



SAMHÄLLE-KULTUR-  
IDENTITET

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, grundnivå

***”Men det är väl för tidigt att se sånt”***

En kvalitativ studie av grundskollärares arbete med vid vägledning och  
könsföreläsningar i årskurs 1

***”But it’s too early to notice such things”***

A qualitative study of primary-school teachers work with career management skills and  
gender

Viktor Eriksson  
Viktor Mariedahl

Studie- och yrkesvägledarexamen 180hp

Examinator: Nils Andersson  
Handledare: Lisa Ringblom

Datum för uppsattsseminarium: 2024-05-29



# Sammanfattning

Enligt läroplanen ska barn ska inte begränsas av kön i deras framtida studie- och yrkesval, men redan i förskolan börjar barn etablera föreställningar kring kön och de gör då enklare könskodningar av sin omgivning. Skolan har möjlighet och ett uttalat ansvar att arbeta proaktivt med dessa könsföreställningar från det att vägledning blir tillgängligt i årskurs 1. Syftet med denna studie är att undersöka hur grundskollärare i årskurs 1 ser på arbetet med vid vägledning och hur de upplever att de arbetar normkritiskt med elevernas könsföreställningar. De teoretiska utgångspunkterna har varit Gottfredsons *Theory of Circumscription & Compromise*, Hodkinson & Sparks *Careership* och begrepp från Björman & Bromseths *Normkritiskt Perspektiv*. Kvalitativa intervjuer har genomförts med sex utbildade grundskollärare och resultatet från dessa intervjuer utgör grunden för analysen. I studien framkommer det att lärarna inte vet vad vid vägledning innebär, men att de genomför insatser som kan anses vara exempel på vid vägledning. Arbetet med att bryta könsföreställningar förekommer men upplevs vara bristfälligt. En avsaknad av studievägledare på skolorna framkommer, vilket gör att lärare inte kan få stöd i att öka sin kompetens inom vägledning eller få stöd i att planera vägledande insatser och genomföra dem som en integrerad del i ämnesundervisningen.

Nyckelord: vid vägledning, könsföreställningar, kompetens, grundskola, lärare

# Förord

Vi vill tacka våra informanter som har ställt upp för intervju. Vidare vill ge ett stort tack till vår handledare Lisa Ringblom som hjälpt och utmanat oss kontinuerligt under arbetets gång. Ett sista tack till Lidl som bidragit i form av fryspizzor under skrivandet av uppsatsen.

## Arbetsfördelning

Vi har gemensamt kommit fram till uppsatsens problemformulering och frågeställningar, Tillsammans har vi genomfört intervjuerna och transkriberat dem. Viktor Eriksson har haft huvudansvaret för uppsatsen där han har skött metod, analys och diskussion samt korrekturläst. Viktor Mariedahl har bidragit med idéer och utkast till tidigare forskning, teori och diskussion.

# Innehåll

<i>"But it's too early to notice such things"</i> .....	1
1. Inledning .....	7
1.1 Syfte och frågeställningar .....	9
2. Tidigare forskning .....	10
2.1 Genusforskning kopplat till barns könsföreställningar .....	10
2.2 Pedagogens roll i utvecklandet av barns könsföreställningar och behov av vägledning .....	11
2.3 Vid vägledning .....	12
2.4 Normkritiskt arbete med vägledning .....	13
2.5 Sammanfattning .....	15
3. Teori .....	17
3.1 Skapandet av en självbild .....	17
3.1.1 Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise .....	17
3.1.2 Hodkinson & Sparks Careership .....	18
3.2 Lärares kompetens i arbetet med vägledning och ett normkritiskt förhållningssätt .....	19
3.3 Sammanfattning .....	20
4. Metod .....	22
4.1 Metodval .....	22
4.2 Urval .....	23
4.3 Datainsamling .....	23
4.4 Analysmetod .....	24
4.5 Etiska ställningstaganden .....	24
5. Resultat .....	26
5.1 Vid vägledning .....	26
5.1.1 Lärares uppfattning av vid vägledning .....	26

5.1.2 Lärares arbete med den vida vägledningen .....	28
5.3 Lärares syn på arbetet med könsföreställningar .....	31
5.4 Sammanfattning.....	34
6. Analys.....	36
6.1 Begränsande faktorer för lärarnas arbete med vägledning .....	36
6.2 Lärares syn på det normkritiska arbetet med elevers könsföreställningar .....	39
6.3 Sammanfattning.....	42
7. Diskussion.....	44
7.1 Resultatdiskussion .....	44
7.2 Metoddiskussion.....	46
7.3 Teoridiskussion.....	47
7.4 Förslag på vidare forskning.....	48
8. Referenslista .....	50

# 1. Inledning

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står det att barn inte ska begränsas av kön, social eller kulturell bakgrund i deras framtida yrkesval. Läroplanen belyser också vikten av att vägledning börjar tidigt (Skolverket 2022, 6). Enligt skollagen ska elever i alla skolformer förutom förskola ha tillgång till studievägledning av personer som vidhåller den kompetensen (SFS 2010:800).

I en utredning beställd av regeringen framkommer det att Sverige har en könsuppdelad arbetsmarknad, trots ambitioner om ett jämställt samhälle (Framtidsval 2019). I jämförelse med andra europeiska länder är denna segregering hög (Framtidsval 2019, 156). Könssegregeringen på arbetsmarknaden leder till negativa effekter såväl på individen som på samhället. Kvinnor tenderar till exempel att i högre utsträckning hamna i yrken med relativt dålig löneutveckling och dåliga arbetsvillkor, såsom vårdyrken (Skolinspektionen 2024, 10). Vidare begränsar könssegregeringen på arbetsmarknaden utbudet av kompetens, genom att könsföreställningar kopplade till vissa yrken gör att de kodas som manliga eller kvinnliga och män inte söker sig till kvinnliga yrken och kvinnor inte erbjuds mansdominerade yrken. Män och kvinnor hamnar därmed i yrken där de inte kan nå sin fulla potential.

Skolinspektionen lyfter hur skolan har möjlighet att bidra till förändring av de normer som råder på arbetsmarknaden och utbildningar, och de föreställningar som styr elevernas bild av olika yrken och utbildningar (2024, 10). Ett långsiktigt förändringsarbete bör därmed börja med studie- och yrkesvägledningen av barn, detta eftersom normer och traditionella könsmonster påverkar barns identitetsskapande och begränsar elever i deras framtida studie- och yrkesval (ibid). För att bryta traditionella mönster i elevers val av studier och arbete behövs flera åtgärder inom vägledningsarbetet. Ansvar för hur vägledning i grundskolan genomförs ligger dels hos rektor och huvudman, dels hos studievägledare och lärare. På en mer övergripande nivå har även politiker och myndigheter en inverkan på hur vägledningen bedrivs. På en konkret nivå krävs det bland annat att lärarna kontinuerligt utmanar elevers föreställningar kring kön för att möjliggöra andra framtidsvägar för eleverna.

Samtidigt visar Skolinspektionen på hur könsstereotypa mönster reproduceras av personalen redan i förskolan (2019, 7). Det finns en diskrepans i hur förskolepersonal bemöter och behandlar flickor respektive pojkar. Det framkommer även att skolpersonal har olika förväntningar på hur eleverna beter sig utifrån kön. Flickor tränas i att ta ansvar och bli självständiga medan pojkar i större utsträckning får tillsägelser eller frågor med enkla svar. Detta leder till att flickors kognitiva och språkliga utveckling främjas i förhållande till pojkars. Vidare tillåts pojkar ta ett större utrymme i klassrummen än vad flickor tillåts göra (Skolinspektionen 2019, 8). Detta innebär att flickor osynliggörs i klassrummet och det medför att pojkar får lägre betyg medan flickor löper större risk för psykisk ohälsa, stress och ångest (ibid). Redan innan eleverna börjar årskurs 1 så har de alltså behandlats olika utifrån sitt kön och de bär med sig könsföreställningar till årskurs 1. Dessa föreställningar kring kön får sedan konsekvenser för eleverna i deras fortsatta skolutveckling och karriärval (Skolinspektionen 2019, 9). Andra faktorer utanför skolan påverkar elever men denna studie väljer att fokusera på de faktorer som skolan kan påverka.

Studievägledning innebär att ge barn förutsättningar för att göra välgrundade val gällande studier och yrken (Skolverket 2013, 11). Vidare är syftet med studievägledningen att bryta elevens föreställningar kring kön, kulturell och social bakgrund, faktorer som kan påverka elevernas valmöjligheter, men som tidigare nämnt inte ska göra det (Skolverket 2013, 26). Vägledning sker antingen i snäv eller vid bemärkelse. Snäv bemärkelse innefattar enskilda samtal eller grupp vägledning med elever medan vid bemärkelse innefattar studiebesök, praktik, information och undervisningstillfällen som sker i skolan. Hela skolans personal har ansvar för den vida vägledningen och syftet är att eleverna ska kunna koppla skolundervisningen till det kommande arbetslivet samt skapa en förståelse för arbetslivet och arbetsmarknaden (Skolverket 2013, 25).

Skolinspektionen (2013, 10) gjorde en granskning av 34 skolor som visar att studievägledning i grundskolan för det mesta sker i anslutning till gymnasievalet. Granskningens resultat visar att vid 33 av 34 skolor brister både rektor och huvudmän i planering och uppföljning av studie- och yrkesvägledning (2013, 30). Det framkommer att ingen vill ta ansvar för studie- och yrkesvägledningen i skolan. Huvudmännen tar inte sitt ansvar för planeringen av vägledningen och dess utformning, utan skjuter över ansvaret på rektorerna som i sin tur skjuter över ansvaret på studievägledaren (2013, 30).



Den forskning som belyser lärares roll i den vida vägledningen tenderar att fokusera på mellan- och högstadielärare och vägledning av elever i skolans senare årskurser. Det råder en brist på forskning kring hur den vida vägledning fungerar i tidigare åldrar och detta lämnar en kunskapslucka inom studievägledarprofessionen, en lucka som denna uppsats ämnar att fylla.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur lärare i årskurs 1 ser på den vida vägledningen och hur de arbetar med att motverka de negativa effekterna av elevers könsföreställningar genom den vida vägledningen. Ur ett studie- och yrkesvägledarperspektiv är det viktigt att förstå hur lärare påverkar elever och vad för insatser som kan göras för att stärka arbetet. De frågeställningar som denna uppsats ämnar få svar på är:

- *Hur ser grundskollärare i årskurs 1 på sitt arbete med den vida vägledningen?*
- *Hur upplever lärare att de genomför ett normkritiskt arbete med elevernas könsföreställningar?*

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning relaterad till våra frågeställningar. I slutet av kapitlet sammanfattas den tidigare forskningen och kopplas till denna studies frågeställningar.

### 2.1 Genusforskning kopplat till barns könsföreställningar

Tallberg Broman menar att genusbegreppet förstås som socialt, historiskt och kulturellt betingat, men också kontextberoende (2002, 25-27). Genusbegreppet har påverkat hur vi tolkar begreppet kön, och vi förstår idag kön som en social konstruktion. Tallberg Broman beskriver genusstrukturerna, förhållandena mellan könen, som svåra att förändra och refererar till Hirdmans genusforskning för att förankra detta strukturella tankesätt. Tallberg Broman beskriver hur det konstruktivistiska tankesättet styr debatten, där varje individ i sin inlärning positionerar sig och sin självbild i förhållande till de könsföreställningar som kan ses i omgivningen. Tallberg Broman skriver att detta sker på en skala över manligt och kvinnligt, men fortsätter att överträdelser in i det andra könets sfär karaktäriseras som omanligt eller okvinnligt. Samtidigt menar Hirdman att det är nödvändigt att utmana maktstrukturerna på detta sätt för att kunna åstadkomma förändring (1981, 51-54). För Hirdman är begreppet makt en ofrånkomlig del av analysen, då det manliga är överordnat det kvinnliga historiskt. Om vi ska förstå hur vi kan påverka barns könsföreställningar och motverka de negativa effekterna av desamma är det därför nödvändigt att förstå hur vi kan utmana den historiska könsmaktordningen (ibid). Enligt Hirdman gör vi alltså detta genom att möjliggöra inträden i det andra könets sfär.

Viktigt att påpeka gällande Hirdman och Tallberg Broman är att de i första hand pratar om genus och kön enligt en binär dikotomi. I dagens forskning är detta uppluckrat och vi anser att det är nödvändigt att påpeka att kön är bredare än så och att en betydande del av

befolkningen inte känner sig som en del av denna snäva syn på kön. Samtidigt har många studier kring barns könsföreställningar svårt att anpassa sig till ett vidgat genus- eller könsbegrepp, framförallt om man vill jämföra sina resultat med tidigare forskning där denna vidgade förståelse inte varit förankrad på samma sätt, ett problem som bland annat Jhuremalani et al. belyser (2022, 1115). Vi gör oss också i denna studie skyldiga till ett begränsande könsbegrepp, men för att underlätta det intertextuella samtalet kommer begreppet kön i uppsatsen att primärt diskuteras enligt den tidigare rådande dikotomin manligt kvinnligt. Vi kommer dock att belysa hur detta begränsar barns könsföreställningar.

