskt pröva värden och normer i verksamhetens styrdokument och i konkret handling. Utbildningen skall ge kunskap om hur värden och normer motiveras och därmed även hur de kan kritiseras. De skall även inse hur pedagogisk verksamhet medför val av mål, innehåll och metoder och hur värden och normer förs in i verksamheten.⁸

I lärarutbildningskommitténs betänkande ingår också en bilaga som särskilt behandlar lärarutbildningarnas uppdrag att ge studenterna den kunskap de behöver för att kunna förverkliga förskolans och

⁶ SOU 1999:63.

⁷ SOU 1999:63, sid. 92.

⁸ Ibid, sid. 92.

skolans jämställdhetsuppdrag. Här utvecklar professor Inga Wernersson skälen till och förslag på hur könsteori och jämställdhetsfrågor kan komma in i utbildningen. Enligt Wernersson bör könsteori och jämställdhetsfrågor integreras i alla delar av utbildningen så att den "genomsyras" av ett köns- och jämställdhetsperspektiv, samtidigt som det också bör utvecklas specifika kurser som koncentrerar sig på de här kunskapsområdena så att studenterna får både bred och djup kunskap. Det exakta innehållet för undervisningen kommer att variera mellan olika kurser och beroende av vilket verksamhetsområde studenten riktar in sin utbildning emot, men på det stora hela menar Wernersson att det handlar om att studenterna för att kunna handla konstruktivt och ge flickor och pojkar lika/rättvisa villkor i förskolan och skolan behöver kunskap om hur den sociala könsstrukturen tar sig uttryck samt vilka konsekvenser det får på olika nivåer.⁹

Även i regeringens proposition "En förnyad lärarutbildning" betonas lärosätenas ansvar att ge lärarstudenterna kunskap om jämställdhet och andra värdegrundsfrågor. Regeringen menar att varje universitet och högskola som bedriver lärarutbildning bör lägga ett könsperspektiv på utbildningen, och utveckla lärarstudenternas medveten och kunskap om jämställdhetsfrågor i sitt framtida arbete. Enligt regeringens uppfattning är jämställdhetsfrågorna av den karaktären att lärosätena särskilt bör redovisa hur de når examensskrivningens mål på området. Det bör till exempel framgå av utbildningsplanerna för lärarutbildningsprogrammen hur jämställdhetsfrågor ska hanteras i utbildningen så att studenterna når kunskapsmålen. Vidare menar regeringen att Högskoleverket bör få i uppdrag att stimulera och utveckla kunskapen om jämställdhet och lärande på lärarutbildningarna. Regeringen framhåller även betydelsen av att jämställdhetsfrågor uppmärksammas i de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen, eftersom det är därigenom som studenterna kan få praktisk kunskap om och erfarenhet av att arbeta med jämställdhet bland barn och elever liksom insikt om hur den sociala könsstrukturen kommer till uttryck i skolan och förskolan. Här menar regeringen att studenternas handledare i de pedagogiska verksamheterna har en viktig funktion och att det därför är viktigt att de erbjuds särskild utbildning för att handleda också i ett jämställdhets- och könsteoretiskt perspektiv.¹⁰

⁹ Ibid, bilaga 6.

¹⁰ Prop.1999/2000:135, sid. 70.

8.1.4 Intentionerna var goda, men hur blev det i praktiken?

För att ta reda på om och i så fall hur genusteori och jämställdhetsfrågor behandlas i den nya lärarutbildningen har vi träffat representanter från fem olika lärosäten. Vi har också granskat kursplaner, litteraturlistor och andra aktuella dokument från respektive lärosäte, samt tagit del av närliggande studier och rapporter på området. De lärosäten som valdes ut är: Linköpings universitet Campus Norrköping, Högskolan i Dalarna, Högskolan i Kalmar, Umeå universitet, och Uppsala universitet.

Tanken med urvalet var att få en spridning mellan små och stora lärosäten från olika delar av landet. Lärosätena avgjorde själva vilka personer som var mest lämpliga för oss att träffa. Vid varje lärosäte träffade vi mellan en och tre personer. I så gott som alla fall var det personer med ett särskilt intresse för genus- och jämställdhetsfrågor. Några arbetar som jämställdhetshandläggare antingen på heltid eller som en del av sina tjänster. Andra sitter på ledande positioner i lärarutbildningsnämnden vid sina respektive lärosäten. Ytterligare några andra har sin tradition inom förskolans område och undervisar särskilt på inriktningar för arbete i förskolan.

8.1.5 Resultat

Studenternas individuella val avgör hur mycket kunskap de får

Sedan den nya lärarutbildningen startade hösten 2001 har både lärosätena och studenterna fått stor möjlighet att själva utforma utbildningens upplägg och innehåll vilket också var tanken med reformen. Det skulle vara möjligt att utbilda en lärarkår med många gemensamma yrkeskunskaper och kompetenser men som samtidigt innehåller stor variation genom sammansättningen av inriktningar och specialiseringar.¹¹ Huruvida detta är positivt eller negativt råder det delade meningar om och det är en diskussion som vi i delegationen inte vill lägga oss i. Det vi kan konstatera är att den komplexa strukturen gör utbildningen svåröverskådlig och att det är näst intill omöjligt att dra några generella slutsatser om innehållet för studenternas utbildning eftersom det kan variera i stor utsträckning både inom och mellan lärosätena.

¹¹ Prop.1999/2000:135.

Den nya lärarutbildningen har fått skarp kritik från flera olika håll, inte minst från Högskoleverket som i mars 2005 redovisade en utvärdering av lärosätenas implementering av utbildningen. Ett av de problem som uppmärksammas i rapporten är just svårigheten att förena statens behov av att styra utbildningen med lärosätenas stora flexibilitet och studenternas valfrihet att själva skraddarsy sin utbildning till både upplägg och innehåll. Enligt Högskoleverket är det så gott som omöjligt att följa studenternas studiegång i en så kraftigt decentraliserad utbildning:

Olika utbildningsanordnare tar ansvar för avgränsade delar av utbildningen, för enstaka moment eller kurser inom AUO eller för inriktningskurser och specialiseringar. Det är inte bara så att ett stort antal lärare är involverade i studenternas utbildning, studenterna förflyttar sig också mellan institutioner, ibland också mellan lärosäten. Studenterna som grupp följs inte heller åt genom utbildningen. Studenter väljer individuellt olika kurser och inriktningar, vilket betyder att ingen, utom studenten själv, kan ha grepp om utbildningen i dess helhet i den utformning den kommer att få för den enskilde.¹²

Det är delegationens uppfattning att den komplexa strukturen och stora valfriheten även inverkar på studenternas utbildning i genusteori och jämställdhetsfrågor. Vid de flesta lärosäten har studenterna stor frihet att välja mellan olika kurser, inriktningar och specialiseringar, vilket innebär att innehållet för deras utbildning i praktiken kan se mycket olika ut både inom och mellan lärosätena. Inte ens inom ramen för det allmänna utbildningsområdet, som är den enda del av utbildningen som ska vara gemensam för alla blivande lärare, är det säkert att studenterna läser samma kurser.

Vid några lärosäten innehåller det allmänna utbildningsområdet enbart obligatoriska kurser, men vid de flesta lärosäten består det av en kombination av obligatoriska och valbara kurser. Detta i kombination med att genusteori och jämställdhetsfrågor tas upp olika mycket i olika kurser leder till att studenternas individuella val i praktiken blir avgörande för om och hur mycket kunskap de får.

Vid de lärosäten där det allmänna utbildningsområdet består av en kombination av valbara och obligatoriska kurser är det i första hand från de valbara delarna som vi har funnit exempel på kurser som fördjupar sig i de här frågorna och perspektiven. Problemet är att långt ifrån alla studenter läser de kurserna. De kan lika gärna

¹² Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 148.

välja att läsa kurser som inte alls tar upp de här kunskapsområdena. Tittar man i stället på den del av utbildningen som består av inriktningar så går det att finna ett fåtal exempel på inriktningar som i förhållandevis stor utsträckning behandlar genusteori och jämställdhetsfrågor, men de flesta inriktningar innehåller enbart mindre inslag där de här frågorna och perspektiven ingår. Det finns också flera exempel på inriktningar som inte över huvud taget tar upp de här kunskapsområdena.

Det är delegationens bedömning att lärosätenas flexibilitet och studenternas möjlighet att själva skraddarsy sina utbildningar till både innehåll och upplägg dessutom gör det svårt att se hur progression skapas i utbildningen, det vill säga hur studenternas kunskap om genus- och jämställdhetsfrågor utvecklas och fördjupas under studiernas gång. Tanken är att utbildningens tre utbildningsområden ska vara väl integrerade.¹³ Den stora valfriheten och det faktum att studenterna vid flera lärosäten kan välja att läsa utbildningens olika delar i olika ordningar minskar möjligheten att se hur de olika delarna hänger ihop och hur studenternas kunskap utvecklas och fördjupas på ett naturligt sätt i utbildningen.¹⁴

Många studenter tar examen med bristande genuskunskaper

Inte vid något lärosäte upplever de representanter för lärarutbildningarna som delegationen har träffat att studenterna garanteras tillräckligt med utbildning i genusteori och jämställdhetsfrågor för att kunna leva upp till de mål och riktlinjer som anges i examensordningen, skollagen och läroplanerna. Det finns två principer för hur den här typen av innehåll läggs i en utbildning. Antingen integreras genusteori och jämställdhetsfrågor i olika sammanhang/-ämnen/teman i alla delar av utbildningen eller så utvecklas särskilda moment/kurser som koncentrerar sig på de här kunskapsområdena.¹⁵

Inget av de lärosäten som delegationen har varit i kontakt med har utvecklat några obligatoriska kurser som enbart fokuserar på genus- och jämställdhetsfrågor. Det går som sagt att finna ett fåtal exempel på sådana kurser i de valbara delarna av utbildningen, men framför allt integreras de här frågorna och perspektiven i olika

¹³ Prop.1999/2000:135.

¹⁴ Jämför Högskoleverket (2005) Rapport 2005:17R.

¹⁵ Jämför SOU 1999:63, bilaga 6, sid. 467.

sammanhang och tillsammans med andra ämnen i några av de kurser som ingår i det allmänna utbildningsområdet samt i vissa inriktningar och specialiseringar. Det finns en ambition att all undervisning ska genomsyras av ett genusperspektiv men ingen av de representanter som vi har träffat upplever att deras lärosäte lyckats leva upp till det målet. Tvärtom beskrivs den utbildning som studenterna får i genusteori och jämställdhetsfrågor som ”snuttifierad”. Med det menas att utbildningen främst innehåller små inslag av de här kunskapsområdena som inte ger studenterna någon djupare förståelse för vad jämställdhetsuppdraget innebär och hur det kan hanteras i arbetet som lärare i förskolan och skolan. Risken är med andra ord stor att flertalet studenter kommer ta lärarexamen med bristande kunskaper på det här området. Flera av de representanter för lärarutbildningarna som delegationen har träffat ger exempel som tyder på att så också är fallet. Så här säger till exempel en representant:

Jag har handlett två examensarbeten nu, varav det ena inte har blivit färdigt än. Och de valde ju det då därför att de var intresserade av genus och jämställdhetsfrågor och tyckte att de visste ingenting om detta och de ville lära sig mer innan de blir färdiga lärare. Och de har naturligtvis lärt sig väldigt mycket. Men de hade verkligen ingenting på fötterna alls när de kom, de började om från scratch (lärarutbildare och jämställdhetshandläggare).

Håller värdegrundsbegreppet på att tappa sin innebörd?

I regeringens proposition som ligger till grund för den nya lärarutbildningen står det att det är ”inom ramen för arbetet med de grundläggande värderingarna i vårt samhälle, det vill säga inom ramen för behandling av värdegrundsfrågorna, som jämställdhetsfrågorna har en naturlig plats i utbildningen”.¹⁶ Den uppfattningen har också de representanter för olika lärosäten som delegationen har träffat. De betonar alla vikten av att inför både studenter och lärarutbildare klargöra att genus- och jämställdhetsfrågor är värdegrundsfrågor som det ingår i läraruppdraget att ha kunskap om och förhålla sig till.

Samtidigt upplever flera att värdegrundsbegreppet håller på att tappa sin innebörd. Någon upplever att värdegrund har blivit ett sådant begrepp som lärarutbildarna ”stoppas in i undervisningen

¹⁶ Prop.1999/2000:135, sid. 70.

för att få gott samvete”. En annan beskriver det som att många lärarutbildare ”gömmar sig bakom värdegrundsfrågan”. Det kan vara så att olika lärarutbildare har olika uppfattningar om begreppets innebörd, men det tycks framför allt handla om att flera av dem som undervisar på lärarutbildningen inte bryter ned begreppet och reflekterar över vad det egentligen står för.¹⁷ Kanske är det också därför som även många studenter på lärarutbildningen är missnöjda med värdegrundsundervisningen och upplever att begreppet värdegrund är ”luddigt”, vilket framgår av en undersökning som Värdegrundscentrum i Umeå genomfört och som handlar om hur värdegrundsfrågor hanteras i den nya lärarutbildningen.¹⁸

Det är ”stofffrängsel” i det allmänna utbildningsområdet

Att värdegrundsundervisningen ofta hamnar på en alltför allmän nivå tycks även botten i att en rad olika frågor och perspektiv behandlas på en och samma gång i utbildningen. Flera representanter för olika lärosäten som delegationen har träffat beskriver det som att det är ”stofffrängsel” i den nya lärarutbildningen. Det gäller särskilt det allmänna utbildningsområdet eftersom det är den enda del av utbildningen som alla studenter läser. Här kommer det ständigt nya direktiv om vad som ska in samtidigt som det också är här som värdegrundsundervisningen har en naturlig plats i utbildningen om den ska nå alla studenter. Det gör att genusteori och jämställdhetsrelaterade frågor sällan behandlas specifikt. Istället integreras de tillsammans med en rad olika frågor och perspektiv vilket ofta leder till att innehållet blir mycket allmänt hållet. En representant för ett lärosäte som delegationen har träffat säger så här:

Man tar inte upp jämställdhetsfrågan som något specifikt utan man säger, ja men vi pratar ju värdegrund. [...] Ja, det blir ingenting, det blir slask upplever jag. Det blir inte synligt. Ingenting blir synligt. Etnicitet blir inte heller synligt, och klass blir inte heller synligt. Så att den bakas in i värdegrundsfrågan och då försvinner den. Och många gånger när man pratar integrering, då försvinner den (lärarutbildare och jämställdhetshandläggare).

En representant för ett annat lärosäte upplever att bristen på utrymme i den nya lärarutbildningen är så pass påtaglig att hon är tveksam till om det alls är realistiskt möjligt att ge alla studenter

¹⁷ Jämför Frånberg (2004).

¹⁸ Se Frånberg (2004).

ordentligt med kunskap i genusteori och jämställdhetsfrågor. I stället tänker hon sig att man skulle kunna satsa på att utbilda några studenter som blir riktigt kunniga inom området och som sedan kan fungera som resurspersoner ute i verksamheterna:

Ja, jag är ju mer av den uppfattningen om man ska vara realist när det gäller lärarutbildningen överhuvudtaget. Eftersom det är så, det är bättre att tänka att man faktiskt utbildar några som blir riktigt bra, så att de får det inom de valbara momenten. Så att man får några lärare från varje kull som går ut som är riktigt bra på det. [...] Det är klart att jag skulle tycka att det var bäst om alla fick ordentligt med kunskap. Men jag kan inse också att det inte finns utrymme för det (lärarutbildare och ordförande i utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen).

Även Höskoleverket prioriterade bort värdegrundsuppdraget

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att Höskoleverket får i uppdrag att:

- i sin kommande uppföljning av den nya lärarutbildningen som ska genomföras 2007, särskilt beakta hur lärosätena förbereder blivande lärare för att förmedla och förankra samhällets grundläggande demokratiska värden, där jämställdhet ingår som en viktig del.

Som delegationen ser det är det också i hög grad en prioriteringsfråga hur mycket utrymme genusteori och jämställdhetsfrågor får i utbildningen. Det handlar helt enkelt om vad som räknas som mest betydelsefull kunskap för alla studenter att få med sig.

Sverige har genom en rad internationella överenskommelser förbundit sig att arbeta med demokrati- och värdegrundsfrågor såväl inom det offentliga skolväsendet som inom andra delar av den offentliga sektorn¹⁹ samtidigt som det står klart och tydligt angivet i skollagen och läroplanerna att det är frågor som alla blivande lärare ska ha kunskap om och förhålla sig till i sitt vardagliga arbete. Trots detta är det delegationens intryck att frågor som rör förskolans och skolans demokratiska uppdrag sällan hamnar högst upp på prioriteringslistan i konkurrensen med mer traditionella ämneskunskaper. Vi menar att det demokratiska uppdraget måste upp-

¹⁹ Se Kapitel 6.

märksammas i större utsträckning och att det behövs tydligare styrning från statligt håll för att det här ska bli ett mer prioriterat kunskapsområde på lärosätena. Därför är vi i delegationen kritiska till att värdegrundsfrågorna fick så lite uppmärksamhet i Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen.

Högskoleverkets utvärdering innehåller en stickprovskontroll av måluppfyllelsen av läs-, skriv- och matematikinläring samt kunskapsbedömning. Men jämställdhets- och andra värdegrundsfrågor får knappt någon uppmärksamhet alls. Detta trots att de räknas till de kunskapsområden som är centrala för läraryrket samtidigt som en rad olika undersökningar och rapporter har pekat på att det finns allvarliga brister i värdegrundsarbetet på flertalet förskolor och skolor.²⁰

Som förklaring till att värdegrundsfrågorna inte uppmärksammades anger Högskoleverket lärarutbildningens komplexitet och utvärderingens omfattning. Det fanns helt enkelt inte utrymme att granska måluppfyllelsen av alla centrala kunskapsområden. Där- emot har Högskoleverket uppmanat lärosätena att själva se över måluppfyllelsen av samtliga kunskapsområden som är gemensamma för alla blivande lärare. Delegationen menar att den här bedömningen är mycket olycklig, samtidigt som den inte förvånar. Det förekommer ofta att jämställdhet och andra värdegrundsfrågor prioriteras bort med skälet att det är så många andra aspekter att ta hänsyn till. Beslutet är också olyckligt eftersom de ämnesområden som ingick i Högskoleverkets stickprovskontroll har fått stor uppmärksamhet i den offentliga debatten och även tydligt prioriterats sedan rapporten lades fram, medan värdegrundsfrågorna har kommit i skymundan. Delegationen menar att det snedvrider både debatten och åtgärderna kring lärarnas kompetens. En stickprovskontroll av hur genus, jämställdhet och andra värdegrundsfrågor hanteras i lärarutbildningarna hade troligen uppvisat minst lika allvarliga brister som på de kunskapsområden som ingick i Högskoleverkets stickprovskontroll.

Sedan Högskoleverket lade fram sin rapport har de flesta lärosäten sett över och gjort om hela eller delar av lärarutbildningen. Regeringen har också förtydligat kunskapsmålen i examensordningen för läs-, skriv- och matematikinläring. Delegationen noterar med tillfredsställelse att regeringen även har lagt till målet att blivande lärare ska kunna ”orientera sig om, förmedla och för-

²⁰ Se exempelvis Frånberg (2004).

ankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever”. Det är inte minst viktigt sedan den nya lagen om kränkande behandling av barn och elever trädde i kraft i april 2006.

Av delegationens intryck att döma är det dock inte i första hand det demokratiska uppdraget som har prioriterats i lärosätenas eget arbete med att utveckla och förbättra måluppfyllelsen i utbildningen. De kunskapsområden som ingick i Högskoleverkets stickprovskontroll tycks ha fått stor prioritet jämfört med genusteori, jämställdhet och andra värdegrundsfrågor. Flera av de representanter för olika lärosäten som delegationen har träffat är mycket kritiska mot Högskoleverkets utvärdering på grund av detta, inte minst eftersom det har försvårat möjligheten för dem att få gehör för sina idéer när det gäller att utveckla och förbättra undervisningen i genusteori och jämställdhetsfrågor. Delegationen föreslår att Högskoleverket i kommande granskning av måluppfyllelsen i den nya lärarutbildningen som genomförs 2007, får i uppdrag att särskilt beakta hur lärosätena förbereder blivande lärare för att förmedla och förankra samhällets grundläggande värden, där jämställdhet utgör en viktig del.

Många lärarutbildare saknar kunskap och engagemang

Flera rapporter pekar på att det till stor del är de enskilda lärarutbildarna som avgör om och i så fall hur jämställdhet och andra värdegrundsfrågor behandlas i undervisningen på lärarutbildningarna.²¹ Den bilden bekräftas också av de representanter för olika lärosäten som delegationen har träffat. Som vi beskriver ovan kan bristen på utrymme i den nya lärarutbildningen i kombination med att det demokratiska uppdraget och värdegrundsfrågorna inte prioriteras särskilt högt, vara två bidragande orsaker till att genusteori och jämställdhetsfrågor inte ges något större utrymme på lärarutbildningarna vid flera lärosäten. Samtidigt är det delegationens bedömning att en kanske ännu viktigare förklaring är att många saknar kunskap och engagemang på det här området. Så gott som samtliga representanter för de lärosäten som vi har varit i kontakt med lyfter fram just bristen på kunskap i genusteori och jämställdhetsfrågor som en av de mest avgörande faktorerna som måste åtgärdas. Några uppfattar också bristande intresse hos dem som

²¹ Fränberg (2004), sid. 5, Havung (2006).

undervisar på lärarutbildningen som ett problem. Få upplever att det finns ett aktivt motstånd mot att behandla genusteori och jämställdhetsfrågor i undervisningen men några upplever att det finns ett passivt motstånd i form av ointresse och brist på engagemang bland flertalet lärarutbildare. En representant för ett lärosäte berättar:

Det är ju flera som, både män och kvinnor kan jag väl säga, som inte är särskilt intresserade av just det här området. [...] Här finns ju mycket ämnesföreträdare som inte ser till helheten och det tematiska eller vad vi ska kalla det för, den här typen utav frågor. Utan de sköter sitt ämne. Det finns ju kvar den här kulturen i väggarna. Jag har ju varit här i tjugo år, och jag menar det, det sitter i väggarna och andas väldigt just det här (lärarutbildare).

Flera uppfattar också att bristen på kunskap och intresse hos lärarutbildarna hänger ihop. Så här säger en representant för ett annat lärosäte:

Motståndet handlar framför allt om okunskap. Man är inte negativ men ser det inte som sin uppgift att undervisa i genus utan man har sitt område och sitt ämne och inser inte att de hänger ihop och att genus måste komma in i alla områden. Då lägger man istället ansvaret på någon annan (lärarutbildare och vice ordförande i nämnden för lärarutbildning och utbildningsvetenskap).

