



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Demokrati*.

Citation for the original published paper (version of record):

Axelsson, T K., Frödén, S. (2021)

Mellan styrning och pedagogisering. En analys av hur förskolans ledningspersoner
förstår förskolans jämställdhetsuppdrag

Utbildning och Demokrati, 30(2): 59-84

<https://doi.org/10.48059/uod.v30i2.1561>

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-95051>

Mellan styrning och pedagogisering

En analys av hur förskolans ledningspersoner
förstår förskolans jämställdhetsuppdrag

Tobias K. Axelsson & Sara Frödén

BETWEEN GOVERNANCE AND PEDAGOGISATION: AN ANALYSIS OF PRE-SCHOOL MANAGERS' UNDERSTANDING OF THEIR GENDER EQUALITY DUTY IN THE SWEDISH PRESCHOOL. This article explores how local preschool managers – that is principals, heads of childcare and education departments, and chairs of childcare and education political committees – understand their gender equality mission. It is based on three focus groups with thirteen participants in three Swedish municipalities. Theoretically, the article conceptualises gender equality as simultaneously an ‘empty signifier’ and organisational process. The analysis shows that preschool managers understand gender equality on three levels: state/politically; municipal/organisationally; and practically/pedagogically. Based on the results of the empirical analyses, we suggest that further gender equality work in preschools needs to: find a balance between politicisation and administration; be organised horizontally and allow for knowledge transformation; and be actively led by preschool principals in order to not make pre-school teachers responsible for implementing the gender equality duty.

Keywords: gender equality, understandings, preschool, curriculum, systematic quality work.

Inledning

I denna artikel analyserar vi, utifrån ett styrningsperspektiv, hur förskolans ledningspersoner förstår den svenska förskolans

Tobias K. Axelsson är postdoktor i genusvetenskap och lektor i samhällskunskap vid Örebro universitet. E-post: tobias.axelsson@oru.se

Sara Frödén är lektor i pedagogik vid Örebro universitet. E-post: sara.froden@oru.se

jämställdhetsuppdrag. Med ledningspersoner avser vi rektorer, skolchefer och förskolepolitiker. Med jämställdhetsuppdrag menas hur förskolans uppdrag att främja jämställdhet är formulerat i förskolans läroplan som helhet. Bakgrunden till studien är det delvis förändrade jämställdhetsuppdraget i förskolans senaste läroplan, *Lpfö 18*, i vilken rektor ges ansvar för att ”inkludera arbetet med jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet” (Skolverket 2018, s 22). Att förskolan förväntas främja jämställdhet är dock inget nytt i sig. Det är ett uppdrag förskolan haft sedan slutet av 1960-talet, även om det formulerats på olika sätt sedan dess (Vallberg Roth 2011). Således är jämställdhet ett föränderligt politikområde och begrepp, som kan fyllas med olika innehåll och innebörder (Rönblom 2011, Wernersson 2009).

Att jämställdhet kan formuleras på olika sätt avspeglas i förskolans läroplan. I tidigare styrdokument har jämställdhet bland annat beskrivits som något förskolan ska ”verka för” genom att ”vara särskilt uppmärksam på hur man påverkar barnen som förebild och med egna värderingar” (Socialstyrelsen 1987, s 31) och som ska understödjas genom att ”motverka traditionella könsmonster och könsroller” (Skolverket 1998, s 5). Även om liknande formuleringar återfinns i *Lpfö 18* har det dessutom tillkommit ett ökat krav på styrning i och med att rektor ska inkludera jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet. De tilltagande kraven på styrning av förskolans jämställdhetsuppdrag innebär att jämställdhet förväntas implementeras i förskolan som organisation på ett mer genomgripande sätt än tidigare. För förskolans jämställdhetsuppdrag innebär detta att jämställdhetsarbetet, det vill säga det konkreta arbetet för att främja jämställdhet i förskolan, går från att vara en i huvudsak praktisk-pedagogisk fråga till att *också* bli en fråga på lednings- och huvudmannanivå. Därmed finns en relation mellan förskolans övergripande jämställdhetsuppdrag och mer konkreta jämställdhetsarbete, vilket Mia Heikkilä (2020a) påpekat i en nordisk jämförande studie om jämställdhetsarbete i förskolan: Hur jämställdhetsuppdraget *förstås* påverkar jämställdhetsarbetets organisering och praktiska utförande.

Det styrningsperspektiv som vi intar i denna artikel bör skiljas från vad vi kallar ett pedagog- och barncentrerat perspektiv. Inom det senare undersöks hur pedagoger uppfattar jämställdhetsuppdraget och bedriver jämställdhetsarbete, och hur detta påverkar könsmonster mellan barn samt mellan barn och pedagoger. Ett sådant pedagog- och barncentrerat perspektiv har en dominerande ställning i tidigare genusforskning om den svenska förskolan och dess jämställdhetsarbete, inte minst i etnografiska studier om barns inbördes relationer, pedagogers bemötande och styrning av barn

samt pedagogiska miljöer (Dolk 2013, Eidevald 2009, Emilson & Johansson 2013, Heikkilä & Ärlemalm-Hagsér 2015, Hellman 2010). Denna forskning påvisar jämställdhetsarbetets komplexitet och mot-sättningar där förskolan i vissa fall ”snarare förstärker än motverkar könsstereotypa mönster” (Vallberg Roth & Tallberg Broman 2018, s 20). Samtidigt har enskilda studier som utgår från detta perspektiv diskuterat exempel på välfungerade jämställdhetsarbete i den pedagogiska verksamheten (Frödén 2019). Gemensamt för studier inom det pedagog- och barncentrerade perspektivet är dock att de inte bidrar med förståelse för hur jämställdhetsuppdraget hanteras på lednings- och huvudmannanivå.

Bristen på styrning av förskolans jämställdhetsuppdrag har uppmärksammats inom forskning som, i likhet med denna artikel, intar ett styrningsperspektiv. Hur förskolans jämställdhetsuppdrag ska organiseras och följas upp har behandlats i ideologikritisk forskning, forskningsöversikter och läroplansteoretiska analyser, i myndighetsrapporter och statliga offentliga utredningar (Lind-Valdan 2014, Skolinspektionen 2017, SOU 2006:75, Vallberg Roth & Tallberg Broman 2018). De fåtal studier som behandlar hur förskolans jämställdhetsuppdrag uppfattas samt hur jämställdhetsarbete leds och styrs pekar på flera svårigheter och problem, vilket vi kommer utveckla i artikelns forskningsgenomgång nedan. Redan nu kan dock sägas att några av de allvarligare problemen är att jämställdhetsuppdraget är vagt formulerat och att det misstolkas eller osynliggörs av de förskolepolitiker, tjänstepersoner och rektorer som har ansvar för att implementera det i praktiken (Edström 2010, Lind-Valdan 2014). Befintlig kunskap om förskolans jämställdhetsuppdrag ur ett styrningsperspektiv bygger dock på studier som genomförts när förskolans jämställdhetsuppdrag hade en svagare formell förankring på lednings- och huvudmannanivå. I samband med att ledningens ansvar för jämställdhetsarbetet tydliggjorts i *Lpfö 18* behövs uppdaterad kunskap om hur de ledningspersoner som har i uppdrag att realisera detta förstår sitt uppdrag.

Mot bakgrund av den förändring av förskolans jämställdhetsuppdrag som beskrivits ovan är syftet med denna artikel att bidra med kunskap om vilka problem och möjligheter som finns i arbetet med att inkludera jämställdhet i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Det gör vi genom att, för det första, identifiera olika förståelser av jämställdhetsuppdraget bland dem som har ansvar för att implementera det, framför allt förskolepolitiker, skolchefer och rektorer. För det andra sätter vi dessa förståelser i relation till jämställdhetsuppdragets

implementering i förskolan som organisation, det vill säga när jämställdhetsuppdraget ska omvandlas till konkret jämställdhetsarbete.