## 2.2 Pedagogens roll i utvecklandet av barns könsföreställningar och behov av vägledning

Det finns gott om studier om könsföreställningar och om hur lärare fyller en funktion att påverka könsföreställningar hos eleverna. Studier har gjorts gällande barns könsföreställningar i alla åldrar från fyra år och uppåt ända sedan 50-talet, då Piaget undersökte hur barn kategoriserar sin omvärld (1952). Att barns könsföreställningar påverkar förhållningen till jag, självbilden, och hur de ser på sin omvärld stöds av en rad forskning (Gottfredsson, 1996, Jhuremalani et al., 2022, Maree, 2018, Skolinspektionen, 2024). Tallberg Broman understryker vikten av att förstå barns könsföreställningar som processer, där “skolan, läraren, pedagogen [alla är] betydelsefulla aktörer i förändringen” (2002, 25).

Detta är också något som stöds av Jhuremalani et al. (2022). De kommer fram till att barn i åldern 5-8 år, i väst, redan håller tydligt utvecklade stereotyper av vad som är manligt, så som att jobba som idrottsman, och kvinnligt, som att jobba som sjuksköterska. Samtidigt menar de att dessa stereotyper ser något annorlunda ut än under vad studier utförda under tidigare årtionden kommit fram till. En av deras viktigare slutsatser för vår studies räkning är dock att den läroplan man arbetar efter har en tydlig påverkan på barns könsföreställningar (2022, 1123). Barnen i Manchester som deltog i studien hade pratat om kvinnliga forskare och läst böcker om kvinnliga forskare, och därefter uppvisade de inte någon preferens för forskare som ett manligt yrke, något Jhuremalani konstaterar har varit en vanlig stereotyp under tidigare årtionden (2022).

En brist på kompetens hos de ansvariga pedagogerna kan samtidigt hämma vägledningsarbetet. I en studie genomförd av Pardhan och Pelletier undersöktes förskollärares föreställningar kring kön hos elever på en förskola i Pakistan (2016). De använder sig av ett post-strukturalistiskt feministiskt perspektiv för att förklara elevers identitetsskapande och könsföreställningarnas roll som en del av identiteten (2016, 52). Författarna poängterar att Pakistan är ett könssegregerat samhälle med tydliga könsroller och de konstaterar att det råder en brist på utbildad personal i skolverksamheten. Deras studie visade att lärarna ofta förlitar sig på stereotyper av män och kvinnor i bemötandet med elever (Pardhan & Pelletier 2016, 61). Studien visade också att lärarna, som saknade utbildning, inte kunde reflektera kring eller bemöta könsföreställningar hos eleverna, vilket i sin tur påverkade elevernas framtida skolgång. Även om andra normer råder i Pakistan än i Sverige är det relevant att se att personal med bristande förmåga att stödja barnen i formandet av självbilden och hantera deras könsföreställningar inte kan genomföra något långsiktigt förändringsarbete. I kontrast med barnen i Manchester så gavs eleverna i Pakistan inte möjligheter att utmana de könsföreställningar som råder i deras vidgade omgivning (historiskt såväl som geografiskt).

## 2.3 Vid vägledning

Forskningen inom vägledning kopplat till elevers könsföreställningar riktar sig i huvudsak mot vägledning i senare årskurser. Det finns som vi sett exempel på forskning som riktar sig mot elever i skolans tidigare årskurser och deras könsföreställningar och inläring, men inte lika mycket har skrivits om det vägledande arbetet med detsamma.

Limberg et al (2021) menar att när lärare utbildar sig och förstår vad en studievägledare kan bidra med i klassrummet så möjliggör det ett samarbete för att på så vis inkorporera vägledningen i utbildningen. När lärare saknar kunskap i ämnet vägledning behövs det kompetenshöjande åtgärder för lärarna och samarbete med studievägledare för att vägledningen ska ge resultat. I deras studie som riktade sig mot senare årskurser framkom det att lärarna var positivt inställda till den här typen av samarbete (Limberg et al. 2021, 8). Lam och Hui betonar också vikten av att lärarna och övriga pedagoger har en positiv inställning för att de ska vilja integrera vägledningen i utbildningen och genomföra vägledningsarbete, samtidigt menar de att så inte alltid är fallet (2010, 220). Även

Arvidson (2014, 125) lyfter fram att arbetet med elevers könsföreställningar som pedagogerna utför kan mötas av mycket motstånd i de fall då de andra kollegorna inte vill arbeta aktivt för att bryta de samhällsliga maktrelationer som är kopplade till könen. Arvidsons studie beskriver och analyserar hur genuspedagoger arbetar med makt och kontroll i förändringsarbetet (2014, 6). Hon fortsätter att det på grundskolan finns pedagoger som vill arbeta tillsammans och få in genusperspektiv i flera andra ämnen för att på så vis låta genus genomsyra hela skolarbetet, men att de där blir motarbetade (Arvidson 2014, 128). Lam och Hui har också sett att fler studier avseende lärares syn på vägledning och vilja att delta i vägledningsarbete behövs med anledning av de resultat som framkommit i det begränsade antalet studier som gjorts (2010, 220).

Chens studie (2005) visar vad samarbetet mellan lärare och vägledare kan leda till. Studien visar hur lärare och studievägledare genom att arbeta tillsammans förstärker arbetet med den vida vägledningen, både i och utanför klassrumsmiljön. Författaren menar att detta kan leda till konstruktiva aktiviteter som till exempel temadagar kring yrken, studiebesök och skuggning. Dessutom kan en effekt vara att man får ett större engagemang från föräldrar gällande deras barns framtida studie- och yrkesval. Samarbetet leder alltså till att de båda lär sig av varandras expertis och höjer respektive sin kompetens. För att detta samarbetet ska bli lyckat behöver det finnas ett stöd och tydligt ledarskap från rektor på skolan (Chen 2005, 26-27). Lam och Hui menar också att det är viktigt att vägledningen görs till hela skolans ansvar för att alla elever ska kunna få vägledning. Om det vore begränsat till att vara endast studie- och yrkesvägledarens ansvar så skulle denne inte ha möjlighet att träffa och stödja alla elever (2010, 220).

## 2.4 Normkritiskt arbete med vägledning

Sammantaget så framkommer det en bild av att vägledning behövs sättas in tidigt, eftersom barn redan i en tidig ålder börjar utveckla könsföreställningar som de behöver stöd i att tolka och införliva i sin självbild. Utan vägledning riskerar barnen att införliva könsföreställningar som kommer att verka hämmande i deras framtida studier och yrkesliv. Maree belyser också vikten av studievägledning i tidigare åldrar kombinerat med att arbeta med tydligt satta nåbara mål för eleverna (2018, 425). Studien är utförd i Sydafrika, men det är relevant att se till deras slutsatser då målen med vägledningen

beskrivs som liknande de vi har i den svenska skolan. Maree utgår från Savickas teori *Life Design* som handlar om hur man lär individen att själv fatta genomtänkta beslut (2018, 429). Savickas menar att karriärvägledning behövs för att rusta barn inför den framtida arbetsmarknaden och att insatser behövs från en tidig ålder. Maree kommer fram till att föräldrar, men även studie- och yrkesvägledare, ofta saknar verktyg för att ge ungdomar en korrekt bild av arbetsmarknaden (2018, 425). Enligt Maree skulle vägledning i form av *Life Design* kunna skapa motivation och ge barnen realistiska mål med sina studier för att sedan i övergången till yrken lyckas med de mål de satt för sig själva (2018, 434). *Life Design* påminner om det som Sultana kallar för *Career Management Skills*, och i huvudsak handlar det om ett livslångt lärande där studie- och yrkesvägledning bör integreras i andra former av undervisning och etableras i tidig ålder.

Sultana (2011) har kommit fram till liknande svar på frågan om vikten av vägledning som Maree. Det som Sultana benämner *Career Management Skills* kan i den svenska skolkontexten i princip översättas som studie- och yrkesvägledning. I sin rapport identifierar Sultana tre huvudsakliga problem som verkställandet av vägledning står inför. Ett av dessa är särskilt relevant inom kontexten för vid vägledning i årskurs 1, nämligen att den som ansvarar för verkställandet, det vill säga läraren, i stor utsträckning saknar träning i ämnet (Sultana 2011, 243). Sultana påpekar att det sätter en press på lärarna att ha en ökad kunskapsbas, som sträcker sig utöver att vara det som vi traditionellt sett inbegriper i rollen som "lärare". Lärarna behöver därför samarbeta med bland annat studie- och yrkesvägledare för att etablera hur vid vägledning kan inbegripas och införlivas i läro- och kursplanerna, och därefter i undervisningen (ibid). Lam och Hui påpekar också att lärarna i deras studie upplevde ett behov av kompetensutveckling i vägledning och att det var tydligt att deras uppgifter inom vägledningsarbetet behövde vara konkretiserade i läroplanen de arbetade efter för att nå ett önskvärt resultat (2010, 227).

Skolinspektionen skriver att en tredjedel av svenska skolor undervisar elever endast sporadiskt i jämställdhetsfrågor och det är inte en central del av undervisningen på det sätt som läroplanen säger att det ska vara. Skolinspektionen poängterar även frånvaron av studie- och yrkesvägledning som är integrerad i undervisningen (2024, 27). Hälften av skolorna i granskningen förlägger arbetet med studie- och yrkesvägledning till samhällsundervisningen. Studie- och yrkesvägledningen som bedrivs på skolorna saknar ett normperspektiv där könskodning av yrken inte ifrågasätts (Skolinspektionen 2024,

27). Vidare menar Skolinspektionen att rektorer och huvudmän saknar insyn i hur lärare arbetar med studie- och yrkesvägledning (2024, 30). Sultana menar att vad beslutsförfattarna räknar in i arbetet med den vida vägledningen sätter press på lärarna att jobba innovativt utöver det vanliga lärandet. Sultanas slutsats är att det behöver ske en förändring på myndighetsnivå genom att erbjuda möjligheter till kompetenshöjande insatser för lärare i arbetet med vägledning (2011, 243). Samtidigt menar Arvidson att en påtvingad förändring uppifrån riskerar fastna på kommunnivå istället för att implementeras i det vardagliga skolarbetet. I många fall fastnar alltså förändringsarbetet i teorin och skolpersonalen tar inte till sig hur de bör arbeta med eleverna för att bryta könsmonster (Arvidson 2014, 123).

Skolinspektionens rapport (2024) visar på ett ökande policy-fokus inom den svenska modellen när det gäller att motverka könsföreställningar som påverkar studie- och yrkesval hos elever i årskurs 4–6. Trots detta konstaterar de att det finns tydliga brister i implementeringen av besluten. Detta ligger alltså i linje med vad Arvidson har påpekat där policy tycks fastna på en teoretisk nivå hos beslutsfattarna. Undersökningen visar att endast 4 av 18 gymnasieprogram är jämnt könsfördelade, med störst diskrepans mellan könen på de praktiska programmen (Skolinspektionen 2024, 11). Skolinspektionen anser att lärare behöver arbeta normmedvetet för att belysa och ifrågasätta rådande normer och könsföreställningar, och framhäver att samarbete inom lärargrupper är en framgångsfaktor för att lyckas med detta (2024, 14:23). Rapporten visar på att en tredjedel av skolorna aktivt reflekterar över könsnormer och dess effekter på elevernas möjligheter, vilket innebär att bristen på kritisk reflektion kring strukturella problem fortfarande är påtaglig inom det svenska skolsystemet (Skolinspektionen 2024, 25).

## 2.5 Sammanfattning

Tallberg Broman och Hirdman betonar betydelsen av att förstå genus och kön som socialt konstruerade och historiskt förankrade begrepp, och hur detta påverkar hur vi tolkar och förhåller oss till könsnormer. Samtidigt råder det ett behov av att bredda synen på kön och genus för att bättre inkludera olika identiteter och förstå barns könsföreställningar på ett mer mångfacetterat sätt.

Forskningen visar att barn påverkas av könsföreställningar och lärare har en viktig roll i förandet av dessa. Samtidigt kan bristande kompetens hos lärare i arbetet med könsföreställningar begränsa eleverna. Vidare behöver lärare och studie- och yrkesvägledare samarbeta för att vägledning ska ge bra resultat, där stöd från rektorn uppges vara en viktig faktor. Vägledning behöver sättas in tidigt för att stödja barn i deras framtida studie- och yrkesliv samt arbetet med könsföreställningar. En avsaknad av studie- och yrkesvägledare i svenska skolor och ett bristande arbete med könsföreställningar framkommer i forskningen.