Men problemet tycks även bottna i att genusteori och jämställdhetsrelaterade frågor inte ses som ett vetenskapligt kunskapsområde på samma sätt som andra ämnesområden. Därmed förväntas inte lärarutbildarna vara i behov av kompetensutveckling för att kunna hantera det:

Alltså det finns som någon slags, tycker jag, okunskap om sin egen okunskap. Alltså att man tror att det är väldigt enkelt på något sätt. Att man inte ser komplexiteten i att det här är ett helt vetenskapsområde och att det finns en massa teoribildning och så vidare. Som man faktiskt behöver ta till sig och lära sig någonting om för att kunna behandla de här frågorna. Det handlar inte bara om pojkar och flickor och hur olika de är, utan det krävs problematisering av det som vi ser som olikheter. Och den upplever jag fattas i stor utsträckning (lärarutbildare och jämställdhetshandläggare).

Behovet av kompetenshöjande insatser bland lärarutbildarna är stort

Avgörande för studenternas utbildning i genusteori och jämställdhetsfrågor är alltså i praktiken ett fåtal eldsjälares kunskap och engagemang. Trots att behovet av kompetenshöjande insatser för lärarutbildarna är stort, har det inte prioriterats i någon större utsträckning vid något av de lärosäten som delegationen har varit i kontakt med. Av delegationens intryck att döma får genusrelaterad forskning inte heller något större utrymme på de vetenskapliga seminarier som hålls vid de institutioner som är involverade i lärarutbildningen vid respektive lärosäte. Flera av de representanter som delegationen har träffat beskriver det som att det finns en politisk korrekthet bland de anställda som innebär att genus- och jämställdhetsfrågor ses som viktiga på ett retoriskt plan men när det kommer till konkreta åtgärder så prioriteras inte frågorna:

Ja, naturligtvis så finns det ju en retorik som det finns i jämställdhetens land. På något sätt överallt så är man ju väldigt politiskt korrekt. Och alla tycker att det är jätteviktigt. Men jag märker ju att det är ganska få som egentligen vet vad det faktiskt handlar om. Det är lätt att instämma men sen när det väl handlar om konkreta åtgärder och praktiskt handling och kanske pengar, då är det alltid andra prioriteringar som görs (lärarutbildare och jämställdhetshandläggare).

I samband med att delegationen träffade representanter för lärarutbildningarna var det dock flera lärosäten som hade utbildningsinsatser på gång i form av temadagar, workshops eller kurser i genusmedveten pedagogik. Vid Uppsala universitet anordnades under hösten 2005 en föreläsning om genusmedveten pedagogik med Fredrik Bondestam som var inlagd i samtliga lärarutbildares och utbildares scheman vid utbildningsvetenskapliga fakulteten vilket resulterade i att ett stort antal personer deltog. De som var intresserade hade sedan möjlighet att delta i en tvådagars workshop på samma tema.

Vid de flesta lärosäten har de kompetensutvecklingsinsatser som anordnats för lärarutbildare varit frivilliga. Det finns då en risk att det framför allt är de som redan har intresse eller kunskap på området som deltar. Ett exempel på det kommer från Umeå universitet. Under hösten 2004 anordnade det regionala jämställdhetscentrum JämRum och studenternas dåvarande genusgrupp en föreläsning om jämställdhets- och genusfrågor som riktade sig till alla lärarstudenter och lärarutbildare vid Umeå universitet. Föreläs-

ningen var anslagen på lärarkurser som sammanlagt innefattade mellan 700–1000 studenter. Ändå kom knappt 150 studenter och bara omkring tio lärarutbildare. Det visade sig senare att flera lärare inte hade brytt sig om att lägga in föreläsningen på schemat eller på annat sätt uppmuntrat studenterna att delta.

Bristen på kunskap bland lärarutbildarna kan få kontraproduktiva effekter

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen rekommenderar de lärosäten som bedriver lärarutbildning att:

- i arbetet med pedagogisk utveckling och högskolepedagogisk utbildning av lärare, särskilt beakta fortbildning och kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsrelaterade frågor,
- som en del av arbetet med kompetensförsörjning, vid nyrekrytering av undervisande personal till lärarutbildningen efterfråga och prioritera genusteoretisk och genuspedagogisk kompetens.

Delegationen föreslår att Högskoleverket får i uppdrag att:

- kartlägga i vilken mån lärosätena har prioriterat kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsfrågor för dem som undervisar på lärarutbildningen, samt analysera effekterna av lärosätenas insatser på detta område.

Lärarutbildningens komplexa struktur och den stora valfriheten innebär att ett stort antal lärare är involverade i studenternas utbildning. Olika utbildningsanordnare ansvarar för avgränsade delar av utbildningen, för enstaka moment och kurser inom såväl det allmänna utbildningsområdet som inriktningarna och specialiseringarna.²² Beroende på vilka kurser och moment studenterna väljer att läsa kommer de att möta olika lärare. En förutsättning för att genusteori och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningens olika delar är därmed att det finns bred kompetens bland lärarutbildarna. Det är inte tillräckligt att enbart några få har kunskap på området

²² Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 148.

eftersom det inte alls är säkert att alla studenter kommer i kontakt med just dem. Som vi tidigare tagit upp arbetar dessutom de flesta lärosäten utifrån principen att all undervisningen ska genomsyras av ett genusperspektiv, medan få har utvecklat några längre kurser eller moment som fokuserar på de här kunskapsområdena.

Men vad händer egentligen när alla lärarutbildare förutsätts undervisa i genusteori och jämställdhetsfrågor samtidigt som flera av dem inte har någon större kunskap på området? Vi menar att det utöver att innehåll för undervisningen blir mycket allmänt hållet, även kan få direkt kontraproduktiva effekter.

Enligt en studie som Nationella sekretariatet för genusforskning har gjort finns det flera olika uppfattningar och tolkningar av vad det innebär att ha ett genusperspektiv på undervisningen i olika ämnen. Det är till exempel inte särskilt ovanligt att genusperspektiv reduceras till att fokusera på skillnader mellan könen som något naturligt och medfött medan sociala aspekter av kön knappt uppmärksammas alls. Därmed finns det en uppenbar risk att undervisningen befäster stereotypa bilder av kvinnor och män snarare än utmanar dem. Ett annat inte helt ovanligt förhållande är att genusperspektiv reduceras till att enbart handla om kvinnor. Det innebär att när kvinnor på olika sätt kommer in i undervisningen så antas det per automatik medföra ett genusperspektiv medan män får representera det normala, det allmänmännliga och könsneutrala. Som argument för att utbildningen innehåller ett genusperspektiv kan till exempel anges att kurslitteraturen är skriven av kvinnor eller att studenter har gjort arbeten som på något sätt knyter an till sådant som kvinnor har gjort.²³ Därmed finns det en uppenbar risk att man befäster den manliga normen snarare än utmanar den.

Frågan är vilken förståelse av kön och könets betydelse det egentligen är som lärs ut till studenterna om alla lärarutbildare åläggs att integrera ett genusperspektiv i sin undervisning, samtidigt som en stor andel saknar kunskap i genusteori? Och vilken syn på genusvetenskap som kunskapsområde är det egentligen som råder om detta förutsätts vara något som alla ska kunna undervisa i utan att själva ha någon särskild utbildning för det?²⁴

Delegationen menar att kraven på att lägga ett genusperspektiv på undervisningen måste åtföljas av utbildning och kompetensutveckling i genuskunskap för dem som undervisar på lärarutbildningen. Lärosätena måste också börja ställa krav på och efterfråga

²³ Smirthwaite (2005).

²⁴ Jämför Smirthwaite (2005).

genuskompetens vid nyrekrytering av lärarutbildare om man ska kunna fylla den kunskapslucka som i dag finns inom stora delar av lärarutbildarkåren. I annat fall är risken stor att innehållet för undervisningen fortsätter vara så allmänt hållet att studenterna inte får den kunskap de behöver för att kunna hantera förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag. Och i värsta fall får undervisningen direkt kontraproduktiva effekter som bidrar till att upprätthålla den manliga normen snarare än att utmana den, samt befäster stereotypa föreställningar om pojkar och flickor som går rakt emot intentionerna bakom förskolans och skolans styrdokument.

Studenterna bör få både bred och djup kunskap

Delegationens bedömning:

Delegationen rekommenderar de lärosäten som bedriver lärarutbildning att:

- se över hur genusteori och jämställdhetsfrågor hanteras i utbildningens olika delar, i såväl det allmänna utbildningsområdet som de olika inriktningarna, så att varje student når kunskapsmålen.

Delegationen rekommenderar att:

- de lärosäten som bedriver lärarutbildning, utvecklar en grundkurs och en fördjupningskurs i genuspedagogik om 10 poäng vardera som kan läsas som breddnings- och fördjupningsspecialiseringar inom ramen för programmet.

Hur skulle då genusteori och jämställdhetsfrågor kunna komma in i utbildningen och hur kan lärosätena se till att studenternas kunskap utvecklas och fördjupas under studiernas gång?

Som framgår av resonemanget i föregående avsnitt är det till att börja med angeläget att de som undervisar på lärarutbildningarna får utbildning och kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsfrågor. Först därefter kommer det bli möjligt att få till stånd en genomgripande utveckling och förbättring av studenternas utbildning på det här området.

I samtalen med representanter för olika lärosäten har frågan om utbildningen bör innehålla separata kurser eller om all undervisning ska genomsyras av ett genusperspektiv kommit upp.

Delegationen menar att en kombination av de båda alternativen är nödvändig – en uppfattning som också de flesta representanter för de lärosäten som vi har varit i kontakt med ger uttryck för. Med andra ord bör det både ingå specifika kurser som fokuserar på genusteori och jämställdhetsfrågor men även kurser där de här kunskapsområdena integreras i olika sammanhang/teman som ett perspektiv på andra ämnesområden.

Det är delegationens bedömning att studenterna i ett tidigt skede av utbildningen bör få grundläggande genusteoretiska kunskaper. Till att börja med handlar det om att få upp ögonen för hur den sociala könsstrukturen tar sig uttryck i samhället och kulturer och de olika förväntningar som är knutna till respektive kön samt vilka konsekvenser de får inte minst i förskolans och skolans verksamheter. Detta bör ingå som ett obligatoriskt moment för samtliga studenter på lärarutbildningarna. Sedan kan genusteori komma in som ett perspektiv på andra ämnesområden och på ett mer konkret sätt knyts till de olika verksamhetsområden som studenterna avser att arbeta inom. Det är viktigt att genusteori och jämställdhetsfrågor behandlas i alla olika inriktningar och specialiseringar så att studenternas individuella val inte blir avgörande för om de får kunskap på det här området. En representant för ett lärosäte beskriver detta på ett bra sätt:

Målet för oss har varit att få en poängsatt rejäl kurs i jämställdhet och genus som alla ska ha. Och vi vill att den ska komma ganska tidigt i utbildningen. Att det ska vara en obligatorisk kurs. [...] För man pratar jättemycket om, i den här tvärvetenskapliga gruppen, att man ska lägga genusperspektiv på företeelser. Och ska man lägga ett perspektiv på någonting så måste man ju ha verktyg och redskap. Man måste ju ha grundläggande teoretisk kunskap och även då kunna lägga det på praktiska situationer (lärarutbildare och jämställdhetshandläggare).

Samtidigt som det är viktigt att alla studenter får kunskap på det här området, anser vi att det även bör finnas möjlighet för intresserade studenter att fördjupa sig i genuspedagogiska frågeställningar. Vi rekommenderar därför lärosätena att utveckla en grundkurs och en fördjupningskurs i genuspedagogik som kan läsas som breddnings- och fördjupningsspecialiseringar inom ramen för programmet. Det är vår förhoppning att dessa kurser på sikt även ska

kunna läsas av redan verksamma pedagoger som vill utveckla sina kunskaper på det här området. Det vore därför positivt om några lärosäten utvecklar kurser som kan läsas under flexibla former, och inte enbart på heltid utan även på halvfart kvällstid eller 25 procent studietakt över ett år.

Genusteori måste synliggöras och behandlas som ett kunskapsområde

Delegationen menar att genusteori och jämställdhetsfrågor också i högre grad måste synliggöras och behandlas som ett kunskapsområde på lärarutbildningarna. Mycket tyder på att det finns ett glapp mellan innehålls- och målformuleringar i kursplaner och innehållet för undervisningen i praktiken, och att det bland annat hänger samman med att genusteori och jämställdhetsfrågor inte ses som ett kunskapsområde på samma sätt som historia eller matematik. På grund av att jämställdhet till stor del är en värderingsfråga är det till exempel många som drar slutsatsen att det är ett ämne som det inte går att läsa sig till eller undervisas i eftersom att frågan antas handla mer om vad människor tycker och tänker än om kunskap. Kanske är det av samma anledning som lärarutbildarna förväntas kunna lägga ett genusperspektiv på sin undervisning utan att själva få någon fortbildning för det. Men, som också Inga Wernersson påpekar i lärarutbildningskommitténs betänkande som ligger till grund för den nya lärarutbildningen, bör man skilja på att undervisa i de ”rätta åsikterna” och att ge studenterna så pass mycket kunskap om hur samtida och historiska förhållanden formar den sociala verklighet vi lever i och hur det påverkar våra värderingar och ställningstaganden.²⁵ Genusteori är ett helt vetenskapsområde som innefattar en rad olika teoretiska tolkningar och resonemang. Därför bör det också tydligt framgå av kursplanerna vilken typ av kunskap på det här området studenterna ska ha tillägnat sig efter varje avslutad kurs, samt examinationsuppgifter utifrån vilka studenternas kunskapsnivåer bedöms. Det bör också ingå obligatorisk kurslitteratur där de här frågorna och perspektiven tas upp i betydligt större utsträckning än vad som är fallet i dag. Som delegationen ser det kan lärarutbildarna påverka studenternas läroprocesser till viss grad, men det är genom kurs-

²⁵ Jämför SOU 1999:63, bilaga 6.

litteraturen de kan få fördjupad kunskap i olika ämnesområden.²⁶ Ändå har vi funnit flera exempel på kurser som saknar kurslitteratur på området, trots att de ska behandla könsrelaterade frågor enligt kursplanen.

Ökad styrning och skärpta krav på rapportering

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår:

- att det ställs särskilda krav på de lärosäten som bedriver lärarutbildning att i sina årsredovisningar mera utförligt redogöra för hur genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningens olika delar så att varje student når utbildningsmålen.

I regleringsbrevet för budgetåret 2005 avseende gemensamma bestämmelser för universitet och högskolor anges att lärosätena, som en del av arbetet med att främja jämställdhet mellan kvinnor och män (mål 4), ska rapportera hur jämställdhet och genusvetenskap ingår i utbildningen. Av en genomgång av universitetens och högskolornas årsredovisningar framgår att detta också görs, men att det rör sig om övergripande och i flera fall mycket vaga rapporter. De bilder som målas upp stämmer dessutom dåligt överens med det intryck vi har fått i mötet med representanter för olika lärosäten. Högskolan i Kalmar skriver till exempel så här i sin årsredovisning:

Jämställdhet och genusperspektivet beaktades i all utbildning vid Högskolan. Speciellt gällde detta för lärarutbildningen där kvinnodominansen inom yrket är stor.²⁷

Även i årsredovisningen från Umeå universitet är det en mycket positiv bild som målas upp:

Vid *fakulteten för lärarutbildning* ingår jämställdhet och genusvetenskap, liksom andra värdegrundsfrågor, i lärarutbildningens uppdrag. Frågorna kan inte väljas bort utan utgör en naturlig och självklar del i utbildningen av dem som ska arbeta med barn och ungdomar inom förskolan och skolan. Jämställdhetsfrågorna och genusperspektivet be-

²⁶ Jämför Bondestam (2004), sid. 53.

²⁷ Årsredovisning Högskolan Kalmar 2005, sid. 25.

aktas och integreras i samtliga kurser i förhållande till den enskilda kursens mål, innehåll och syfte. Innan en ny kursplan fastställs av fakultetsnämnden för lärarutbildningen kontrolleras att dessa frågor tas upp och behandlas på ett tydligt och innehållsmässigt väl avvägt sätt i kursplanen. Fakultetsnämnden har i sina kursplanedirektiv betonat att dessa frågor ska uppmärksammas också vid examination och kursutvärdering samt kursplanerevision.²⁸

I flera årsredovisningar handlar redogörelsen mer om vad som görs för att se till att genusperspektivet ges utrymme i kurserna, än om hur ämnet behandlas i själva undervisningen, vilket exemplet nedan från Högskolan i Dalarna illustrerar:

Beslutande nämnder inom Högskolan Dalarna skall alltid beakta genus- och mångfaldsperspektiv vid granskning av nya kursplaner och utbildningsplaner. Kursplaner och utbildningsplaner som redan beslutats skall också granskas ur ett genus- och mångfaldsperspektiv. Material om könsmedveten pedagogik har distribuerats till institutionerna. I kursutvärderingen ingår bland annat frågor om genusperspektiv. I Högskolans utbildningsutbud finns flera fristående kurser som behandlar jämställdhet och genusperspektiv. Dessa läses bland annat av lärarstudenter.²⁹

Frågan är då vilka krav som egentligen kan ställas på lärosätenas redogörelser av hur genusfrågor hanteras i undervisningens innehåll, i föreläsningar, kurslitteratur och examinationsuppgifter. Med tanke på att utbudet av kurser och program är stort vid högskolorna och universiteten, är det väl knappast realistiskt möjligt att ställa krav på några mer ingående redogörelser för hur det här kunskapsområdet hanteras i varje enskild kurs eller i varje enskilt program. Istället blir det redogörelser av mera övergripande karaktär som exemplen ovan illustrerar, men som i praktiken inte säger särskilt mycket om den faktiska undervisningens innehåll och vilken typ av kunskap studenterna får med sig på det här området.

En möjlig utväg är att ställa särskilda krav på de lärosäten som bedriver lärarutbildning, att redogöra mera utförligt för hur det här kunskapsområdet hanteras i utbildningens olika delar, och vilken kunskap studenterna har med sig när de examineras som färdiga lärare. Inte minst bör lärosätena redovisa vilket utrymme genusfrågor får i kurslitteraturen och i de examinationsuppgifter som ingår i utbildningen. Att ställa särskilda krav på lärarutbildningarna i den här frågan, skulle kunna motiveras med att kunskap om

²⁸ Årsredovisning Umeå universitet 2005, sid. 11.

²⁹ Årsredovisning Högskolan Dalarna 2005, sid. 11.

genus- och jämställdhetsfrågor är en så pass väsentlig del av de blivande lärarnas yrkesutövning samtidigt som flertalet rapporter tyder på att lärosätena inte når utbildningsmålen på det här området.³⁰ Som vi tidigare varit inne på har behovet av ett sådant krav även framförts i regeringens proposition som låg till grund för den nya lärarutbildningen. I denna angavs att ”frågan om jämställdhet är av den karaktären att krav bör ställas på högskolan att särskilt redovisa hur man uppnår examensbeskrivningens mål” samt att det av utbildningsplanerna för lärarutbildningsprogrammen ska ”framgå hur jämställdhetsfrågan skall behandlas så att varje student når utbildningsmålen”.³¹

Kopplingen mellan teori och praktik måste bli tydligare

För att studenterna ska kunna omsätta teoretisk kunskap till vardaglig pedagogik och praktisk handling i arbetet med barn och elever i förskolan och skolan är det viktigt att lärosätena lyckas knyta samman teori och praktik i utbildningen. En av de grundläggande intentionerna med lärarutbildningsreformen var att utveckla kopplingen mellan teori och praktik.³²

På lärosätena är man överens om att det är viktigt att undervisningen i genusteori och jämställdhetsfrågor knyts an till studenternas vardagsliv och till det kommande yrkeslivet.

Att hänvisa till läroplanen och andra styrdokument som reglerar förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag tycks inte vara något problem. Däremot verkar det vara betydligt svårare att ge studenterna så pass mycket teoretisk och praktisk kunskap om genusteori, demokrati- och värdegrundsfrågor att de kan omsätta de normer och värden som styrdokumentet bygger på till vardaglig pedagogik och praktisk handling.

Svårt att koppla undervisningen i det allmänna utbildningsområdet till alla skolformer

Vid några lärosäten har lärarstudenter påpekat att värdegrundsundervisningen ligger på en alltför teoretisk nivå och att det inte finns någon tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Detta

³⁰ Se t.ex. Frånberg (2004), Havung (2006).

³¹ Prop. 1999/2000:135, sid. 70.

³² SOU 1999:63.

har också framförts i Värdegrundscentrums rapport som vi tidigare refererat till. Den visar att många studenter upplever värdegrundsundervisningen som alltför teoretisk med dålig anknytning till den skolform de ska verka inom. De efterlyser mer konkreta tips och metoder.³³

Många lärarutbildare upplever också att det är svårt att koppla innehållet för undervisningen till de olika skolformerna. Särskilt gäller detta inom det allmänna utbildningsområdet eftersom undervisningen genomförs i blandade studentgrupper, det vill säga i grupper om studenter som utbildar sig till alltifrån förskollärare till gymnasielärare. Vid några lärosäten är även inriktningsstudierna gemensamma för studenter som utbildar sig för att arbeta inom olika verksamhetsområden.³⁴ Då är det svårt att anpassa innehållet och kurslitteraturen så att det känns relevant för alla studenter oberoende av vilken skolform de utbildar sig för. Flera av de lärarutbildare som delegationen har träffat menar att det är betydligt enklare att undervisa för en grupp studenter som utbildar sig för ett och samma verksamhetsområde.

Om innehållet ska anpassas efter alla studenter och skolformer finns det dessutom en risk för att undervisningens innehåll blir för allmänt hållet.³⁵ Den slutsatsen drar Högskoleverket i sin utvärdering av den nya lärarutbildningen. Undervisning i blandade studentgrupper är en ny uppgift för de flesta lärarutbildare, men det är få lärosäten som har erbjudit dem någon fortbildning för detta. Enligt Högskoleverket kan det leda till att innehållet "förtyligas och mer eller mindre medvetet anpassas till en tänkt studerandegrupp någonstans i mittfåran".³⁶ Det är en bild som stämmer väl överens med det intryck delegationen har fått i mötet med representanter från olika lärosäten. Eftersom det bara är en liten andel studenter som utbildar sig för att arbeta i förskolan är det en grupp som känt sig osynliggjorda vid flera lärosäten. En representant för ett lärosäte berättar:

Ja, alltså det är ju genomgående genom utbildningen. Och genom att det har varit så pass få förskollärare. Och ännu tydligare är det när det gäller fritidspedagogerna. Och vi har det här stora allmänna kunskapsområdet. När de då är uppdelade så kanske de bara är några få stycken i en helhet som har valt förskolan. Och då, och det exemplifieras ju inte. Och jag vet ju att från gymnasieskolan så har man också den kritiken.

³³ Frånberg (2004), sid. 19-21.

³⁴ Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 80.

³⁵ Jämför Frånberg (2004), sid. 14-15.

³⁶ Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 95.

Så exemplen blir från grundskolan, den obligatoriska skolan (lärarutbildare).

Men förhållandet kan även vara det omvända. På några lärosäten kommer ganska många av exemplen från just förskolan men då känns inte innehållet relevant för dem som utbildar sig för andra skolformer. Det är svårt att göra alla studenter nöjda.

Jämställdhetsfrågor måste uppmärksammas i den verksamhetsförlagda utbildningen

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen rekommenderar lärosätena att:

- se över hur genus- och jämställdhetsrelaterade frågor hanteras i de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen.