De forskningsfrågor som undersöks i studien är:

1. Hur förstår förskolans ledningspersoner förskolans jämställdhetsuppdrag?
2. Vilka implikationer har dessa förståelser för förskolans jämställdhetsarbete?

Efter denna inledning följer ett avsnitt där vi beskriver artikelns två överlappande teoretiska utgångspunkter: Jämställdhet ses dels som en tom beteckning, dels som en organisatorisk process. I linje med dessa två teoretiska utgångspunkter följer sedan en forskningsöversikt om förståelser av kön, jämställdhet och jämställdhetsarbete samt problem och möjligheter i implementeringen av jämställdhet i förskolan. Därefter redogör vi för hur studien genomförts med hjälp av fokusgruppsamtal som analyserats tematiskt. Sedan presenteras och analyseras undersökningens resultat med fokus på olika förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag. Slutligen diskuterar vi resultaten och redogör för studiens implikationer för förskolans jämställdhetsarbete och vidare forskning.

Teoretiska utgångspunkter

En teoretisk utgångspunkt i denna studie är att vi betraktar jämställdhet som en empty signifier/tom beteckning (Laclau 1996, Rönnblom 2011). Det är ett diskursanalytiskt och därigenom öppet förhållningssätt varigenom olika versioner och definitioner av jämställdhet kan identifieras. I stället för att utgå från på förhand givna innebörder av jämställdhet, är avsikten med analysen att blottlägga olika förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag så som de framställs i fokusgruppsdeltagarnas diskussioner. Jämställdhet tenderar nämligen, som Eva Magnusson (1999) uppmärksammar i en analys av olika förståelser av jämställdhet som politikområde, att vara något som nästan alla är *för*. Samtidigt råder det oklarheter omkring vad det "egentligen betyder" och vilka förståelser av kön som – implicit eller explicit – förståelserna av jämställdhet i sin tur vilar på (Magnusson 1999, s 18). Enligt detta sätt att analysera vad jämställdhet fylls med, är det inte ens nödvändigt *att* det fylls med ett substantiellt innehåll. Det kan lika gärna vara så, vilket Malin Rönnblom (2011) visat i sin forskning om jämställdhetspolitikens implementering på kommunal nivå, att jämställdhet förstås i termer

av styrningsmentaliteter, ansvarsfördelning, byråkratiska rutiner och administrativa processer. Jämställdhet som ”tom beteckning” används i denna artikel som ett övergripande teoretiskt synsätt för att undersöka hur förskolans ledningspersoner förstår förskolans jämställdhetsuppdrag.

Ytterligare en teoretisk utgångspunkt är att vi, utifrån organisationsforskning om kön och jämställdhet i pedagogiska institutioner, betraktar jämställdhet som en organisatorisk process. I såväl svensk som jämförande nordisk forskning med ett styrningsperspektiv på hur förskolans jämställdhetsuppdrag implementeras, har både problematiska och möjliggörande faktorer identifierats. Detta beskrivs nedan utifrån en teoretisk modell, som utvecklats av Heikkilä (2020a). Modellen innehåller fem nyckelaspekter: förståelser, ledningsstöd, mål, organisation och utvecklingsklimat. Heikkilä menar, i likhet med det övergripande styrningsperspektiv vi intar i denna studie, att ledningspersoners förståelser för jämställdhetsuppdraget har en avgörande betydelse för hur välfungerande jämställdhetsarbetet bedrivs. Hennes jämförande studie, ur vilken de fem nyckelaspekterna utvecklats, indikerar vidare att ett glapp mellan förståelser av jämställdhetsuppdraget och dess vidare implementering i organisationen (genom ledningsstöd, mål, organisationens utformning och utvecklingsklimat) kan uppstå om förståelsen av jämställdhetsuppdraget är alltför otydlig, outtalad eller grund. Denna modell, med fokus på de fem nyckelaspekterna, använder vi framför allt i artikelns avslutande avsnitt, som berör vilka implikationer olika förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag har för det mer konkreta jämställdhetsarbetet i förskolan.

Tidigare forskning

Denna forskningsöversikt presenterar först forskning om hur pedagoger förstår kön, jämställdhet och jämställdhetsarbete. Särskilt fokuserar vi på de spänningar som framträder i dessa förståelser. Därefter redogör vi för några av de problematiska och möjliggörande faktorer som identifierats i forskning om jämställdhetsuppdragets implementering i förskolan.

Förståelser av kön och jämställdhet

En första förståelse av kön och jämställdhet, som framträder i tidigare forskning, handlar om spänningen mellan individ och grupp. Medan en individorienterad förståelse av kön och jämställdhet betonar individens

egenart, betonar en grupporienterad förståelse de könsmonster som finns i en viss förskola/barngrupp (Edström 2014). En möjlig konsekvens av individorienterade förståelser är att förskolans jämställdhetspolitiska uppdrag på samhällsnivå förbises, vilket framhålls av Ingegerd Tallberg Broman (2018) i en historisk-politisk forskningsöversikt. En annan risk, som bland andra Marie Nordberg (2005) uppmärksammar i sin etnografiska förskoleforskning, är att ett könsblint förhållningssätt etableras. Med det menas att könsskillnader och ojämställdheter på gruppnivå inte uppmärksammas. En risk med grupporienterade förståelser behandlas både av Charlotta Edström (2014) i en studie om pedagogers förståelser av jämställdhetsdiskurser och av Anette Emilson, Anne-Mari Folkesson och Ingeborg Moqvist-Lindberg (2016) i en studie om pedagogers föreställningar om kön. Deras forskning indikerar att könsskillnader antingen överbetonas, såsom inom kompensatorisk genuspedagogik, eller osynliggörs, såsom inom könsneutral genuspedagogik.

En andra förståelse gäller spänningen mellan likhet och skillnad. Att ett liberalt likhetsideal präglar förskollärares och styrdokuments förståelser av kön och jämställdhet framgår dels i Edströms (2010) avhandling om jämställdhet i förskolepolitik, dels i en attitydundersökning av Inga Wernersson (2009), som bland annat visar att idén om biologisk särart har ett svagt stöd hos förskollärare. Även om idén om likhet mellan könen är stark, visar tidigare forskning att denna idé att svår att realisera i praktiken. Kön tenderar nämligen att konstrueras utifrån föreställningar om heteronormativitet och motsatsförhållanden, vilket framhålls av Kristiina Brunila och Charlotta Edström (2013) i en jämförelse av finsk och svensk förskolepolitik. Kön konstrueras också i relation till förenklade diskurser om hur flickor och pojkar ”är”, vilket diskuteras i en forskningsöversikt av Heikkilä (2020b). En av Heikkiläs viktigare slutsatser är att såväl förskolepedagogisk forskning som praktik inte tar hänsyn till att kön konstrueras intersektionellt, det vill säga i relation till andra sociala skiktningar och kategorier. Vidare är likhetsidealet influerat av könsrollsteoretiska antaganden. Det innebär för det första att barn ses som passiva mottagare av jämställdhetsarbete – en ståndpunkt som kritiserats av Nordberg (2005). För det andra innebär detta att jämställdhet som politikområde avradikaliseras och görs till en fråga på praktisk-pedagogisk nivå snarare än en makt- och rättvisefråga på politisk nivå (Edström 2010). Ett övergripande problem med likhets- och skillnadsdynamiken, som kritiserats i feministisk förskoleforskning (Frödén 2019, Nordberg 2005), är att den återskapar ett könsneutralt ideal som kan dölja ojämställda könsmonster. Sammantaget visar

denna forskningsöversikt att idén om könslikhet är vanligare och mer framträdande än idén om könsskillnad.

