

Running head: JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN

Synen på kön och jämställdhet i den svenska förskolan

Anna-Lena Hansson

Institutionen för psykologi

Lunds universitet

Psykologexamensuppsats

Handledare: Marie Bergström

Examinator: Sven Ingmar Andersson

Höstterminen 2004

Hansson, A-L. (2004). *Synen på kön och jämställdhet i den svenska förskolan*.

Psykologexamensuppsats V1. (2004): 42. Institutionen för psykologi, Lunds universitet.

### **Abstract**

The present Equality Project in the Swedish preschool has been studied according to its view on sex and equality. The purpose was to find out how the Equality Project is described, interpreted and implemented. The research questions focused the central concepts sex (gender identity, gender roles and gender patterns) and equality in the political level, the educational level and the executing level of the Equality Project. From each level some central texts were chosen and analysed. The results indicated that equality is interpreted as connected to an absence of gender patterns and gender roles. The concept of gender identity is differently understood in the different texts. The normative focus and the lack of psychology in the Equality Project are discussed.

Nyckelord: barn, flickor, förskolan, förskolebarn, jämställdhet, könsidentitet, könsmönster, könsroller, pojkar

## Innehållsförteckning

Titelsida	s 1
Abstract	s 2
Innehållsförteckning	s 3
Kapitel 1. Inledning	s 6
Uppsatsens syfte	s 8
Uppsatsens frågeställningar	s 8
Uppsatsens disposition	s 8
Kapitel 2. Jämställdhetspolitik i förskola och skola	s 10
Jämställdhetsbegreppet	s 12
Styrdokumentens jämställdhetsmål för flickor och pojkar före Lpfö 98	s 13
Kapitel 3. Samhällsvetenskapliga perspektiv på kön	s 21
1970-talet	s 21
1980-talet	s 26
1990-talet	s 29
2000-talet	s 33
Klassperspektiv på kön och förskola	s 37
Kapitel 4. Tillvägagångssätt	s 42
Metod för analysarbetet	s 43
Ett pragmatiskt synsätt	s 43
Faircloughs diskursanalytiska synsätt	s 44
Min analysstrategi	s 45
Urval av texter	s 46
1. Texter på styrande nivå – styrdokument, regeringens jämställdhetsdelegation	s 46
2. Texter på utbildande nivå – metoder för jämställdhetsarbete på förskolor	s 48

3. Texter på utförande nivå – erfarenheter från olika förskolors jämställdhetsarbete	s 50
Kapitel 5. Synen på kön och jämställdhet i texter på styrande nivå	s 52
a) Läroplan för förskolan, Lpfö 98	s 52
b) Pressmeddelanden om regeringens jämställdhetsdelegation	s 54
Utbildningsdepartementet, 030815	s 54
DN.se, 031127	s 55
Utbildningsdepartementet, 031128	s 56
c) Direktiven för Delegationen för jämställdhet i förskolan	s 56
d) Utbildning i jämställdhet	s 58
Kursplan och Kurspresentationsbroschyr för kursen Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap	s 58
Kapitel 6. Synen på kön och jämställdhet i texter på utbildande nivå	s 60
a) Flickor och pojkar i förskolan – Hjälpfröknar och rebeller	s 60
b) Det jämställda dagiset	s 64
c) Olika på lika villkor	s 66
d) Från vaggan till identitet	s 69
e) Genuspedagogik	s 72
f) Elfte steget – vägen dit	s 76
g) Pedagogiska magasinet, tema: genus om kunskap och kön.	s 78
h) Genusmaskineriet	s 79
Kapitel 7. Synen på kön och jämställdhet i texter från utförandenivå	s 81
a) Projektbeskrivning från jämställdhetsprojektet på Björntomten och Tittmyrans förskolor	s 81
b) Broschyr från Björntomten och Tittmyran	s 85
c) Arbetsplan från Björntomtens förskola	s 86
d) Rapport från Björntomten och Tittmyran	s 87
e) Bok om Tittmyran och Björntomten	s 90
f) Rapport från projektet Vidgade Vyer	s 93
Förskola 1 i Vidgade Vyer	s 94