Delegationen föreslår att Myndigheten för skolutveckling får i uppdrag att:

- ta fram ett handledarmaterial för så kallade ”lokala lärarutbildare” i hur genus- och jämställdhetsrelaterade frågor kan hanteras under lärarstudenternas verksamhetsförlagda utbildning. I arbetet med att ta fram detta material bör myndigheten öppna upp för samverkan med några lärosäten och till dem knutna regionala utvecklingscentra.

I den nya lärarutbildningen har begreppet praktik ersatts av begreppet verksamhetsförlagd utbildning (VFU). För de studenter som utbildar sig för lärarexamen med inriktning mot förskolan ska utbildningen innehålla minst 20 poäng verksamhetsförlagd utbildning. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen utgör inga egna kurser utan integreras i några av de kurser som ingår i det allmänna utbildningsområdet och i inriktningarna. Det betyder att innehållet och utformningen för denna del av utbildningen kan se olika ut beroende av i vilken kurs den ingår. Det är kursernas syften, innehåll och arbetsformer som avgör VFU:ns innehåll och utformning. Så här resonerade Lärarutbildningskommittén om den verksamhetsförlagda utbildningens funktion:

Genom att behandla teoretiska och praktiska frågor i både den högskoleförlagda och i den verksamhetsförlagda delen utvecklar studen-

terna ett fördjupat synsätt på förhållandet mellan teori och praktik. Praktik är inte en fråga endast om tillämpad teori. Lärares praktiska arbete kan också vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. I samspelet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap kan tänkandet kring och handlandet i praktiken utvecklas så att *praktisk kunskap* växer fram. Praktik och teori i lärarutbildningen måste därför föras närmare varandra genom att de teoretiska studierna kopplas till den pedagogiska yrkesverksamheten.³⁷

Många lärarstudenter upplever som sagt att värdegrundsundervisningen är alltför teoretisk med dålig anknytning till den skolformen de ska verka inom. Delegationen bedömer att lärosätena även fortsättningsvis kommer ha svårt att på ett konkret sätt koppla innehållet för undervisningen i det allmänna utbildningsområdet till studenternas kommande yrkessituation eftersom undervisningen sker i grupper om studenter som utbildar sig till alltifrån lärare i förskolan till gymnasieskolan. Därför menar vi att man i första hand bör rikta in sig på den del av utbildningen som består av inriktningar och specialiseringar för att få till stånd den här kopplingen. Särskilt de verksamhetsförlagda delarna fyller en viktig funktion i det här avseendet och kan bidra till att kopplingen mellan teori och praktik blir tydligare.

Lärosätena organiserar den verksamhetsförlagda utbildningen på en rad olika sätt. Oftast knyts studenterna till ett så kallat partnerområde som består av skolor, förskolor, fritidshem och vuxenutbildningar inom ett visst område. Inom partnerområdet knyts studenten sedan till en arbetsplats och ett arbetslag. Exakt vilken typ av uppgifter studenten ägnar sig åt varierar mellan olika verksamhetsområden och mellan olika kurser. På det stora hela handlar det dock om att studenten med hjälp av en eller flera handledare ska planera, genomföra och utvärdera olika pedagogiska aktiviteter samt analysera och reflektera över hur det egna förhållningssättet till barn/elever, läroprocesser och kunskap påverkar den pedagogiska verksamhetens innehåll och utformning.³⁸

Det är alltså inte lärosätena själva som råder över de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen, utan de är beroende av att det finns vilja och engagemang bland personalen ute på förskolorna och skolorna som i sin tur är beroende av ett strukturellt stöd från skolledningarna och de kommunala arbetsgivarna. En förutsättning för en väl fungerande VFU är därmed att lärosätena utvecklar ett

³⁷ SOU 1999:63, sid. 102.

³⁸ SOU 1999:63, Prop.1999/2000:135.

nära samarbete med kommunerna och partnerskolorna/förskolorna.³⁹

Långt ifrån alla skolor och förskolor arbetar aktivt med jämställdhet. Utvärderingar visar att jämställdhetsfrågor fortfarande är lågt prioriterade på många förskolor och skolor och att kopplingen mellan värdegrunds- och jämställdhetsarbete ofta är svag.⁴⁰ Om och hur jämställdhetsfrågor uppmärksammas under studenternas verksamhetsförlagda utbildning varierar därför i stor utsträckning mellan olika skolor och förskolor. Skillnaden kan också vara stor mellan olika arbetslag. Eftersom det är lärosätena som sätter upp kunskapsmålen för och examinerar den verksamhetsförlagda utbildningen är de emellertid inte helt utelämnade till personalen i de pedagogiska verksamheterna. Tvärtom har lärosätena möjlighet att styra innehållet för studenternas verksamhetsförlagda utbildning på en rad olika sätt. Exempelvis får studenterna vanligtvis med sig uppgifter från teoriundervisningen som de ska lösa ute i verksamheterna. Några av de representanter för lärarutbildningarna som delegationen har träffat berättar att vissa kurser innehåller köns- och jämställdhetsrelaterade uppgifter. Det kan till exempel handla om att studenterna får i uppgift att granska miljön, barnlitteratur, leksaker eller något annat pedagogiskt material i förskolan utifrån ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Studenterna kan också få till uppgift att kritiskt granska sitt eget eller andra pedagogers förhållningssätt till barnen. Delegationen ser denna typ av uppgifter som ett bra sätt att integrera köns- och jämställdhetsrelaterade frågor i studenternas verksamhetsförlagda utbildning. Som det ser ut i dag är det dock långt ifrån alla studenter som får denna typ av uppgifter. För att alla blivande lärare ska få möjlighet att utveckla praktisk kunskap och erfarenhet av att arbeta med jämställdhetsfrågor i skolan och förskolan anser delegationen att detta måste bli ett obligatoriskt moment som ingår i samtliga studenters verksamhetsförlagda utbildning oberoende av vilka kurser de läser eller vilket verksamhetsområde de riktar in sin utbildning mot.

Det är också vanligt att studenterna deltar på seminarier i anslutning till den verksamhetsförlagda utbildningen. Några lärosäten initierar och genomför seminarier där både universitetets lärare/lärlarlag, partnerskolan/förskolans lärare/lärlarlag och lärarstudenterna samlas och diskuterar lärarnas och de studerandes erfarenheter av den verksamhetsförlagda utbildningen. Delegatio-

³⁹ jämför Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 106-114.

⁴⁰ Prop. 2005/06:1 Utgiftsområde 16, sid. 75.

nen ställer sig mycket positivt till denna typ av seminarier – inte minst eftersom vi tror att det kan bidra till att skapa bättre verklighetsförankring hos universitets lärare samtidigt som det är ett sätt för lärarutbildningarna att uppmärksamma viktiga frågor och fungera som styrmedel över förskolans och skolans utveckling.⁴¹ Delegationen anser att ett eller flera av dessa seminarietillfällen bör ägnas åt att diskutera och problematisera köns- och jämställdhetsrelaterade frågor. Det är ett bra sätt att göra både studenter, lärarutbildare och verksamma pedagoger uppmärksammade på betydelsen av att arbeta med de här frågorna.

De flesta lärosäten ställer även krav på att studenternas handledare i de pedagogiska verksamheterna ska ha genomgått en särskild utbildning för detta.⁴² Det är viktigt att genusteori och jämställdhetsfrågor ingår i denna utbildning.⁴³ Tyvärr är det vårt intryck att få lärosäten lägger någon större vikt vid detta. Flera menar att det här kunskapsområdet inte överhuvudtaget behandlas i den utbildning handledarna får. Andra menar att innehållet för utbildningen är behovsprövat, det vill säga det styrs av handledarnas egna intressen och behov. Det innebär att genus- och jämställdhetsfrågor kan komma att tas upp men det finns inga garantier för det. Vid några lärosäten håller dock handledarutbildningen på att göras om och då finns det planer på att genus- och jämställdhetsfrågor ska ges större utrymme.

För att studenterna på lärarutbildningen ska ges möjlighet att utveckla såväl teoretisk som praktisk kunskap om genus- och jämställdhetsfrågor, måste det finnas genuskompetens både hos dem som undervisar på lärarutbildningarna och hos verksamma pedagoger i förskola och skola – så kallade ”lokala lärarutbildare”. Med detta i åtanke anser vi att det finns mycket att vinna på att samordna föreläsningar och seminarier om genusmedveten teori och praktik för dessa båda grupper. Det är inte minst viktigt för att de ska få möjlighet att utveckla en gemensam syn på vad jämställdhetsuppdraget innebär och hur det kan hanteras i praktiken. I kapitel 7, avsnitt 7.3.4 presenterar vi ett förslag på detta.

⁴¹ Jämför SOU 1999:63, sid. 103.

⁴² se till exempel Högskoleverket (2005), Rapport 2005:17R, sid. 110.

⁴³ Jämför Prop.1999/2000:135, sid. 70.

8.1.6 Avslutning

Trots att förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag betonas starkt i förarbetena till den nya lärarutbildningen, liksom lärarutbildningarnas viktiga roll att förbereda blivande lärare för detta uppdrag, är det delegationens bedömning att lärosätena inte lyckas med detta.

Det är anmärkningsvärt att inte något av de lärosäten som vi har varit i kontakt med upplever att lärarstudenterna får tillräckligt med utbildning i genusteori och jämställdhetsfrågor för att kunna leva upp till styrdokumentens mål och riktlinjer på det här området. Lika skrämmande är det att bristen på kunskap bland dem som förväntas kunna undervisa i de här frågorna, det vill säga lärarutbildarna, är så pass utbredd att undervisningen i praktiken helt avgörs av några få eldsjälers kunskap och engagemang på området. Ända har kompetensutveckling i genusteori för dem som undervisar på lärarutbildningen inte prioriterats särskilt högt vid något av de lärosäten som vi har varit i kontakt med. Vid flera lärosäten, om än inte alla, arbetar de som driver frågan (vilket oftast är kvinnor) i motvind på grund av brist på engagemang hos kollegor eller svagt stöd från ledningen.

Det är vårt intryck att detta inte enbart gäller för de fem lärosäten som vi har fokuserat på, utan även för andra universitet och högskolor som bedriver lärarutbildning. Så sent som i mars 2006 presenterades resultatet av en undersökning som genomförts av Margareta Havung, verksam vid högskolan i Kalmar, och som handlar om hur blivande lärare förbereds för att möta läroplanens mål om jämställdhet mellan pojkar och flickor i förskolan och skolan, samt vilken medvetenhet om samhällsliga könssystem och könsmässiga värderingsfrågor som uppnås under utbildningen. Havung har granskat kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet vid samtliga lärosäten som bedriver lärarutbildning i Sverige, samt intervjuat åtta lärare vid tre lärosäten: Växjö universitet, högskolan i Malmö; samt högskolan i Jönköping. De slutsatser som dras i rapporten, som fick det talande namnet "Du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus", är till stor del desamma som våra. Havung menar till exempel att enskilda lärare och så kallade "entusiaster" är en förutsättning för att frågor om jämställdhet och genus ska få mer än ett slumpmässigt utrymme i utbildningen, och att den stora majoriteten lärarutbildare fortfarande saknar tillräckligt med kunskap om genus- och jämställdhetsrela-

terade frågor för att kunna hantera ämnet i undervisningen. Ofta saknas en gemensam linje på lärosätet för hur de här kunskapsområdena ska hanteras i utbildningens olika delar, och ansvaret för att lyfta in frågorna läggs inte sällan på kvinnor. Flera av de lärare som Havung har pratat med upplever också, i likhet med dem som vi har varit i kontakt med, att undervisningen i genus- och jämställdhetsfrågor ofta hamnar på en ytlig nivå och att det finns en risk att ämnet anses vara avklarat efter ett par föreläsningar. Havungs genomgång av kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet, visar dessutom att kurserna överlag innehåller väldigt lite litteratur med genusinriktning, även om det finns några undantag.⁴⁴

Det hade varit intressant att jämföra i vilken mån genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i den nuvarande lärarutbildningen jämfört med tidigare lärarutbildningar för att se om det skett några förbättringar på det här området. Men med tanke på att den nya lärarutbildningen har ett helt annat upplägg än tidigare utbildningar är det svårt att göra en sådan jämförelse. Vi har inte heller funnit någon utvärdering av hur genus- och jämställdhetsfrågor behandlades i det tidigare barn- och ungdomspedagogiska programmet för blivande förskollärare att jämföra med.

Vi vill avslutningsvis ännu en gång understryka vikten av att varje lärosäte som bedriver lärarutbildning ser över undervisningen i genus- och jämställdhetsfrågor, vilka brister som finns och vilka åtgärder som krävs för att studenterna, när de kommer ut som färdiga lärare, verkligen har den kunskap som krävs för att hantera förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag. Lärosätena måste också satsa på kompetensutveckling i genusteori och jämställdhetsfrågor för dem som undervisar på lärarutbildningarna, och även börja ställa krav på och efterfråga genuskompetens vid nyrekrytering av lärare. Först då kommer det bli möjlighet att få till stånd en genomgripande utveckling och förbättring av studenternas utbildning på det här området.

⁴⁴ Se Havung (2006), sid. 171-206.

8.2 Barnskötarutbildningen

Delegationens bedömning och förslag:

Delegationen föreslår att Skolverket får i uppdrag att:

- genomföra en informationskampanj om den nya barnskötarutbildningen runt om i landets kommuner i syfte att få fler kommuner att vidareutbilda sin personal och erbjuda de som har lång erfarenhet av arbete i förskolan möjlighet att validera sina kunskaper genom utbildningen.

Förskolans personal består av ungefär hälften förskollärare och hälften barnskötare. Till kategorin förskollärare räknas de som har genomgått det tidigare barn- och ungdomspedagogiska programmet eller likvärdig utbildning och de som har genomgått den nya lärarutbildningen med inriktning mot förskolan eller mot de yngre åldrarna. Vad som krävs för att få räknas som barnskötare är mera oklart. I statistiken används benämningen barnskötare för alla dem som arbetar i förskolan och som har utbildning för arbete med barn, men som saknar lärarutbildning eller motsvarande pedagogisk utbildning på högskolenivå.

Enligt siffror från 2004 har drygt 51 procent av förskolans personal högskoleutbildning (förskolläraryr-, fritidspedagog- eller lärarutbildning) medan andelen personal med barnskötarutbildning eller annan utbildning för arbete med barn uppgår till 44 procent.⁴⁵

Men vad menas egentligen med barnskötarutbildning eller annan utbildning för arbete med barn? Fram till 2004 har det utöver gymnasieskolans barn- och fritidsprogram inte funnits någon nationell likvärdig utbildning för barnskötare. Därför finns det inte heller något enkelt svar på den frågan. Tvärtom kan barnskötarnas utbildningsbakgrund se mycket olika ut. Många kommuner ordnar själva olika typer av barnskötarutbildningar av olika omfattning och med varierande upplägg och innehåll. Det finns också folkhögskolor som anordnar utbildningar för dem som är intresserade av att arbeta som barnskötare i förskolan.

Eftersom barnskötarna utgör ungefär hälften av förskolans personal, anser regeringen att det utöver gymnasieskolans barn- och fritidsprogram bör finnas en nationell och likvärdig utbildning för barnskötare. I december 2003 fick därför Skolverket i uppdrag att

⁴⁵ Skolverket (2005) rapport 265, sid. 24-25.

utveckla en kursplan för en ettårig barnskötarutbildning på påbyggnadsnivå inom ramen för den kommunala vuxenutbildningen. Kursplanen trädde i kraft år 2004 och utbildningen riktar sig både till dem som redan arbetar som barnskötare i förskolan eller har erfarenhet av detta, och till dem som saknar erfarenhet men vill arbeta som barnskötare. Som kunskapskrav för utbildningen gäller slutförd utbildning på ett nationellt program i gymnasieskolan eller likvärdig utbildning eller minst fyra års erfarenhet av arbete inom förskola eller fritidshem eller likvärdig erfarenhet.⁴⁶ Syftet med utbildningen är att ge den kompetens som krävs för att arbeta som barnskötare i förskola och fritidshem samt att stimulera till fortsatt lärande. För att ta hänsyn till deltagarnas skiftande erfarenheter och behov ska utbildningen ges under flexibla former. De som har erfarenhet av att arbeta inom förskola eller fritidshem ska ges möjlighet att validera delar av utbildningen.

Utbildningen består av en obligatorisk del om 600 verksamhetspoäng och en valbar del om 200 verksamhetspoäng. Följande fyra kurser är obligatoriska:

- *Att arbeta i förskola och fritidshem,*
- *Barns miljöer,*
- *Kommunikation och möten,*
- *Barns lärande och utveckling.*

Följande två kurser är valbara:

- *Skapande verksamhet,*
- *Rörelse och uteaktiviteter.*

Inom ramen för den valbara delen kan 100 verksamhetspoäng även användas för att läsa ämnen som ger grundläggande högskolebehörighet för dem som saknar det.

Delegationen bedömer att intentionerna med kursplanen är goda. Vi noterar med tillfredsställelse att kursplanen slår fast att utbildningen ska förbereda barnskötarna för arbetet med förskolans jämställdhetsuppdrag. Enligt kursplanen ska hela utbildningen präglas av styrdokumentens värdegrund och FN:s konvention om barns rättigheter. Efter avslutad utbildning ska eleverna kunna diskutera och tillämpa styrdokumentet och dess värde-

⁴⁶ Prop.2004/05:11, sid. 42.

grund, som jämställdhet är en viktig del av, i det dagliga arbetet i förskolans verksamhet.⁴⁷

Nu gäller det bara att kommunerna utbildar sin personal och startar den nya barnskötarutbildningen. I juli 2005 hade enbart sju kommuner startat utbildningen.⁴⁸ De flesta kommuner kör i stället på som tidigare med hemsnickrade varianter av barnskötarutbildning och struntar i Skolverkets kursplan. Därmed faller regeringens tanke om en likvärdig utbildning för barnskötare i hela landet. I de kommuner som struntar i kursplanen finns det inte heller någon garanti för att genus- och jämställdhetsfrågor hanteras i de utbildningar som anordnas för barnskötare. Glädjande nog verkar det dock som om antalet kommuner som startat utbildningen ökar. Eftersom kommunerna inte har någon rapporteringsskyldighet är det svårt att säga exakt hur många det rör sig om, men enligt uppgifter från Skolverket har antalet kommuner som startat utbildningen åtminstone fördubblats sedan juli 2005.

Delegationen har haft kontakt med några av de kommuner som startat barnskötarutbildningen för att ta reda på om och hur de förbereder deltagarna för att arbeta med förskolans jämställdhetsuppdrag. De svar vi har fått är överlag mycket positiva. Med utgångspunkt i läroplanen och andra styrdokument, såsom FN:s konvention om barns rättigheter, behandlas köns- och jämställdhetsrelaterade frågor både i klassrumsundervisningen och under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. Det ingår genusmedveten kurslitteratur och i så gott som alla kommuner som delegationen har varit i kontakt med får deltagarna dessutom med sig olika typer av observationsuppgifter som de ska genomföra ute i förskolorna. Det kan handla om att observera barnens lek och andra situationer under dagen utifrån ett genusperspektiv eller att granska hur lokalernas utformning och innehåll kan påverka flickor och pojkar i barngrupperna. I några kommuner studerar deltagarna hur mycket utrymme och uppmärksamhet personalen ger pojkar och flickor. I andra kommuner intervjuar de personalen för att ta reda på hur de arbetar med köns- och jämställdhetsrelaterade frågor. Intresset för barnskötarutbildningen har varit mycket stort i de kommuner som startat utbildningen. Flera kommuner har haft ett 70-tal sökande till cirka 20 platser.⁴⁹

⁴⁷ SKOLFS 2004:18.

⁴⁸ Öberg (2005).

⁴⁹ Ibid.

Vi vill nu uppmana fler kommuner att starta den nya barnskötarutbildningen och utbilda sin personal, samt ge dem som har lång erfarenhet från arbete i förskolan möjlighet att validera sina kunskaper genom utbildningen. För att skynda på utvecklingen föreslår delegationen att Skolverket får i uppdrag att genomföra en informationskampanj om den nya barnskötarutbildningen runt om i landets olika kommuner. Slutligen vill vi betona betydelsen av att genus- och jämställdhetsfrågor behandlas i alla olika typer av utbildningar för barnskötare oavsett hur och av vem de bedrivs.

8.3 Barn- och fritidsprogrammet

Delegationens bedömning och förslag:

När en utvärdering av måluppfyllelsen den nya gymnasieskolan ska genomföras, bör Skolverket få i uppdrag att:

- särskilt beakta om och i så fall hur genusperspektivet hanteras i utbildningen.

Delegationen rekommenderar att huvudmännen för gymnasieskolorna:

- utvecklar kurser i genuspedagogik som ett valbart alternativ för eleverna på barn- och fritidsprogrammet.

Barn- och fritidsprogrammet är en treårig gymnasieutbildning som bland annat förbereder för arbete med barn och i förskolan. Många av dem som arbetar som barnskötare i förskolan har läst gymnasieskolans barn- och fritidsprogram. Liksom gymnasieskolans övriga program håller barn- och fritidsprogrammet nu på att göras om. Regeringen har fattat beslut om nya kursplaner och mål för gymnasieskolans 17 program, samt vilka nationella inriktningar som ska finnas på programmen och vilka obligatoriska ämnen som alla elever måste läsa inom varje program. Den nya gymnasieskolan träder i kraft den 1 januari 2007.

8.3.1 Programmets uppbyggnad

Det nya barn- och fritidsprogrammet syftar till att ”utbilda för arbete med människor i alla åldrar inom pedagogiska och sociala yrkesområden samt inom fritidssektorn”.⁵⁰ Utbildningen ska ge en god grund för livslångt lärande i arbetslivet samt för vidare studier. Programmet kommer att bestå av kärnämnen om 800 poäng, gemensamma karaktärsämnen om 600 poäng, en inriktning om 300 poäng, ett gymnasiearbete om 100 poäng, valbara kurser om 400 poäng, samt individuellt val om 300 poäng.

Skillnaden mellan valbara kurser och individuellt val är att de förra måste ha en koppling till programmålen, och det är huvudmannen som bestämmer vilka ämnen skolan ska erbjuda som valbara, medan det individuella valet är helt fritt för eleven.

Eleverna kan välja att läsa en av följande tre inriktningar inom ramen för programmet:

1. Fritidsverksamhet,
2. Pedagogiskt arbete,
3. Socialt arbete.

Den som är intresserad av att arbeta i förskolan bör i första hand välja inriktning mot pedagogiskt arbete. Inriktningens mål är att eleven ”tillägnar sig kunskaper och kompetenser som behövs för arbete inom förskola, fritidshem, skola, till exempel som elev-assistent, och i andra pedagogiska verksamheter eller föreningar, till exempel som ledare av aktiviteter”.⁵¹ Inom denna inriktning läser eleverna ”Pedagogiskt arbete” om 200 poäng och ”Barn och ungdom” om 100 poäng. Genom elevernas prioriteringar av valbara kurser och individuella val kan de sedan välja en yrkesinriktad studiegång som ger en god grund för arbete inom bland annat förskola och fritidshem, eller en studieförberedande studiegång som förbereder för vidare studier till bland annat lärare. Eleven kan även kombinera kurser på ett sådant sätt att hon eller han både har en grund för arbete inom förskolan och är förberedd för vidare studier till lärare.