## 3. Teori

I det här kapitlet presenterar vi teoretiska begrepp för att kunna analysera det empiriska materialet. För att kunna svara på hur lärare ser på sitt arbete med vägledning och barns utveckling på lång sikt, deras självbild och könsföreställningar, är det viktigt att förstå hur barn skapar sin självbild och ser på sin omvärld. Enligt den tidigare forskningen och de politiska beslut som ligger till grund för studie- och yrkesvägledningen i skolans tidigare årskurser, så är det tydligt att det är tätt sammanlänkat med ett normkritiskt arbete.

### 3.1 Skapandet av en självbild

#### 3.1.1 Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise

Gottfredson skriver i *Theory of Circumscription and Compromise* (1996) om ett självkoncept. Självkonceptet är kärnan av en individ och detta inbegriper färdigheter, utseende, genus, social status och personlighet. Självkänedom är den andra sidan av självkonceptet och kan sammanfattas som hur individen betraktar sig själv. Självkoncept och självkänedom överensstämmer inte alltid, utan individen kan ha vissa delar som är dolda för sig men som de fortfarande agerar efter (Gottfredson 1996, 184).

Gottfredson använder sig av begreppet begränsningar, vilket innebär att individer väljer bort möjliga studie- och yrkesval beroende på utvecklandet av deras självkoncept. Denna utvecklingsprocess sker i fyra olika utvecklingsstadier (1996, 189). Avgränsningen börjar redan från tidig ålder och påverkas av individens sammanhang och närmiljö. Det kan ske medvetet men även omedvetet då barnen väljer bort vissa typer av arbete eftersom de bygger sina tankar på stereotyper. Barnen utvecklar redan i tidig ålder även förståelse för samhällliga koncept som kön, klass och status. Av dessa fyra utvecklingsstadier väljer vi att använda stadiet ett och två då de är relevanta för vårt arbete.

I stadiet ett, när barn är mellan tre och fem år gamla, utvecklas deras förståelse för storlek och makt (Gottfredson 1996, 191). Barn i förskolan skapar sig en bild av att arbeten är något vuxna innehar och de förstår på en grundläggande nivå att folk har olika typer av makt och de kopplar detta till yrken.

I stadiet två, när barn är mellan sex och åtta år gamla, utvecklas förståelsen av könsroller (Gottfredson 1996, 192). Gottfredson menar att barn i denna ålder börjar utveckla möjligheten att ta enkla beslut och de börjar förstå att det finns en skillnad mellan könen. Barnens tankesätt är väldigt svartvitt, antingen är något bra eller dåligt. Könsföreställningar är på den simplaste nivån men är ändå väldigt viktiga, och båda könen ser sitt eget kön som det bättre. I synen på yrken är de på en simpel nivå utan koppling till prestignivå, utan de ses enbart på en klasskala där jobb kan delas in efter om de gör en fattig eller rik, om det är smutsigt eller inte, och jobben är då bra eller dåliga. Förståelsen för vilka typer av jobb som finns är väldigt begränsade till närmiljön. Viktigt här är att barnen börjar utveckla en föreställning om vilket yrke som passar dem där yrken är tydligt könskodade.

I de senare stadierna väljer äldre individer bort studie- och yrkesval som de känner inte är nåbara men som de föredrar. En individs utveckling i de två tidigare stadierna är det som påverkar vilka begränsningar eller kompromisser individen gör i senare stadier.

En kritik mot Gottfredsons teori är att den inte inbegriper icke-binära, däremot är den lätt att anpassa teorins användningsområde för att inbegripa icke-binära uttryck.

Vi använder oss av Gottfredsons teori *Circumscription and Compromise* för att förstå hur barn i årskurs 1 skapar sig uppfattningar kring kön och yrken och hur det kan påverka dem senare i deras val av studier och yrkesliv.

### 3.1.2 Hodkinson & Sparks Careership

För att bättre förstå hur självkonceptet skapas och vad lärarens vägledande roll i skapandet är kan vi använda oss av Hodkinson och Sparks teori *Careership: a sociological theory of career decision making* (1997, 29). Teorin bygger på Bourdieus sociologiska teori om habitus och fält. Habitus innebär en individs tro, idéer och preferenser och är unika för individen men påverkas av de kulturer och samhällen som individen växer upp i (Hodkinson & Sparks 1997, 33). Vidare menar Hodkinson och Sparks att habitus formas av individens kön, etnicitet och klasstillhörighet. Habitus påverkar vilka val individen gör, men också hur valen görs (Hodkinson & Sparks 1997, 34). Individer gör studie- och

yrkesval utefter sin handlingshorisont. Handlingshorisonten innebär de möjliga val en individ ser framför sig. Det påverkas av den plats där handlingar görs och beslut tas. Habitus och vilka valmöjligheter en individ uppfattar för skola eller arbete påverkar alltså handlingshorisonten. Beroende på vilken kontext individen växer upp i, kan detta antingen begränsa eller vidga handlingshorisonten. Författarna lyfter som exempel på detta att trots att det finns jobb för kvinnor i ingenjörbranschen, är detta inte inom deras handlingshorisont då de inte uppfattar det som ett möjligt karriärval baserat på deras habitus. Att personer väljer bort vissa typer av yrken eller studier är på grund av att det ligger utanför deras handlingshorisont. Inom handlingshorisonten gör individer pragmatiska rationella beslut baserat på deras habitus.

Vi använder denna teori som ett komplement till Gottfredson, där Hodkinson & Sparks kan förklara vad vid vägledning kan ha för effekter för elever i åldern 6 till 8 år. Genom att kombinera de två teorierna kan vi se hur könsföreställningar integreras som en del av elevernas habitus, och hur detta i sin tur kan vidga eller begränsa handlingshorisonten beroende på tillgången till vägledning.

## 3.2 Lärares kompetens i arbetet med vägledning och ett normkritiskt förhållningssätt

För att synliggöra stereotyper, normer och strukturer i samhället använder vi oss av ett normkritiskt perspektiv. På så vis kan vi förstå vilka begränsningar och konsekvenser de har för individen. Björkman & Bromseth menar att för att det ska ske en förändring krävs det handlingar både på mikro- och makronivå (2019, 135). Makrohandlingar innebär insatser som görs på en samhälls nivå, såsom förändringar i en organisation, eller på en maktnivå (ibid). För att förändringar och kunskap ska bli långsiktiga behövs mikrohandlingar. Mikrohandlingar kan ses som de små handlingar vi gör i vardagen, hur vi bemöter personer som inte passar in i normen med inkluderande av tal, kroppsspråk eller undervisning.

Björkman och Bromseth introducerar sedan begreppet *kompetensspiralen* och menar att det visar på hur pedagogers kompetens inom normkritik aldrig kan bli klar, utan att det handlar om ett livslångt lärande och utveckling av kompetens (2019, 133-134). Begreppet ämnar förklara i vilket stadium pedagoger befinner sig kunskapsmässigt i

relation till normkritik. Först är man *omedvetet inkompetent*, vilket innebär att pedagoger inte är varse om existerande normer och strukturer. När pedagoger lär sig om de normer och strukturer som existerar i deras miljö, så blir de *medvetet inkompetenta*. Björkman & Bromseth menar att i detta stadie så finns det en risk för pedagoger att känna sig otillräckliga, då de inser att de dittills har gjort fel i sitt pedagogiska arbete i tron om att de handlat och agerat rätt, medan de inser att de inte har reflekterat kring sin pedagogik (ibid). Förhoppningen är att den medvetna inkompetensen ska agera som en motivation för pedagoger att agera annorlunda. När pedagoger betar sig medvetet kring sina handlingar och förändrar sitt pedagogiska arbete, leder detta till *medveten kompetens*. Rutiner och strukturella förändringar hjälper pedagogen att utveckla ny kunskap och att omsätta denna till handling i sitt arbete. När arbetet blir självstyrt och nya rutiner och handlingssätt uppstår av sig själv, innebär detta att pedagogen har *omedveten kompetens*.

Vi använder begreppet mikrohandlingar som ett verktyg för att kunna analysera vilka små handlingar som lärare gör för att stödja eleverna i deras utveckling av självbild och förståelse för könsföreställningar. Kompetensspiralen synliggör sedan i vilken utsträckning lärare är medvetna om de föreställningar kring kön som de själva och eleverna har. Vi använder också kompetensspiralen för att analysera pedagogers kompetens inom vägledning och hur kompetensutveckling kan fungera.

### 3.3 Sammanfattning

För att få svar på studiens frågeställningar och analysera det insamlade materialet använder vi oss av Gottfredsons *Theory of Circumscription and Compromise* och Phil Hodkinson & Andrew C. Sparks teori *Careership: a sociological theory of career decision making*. Gottfredsons teori visar hur elever i tidig ålder redan börjar skapa sig en självbild där begrepp som status, yrke och kön ingår. Senare i livet blir denna identitet starkare och individer väljer bort yrken eller utbildningar utifrån dessa parametrar. Hodkinson & Sparks hjälper oss förklara varför individer gör de val de gör. Hodkinson & Sparks använder begreppet handlingshorisonten som dikterar individens valmöjligheter. Denna teori visar på hur tidiga vägledningsinsatser kan påverka barnen i deras framtida skolgång genom att vidga handlingshorisonten.

Vi använder oss av ett normkritiskt perspektiv för att belysa hur lärarna påverkar sina elever. Kompetensspiralen ger en förklaringsmodell till pedagogens nivå av kompetens gällande ett normkritiskt förhållningssätt i sitt lärande och hur detta påverkar lärarens agerande i lärsammanhang. Vidare används kompetensspiralen för att belysa pedagogers nivå av kompetens inom vägledning. Mikrohandlingar, som är det andra begreppet vi lyfter, är ett verktyg för att visa hur lärare upplever sig arbeta med könsföreställningar.

## 4. Metod

I detta kapitel presenterar och diskuterar vi valet av metod för studien. Vidare presenteras urvalet av informanter, datainsamling, analysform och etiska ställningstaganden.

### 4.1 Metodval

I den här studien använde vi oss av en kvalitativ metod i form av semi-strukturerade intervjuer. Den kvalitativa metoden är ett tillvägagångssätt för att få djupare förståelse för informanternas liv, erfarenheter eller upplevelser (Svensson & Starrin 1996, 53). En kvalitativ intervju kan antingen vara strukturerad, ostrukturerad eller semi-strukturerad. Vi använde oss av en *semi-strukturerad* intervju, vilket innebär en flexibel intervjuguide där uppföljningsfrågor kan ställas om det kan tänkas vara passande. Vidare lämnas det utrymme för informanten att utveckla resonemang. Eftersom denna studie undersökte lärare och deras upplevelser kring arbetet med den vida vägledningen, upplevde vi att denna typ av intervju passar bäst. Vår intervjuguide är uppbyggd med hjälp av teman, där varje tema konstrueras utefter frågeställningarna. En nackdel med kvalitativ metod är att resultatet ej är kvantifierbart och det är svårt att dra generaliserande slutsatser.

Larsen lyfter hur kontrolleffekten är en av de tydligare nackdelarna med kvalitativ metod (2018, 37). Kontrolleffekten innebär att vi som intervjuare påverkar informanten. Informanten kan till exempel ge svar till intervjuaren som informanten tror att den vill höra. Detta kan bero på att informanten saknar kunskap kring ämnet eller vill göra ett gott intryck hos intervjuarna (ibid). Vi undvek detta under intervjun på två sätt. Dels genom en noga genomarbetad intervjumall, där frågorna var ställda så att de inte skulle vara ledande eller ge informanten ledtrådar om vad vi kunde förvänta oss för svar baserat på vår förkunskap i ämnet, och dels genom att innan intervjun startade berättade vi för

informanten att vårt mål är att inte synliggöra att de gör fel, utan försöka få en bild av hur de upplever sin situation.

## 4.2 Urval

I denna studie intervjuade vi sex grundskollärare i årskurs 1 i Sverige. För att få tag på informanter använde vi oss av ett icke-sannolikhetsurval, vilket innebär att vi som forskare väljer ut informanter som inte är slumpmässigt utvalda (Larsen 2018, 124). Vårt krav på informanterna var att de behövde vara utbildade grundskollärare.

Till en början skrev vi i olika Facebookgrupper ämnade för lärare, men detta gav inget resultat. En tänkbar anledning att vi inte fick informanter på detta sätt kan bero på att det var flera andra studenter från olika utbildningar som letade informanter på samma sätt. Vi uppfattade också att lärare hade en relativt hög arbetsbelastning under perioden då vi genomförde intervjuerna. Istället kontaktade vi bekanta och studiekamrater och förhörde oss om huruvida de kände till någon lärare som kunde tänka sig ställa upp. Utöver detta ringde vi direkt till skolor och frågade om någon av deras anställda lärare kunde tänka sig ställa upp. När vi hade fått kontaktinformation till ett flertal individer mailade vi till och ringde upp dessa personer. När informanterna vi kontaktat bekräftat att de kunde ställa upp kom vi överens om datum och tid via mail. Urvalet för denna studie består av sex stycken grundskollärare som arbetar med elever i årskurs ett. Tre av informanterna arbetar i en storstad och de resterande tre arbetar i mellanstora städer.