Förskola 2 i Vidgade Vyer	s 96
Förskola 3 i Vidgade Vyer	s 97
g) Broschyr om projektet Vidgade Vyer	s 100
Kapitel 8. Jämförelse av synen på kön och jämställdhet mellan styrande nivå, utbildande nivå och utförandenivå	s 102
Synen på könsmönster och könsroller	s 102
Synen på könsidentitet och könsroller	s 104
Synen på jämställdhet	s 105
Synen på män i förskolan	s 106
Synen på föräldrarnas roll	s 107
Synen på ålder och utvecklingsnivå	s 108
Kapitel 9. Diskussion	s 110
Från attitydpåverkan till handling	s 110
Från praktik till läroplan	s 111
Det sanna, det rätta, det goda	s 112
Förskolläraren – en nyckelperson som gör rätt eller fel	s 113
Jämställdhet i förskolan - ett medelklassprojekt	s 113
Värdeabsolutism och värderelativism på en gång	s 114
Psykologins roll i ett pedagogiskt projekt	s 115
Androgynitetsideal	s 116
Kön som identitetsskapare	s 118
Önskingar om beteendemodifikation	s 119
Jämställdhetsprojektets konsekvenser	s 120
Att vara utan att göra	s 120
Förslag på fortsatt forskning	s 120
Referenser	s 122
Referenser till teori	s 122
Referenser till empiri	s 125
Övriga empirikällor	s 126

## Synen på kön och jämställdhet i den svenska förskolan

År 1998 fick förskolan sin första läroplan. Skolverket hade då övertagit ansvaret som tillsynsmyndighet för förskolan. Dessförinnan var Socialstyrelsen huvudman för förskolan, som tidigare kallades barnomsorg. Genom övergången till Skolverket är nu förskolan en del av det sammanhållna utbildningssystemet med förskola, grundskola och gymnasium. I förskolans läroplan formuleras den värdegrund som verksamheten ska vila på. Alla vuxna som arbetar i förskolan uppmanas att följa dessa värden och ta avstånd från det som strider mot dem. Ett av dessa grundläggande demokratiska värden som förskolan har att förankra är jämställdhet mellan könen. Hur flickor och pojkar ska bemötas i förskolan förtydligas i läroplanen på följande sätt:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. Förskolan skall, varhelst den anordnas, arbeta för att nå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten (Lpfö 98, 1998, s 8).

Läroplanens formulering är kort och kräver tolkning för att kunna användas i vardagen på förskolan. Hjälp att tolka vad läroplanens jämställdhetsmål innebär i praktiken ges av texter som i utbildande syfte vänder sig till förskollärare. Olika förskolor har själva startat försöksverksamheter för att hitta vägar att uppnå jämställdhetsmålen. Jämställdhetsprojektet i den svenska förskolan uttrycks i styrdokument och av regeringens jämställdhetsdelegation (på styrande nivå), i pedagogiska metodböcker för förskolan (på utbildande nivå) och i olika praktiska försöksverksamheter i enskilda förskolor (på utförandenivå).

Med begreppet ”jämställdhetsprojektet” i den svenska förskolan syftar jag på den verksamhet och de skriftliga yttranden på dessa olika nivåer som har som mål att arbeta för jämställdhet mellan könen hos barn i förskolan. Jämställdhetsprojektet inkluderar såväl de styrandes agerande för att verka för jämställdhet mellan flickor och pojkar (till exempel läroplanens formuleringar angående jämställdhet och regeringens tillsättande av en jämställdhetsdelegation för förskolan) som den verksamhet som ämnar påverka pedagoger i förskolan (som metodböcker med råd och tips till förskolor hur man kan arbeta för jämställdhet) samt enskilda förskolors egna handlingsplaner, beskrivningar och utvärderingar av vad de i praktiken gjort med flickor och pojkar för att de ska bli jämställda varandra.