⁵⁰ Utbildnings och kulturdepartementet (2006): Protokoll vid regeringssammanträde 2006-02-02, U2005/7509/G.

⁵¹ Ibid, sid. 10.

8.3.2 I den nya gymnasieskolan ska all undervisning präglas av ett genusperspektiv

Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Lpf 94) finns det i dag fyra perspektiv som ska prägla undervisningen: ett etiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett historiskt perspektiv. I den nya gymnasieskolan tillkommer ytterligare tre perspektiv. Ett av dessa är ett genusperspektiv, de andra två är ett naturvetenskapligt perspektiv och ett entreprenörskapsperspektiv.

Delegationen ställer sig mycket positiv till att genus nu är ett av de perspektiv som ska prägla all undervisning på gymnasiet. Samtidigt är det många olika perspektiv som ska beaktas i undervisningen och frågan är hur mycket utrymme varje enskilt perspektiv kommer att få i praktiken. En förutsättning för att genusperspektivet ska få någon betydelse för den faktiska undervisningens innehåll är att det åtföljs av kompetensutveckling i genuskunskap för dem som undervisar på gymnasieskolans olika program. Det är också viktigt att blivande gymnasielärare får utbildning i genuskunskap inom ramen för sina studier på lärarutbildningen. I annat fall kommer det nya målet knappast att få någon betydelse för undervisningens upplägg och innehåll i praktiken. Som vi beskriver i avsnittet om lärarutbildningen finns det till och med en risk att kravet på att alla lärare ska integrera ett genusperspektiv i sin undervisning, samtidigt som många saknar kunskap på området, får direkt kontraproduktiva effekter.⁵²

8.3.3 Intentionerna bakom program mål och kursplaner är goda

För att ta reda på vilket utrymme genusteori och jämställdhetsfrågor kan förväntas få i det nya barn- och fritidsprogrammet har vi granskat program målen och kursplanerna för några av de olika kurser som ingår i programmet.

Enligt program målen ska eleven under sina studier på barn- och fritidsprogrammet utveckla ”ett etiskt förhållningssätt med utgångspunkt i en demokratisk värdegrund och i internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter”. Vidare ska eleven ”utveckla kunskap om yrkesområdets framväxt och om historiens betydelse för nutida föreställningar om vad som är kvinnligt och

⁵² Jämför Smirthwaite (2005).

manligt, samt kunna identifiera diskriminerande och icke jämställda förhållanden”. Eleven ska även ”utveckla förmåga att arbeta för jämställdhet mellan könen inom det valda yrkesområdet och i samhällslivet” samt ”ges möjlighet att reflektera över såväl genusfrågor som kulturella och sociala frågor inom skola, yrke och samhälle”.

Tittar man på kursplanerna för några av de kurser som kan läsas inom inriktning mot pedagogiskt arbete, så kan man konstatera att de flesta lyfter fram genus som ett av de perspektiv som ska beaktas i undervisningen. I kursplanen för ”Barn och ungdom” till exempel, anges att eleverna ska utveckla kunskap om barns och ungdomars socialisation, samt hur synen på barn och ungdomar förändrats och hur förändringar i samhället påverkar deras lärande och växande. Kursen ska också behandla frågor som rör vuxnas betydelse för barns och ungdomars lärande, växande och socialisation. Genus är ett av de perspektiv som kursinnehållet ska belysas ur.

I kursplanen för kursen ”Pedagogiskt arbete” som också ingår i inriktningen mot pedagogiskt arbete, nämns inte genus specifikt men det finns andra skrivningar som förutsätter att det här kunskapsområdet finns med. Kursen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskap om styrdokumenterna för de olika pedagogiska verksamhetsområdena. Eleverna ska också få möjlighet att analysera, diskutera och reflektera över de demokratiska och etiska värden som styrdokumenterna bygger på. Efter att ha läst den här kursen är tanken att eleverna ska kunna möta och pedagogiskt leda barn och ungdomar på ett sådant sätt att optimala förutsättningar för alla barns lärande och växande skapas.

Delegationen är i stort sett nöjd med formuleringarna i programmålen och kursplanerna. Vi vill dock framhålla betydelsen av att det ingår examinationsuppgifter utifrån vilka elevernas kunskapsnivåer på det här området bedöms. Det är också viktigt att kurslitteraturen behandlar genusteoretiska frågeställningar och perspektiv så att det inte uppstår ett glapp mellan innehålls- och målformuleringarna i kursplaner och undervisningens innehåll i praktiken.

8.3.4 Inför genuspedagogik som valbar kurs

Som programmålen föreskriver är det viktigt att alla elever på barn- och fritidsprogrammet får den utbildning som krävs för att kunna identifiera diskriminerande och icke jämställda förhållanden och

för att arbeta för jämställdhet mellan könen inom det valda yrkesområdet och i samhällslivet. Delegationen anser att de elever som är särskilt intresserade av de här frågorna även bör ges möjlighet att läsa en kurs som särskilt fokuserar på genuspedagogiska frågeställningar och perspektiv. Vi vill därför uppmuntra huvudmännen som bestämmer vilka ämnen skolorna ska erbjuda som valbara, att utveckla kurser i genuspedagogik som ett valbart alternativ för eleverna på barn- och fritidsprogrammet. Det råder inga som helst tvivel om att detta ämne har en tydlig koppling till programmålen.

8.3.5 Gymnasielärarna måste erbjudas utbildning

Slutligen vill vi i delegationen ännu en gång understryka vikten av att kraven på att all undervisning i den nya gymnasieskolan ska präglas av ett genusperspektiv, följs av kompetensutveckling för dem som undervisar inom de olika programmen. Det är inte rimligt att kräva att gymnasielärarna lägger ett genusperspektiv på sin undervisning utan att erbjuda kompetensutveckling för dem som inte har kunskap att hantera ämnet. Genusvetenskap är ett helt vetenskapsområde som innefattar en rad olika teoretiska tolkningar och resonemang. På samma sätt som inte alla lärare kan förutsättas undervisa i engelska eller matematik utan att själva ha någon särskild utbildning för det, kan inte heller alla förutsättas kunna lägga ett genusperspektiv på sin undervisning. Delegationen utgår därför från att alla inblandade aktörer, såväl statliga som kommunala, tar sitt ansvar i den här frågan och erbjuder kompetensutveckling i genuskunskap för dem som undervisar på barn- och fritidsprogrammet. Först då kommer det bli möjligt att förverkliga de nya målen för programmet. När Skolverket får i uppdrag att utvärdera måluppfyllelsen i den nya gymnasieskolan, bör man särskilt beakta om och i så fall hur genusperspektivet hanteras i utbildningen.

8.4 Den statliga rektorsutbildningen

Delegationens bedömning och förslag:

Myndigheten för skolutveckling har utvecklat ett förslag på femstegsprogram för utbildning av rektorer. Delegationen bedömer att det nya förslaget innebär en rad förbättringar jämfört med dagens rektorsutbildning, men anser att:

- förskolans och skolans ledare redan i den del av programmet som kommer att vara obligatoriskt bör få möjlighet att bearbeta de demokratiska utgångspunkterna som förskolans och skolans uppdrag vilar på och där jämställdhet ingår som en viktig del.

Sedan det svenska skolsystemet decentraliserades i början på 1990-talet har rektorer, skolledare och förskolechefer fått ökad betydelse för att garantera likvärdighet, rättsäkerhet och kvalitet i Sveriges skolor och förskolor. Förskolans ledarskap organiseras på lite olika sätt i olika kommuner. I några kommuner leds en eller flera förskolor av en förskolechef, i andra kommuner är en rektor ansvarig för både förskola och skola i ett visst område.

Det yttersta ansvaret för förskolans ledning ligger på ansvarig kommunal nämnd eller styrelse. Under 1990-talet har dock kommunerna genomfört en långtgående decentralisering av ansvar och beslut, vilket betyder att det i praktiken ofta är ansvarig rektor eller förskolechef som – inom givna ramar – fattar beslut i många viktiga frågor som rör verksamheten. Det är till exempel ofta förskolechefen eller rektorn som beslutar om frågor som rör personalens kompetensutveckling och planeringstid, och om intagning av nya barn och fördelning av platser. Andra viktiga frågor som förskolans chef ofta avgör är barngruppernas storlek och insatser för barn i behov av särskilt stöd. Förskolans chef har också fått en allt viktigare roll som den naturliga länken mellan verksamheten och den kommunala förvaltningen. Det är till rektorn/förskolechefen som kommunen vänder sig för att få information om hur kvaliteten i förskolan utvecklas.⁵³ Enligt de barnskötare och förskollärare vi har träffat är rektorns/förskolechefens kunskap och engagemang dessutom ofta avgörande för möjligheten att bedriva ett framgångsrikt jämställdhetsarbete, vilket också flera studier på området visar.

⁵³ Prop.2004/05:11.

Förskolans ledarskap är i dagsläget inte reglerat i skollagen på samma sätt som ledarskapet för den obligatoriska skolan är. Men i förordet till departementsutgåvan av förskolans läroplan anges att förskolans uppdrag ställer höga krav på ledarskapet. Tanken är också att förskolans ledarskap ska regleras i lag i samband med att en ny skollag antas, vilket framgår av regeringens proposition "Kvalitet i förskolan".⁵⁴ Det är delegationens bedömning att denna förändring är mycket viktig med tanke på att förskolans ledare redan i dag i praktiken har stort inflytande över och ansvar för verksamheten. Vi menar också att kunskapskraven på ansvarig rektor/förskolechef bör förtydligas. Den som är ansvarig för så många barns välbefinnande i förskolan behöver kunskap i ledarskap, skoljuridik och värdegrundsfrågor.

Delat ansvar för rektors utbildning och kompetensutveckling

Staten och kommunerna har ett gemensamt ansvar för rektorers och andra förskol- och skolledares utbildning och kompetensutveckling. Ända sedan 1930-talet har staten ansvarat för olika delar av utbildningen av rektorer, men det var först i början av 1990-talet som staten tog ett helhetsgrepp över rektorers och andra förskol-/skolledares utbildning i samband med att ansvarsfördelningen mellan stat och kommun decentraliserades. Utbildningen blev då ett av statens viktigaste styrinstrument för att kunna garantera en likvärdig förskola och skola av hög kvalitet i hela landet. Sedan dess har flera reformer genomförts inom det svenska skolväsendet som i hög grad har förändrat arbetsvillkoren och arbetsuppgifterna för rektorer och andra skolledare.⁵⁵ Därför såg regeringen ett behov av att utveckla en ny och mer omfattande rektorsutbildning än den dåvarande vilket ledde till att en ny rektorsutbildning startade hösten 2002.

Den nuvarande rektorsutbildningen bedrivs på åtta utbildningsorter och riktar sig till nyutnämnda rektorer och andra skolledare eller förskolechefer med ansvar för verksamheter som omfattas av förskolans läroplan (Lpfö 98), läroplanen för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmen (Lpo 94) och/eller läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Utbildningen ska

⁵⁴ Ibid, sid. 36.

⁵⁵ Prop.1999/2000:135.

omfatta minst 30 utbildningsdagar och genomföras under minst två och högst tre år.

Ett av de stora problemen med den nuvarande rektorsutbildningen är att den är frivillig och att det bara är en liten andel av alla landets rektorer och andra ledare för förskolans och skolans verksamheter som genomgått utbildningen. Siffror från 2003 visar att hälften av alla verksamma rektorer och andra ledare saknar rektorsutbildning eller annan skolledarutbildning.⁵⁶ Samtidigt pekar allt fler rapporter på att långt ifrån alla rektorer, skolledare och förskolechefer har de verktyg de behöver för att klara av sitt uppdrag. För att komma åt dessa problem och för att öka den statliga rektorsutbildningens effektivitet har Myndigheten för skolutveckling på uppdrag av regeringen utvecklat ett nytt förslag på innehåll och form för en statlig rektorsutbildning. Myndigheten skulle bland annat se över hur utbildningen kan stärka rektorns ledarroll och ansvar för övergripande mål samt ge fördjupad kunskap om skolans och förskolans uppdrag. Myndigheten skulle även undersöka hur rektorsutbildningen kan förbereda rektorer och andra förskol-/skolledare för ansvaret att motverka och förhindra kränkande behandling av barn och elever samt driva jämställdhetsarbetet i förskolan och skolan. Den 1 mars 2006 presenterade myndigheten sitt förslag på ett nytt program för utbildning av rektorer.

Myndighetens förslag på rektorsprogram innehåller 5 steg varav steg 2 är obligatoriskt medan de övriga är frivilliga.

Steg 1.

Det första steget, som alltså är frivilligt, handlar om att erbjuda kommuner stöd vid rekrytering av rektorer. Detta stöd riktar sig till de kommuner som inte har utarbetade rutiner för sin ledarförsörjning och som behöver utveckla sina rekryteringsprocesser.

Steg 2.

Det andra steget är en obligatorisk utbildning för nytillträdda rektorer och andra ledare för förskolans och skolans verksamheter. Denna del av rektorsprogrammet sträcker sig över ett år och omfattar totalt cirka 30 dagars arbete. Utbildningen leder till certifiering. Så snart som möjligt efter att en rektor, skol-

⁵⁶ Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2005:150.

ledare eller förskolechef har tillträtt sin tjänst ska hon eller han påbörja utbildningen som ska vara slutförd senast tre år efter tillträdandet. Redan i dag verksamma rektorer, skolledare och förskolechefer ska erbjudas möjlighet att testa de egna kunskaperna genom en frivillig examination.

Staten står för finansieringen av denna del av utbildningen förutom kostnader för rektors arbetstid som kommunen svarar för. Myndigheten för skolutveckling samordnar och organiserar utbildningen som ska omfatta:

1. Styrsystemet och dess innebörd
 - kunskaper om skollag och skolförordningar
 - barnkonventionens ställning
 - orientering om lagar och förordningar som gränsar till utbildningsområdet
2. Orientering om aktuella centrala avtal inom skolområdet
3. Rektors myndighetsutövning och elevens rättssäkerhet
 - jämställdhet
 - elevvårdsarbete
 - kunskapssyn och bedömning
 - rätt till stöd
 - kränkande behandling.
4. Innebörd och konsekvenser av kravet på kvalitetsredovisningar

Steg 3.

Det tredje steget av rektorsprogrammet är en frivillig utbildning som sträcker sig över två år och omfattar 20 mötesdagar. Utbildningens fokus ligger på skollednings- och skolutvecklingsfrågor. Här ska rektorn ges möjlighet att förstå och bearbeta de demokratiska utgångspunkterna som skolans samhällsuppdrag vilar på, samt utveckla kunskap om vilka utvecklingsprocesser och vilket ledarskap som skapar en utvecklingsinriktad verksamhet med hög måluppfyllelse. Staten står för utbildningskostnaden medan kommunerna själva står för rese- och boendekostnader samt kostnader för litteratur och rektors arbetstid.

Steg 4.

Steg fyra av rektorsprogrammet är frivilligt och ska bidra till kontinuerlig kompetensutveckling och dialog mellan myndigheten och kommunerna om nationellt och kommunalt priorite-

rade utvecklingsområden. Detta steg i utbildningsprogrammet kan komma att rikta sig till samtliga förskol-/skolledare i vissa fall och till avgränsade grupper i andra. Tanken är att man ska ta hänsyn till enskilda kommuners och ledares olika förutsättningar och behov. Kostnadsfördelningen för utbildningen kan variera från tillfälle till tillfälle beroende av insatsernas karaktär.

Steg 5.

Det sista och femte steget av rektorsprogrammet är frivilligt och består av en akademisk fördjupningsutbildning med inriktning mot skolledarskap och skolutveckling. De rektorer och förskol-/skolledare som genomgått rektorsprogrammets steg två och steg tre erbjuds att delta i denna utbildning som leder fram till en examen på masternivå. Högskolan står för genomförandet av utbildningen.⁵⁷

Det är delegationens bedömning att det nya förslaget på rektorsprogram innebär en rad förbättringar jämfört med dagens rektorsutbildning. Vi ställer oss särskilt positiva till att förslaget innehåller en obligatorisk utbildning för alla nytillträdda rektorer, skolledare och förskolechefer. Vi vill dock understryka betydelsen av att jämställdhets- och andra värdegrundsfrågor behandlas redan i rektorsprogrammets steg 2 med tanke på att det är den enda del av programmet som kommer att vara obligatorisk. Som förslaget ser ut i dag behandlas jämställdhet främst ur ett legalt perspektiv i denna del av programmet. Fokus ligger på rektors myndighetsutövning och elevens rättssäkerhet. Det är först i steg 3 som skolans och förskolans ledare ges möjlighet att förstå och bearbeta de demokratiska utgångspunkterna som förskolans och skolans samhällsuppdrag vilar på. Vi menar att alla rektorer, skolledare och förskolechefer behöver bra utbildning samt goda kunskaper i genus och jämställdhet. Därför är det viktigt att detta ingår i den del av programmet som kommer att vara obligatorisk.

⁵⁷ Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2006:29.

9 Konsekvenser av förslagen

Förskolan är en verksamhet som i huvudsak finansieras genom statliga och kommunala medel, detta oavsett om förskolan har kommunal eller enskild huvudman.

Oavsett vilket ska en kommitté, eller som i vårt fall en delegation, enligt kommittéförordningen § 14–16 redovisa eventuella ekonomiska och andra konsekvenser av sina förslag i betänkandet. Andra konsekvenser som åsyftas är att pröva offentliga åtaganden, den kommunala självstyrelsen, brottsligheten, sysselsättningen och offentlig service i hela landet, småföretag, jämställdhet mellan kvinnor och män, möjligheterna att nå de integrationspolitiska målen och personlig integritet.

Vad som i kommittéförordningen inte tas upp som ett konsekvensområde, som vi också påpekade i delbetänkandet, är dock det vi anser vara den viktigaste konsekvensen med vårt arbete, nämligen vilken konsekvens detta arbete innebär för barnen.

Så till att börja med vill vi påpeka att den första och största konsekvensen av vårt arbete är för den enskilda flickan och pojken. Ett genusmedvetet pedagogiskt arbete kan i framtiden innebära att flickor och pojkar får växa upp utan att hindras i sin utveckling av vuxnas förväntningar på snäva könsroller. En annan viktig konsekvens av vårt arbete är därmed också ett mer jämställt samhälle.

I detta betänkande finns det flera förslag och åtgärder som skulle kunna vara ganska enkla och inte alls speciellt kostsamma att genomföra inom en snar framtid, om regering, riksdag, lärosäten och framförallt kommuner finner dessa lämpliga. Det är dock svårt att överblicka de totala kostnaderna detta skulle kunna innebära, då det ser olika ut i kommuner och på olika lärosäten. Något som också försvårar denna kostnadsberäkning är att det i dag är svårt att veta hur många förskoleenheter som finns i landet. För att ändå kunna beräkna någon form av ekonomiska kostnader av våra för-

slag har vi därför utgått från antal anställda inom förskolan och antal önskade utbildningsförstärkningar.

Delegationen har valt att inte lämna förslag som rör lagstiftning och förändringar i läroplanen för förskolan (Lpfö 98), eftersom vi anser att bristerna i dagens jämställdhetsarbete gäller hur de redan befintliga lagarna följs. Vi föreslår dock att läroplanen för förskolan också ska gälla förskolor med enskild huvudman. Detta skulle förstås innebära förändringar för de enskilt drivna förskolorna, men vi bedömer inte att detta i sig medför ökade kostnader för dessa förskolor eller för det allmänna.

När det gäller utbildningsåtgärder inom högskoleområdet och förslag som berör den kommunala verksamheten har vi i betänkandet inriktat oss i hög utsträckning på att formulera rekommendationer. Detta har vi gjort utifrån medvetenheten om dessa myndigheters självbestämmande i förhållande till statliga beslut. Dessa förslag och rekommendationer handlar i första hand om att öka kompetensen om genusfrågor hos personal som beslutar om och arbetar inom förskolan samt undervisande personal på lärarutbildningar. Delegationen menar att många av dessa kostnader ryms inom den ordinarie ekonomin. Samtidigt menar delegationen att om regeringen delar delegationens uppfattning att göra en prioritering av denna kompetensförstärkning inom en snar framtid, är det också viktigt att denna prioritering åtföljs av en tillfällig förstärkt budget.

När det gäller förstärkning av kompetens för redan befintlig personal inom förskolor med enskild huvudman menar vi att detta bör rymmas också inom deras budget för kompetensutveckling. Delegationen menar att denna kostnad är en del av den kompetensutveckling som är viktig för en huvudmans arbete, oavsett om huvudmannen är kommunal eller enskild. Vi menar också att det i de medel som kommuner avsätter till förskolorna med enskild huvudman ingår medel för kompetensutveckling.

Trots det vi skriver ovan är vi naturligtvis medvetna om kostnadskonsekvenser för de förslag vi har i övrigt. Dessa förslag finns i huvudsak i kapitel 6–8 och gäller implementering och styrning av förskolans uppdrag, kunskapsuppbyggnad och utbildning.

Vi redovisar dem myndighetsvis i följande framställning

Skolverket

Uppskattade kostnaderna för förslagen ligger på cirka 2 miljoner kronor.

Under 2004 trädde en ny nationell och likvärdig kursplan för barnskötare på vuxenutbildningsnivå i kraft. Denna kursplan har tagits fram av Skolverket som en påbyggnad för dem som arbetat en tid inom förskolan, men även till dem som inte har erfarenhet, och vill utbilda sig till barnskötare. Nu menar delegationen att denna kursplan behöver introduceras i de kommuner som ännu inte tagit del av den för att på så sätt öka den nationella likvärdigheten när det gäller kompetens inom förskolan. För detta menar vi att en nationell informationskampanj om den nya barnskötarutbildningen bör genomföras av Skolverket. Vi räknar med att detta arbete kommer att kosta cirka 2 miljoner kronor.

När det gäller utvärdering av måluppfyllelsen i den nya gymnasieskolan om genusperspektivet beaktas i utbildningen av barnskötare menar vi att detta kan tas inom befintlig budgetram.

Skolverket och Myndigheten för skolutveckling får tillsammans i uppdrag att utveckla ett verktyg för jämställdhetscertifiering som ett led i kvalitetsarbetet inom förskolan. Delegationen är medveten om att när denna jämställdhetscertifiering sedan ska starta i kommunerna kommer detta att kräva ett par tjänster i en medelstor kommun för att kvalitén i certifieringen ska vara god. Ju fler som arbetar med detta, desto bättre resultat. Då certifieringen på kommunal nivå inte behöver starta förrän Skolverket genomfört sitt uppdrag menar vi att tid finns för kommunerna att budgetera för dessa tjänster. För de kommuner som redan nu vill starta finns, som vi beskriver i betänkandet, redan ett par kommuner som själva avsatt medel för att genomföra detta arbete som ett led i att höja kvalitén inom förskola och skola.