## 4.3 Datainsamling

På grund av att informanterna var mitt uppe i en period med hög arbetsbelastning utförde vi intervjuerna via Zoom och Microsoft Teams. En fördel med att genomföra intervjuerna på detta sätt är att de kunde spelas in med hjälp av programmets inspelningsfunktioner efter godkännande från informanterna. Vi spelade även in samtalen via telefonerna ifall det skulle bli tekniska problem. Intervjuerna transkriberades därefter. Inspelandet av intervjuerna gav oss möjligheten att i större utsträckning fokusera på vad informanterna sade i realtid och gav oss bättre förutsättningar för att kunna ställa uppföljningsfrågor.

Varje intervju började med att redogöra för informanten om de fyra forskningsetiska huvudkraven och vilka villkor som gäller för hen. Efter varje avslutad intervju frågade vi informanterna om det var möjligt att kontakta dem igen ifall det skulle dyka upp frågor vi glömt att ställa vilket alla informanter godkände. Vi har inte behövt kontakta någon informant på detta sätt.

## 4.4 Analyismetod

Denna studie använder sig av en abduktiv ansats. En abduktiv ansats innebär att slutsatser dras ifrån den insamlade empirin med hjälp av teorier samtidigt som nya teorier skapas baserat på den insamlade empirin (Ahrne & Svensson 2015, 218). Vi använder oss av en innehållsanalys för att tolka det insamlade materialet. En innehållsanalys innebär att materialet kodas för att sedan kategoriseras i olika teman (Larsen 2018, 160). När vi gör detta utgår vi från våra frågeställningar. Vidare använder vi oss av datareducering, vilket innebär att data som anses vara irrelevant för studiens ändamål tas bort. När detta är klart blir det enklare att se mönster och tendenser i det insamlade materialet (Larsen 2018, 160–161). De mönster och tendenser vi ser analyseras sedan med hjälp av tidigare forskning och teorier. Användandet av teorier och tidigare forskning ger det insamlade materialet mening i förhållande till studiens problemformulering (Larsen 2018, 163). Vi analyserar vårt material med hjälp av de teorier som presenteras i teorikapitlet.

## 4.5 Etiska ställningstaganden

Undersökningen följde de fyra forskningsetiska huvudkraven. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskare ska informera de tillfrågade informanterna om deras roll i undersökningen och vilka villkor som gäller för deras deltagande (Vetenskapsrådet 2002, 7). Detta gjorde vi med hjälp av ett informationsbrev som skickades till informanterna där det framgick även att deltagandet var frivilligt.

Samtyckeskravet innebär att forskarna ska be om samtycke från informanterna om att utföra insamlandet av data (Vetenskapsrådet 2002, 9). Vidare innebär samtyckeskravet



att informanterna kan välja att avbryta sin medverkan när som helst under arbetets gång. Detta förmedlade vi till informanterna innan intervjun startade.

Konfidentialitetskravet innebär att de personliga uppgifter som berör informanterna ges konfidentialitet och förvaras så att ingen obehörig kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002, 12). Vi berättade för våra informanter att personliga uppgifter som rör våra informanter kommer att lagras på en databas för att sedan tas bort efter att examensarbetet anses vara klart. Vi anonymiserade även informanterna.

Nyttjandekravet innebär att den data och de uppgifter som samlas in ämnas att endast användas för studiens ändamål (Vetenskapsrådet 2002, 14). Informationen ska inte lämnas ut till myndigheter eller användas för kommersiellt bruk. Vi informerade våra informanter om att den data som vi samlat in kommer att användas endast för denna undersöknings ändamål.

## 5. Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultatet av det insamlade materialet genom att dela in det i teman. I det första temat presenteras lärarnas uppfattning av vad vid vägledning innebär och hur de anser sig arbeta med vägledning. Efter det presenteras lärarnas arbete med könsföreställningar. Avslutningsvis följer en sammanfattning av resultatet.

### 5.1 Vid vägledning

#### 5.1.1 Lärares uppfattning av vid vägledning

Den mest iögonfallande delen av resultatet är hur informanterna genomgående framstår sakna kunskap kring begreppet 'vid vägledning'. När vi ställde frågan till informanterna om vad de tänker att vid vägledning är så fick vi flera olika typer av svar. Flera av informanterna trodde att det innebar att visa vägen för eleverna, att lära dem studieteknik eller fostra dem till att bli goda medborgare. Andra hade aldrig hört uttrycket tidigare. Det är svårt att planera vägledande insatser och hur den vida vägledningen ska integreras i undervisningen om man helt saknar kunskap om begreppet. IF6 beskriver vid vägledning som:

Vid vägledning? Jag vet inte. Jag tänker typ att vägledning är väl att visa att det finns olika vägar. Eller så att vägledning inte visar en väg. Så utan att det finns många olika alternativ.

Svaret visar på en bristande förståelse av begreppet och framstår som ett försök i stunden att tolka orden som utgör delarna i begreppet. Detta svar är representativt för informanterna. IF3 är en av informanterna som var öppen med att aldrig ha hört begreppet och svarade med detta:

Ja det är inte ett begrepp som jag känner till riktigt så det vet jag inte nej. Är det någonting som brukar användas i skolan?

Ovetskapen kring vad vid vägledning innebär var återkommande i informanternas svar. Även om vi inte kan generalisera kring resultatet så är det en anmärkningsvärd tendens som framkommer. Vidare kvantitativa studier kan behövas för att se om svaret är representativt för lärarkåren runt om i landet eller om denna tendens är isolerad till vår studie. Samtidigt så ingår insatserna som beskrivs av IF1 i begreppet vägledning, de är dock inte centrala för begreppet 'vid vägledning':

Nu går de i årskurs 1 och jag känner att jag vägleder dem i många saker. Hur man är som kamrat, hur man ska göra för att läsa matematiska problem. Hur man visar vissa sätt att ta sig an problem till exempel, jag vägleder dem och släpper dem inte vind för våg. Just nu håller vi mycket på med att få till en bra arbetsro i klassrummet. Ja men vad innebär det. Ja alltså det finns olika sätt att prata på, man kan vara knäpptyst man kan viska man kan prata med bordsröst, man kan ha en lekröst ute på gården. Det är också en form av vägledning.

Denna beskrivning ligger mer i linje med det engelska uttrycket 'guidance and counselling' och vad Lam och Hui visade i sin undersökning där lärare ansåg att vägledning utgjorde en viktig del av deras arbete (2010). På samma sätt visar IF1 genom sitt svar tecken på hur hen upplever dessa delar av arbetet som viktiga för att kunna genomföra undervisning i klassrummet.

En av informanterna, IF5, visade sig dock resonera sig fram till en tolkning av begreppet som ligger närmare innebörden av 'vid vägledning' som en del av det svenska begreppet 'studie- och yrkesvägledning'. Hen förklarar det på följande sätt:

Jag har aldrig hört begreppet innan. Men när jag tänker vägledning så tänker jag att man coachar någon individ till syv till exempel. Som ska ge personlig rådgivning och tänka till en viss person. Men om det ska vara vid så tänker jag att det kanske snarare inte är en vägledning som är personlig utan kanske mer på gruppnivå. Eller att jag i min yrkesroll behöver förse mina elever med kunskaper som gör att de kan välja själva utefter det de kommer att hamna i. Det kanske är ett större sammanhang.

Det som är värt att notera i svaret som IF5 ger är alltså introduktionen av studie- och yrkesvägledaren som en person med kompetens i ämnet som överstiger pedagogens och som kan utgöra ett stöd i arbetet med vägledningen. Den första delen av svaret tillhör det som kallas för snäv vägledning. Samtidigt så är det relevant att uppmärksamma att IF5 också ger exempel på hur de arbetar med vid vägledning. Detta sker i grupp och integrerat i undervisningen för att på så vis ge eleverna förutsättningar att göra välgrundade val.

### 5.1.2 Lärares arbete med den vida vägledningen

Efter att informanterna fått svara på vad vid vägledning innebär så förklarades begreppet för dem, varefter informanterna gavs möjlighet att berätta hur de arbetar med den vida vägledningen. Flera av informanterna använder sig av temadagar. En majoritet av informanterna lyfte arbetet med yrken, där de antingen pratade om yrken, bjöd in föräldrar som kunde prata om sina yrken eller gjorde studiebesök. IF1 berättar hur de arbetar med yrken i närområdet på följande vis:

Vi pratar om yrken, vad vill man. Vi har ju teman, yrken i närområden tex. Hur är det att jobba på ett hotell var det någon som undrade, då skrev vi några frågor och gick bort till ett möte på ett hotell så fick barnen ställa sina frågor. Så försöker göra det verkligt.

Det som IF1 beskriver i sitt svar kan ses som ett exempel på hur vid vägledning är anpassat efter åldern på eleverna. Gottfredson (1996) menar att elever i denna ålder har en simpel syn på yrken, där de klassas inom fattig och rik eller smutsigt och rent och att deras förståelse är begränsad till de yrken de kommer i kontakt med i sin omgivning. Därför kan besöket på hotellet vara ett bra exempel på hur lärarna börjar utsätta eleverna för yrken i närområdet. Samtidigt framkom det inte från IF1 om det talades om besöket efteråt vilket kan tänkas vara behövt då Gottfredson menar att barn i denna ålder redan gör tydliga könskodningar av yrken. En diskussion efteråt skulle kunna motverka begränsande syn på det egna könets möjligheter. En sådan syn integreras i självbilden och kommer att påverka barnets handlingshorisont. På så vis motverkar det i förlängning elevens framtida val av studier och yrken.

Till skillnad från de andra informanterna använder sig IF2 av ett SYV-årshjul. Detta är i sig en indikator på viss kompetens och kunskap kring begreppet vägledning och vad som ingår i vägledande insatser. De som har framställt SYV-årshjulet är lärarna själva efter att ha kollat på läroplanen och tagit fram en arbetsplan. Planen innebär vissa mål för varje årskurs över ett skolår. Årskurs 1 pratar om yrken och föräldrars yrken. IF2 utvecklar arbetet med årshjulet i årskurs 1 som:

Så i ettan så vet jag till exempel att [eleverna] pratar om olika yrken där vi bjuder in föräldrar som har olika yrken som kommer och berättar och sen att de får liksom tänka. Börjar tänka på vad vill jag vara när jag är stor och vad som krävs för det.

IF2s svar kan ses som en utveckling av det arbete IF1 gör, eftersom det här finns en tydligare tanke med varför man pratar om yrken i denna ålder och hur arbetet ska utvecklas över tid i enlighet med SYV-årshjulet. Sultana (2011) menar samtidigt på att lärare och studievägledare behöver samarbeta för att vägledning ska inbegripas i utbildningen. Tittar vi på det svar IF2 ger så är det dock lärarna själva som har samarbetat för att ta fram SYV-årshjulet, detta eftersom det inte finns en studie- och yrkesvägledare på skolan.

Samarbete mellan lärarna verkar dock vara varierande på de olika skolorna sett till informanternas svar. IF6 ger en bild av att samarbetet är begränsat i deras lärarkollegium. Hen saknar även konkreta exempel på arbete med den vida vägledningen i sin egen undervisning, men kunde senare berätta hur annan personal på skolan arbetar:

I SO-ämnet ingår yrken. Vi har gjort så innan att föräldrar har fått vara med på länk och berättat om olika yrken. Någon gång har det varit någon som har varit och hälsat på och presenterat lite olika. Polisen brukar vara populärt att de kommer och hälsar på. Så där tar vi ändå upp det med yrken och så.

Temadagar kring yrken och att bjuda in föräldrar att prata om sina yrken är en röd tråd vi kan se hos svaren från informanterna och att arbetet med yrken verkar vara något som sker då och då återkommer även i svaret från IF6. IF6 verkar dock inte arbeta med yrken själv, men hen ser hur kollegor genomför vägledande aktiviteter. Det kan vara så att IF6 arbetar med yrken, men kommer inte ihåg det när hen reflekterar över sitt vägledande arbete. Sultana (2011) menar att lärarna ofta saknar träning i vägledning men att det finns

en press på lärarna att inkludera vägledning i sin undervisning. IF6 svar uppfattar vi som ett tecken på att hen inte känner sig bekväm med att inkludera yrken i sitt undervisningsämne och en möjlig förklaring skulle då kunna vara att hen upplever en avsaknad av kompetens att inkludera yrken på ett vägledande sätt. Samtidigt vittnar språkbruket om att det verkar finnas en ansvars känsla och vilja att integrera vägledningen i undervisningen, då hen använder en "vi"-form i återgivandet av hur kollegorna arbetar med vägledning.