Jag är intresserad av att veta mer om tankarna bakom jämställdhetsprojektet i förskolan och dess syn på kön och jämställdhet och ta reda på samt lyfta fram vilka kopplingar som finns till psykologiska, sociologiska och pedagogiska teorier och genusteorier om kön och jämställdhet. Jag är nyfiken på hur man i förskolans jämställdhetsarbete förhåller sig till dilemmat att bemöta flickor och pojkar lika och ändå bevara kön som en viktig del av varje barns identitet. Det synes mig finnas ett dilemma i att både vilja *motverka* de uttryck som kön tar sig och att vilja *bevara* begreppen flicka och pojke som indelningsgrunder för barn.

Det finns olika teoretiska perspektiv på begreppen som rör kön (könsidentitet, könsroller och könsmönster) och olika förklaringsmodeller och tolkningsmöjligheter. I förskolans jämställdhetsprojekt används begreppen som rör kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och begreppet jämställdhet på olika sätt och med olika innehåll. Det är därför inte möjligt att ange några enhetliga definitioner. Det är en del av min undersökning att analysera och exemplifiera hur dessa begrepp på olika sätt används och förhåller sig till varandra i förskolans jämställdhetsprojekt.

Jag vill lyfta fram några olika teoretiska perspektiv på kön som finns inom psykologin, sociologin, pedagogiken och genusvetenskapen. Vad man menar med jämställdhet och hur man förstår och tolkar begreppet kön varierar över tiden och beror av kontexten. Mot denna bakgrund vill jag analysera synen på kön och jämställdhet i förskolans jämställdhetsprojekt. Av intresse är inte bara vad man fyller dessa begrepp med utan även hur man på olika sätt relaterar dem till varandra samt implementerar dem i förskolans praktik.

Inom samhällsvetenskapen finns olika sätt att se på könsidentitet, könsmönster och könsroller. Genusteori eller genusvetenskap är ett tvärvetenskapligt studium av genus, kön, kvinnor och män, flickor och pojkar, manligt och kvinnligt. Det finns inte ett enhetligt sätt att se på kön inom respektive vetenskap. I en grövre översikt kan man dock säga att könsidentitet som begrepp härstammar ur psykologin och syftar på en slags inre upplevd identitet. Könsroller bygger på en syn på gestaltning av kön i mer social bemärkelse och här används ibland begreppet socialt kön som hör hemma i en sociologisk eller socialpsykologisk tanketradition. Begreppet könsmönster kan man säga hör till ett strukturellt synsätt och omfattar ofta beskrivningar av kvinnors relativa underordning i förhållande till män och det är i denna utgångspunkt som mycket genusvetenskaplig forskning bedrivs. Jag vill understryka att denna härledning av dem för min uppsats centrala begrepp inte gör att begreppen alltid används på detta sätt, tvärtom försiggår en ständig omdefiniering av deras innehåll. Däremot är det till hjälp att intressera sig för hur och när dessa begrepp har använts och används i forskning och teorier på vägen mot förståelse av förskolans jämställdhetsprojekt av idag.

## Uppsatsens syfte

Förskolans ”jämställdhetsprojekt” innebär att motverka traditionella könsmonster och samtidigt stärka barns könsidentitet. Mitt syfte är att ta reda på hur detta ”jämställdhetsprojekt” beskrivs i styrdokument, tolkas på utbildande nivå och genomförs i förskolepraktiken. Mitt syfte är också att analysera synen på kön och jämställdhet på de tre olika nivåerna och hur eventuella dilemman i jämställdhetsprojektet hanteras.

## Uppsatsens frågeställningar

Med utgångspunkt i syftet att ta reda på hur uppgiften, att både motverka de uttryck som kön tar sig och behålla indelningen i flickor och pojkar, löses på de olika nivåerna i jämställdhetsprojektet i förskolan, har jag valt följande frågeställningar.

Mina frågeställningar är:

- Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet finns i läroplanen och i texter om regeringens jämställdhetsdelegation?
- Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet finns i de råd och tips som ges till förskolor i metodböcker om jämställdhet?
- Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet finns i de projektredovisningar av hur enskilda förskolor gjort när de arbetat med jämställdhet?
- Är föreställningarna om kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet samstämmiga på de olika nivåerna och i de olika texterna eller skiljer de sig åt och i så fall på vilket sätt?
- Hur beskrivs kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) hos barn i olika förskoleåldrar på de olika nivåerna och i de olika texterna?