Skolverket får också i uppdrag att se över sina inspektioner så att genusperspektivet kan genomsyra den inspektionsverksamhet som gäller förskolan. Det gäller både i bedömningsarbetet och redovisningsarbetet. Skolverket får även i uppdrag att sammanställa det arbete och de erfarenheter som finns när det gäller kommunernas tillsynsansvar av förskolor med enskild huvudman. Vår bedömning är att arbetsuppgifterna motsvarar en heltidstjänst. Det kan ifrågasättas om detta är en ny uppgift; uppföljningsansvaret ligger ju redan på Skolverket. Om Skolverket inte anser sig ha möjlighet att

genomföra detta inom befintlig budget bör regeringen också ta hänsyn till detta om Skolverket väljer att äska mer resurser för genomförandet.

Myndigheten för skolutveckling

Uppskattade kostnaderna för förslagen är cirka 4 miljoner kronor.

Kostnaderna avser en informationskampanj riktad till huvudmän och personal i förskolan samt föräldrar om förskolans delar av läroplanen som behöver uppmärksammas, främst då när det gäller värdegrundsmålet. För att en sådan informationskampanj ska bli bra menar delegationen att regeringen behöver avsätta cirka 3 miljoner kronor. Likaså menar vi att det för att utveckla ett interaktivt verktyg om värdegrundsarbete som även innefattar jämställdhet, i likhet med JämO verktyg om jämställdhetslagen, beräknas kosta cirka 1 miljon kronor.

När det sedan gäller att se över hur kunskapsöverföringen angående jämställdhetsarbetet mellan förskolan, förskoleklass och resten av skolsystemet ska förbättras och att följa upp de projekt som Delegationen för jämställdhet i förskolan har arbetat med, menar vi att detta bör rymmas inom redan befintlig budgetram.

Myndigheten för skolutveckling får också i uppdrag att ta fram ett material med lärande exempel på hur arbetet med kommunernas tillsyn av förskolor med enskild huvudman kan gå till.

Utbildning av rektorer, skolledare och förskolechefer

Fortbildning och kompetensutveckling för ledning och personal inom gymnasieskolan uppskattar vi ska kosta cirka 13 miljoner kronor för en tvåårsperiod

Förslagen i denna del handlar om att anordna kompletterande fördjupningsutbildning för redan verksamma chefer och ledare om innebörden i jämställdhetsuppdraget och konsekvenserna för verksamheten samt att ge verksamma rektorer, skolledare och förskolechefer möjlighet att delta i rektorsprogrammets steg 2 som är obligatoriskt. Vi vill också satsa på utbildning i kvalitetsarbete med värdegrundsinriktning efter samma modell som utbildningen av

genuspedagoger. Syftet är att höja kommunernas kompetens att utveckla, mäta och utvärdera förskolornas kvalitetsarbete.

Att i rektorsprogrammets steg 2, förutom gällande bestämmelser, även få in kunskap om jämställdhet och andra värdegrundsfrågor anser vi kan finansieras inom ramen för befintlig budget.

Satsning på regionala utvecklingscentra

Denna kostnad beräknar vi till cirka 18 miljoner kronor

Förslaget att fördela medel till befintliga regionala utvecklingscentra för kontinuerlig tillgång till kompetensutveckling i genus- och jämställdhetsfrågor för förvaltningschefer, rektorer/förskolechefer och verksamma pedagoger räknar vi med kan kosta cirka 15 miljoner kronor. Att ge regionala utvecklingscentra i uppdrag att i samverkan med de lärosäten som bedriver lärarutbildning ta fram handledarmaterial för lärarutbildarna i den verksamhetsförlagda utbildningen beräknas till en kostnad på 1 miljon kronor.

Att ge regionala utvecklingscentra i uppdrag att stimulera och utveckla kunskapen om jämställdhet och lärande på lärarutbildningarna i samverkan med lärosätena för deras lärarlag, partnerförskolornas lärarlag och lärarstudenter beräknas kosta cirka 2 miljoner kronor för per år.

Länsarbetsnämnderna

Här uppskattar vi kostnaden till cirka 4 miljoner kronor

Vi vill att det ska ges sommarkurser i barnsomsorg och pedagogik ur ett genusperspektiv för pojkar för att få fler män i förskolan. Vi beräknar att kostnaden blir cirka 3 miljoner kronor.

Redan nu avsätts medel till likartade projekt. Det är också viktigt att inom denna ram utbilda den personal inom länsarbetsnämnderna som arbetar gentemot ungdomar och arbetsplatser, vilket i och för sig kan vara ett led i det andra förslaget som vi har för Arbetsmarknadsverkets verksamhet, nämligen att få in genusmedvetenhet i prao och studie- och yrkesvägledning samt vad Arbetsmarknadsverket kan göra för att stimulera fler män till förskolan. För detta förslag har vi beräknat en kostnad på cirka 1 miljon

kronor. I dessa kostnader inräknas då också en kortare utbildning i genusfrågor för den mottagande arbetsplatsen.

Kommunala och enskilda huvudmän

Delegationen rekommenderar att huvudmännen utvecklar valbara kurser i genuspedagogik för eleverna på Barn- och fritidsprogrammet för sina gymnasieskolor. Finansiering av detta bör ske i samband med att den nya gymnasieskolan ska träda i kraft 2007.

Delegationen är också medveten om att när lärosätena (se nedan) får i uppdrag att utveckla kurser i genuspedagogik är det också viktigt att huvudmännen låter personal utbildas till genuspedagoger. Även om själva utbildningen är kostnadsfri för huvudmännen kommer det att medföra andra kostnader, såsom vikarier, litteratur, resor, inläsningstid et cetera för den pedagog som får möjlighet att delta. Om regeringen delar delegationens bedömning att det är viktigt med denna utbildningsatsning menar vi att regeringen också ska överväga om inte också denna kostnad ska subventioneras med statliga medel.

Delegationen har som förslag att Skolverket ska genomföra en informationskampanj för att uppmana fler kommuner att starta den nya barnskötarutbildningen. Detta menar vi inte behöver innebära öka kostnader för kommunerna, då man redan idag arbetar med olika barnskötarutbildningar. Den nya kursplanen är tvärtom en hjälp för kommunerna i att framställa en utbildning som är mer likvärdig över hela landet. Den kostnad som kan uppstå för huvudmännen är vikarier för personal som är under utbildning. En kostnad som vi menar redan är befintlig då huvudmannen är mån om kvalitén inom förskolan.

Lärosäten som bedriver lärarutbildning

Kostnaderna beräknas till 4 miljoner kronor för varje år.

Vårt förslag om att utforma en grund- och en fördjupningskurs om 10 poäng vardera i genuspedagogik för blivande lärare och redan verksamma pedagoger innebär att delegationen har tagit ställning för att det är väsentligt att regeringen tillsätter medel för en fortsatt satsning på genuspedagoger. Utifrån tidigare satsning menar delegationen att kostnaden för denna satsning beräknas innebära

4 miljoner kronor per år. Vi har då gjort en beräkning på att ambitionen för detta bör ligga på att år 2012 ska det finnas en genuspedagog per 25 anställda inom kommunernas förskoleverksamhet.

Förslaget att se över hur genusteori och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningens olika delar samt hur den verksamhetsförlagda av utbildningen hanterar jämställdhetsrelaterade frågor kan väl utföras inom ramen för befintlig budget.

Att redovisa hur genusteori och jämställdhetsfrågor behandlas i utbildningens olika delar i sina årsredovisningar behöver inte kosta några extra pengar utan ryms inom ramen för befintlig budget.

Högskoleverket

Kostnaderna beräknas till 1 miljoner kronor per år.

En uppföljning av lärarutbildningen där Högskoleverket särskilt beaktar hur lärosätena förbereder blivande lärare att förmedla och förankra värdegrund och jämställdhet menar vi är väldigt viktig just nu. Vi menar dock att dessa kostnader bör tas inom ramen för befintlig budget.

Forskning

I den forskningspolitiska debatten har det vid ett flertal tillfällen förts fram krav på mer resurser till det utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdet. Delegationen menar att detta är ett mycket viktigt krav. I Utbildnings- och kulturdepartementets proposition "Forskning för ett bättre liv" anslogs 10 miljoner kronor till den utbildningsvetenskapliga forskningen att fördelas av Vetenskapsrådet. Delegationen vill understryka vikten av att den pedagogiska genusforskningen prioriteras när dessa pengar fördelas, eftersom behovet av mer och fördjupad forskning är så stort.

Övriga konsekvenser

Delegationen har föreslagit att Statistiska centralbyrån ska få i uppdrag att upprätta ett nationellt förskoleregister. Vi bedömer att det för SCB skulle kunna göras inom befintliga budgetramar. Vi ser

också att det för kommuner och administrativ personal inom förskoleområdet skulle kunna bli lite mer arbete för att svara på enkäter och dylikt men kan inte se på vilket sätt detta skulle bli en så stor uppgift att det skulle behöva avsättas mer resurser.

Hela vårt betänkande har betydelse för den lokala demokratin och därmed det kommunala självstyret, enligt 1 kapitlet 1 § i kommunallagen på så sätt att det är kommunerna som har huvudansvaret för förskolorna, oavsett i vilken regi de drivs. Det kommunala självstyret kan i själva verket sägas handla om en princip för relationen mellan staten och den kommunala nivån. Graden av självstyrelse utgörs ytterst av formerna för samverkan.

När det gäller innehållet i förskolornas verksamhet har dock kommunerna skyldighet att följa skollagen och därmed också förordningen Lpfö 98. Vi menar därför att hela betänkandet genomsyras av en diskussion om förhållandet mellan det kommunala ansvaret för verksamheten och det statliga ansvaret att följa upp kvaliteten i denna verksamhet. Vi lämnar inga förslag som rubbar balansen mellan statens och kommunernas roller. Vi menar att de förslag vi lämnar snarare stärker den kommunala självbestämelsen genom att klarlägga vad som är statens respektive kommunernas ansvar.

Vi har i detta betänkande inte inriktat något speciellt avsnitt som behandlar integrationsfrågan då vi ser det som en självklarhet att alla förskolor ska arbeta enligt läroplanen och den utveckling på genusområdet som betänkandet avser. Men i framförallt kapitel 5 har vi diskuterat genusmedvetenhetens betydelse för alla de områden som inryms inom den under 2006 antagna lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever, vilket i och för sig kan ses som en positiv konsekvens av ett genusmedvetet arbete. I det avsnitt som avhandlar metoder och sätt att arbeta med jämställdhet i förskolan har vi också särskilt berört jämställdhetsarbetet i förskolor med barn från familjer med olika ursprung.

Delegationen ska också ange konsekvenser för om betänkandet har betydelse för brottsligheten i landet, eller för det brottsförebyggande arbetet. Att arbeta med att genomföra jämställdhet i förskolorna ger i allra största grad konsekvenser för det brottsförebyggande arbetet. Enligt olika statistik vet vi i dag att 95–98 procent av allt våld i världen utförs av män.¹ Att arbeta med att

¹ SCB (2004), SIDA (2004).

ändra på traditionella könsmaktsmönster innebär också att arbeta för att motverka våldet i samhället och därmed också brottsligheten.

Vi har i vårt arbete utgått från de förutsättningar som förskolor med både kommunala och enskilda huvudmän har, och vi kan inte se att våra förslag skulle ha några speciella konsekvenser för småföretagandet. Förslaget att också enskilt drivna förskolor ska följa läroplanen kommer enligt oss att innebära en förstärkt kvalitet i dessa förskolor, något som borde främja småföretagandet inom sektorn.

Referenslista

Kapitel 1

- Almqvist, Anna-Lena (2005). *The care of children: a cross-national comparison of parent's expectations and experiences*. Umeå Universitet.
- Ambjörnsson, Ronny (1974). *Sambällsmodern: Ellen Keys kvinno-uppfattning till och med 1896*. Göteborgs Universitet.
- Ambjörnsson, Ronny (1976). *Ellen Key. Hemmets århundrade*. Stockholm: Aldus.
- Arntsberg, Karl-Olov (2005). *Typiskt svenskt. 8 essäer om det nutida Sverige*. Stockholm: Carlssons.
- Bäck-Wiklund, Margareta (2003). "Familj och modernitet". I Margareta Bäck-Wiklund & Thomas Johansson (red.) *Nätverksfamiljen* (sid. 1-39). Stockholm: Natur & Kultur.
- Donzelot, Jacques (1997). *The policing of families*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ekstrand, Britten (2000). *Småbarnsskolan: vad hände och varför? En sekellång historia med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lunds Universitet.
- Esping-Andersen, Gösta (1990). *The three worlds of Welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gösta (1999). *Social Foundations of Post-industrial Economies*. New York: Oxford University Press.
- Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000). *Något som liknar en oblodig revolution..." Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Umeå Universitet, jämställdhetskommittén.
- Frånberg, Gun-Marie (2006). *Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen*. Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 1, (sid. 125-170).
- Fröbel, Friedrich (1995). *Människans fostran* redigerad av Jan-Erik Johansson. Lund: Studentlitteratur.

- Gerhard, Ute; Knijn, Trude & Weckwer, Anja (Eds.) (2005). *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices*. Cheltenham: Elgar.
- Hatje, Ann-Katrin (1994). *Folkbarntädgården i Norden under 1880-1930-talen*. Den jyske historiker. Nr 67, (sid. 81-103, 150).
- Hatje, Ann-Katrin (1999). *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.
- Havung, Margareta (2006). "Du som är kvinna – du kan väl ta det här med genus- om jämställdhet och genus" I *Den nya lärarutbildningen*. Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 1, (sid. 71-208).
- Hernes, Helga (1988). *The dimensions of citizenship in the advanced state*. Stockholm: Maktredningen.
- Hirdman, Yvonne (1994). "Kvinnorna i välfärdsstaten". I Per Thullberg & Kjell Östberg (red.) *Den svenska modellen* (sid. 180-192). Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne (1998). *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Stockholm: Atlas.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hochschild, Arlie (1997). *The time bind. When work becomes home, and home becomes work*. New York: Metropolitan Books.
- Holmlund, Kerstin (1996). *Låt barnen komma till oss: Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Pedagogiska Institutionen.
- Hultqvist, Kenneth (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposion.
- Johansson, Gunnel & Åstedt, Inga-Britta (1993). *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, Jan-Erik (1992). *Metodikämnet i förskollärarytbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klinth, Roger (2002). *Göra pappa med barn. Den svenska pappapolitiken 1960-1995*. Umeå: Boréa.
- Laurén, Elisabeth (1945). "Husliga sysselsättningar". I Stina Sandels & Maria Moberg (red.). *Barnträdgården. En handbok* (sid. 139-148). Stockholm: Natur och Kultur.
- Letablier, Marie-Thérèse & Jönsson, Ingrid (2005). "Caring of children: The logics of Public Action" I Ute Gerhard; Trude

- Knijn & Anja Weckwer (Eds.), *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices* (page. 41-57). Cheltenham: Elgar.
- Långby-Grubb, Kristina (2004). *Att hantera olikhet. Konstruktionen av "dagisbarnet"*. Paper vid Nätverkskonferens i Linköping 10-11 maj, 2004.
- Läroplan för förskolan (Lpfö 98). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Michel, Sonya & Mahon, Rianne (2002). *Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring*. London: Routledge.
- Morgenstern, Lina (1867). *Barndomens Paradis: praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnsskolorna*. Örebro: N.M.Lindh.
- Moss, Peter (1996). "Barnomsorg i EU:s medlemsländer". I Birgit Arve-Parès *Konflikten mellan arbete och familjeliv* (sid. 35-43). Stockholm: Fritze, Ds 1996:66.
- Myrdal, Alva & Myrdal, Gunnar (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Bonnier.
- Myrdal, Alva (1935). *Stadsbarn – en bok om deras fostran i storbarnkammaren*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Myrdal, Alva (1936). *Riktiga leksaker*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Myrdal, Alva m.fl. (1938). *Kvinnan, familjen och samhället*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Myrdal, Alva (1982). "Förskolan segar sig fram". I Alva Myrdal, Bodil Rosengren; Ove Karlsson; Lisbeth Palme; Lars Sundström, Mats Hulth *Förskolan, 80-talets viktigaste skola* (sid. 9-18). Stockholm: Tiden.
- Månsson, Annika (1996). *Möte med pojkar och flickor: bekräftande interaktionsmönster på förskola i ett genusperspektiv*. Pedagogisk-psykologiska problem, nr 631. Malmö: Lärarutbildningen.
- Månsson, Annika (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nauman, Ingela K (2005). *Child care and feminism in West Germany and Sweden in the 1960s and the 1970s*. Journal of European Social Policy 15(1) (sid. 47-63).
- Odelfors, Birgitta (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen.

- Plantin, Lars (2003). "Faderskap i retorik och praktik. Om "nya fäder" i gamla strukturer". I Margareta Bäck-Wiklund & Thomas Johansson (red.), *Nätverksfamiljen* (sid. 143-159). Stockholm: Natur & Kultur.
- Plantin, Lars (2004). "Familj och föräldraskap i förändring: om mäns föräldraskap i det senmoderna samhället". I Finnur Magnússon & Lars Plantin (red.), *Mångfald och förändring i socialt arbete* (sid. 201-217). Lund: Studentlitteratur.
- Rousseau, Jean Jacques (1892). *Émile eller om uppfostran*. Wettergren & Kerber.
- Siim, Birthe (2000). *Gender and citizenship*. Cambridge: University Press.
- Simonsson, Per (2005) *Bidrag till familjers ekonomiska historia: inflytande över konsumtionen inom svenska hushåll under 1900-talet*. Stockholm: Stockholm Studies in Economic History, 44.
- Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid* Stockholm: Skolverket rapport:239.
- Skolverket (2005). *Beskrivande data. Förskolverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1951:15. *Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barn tillsyn avgiivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården*. Stockholm: 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Betänkande avgiivet av 1968 års barnstugentredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2005:66. *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Stockholm: Fritzes.
- Stensöta, Helena (2004). *Den empatiska staten: jämställdhetens inverkan på daghem och polis 1950-2000*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppföstrare*. Studia Psychologica et pedagogica, Nr 99. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1994). "För barnets skull". *En studie av förskolan som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt*. *Pedagogisk-Psykologiska Problem*, Nr 593. Malmö: Lärarhögskolan.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Ursing, Anna Maria (2004). *Fantastiska fröknar: studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur*. Stockholm: Symposion.

- Vallberg, Ann-Christine (1992). *Kön, jämställdhet, jämlikhet och hierarki i relation till pedagogisk kvalitet i förskola*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Pedagogisk-Psykologiska problem, 569.
- Vallberg, Roth, Ann-Christine (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Vallberg, Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Österberg, Eva & Carlsson, Wetterberg, Christina (2002) *Rummet vidgas: kvinnors väg ut i offentligheten 1880-1940*. Stockholm: Atlantis.

Kapitel 2

- Björnberg, Ulla (2000). "Kön och familj år 2000". I Anita Göransson (red.) *Sekelskiften och kön* (sid. 39-56). Stockholm: Prisma.
- Cohen, Bronwen m.fl. (2004) *A new deal for children? Reforming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol: Policy.
- Connell, Robert W (1985). *Teachers work*. Sydney: Allen & Unwin.
- Dir. 2003:12 *Jämställdhetsdelegationen för förskolan* Utbildnings- & Kulturdepartementet.
- Daumerie, Beatrice (2004). "Befolkningsfrågor. En arena för den genuspolitiska debatten". I Christina Florin & Christina Bergqvist (red.) *Framtiden i samtiden. Könsrelationer i förändring* (sid.46-65). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- European Commission Network for Childcare (1988). *Childcare and equal opportunity*. European Commission.
- European Commission Network for Childcare (1996). *Reconciling employment and caring for children: what information is needed for an effective policy?* European Commission.
- Eurostat (Statistical Office of the European Communities) (2002). *Feasibility study on the availability of comparable child care statistics in the Europeans Union*. Luxembourg: Eurostat.

- Eurostat (Statistical Office of the European Communities) (2004). *Development of methodology for the collection of harmonised statistics on childcare*. Luxembourg: Eurostat.
- Eurostat (Statistical Office of the European Communities) (2006). *Statistics in focus. Population and social conditions*, nr 1 2006. Luxembourg: Eurostat.
- Gerhard, Ute, Knijn, Trude & Weckwer, Anja (eds.) (2005). *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices*. Cheltenham: Elgar.
- Gustavsson, Sverker, Oxelheim, Lars & Wahl, Nils (red.) (2005). *Lissabonstrategin i halvtid*. Stockholm: Santérus.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Knijn, Trudie; Jönsson, Ingrid & Klammer, Ute (2005). "Care packages: The Organisation of Work and care by Working mothers". In Ute Gerhard; Trude Knijn & Anja Weckwer (eds.) *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices* (page. 97- 121). Cheltenham: Elgar.
- Mahon, Rianne (2004). "Barnomsorg. Hur kommer framtidens "Sociala Europa" att se ut?" I Christina Florin & Christina Bergqvist (red.) *Framtiden i samtiden. Könrelationer i förändring* (sid. 140-171). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Michel, Sonya & Mahon, Rianne (2002). *Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring*. London: Routledge.
- Mulinari, Diana & Nergaard, Anders (2004) "Syster, du är annorlunda". I Christina Florin & Christina Bergqvist (red.) *Framtiden i samtiden. Könrelationer i förändring i Sverige och omvärlden*. (sid. 204-233.) Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Nauman, Ingela, K (2005). *Child care and feminism in West Germany and Sweden in the 1960s and the 1970s*. Journal of European Social Policy 15(1) (sid.47-63).
- Nordahl, Bertil (1996) *Vilse i damdjungeln – En debattbok om pojkar i barnomsorgen* Lund: Tiedlund.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), 2001. *Starting Strong*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic CO-Operation and Development), 2005. *Fact book. Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris: OECD.

- Sleeboos, Joelle, E.(2003). *Low fertility Rates in OECD Countries. Facts and Policy Responses*. OECD Social, employment and migration working papers. Paris: OECD.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Norstedt.
- SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritze.

Kapitel 3

- Arvidsson, Maj och Öhman, Margareta (1999). "De stora orden – gör vi det vi tror vi gör?" I antologin *Olika på lika villkor*. Stockholm, Skolverket.
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Familjedaghemmen Polarna (2005) *Rapport*
<http://www.ac.komforb.se/komforb/RaPolarna.pdf> 2006-07-10
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm:Liber.
- Kåreland, Lena och Lindh-Munther, Agneta (2005). Del 1 I
 Kåreland, Lena (red) (2005). *Modig och stark eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Månsson, Annika (2000). *Möten som formar*. Malmö: Högskolan, lärarutbildningen.
- Nelson, Anders och Nilsson, Mattias (2002). *Det massiva barnrummet – teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Malmö: Studie.
- Odelfors, Birgitta (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Rydström, Hanna (2004). *Sveket mot våra barn – en kritiserande analys av det heteronormativa utbudet av barnböcker*. B-uppsats, Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.
- Nordberg, Marie (2005). "Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik" I Nordberg, Marie (red) (2005): *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

- Stenman, Ingrid och Stenman, Maria (2003). *Forskning och analys*. Opublicerad rapport.
Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik*. Stockholm:Liber.