Problem och möjligheter

Några av de förståelser av kön och jämställdhet som redovisas ovan har, i jämställdhets- och förskolepolitisk forskning med ett organisations- eller styrningsperspektiv, beskrivits som problematiska i arbetet med att implementera jämställdhet i förskolan: Detta gäller särskilt sådana förståelser som misstar jämställdhet för jämlikhet, som nedtonar maktrelationer mellan könen, som är individorienterade, förenklade och ateoretiska (Edström 2010, 2014, Heikkilä 2020b, Lind-Valdan 2014, Magnusson 1999). Beträffande ledningsstöd visar en forskningsöversikt av Ann-Christine Vallberg Roth (2018) att jämställdhetsarbetet i förskolan lider brist på institutionellt stöd, samtidigt som implementeringsforskning visar att det finns en tendens bland förskolans ledningspersoner att förlägga jämställdhetsarbetet till en praktisk-pedagogisk nivå (Edström 2010). Det senare kan beskrivas som att ett slags ”pedagogisering” av jämställdhetsuppdraget äger rum, även om begreppet pedagogisering som sådant huvudsakligen använts i forskning om föräldrasamverkan (se Markström 2013).

Vidare har förskolans jämställdhetsuppdrag, eller mål, kritiserats inom feministisk förskolepolitisk och förskolepedagogisk forskning för att vara vagt (Heikkilä 2020a, Lind-Valdan 2014), symbolpolitiskt och konformistiskt snarare än systemkritiskt (Edström 2014, Heikkilä 2013) och för snävt knutet till förskolans pedagogiska uppdrag snarare än dess roll som jämställdhetsfrämjande samhällsinstitution (Tallberg Broman 2018). På organisationsnivå har några av de få implementeringsstudier som finns visat att det är problematiskt om jämställdhetsarbetet bedrivs i projektform eller om det är osystematiskt och saknar tidsmässiga, personella och ekonomiska resurser (Gillberg 2009, Heikkilä 2016). Ytterligare ett problem, som ofta framhålls i implementeringsforskning om jämställdhet, är att jämställdhetsarbetet riskerar att avpolitiserats och byråkratiseras, snarare än att det förmår att motverka reella ojämställdheter (Rönneblom 2011). Slutligen kan sägas att såväl aktiva som passiva former av motstånd mot jämställdhetsarbete och avsaknad av en god samarbetskultur utgör väsentliga problem, både inom förskolan och annan kommunal förvaltning (Bondestam 2011, Heikkilä 2020a, Pincus 1997).

Vad möjliggör implementering av jämställdhetsarbete i förskolan? Heikkilä (2013, 2020a) framhåller, utifrån sin jämförande nordiska forskning om jämställdhetsarbete i förskolan, att det är nödvändigt

att gemensamma tolkningar av förskolans jämställdhetsuppdrag görs. Genom sådana gemensamma tolkningar kan förståelser av jämställdhetsuppdraget utvecklas, vilka sedermera kan konkretiseras och förankras på samtliga nivåer i organisationen. På så vis formas ett gynnsamt ledningsstöd för jämställdhetsarbete. Den implementeringsforskning och de utvärderingar som gjorts indikerar vidare att de jämställdhetsmål och strategier som formuleras behöver vara transformativa och uppföljningsbara, till skillnad från att vara rutinmässiga och lämnas därhän (Gillberg 2009, Skolinspektionen 2017). Huvudmannen behöver avslutningsvis ha en organisation som bedriver jämställdhetsarbetet systematiskt över tid och som främjar ett gott utvecklingsklimat inom och mellan olika nivåer i den kommunala styrkedjan – vilket betonats i såväl jämförande nordiska studier som av svenska myndigheter (Heikkilä 2016, 2020a, Skolinspektionen 2018). Sammantaget kan det konstateras att den tidigare forskningen tenderar att oftare lyfta fram vad som är problematiskt än vad som är möjliggörande för förskolans jämställdhetsarbete.

Metod och material

Studien bygger på en analys av tre fokusgruppssamtal. Det är en datainsamlingsmetod som dels ger deltagarna möjlighet att bygga på och relatera till varandras erfarenheter, dels används för att skapa ett mångfasetterat forskningsmaterial (Morgan 1996). Då kravet på att inkludera jämställdhet i förskolans systematiska kvalitetsarbete är nytillkommet i *Lpfö 18* intog vi en explorativ hållning till vår frågeställning genom att skapa ett forskningsmaterial tillsammans med dem som berörs av detta.

Rekrytering och urval

Vi rekryterade tre kommuner med ett uttalat intresse för att arbeta med jämställdhetsarbete på systematisk nivå i förskolan, vilket är att betrakta som en teoretiskt grundad urvalsprincip (Suri 2011). Kommun 1 och 2 rekryterades via samverkansprojekt som vi genomförde. Dessa kommuner är relativt små och ligger nära en större stad. Kommun 3, vars huvudort räknas som en större stad (SKL 2016), rekryterades genom en formell förfrågan. I varje kommun fanns en så kallad grindvakt som förmedlade information till forskningspersonerna.

Vi eftersträvade ett heterogent urval av deltagare i fokusgrupperna (Suri 2011). Det gjorde vi för att synliggöra olika erfarenheter av jämställdhet i förskolan. För att få kunskap om hur förskolans

jämställdhetsuppdrag förstås på olika ledningsnivåer i den kommunala styrkedjan rekryterades framför allt förskolepolitiker, skolchefer och rektorer. I kommun 1 deltog ordförande för ansvarig politisk nämnd, skolchef och två (av totalt tre) rektorer. I kommun 2 deltog ordförande för ansvarig politisk nämnd, skolchef och en (av totalt två) rektorer. I kommun 3 deltog ordförande för ansvarig politisk nämnd, skolchef, två verksamhetschefer för förskolan, en rektor (av knappt 50) och en utredare inom ansvarig förvaltning. Tio av tretton deltagare är kvinnor. Som helhet kännetecknas sammansättningen av deltagare av personer i medelåldern med vit, svensk medelklassbakgrund.

Genomförande

Inför fokusgruppssamtalen fick deltagarna skriftlig information om samtalens innehåll, studiens syfte och forskningsetiska förhållningssätt. Varje fokusgruppssamtal inleddes med att stämma av denna information och avslutades med att samla in skriftliga samtycken. I dessa framkommer att deltagandet är frivilligt och kan dras tillbaka, att materialet endast används i forskningssyfte samt att information och personuppgifter behandlas konfidentiellt, vilket är i linje med ett grundläggande forskningsetiskt förhållningssätt (Vetenskapsrådet 2017).

Fokusgruppssamtalen genomfördes under hösten 2018 hos de kommunala förvaltningarna. Det innebär att *Lpfö 18* ännu inte hade trätt i kraft vid tidpunkten för fokusgruppssamtalen. Vår bedömning är att deltagarna verkade intresserade av ämnet och att de vågade dela med sig av både det de tycker att de lyckas bra med och sådant de tycker är svårt. Detta kan tolkas som att maktskillnaden mellan den av oss som modererade samtalen och deltagarna inte var för stor åt endera håll (Wilkinson 1998). Samtalen byggde på en semi-strukturerad samtalsguide, spelades in och varade mellan 40 och 60 minuter. Fokusgruppssamtalen inleddes med att deltagarna ombads att diskutera följande två citat från *Lpfö 18*:

Arbetslaget ska ... inspirera och utmana barnen att bredda sina förmågor och intressen på ett sätt som går utöver könsstereotypa val (Skolverket 2018, s 15)

Rektorn har ... ett särskilt ansvar för att ... inkludera arbetet med jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket 2018, s 19)

Det första citatet valde vi för att stimulera till ett samtal om olika förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag. Det andra citatet valdes för att leda in samtalen på styrningsfrågor. Målet var att låta deltagarna skapa sin egen samtalsdynamik, vilket gjorde att moderatorn i så stor mån som möjligt endast introducerade samtalsämnen samt intog en roll som pendlade mellan att moderera diskussionen och att enbart lyssna till det som diskuterades (Morgan 1996). Vidare ställdes frågor om vem eller vilka som har ansvar för och tar initiativ till jämställdhetsarbetet i förskolan, vad jämställdhetsarbetet innebär och ska leda till, hur jämställdhetsarbetet bedrivs och hur det följs upp. Alla deltagare deltog aktivt i diskussionerna, även om vissa var mer drivande än andra. I kommun 1 och 2 var skolcheferna och rektorerna mest drivande i diskussionerna, medan det i kommun 3 var politikern, skolchefen och verksamhetscheferna som tog mest talutrymme.