## Uppsatsens disposition

Uppsatsen är indelad i nio kapitel. Efter det inledande kapitlet presenteras i kapitel 2 hur jämställdhetspolitiken sett ut i förskolan fram till läroplanen för förskolan, Lpfö 98. I kapitel 3 ges en översikt över olika samhällsvetenskapliga perspektiv på kön från 1970-talet fram till i dag. I kapitel 4 redogörs för undersökningens tillvägagångssätt och urval av empirin. I kapitel 5-8 sker redovisning och analys av resultatet utifrån de fem frågeställningarna. Kapitel 5 besvarar frågan om synen på kön och jämställdhet i texter på styrande nivå. Kapitel 6 beskriver och analyserar synen på kön och jämställdhet på utbildande nivå och kapitel 7 viks åt texterna på utförandenivå. I kapitel 8 jämförs resultaten från de tre nivåerna. I det



avslutande kapitel 9 diskuterar jag olika infallsvinklar på hur ”jämställdhetsprojektet” i den svenska förskolan på olika sätt förhåller sig till uppgiften att motverka traditionella könsroller och stärka barnens könsidentitet.

## Kapitel 2

### Jämställdhetspolitik i förskola och skola

Den manliga hegemonin i den offentliga skolan var i det närmaste total fram till 1853, skriver Ingegerd Tallberg Broman (2002). Genom skolförordningen 1853 beslöts att även kvinnor fick arbeta i de mindre glesbygdsskolorna. Fem år senare, 1858, fick kvinnor rätt att arbeta i småskolor och året därpå tillåtelse att arbeta i folkskolor. I takt med att kvinnor blev lärare ökade också antalet flickelever. Jämställdhet i det offentliga har de senaste 30 åren varit uppbackat av regeringspolitik och lagstiftning, det gäller även inom skolan och barnomsorgen (Tallberg Broman, 2002). Hon skriver:

Jämställdhetsarbetet har flyttat in i institutionerna, i skolan, i barnomsorgen och åläggs också speciella grupper. I skolområdet har frågan förvandlats från en ideologisk fråga kopplad till makt- och resursfördelning till en pedagogisk fråga, där varje lärare, varje pedagog är ansvarig (Tallberg Broman, 2002, s 166).

När det gäller barnomsorgen har den varit en kvinnlig profession från starten. År 1904 öppnade den första folkkindergården, där man ville skapa en god social-pedagogisk miljö. Inte bara barnen utan även mödrarna skulle utvecklas och man ordnade mödraträffar där mödrarna kunde få råd och stöd i sin uppfostran. I denna första barnträdgård 1904 i Norrköping, var den jämställdhet som åsyftades den mellan klasser, man ville erbjuda arbetarklassens barn bildning. Barnens bildning i barnträdgården tänktes påverka mödrarna i hemmen. Genom att nå kvinnorna på detta sätt tänkte man sig att man skulle kunna påverka samhällsutvecklingen i önskad riktning. Att påverka levnadssätt, moral, värderingar och karaktärsdrag i familjerna var syftet med samarbetet med föräldrarna. Under 1904-1944 var barnträdgårdarna ett kvinnligt revir och det gjordes inte många försök från män att ta sig in (Tallberg Broman, 1991).

Sedan 1980-talet är jämställdhet mellan flickor och pojkar och mellan män och kvinnor en fråga som diskuteras allt mer i förskolans värld. Tallberg Broman beskriver det som följer:

Efter århundranden av manligt dominerad makt över kunskap och utbildning på alla nivåer i de offentligt erkända institutionerna, börjar den mer grundläggande utbildningen bli kvinnligt könsmärkt. /.../ Behovet av en heterogenerare lärargrupp har inneburit att många kvinnor känt sig allvarligt ifrågasatta. De är för många! De skulle hellre vara män! Män behövs (Tallberg Broman, 2002, s 74-75).