Kapitel 4

- Berge, Britt-Marie (red) (2001). *Kunskap bryter könsmönster: aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade vyer i Jämtlands län*. Umeå universitet.
- Dagbarnvårdarna i Täfteå (2005) *Det lilla tänket*
<http://www.ac.komforb.se/komforb/RaTafDbv.pdf> 2006-07-10
- Flising, Lisbeth, Fredriksson, Gunilla och Lund, Kjell (1996). *Föräldrakontakt – en bok om att skapa, behålla och utveckla ett gott föräldrasamarbete*. Stockholm, Informationsförlaget.
- Förskolan Björnidet Malå (2005) Projektrapport JämFör
<http://www.ac.komforb.se/komforb/RaBjornidet.pdf>
2006-07-10
- Förskolan Torpet (2005) *Rapport projekt JämFör*
<http://www.ac.komforb.se/komforb/RaTorpet.pdf> 2006-07-10
- Hult, Maria och Ingelson, Ninnie (2005). *Det osynliga regnbågsbarnet på förskolan*. D-uppsats Stockholm: Lärarhögskolan.
- John, Charlotta och von Sabljar, Pamela (2001). *Jämställdhetspedagogik på Drottninghögsskolan*. Opublicerad projektrapport.
- John, Charlotta och von Sabljar, Pamela (2001). *Elfte steget – ett pilotprojekt, ANSÖKAN OM PROJEKTSTÖD*. Opublicerad projektansökan.
- JämO (2002). *JämOs handbok mot könsmobbing i skolan*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO).
- Kåreland, Lena och Lindh-Munther, Agneta (2005). "Om läsning och könsmönster i förskolan." I: Kåreland, Lena (red) (2005). *Modig och stark eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Larsson, Annika och Nikell, Eva (2004). *Att våga hoppa jämfota: rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO).
- Matsson, Pia "Hjalli är framtiden", I tidningen Vi nr 17, 2003.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Hur är det ställt? Tack ojämnt!: Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasieskolor*. Stockholm:Liber distribution.

- Olofsson, Britta (2006). *Modiga prinsessor och Ömsinta killar*
Opublicerat manus
SOU 2006:42 *Plats på scen* Stockholm: Fritzes.
- Svaleryd, Kajsa (2005). "Genuspedagogik ett sätt att förändra verksamheten." I: Nordberg (red) (2005). *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Svaleryd, Kajsa. *Jämställdhetsprojekt på Tittmyrans och Björntomtens förskolor i Gävle kommun, 1996-1999*. Opublicerad rapport.
- Svaleryd, Kajsa. *Könsfällan. Beskrivning av länsprojektet Jämställdhet – vidgade könsroller för pojkar och flickor i förskolan Gävleborgs län 1996-1999*. Opublicerad rapport.
- Älvsbacka förskola (2005) "JämFör" *Ett projekt om jämställdhet i förskolan 2004 - 2005*
Rapport <http://www.ac.komforb.se/komforb/RaAlvsbacka.pdf>
2006-07-10

Kapitel 5

- Bondestam, Fredrik (2004). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- Connell, Robert (2003). *Om genus* Göteborg: Daidalos.
- Dahlberg, Gunilla & Åsén Gunnar (2005). "Loriz Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia" I Forsell (red.) *Boken om pedagogerna* Stockholm: Liber, femte upplagan.
- Edemo, Gunilla och Rindå, Joakim (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. Stockholm: RFSL.
- Franck, Olof (2005). *Den goda människan och värdegrunden – Demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet* Norrköping: Integrationsverket.
- Hammar, Elisabet (1983). "Fostran till foglighet – Om kvinnans villkor i Rousseaus värld." Från Eduards, Maud (red.) *Kön, makt och medborgarskap – Kvinnan i politiskt tänkande från Platon till Engels* Malmö: Gleerups (upplaga 1:5).
- Havung, Margareta (2000). *Anpassning till rådande ordning – En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet* Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

- Hirdman, Yvonne (1988). *Genussystemet – reflektioner kring kvinnors sociala underordning* Artikel i tidningen Kvinnovetenskaplig tidskrift 1988:3.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former* Stockholm: Liber.
- Hult, Maria och Ingelson, Ninnie (2005). *Det osynliga regnbågsbarnet på förskolan*. D-uppsats Stockholm: Lärarhögskolan.
- Lenader, Gun (2004). *Könets kemi – en bok om manligt och kvinnligt, biologi & beteende, hormoner och jämställdhet: om könsskillnader, hormoner och allt som förenar oss* Stockholm: Valentins
- Läroplanen för förskolan (Lpfö98) Stockholm: Utbildnings och Kulturdepartementet.
- Marnissa, Fatima (2002). *Shahrazad reser västerut* Stockholm: Nordstedts.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Tyst i klassen – Om lärares arbete kring sexuell läggning* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Nordberg, Marie (2005). ”Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik” I Nordberg, Marie (red.) *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Rosenberg, Tiina (2003). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Rönblom, Malin (2004). *Om att förändra män: utvärdering av projektet Normal, eller?* Röda Korsets Ungdomsförbund, Stockholm.
- SOU 1992:94 Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2001:10 *Barn i homosexuella familjer* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:41 *Bortom vi och dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:115 *Den könade förskolan – om betydelse av kön och genus i förskolans pedagogiska arbete* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:66 *Makten att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitikens nya mål* Stockholm: Fritzes.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati och skolan* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Martin-Korpi, Barbara (2006). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt* Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Orlenius, Kennerth (2005). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa förlag upplaga 1:6.
- Thuren, Britt-Marie (2003). *Genusforskning-Frågor, villkor och utmaningar* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walkerdine, Valeri (1998). *Counting girls out; girls and mathematics* London: Falmer.
- Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger* Stockholm: UR.
- Åsberg, Cecilia (1998). *Debatten om begreppen – ”genus” i Kvinnovetenskaplig tidskrift 1980 – 1998* Artikel i tidskriften Kvinnovetenskaplig tidskrift 1998:2.

Kapitel 6

- FN:s konvention om barnets rättigheter (1998).
- Läroplanen för förskolan (Lpfö98) (1998). Stockholm: Utbildnings och Kulturdepartementet.
- Regeringsformen 1974
- Regeringens proposition 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Regeringens proposition 2005/06:38 *Trygghet, respekt och ansvar – om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- SFS 2005:609 *Förordning om ändring i förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Utbildnings och Kulturdepartementet.
- Skolverket (2005): *Allmänna råd för kvalitet i förskolan*. (SKOLFS 2005:10).

Kapitel 7

- Beckman, Fredrik (2005). ”Nyutbildade saknar kunskap om små barn”. I Tidningen *Förskolan*, nr 7/2005.
- Cox, Roland (2005). *Jämställt vägval: studie- och yrkesvägledning med genusperspektiv*. Länsarbetsnämnden i Gävleborgs län.

- Havung, Margareta (2005). "Möjligen är det så att man är lite exklusiv – mannen i kvinnornas förskola". I Norberg, Marie (red) (2005). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hanssen, Bo (2003). *Män i förskola och fritidshem. Slutrapport från jämställdhetsprojekt för att öka andelen män inom förskola och fritidshem, Gotlands kommun, 2002-2003*. Visby: Länsstyrelsen i Gotlands län.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Rapport 2005:17R.
- Linköpings universitet (2006). *Projekt – Fler män till läraryrket. Slutrapport, 2006-02-16, Dnr LiU 923/03-40*. Rapporten finns publicerad vid Linköpings universitets hemsida.
- Löfström, Åsa (1999). *Skilda världar?: Könsegregeringens konsekvenser för kvinnors och mäns löner*. Umeå universitet.
- Pincus, Ingrid (1997). *Manligt motstånd och ambivalens till jämställdhetsreformer*. Örebro universitet: Kvinnovetenskapligt forum.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid*. Rapport 239.
- Skolverket (2005). *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning 2005*. Rapport 265.
- Skolverket (2005). *Barn, elever och personal – officiell statistik för förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning avseende år 2004*, rapport 260, del 2.
- SOU 2004:43 *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:115 *Den könade förskolan*. Stockholm:Fritzes.
- SOU 2001:45 *Karriärvägledning.se.nu* Stockholm: Fritzes.
- Statistiska centralbyrån (2005). *Förskolläraryrket 2005. Enkätundersökning bland icke yrkesverksamma förskollärare*.
- Regeringens budgetproposition för 2006, Prop. 2005/06:1, Utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning.
- Regeringens budgetproposition för 2005, Prop.2004/05:1, Utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Regeringens proposition 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

- Regeringens skrivelse 2001/2002:188 *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2005). "Integration av lärarutbildningar på olika villkor." I tidningen *Förskolan*, nr 9/2005.
- Umeå universitet, Värdegrundscentrum (2005). *Utvärdering av satsningen på utbildning av resurspersoner för jämställdhet i skolan*. Rapport publicerad vid Värdegrundscentrum, Umeå universitets hemsida (www.vgc.umu.se), 25 augusti 2005.
- Wahl, Anna (2001). *Det ordnar sig: teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner Gaby och Berge, Britt-Marie (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 8

- Bondestam, Fredrik (2004). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- Frånberg, Gun-Marie (2004). "Man måste börja med sig själv...": *värdegrunden i den nya lärarutbildningen*. Umeå universitet: Värdegrundscentrum.
- Havung, Margareta (2006). "Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus". Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen". I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1 2006, Tema: Värdegrund. Umeå universitet: Fakultetsnämnden för lärarutbildningen.
- Högskolan Dalarna, Årsredovisning 2005.
- Högskolan Kalmar, Årsredovisning 2005.
- Kommittédirektiv DIR 2003:101.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Rapport 2005:17R.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Utveckling av den statliga rektorsutbildningen*.
- Delrapport 2005-04-01, Dnr 2005:150.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Rektorsprogrammet – ett nationellt program för utbildning av rektorer och stöd för rektorsfunktionen*. Rapport, Dnr 2006:29.
- Regeringens proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*.
- Regeringens proposition 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan*.

- Regeringens budgetproposition för 2006, 2005/06:1 Utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning.
- Skolverket (2005). *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning 2005*. Rapport 265, sid.24–25.
- SKOLF 2004:18 *Skolverkets föreskrifter om påbyggnadsutbildningen Barnskötare inom kommunal vuxenutbildning*.
- Smirthwaite, Goldina (2005). *Genusperspektiv och genusvetenskap. En studie om integrering av genusperspektiv vid 14 svenska lärosäten*. Text publicerad vid Nationella sekretariatet för genusforskning hemsida, april 2005.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:115 *Den könade förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2001). "Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg". I *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning: några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Umeå universitet, Årsredovisning 2005.
- Utbildnings och kulturdepartementet (2006). *Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program - Program mål för barn- och fritidsprogrammet*. Protokoll vid regeringssammanträde 2006-02-02, U2005/7509/G.
- Öberg, Helena (2005). "Fiasko för barnskötareutbildningen", Dagens Nyheters nätupplaga. Uppdaterad 28 juni, 2005, tillgänglig på:
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=147&a=433338&previousRenderType=8>, citerad 30 maj 2006.

Kommittédirektiv



Jämställdhetsdelegationen för förskolan

Dir.
2003:101

Beslut vid regeringssammanträde den 14 augusti 2003.

Sammanfattning av uppdraget

En delegation skall tillsättas med främsta uppgift att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan. Uppdraget omfattar såväl förskola med kommunal huvudman som förskola anordnad av enskild.

Bakgrund

Det övergripande målet för svensk jämställdhetspolitik är att kvinnor och män skall ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom alla väsentliga områden i livet. För att uppnå ett jämställt samhälle måste ytterligare insatser göras för att bryta traditionella könsmonster och den maktordning som bl.a. visar sig genom könsuppdelningen inom utbildningssystemet. I propositionen Jämställdhetspolitiken: Delad makt - delat ansvar (prop. 1993/94:147) konstaterar regeringen att jämställdhetsarbetet måste breddas från att i alltför hög grad ha varit inriktat på att förändra formella strukturer och att påverka attityder till att inriktas på de informella strukturer som skapar och upprätthåller den ojämna maktfördelningen mellan könen.

Under 1990-talet har kunskapen om ojämställdhetens mekanismer ökat. Genusforskningen har fördjupats och utvecklats. Maktutredningen (SOU 1990:44) och Kvinnomaktutredningen (SOU 1998:6) har bidragit till ökade insikter om hur olikheter på grund av kön skapas och upprätthålls.

Regeringens skrivelse om jämställdhetspolitiken Jämt och ständigt (skr. 2002/03:140) visar att samhället i dag präglas av

könsmaktsordning, trots att ett aktivt jämställdhetsarbete pågått under lång tid. Arbetet måste därför fortsättningsvis ges en mer feministisk inriktning. Detta kräver, enligt regeringens skrivelse, en medvetenhet om ett kvarstående mönster där kvinnor är underordnade och män överordnade. Det krävs också en vilja att förändra den nuvarande maktordningen. Könsmönster skapas utifrån uppfostran, kultur, ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi. Det innebär vidare, enligt skrivelsen, att könsmönstren skapas och upprätthålls medvetet och omedvetet såväl av individer som av samhället.

I skrivelsen slås fast att jämställdhetsarbetet på alla nivåer i utbildningssystemet måste intensifieras och effektiviseras. Förskolans betydelse för ökad jämställdhet ur ett livslångt lärandeperspektiv lyfts fram.

Gällande bestämmelser

I 2 a kap. skollagen (1985:1100) finns allmänna bestämmelser om förskoleverksamheten. Förskoleverksamhetens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad. Förskolans uppdrag finns formulerat i 1998 års läroplan för förskolan (Lpfö 98). Läroplanen, som bygger på skollagen, slår fast att förskolans verksamhet skall präglas av grundläggande demokratiska värderingar. "Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten." Under avsnittet Saklighet och allsidighet i läroplanen behandlas könsroller och könsmönster. "Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller." Ett viktigt syfte med förskolans jämställdhetsarbete är att det skall bidra till att flickor och pojkar kan välja sin framtid utifrån kunskap, erfarenhet och intresse.

Förskolans roll i det livslånga lärandet

Lpfö 98 är förskolans första läroplan. Detta innebär att förskolan sedan fem år ingår i samhällets samlade utbildningssystem för barn och unga. Läroplanen skall vara vägledande för förskolan. Ett uttryckligt krav som ställs på verksamheten är att arbetet skall präglas av omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande. Läroplanen har ett pedagogiskt syfte. Förskolan utgör härmed ett första och betydelsefullt steg i barnets formella utbildningsgång. I förskolans uppgift ligger även att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn, flicka som pojke, får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar.

I Utbildning för kunskap och jämlikhet - regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning (skr. 2001/02:188) lyfter regeringen fram förskolans roll i det livslånga lärandet. Hos det lilla barnet finns redan lusten att lära och utvecklas. Förskolan skall därför erbjuda alla barn en grund för att växa som människor, för lärande och språkutveckling och ge barnen förmågan att samverka med andra. På så sätt kan förskolan ge barnen en god grund för deras fortsatta skolgång och det livslånga lärandet. Det är därför viktigt att förskolan är en trygg, rolig, utvecklande och lärorik verksamhet för alla barn - oavsett kön och bakgrund.

Nuläge och utgångspunkter

Brister i jämställdhet begränsar båda könen möjligheter att utvecklas till sin fulla potential som människa utifrån egna förutsättningar. Flera utvärderingar under senare år visar dock att jämställdhet är den aspekt av demokrati och värdegrund som får minst uppmärksamhet i förskolan samt grund- och gymnasieskolan. Det är ofta personalens egna attityder och värderingar som avgör om jämställdhetsfrågorna uppmärksammas eller inte. På en arbetsplats spelar könsfördelningen bland personalen stor roll. Flera undersökningar visar att en markant dominans av ett kön skapar problem och gör arbetsmiljön mer komplicerad för det underrepresenterade könet. Det är svårt att bryta förlegade könsroller. Studier visar till exempel att de förväntningar och attityder som möter manliga förskollärare kan vara problematiska. Männens andel av förskolans personal utgör endast 2–3 procent. Inom utbildningssystemet i

stort gäller att ju yngre barnen är desto färre män finns det i verksamheten. Processen, att intressera män för traditionella kvinnoyrken och tvärtom, måste börja tidigt och inte först när eleverna i gymnasieskolan skall välja yrkes- och utbildningsvägar.

Förskolan möter barnen i ett känsligt skede av deras identitets- och personlighetsutveckling; under en tid då många värderingar grundläggs och föreställningar om kvinnligt och manligt formas. Forskning visar att barn är mycket receptiva och att de tidigt uppfattar vad som gäller inte minst hur flickor respektive pojkar förväntas vara. De upptäcker och blir medvetna om könsskillnader redan i treårsåldern i samband med den kognitiva och språkliga utvecklingen.

Vuxna, såväl föräldrar som förskolans, skolans och gymnasieskolans personal samt annan personal som arbetar med barn och unga, reproducerar omedvetet eller medvetet könsroller och könsmonster. Spädbarnsforskning visar att vuxna redan tidigt behandlar barn olika beroende på könstillhörighet. Forskning indikerar vidare att vuxna generellt sett ställer högre krav på flickor än på pojkar. Livliga och utagerande flickor bemöts i regel av mindre uppmuntran och förståelse än pojkar. Enligt många undersökningar fostras pojkar till ett mer aggressivt beteende. Pojkars fysiska aktiviteter och prestationer uppmuntras dessutom mer än flickors. Vissa forskare menar att pojkar generellt i mindre utsträckning än flickor lärs att ta ett eget ansvar. Flickor blir ofta synliga och får inflytande genom att vara välanpassade och duktiga, pojkar i högre utsträckning genom att synas och höras.

Olika situationer i förskolan skapar olika könsmonster. Såväl personal, medvetet eller omedvetet, som barn är medskapare av dessa monster. Forskning visar att pojkdominansen är som mest påtaglig under de vuxenledda samlingarna. Flickor tilldelas och tar på sig uppgifter som hjälpfröknar och ordningsskapare genom hela förskole- och skolsystemet. I förskolan förefaller flickors relations- och omsorgsinriktning i leken accepteras mer än pojkarnas fysiska lekaktiviteter.

Jämställdhetsinsatser riktas ofta främst till flickorna. Studier visar att för att kunna bryta traditionella könsmonster och könsroller behöver fler insatser och åtgärder inriktas på pojkarna och deras villkor och situation. Flera studier visar dessutom att förskolans liksom skolans verksamhet ofta utgår från ett könsneutralt perspektiv. Flickors och pojkars villkor i skilda situationer samt hur de bemöts och bedöms av de vuxna synliggörs och problematiseras.

seras därför sällan, vilket är till nackdel för båda könen. I senare års forskning tydliggörs att både förskolan och skolan fungerar på olika sätt för flickor och pojkar beroende på social bakgrund och etnicitet. Förskolan har utvecklats från en nationellt homogen institution till en mångkulturell samlingsplats, där rollerna som flicka och pojke blivit mycket mer varierande och motsägelsefulla. Därför måste arbetet i förskolan utgå från barnens mångfaldiga resurser och erfarenheter - oavsett kön och bakgrund.

Behovet av en jämställdhetsdelegation

För att bryta rådande ojämlika strukturer mellan könen och åstadkomma förändringar måste jämställdhetsarbetet starta redan i förskolan. Utformningen av förskolans pedagogiska verksamhet är därför av stor betydelse i det långsiktiga arbetet med att bryta stereotypa könsroller och könsmonster. Förskolan och skolan skall sätta flickors och pojkars kreativitet och nyfikenhet i centrum. Deras perspektiv skall tillvaratas i en lärandeprocess med det livslånga lärandet som utgångspunkt. Det är mot denna bakgrund viktigt att jämställdhetsarbetet i förskolans pedagogiska verksamhet lyfts fram, förstärks och utvecklas.

Förskolans läroplan har tydliggjort uppdraget att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för flickors och pojkars utveckling och lärande. Jämställdhetsarbetet måste ha ett långsiktigt perspektiv. Förskolans roll som grund för detta arbete har blivit tydligare och förskolans betydelse för hur pojkar och flickor väljer sin framtid har ökat. Flertalet insatser för jämställdhet har dock, under den tid som förskolan haft en egen läroplan, främst varit inriktade mot grund- och gymnasieskolan. Det är därför av vikt att politiker och tjänstemän på kommunal nivå uppmärksammas på sitt ansvar för jämställdhetsfrågorna även inom förskolan.

Kunskap om genus och ett medvetet jämställdhetsperspektiv har betydelse för personalens handlande och för verksamhetens utformning. Att utveckla en jämställd pedagogik utifrån ett medvetet och kunskapsbaserat könsperspektiv är därför av vikt för verksamhetens måluppfyllelse.

Det är emellertid inte enbart förskolan som påverkar barnen. Föräldrar och andra vuxna i barnets omgivning är viktiga för att forma barnets syn på och värdering av sig själv som flicka eller pojke liksom barnets syn på andra barn - oavsett kön. För att för-

skolans jämställdhetsarbete skall bli framgångsrikt är det därför viktigt att ett gott samarbete med föräldrarna utvecklas. Flickors och pojkars uppfattning om kvinnligt och manligt påverkas även av media, leksaksindustrin samt barnböcker och annan litteratur. Personalen i förskolan är beroende av det utbud som finns för att kunna motverka stereotypa könsrollsuppfattningar och behöver pedagogiska verktyg för ett aktivt jämställdhetsarbete.

Förskolans personal består i dag nästan enbart av kvinnor. Under 1970-talet, då män kvoterades in, var andelen män högre. Därefter har andelen män varit konstant. Studier visar att yrkesrollen av många, både av personal och av andra, uppfattas som identisk med den traditionella kvinnorollen. Sammantaget innebär detta, tillsammans med läroplanens krav, att det finns behov av att förändra synsättet på yrkesroll och kompetens för förskolans personal utifrån ett medvetet könsperspektiv.

Pojkars och flickors utveckling och livsvillkor får inte begränsas på grund av könsspecifika regler, normer och värderingar. Det är därför viktigt med kunskap om hur socialt och kulturellt kön konstrueras och behovet av en pedagogik inriktad på jämställdhet är av stor betydelse. Genuskunskap på lärarutbildningarna och i gymnasieskolans barn- och fritidsprogram är dock inte en självklarhet. Det finns inga krav på att de som genomgår lärarutbildning skall studera jämställdhet och könsroller i teori och praktik. Den akademiska genusforskningen har hittills visat lite intresse för pedagogik och praktisk verksamhet. Det varierar emellertid mellan lärarutbildningarna på hur stor vikt de lägger på genuskunskap.

Mot bakgrund av att jämställdhet fortfarande är en lågt prioriterad fråga i alltför många förskolor och kommuner behöver arbetet med jämställdhet i förskolan uppmärksammas och intensifieras. En delegation skall därför tillsättas med främsta uppgift att lyfta fram, förstärka och utveckla det pedagogiska jämställdhetsarbetet i förskolan, såväl kommunal som enskild, för ökad kvalitet och måluppfyllelse.

Uppdraget

En utgångspunkt för delegationens uppdrag är att det livslånga lärandet måste ses ur ett genusperspektiv i förskolans arbete, så att förlegade och stereotypa könsroller och mönster på sikt kan brytas. En annan viktig utgångspunkt är barnets, enskilt och i samspel med

andra barn, utveckling, välbefinnande, trygghet och lärande - oavsett kön.