Analysprocess

Allt vetenskapligt analys- och skrivarbete innebär ett slags maktutövning (Wilkinson 1998). Vi har hanterat detta etiska dilemma genom att göra så pass tydliga beskrivningar och mångbottnade tolkningar som möjligt av materialet. Transkriptionerna av samtalen analyserades först med utgångspunkt i varje enskilt fokusgruppsamtal och därefter genom en jämförande läsning mellan de tre utskriftena. I analysen har vi utnyttjat de fördelar som finns med material som skapats genom fokusgruppsamtal. Det innebär att vi har gjort en metaanalys av samtalen samtidigt som analysen lägger vikt vid återkommande och avvikande samtalsmönster samt enskilda utsagor.

Analysprocessen kan beskrivas som en induktivt präglad tematisk innehållsanalys, där vi i enlighet med Braun & Clarkes (2006) rekommendationer arbetat i sex steg. I ett första steg läste vi igenom och bekantade oss med materialet samt noterade vilka ledningspersoner som deltog mest frekvent i diskussionerna. I ett andra steg formulerade vi följande fem analysfrågor som fungerade som ett sätt att reducera och koda materialet: 1) Hur förstås jämställdhetsuppdraget? 2) Hur förstås jämställdhetsarbete? 3) Hur är jämställdhetsarbetet organiserat? 4) Vad är målet med jämställdhetsarbetet? 5) Vilka problem och möjligheter finns beträffande jämställdhetsarbete? Analysfråga 1 och 2 baseras på vår första teoretiska utgångspunkt: jämställdhet som tom beteckning. Analysfråga 3, 4 och 5 vilar på vår andra teoretiska utgångspunkt: jämställdhet som organisatorisk process. Analysfrågorna användes alltså som ett slags sorteringsinstrument, som en del i en analytisk strategi (Thorne 2000), och inte som ett sätt att strukturera

det slutgiltiga resultatet. I ett tredje steg delade vi in det reducerade materialet i fem grupper utifrån analysfrågorna. I ett fjärde steg gick vi igenom materialet än en gång och omgrupperade det: Vi noterade då att jämställdhetsuppdraget diskuterades på tre olika nivåer. Dessa nivåer är inte kopplade till någon specifik teoretisk förförståelse. Dock har vi i vår analysprocess givetvis påverkats av tidigare forskning med ett styrningsperspektiv, som inte sällan diskuterar förskolans jämställdhetsuppdrag och jämställdhetsarbete utifrån olika samhällsnivåer och organisatoriska nivåer. I ett femte steg namngav vi dessa nivåer, som även utgör analysens *teman*: statlig-politisk, kommunal-organisatorisk och pedagogisk-praktisk. I ett sjätte steg, det vill säga i den konkreta skrivprocessen, valde vi att presentera de förståelser av jämställdhetsuppdraget som vi identifierat med utgångspunkt i dessa tre nivåer. Av särskilt intresse i den kommande framställningen är de *spänningar* som finns mellan olika förståelser av jämställdhetsuppdraget.

Resultat

De förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag som vi identifierade i den tematiska analysen presenteras nedan utifrån tre olika nivåer: *statlig-politisk* nivå, *kommunal-organisatorisk* nivå och *praktisk-pedagogisk* nivå. Samtliga nivåer återkommer i alla fokusgruppssamtal.

Statlig-politisk nivå: Jämställdhet som politik och administration

Med statlig-politisk nivå avses hur förskolans jämställdhetsuppdrag förstås i relation till förskolans läroplan samt till förskole- och jämställdhetspolitik. Först kan det konstateras att ledningspersonerna i fokusgruppssamtalen uteslutande uttrycker sig positivt gentemot förskolans jämställdhetsuppdrag. Detta åskådliggörs i följande utdrag från ett samtal om ansvarsfördelningen i jämställdhetsarbetet:

Rektor (kommun 2): Mitt ansvar är att se till att vi gör [...] folk [...] medvetna. Läger in det i våra mål. Vi måste alltså titta på, jobba mer aktivt. Och sen att vi tar med det då när vi ska ha det systematiska [...] För det är inte bara att man går in och gör det här en engångsföreteelse, utan det här ska vara ett förhållningssätt, ett bemötande, till både barn och föräldrar.

Skolchef (kommun 2): Ja, så är det.

Rektor (kommun 2): Så måste vi jobba med jämställdheten.

Sådana positiva attityder till jämställdhetsuppdraget ligger till grund för de förståelser av uppdraget som talas fram under fokusgruppssamtalen. Men även om jämställdhetsuppdraget förstås som positivt finns det en spänning mellan att betona detta uppdrag som en politisk eller administrativ fråga. Med en i huvudsak *politisk* förståelse av jämställdhetsuppdraget menas bland annat att kommunpolitiker och rektorer tillskriver förskolans jämställdhetsuppdrag legitimitet på samhällsnivå samt att politiker ses som ansvariga för att vara kunniga och drivande inom området. Att ta del av kunskapsunderlag och att rikta frågor till andra inom den kommunala organisationen är ett exempel på hur jämställdhetsuppdragets politiska dimension kan uppfattas, vilket illustreras i nedanstående ordväxling mellan en politiker och en rektor:

Moderator: Men nu tänkte jag att vi kunde avsluta med att prata om hur ni jobbar tillsammans med uppföljning. Utifrån era olika tjänster, roller och positioner.

Politiker (kommun 1): Vi får ju rapporter om målpuppfyllelse med betygen och nationella prov. Sen får vi ta del av kränkningar och sånt här, rapporter, och ser skillnaden. Pojkar har sämre betyg kan man säga då och det är dom som kränker mer [...] Utifrån den analysen vill vi ju försöka gå åt rätt håll. Så att man kommer ifrån det här så att man får bättre målpuppfyllelse och bättre klimat i skolan [...].

Rektor 2 (kommun 1): Nej, men du träffar ju oss [politikerns namn]. Du träffar ju oss, rektor och förskolechefer, och på så sätt kan ju ni ställa dom frågorna där man är intresserad av.

Den politiska aspekten av förskolans jämställdhetsuppdrag framstår som självklar och nödvändig. Tydligast uttrycks detta i kommun 3 i samband med att deltagarna samtalar omkring hur jämställdhet kan inkluderas i det systematiska kvalitetsarbetet. Den skolchef och politiker som yttrar sig i utdraget nedan slår vakt om jämställdhetsuppdragets politiska natur genom att betrakta det som en maktfråga på samhällsnivå, där läroplanens skrivningar om jämställdhet fungerar som ett skydd mot ”motkrafter”:

Skolchef (kommun 3): Eftersom det [jämställdhet] har varit en politiskt prioriterad fråga i alla tider, skulle jag vilja säga, så känns det så bekvämt med såna här skrivningar [...] Det jag tycker, eftersom jag är hundra år gammal, så kan jag jämföra med hur vi har hanterat den här prioriteringen tidigare genom åren. Jag tycker att vi hanterar den mer systematiskt nu [...].