En avsaknad av studie- och yrkesvägledare på skolorna framkommer i svaren hos informanterna. En informant svarar att hen har en studie- och yrkesvägledare på sin skola, men att denna fokuserar på äldre åldrar och inte har någon kontakt med elever eller pedagoger i de lägre årskurserna. Flera av informanterna svarar att de skulle behöva ha ett samarbete med en studie- och yrkesvägledare för att få hjälp med eller mer kunskap kring den vida vägledningen. Andra informanter hade svårt att se vad en studie- och yrkesvägledare hade kunnat bidra med i deras arbete. IF3 förklarar hur hen hade sett på ett samarbete med en studie- och yrkesvägledare:

Nej men det hade varit jättebra att ha någon kontakt med en någon som jobbar med sig alltså som har det som uppdrag som man, liksom kompetent inom det området. För att för att veta lite om man jobbar så som det är tänkt, så som är liksom tillräckligt, lite mer uppföljning kring det kanske.

IF2, läraren som arbetar med SYV-årshjulet, uttrycker liknande tankar kring ett samarbete med vägledare:

Jag tänker att det vore bra om vi hade haft till exempel samtal med någon studievägledare när vi utformade detta årshjulet. Så att vi skulle kunna få kanske någon någon extra input eller detta har vi märkt det funkar bra och vad tycker du om detta? Alltså att man har någon bolla lite med men det är egentligen det enda som jag känner just nu i alla fall.

Det som framgår av informanternas svar är att lärarna ser ett behov av att arbetet de gör med vid vägledning förbättras och att de ställer sig positiva till ett samarbete med en vägledare. Limberg (2021) menar att när lärare förstår vad en studievägledare kan bidra med i undervisningen så möjliggör det ett samarbete. Lam & Hui är inne på samma spår,

att många lärare har en positiv inställning till att vidareutbilda sig inom studievägledning. Samtidigt är det informanter som inte ser vad en studie- och yrkesvägledare kan bidra med, vilket då kan ses som tecken på en omedveten inkompetens, att lärarna inte vet att de gör fel och att de därför inte kan förbättra arbetet med den vida vägledningen. Detta ligger också i linje med den motståndskraft till förändringsarbete som Arvidson påpekar kan infinna sig (2014). Lam och Hui lyfter i sin studie fram exempel på värderingar som påvisats hos pedagoger som visat motstånd mot att integrera vägledning i undervisningen i tidigare forskning i ämnet. De nämner då att dessa lärare ansett att deras ansvar är den akademiska utbildningen och lärandet, att de anser att det ligger utanför deras arbetsuppgifter att sätta sig in i elevernas sociala och emotionella utveckling och/eller att vägledning är ett arbete som ska utföras av experter (2010, 220).

### 5.3 Lärares syn på arbetet med könsföreställningar

Genomgående i intervjuerna framkommer exempel på hur informanter uppger sig inte se någon skillnad mellan könen gällande beteende eller akademisk förmåga. Senare under intervjuerna framkommer det dock av flera informanter att pojkar oftare är mer stökiga och högljudda, medan flickor uppges oftare vara tysta och tillbakadragna. Vidare ser några av informanterna att pojkar har svårare att uppnå målen än flickor. IF1 är en av de som upplever att hen inte ser några skillnader mellan könen:

Nu är det ju så att jag har mer pojkar i min klass än flickor så men jag vet att generellt så är måluppfyllelsen sämre hos pojkar, de läser även mindre generellt på skolan. Men jag tycker det är, nä men jag skulle vilja säga att det inte har med könet att göra. Jag kan inte se något sånt än, det är för tidigt tycker jag.

Svaret som informanten ger visar på att hen är medveten om de stereotypa föreställningarna om könen, men upplever att i just hens klass är det för tidigt att se sånt. Informanten visar upp en förståelse för vad genus som social konstruktion innebär och hur det skiljer sig från det biologiska könet, och menar att prestationerna i skolan inte är beroende på en biologisk skillnad, samtidigt som hen inte vill tolka in att det könsföreställningarna hos eleverna heller påverkar i det här skedet av elevernas

utveckling. Istället nöjer sig informanten med att sakna en förklaringsmodell till varför måluppfyllelsen är sämre hos pojkar och varför de läser mindre än flickor. Vi ser också exempel på hur det icke-binära inte får plats i uttrycken.

Här är det relevant att också belysa hur dikotomin pojke-flicka, eller manligt-kvinnligt, fortfarande är normen. I huvudsak är det enligt denna skalan som informanterna uttrycker sig, och endast vid direkta frågor om fall som ligger utanför dikotomin pojke-flicka, eller i fall då där detta dyker upp och presenterar sig för informanten, frångås dikotomin och ett bredare, icke-binärt förhållningssätt till kön visar sig. Som nämnt i tidigare forskningen visar bland annat Jhuremalani et al. på svårigheten att diskutera kön på ett icke-binärt sätt, särskilt i ett intertextuellt samtal med historien. Vi förhåller oss hela tiden till det som sagts och det som varit, och för att möjliggöra jämförelser är det lättare att diskutera på det sagdas villkor. Detta gäller även denna studie, då vi i huvudsak fastnar i en diskussion enligt det binära tankesättets villkor, men vi vill belysa hur det i Läroplanen tydligt uttrycks hur detta inte ska vara fallet. Vi kan även se exempel på hur pedagogerna har problem när de presenteras för elever med icke-binära könsföreställningar genom att studera IF1s erfarenheter:

Ja, vi är ju olika. Det finns de som delar in i pojkar och flickor i led och det finns dem som inte, som alltså och då tänker jag kollegor i stort. Men vi har haft en elev som, eller två, som först identifiera sig som tjej och sen ändrade till pojke och sen tjej tillbaka. Och då var det ju lite svårt vid omklädningsrummet i idrotten. Där märker jag att man är olika öppen liksom. Då var det ett problem för idrottsläraren, nej men det där är... Vi säger nu Lisa, Lisa är Lisa, Lisa är inte Pelle, det här är trams. Det är ju bökigt, vi har ju, där delar man in i flickor och pojkar. Toaletterna har vi haft flicka pojk, det har vi inte längre, men just idrotten är det fortfarande flickor och pojkar. Och det finns inte något mittemellan eller fritt för eleverna att välja. Och för dem eleverna blir det knepigt.

Författare: Hur bemöter man det? Hur gick det då?

IF1: Nä men det är självklart eleven ska ha ett, då fick eleven, då fick vi ordna ett omklädningsrum. Det blev idrottslärares arbetsrum där eleven fick gå in på. De var ju inte där såklart men det var inga problem.

IF1 belyser alltså svårigheterna när skolans värdegrund inte delas av alla ansvariga pedagoger, hur det kan uppstå ett motstånd att anpassa sig efter könsföreställningar som



det råder en bristande förståelse för. Det är alltså tydligt att det behövs fortbildning för pedagoger för att vidga sin förståelse gällande icke-binära könsföreställningar.

I arbetet med elevernas könsföreställningar så arbetar informanterna på olika sätt. Alla uppger att det är ett viktigt arbete. Flera av informanterna tilltalar eleverna som barn istället för flicka och pojke, något som möjliggör deltagande för de elever som uppfattar sig som icke-binära. Andra informanter uppmuntrar flickor och pojkar till att arbeta och leka tillsammans. Vad vi ser är olika exempel på normbrytande arbete genom det som Björkman & Bromseth kallar för mikrohandlingar (2019). IF6 förklarar hur hen arbetar:

Att man hela tiden uppmuntrar tjejerna att faktiskt våga ta plats, att våga utmana och alltså killarna också typ. För att det inte ska bli det här stereotypa. Och sen. Det är ju det här med att slå hål på duktig flicka-grejen. För det ser man ju ändå fortfarande. Duktig är ett ord som jag typ aldrig använder. Det är så laddat på något sätt. Det här med att en duktig flicka som aldrig gör fel och när hon gör fel så blir det katastrof.

Genom användandet av mikrohandlingar så kan lärarna (och andra pedagoger) bidra till en förändring av de tankemönster som upprätthåller maktstrukturerna i könsmaktsordningen. Det är precis det som IF6 pratar om. Samtidigt är underlaget för detta arbete anekdotiskt och vi har som tidigare beskrivits en situation där det systematiska arbetet med vägledning och samarbetet med studie- och yrkesvägledare saknas. Därmed försvåras allt förändringsarbete och riskerar att undermineras på lång sikt. Flera av informanterna uppger också att de måste hitta undervisningsmaterial på egen hand. I flera av intervjuerna framkommer det att de kollar på film och diskuterar filmens innehåll med eleverna därefter. Två av informanterna lyfter fram hur de arbetar med yrken kopplat till kön. En av informanterna använder sig av Kiwi-kort (undervisningsmaterial kopplat till ett könsneutralt förhållningssätt) och en annan behandlar ämnet när de pratar om yrken. IF4 beskriver sitt arbete med yrken:

I yrken pratar vi om manligt kvinnligt liksom att det är fler män till exempel. Det gjorde brandmännen till exempel själv med. [Brandmannen] pratar om att det är flest män men att det finns kvinnor och i intervjufrågorna så kom väldigt mycket av detta som barnen själva ville ha svar på.

IF4s svar vittnar om ett utmanande av könskodningen av yrken. Det sker ett försök att vidga handlingshorisonten hos eleverna och möjliggöra för flickor att bli brandmän, att alla oavsett kön ser brandman som ett tillgängligt framtida yrkesval. Det ger en chans för barnen att själva utmana vad det innebär att bli brandman att ställa frågor och vittnar om att barn är i ett skede där det sker ett utvecklande av deras habitus och de har frågor om könsföreställningar.

I intervjuerna framkommer det också av informanterna att de kan se hur arbetet med könsnormer har en effekt på eleverna genom att titta på det vardagliga språket. Det beskrivs som att eleverna i klassrummet vet vad som är det rätta svaret, men det är först när eleverna är utanför skolverksamheten som den verkliga förändringen märks av. Om undervisningen har haft en effekt så kommer eleverna utanför skolverksamheten uttrycka sig annorlunda än tidigare. IF6 beskriver sin upplevelse:

Ett väldigt konkret mål är till exempel när barnen säger till varandra eller någon annan att det inte är sant. Det finns inget som heter tjej- eller killgrej. Det har jag varit med om. Och då känner man verkligen att 'nu var de medvetna'. Men sen. Jag vet inte riktigt. Jag tänker att man märker att det kanske är det vardagliga. För det är en sak att sitta i klassrummet och diskutera saker och så går de ut på rast och då kan det vara att hälften stannar vid tröskeln.

Detta är ett exempel på ett kritiskt reflekterande och utvärderande förhållningssätt. Frågan är vilket stöd läraren har i det utvärderande arbetet av vägledningsinsatserna när det saknas en studie- och yrkesvägledare på skolan.

## 5.4 Sammanfattning

Resultatet visar att ingen av de sex informanterna vet vad vid vägledning innebär. I arbetet med vid vägledning återkommer arbete med temadagar, yrken, studiebesök samt att föräldrar bjuds in för att prata om sina yrken. En informant använder sig av ett SYV-årshjul. Stödet från rektorn, och hur pass väl insatt i lärarnas arbete denne är, framstår som väldigt varierat. Planering och uppföljning för lärarnas arbete med vid vägledning framstår genomgående som bristfälligt.

Det framgår av intervjuerna att det finns ett genusperspektiv som genomsyrar informanternas värderingar och arbetssätt. De arbetar med vägledning och genomför olika typer av normkritiska mikrohandlingar som vägledande insatser. De har även upprättat egna strukturer för att utvärdera om deras arbetssätt har någon effekt. Det framgår dock av den tidigare forskningen att detta är otillräckligt och att pedagogerna behöver stöd för ett konsekvent genomförande av en integrering av vägledningen i undervisningen. Det är också tydligt att pedagogerna inte är bekanta med begreppet vägledning och utvärderingar av deras insatser blir därför begränsade till den förförståelse av genusbegreppet som de kommer in i arbetet med.

Återkommande i arbetet med könsföreställningar är att informanterna inte upplever att det finns skillnader mellan könen hos eleverna. Samtidigt framkommer det senare under intervjuerna att informanterna ser könsstereotyper. Denna motsägelse kan förklaras genom de underliggande värderingarna som påvisats hos lärarna sammantaget med bristen på kompetens i vägledning. Könsstereotyperna är synliga, men informanterna vet inte alltid hur de ska arbeta med och förhålla sig till dessa och när kompetens saknas nedprioriteras det arbetet av pedagogerna.

I arbetet med att bryta könsföreställningar skiljer sig arbetet också åt mellan informanterna, detta då de själva måste ta fram undervisningsmaterial och planera arbetet. Riktlinjer och styrning av arbetet från någon med särskild kompetens inom studie- och yrkesvägledning saknas, vilket resulterar i att arbetet blir sporadiskt och inkonsekvent från skola till skola och klassrum till klassrum.