Delegationens uppgift är att:

1. lyfta fram och förstärka det pedagogiska jämställdhetsarbetet inom förskolan genom att bl.a. fördela medel till jämställdhetsprojekt,
2. välja ut, följa och dokumentera ett antal förskolors jämställdhetsarbete samt sprida dessa förskolors erfarenheter och kunskaper,
3. lyfta fram och premiera jämställdhetsarbete av god kvalitet i förskolan,
4. sprida kunskap om framgångsrikt jämställdhetsarbete i förskolor i andra länder,
5. utveckla verktyg för att personal i förskolan skall kunna granska och analysera bl.a. pedagogiska hjälpmedel, lekmaterial och barnlitteratur ur ett könsperspektiv,
6. lyfta fram goda exempel på insatser i Sverige och i andra länder för att stimulera fler män att söka sig till utbildningar med inriktning mot barn och arbete i förskolan samt även insatser för att behålla män som redan arbetar i förskolan,
7. sammanställa den kunskap och beprövade erfarenhet om jämställdhet och genus som finns i dag och se till att den når ut till förskolorna samt identifiera brister och behov av kunskap, forskning och kompetensutveckling för förskolans arbete med jämställdhet,
8. i dialog med huvudmännen för lärarutbildningarna sammanställa vilken utbildning i jämställdhet och genuskunskap blivande förskollärare erbjuds,
9. föreslå lämpliga insatser för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete för förskolan skall utvecklas och stärkas samt redovisa eventuella ekonomiska konsekvenser och finansiering av förslagen.

Arbetsformer

Delegationen skall arbeta utåtriktat och verka för att jämställdhet debatteras i förskolan och även i massmedia.

Delegationen skall på olika sätt lyfta fram betydelsen av jämställdhetsarbetet i förskolan. Det kan ske genom regionala och lokala konferenser och genom IT.

Internationell kunskap och erfarenhet bör uppmärksammas och spridas.

Dialog med föräldrar, barn och verksamma i förskolan samt med politiker och verksamhetsansvariga bör utgöra en viktig del av delegationens verksamhet.

Delegationen skall tydliggöra efter vilka kriterier som medel till olika jämställdhetsprojekt fördelas. Utgångspunkten är att medlen används till utvecklingsinsatser samt dokumentation och spridning av kunskaper och erfarenheter.

Tidsplan

Delegationens uppdrag omfattar perioden den 1 december 2003 till och med den 30 juni 2006. Delegationen skall senast den 1 december 2004 i en delrapport redovisa sitt arbete och resultat tillsammans med analys och förslag. Uppdraget i sin helhet skall redovisas senast den 30 juni 2006.

Samråd

Delegationen bör samråda med Utbildningsdepartementet, Myndigheten för skolutveckling, Statens skolverk, lärarorganisationerna, Svenska Kommunalarbetareförbundet, Svenska kommunförbundet, Skolledarförbundet, Barnombudsmannen (BO) och Jämställdhetsombudsmannen (JämO), invandrarorganisationer, kyrkor och trossamfund med flera myndigheter och organisationer med beröring till delegationens uppdrag.

(Utbildningsdepartementet)

Bilaga 2

Projekten som hjälpte delegationen med det praktiska arbetet

När Delegationen för jämställdhet i förskolan tillsattes var ett av uppdragen att bevilja medel till jämställdhetsprojekt. Vid det första ansökningstillfället som avslutades i maj 2004 inkom 113 ansökningar. De 2,5 miljoner kronorna som då delades ut fördelades till 18 olika projekt. Projekten berörde allt från en enskild avdelning till stora länsövergripande projekt. Vid den andra ansökningsomgången som avslutades i april 2005 var intresset ännu större. Delegationen mottog 173 ansökningar, varav 26 beviljades medel. Även dessa varierade i storlek och omfattning. Av dessa hade tio projekt fått medel även första ansökningsomgången. Sammanlagt har 34 projekt runt om i landet beviljats medel.

Projekt som var med endast första året

Föräldrakooperativet Kulladalen, Göteborg

Det här kooperativet arbetar med Montessoripedagogik och ville med medel från delegationen också involvera både föräldrar och personal i sitt jämställdhetsarbete. Målet med projektet var att skapa en större medvetenhet och kunskap kring genus och jämställdhet och hur de vuxnas förutfattade bilder av könsrollerna påverkar barnens förutsättningar. Det man gjorde under projekttiden vara att genomföra två stycken heldagsworkshops där de båda föräldrar och personal deltog. Mellan de båda seminarietillfällena arbetade projektdeltagarna målmedvetet med att implementera kunskaperna och kom på så sätt att få in ett mer medvetet genus-tänk i föräldrakooperativets verksamhet.

Föräldrakooperativet Murbräckan, Göteborg

Under hösten 2003 inledde personalen en fortbildning i jämställdhetsarbete i den pedagogiska verksamheten. När kooperativet sedan fick medel från delegationen arbetade de vidare med att utforma en konkret handlingsplan som innehåller både mål och exempel på arbetssätt som lever kvar i verksamheten.

Hackås förskola, Berg

På den här förskolan går det 50 barn fördelade på tre avdelningar. Diskussionen kring jämställdhet har funnits på förskolan under några år men arbetat hade inte riktigt tagit fart när de fick möjlighet att söka pengar från delegationen. Då kände de att det var dags att börja arbeta på allvar. Det här projektet drevs i samarbete mellan föräldrarådet och personal och de hämtade en hel del inspiration via studiebesök på bland annat konstypiska arbetsplatser så som exempelvis en brandstation där barnen fick möta en kvinna som arbetade som brandman. De har också hämtat inspiration via föreläsningar och arbetat mycket med att observera och dokumentera sin pedagogiska verksamhet.

Föräldrakooperativet Stormhatten, Härnösand

På den här förskolan påbörjades arbetet med jämställdhetsfrågorna innan delegationen startade. Delegationens stöd användes för att få mer inspiration utifrån i form av studiebesök och föreläsningar, för att på sätt komma vidare i sitt arbete. Ett av målen med projektet var att varje barn ska utveckla sin egen personlighet och sina egna intressen utan att styras av förväntningar på stereotypa och traditionella könsroller. För att lyckas med det utvecklade personalen bland annat att aktivt arbeta med jämställdhet genom dramalek, hantverk, lek och musik.

Härryda

Här fanns ett projekt där det ingick en förskola med fem avdelningar samt ett antal familjedaghem. Förskolan och familjedaghemmen inledde ett jämställdhetsprojekt i kommunen under höst-

terminen 2003. I projektet arbetade man med att bli medvetna om det egna förhållningssättet gentemot flickor och pojkar samt att vidga barnens möjligheter utan att hindras av kön. Nu ville de arbeta med att sprida vidare sina kunskaper och erfarenheter till andra förskolor, familjedaghem och skolor i kommunen. Dessutom arbetade man med att få med föräldrarna i processen och arbetet.

Jokkmokk

Detta projekt initierades när de två förskolorna Katten och Gläntan ville börja arbeta med jämställdhet. Jokkmokk hade tidigare ett kommunalt jämställdhetsprojekt som var riktat till grundskolan där man redan 2002 påbörjade ett uppmärksammat projekt som kopplade ihop genusfrågor och flickors och pojkars betygsskillnader. Båda förskolorna har arbetat mycket med leksaker och den lärande leken. På Gläntan kom projektdeltagarna bland annat att studera teorier om barns lek medan personalen på Katten arbetade med att ta bort könsrelaterade leksaker i syfte att studera om leksaker spelar någon roll ur ett genusperspektiv. De bägge förskolorna har infört könsseparerade grupper vid olika moment under dagen och man försöker även utveckla förmågan att arbeta med kompensatorisk pedagogik. Båda förskolorna har skrivit olika målsättningar för rummens användning. I byggrummet har personalen låtit barnen träna vissa färdigheter med flickorna och andra med pojkarna. Till exempel fick flickorna bygga stora, höga byggnader och raserar dessa med pojkarna tränades i att tillverka mindre konstruktioner som de sedan får spara. Några iakttagelser som personalen har gjort är att pojkarna blivit mer verbala och kreativa medan flickorna numera tar för sig mer och vågar tänja på gränserna. Flickor och pojkar leker också mer tillsammans än tidigare. Personalen å sin sida upplever arbetet mer stimulerande och anser att det har medfört en personlig utveckling.

Mölnadal

I det här projektet ingick fyra förskolor, med tillsammans 50 pedagoger. Här arbetade många sedan tidigare mycket med sagor och fantasi där handdockan hade en viktig roll. Målet för arbetet i projektet var att med utveckling av genusperspektiv i

dockverksamheten hjälpa barnen till en positiv jämställdhetssyn som inte begränsar samt att öka medvetenheten bland pedagoger om dockans roll i detta. Pedagogerna skulle också fortsätta sitt arbete genom sagor men också titta närmare på övrig lekmiljö, leksaker och hur de som vuxna bemöter barn utifrån kön.

Solna stad

Detta var ett projekt som när de sökte ett litet bidrag från delegationen sedan en tid arbetat med jämställdhetsfrågor genom en föreläsningsserie och ett litteraturprojekt för skolan. Nu ville också ett antal förskolor utöka sina kunskaper utifrån vad som redan gjort på andra håll i landet. Genom bidrag från delegationen införskaffade man en arbetsplan från Björntomtens förskola och en videofilm för att på sätt fördjupa sig i metoder och tips för att komma vidare i sitt eget jämställdhetsarbete.

Projekt som beviljats medel båda ansökningsomgångarna

Ale kommun

Det här projektet berör fem avdelningar från fem förskolor i det centrala skolområdet i Ale kommun, utanför Göteborg. Huvudmålet har varit att personalen ska utveckla sitt förhållningssätt och pedagogiska innehåll genom att förstå och se hur kön konstrueras. Som så många andra har det arbetat med digitalkamera och videoteknik. Inte minst viktigt för detta projekt var att när man kommit med bland delegationens projekt så uppmärksammades de så mycket i sin hemkommun att IT-enheten kom att bli en viktig resurs för deras arbete. Ett samarbete som kan vara något för andra kommuner att fundera över. När projektet i Ale hade kommit en bit med förskolans inre arbete ville de som en utveckling också fördjupa och öka föräldrarnas del i arbetet. Detta gjordes genom att föräldrarna har fått information om arbetet via utvecklingssamtal och föräldramöten. Både muntligen och via rörliga bilder där de har fått se och höra hur deras barn tänker kring flickors och pojkars beteende och handlingsmönster i grupp.

Förskolan HallonEtt, Jönköping

HallonEtt är en förskola med sex avdelningar. Under det första projektåret arbetade personalen mycket med att utveckla metoder för att se på sig själva och analysera sitt eget förhållningssätt i förhållande till barnen, med ett genusperspektiv. Man kom då bland annat fram till att metoden med könsseparerade grupper och idén om kompensatorisk pedagogik inte passar så bra på HallonEtt. Under det andra projektåret ville personalen utifrån detta fördjupa arbetet ytterligare genom att bland annat gå djupare i sin analys av den pedagogiska dokumentationen. Nu också för att kunna utveckla genusarbetet i utemiljön. Eftersom en utgångspunkt för HallonEtt är att det finns en olikhet mellan flickor och pojkar, blir det viktigt att ha koll på hur de värderar strukturerna eller vem som gör vad. Är det kvinnorna som städar och röjer mest på avdelningarna? Eller är det männen som sätter upp grejer, borrar och utför liknande sysslor. Att motverka traditionella könsmönster görs inte genom att arbeta med bara flick- och pojkggrupper menar de. Personalen menar istället att det är viktigare att försöka skapa en tillitsfull organisation och atmosfär där alla vågar granska både sig själva och varandra tillsammans. Samtidigt använder sig personalen av pedagogisk dokumentation som blir ytterligare ett verktyg att synliggöra hur de vuxna förhåller sig till flickor och pojkar - vilket de menar kommer att verka mer långsiktigt.

Avdelningen Delfinen på Tornerhjelm's förskola, Helsingborg

När detta projekt startade sitt jämställdhetsprojekt "Barbie och Batman" under 2004 deltog fyra pedagoger från avdelningen Delfinen. Förutom att arbeta med att medvetandegöra pedagogerna om jämställdhetsproblematiken i sig, ville de också identifiera om det fanns ytterligare möjligheter och svårigheter med detta på en förskola med många barn med annan bakgrund än den helsvenska. När de fick medel för ett fortsättningsprojekt kom arbetet också att handla att inrikta sig på föräldrarna genom speciella föräldraträffar om jämställdhet. Personalen valde att kalla sin fortsättning för "Ringar på vattnet", då inställningen var att det arbete som berör barnen också kommer att påverka barnens nära och kära. Under projektets utveckling har personalen haft företaget "Elfte Steget" som handledare och man har också samarbetat med

litteraturvetare och med den imam som verkar i den lokala muslimska församlingen. Trots att det här är en ensam avdelning på en stor förskola som arbetar med detta ser deltagarna i projektet det som självklart att deras kunskap nu kommer att leva kvar och utvecklas i andra delar av Helsingborg.

Ekebackens förskola, Högsby

I det lilla samhället Fagerhult i de smäländska skogarna ligger förskolan Ekebacken. Målen med projektet var bland annat att öka pedagogernas medvetenhet och samtidigt göra det i förhållande till ”den tredje pedagogen”, alltså att forma om miljön utifrån ett jämställdhetsperspektiv. Bland annat har en teknikhörna som tilltalar både flickor och pojkar byggts upp. Arbetet har hela tiden utgått från synen på det kompetenta barnet och att alla barn bör få lika stora möjligheter och chanser oavsett kön. Fortfarande anser personalen att det är svårt att se skillnader hos de yngre barnen. Uppfattningen är att de alltid arbetat utifrån individen. Ändå visar observation och dokumentation att det även på Ekebackens förskola syns spår av stereotypa synsätt på flickor och pojkar, något personalen nu än mer intensivt arbetar för att få syn på och förändra. Personalen har nu också påbörjat ett fördjupat samarbete med förskoleklasserna och resten av skolsystemet i Fagerhult.

Järfälla kommun

Från början var detta ett värdegrundsprojekt där nio förskolor och nio familjedaghem i Viksjö kommundel deltog. Arbetet drevs främst via en etik- och värdegrundsgrupp som arbetar med alla åldrar mellan 0–16 år. Målsättningen var bland annat att utifrån förskolans och skolans läroplan gemensamt arbeta med värdegrundsfrågor där genusfrågorna ingår. Projektet utvidgades under det andra projektåret till att beröra samtliga förskolor i kommunen. Under namnet ”Tusen lekmöjligheter för jämställdhet” satte projektet fokus på barnens lek och de könsstereotypa könsroller som ofta uppträder. De förskolor som var med från start har agerat som startmotorer och inspiratörer för de nya förskolor som nu kommit med. En viktig slutsats från Järfälla är att det som började som ett värdegrundsprojekt, och som med tiden fördjupades med

genusperspektiv, nu har kommit tillbaka till hur viktigt det är att alla som arbetar med barn ständigt funderar på just värdegrundsfrågorna. Genom att arbeta med genus och värdegrund har personalen nu också kommit vidare till att se hur de egna värderingarna hos vuxna också speglas i mötet med allt det som värdegrunden handlar om. Genus har också blivit en ögonöppnare för arbete med etnicitet, funktionshinder, sexualitet, kort sagt för allas lika värde.

Förskolan Trollet, Kalmar

Det första året fick den här förskolan medel för ett annorlunda projekt. De skulle bygga en helt ny förskola i Kalmar där både barn och pedagoger skulle få vara delaktiga i processen. Under den första projektperioden har personalen studerat likheter och skillnader mellan pojkars och flickors sätt att använda sig av den pedagogiska miljön. Det projektdeltagarna till att börja med kom fram till var bland annat att de inte kunde se några stora skillnader i flickors och pojkars val av aktiviteter i den befintliga miljön.

Av det drog man slutsatsen att barnens val inte bara styrs av den pedagogiska miljön och hur den är utformad, utan också hur aktiv pedagogen är att utmana barnen och den traditionella bilden av hur flickor och pojkar leker. Arbetet gick sedan vidare med att själva byggandet av den nya förskolan startade. Projektet vidgades då också så att samtliga elva avdelningar inom förskoleenheten ingick i arbetet.

Tjörn

I det här projektet deltar samtliga förskolor i Tjörns kommun, fem med kommunal huvudman och en med enskild huvudman. Projektet har hela tiden arbetat i nätverksmodell. Tjörn har haft en rad olika mål i sin ansökan: bland annat att inrätta jämställdhetsplaner på varje förskola och att personalen ska bli medvetna om sitt förhållningssätt till jämställdhetsfrågorna och sina egna roller som förebilder. Under det sista året ville projektet bland annat att varje arbetslag ska utarbeta konkreta arbetsplaner för hur man ska omvandla sin inhämtade kunskap till praktisk pedagogik. Med dessa handlingsplaner har man säkrat att genuskunskapen ska bli en del i den dagliga verksamheten och att det också överförs på ett

planerat sätt till nyanställd personal. Att implementera genusmedvetenhet hos all personal på Tjörn tar, precis som på många andra platser, mycket tid. Men med processdrivna handlingsplaner för detta utvecklas också nya metoder för att uppfylla läroplanens mål att alla som arbetar i förskolan också följer de mål som är uppställda för verksamheten.

Västerås

Detta projekt berör tre förskoleenheter, 25 avdelningar och 105 anställda i området Viksäng-Kungsåra. Här har kommunen velat utveckla och etablera ett jämställdhetspedagogiskt kompensatoriskt arbetssätt för att kunna ge flickor och pojkar lika villkor på förskolan. För att nå det målet har personalen granskat sig själva och sitt förhållningssätt, med stöd av genushandledare. Videofilmande och observationer av vardagliga situationer har dokumenterats och använts som diskussionsunderlag. Projektet har också påbörjat ett informationsarbete för att sprida kunskaper till fler avdelningar och förskolor inom kommunen. Under det andra projektåret var det tänkt att deltagarna skulle fördjupa både sina kunskaper om genusarbetet och samarbetet med föräldrarna, vilket man lyckades ganska väl med. Framför allt när det gäller kunskapsmålet. Projektet uppnådde också målet med att informera och ha samtal med föräldrar om arbetet. En spännande aspekt med Västerås-projektet är också att ett Familjecentrum, med bland annat föräldragrupper och öppen förskola i området, är involverade i arbetet.

Kronoberg

Detta länsprojekt startade genom att några pedagoger i länet sökte sig till länets jämställdhetskommitté för att få stöd i sin önskan om att lära mer om hur att arbeta jämställt.

När medel sedan kunde sökas erbjöds länets samtliga förskolor att delta och utifrån detta valdes sex förskolor ut som pilotprojekt. När man sedan fortsatt projektet år två fanns det redan intresserade förskolor som bara väntade på att få vara med. Modellen för genomförandet har varit forskningscirkel vid varje förskola. Men man har också haft gemensamma träffar där föreläsningar före-

kommit. Cirklarna leddes av universitetsanknutna personer som mellan cirkeltillfällena hade träffar för att också utveckla sina gemensamma kunskaper. Det övergripande målet med projekten var att genom att stärka personalens kunskap ge alla barn samma möjlighet och samma grundläggande bemötande oavsett kön. Det mycket nära samarbete som funnits med Växjö universitet och lärarutbildningen har också gett viktiga bidrag till universitetets utveckling av genusutbildning vid den pedagogiska institutionen. Nu går arbetet vidare och fördjupas ytterligare, för som det står skrivet i en utvärdering från detta arbete: Det finns ”goda tecken på att många deltagare börjat en resa i att skapa egen kunskap utifrån samlade erfarenheter och andras förklaringar”.

JämFör i Västerbotten

Här finns det med deltagare från 23 förskolor som kommer från tio av länets 15 kommuner. Arbetet har hela tiden bedrivits inom ramen för ett befintligt förskolenätverk som även jobbar med andra förskolefrågor. Med handledning där 220 pedagoger deltagit och med gemensamma utbildningstillfällen har projektet med Kommunförbundet som samordnare organiserat utvecklingsarbetet i Västerbotten.

Projektets övergripande mål har varit ökad medvetenhet och kunskap som i sin tur ska märkas för barnen i verksamheten. Under det första året handlade det mycket om att få med förskolorna på att öka sitt genusmedvetande och under det andra året har detta arbete fördjupats. Under våren 2006 startade de också en webbaserad pilotutbildning med fokus på genus, jämställdhet och ledarskap för 20 rektorer och andra arbetsledare inom förskolan i länet som går under namnet ”Med nya ögon”.

Projekt som beviljades medel enbart den andra ansökningsomgången

Förskolorna Dimvärdersgatan, Göteborg

I det här projektet samarbetar tre förskolor på Dimvärdersgatan i Biskopsgården. Målsättningen är att både flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar av stereotypa könsroller. Personalen har valt att

använda sig av sagor, berättelser, musik och dans för att illustrera detta. De arbetar bland annat med handdockor som hjälpmedel – handdockor i form av spindlar och robotar som barnen tillverkar själva. Dessa spindlar och robotar tillskrivs identitet av barnens tankar, känslor, egenskaper och handlingar som överskrider barnens förgivettagna uppfattningar om kön. Eftersom de flesta av barnen på de tre förskolorna har en annan bakgrund än den hel-svenska kommer inspirationen till detta överskridande arbete ifrån hela världen i samarbete med föräldrar.

Förskolan Norrgården, Kumla

Projektet i Kumla berör avdelningarna Junibacken och Ryttagården på Norrgårdens skola. Arbetet har också resulterat i att Kumla kommun har utbildat en genuspedagog för hela Kumla kommuns skolverksamhet. Barnen på de två avdelningarna är mellan tre till fem år och arbetslaget består av sju personer. Målet med projektet är att dels stärka den kunskap kring genusfrågor som redan finns och dels att skaffa nya kunskaper för att komma ifrån det könstraditionella arbete som finns i dag. För att göra detta på ett så effektivt sätt som möjligt vill man till sin ordinarie pedagogiska modell späda på med genusmedvetandehöjande arbete. Den modell som används för pedagogiken i Kumla är den så kallade ICDP-modellen som i stället för undervisning betonar samspel och tillgängliga aktiviteter. Det som sker är att pedagogerna medvetandegör de positiva i den gemensamma aktiviteten. ICDP står för International Child Development Programs och är ett utbildningsprogram som bygger på positivt vägledande samspel. ICDP bygger på åtta samspelsteman som beskriver vad som eftersträvas i samspelet mellan omsorgsgivare och barn, vilket innebar att personalen på Norrgården insåg betydelsen av att stärka detta program med ett genusperspektiv.

Förskolan Ugglan, Botkyrka

På förskolan Ugglan har personalen arbetat på ett lite annorlunda sätt. För att komma fram till hur personal och barn tänker om könsmönster och könsroller har de samarbetat med Cirkus Cirkör och kommunens kulturpedagogiska enhet. Med hjälp av Cirkus

Cirkör har personalen jobbat med barnens fysiska intelligens, det vill säga tränat flickor och pojkar i att använda kroppen som uttrycksmedel för känslor, tankar och inläring. Ugglan har arbetat med att utveckla metoder där genusmedvetenhet och egenskapsförstärkning skett med dans, musik och nycirkus som språk. Genom det här projektet tycker man sig se att både pojkar och flickor vågar kliva ur de förväntade könsrollerna och få tillgång till fler egenskaper och intressen. Etnicitet och klass är betydande komponenter i värdegrundsarbetet tillsammans med genusmedvetenheten, då barnens föräldrar kommer från flera olika kulturer med olika utbildningsnivåer.