Politiker (kommun 3): Även om [jämställdhetsfrågan] är politisk, så är den inte speciell [...] Den är inte politiskt kontroversiell. Och därför finns det en väldig trygghet i att den finns med i läroplanen, att man har nånting att vila på. För det har med demokrati att göra [...] Motkrafter, där man säger ”flickor ska få vara flickor”, den rösten har vi inte hört dom sista [...] Och nu kommer den tillbaka. Så är det faktiskt. Och därför är det väldigt viktigt för mig som politiker då, och även som människa, att det finns i texter, det finns i Skolverkets, och i läroplanen, så att man kan slå vakt om den.

Ytterligare en politisk dimension av förskolans jämställdhetsuppdrag avspeglas i fokusgruppernas samtal om vad jämställdhetsuppdraget ska mynna ut i. Ledningspersonerna uttrycker i huvudsak liberala förståelser av vad jämställdhetsuppdraget innebär. I en sådan förståelse betonas och försvaras lika formella möjligheter (snarare än reella villkor) för flickor och pojkar, kvinnor och män. Vidare betonas könslighet snarare än könsskillnad:

Moderator: Jag hör att ni använder ord som jämlikhet och ha normkritiskt förhållningssätt, och jag lägger märke till det och funderar lite grann på [...] vad man tänker sig ska komma ut i andra ändan när man arbetar för jämställdhet [...].

Politiker (kommun 3): Lite mera människa och lite mindre kön.

Rektor (kommun 3): Ja, men jag tänker också det. Det ska inte spela någon roll om man är en flicka eller en pojke, man ska ha rätt till samma sorts förutsättningar och möjligheter.

[---]

Moderator: Vad ska komma ur jämställdhetsarbetet? [...]

Skolchef (kommun 1): En härlig liten människa tänker jag som är lite trygg, som är trygg, ja och som har dom här möjligheterna att ta sig an, som känner till sina, alltså ha en bredd i förmågor, bredd i intressen, och har fått testa [...]

Rektor 2 (kommun 1): Ha fått möjlighet. Fått möjlighet i olika miljöer.

De liberala och individualistiska jämställdhetsideal som uttrycks ovan kan läsas som exempel på politiska förståelser av jämställdhetsuppdraget, vilka ryms relativt väl inom en svensk likhetsorienterad jämställdhetsdiskurs.

Parallellt med ovanstående politiska förståelser kan jämställdhetsuppdraget förstås som i huvudsak *administrativt*. Det innebär att uppdraget, som kunskapsområde och byråkratisk strategi, gör att det är en fråga för expertisen att hantera. Enligt denna förståelse bör politiker inta en något avvaktande hållning till förskolans jämställdhetsuppdrag, vilket illustreras i följande citat:

Politiker (kommun 1): Vi som är politiker, vi kan ju långtifrån skollagen och de läroplaner som finns, och då kanske man utgår från sin personliga uppfattning [...] Det kan driva iväg åt ett håll som inte kanske är önskvärt enligt läroplaner som finns.

Ett annat sätt att analysera jämställdhetsuppdraget som administration är att undersöka i vilken omfattning politiker deltar i fokusgruppsamtalen. I analyser av fokusgrupper är nämligen dynamiken mellan deltagarna av vikt. Här utmärker sig fokusgruppsamtalet i kommun 2, där den deltagande politikern står för endast åtta procent av taltiden. När han deltar är det mestadels i form av yttranden som bekräftar tidigare talares inställning (till exempel ”ja, det är viktigt” som respons på skolchefens resonemang om vikten av välgrundade beslut eller ”ja, precis, kanske börja där?” som inspel i skolchefens och rektorns diskussion omkring att medvetandegöra föräldrar). En möjlig tolkning av denna typ av icke-deltagande i fokusgruppsamtalet är att det bygger på en förståelse av förskolans jämställdhetsuppdrag som en avpolitiserad och administrativ fråga.

Sammantaget kan de spänningar mellan jämställdhetsuppdragets politiska och administrativa aspekter som presenterats i detta avsnitt illustrera den dubbelhet som finns i förskolans jämställdhetsuppdrag. Å ena sidan ses jämställdhet som en fråga om politik och makt; å andra sidan tenderar jämställdhet att avpolitiserar.

Kommunal-organisatorisk nivå: Styrkedjan och det systematiska kvalitetsarbetet

Med kommunal-organisatorisk nivå avses hur jämställdhetsuppdraget förstås och hur jämställdhetsarbetet organiseras inom ansvarig kommunal förvaltning. I fokusgrupperna diskuteras dels ansvarsfördelning i relation till olika förståelser av den kommunala styrkedjan, dels hur jämställdhetsarbetet kan och bör hanteras som en del av förskolans systematiska kvalitetsarbete.

I de tre fokusgrupperna uttrycks att jämställdhetsarbetet bör bygga på en samsyn omkring begreppet jämställdhet. Vidare uttrycks att alla har ett ansvar för detta, även om det finns en ansvarsfördelning

mellan politiker, skolchef och rektor. Därmed framkommer en konsensusbetonad förståelse av jämställdhet. Enligt en sådan förståelse är det inte avgörande vad jämställdhet syftar till, utan snarare att alla ledningspersoner är beredda att ta sin del av ansvaret för jämställdhetsuppdraget:

Moderator: Vilka har ansvar att bedriva jämställdhetsarbete i förskolan?

Skolchef (kommun 1): Totti. Alla.

Politiker (kommun 1): Alla. Finns ju på alla nivåer skulle jag vilja säga.

Rektor 2 (kommun 1): Det systematiska kvalitetsarbetet är ju riktat till alla. Alla ska vara delaktiga.

Hur ansvaret för jämställdhetsarbetet beskrivs står i relation till olika synsätt på *den kommunala styrkedjan*. Här kan två styrningsmentaliteter urskiljas. En av dem betonar vertikala relationer mellan olika organisatoriska nivåer:

Skolchef (kommun 2): Kommer Skolinspektionen så kommer dom att gå på rektorn: Vad har du för dokumentation? Och så tittar man på huvudman: Hur följer ni upp dom här frågorna? [...]

Rektor (kommun 2): [...] Fast det är jag som ska se till så att det genomförs.

Politiker (kommun 2): Det är du som skriver.

Skolchef (kommun 2): Precis, förstå mig rätt. Vi har ett ansvar allihop.

Politiker (kommun 2): Och sköter ni inte det där, så får jag skäll.

Rektor (kommun 2): Precis, det är katten på råttan.

[--]

Politiker (kommun 3): Om du [politiker vänder sig till rektor] inte sköter det så hamnar det på mitt skrivbord.

Skolchef (kommun 3): Jag tänker.

Politiker (kommun 3): Nej, men det är en kedja.

Skolchef (kommun 3): Ni är ju i praktiken ansvariga för att det görs. Vi ska ge förutsättningar. Ni ska fatta beslut om uppföljning, tänker jag.

Politiker (kommun 3): Och bryr oss inte om huret. Det släpper vi.

Skolchef (kommun 3): Precis.

Utredare (kommun 3): Säkerställa att det görs.

Skolchef (kommun 3): Ja. Så ser jag det.

Politiker (kommun 3): Ställa rätt frågor.

Skolchef (kommun 3): Ja, så vi blir ju hängda om det inte görs, framför allt du [vänder sig till rektor], men du ska göra det.