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman (2004) beskriver i sin artikel *Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola* att planeringen av den jämlika skolan började ta form på 1940-talet. På 1960-talet rörde jämlikhetssträvandena den mellan invandrare och svenskar och hemspråksreformen kom 1976. I den forskning som gjorts om den svenska skolan och förskolan de senaste fyra decennierna urskiljer Rubinstein Reich och Tallberg Broman olika perspektiv. På 1970-talet dominerade klass- och socialgruppsperspektiv. På 1980-talet och början på 1990-talet var köns- och genusperspektiv vanligast och på 1990-talet och särskilt under början på 2000-talet var etnicitetsperspektivet mest förekommande. Idag finns även forskning som kombinerar flera analysperspektiv (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004).

Köns- och genusforskningen som rör förskola och skola i Sverige har särskilt under 1990-talet och början av 2000-talet fokuserat hur genuspåverkade mönster skapas och upprätthålls. I forskningen problematiseras hur interaktionen mellan lärare och elev och mellan elever ser ut utifrån kön (a. a.)

Tallberg Broman (1991) visar att i utbildningsutskottets betänkande 1994/95 blev jämställdhet mellan könen en pedagogisk fråga. Det som då lyfts fram är faktorer som ämnesinnehåll, klassrumsinteraktioner och undervisningsätt. Tallberg Broman lyfter fram att det, som tidigare varit en ideologisk fråga där könsperspektiv på skola och utbildning innebar en kritisk analys av verksamheten, nu har blivit en uppgift för pedagogen. Denna företeelse, att i skolans och förskolans styrdokument frikoppla jämställdhetsfrågan från makt- och resursfördelningsfrågor, benämner författaren skolmyndighetsfeminism (a. a.).

För att pedagogen skall kunna utföra denna uppgift krävs kunskap om könsperspektiv och förmåga att omvandla mål till handling. Hon påpekar vidare att denna myndighetsbild framställer förskola och skola som ”producenter av det goda, av det jämställda” (Tallberg Broman, 1991, s 16) och att det till denna bild bör läggas en kritisk analys av förskola och skola. Bristande jämställdhet är en samhällsfråga. Därför, menar Tallberg Broman, bör jämställdhetsarbete börja med samhällsanalys.

Från att ha varit en skola lika för alla bryts i början på 1990-talet diskursen om den sammanhållna skolan och kravet på mångfald introduceras. Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2004) har granskat forskning inom förskolan under de senaste fyra decennierna utifrån kön, klass och etnicitet. De utgår från begreppen homogeniseringspraktiker och särartspraktiker. Homogeniseringspraktiken i skola och förskola innebär en strävan efter normalisering och moralisering. Särartspraktik omfattar konstruktion och markering av skillnad. Särartspraktiken kan äga rum på olika nivåer, till exempel på organisatorisk nivå

genom införande av segregering verksamheter eller genom en kompensatorisk praktik i den gemensamma gruppen. Författarna beskriver homogeniseringspraktikens innebörd:

Homogeniseringspraktik innefattar att formas och bemötas i en riktning mot normen, mot svensk medelklass, med dess språk, värden och normer, framtidsbilder, kunskaper och kompetensbehov . . . /Lärarens förhållningssätt är ett 'lika'-perspektiv som uppfattas som jämlikhetssträvan (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004, s 16).

Kännetecknande för det som Englund (i Rubinstein Reich och Tallberg Broman, 2004) kallar det utbildningspolitiska paradigmskiftet, är att den tidigare homogeniseringspraktiken börjar kombineras med eller ersätts av en särartspraktik. Nu blir det möjligt att införa separat flick- och pojkundervisning i klasserna, liksom att inrätta religiösa eller etniska friskolor. Särartspraktiker beskrivs i den forskning som rör kön och den som rör etnicitet (a.a.).