Förskolorna Mariehäll och Regnbågen, Nacka

De två förskolorna Mariehäll och Regnbågen har med sitt projekt hittat en lustfylld och kreativ metod för att medvetandegöra pedagogerna om hur könstereotyper upprätthålls och hur pedagogerna kan hitta nya förhållningssätt. En förstudie om hur könsroller representeras i dokumentation och portfolios inledde den här processen. Sedan gick personalen vidare med arbetet genom att använda sig av drama i form av både forumteater och dockteater. Förskolorna har även samarbetat med Södertörns högskola och har haft en utbildad dramapedagog knuten till projektet.

Föräldrakooperativet I-or, Stockholm

Denna förskola finns på Södermalm i Stockholm. Handledarna för projektet är också aktiva inom föreningen Forum för feministiska föräldrar som har bildats just för att stödja utvecklingen mot fler jämställda förskolor i Sverige. Handledare och personal har under projektets gång tillsammans arbetat fram en "verktygslåda" med litteratur och metoder som är tänkt att hjälpa andra förskolor att starta upp sitt jämställdhetsarbete. Projektets grundpelare har varit att parallellt arbeta med genusteori, värdegrund och praktiska metoder. Genom att observera, analysera och förbättra alla de moment en dag i förskolan består av ur ett genusperspektiv har en genusmedvetenhet vuxit fram hos personalen samtidigt som I-or successivt kvalitetssäkrats ur jämställdhetssynpunkt. Stor vikt i projektet har också lagts på att dokumentera arbetet och göra det

lättillgängligt för föräldrarna att ta till sig. Goda resultat märks redan på många områden bland annat genom att leken inte är lika könsstereotyp som innan. De äldre pojkarna som tidigare tog mycket plats visar sig mer empatiska gentemot de yngre barnen, barnen får prata till punkt utan att bli avbrutna, personalen använder ett mer positivt språk till barnen, flickorna stötts oftare i att ta för sig och ge uttryck för sina åsikter et cetera

Förskolorna Näverstugan och Påfågeln, Katrineholm

Förskolorna Näverstugan och Påfågeln ligger i utkanten av Katrineholm och målet med detta projekt har varit att utveckla sitt värdegrundsarbete med ett genusperspektiv. Detta genom bland annat den så kallade COPE - (The Community Parent Education Program) och PUG-metoden (Pedagogisk utveckling i grupp), två utbildningsmetoder som ursprungligen kommer från Kanada. Alla föräldrar har erbjudits utbildningen, vilken är lika övergripande och enligt samma koncept som personalens. Styrkan i utbildningarna har varit att man fått ett gemensamt verktyg att använda i praktiken. Upplevelsen är att detta fungerat över förväntan och att man nu har ett mer könsöverskridande bemötande med både barn och föräldrar. För att ytterligare kunna fördjupa genusperspektivet fortsätter nu förskolorna att utveckla olika dokumentationsmetoder som kan kartlägga verksamheten. Personalen träffas sedan i nätverksträffar för att utbyta idéer och kunna reflektera. Fortsättningsvis kommer förskolorna att titta på barnlitteratur ur ett genusperspektiv.

Krokodilens förskola, Malmö

På Krokodilens förskola har personalen sedan länge vetat om att deras barn är intresserade av teknik och experimenterande. Samtidigt har de också konstaterat att flickors och pojkars sätt att närma sig dessa områden skiljer sig åt. Därför har de nu med hjälp av barnens teknikintresse arbetat med att få både pojkar och flickor att utveckla sina intressen och förmågor utan att styras av traditionella könsmonster. Eftersom många av barnen har en annan kulturell bakgrund än den helsvenska har det här projektet också arbetat

med integration och mångfald genom att lyfta fram likvärdighet mellan kulturer.

Kullegårdens förskola, Partille

Det är lättare för flickor att röra sig i pojkarnas domäner var utgångspunkten för det arbete personalen bedriver i Partille på Kullegården. Utifrån den moderna genusforskningen vill man utveckla och förändra verksamheten så att det ”manliga” och det ”kvinnliga” skulle få samma status. Med ett deltagande i det kommunala ITIF (IT i förskolan) och med att fördela de vuxnas deltagande bland barnen lika, genom att se över miljö, litteratur och leksaker har man kommit många steg på väg i att få barnen att tänka mindre könsstereotyp.

Ludvika kommun

Fem förskolor i Ludvika har varit delaktiga i det här projektet. Fokus var från början inriktat på barnens språk och utifrån detta skulle man anta inriktningen. Tanken var att via det dagliga språkbruket leda in barnen i en språkvärld som är både nyanserad och synonymrik och på så sätt utveckla och berika det talade och skrivna språket. Detta skulle så leda till att barnen får ökade möjligheter att kunna uttrycka sina upplevelser, förmedla vad de tycker och känner samt att kunna påverka sin situation och sina livsvillkor. Projektet samarbetar med Högskolan i Dalarna och på ett aktivt sätt involveras också barnens föräldrar. Projektet har utifrån detta utvecklats som så många andra med att när kartläggningen sätter igång så har också det praktiska arbetet handlat om en ökad medvetenhet av hur de vuxna förhåller sig till barnen utifrån ett genusperspektiv.

Svartöstadens förskola, Luleå

Det här projektet har som långsiktigt mål att de barn som lämnat förskolan agerar utifrån sin egen potential som individ och har ett starkt självförtroende om allas lika rätt oavsett kön. Man arbetar utifrån att kunskapen om genus och jämställdhet i personalgruppen ska bli en självklar del i den pedagogiska vardagen. De arbetar med

kompensatorisk pedagogik utan att dela upp barnen i könsseparerade grupper, snarare tar de hjälp av barnen genom att skapa möten över könsgränserna. På förskolan har de byggt upp en föräldrahörna där det finns aktuell information om projektets utveckling, där också föräldrar bidrar med material så som tidningsurklipp och annat.

Väderlekens förskola, Luleå

På avdelningen Myran som det här projektet berör vill personalen att jämställdhetsarbetet bland annat ska leda till att alla barn ska känna och visa stolthet över sin könstillhörighet. Det sker genom att personalen ser och uppmuntrar att barnen vågar prova på olika aktiviteter utifrån eget intresse, inte utifrån könsroll eller kompisars val. Målet är också att personalen genom sina ökade kunskaper ska känna trygghet i hur man arbetar med jämställdhetsfrågorna. Det här håller man på att uppnå genom att observera och sedan arbeta med vardagssituationerna: till exempel måltider och påklädning. Man började med att prova könsseparerade grupper. Litteratur och drama är viktiga komponenter för Väderleken när det arbetar med att motverka traditionella könsmönster.

Gjutegårdens förskola, Askim

I Askim har den lokala stadsdelsnämnden lyft fram jämställdhet som ett prioriterat område under 2005. På Gjutegårdens förskola, avdelningen Svalan, har personalen därför påbörjat ett projekt med kompensatorisk pedagogik för att stärka barnen och uppmuntra dem att utveckla sidor som traditionellt ses som mest kopplade till det andra könet. Flickorna ska stärkas i att våga vara mer utåtriktade medan pojkarna ska stärkas i att våga visa känslor och empati. Genom att arbeta mycket med musik och då framför allt med Yambeetrummor och dans har barnen utvecklats i deras kontakt med sina känslöstämningar. Detta beroende av att flickor och pojkar numera följer rytmen utan begränsningar av traditionellt könstänkande. Då förskolan enbart har kvinnor i personalen som anser sig inte ha kunskaper i snickeri, skulle man också utveckla ett snickeriprojekt för dessa kvinnor. Detta kom till stånd i slutet av projektperioden och efter det har återigen snickar-

bänkarna på förskolan tagits fram från förrådet och numera är både flickor, pojkar och pedagoger aktiva med snickeriverksamhet.

Härjedalens kommun

I Härjedalen är det barn- och utbildningsnämnden som skapat ett kommunövergripande projektet. Utgångsläget för projektet var att också utbilda politiker och tjänstemän i jämställdhetsfrågor då insikten om att de som leder kommunen behöver kunskap för att kunna stödja en utveckling också i förskolan. Man arbetade sedan tidigare tillsammans med Karlstads universitet i ett PBS-projekt (Problembaserad skolutveckling). Det innebär att förskolan utgår från sin vardagliga verksamhet och ser vilka dilemman som kan vara utvecklande för verksamheten. Detta ska då göras med ett genus-medvetet perspektiv. Som mål har projektet haft att medvetandegöra personalen och stärka självkänslan hos alla barn oavsett kön eller etnicitet. Tips och inspiration har man hämtat från bland annat Falu kommun och deras "På lika villkor"- projekt samt det regionala kunskapscentret JämRum i Gävle.

Madesjö och Gammelgårdens förskolor, Nybro kommun

Genom studie- och teaterbesök, egna rollspel och rollekar och skapande av nya lekmiljöer ville Madesjö förskolan i Nybro kommun inspirera och stimulera barnen till att bli "mönsterbrytare" när det gäller vad flickor och pojkar traditionellt förväntas välja. För att effektivisera detta har man bland mycket annat arbetat med föräldrautbildning och haft besök på förskolan av brandkåren, polisen, sjuksköterskor och andra yrken med så kallade könsbrytande personer i. Alla har representerats av både kvinnor och män. Samarbetspartner har också varit studie- och yrkesvägledare i skolan samt biblioteksverksamheten i Nybro. En annan förebild för detta arbete har varit Pippi Långstrump som kom på besök och blev en förebild för barnen genom hennes otraditionella mönsterbrytande.

Västerstrands förskola, Karlstad

På den här förskolan har personalen intresserat sig för kamratkulturer och noterat att framförallt barn i de äldre grupperna gärna leker i enkönade grupperingar. Därför ville personalen öka både barnens och personalens medvetenhet kring hur kön konstrueras och ges betydelse i kamratkulturen. Detta har man gjort genom att observera barnen i leken för att sedan analysera resultatet och på så sätt skapa kunskap om barngrupperna och kamratkulturerna i dem. Tillsammans med barnen har personalen sedan i sin lekpedagogiska verksamhet utvecklat ett tydligare genusmedvetet förhållningssätt. På Västerstrands förskola har personalen också arbetat mycket med sagan som ett medel för att resonera med barnen om olika förväntningar på respektive kön, och vad barnen har för uppfattningar om förändring.

Vi som växer AB, Älvsjö

Det här projektet berör två förskolor i Älvsjö med enskild huvudman och har under många år medvetet arbetat för en jämn könsfördelning bland personalen. Den jämförelsevis stora andelen män har lett till funderingar kring betydelsen av könstillhörighet i relationen mellan pedagog och barn och det var för att ges möjlighet att få svar på dessa funderingar som detta projekt initierades. Med ekonomiskt stöd från delegationen har arbetet att kartlägga relationer mellan personal och barn på förskolan ur ett genusperspektiv inletts. Efter att genom föreläsningar, litteratur och övningar introducerats till genusbegreppet har arbetslag på förskolorna börjat arbeta med att ta fram metoder för kartläggningen och därefter inletts arbetet med att ta fram material enligt metoderna.

Målet med kartläggningen är att ta fram material om hur barn i en förskola med jämn könsfördelning bland personalen interagerar.

Följande frågor har tagits upp som särskilt intressanta:

Vänder sig barnen oftare till personal av det egna könet?

Finns det skillnader i vilket kön hos personalen barnen vänder sig till beroende på fråga?

Genom observationer, ljudupptagningar och filmning samlar förskolorna sedan projektstarten material för kommande genomgång och sammanställning. Vissa arbetslag har kommit långt i arbetet att

hitta fungerande metoder och därefter upptäcka könsspecifika mönster i materialet, andra arbetslag har inte hunnit lika långt. Generellt pågår det många medvetandehöjande och lärande processer inom förskolorna till följd av projektet och i takt med personalens ökade kunskap och intresse har de kartläggningar som görs utökats från de ursprungliga frågorna. I dag undersöks ett flertal delar av verksamheten inom förskolorna ur ett genusperspektiv, där arbetslagens frihet att själva välja undersökningsobjekt och metoder styr arbetet.

Statens offentliga utredningar 2006

Kronologisk förteckning

1. Skola & Samhälle. U.
2. Omprövning av medborgarskap. Ju.
3. Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning i hela landet. N.
4. Svenska partnerskap – en översikt. Rapport 1 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. N.
5. Organisering av regional utvecklingspolitik – balansera utveckling och förvaltning. Rapport 2 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. N.
6. Skyddsgrundsdirektivet och svensk rätt. En anpassning av svensk lagstiftning till EG-direktiv 2004/83/EG angående flyktingar och andra skyddsbehövande. UD.
7. Studieavgifter i högskolan. U.
8. Mångfald och räckvidd. U.
9. Kontroll av varor vid inre gräns. Fi.
10. Ett förnyat programkontor. U.
11. Spel i en föränderlig värld. Fi.
12. Rattfylleri och sjöfylleri. Ju.
13. Djurskydd vid hästavel. Jo.
14. Samernas sedvanemarker. Jo.
15. Detaljhandel med nikotinläkemedel. S.
16. Ny reglering om brandfarliga och explosiva varor. Fö.
17. Ny häkteslag. Ju.
18. Kustbevakningens personuppgiftsbehandling. Integritet – Effektivitet. Fö.
19. Att återta mitt språk. Åtgärder för att stärka det samiska språket. Ju.
20. Tonnageskatt. Fi.
21. Mediernas Vi och Dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskriminering. Ju.
22. En sammanhållen diskrimineringslagstiftning. Del 1+2, särtryck av sammanfattningen, lättläst sammanfattning och daisy. Ju.
23. Nya skatteregler för idrotten. Fi.
24. Avgift för matservice inom äldre- och handikappomsorgen. S.
25. Arbetslivsresurs. Ett statligt ägt bolag efter sammanslagning av Samhall Resurs AB (publ) och Arbetslivstjänster. N.
26. Sverige som värdland för internationella organisationer. UD.
27. Stöd till hälsobefrämjande tandvård. S.
28. Nya upphandlingsregler 2. Fi.
29. Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt. S.
30. Är rättvisan rättvis? Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättssystemet. Ju.
31. Anställ unga! U.
32. God sed vid lönebildning – Utvärdering av Medlingsinstitutet. N.
33. Andra vägar att finansiera nya vägar. N.
34. Den professionella orkestermusiken i Sverige. U.
35. Värdepapper och kontrolluppgifter. Fi.
36. För studenterna ...
– om studentkårer, nationer och särskilda studentföreningar. U.
37. Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet. Ju.
38. Vuxnas lärande. En ny myndighet. U.
39. Ett utvidgat miljöansvar. M.
40. Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Ju.
41. Internationella sanktioner. UD.
42. Plats på scen. U.
43. Översyn av atomansvaret. M.
44. Bättre arbetsmiljöregler I. Samverkan, utbildning, avtal m.m. N.
45. Tänka framåt, men göra nu. Så stärker vi barnkulturen. + Bilaga/rapport: ”Det ser lite olika ut ...” En kartläggning av den offentligt finansierade kulturen för barn. U.

46. Jakten på makten. Ju.
47. Ökade möjligheter till trafiknykterhetskontroller vid gränserna. Ju.
48. Bidragsbrott. Fi.
49. Asylsökande barn med uppgivenhets-symtom – trauma, kultur, asylprocess. UD.
50. En ny lag om värdepappersmarknaden. + Författningsbilaga. Fi.
51. Tillgänglighet, mobil TV samt vissa andra radio- och TV-rättsliga frågor. + Daisy. U.
52. Diskrimineringens retorik. En studie av svenska valrörelser 1988–2002. Ju.
53. Partierna nominerar. Exkluderingens mekanismer – etnicitet och representation. Ju.
54. Teckenspråk och teckenspråkiga. Översyn av teckenspråkets ställning. S.
55. Ny associationsrätt för försäkringsföretag. + Författningsförslag. Fi.
56. Ansvarsfull servering – fri från diskriminering. S.
57. En bättre tillsyn av missbrukarvården. S.
58. Sanktionsavgift i stället för straff – områdena livsmedel, foder och djurskydd. Jo.
59. Arbetslivets (o)synliga murar. Ju.
60. På tröskeln till lönearbete. Diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund. Ju.
61. Asylförfarandet – genomförandet av asylprocedurdirektivet i svensk rätt. UD
62. Testa och öva i norra Sverige. Center i Arvidsjaur. N.
63. Forensiska institutet. Ny myndighet för kriminalteknik, rättsmedicin och rättspsykiatri. Ju.
64. Internationella kasinon i Sverige. En utvärdering. Fi.
65. Att ta ansvar för sina insatser. Socialtjänstens stöd till våldsutsatta kvinnor. S.
66. Hästtävlingar – på lika villkor. Jo.
67. Fritid till sjöss och i hamn. Förslag till finansiering av service till sjöfolk. N.
68. Klenoder i tiden. En utredning om samlingar kring scen och musik. U.
69. Uppföljning av kostnadsutjämningen för kommunernas LSS-verksamhet. Fi.
70. Oinskränkt produktskydd för patent på genteknikområdet. Ju.
71. Stöd till hälsobefrämjande tandvård del 2. S.
72. Öppna möjligheter med alkoholås. N.
73. Den segregrande integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder. Ju.
74. En ny lag om värdepappersmarknaden. Supplement. Fi.
75. Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. U.

Statens offentliga utredningar 2006

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

- Omrövning av medborgarskap. [2]
Rattfylleri och sjöfylleri. [12]
Ny häkteslag. [17]
Att återta mitt språk. Åtgärder för att stärka det samiska språket. [19]
Mediernas Vi och Dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen. [21]
En sammanhållen diskrimineringslagstiftning.
Del 1+2, särtryck av sammanfattningen, lättläst sammanfattning och daisy. [22]
Är rättvisan rättvis?
Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättssystemet. [30]
Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet. [37]
Utbildningens dilemma
Demokratiska ideal och andrafierande praxis. [40]
Jakten på makten. [46]
Ökade möjligheter till trafiknykterhetskontroller vid gränserna. [47]
Diskrimineringens retorik. En studie av svenska valrörelser 1988–2002. [52]
Partierna nominerar.
Exkluderingens mekanismer – etnicitet och representation. [53]
Arbetslivets (o)synliga murar. [59]
På tröskeln till lönearbete. Diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund. [60]
Forensiska institutet. Ny myndighet för kriminalteknik, rättsmedicin och rättspsykiatri. [63]
Oinskränkt produktskydd för patent på genteknikområdet. [70].

- Den segregrande integrationen.
Om social sammanhållning och dess hinder. [73]

Utrikesdepartementet

- Skyddsgrundsdirektivet och svensk rätt.
En anpassning av svensk lagstiftning till EG-direktiv 2004/83/EG angående flyktingar och andra skyddsbehövande. [6]
Sverige som värdland för internationella organisationer. [26]
Internationella sanktioner. [41]
Asylsökande barn med uppgivenhetsymtom – trauma, kultur, asylprocess. [49]
Asylförfarandet – genomförandet av asylprocedurdirektivet i svensk rätt. [61]

Försvarsdepartementet

- Ny reglering om brandfarliga och explosiva varor. [16]
Kustbevakningens personuppgiftsbehandling. Integritet – Effektivitet. [18]

Socialdepartementet

- Detaljhandel med nikotinläkemedel. [15]
Avgift för matservice inom äldre- och handikappomsorgen. [24]
Stöd till hälsobefrämjande tandvård. [27]
Teckenspråk och teckenspråkiga.
Kunskaps- och forskningsöversikt. [29]
Teckenspråk och teckenspråkiga.
Översyn av teckenspråkets ställning. [54]
Ansvarsfull servering – fri från diskriminering. [56]
En bättre tillsyn av missbrukarvården. [57]
Att ta ansvar för sina insatser. Socialtjänstens stöd till våldsutsatta kvinnor. [65]
Stöd till hälsobefrämjande tandvård del 2. [71]

Finansdepartementet

- Kontroll av varor vid inre gräns. [9]
Spel i en föränderlig värld. [11]
Tonnageskatt. [20]
Nya skatteregler för idrotten. [23]
Nya upphandlingsregler 2. [28]
Värdepapper och kontrolluppgifter. [35]
Bidragsbrott. [48]
En ny lag om värdepappersmarknaden.
+ Författningsbilaga. [50]
Ny associationsrätt för försäkrings-
företag. + Författningsförslag. [55]
Internationella kasinon i Sveige. En ut-
värdering. [64]
Uppföljning av kostnadsutjämnningen för
kommunernas LSS-verksamhet. [69]
En ny lag om värdepappersmarknaden.
Supplement. [74]

Utbildnings- och kulturdepartementet

- Skola & Samhälle. [1]
Studieavgifter i högskolan. [7]
Mångfald och räckvidd. [8]
Ett förnyat programkontor. [10]
Anställ unga! [31]
Den professionella orkestermusiken
i Sverige. [34]
För studenterna...
– om studentkårer, nationer och
särskilda studentföreningar. [36]
Vuxnas lärande. En ny myndighet. [38]
Plats på scen. [42]
Tänka framåt, men göra nu. Så stärker vi
barnkulturen. + Bilaga/rapport:
"Det ser lite olika ut..." En kartläggning
av den offentligt finansierade kulturen
för barn. [45]
Tillgänglighet, mobil TV samt vissa andra
radio- och TV-rättsliga frågor.
+ Daisy. [51]
Klenoder i tiden. En utredning om samlingar
kring scen och musik. [68]
Jämställdhet i förskolan – om betydelsen
av jämställdhet och genus i förskolans
pedagogiska arbete. [75]

Jordbruksdepartementet

- Djurskydd vid hästavel. [13]
Samernas sedvanemarkar. [14]

- Sanktionsavgift i stället för straff
– områdena livsmedel, foder och
djurskydd. [58]
Hästtävlingar – på lika villkor. [66]

Miljö- och samhällsbyggnadsdepartementet

- Ett utvidgat miljöansvar. [39]
Översyn av atomansvaret. [43]

Näringsdepartementet

- Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning
i hela landet. [3]
Svenska partnerskap – en översikt.
Rapport 1 till Organisations-
utredningen för regional tillväxt. [4]
Organisering av regional utvecklingspolitik
– balansera utveckling och förvaltning.
Rapport 2 till Organisationsutredning-
en för regional tillväxt. [5]
Arbetslivsresurs.
Ett statligt ägt bolag efter sammanslag-
ning av Samhall Resurs AB (publ) och
Arbetslivstjänster. [25]
God sed vid lönebildning – Utvärdering av
Medlingsinstitutet. [32]
Andra vägar att finansiera nya vägar. [33]
Bättre arbetsmiljöregler I. Samverkan,
utbildning, avtal m.m. [44]
Testa och öva i norra Sverige. Center i
Arvidsjaur. [62]
Fritid till sjöss och i hamn. Förslag till
finansiering av service till sjöfolk. [67]
Öppna möjligheter med alkohol. [72]