De två utdragen ovan illustrerar framför allt att jämställdhet förstås som en byråkratisk strategi som ska genomföras, snarare än att jämställdhetsuppdraget svarar mot ett visst innehåll. Detta är ett exempel på att jämställdhet inte nödvändigtvis behöver fyllas med ett substantiellt innehåll, utan att det också kan förstås som en organisatorisk process i sig självt. Jämfört med ovanstående ”katten på råtтан”- och ”vi blir ju hängda”-metaforer, framträder en delvis annorlunda styrningsmentalitet bland fokusgruppsdeltagarna i kommun 1. I deras samtal betonas i stället samverkan mellan olika organisatoriska nivåer. Därmed representeras en mer horisontell förståelse av hur jämställdhetsuppdraget kan och bör styras. I fokusgruppsamtalet i kommun 1 beskrivs styrningen med hjälp av en pärlbandsmetafor. Även här handlar dock samtalet mer om hur jämställdhetsuppdraget ska hanteras snarare än vad det innehåller:

Skolchef (kommun 1): Jag tycker att man har ett öppet förhållningssätt till hur samhället rör sig.

Rektor 2 (kommun 1): Och man tycker det är viktigt.

Moderator: Vilka?

Skolchef (kommun 1): Ja, både medarbetare och skolledare och även in mot politiken, förvaltning. Jag tycker att det här går som ett pärlband igenom. Det efterfrågas lite mer och det finns en lust till.

Rektor 1 (kommun 1): Ja det tycker jag.

Skolchef (kommun 1): Man har en aktivitet.

Rektor 1 (kommun 1): En ökad medvetenhet och ett ökat mod [...]

Skolchef (kommun 1): Många gånger nämner vi det här pärlbandet som ligger i rad.

Vidare är det tydligt att de tre kommunerna har kommit olika långt i sitt arbete med att inkludera jämställdhet som en del av sitt *systematiska kvalitetsarbete*. Det framgår att jämställdhetsuppdraget i *Lpfö 18* uppfattas dels i relation till jämställdhetsuppdragets historiska kontinuitet, dels som något relativt nytt. Följande citat beskriver detta på ett sätt som kännetecknar materialet som helhet:

Skolchef (kommun 3): Att vi ska jobba med jämställdhet, det är inte nytt. Men att vi inbegriper det i vårt systematiska kvalitetsarbete, det tycker jag är nytt.

Ytterligare en tidsaspekt gäller huruvida ett systematiskt jämställdhetsarbete redan pågår eller om det endast finns på ett idéstadium. Deltagarna i kommun 1 betonar vikten av samarbete. Skolchefen nämner att kommunen ”har två stycken genuspedagoger” som både skolledare, arbetslag och enskilda medarbetare ”tillsammans kan ha många sådana tankeprocesser och utvecklingsprat” med. På ett liknande sätt framkommer det i samtalet i kommun 3 att det gäller att utnyttja de befintliga rutinerna för systematiskt kvalitetsarbete för att vidareutveckla jämställdhetsarbetet. Kommunen har utvecklat en egen modell för uppföljning av jämställdhetsarbete i förskolan, vilken uppfattas som välfungerande av ledningspersonerna:

Rektor (kommun 3): I och med att vi jobbar med den här modellen så skriver alla avdelningar en handlingsplan på hur dom ska jobba [...] Och det gör man flera gånger under året, och sen så samlar man ihop det och har med det då i kvalitetsrapporten som vi sedan skickar vidare till verksamhetscheferna [...] Det blir en form av systematik när man hela tiden har det som ett levande material.

När jämställdhetsarbete förstås som något som redan pågår framstår inte skrivningarna i *Lpfö 18* om att inkludera jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet som särskilt nydanande. Av fokusgruppssamtalen i kommun 1 och 3 framgår visserligen att detta upplevs som svårt,

men genom att deltagarna sätter in läroplanens nya skrivningar i ett historiskt jämställdhets- och förskolepolitiskt sammanhang, uttrycks också kunskap om jämställdhetsarbetets status i förskolan. Jämställdhetsuppdraget förstås på så vis som något välkänt och bekant, som dock tar sig delvis nya uttryck i *Lpfö 18*.

Bland fokusgruppsdeltagarna i kommun 2 kretsar däremot samtalet mer omkring idéer beträffande vad som skulle kunna göras i form av kartläggningar, dokumentation och utvärderingar, snarare än att konkret beskriva hur jämställdhetsarbetet bedrivs:

Rektor (kommun 2): När du släpper ut barnen på förskolan, var är barnen? Är det pojkarna mest som är ute och cyklar eller, vad gör flickorna på skolgården, hur ser jämställdhetsarbetet ut på en utemiljö? Man kan göra mycket!

Moderator: Tycker ni att ni vet nåt sånt idag? Dom där förslagen som ni, vet du det? Har vi nån samlad kunskap om det, eller?

Rektor (kommun 2): Om?

Moderator: Om till exempel dom här mönstren som vi tog upp? Om vilka som leker var, hur länge, med vem?

Politiker (kommun 2): Nej.

Rektor (kommun 2): Alltså vi har ju inget dokumenterat.

Här framkommer en schematisk och osystematisk utformning av förskolans jämställdhetsarbete. Det verkar förstås som något nytt, som alltjämt är i sin linda. De exempel som nämns i utdraget ovan, beträffande könmönster i leken och i utemiljön, representerar en grupp- och skillnadsorienterad förståelse av kön – det vill säga en syn på kön som något som skiljer grupperna flickor och pojkar åt. Detta synsätt vilar i sin tur på förenklade och heteronormativa diskurser om flickor och pojkar.

Sammanfattningsvis synliggör analysen av förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag på kommunal-organisatorisk nivå två typer av spänningar: dels mellan vertikala och horisontella synsätt på den kommunala styrkedjan och dels mellan att betrakta kraven på att inkludera jämställdhet i det systematiska kvalitetsarbetet som kontinuerligt eller nytt. Analysen indikerar att sådana spänningar gör det svårt för förskolans ledningspersoner att fastställa vem som är ansvarig för vad när jämställdhetsuppdraget ska omvandlas till

jämställdhetsarbete. Detta öppnar i sin tur för att jämställdhet görs till en enbart pedagogisk fråga, vilket tas upp i kommande avsnitt.

Praktisk-pedagogisk nivå: Att leda och att förskjuta ansvar

Med praktisk-pedagogisk nivå avses förskolan som pedagogisk institution med fokus på dess konkreta utbildnings- och undervisningsuppdrag. Framför allt är det rektorerna som diskuterar jämställdhetsuppdraget utifrån denna nivå. I materialet går det en skiljelinje mellan att betona rektors funktion som ledare av jämställdhetsarbete på den praktisk-pedagogiska nivån och att förskjuta ledningspersoners ansvar för jämställdhetsarbetet till denna nivå. Ett exempel på att *leda* jämställdhetsarbete framkommer i följande yttrande omkring hur jämställdhet kan införlivas i det systematiska kvalitetsarbetet:

Rektor 2 (kommun 1): Ja, alltså om du frågar mig hur jag skulle göra, då skulle jag samla mina pedagogiska samordnare [...] Och sen skulle vi titta på den här rubriken "inspirera och utmana barnen". Då handlar det mycket om pedagogens förhållningssätt själv. Hur ska jag inspirera? Hur ska jag göra det möjligt att utmana barnen i dom här frågeställningarna? Sen måste jag ju också veta, om jag ska bredda förmågan och intressen, då måste jag också veta vad barnen har för förmågor och intressen, så nån slags kartläggning där. Det kan vara i samtal med föräldrarna, eller att man intervjuar barnen också eller att man observerar. Och lite det här, vad är det här "könsstereotypa val" för nånting? Då måste man också diskutera det, vad är det egentligen, vad står det här för, vad kan det vara? För om jag då ska, på ett sätt som går utöver de här valen, olika valen, då måste jag också kunna erbjuda då andra val också i verksamheten. Sen får man följa upp det här då. Vad ska det här syfta till? Ja, är det jämställdhet? Är det utifrån det här normkritiska förhållningssättet? Hur ser vi att vi har nått upp utifrån att erbjuda den här miljön runtomkring barnen? Nåt sånt skulle jag göra.