### **Jämställdhetsbegreppet**

Jämställdhetsbegreppet är en väsentlig del av denna uppsats varför jag vill förmedla något om dess ursprung. Christina Florin och Bengt Nilsson (2000) beskriver hur jämställdhet blev ett ord på den politiska agendan i sin bok *"Något som liknar en oblodig revolution..." – jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Vid slutet av 1960-talet uppstod ett begrepp som talade om hur relationen mellan kvinnor och män i samhället borde se ut. "Det kallades för jämställdhet. Tidigare hade man talat om kvinnosaken eller kvinnans jämlikhet eller kvinnans likställighet, men nu spred sig det nya ordet sakta ut i alla möjliga sammanhang parallellt med ordet jämlikhet" (Florin & Nilsson, 2000, s 9). Ordet jämställdhet fick genomslag och gjorde att många kunde samlas kring det, även om det tolkades på olika sätt i praktiken. Att jämställdhetsbegreppet fick genomslag, menar Florin och Nilsson, beror på flera faktorer:

Det var klassöverbryggande och lät lite lagom ofarligt och kunde fungera på samma sätt som folkhemsbegreppet hade gjort på sin tid – det kunde maskera underliggande konflikter så att de blev hanterbara. Det uttryckte ingen maktrelation och det var okroppsligt – det hade inga sexuella undertoner – könen skulle bara ställas sida vid sida som två abstrakta varelser, symboler eller idealtyper (Florin & Nilsson, 2000, s 9-10).

Så småningom blev jämställdhet en politisk term. Florin och Nilsson beskriver att Eva Moberg, liberal journalist, redan på 1960-talet argumenterade för jämställdhetsbegreppet

fördelar framför jämlikhetsbegreppet. ”Det äldre jämlikhetsbegreppet innehöll ordet likhet och uppfattades därför lätt som om man ville avlägsna de biologiska skillnaderna mellan könen – det kunde lätt uppfattas som om den sexuella attraktionskraften mellan könen var i fara” (Moberg, citerad i Florin & Nilsson, 2000, s 10). Fram till mitten på 70-talet användes jämlikhet och jämställdhet synonymt, tills ”jämställdhet” tog över som term för politiska frågor om förhållandet mellan könen och jämställdheten blev en egen politisk fråga:

Detta skedde vid socialdemokraternas partikongress 1975 och markerade ett genombrott för att könsfrågorna i sig nu hade lyfts upp till *politiska* frågor och blivit ett eget politiskt fält. 70-talet innebar sålunda en institutionalisering av jämställdheten, början på det som senare brukar kallas *statsfeminismen* – ett politiskt fenomen som betecknar att staten etablerar särskilda strukturer som ska höja kvinnors status (Florin & Nilsson, 2000, s 10).

### **Styrdokumentens jämställdhetsmål för flickor och pojkar före Lpfö 98**

Som tidigare nämnts är Läroplanen för förskolan 1998 (Lpfö 98) den första läroplanen för förskolan och det är denna läroplan som fortfarande gäller. Fram till sista december 1997 lydde förskolan under socialstyrelsens allmänna råd. Därefter, från och med 1 januari 1998, tog Skolverket över ansvaret för förskolan som därigenom styrs på samma sätt som den obligatoriska skolan, förskoleklassen, fritidshemmet och de frivilliga skolformerna. Den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet lyder under nu gällande Lpo 94 och de frivilliga skolformerna under Lpf 94. Förskolan lyder nu liksom skolan under skollagen. För att ge en överblick över bakgrunden till Lpfö 98 ger jag här en sammanfattning av hur målen för jämställdhet mellan flickor och pojkar sett ut i styrdokumentet före de nya riktlinjerna 1998. Läroplanen är *bindande* och utfärdad av regeringen, till skillnad från Socialstyrelsens pedagogiska program som var *vägledande* för barnomsorgen (Lpfö 98).