## 6. Analys

I detta kapitel analyseras resultatet med hjälp av de teorier och begrepp som presenterats i teorikapitlet för att besvara studiens frågeställningar; Hur ser grundskollärare i årskurs 1 på sitt arbete med den vida vägledningen? Hur upplever lärare att de genomför ett normkritiskt arbete med elevernas könsföreställningar?

### 6.1 Begränsande faktorer för lärarnas arbete med vägledning

Det övergripande temat som framkommer i resultatet är att informanterna saknar kunskap kring begreppet vid vägledning. Ingen har hört uttrycket tidigare och deras uppfattning av vad det kan tänkas vara skiljer sig åt. För att lärare och andra pedagoger ska arbeta med vid vägledning, behöver de kompetens i ämnet. Björkman & Bromseth använder sig av uttrycket kompetensspiral (2019, 133-134). De menar att inledningsvis är vi alla omedvetet inkompetenta och vi utvecklar sedan vår kompetens och vår självmedvetenhet och förmåga att kritiskt reflektera kring vår kompetensnivå. Informanterna i vårt resultat uppvisar varierande grader av kompetens och befinner sig på olika utvecklingsstadier i kompetensspiralen. När informanterna säger att de inte vet vad vid vägledning innebär är det ett tecken på att de är omedvetet inkompetenta. Detta innebär att de inte vet om de gör fel och de kan inte kritiskt reflektera kring sitt arbete och utvärdera det i enlighet med de riktlinjer om hur vägledning ska utföras i grundskolan.

Bristen på studie- och yrkesvägledare vid informanternas skolor som är direkt kopplade till undervisningen i skolornas lägre årskurser gör att informanterna på skolorna inte ges möjlighet att utvecklas inom kompetensspiralen. De saknar stöd från någon med kompetens att genomföra vägledande insatser och lära sig ha ett kritiskt förhållningssätt i förhållande till sina vägledande insatser. De saknar även möjligheter att utvärdera sina

insatser tillsammans med någon som har särskild kompetens. Det här kan medföra att eleverna begränsas i sina framtida studie- och yrkesval då de inte har någon person som kan bemöta deras tankegångar och stödja deras utveckling av habitus, forandet av självbilden.

Flera av informanterna lyfter att de gärna ser ett samarbete med en studie- och yrkesvägledare eller att en jobbar på deras arbetsplats. Detta så att de kan öka sin kompetens inom ämnet. Det kan vara så att den önskan enbart uttrycks som en följd av intervjun och att de börjat reflektera kring vägledning i större utsträckning under intervjun. Ett sådant samarbete skulle dock kunna göra att informanterna blir medvetna om vad de gör fel och kan förbättra de insatser som görs i arbetet med vid vägledning. En vilja att förbättra sitt arbete med vid vägledning kan ses som att informanterna är medvetna om sin brist på kompetens. Björkman & Bromseth skulle förklara kompetensnivån hos de informanter som uttrycker en önskan om samarbete med en studie- och yrkesvägledare som medvetet inkompetenta alternativt medvetet kompetenta (2019, 133-134). Skillnaden mellan de två kategorierna rör graden av kompetens i genomförandet av vägledande aktiviteter, men pedagoger i de här båda kategorierna har ett självkritiskt förhållningssätt. IF3 ger uttryck för en medveten inkompetens då hen uppfattas vara osäker på hur arbetet ska utföras och agerar självkritiskt; "Det hade varit jättebra att ha någon kontakt med en någon som jobbar med sig alltså som har det som uppdrag som man, liksom kompetent inom det området. För att för att veta lite om man jobbar så som det är tänkt, så som är liksom tillräckligt". IF2 ger å sin sida uttryck för att vara medvetet kompetent, då hen arbetar med SYV-årshjulet, är framåtsträvande och ser möjligheter till samarbete och genom samarbetet nå förbättring av de aktiviteter hen redan genomför. Målet är enligt Björkman & Bromseth att nå en omedveten kompetens, vilket innebär att arbetet blir rutinartat och kritisk reflektion kring sitt arbete sker omedvetet och kontinuerligt.

Samtidigt visar vissa informanter en ovilja till att samarbeta med en studie- och yrkesvägledare eller en oförståelse vad den skulle kunna bidra med i deras arbete. Ser vi till kompetensspiralen uppvisar dessa informanter en omedveten inkompetens. De ser inte vad en studie- och yrkesvägledare kan bidra med vilket leder till att arbetet med vid vägledning blir bristfälligt alternativt icke-existerande. I huvudsak innebär det en omedveten kompetens, inte att de faktiskt inte vill samarbeta. De har inte fått möjlighet att se samarbetets fördelar, och alltså fått möjlighet att förflytta sig inom

kompetensspiralen. Bristen på vägledande insatser är inte ett medvetet val och ovilja att vägleda sina elever.

IF2 är alltså informanten som arbetar med ett SYV-årshjul, där lärarna tillsammans har utgått från läroplanen och satt upp en plan för vad de olika årskurserna ska göra för vägledningssuppgifter. Årskurs 1 arbetar med yrken i deras skola. Informanterna samtalar om yrken, föräldrar bjuds in för att prata om sina yrken eller så görs det studiebesök. Andra informanter arbetar på liknande sätt med yrken hos eleverna i denna ålder. Gottfredson påpekar hur elever i den här åldern har en syn på yrken som är begränsat till deras näromgivning (1996, 192). Vidare menar Gottfredson att elever gör begränsningar, att de väljer bort alternativ som inte stämmer överens med sitt självkoncept. När eleverna får arbeta med yrken i denna ålder, då deras idéer och föreställningar kring yrken är förhållandevis simplificerade, kan det förändra deras självkoncept och självkänedom och möjliggöra att de inte begränsar sig i framtida studie- och yrkesval.

Informanternas arbete med yrken kan förstås som ett sätt att vidga handlingshorisonten, vilket Hodkinson & Sparks beskriver som det eleverna anser vara möjligt för dem att studera eller jobba med utvecklas (1997, 34). Genom att exponera eleverna för olika typer av yrken, kan detta påverka deras habitus, vilket i sin tur påverkar deras handlingshorisont. I takt med att pedagogerna utvecklas inom kompetensspiralen så ökar deras förutsättningar för att på ett konstruktivt sätt vidga handlingshorisonten hos eleverna. Pedagogerna blir bättre förberedda att stödja elevernas utveckling av deras habitus.

När läraren till exempel tar med eleverna till brandstationen och de får insyn i brandmännens arbete, hur brandstationen fungerar och vilka det är som jobbar som brandmän, kan det förändra deras tro och preferenser. Eleverna kanske bara har hört talas om jobbet som brandman tidigare, men utvecklar nu sin förståelse vad yrket innebär och vem som kan hålla på med det. Centralt här är att möjliggöra för flickor att hålla på med yrken som är traditionellt sett mansdominerande, och för pojkar att se det som möjligt att nå yrken som tidigare setts som kvinnodominerande, vilket är viktigt då barn i denna ålder kodar yrken utefter kön (Gottfredson 1996, 192). En kritisk reflektion hos informanterna efter dessa insatser verkar dock inte finnas då det inte framkommer i deras svar. En sådan fördjupande diskussion är nödvändig eftersom det inte räcker med att bara exponera eleverna för yrket, pedagogerna behöver även utmana de tankestrukturer som styr utvecklingen av självbilden.

## 6.2 Lärares syn på det normkritiska arbetet med elevers könsföreställningar

I resultatet framkommer det att informanterna arbetar med könsföreställningar på olika sätt. En återkommande upplevelse hos informanterna är att pojkar upplevs vara stökigare och tar mer plats medan flickor upplevs vara lugnare och tystare. Återkommande är också att informanterna ser att pojkar spelar fotboll och flickor gör andra lekar så som rollekar. En av informanterna försöker få pojkar att leka rollekar med flickorna. Björkman & Bromseth beskriver mikrohandlingar som små handlingar pedagoger gör för att förändra normer (2019, 135). Lärarna utför sina vägledande insatser genom mikrohandlingar. Varje mikrohandling utförd av läraren medför en justering av habitus hos eleven, där målet är att justeringen ska leda till en vidgad handlingshorisont. Det kan ses som ett exempel på en mikrohandling när informanten försöker bryta det som förväntas av könen att leka med, nämligen fotboll för pojkar och rollekar för flickor. Informanten uppvisar även en medveten kompetens, då hen ser att det finns lekar som könen håller sig till vilket skapar isärhållning dem emellan. För att åstadkomma förändring gör informanten en aktiv mikrohandling i att bryta det beteendet och uppmuntra pojkar att testa något annat, i form av en aktivitet som hittills varit kodad som tillhörande det andra könet. Genom sättet att prata om situationen visar informanten upp en medvetenhet om könen som socialt konstruerade då de ser skillnader i vilka lekar de förväntas hålla på med, samtidigt som de ser en möjlighet att förändra dessa föreställningar.

Ett annat exempel på detta är när en IF6 beskriver uttrycket 'den duktiga flickan', vilket enligt hens beskrivning innebär att flickor förväntas vara tysta och studera. Informanten försöker bryta det förväntade beteendet genom att uppmuntra flickor att ta mer plats, så som pojkarna gör. Detta är också ett exempel på en vägledande mikrohandling utförd av informanten, där flickorna ges möjlighet och uppmuntran att ta mer plats i klassrummet för att på så vis bryta ned föreställningen om vad en flicka förväntas vara, vilket möjliggör en förändring i de beteenden som förväntas av könen. Det påverkar även pojkarnas habitus på ett positivt sätt genom att pojkar får en syn på könen som jämställda där båda könen får göra samma saker och förväntas agera på samma sätt. Flickorna i det klassrummet kommer på sikt genom konsekvent och fortsatt arbete i enlighet med denna mikrohandling att anamma och göra till en del av sitt habitus att de

kan prata fritt och ta plats. Enligt Björkman & Bromseth behövs mikrohandlingar för att förändringarna ska bli långsiktiga på en makronivå (2019, 117). Vidare kan informantens arbete med mikrohandlingar ses som att hen är medvetet kompetent. Informanten förstår problematiken i det förväntade beteendet, vilka normer och strukturer som har lett till detta och försöker bryta dem och åstadkomma förändring genom att motivera och uppmuntra flickorna att agera annorlunda än förväntat.

Elever utvecklar i huvudsak sina könsföreställningar i åldern 6-8 år enligt Gottfredson (1996, 12). Könsföreställningarna utgör en del av elevernas habitus och är kontextberoende. Eleverna behöver alltså stöd av pedagogerna för att tolka sina intryck så att deras handlingshorisont på sikt vidgas istället för att begränsas. Läroplanen är tydlig med att detta normativa arbete är en del av skolans uppdrag, och att det är en del av vägledningen som ska integreras i undervisningen (Skolverket 2022, 6). Av dessa anledningar är det viktigt att förstå hur lärarna själva uppfattar sitt uppdrag och vilka insatser de anser sig genomföra för att nå målen.

Resultatet visar att informanternas uppfattning är att de genomför ett vägledande arbete med könsföreställningar i huvudsak i arbetet med yrken. I resultatet lyfter en av informanterna hur en brandman som föreläste om sitt yrke också påpekade att det finns brandmän som är kvinnor. Brandmannen i detta fall visar att trots att det heter brandman och att han själv är man så finns det brandmän som är kvinnor. Vi kan se detta som ett exempel på att bryta könsstereotyper kring yrken. Detta kan leda till att individerna stärker sin självkänedom. Självkänedom innebär hur individen ser på sig själv utifrån sitt självkoncept, vad som är möjligt. När yrken introduceras tidigt, kan individen få reda på fler alternativ som passar bättre för individens självkänedom, vad de anser vara möjligt. Att bli informerad om att det inte endast är män, men också kvinnor som kan bli brandmän, kan leda till att elevernas självkoncept förändras. I senare stadier så gör eleverna kompromisser utifrån vad de utsatts för i tidigare stadier.