Här illustreras rektors ledande funktion i arbetet med att förstå, genomföra och följa upp förskolans jämställdhetsarbete på en praktisk-pedagogisk nivå. Även om resonemanget förs i hypotetiska termer intar rektorn en ledande roll: Redogörelsen bygger på en förståelse av jämställdhet som en fråga om hur ansvar mellan rektorer och pedagoger fördelas. Jämställdhet ses här som både en pedagogisk och organisatorisk fråga: Pedagogers kunskap och arbete ses i ljuset

av det ledningsstöd, de mål och det utvecklingsklimat som omgärdar dem, för vilket rektor tillskrivs ansvar.

Förståelser av det slag som återges närmast ovan är dock ovanliga i materialet. Snarare tenderar ansvaret för jämställdhetsarbetet att *förskjutas* från kommunal-organisatorisk nivå till praktisk-pedagogisk nivå. Alla fokusgruppssamtal behandlar övergripande frågor såsom jämställda lärmiljöer, jämställt bemötande samt en önskan om en mer könsblandad sammansättning av pedagoger och fler utbildade förskollärare, men det som särskilt sticker ut i alla tre fokusgruppssamtal är att ledningspersonerna framhåller att personalen behöver mer kunskap:

Rektor (kommun 2): Här behöver vi göra en ordentlig fortbildningsinsats för personalen. För att göra dom medvetna så att man verkligen kan höja, och framför allt nu när det står i läroplanen: Vi ska jobba med det här, vi kan inte välja bort det. Och då behövs det fortbildning, insikt, för personalen. Vi måste vara mer medvetna.

Skolchef (kommun 2): Precis.

Politiker (kommun 2): En studiedag för det här kan vi göra.

Rektor (kommun 2): Ja, absolut.

Politiker (kommun 2): Till att börja med.

[---]

Rektor 2 (kommun 1): Och det var väl det vi gjorde lite utifrån vår föreläsning vi tog hit [en genusforskare]. Att ge alltså kunskap in i organisationen. Att man utvärderar, att man tar tag i [kommunens två genuspedagoger]. Att man får fortbildning till pedagogerna [...]

Politiker (kommun 1): När kommunen, hela kommunen, tog sig åt det här med genusutbildning och såna här saker, med jämställdhet, vi har ju trappat upp arbetet kan man säga [...]

Rektor 2 (kommun 1): Man måste tänka efter själv också som pedagog först. Hur tänker jag som pedagog om jämställdhet i förskolan?

[---]

Rektor (kommun 3): Det kan se väldigt olika ut på alla avdelningar, hur man tar sig an det här. Men mycket handlar om att man pratar om olika familjer: Hur ser familjer ut? Man visar bilder, man har pratat om det, man har läst om det och så [...] Några har gått HBTQ-utbildning också i det. Så man jobbar väldigt mycket på, också naturligtvis, bland pedagogerna: Vad har vi för förhållningssätt själva?

Den kunskap som omnämns i exemplen ovan sträcker sig från enstaka fortbildningsinsatser som skulle kunna genomföras (vilket framkommer i fokusgruppsamtalen i kommun 2) till redan genomförd och pågående fortbildning inom förskoleorganisationen (vilket framkommer i fokusgruppsamtalen i kommun 1 och 3). Gemensamt för de exempel som ges är att de uttrycker en förståelse av jämställdhet som en form av praktisk-pedagogisk kunskap snarare än en fråga om styrning på lednings- och huvudmannanivå.

Sammantaget betraktas pedagogers kunskap i samtliga fokusgruppsamtal som en nödvändighet och förutsättning för förskolans jämställdhetsarbete. Det råder dock delade meningar om och hur förskolans ledningspersoner kan och bör ansvara för att leda jämställdhetsarbetet samt hur jämställdhet kan och bör inkluderas i det systematiska kvalitetsarbetet. Med andra ord finns det en spänning mellan att leda och att förskjuta ansvaret för jämställdhetsarbete.

Slutdiskussion

Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om vilka problem och möjligheter som finns i arbetet med att inkludera jämställdhet i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Vi har identifierat olika förståelser av jämställdhetsuppdraget, så som de framkommer i fokusgruppsamtal med ledningspersoner för förskolan. De förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag som identifierats har presenterats på tre nivåer: statlig-politisk, kommunal-organisatorisk och praktisk-pedagogisk. Genomgående för förståelserna på statlig-politisk nivå är att fokusgruppsdeltagarna uttrycker positiva förhållningssätt till förskolans jämställdhetsuppdrag, även om det varierar huruvida jämställdhetsuppdraget förstås som en i huvudsak politisk eller administrativ fråga. På den kommunal-organisatoriska nivån förstås jämställdhetsuppdraget på två huvudsakliga sätt: dels utifrån olika styrningsmentaliteter kopplade till den kommunala styrkedjan, dels i relation till att jämställdhet betraktas som något kontinuerligt eller nytt i förskolans systematiska kvalitetsarbete. På den praktisk-pedagogiska nivån förknippas förskolans jämställdhetsuppdrag framför allt med pedagogers behov

av kunskap, det vill säga att jämställdhet förstås som en pedagogisk kompetens snarare än en ledningsfråga.

De förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag som identifierats indikerar vilka möjliga problem och möjligheter som finns i arbetet med att inkludera jämställdhet i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Förståelser av jämställdhet är nämligen, enligt den teoretiska modell om jämställdhet som organisatorisk process som Heikkilä (2020a) utvecklat, tätt knutna till nyckelaspekter såsom ledningsstöd, mål, organisation och utvecklingsklimat. Notera dock att följande resonemang inte uppehåller sig vid faktiska konsekvenser av förståelser av jämställdhetsuppdraget: Snarare diskuterar vi tendenser och mönster i materialet samt förståelsernas implikationer för förskolans jämställdhetsarbete.

De förståelser av jämställdhet som sannolikt är *problematiska* när jämställdhet ska inkluderas i det systematiska kvalitetsarbetet avpolitiserar jämställdhetsuppdraget, organiserar jämställdhetsarbetet hierarkiskt och icke-transformativt, samt förskjuter ansvaret för jämställdhetsarbetet till en praktisk-pedagogisk nivå. Gemensamt för sådana förståelser är att de riskerar att urvattna jämställdhetsarbetet genom att tona ned jämställdhetsuppdragets makt- och rättvisaspekter på samhällsnivå. Vidare tenderar sådana förståelser att förlägga fokus på administrativa rutiner eller individuella rättigheter i stället för att fylla jämställdhetsuppdraget med ett substantiellt innehåll (Edström 2010, Lind-Valdan 2014, Rönnblom 2011, Tallberg Broman 2018). De förståelser av jämställdhet som i stället har förutsättningar för att vara mer *möjliggörande* när jämställdhet ska inkluderas i det systematiska kvalitetsarbetet finner en balans mellan politisk styrning och administrativa rutiner, organiseras horisontellt och transformativt samt bygger på att rektor leder jämställdhetsarbetet på en praktisk-pedagogisk nivå. Gemensamt för sådana substantiella förståelser är att de fyller jämställdhet med ett specifikt innehåll, det vill säga går från en tom beteckning till att ges tolkande och teoretiserande innebörder som möjliggör implementering (Rönnblom 2011). Vidare betraktar sådana förståelser jämställdhet som en fråga om inomorganisatoriskt lärande (Heikkilä 2020a) och erkänner pedagogers avgörande roll samtidigt som ledningspersonernas ansvar för arbetets systematisering tydliggörs (Skolinspektionen 2017). Sammantaget pendlar fokusgruppssamtalen mellan att tillskriva jämställdhetsuppdraget ett substantiellt och målinriktat innehåll samt att förknippa jämställdhetsuppdraget med organisatoriska processer – såsom olika former av styrning, ansvarsfördelning, byråkrati och administration.