För att göra bilden så tydlig som möjligt väljer jag att både beskriva hur målsättningar för kön och jämställdhet uttrycks i skolornas läroplaner (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94) och hur det såg ut i de riktlinjer som gällde för förskolan tidigare (Barnstugeutredningen SOU 1972:26-27; Arbetsplan för förskolan 1, 1975; Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning, 1981; Pedagogiskt program för förskolan – allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3; Lära i förskolan - Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen 1990:2). Anledningen till att det är intressant att känna till lydelsena även i skolornas tidigare och nu gällande läroplaner är att Skolverket som är huvudman för dem, nu är huvudman även för förskolans läroplan. Skolläroplanernas syn på jämställdhet kan tänkas ha influerat

förskoleläroplanen eftersom det enligt Lpfö 98 är tänkt att de tre läroplanerna ska länka i varandra.

Genom grundskolereformen 1962 infördes att alla flickor och pojkar skulle gå i samma skolklasser (Säfström & Östman, 1999). Läroplanen för grundskolan, Lgr 62, är grundskolans första läroplan. I målen och riktlinjerna för Lgr 62 nämns inte jämställdhet mellan könen som en viktig princip utan den bärande principen för förhållandet mellan kön är istället tolerans, samverkan och likaberättigande. I avsnittet för mål och riktlinjer nämns detta förhållande mellan könen på ett ställe:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål: de måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Skolans sociala fostran skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i en tid av stark utveckling kan bära upp och stärka demokratiens principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper (Lgr 62, 1962, s 18).

Man talar inte heller om eleverna som flickor och pojkar, i texten används uttrycken eleven (han), läraren (han), de unga, människan (hon). Individualiseringen av undervisningen betonas som en viktig del i 1962 års läroplan:

Elevernas studieframgång är inte bara beroende av arten och graden av deras intellektuella utrustning. Många andra faktorer, deras psykiska och fysiska egenskaper, intressen, hemförhållanden m. m. spelar stor roll. Läraren måste därför så långt som möjligt söka bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev och individualisera undervisningen. Detta tillhör de mest angelägna läraruppgifterna, om skolan verkligen skall kunna ge varje elev den hjälp till utveckling, som bäst svarar mot hans anlag och möjligheter (Lgr 62, 1962, s 20).

I grundskolans andra läroplan, Lgr 69, skrevs jämställdhetsbegreppet in (Säfström & Östman, s 305, 1999). Genomslaget för jämställdhetsarbete i grundskolan kom med Lgr 69 (Tallberg Broman, 1991). I Lgr 69 beskrivs jämställdhetsmålet i inledningskapitlet ”mål och riktlinjer” i underavsnittet ”Elevernas sociala utveckling”. Stycket inleds med:

Familjen är vanligen den första gruppbildningen, i vilken barnet ingår. Under hela skoltiden bör frågor som rör hem och familj behandlas i samband med undervisningen i olika ämnen, där dessa frågor har en naturlig anknytning. Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden. Skolan skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det

moderna samhället. Dessa principer skall också prägla synen på andra nationer och folkgrupper (Lgr 69, 1969, s 14).

Lite längre ner i stycket känns formuleringen från Lgr 62 igen, men ordalydelsen är något ändrad och bland andra är ordet kön borttaget:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Skolan skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna (Lgr 69, 1969, s 14-15).

Könsrollsfrågor har blivit ett ”lärostoff inom flera ämnen” (Lgr 69, 1969, s 45) som ska inkluderas i undervisningen i mer än ett ämne. Hur undervisningen i könsrollsfrågor bör ske beskrivs först allmänt och sedan tämligen detaljerat:

Enligt läroplanens mål bör skolan verka för jämställdhet mellan könen – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Detta bör ske dels genom att pojkar och flickor behandlas lika, dels genom att skolan i sitt arbete motverkar traditionella könsrollsattityder och stimulerar eleverna att debattera och ifrågasätta de skillnader mellan män och kvinnor i inflytande, arbetsuppgifter och löner som finns på många områden i samhället (Lgr 69, 1969, s 49-50).