Resultatet visar att samtliga informanter har ett genusperspektiv med sig som de integrerar i sitt arbete i varierande utsträckning. De försöker åstadkomma förändring genom sitt samtal med eleverna där de på olika sätt försöker bryta de könsstrukturer de själva kan identifiera. Vissa informanter ger uttryck för användandet av mikrohandlingar när dem uppger att de inte använder orden 'pojke' eller 'flicka' när de tilltalar barnen utan istället använder könsneutrala uttryck som 'barn' eller 'elev'. Vi ser även hur informanterna har etablerat utvärderande av sina handlingar genom att studera om



eleverna fortsätter agera i enlighet med vad de lärt sig i klassrummet när de kommer ut på rast och liknande. Hur pass omfattande informanternas förståelse för genusfrågor och utvecklingen av könsföreställningar hos eleverna är kan denna studie inte svara på, med det har en påverkan på kompetensnivån och möjligheten att identifiera lärandesituationer där vägledning behövs, och möjligheten att genomföra konstruktiva mikrohandlingar som kan nå önskvärt resultat. Det är också kompetensnivån som utgör grunden för möjligheten till konstruktiv självkritik och utvärdering av de vägledande insatserna. Genusteori är idag en del av lärarutbildningarna i Sverige, så det är sannolikt att lärarna åtminstone genomgått en kurs i genusteori på grundnivå vid en högskola eller ett universitet. Det tycks i huvudsak vara denna förförståelse för vägledningen av elevernas könsföreställningar som informanterna bär med sig, utöver det de tillskansat sig i samhällsdebatten, då förståelsen för vad begreppet vägledning innebär och vad som förväntas av dem i vägledningssuppletet påvisats vara bristande.

Kärnan i vad den vida vägledningen ska leda till är en vidgad handlingshorisont för eleverna. Hodkinson & Sparks beskriver habitus som en individs tro, idéer och preferenser, där kön har en stor inverkan i förandet av habitus (1997, 33). Elevernas självbilder, deras habitus, påverkar handlingshorisonterna, de val de anser vara nåbara och möjliga (1997, 34). Man skulle kunna något förenklat jämföra handlingshorisonten med de långsiktiga mål som finns i svaren på frågan "vad vill du bli när du blir stor?". Samtidigt ges inte alla elever samma möjligheter att svara vad de vill på den frågan. IF1s erfarenheter av det icke-binära som påvisades i resultatet vittnar samtidigt om hur anpassningar till och för icke-binära könsföreställningar sker i efterhand. Det tycks saknas ett genomtänkt förberedande arbete som skulle möjliggöra en hälsosam kontext för eleverna som upplever sig befinna sig utanför den binära skalan att skapa sitt habitus i en säker och fördomsfri miljö. Detta riskerar att verka hämmande för elevernas utveckling och självbild och på sikt därmed även för deras handlingshorisont. Genom en begränsad tolkning av omvärlden där det icke-binära inte får plats placeras de tidigt i fack som de inte känner sig hemma och trygga i och måste förstå och tolka sin omgivning utifrån ett främmande perspektiv. I resultatet lyfts ett exempel där pedagogers brist på kompetens kring icke-binära uttryck leder till att eleven riskerar att avvisas. I det här fallet fanns det pedagoger som stöttade eleven och gav den möjlighet att uttrycka sig, men exemplet visar hur det finns ett allmänt behov av kompetenshöjning gällande icke-binära uttryck. Elevernas handlingshorisont riskeras annars att begränsas till följd av pedagogens

avvisande av deras habitus. Det riskerar också att skada andra elevers förståelse för sin omgivning genom att inte möjliggöra en syn på människor som icke-binära. När de senare stöter på icke-binära uttryck är detta något främmande som inte passar in i deras världsbild och de riskerar då att stöta bort det icke-binära istället för att integrera det som något naturligt förekommande. Pedagogerna har med andra ord ett oerhört viktigt jobb gällande utvecklingen av könsföreställningar samtidigt som de saknar förutsättningar för att genomföra jobbet på det sätt som är avsett, och inte heller på ett sätt som möjliggör för dem att nå målen uppsatta i läroplanen. Det här jobbet behöver ske genom ett systematiskt samarbete på hela skolan där en studie- och yrkesvägledare med särskild kompetens kan fylla en viktig roll i stödandet av pedagogernas verksamhet och kompetensutveckling.

## 6.3 Sammanfattning

Det centrala för denna studie är hur lärare upplever sig arbeta för att vidga handlingshorisonten för elever oberoende av deras könsföreställningar. Hur ser lärarnas normativa arbete ut med möjliggörande av alla könsföreställningar och ett nedbrytande eller nedmonterande av destruktiva könsstrukturer som verkar hämmande för elevernas utsikter på lång sikt.

Bristen på kompetens hos informanterna och avsaknaden av studie- och yrkesvägledare kopplade till lågstadielklasser medför att arbetet med den vida vägledningen och könsföreställningar framstår som bristfällig. Trots detta utför informanterna en rad vägledande aktiviteter och mikrohandlingar som kan klassificeras som vägledande insatser. De visar även upp försök att genomföra utvärdering av de vägledande insatserna på eget initiativ. För ett konstruktivt arbete med den vida vägledningen på lång sikt och möjlighet att nå de målen som finns uppsatta behöver dock lärarna stöd och kompetensutveckling.

Ett sådant stöd och önskan om kompetensutveckling finns det redan uttryck för bland informanterna. Denna önskan är inte unison, men de som uttrycker en ovilja eller oförståelse kring utökat samarbete med studie- och yrkesvägledare kan tänkas göra så för att de befinner sig i ett tidigare utvecklingsstadium av kompetensspiralen.

Den uppvisade bristen på kompetens hos informanterna, sammantaget med avsaknaden av studie- och yrkesvägledare, leder till att det vägledande arbetet blir inkonsekvent, gör det svårt att säkerställa att eleverna drar långsiktiga lärdomar och integrerar positiva könsföreställningar. Det blir svårt att nå de målen som läroplanen menar att vägledning ska uppnå. Det blir svårt att ens utvärdera om vägledningsinsatserna utförda av lärarna blir genomförda med samma mål som de som finns utskrivna i läroplanen.

## 7. Diskussion

I detta kapitel följer diskussioner kring resultat, metodval, teorival samt förslag på vidare forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

I denna studie så framkommer det att lärare i olika grad arbetar både med vid vägledning och att bryta könsföreställningar. Samtidigt kände ingen informant till begreppet vid vägledning då frågan “vad tänker du att vid vägledning innebär” ställdes under intervjuerna. Efter att ha förklarat uttrycket under respektive intervju för respektive informant framkom det att enbart en arbetade aktivt med ett SYV-årshjul. Samtliga informanter påpekade hur de helt saknar studie- och yrkesvägledare på deras skolor eller att studie- och yrkesvägledaren enbart arbetar med elever i de senare årskurserna. Resultatet i vår studie visar hur de arbetar med vägledning och att arbetet är i ett motsatt förhållande till det som den tidigare forskningen rekommenderar, där bland annat Maree (2018) påpekar vikten av att vägledningsinsatser påbörjas tidigt, och där Skolinspektionen (2024) konstaterat att alla elever ska få vägledning av personer som vidhåller den kompetensen. Kompetensnivån hos våra informanter kan inte anses nå upp till de krav som ställs av Skolinspektionen.

Även Sultana (2011) kommer fram till att lärare saknar kompetens inom vägledning, där lärare behöver samarbeta med studie- och yrkesvägledare för att etablera hur vägledningen ska utformas utefter läroplanen. Det framkommer i resultatet att vissa informanter är positiva till ett samarbete med studie- och yrkesvägledare. Lam & Hui (2010) påpekar att det saknas studier gällande lärares attityder till genomförande av vägledning och samarbete med studie- och yrkesvägledare, framför allt i västvärlden. Våra resultat stämmer med Lam & Hui, där vi kan se varierande grad av vilja från

informanterna att samarbeta med studie- och yrkesvägledare. De underliggande värderingarna hos informanterna framstår i huvudsak vara att man vill genomföra vägledande insatser, däremot verkar det som att kompetens ibland saknas. Det problematiska för jämförelser med Lam & Huis studie är att det görs en något annan tolkning av vad begreppet studie- och yrkesvägledning innebär. Det är inte rakt av jämförbart med det engelska uttrycket 'guidance and counselling', där det engelska uttrycket lägger större vikt vid rådgivning, socialt stöd och mentorskap än det svenska uttrycket. Dessa uppgifter ingår i det svenska begreppet men är inte centrala på samma sätt som de är i det engelska uttrycket, något vi märker i våra informanters svar. I vårt resultat så arbetar flera av informanterna med rådgivning och socialt stöd, men på frågan om vad för vägledande insatser de genomför så kretsar svaren kring yrken, studiebesök och att bjuda in föräldrar att prata om yrken.

Skolinspektionen (2024) har i deras studie även kommit fram till att enbart 2 av de 30 skolor som deltog i deras studie nådde målen de hade satt upp för att ge god vägledning. Vår studie visar att liknande problem finns på lågstadiet, då det saknas ett systematiskt arbete med den vida vägledningen och det framkommer att lärarna uppvisar en bristande kompetens i arbetet med vägledning. Chen (2005) menar att ett samarbete mellan lärare och studie- och yrkesvägledare kan leda till att fler vägledande uppgifter integreras i undervisningen, men vårt resultat visar att informanterna redan arbetar med många av uppgifterna som Chen lyfter fram, så som temadagar kring yrken och studiebesök. Vårt resultat visar att Chens rekommendationer inte är tillräckliga utan stöd från studie- och yrkesvägledare behövs. Det saknas samarbete med studie- och yrkesvägledare, och samarbetet inom lärarlagen är varierande. Den informant som har det tydligaste exemplet på samarbete är också den lärare som kommit längst i sin kompetensutveckling och arbetar enligt ett SYV-årshjul. Skolinspektionen (2024) lyfter också att de skolor där vägledningen fungerar bäst kännetecknas av ett gott samarbete inom lärarlagen, där de aktivt arbetar med normmedvetenhet.

I resultatet framkommer flera exempel på hur informanterna aktivt genomför normbrytande arbete. Till exempel uppger informanterna hur de byter ut karaktärernas kön i litteratur, reflekterar kring kön kopplat till yrken och kallar eleverna för barn istället för pojkar och flickor. Detta arbete upplevs dock vara sporadiskt och utan tydligt planerad integrering i ämnesundervisningen. Det verkar inte alltid vara så att informanterna har ett fullt utarbetat mål med vad deras normbrytande aktiviteter ska åstadkomma och hur de

ska följas upp för ett långsiktigt arbete. Informanterna arbetar till exempel med könskodning av yrken med eleverna. I arbetet med brandmän så lyfter de att också kvinnor kan arbeta med detta yrke. Jhuremalani (2022) visar att barn i åldern 5-8 redan har tydliga stereotypa bilder av vad könen kan arbeta med. Dessa könsstereotyper har förändrats över tid och Jhuremalani visar hur läroplanen lärare arbetar efter har en tydlig påverkan på de könsstereotyper som utvecklas hos eleverna. Våra informanter arbete är dock inte planerade på ett sätt som gör att den långsiktiga förändringen kan säkerställas. En avsaknad av reflektion kring insatserna framkommer hos våra informanter och utvärderingar av arbetet tycks vara sporadiska och varierar då de är framtagna spontant av respektive informant. Skolinspektionen (2024) menar att skolpersonal brister i sitt uppdrag med att motverka könsnormer och där en avsaknad av kritisk reflektion leder till att könsmonster inte ifrågasätts. Vårt resultat visar att detta främst gäller det långsiktiga arbetet.

I vårt resultat talar informanterna om eleverna som flicka och pojke. Det förekommer försök att undvika detta genom att tilltala eleverna med hjälp av könsneutrala begrepp som elev eller barn. Det är dock tydligt att det binära tankesystemet är normen och att det icke-binära avhandlas först när man presenteras för icke-binära uttryck. Jhuremalani (2022) visar också hur detta är ett problem i den tidigare forskningen, så det är ett strukturellt problem som genomsyrar vårt samhälle. När vi läser Tallberg Broman (2002) och Hirdman (1981) genusteori så är det binära tankesättet dominerande även där. Vi gör försök att belysa problematiken som detta medför och hur det verkar hindrande för icke-binära elever så väl som för elever som identifierar sig som pojke eller flicka men även denna studie utgör en del av problemet, där det binära tankesystemet har påverkat våra uttryck och studien i stort. Vidare forskning gör klokt i att prioritera ett icke-binärt förhållningssätt till könsföreställningar och låta det genomsyra sina studier istället för att låta det intertextuella samtalet diktera villkoren.

## 7.2 Metoddiskussion

Valet av kvalitativ intervju har inte kunnat ge oss ett generaliserbart resultat, men användandet av kvalitativa intervjuer har gett oss en förståelse för hur våra informanter upplever och arbetar med den vida vägledningen. Intervjuguiden har utformats efter

frågeställningarna. För att kvalitetssäkra intervjuguiden har vi fått feedback från personer som utfört kvalitativa intervjuer och använt det som forskningsmetod tidigare. De har hjälpt oss se över frågorna vi ställer för att se till att de är relevanta och möjliggör för oss att svara på våra frågeställningar. Vår handledare har även sett över intervjuguiden innan vi genomförde intervjuerna.

Genom att ha genomfört kvalitativa intervjuer har vi under intervjuerna kunnat ställa följdfrågor, vilket möjliggjorde en djupare förståelse för informanterna och deras upplevelser.