Studiens resultat överensstämmer på många sätt med tidigare forskning. Detta gäller inte minst de positiva attityder som finns till

förskolans jämställdhetsuppdrag, vilket kan ses som ett tecken på att den svenska jämställdhetspolitiska diskursen står sig stark (Nordberg 2005, Wernersson 2009). Även spänningen mellan att politisera respektive avpolitisera förskolans jämställdhetsuppdrag återkommer i tidigare forskning, där sådana gränsdragningar framstår som förhandlingsbara och komplicerade (Edström 2010, Lind-Valdan 2014). De förståelser som identifierats gällande styrningsmentaliteter och historiserande förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag, vittar om den osäkerhet som råder beträffande hur förskolans huvudmän kan organisera sitt jämställdhetsarbete (Gillberg 2009, Heikkilä 2020a). Även pedagogiserande förståelser, där ansvaret för jämställdhetsarbetet förskjuts från huvudman och rektor till arbetslag och enskilda pedagoger, har problematiserats i tidigare forskning (Edström 2010). På en punkt skiljer sig dock våra resultat från tidigare forskning om jämställdhetsarbete i förskolan, nämligen gällande motstånd. I materialet finner vi enbart bejakande attityder till förskolans jämställdhetsuppdrag. Detta kan å ena sidan bero på den valda datainsamlingsmetoden och jämställdhetsuppdragets politiskt korrekta natur (Wernersson 2009). Den som är formellt ansvarig för jämställdhetsuppdraget, som i sin tur ska brytas ner till konkret jämställdhetsarbete som huvudsakligen utförs av pedagoger i förskolan, kan knappast argumentera emot detsamma i ett forskarlett fokusgruppssamtal. Å andra sidan kan detta vara en effekt av att vi i analysprocessen inte sökt aktivt efter olika former av motståndsstrategier, såsom tystnad och passivitet (Bondestam 2011, Pincus 1997). Vidare forskning bör därför söka svar på om och hur motstånd yttrar sig när jämställdhet inkluderas i förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Avslutningsvis har vi i denna artikel, genom att anlägga ett övergripande styrningsperspektiv tillsammans med den mer specifika teoretiska utgångspunkten ”jämställdhet som tom beteckning”, identifierat olika förståelser av förskolans jämställdhetsuppdrag. Vi har däremot inte undersökt hur kön och jämställdhet kan förstås intersektionellt, vilket alltså är en underutvecklad men angelägen infallsvinkel (Heikkilä 2016). Inte heller har vi studerat den faktiska implementeringen av hur jämställdhet inkluderas i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Däremot kan de problem och möjligheter som vi diskuterat prövas och utforskas i framtida implementeringsarbete och forskning. Oavsett vilka vägar som förskolans ledningspersoner väljer att gå i sådana implementeringsprocesser kommer de dock inte ifrån det faktum att de måste utveckla gemensamma *förståelser* av jämställdhetsuppdraget och det ansvar som följer med det. Först då är det möjligt för förskolans ledningspersoner att hitta en rimlig balans mellan styrning och pedagogisering.

Referenser

- Bondestam, Fredrik (2011): Resisting the discourse on resistance: Theorizing experiences from an action research project on feminist pedagogy in different learning cultures in Sweden. *Feminist Teacher* 21(2), 139–152.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Brunila, Kristina & Edström, Charlotta (2013): The famous Nordic gender equality and what's Nordic about it. Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education* 33(4), 300–313.
- Dolk, Klara (2013): *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Edström, Charlotta (2010): *Samma, lika, alla är unika. En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Umeå: Umeå universitet.
- Edström, Charlotta (2014): Pedagogues' constructions of gender equality in selected Swedish preschools: A qualitative study. *Education Inquiry* 5(4), 535–559.
- Eidevald, Christian (2009): *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Jönköping University.
- Emilson, Anette & Johansson, Eva (2013): Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education* 21(1), 56–69.
- Emilson, Anette; Folkesson, Anne-Mari & Moqvist-Lindberg, Ingeborg (2016): Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood* 48(2), 225–240.
- Frödén, Sara (2019): Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and Education* 14(2), 121–135.
- Gillberg, Claudia (2009): *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling – En feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Växjö: Växjö universitet.
- Heikkilä, Mia (2013): Challenges and areas of interest when developing gender mainstreaming teaching. *He Kupu, The Word* 3(3), 75–88.
- Heikkilä, Mia (2016): Gender equality in preschools and schools in Sweden. I Mervi Heikkinen, red: *Promising Nordic Practices in Gender Equality Promotion in Basic Education and Kindergartens*, s 105–119. Oulu: University of Oulu.

- Heikkilä, Mia (2020a): Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries – an empirically based illustration. *Palgrave Communications* 6(1), 1–8.
- Heikkilä, Mia (2020b): Vilka är *pojkar*? En diskussion om dimensioner av pojkspositioner i skola och utbildning. *Socialmedicinsk tidskrift* 97(2), 199–207.
- Heikkilä, Mia & Ärlemalm-Hagsér, Eva (2015): Places and spaces in preschool-positions and representations of children, gender and age in the indoor environment. I Anette Sandberg & Anders Garpelin, red: *Children and Young People in School and in Society*, s 59–84. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Hellman, Anette (2010): *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Laclau, Ernesto (1996): *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Lind-Valdan, Anna Bolette (2014): *The Feminist Preschool? Swedish Policy and Practice*. New Jersey: Rutgers, The State University of New Jersey.
- Magnusson, Eva (1999): *Jämställdhet i många olika versioner – mönster i den politiska retoriken för jämställdhet i svenskt 1990-tal*. NIKK: Oslo. Hämtad 2020-09-11 från https://www.nikk.no/wp-content/uploads/NIKKpub1999_ligestillingspolitik_Jamstalldhetimangaolikaversioner.pdf
- Markström, Ann-Marie (2013): Relationen hem och institution. Pedagogisering av föräldrar i förskola och skola. I Anne Harju & Ingegerd Tallberg Broman, red: *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*, s 209–227. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, David L. (1996): Focus Groups. *Annual Review of Sociology* 22, 129–152.
- Nordberg, Marie (2005): *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pincus, Ingrid (1997): *Manligt motstånd och ambivalens till jämställdhetsreformer*. Örebro: Högskolan i Örebro.
- Rönblom, Malin (2011): Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap* 27(2–3), 33–56.
- SKL (2016): *Kommungruppsindelning 2017. Omarbetning av Sveriges kommuner och landstings kommungruppsindelning*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

- Skolinspektionen (2017): *Förskolans arbete med jämställdhet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018): *Skolans lokala styrkedja*. Hämtad 2020-06-17 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Navet-i-skolornas-utvecklingsarbete/Skolans-lokala-styrkedja/>
- Skolverket (1998): *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018): *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1987): *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU (2006:75): *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Suri, Harsh (2011): Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal* 11(2), 63–75.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2018): Måttlös överskattning eller pessimistisk undervärdering? – Om förskola för jämställdhet. I Kerstin von Brömssen, Signild Risenfors & Lena Sjöberg, red: *Samhälle, genus och pedagogik – Utbildningsvetenskapliga perspektiv. Vänbok till Inga Wernersson*, s 109–124. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Thorne, Sally (2000): Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing* 3(3), 68–70.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011): *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Tallberg Broman, Ingegerd (2018): *(O)takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar*. Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernersson, Inga (2009): Pedagogerna och jämställdheten. I Inga Wernersson, red: *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*, s 23–42. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wilkinson, Sue (1998): Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum* 21(1), 111–125.