Observationer är en metod som antingen hade kunnat ersätta eller komplettera intervjuerna. Det hade gett oss möjlighet att se hur lärarna faktiskt arbetar med vid vägledning och hade möjliggjort observationer av hur lärarna hanterar genusproblematiken. Ett problem med observationer är att man ofta får en tillrättalagd och mer välplanerad undervisning som inte speglar den normala undervisningen. Hanteringen av den här typen av problem och åtgärder som hade kunnat motverka dem ligger utom ramen för vad vi ansåg möjligt att genomföra i den här uppsatsen.

I urvalet har ålder, kön och antal år inom läraryrket inte varit kriterier för valet av informanter. Vi anser att lärarens kön, ålder och hur länge den jobbat som lärare inte är faktorer som säger något om lärarens möjlighet att utföra det vägledande uppdraget. Kravet att de skulle vara utbildade lärare bedömdes som tillräckligt då det finns styrande beslut som säger att vid vägledning ska bedrivas av all skolpersonal, samtidigt som det krävs lärarlegitimation för att få ett uppdrag som heltidslärare i Sverige.

Skolornas geografiska position är en faktor som kan tänkas påverka resultatet, då kommuner kan tänkas skilja sig i satsningar på studievägledning.

## 7.3 Teoridiskussion

Tagna var för sig så finns det brister i teorierna som gör det svårt att applicera dem på vägledning i skolans tidigare åldrar. Därför har vi valt att ta ut delar ur de nämnda teorierna enligt beskrivningen i teorikapitlet, och valt enskilda begrepp som kompletterar varandra och sammantaget möjliggör en analys av hur vid vägledning kan och bör bedrivas, samt möjliggör en analys av arbetet med könsföreställningar.

Gottfredsons teori *Circumscription and Compromise* användes för att analysera hur barn i årskurs 1 tidigt får uppfattningar kring kön och yrken. Hodkinson och Sparks *Careership* kompletterar Gottfredson genom att visa hur vägledning påverkar elever i denna ålder. För att kunna analysera arbetet med könsföreställningar används begreppen mikrohandlingar samt kompetensspiralen från *Normkritiskt perspektiv* och kompletteras med Hodkinson och Sparks begrepp handlingshorisont. Vår genusteoretiska utgångspunkt är den tidigare forskningen av Tallberg Broman som bygger på Hirdmans genussystem, men vi genomför inte en fullständig maktanalys och har därför valt bort Hirdmans genussystem som en teoretisk utgångspunkt. För att förklara hur lärares aktioner påverkar eleverna valdes istället mikrohandlingar, och vi använder dem för att visa hur elever i åldern 5-8 år integrerar könsföreställningar i sin självbild och att detta påverkar deras handlingshorisont. Kompetensspiralen används för att analysera dels hur lärarna arbetar men också i vilken utsträckning de har kunskap om normer och strukturer i sitt arbete med att bryta könsföreställningar. Kompetensspiralen används också för att visa på hur pedagogernas kompetensutveckling går till och hur det kan leda till ett bättre långsiktigt arbete med elevernas könsföreställningar.

## 7.4 Förslag på vidare forskning

I vår studie ser vi att implementeringen av vid vägledning är bristfällig, vilket visar sig i hur lärare arbetar med den vida vägledningen och i deras arbete med elevernas könsföreställningar. Eftersom vi utfört en kvalitativ studie av hur lärare i årskurs 1 upplever sitt arbete med vägledning så kan vi däremot inte se hur det arbetet påverkar eleverna längre fram, utan vi har endast en teoretisk förståelse för vilka effekter det kan ha, utöver en förståelse från jämförelser med resultaten från liknande forskningsinsatser i senare åldrar. Därför menar vi att det finns behov av en längre studie där forskarna kan följa elever under en längre period och på så vis granska och utvärdera arbetet med vägledning kontinuerligt, och belysa de långsiktiga effekterna av vägledningsarbetet.

Vidare verkar det finnas ett behov av att undersöka hur och i vilken utsträckning vägledning är integrerat som en del i lärarutbildningarna, och hur det hade kunnat förbättras för att verka kompetenshöjande av nyutbildade lärares förmåga att genomföra vägledning som en integrerad del av undervisningen.



Vi ser även ett behov av att undersöka rektorns roll och ansvar i implementeringen av beslut för vägledningen och dess utformning i grundskolans tidigare årskurser, och hur rektorerna kan möjliggöra för lärare att öka sin kompetens inom vägledning.

Vi anser att ett icke-binärt förhållningssätt till kön behöver etableras inom all forskning för att möjliggöra analyser av arbetet med icke-binära könsföreställningar.

## 8. Referenslista

Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Chen, C.P. (2005) 'Counsellor and teacher Collaboration in Classroom-Based Career Guidance,' *Australian Journal of Career Development*, 14(3), pp. 18–28. <https://doi.org/10.1177/103841620501400305>.

Catarina, A. (2014). *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:707632/FULLTEXT01.pdf>

Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet  
[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf) (hämtad 2022-12-18)

Gottfredson, L.S. (1981) 'Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations', *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), pp. 545-579–579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545.

Hirdman, Yvonne (1988). Genussystemet: reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 1988:3 s. 49-63

Hodkinson, Phil & Sparkes, Andrew C (1997). *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1).

Jhuremalani, A., Tadros, E. and Goody, A. (2022) 'Stereo-atypical: An Investigation into the Explicit and Implicit Gender Stereotypes in Primary School-Aged Children,' *Early Childhood Education Journal*, 51(7), pp. 1115–1129. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01355-w>.

Lam, S.K.Y. and Hui, E.K.P. (2010) 'Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach,' *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(2), pp. 219–234. <https://doi.org/10.1080/03069881003674962>.

Larsen, Ann Kristin (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Andra upplagan Malmö: Gleerups

Limberg, D. *et al.* (2021) 'School counselor and teacher collaboration to enhance students' career development using Project-Based Learning,' *Professional School Counseling*, 24(1\_part\_3), p. 2156759X2110119. <https://doi.org/10.1177/2156759x211011908>.

Lundahl, Lisbeth, Lovén, Anders, Holm, Ann-Sofie, Lindblad, Michael & Rolfsman, Ewa (2020). *Framtiden i sikte: skolans stöd för ungas karriärlärande*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Maree, J.G. (2018) 'Promoting Career Development and Life Design in the Early Years of a Person's Life', *Early Child Development and Care*, 188(4), pp. 425–436. doi:10.1080/03004430.2017.1345892. (hämtad 2024-04-07)

Pardhan, A. and Pelletier, J. (2017) 'Pakistani Pre-Primary Teachers' Perceptions and Practices Related to Gender in Young Children', *International Journal of Early Years Education*, 25(1), pp. 51–71. doi:10.1080/09669760.2016.1263938. (hämtad 2024-04-08)

Ponitz, C.C., Rimm-Kaufman, S.E. and Brock, L.L. (2009) 'Early Adjustment, Gender Differences, and Classroom Organizational Climate in First Grade', *Elementary School Journal*, 110(2), pp. 142–162. doi:10.1086/605470. (hämtad 2024-04-05)

Rothstein, B. (1997). Implementering - hur politiska beslut genomförs i praktiken: Sannerstedt, A (red). Politik som organisation - Förvaltningspolitikens grundproblem. (ss17-47). 2. Uppl. Angered: SNS Förlag.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2013). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan*. Rapport 2013:05. Stockholm: Skolinspektionen

Skolinspektionen. (2024). *Lärares arbete med att tidigt motverka könsbundna val*. Rapport 2022:8801. Stockholm: Skolinspektionen

Skolverket. (2013). *Arbete med studie- och yrkesvägledning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3143> (hämtad 2024-04-28)

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> (hämtad 2024-05-05)

Sultana, R.G. (2011) 'Learning Career Management Skills in Europe: A critical review, *Journal of Education and Work* 25(2), pp.1-24. doi:[10.1080/13639080.2010.547846](https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846) (hämtad 2024-05-01)

Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Sverige. Riksdagen. Utbildningsutskottet (2018). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan och gymnasieskolan: en uppföljning*. [Stockholm]: Utbildningsutskottet UbU, Sveriges riksdag [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/studie--och-yrkesvagledning-i-grundskolan-och\\_H50WRFR24](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/studie--och-yrkesvagledning-i-grundskolan-och_H50WRFR24) (hämtad 2024-04-24)

Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet (2019). *Framtidsval – karriärvägledning för individ och samhälle* (SOU 2019:4). Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/b372b5f5b7f54ff79be1d3bec1bd9dcf/framtidsval--karriarvagledning-for-individ-och-samhalle-sou-20194/> (hämtad 2024-04-24)

## Bilaga 1 - Intervjuguide

## Bakgrundsfrågor

Hur gammal är du?

Vilket kön har du?

Hur länge har du arbetat som grundskollärare?

Hur många elever ansvarar du för?

Hur många andra personer är involverade i/arbetar med undervisning av dina elever?

Lärare/fritidspedagoger/specialpedagoger etc.

Hur upplever du att ert samarbete fungerar gällande undervisningen av eleverna?

## Vid vägledning

Vad tänker du att vid vägledning innebär?

Hur arbetar er skola med den vida vägledningen?

Hur ser arbetet med vid vägledning ut för dig?

Har du några exempel på vägledning som dina elever får?

Har ni en studievägledare?

Hur ser samarbetet med studievägledaren ut för dig?

Hur ser stödet ut från rektorn med att arbeta med den vida vägledningen?

Vad fungerar bra och mindre bra med att arbeta med den vida vägledningen?

Vad behöver du som du saknar idag för att förbättra arbetet med den vida vägledningen?

## Könsföreställningar

Upplever du att det är någon skillnad på pojkarna och flickorna du ansvarar för?

(potentiell följdfråga; upplever du att det finns några generella särdrag hos pojkar och flickor?)

Kan du se några könsföreställningar hos dina elever?

(om ja, vilka?)

Kan du se några positiva eller negativa effekter av de könsföreställningar du kan se att eleverna har?

Anser du att du bemöter elever olika utifrån deras kön? Om ja, på vilket sätt?

Hur viktigt tycker du det är att jobba med elevernas könsföreställningar?

Vilket material använder du för att arbeta med könsföreställningar?

Kan du ge exempel på en situation där du använt dig av detta?

Upplever du att du behandlar flickor och pojkar olika? Om ja: på vilket sätt?

Var tror du att könsföreställningar uppstår ifrån?

Hur tycker du att man kan se om man har lyckats med sina mål kring arbete med könsföreställningar?

Är det något annat du vill prata om gällandes de ämnen vi gått igenom?

## Bilaga 2 - Informationsbrev

Hej,

Vi heter Viktor Eriksson och Viktor Mariedahl och går tredje året på studie- och yrkesvägledarprogrammet vid Malmö Universitet. Nu är vi igång med att skriva vårt examensarbete och vi hoppas att du vill delta i vår studie.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare arbetar med vägledning, hur vägledning integreras i undervisningen, och hur arbetet med elevers könsföreställningar i årskurs 1 ser ut. Därför vill vi intervjua er lärare för att få ert perspektiv på arbetet med de här frågorna som i grunden är hela skolans ansvar. Vi är även intresserade av hur könsföreställningar och normer reproduceras och kommer därför fråga hur ni arbetar med detta.

Vi kommer att utföra en kvalitativ intervju som kommer ta ca 45 min vardera. Kravet vi har på urvalet är att de är utbildade grundskollärare och att de arbetar med elever i årskurs 1. Intervjun kan genomföras via Zoom eller på plats.

Du som intervjuperson behöver inte svara på frågor du inte känner dig bekväm med och kan avbryta din medverkan när som helst, även efter att intervjun är avslutad. Individer och platser kommer presenteras i examensarbetet på så sätt att de inte kan identifieras. Det inspelade materialet kommer att transkriberas och analyseras för att sedan raderas efter att vårt examensarbete är färdigt. Materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem och kommer enbart användas för detta examensarbete. Den färdiga texten kommer att publiceras på Diva som är ett digitalt publiceringssystem för universitet, högskolor, forskningsmyndigheter och institut att samla och publicera publikationer.

Tveka inte att höra av dig till någon av oss om du har några frågor kring studien.

Med vänliga hälsningar,

Viktor Eriksson & Viktor Mariedahl

Kontaktuppgifter:

Viktor Eriksson - e-mail: [viktor.eriksson@gmail.com](mailto:viktor.eriksson@gmail.com) tel: 0793011875

Viktor Mariedahl - email: [viktormdahl@gmail.com](mailto:viktormdahl@gmail.com) tel: 0703299909

## Bilaga 3 Informanterna

IF1: är en 40 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 17 år.

IF2: är en 30 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 5 år.

IF3: är en 30 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 8 år.

IF4: är en 40 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 6 år.

IF5: är en 30 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 5 år.

IF6: är en 25 årig lärare som har arbetat som grundskollärare i 4 år.