Undervisningen i könsrollsfrågan skall ske på alla stadier och skolans förväntningar på flickor och pojkar betonas. Även om skolan i sig erbjuder samma kursplaner och samma rätt till fortsatt utbildning är bemötandet av eleverna betydelsefullt:

Men lika behandling innebär inte bara att pojkar och flickor bör få samma undervisning och stimuleras att intressera sig för samma slag av arbetsuppgifter inom olika ämnen utan också att skolan bör rikta samma sociala förväntningar mot båda könen. Skolan bör utgå från att män och kvinnor kommer att ha samma roll i framtiden, att förberedelse för föräldrarollen är lika viktig för pojkar som för flickor och att flickorna har anledning att vara lika yrkesinriktade som pojkarna (Lgr 69, 1969, s 50).

Läroplanen lyfter också fram vikten av föräldrarnas syn på könsrollsfrågan:

Det är viktigt att också föräldrarna blir medvetna om könsrollsfrågan och, oberoende av vilken arbetsfördelning de själva har valt, förstår betydelsen av att behandla pojkar och flickor lika. Skolan bör både i undervisningen och i kontakten med föräldrarna ta upp skillnader i attityder mellan olika generationer och betona de förhållanden som bidrar till att den unga generationen har större förutsättningar än den äldre att

förverkliga jämställdhet mellan könen (t ex förbättrade utbildningsmöjligheter, förändrade attityder i skolarbetet, gemensam undervisning i hemkunskap och barnkunskap) (Lgr 69, 1969, s 50).

I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) har inte jämställdhet mellan könen en framträdande plats, men männens funktion i förskolan som identifikationsobjekt och i införlivandet av könsroller påtalas. I Barnstugeutredningen refereras en hel del teorier om barns utveckling framförallt utifrån Jean Piaget och Erik H Erikson. Utifrån Eriksons teori beskrivs införlivandet av könsroller som en del av barnets identitetsbildning vid ca 3 ½ - 7 års ålder:

Det är i denna fas som barnet direkt kan umgås med andra barn. Det börjar göra jämförelser och upptäcker skillnader t. ex. i kön, en upptäckt som ofta leder till nyfikenhet för och funderande över sexuella frågor. /.../ Det är nu som barnet väsentligen utvecklar sina förutsättningar för manliga och kvinnliga initiativmönster och framförallt införlivar attityder i förhållande till den framtida könsrollen, som kommer att ingå som väsentliga faktorer i dess framtida identitets positiva och negativa sidor (SOU 1972:26, s 56).

Det vill säga i barnstugeutredningens del 1 (SOU 1972: 26) talas om barnets tillägnande av könsroller, som ett oladdat fenomen som ingår som ett naturligt steg i barnets utveckling mot vuxen man eller kvinna. I barnstugeutredningens del 2 (SOU 1972: 27) diskuteras dock behovet av en attitydförändring bort från traditionella könsroller. Där beskrivs att man vill åstadkomma en attitydförändring som innebär att ungdomar väljer yrke efter intresse och lämplighet och inte utifrån traditionellt könsrollstänkande. För att detta ska uppnås beskrivs i utredningen att det krävs stora insatser i samhället som börjar redan i förskolan:

Könstillhörigheten – att vara man eller kvinna – är på ett speciellt sätt avgörande för utbildnings- och yrkesval. Här är det väsentligt att förskolan stöder pojkar och flickor i att utgå från en verklig inneboende förmåga, som inte hindras av fördomar och vad som av djupt inrotad tradition betraktas som manligt och kvinnligt (SOU 1972:27, s 17-18).

Kön, socialgrupp och föräldrarnas utbildning beskrivs som påtagliga barriärer som påverkar barns utveckling och bestämmer deras framtida livs inriktning redan i förskoleåldrarna, vilket man tänker sig att förskolan kan ändra på.

Samtidigt vet man att den för utvecklingen mest avgörande delen av livet ligger väsentligt före 7-årsåldern och att socialpolitiska, till familjen och barnen, inriktade insatser, måste ha störst effekt de första mest formbara åren. En underlåtenhet att bygga ut förskolan i dag kan innebära att köns- och klassgränser läggs



fast, vilket kan komma att prägla familje- och arbets- och övrigt samhällsliv långt in i nästa århundrade (SOU 1972:27, s 18).

Att förskolans personal till en majoritet består av kvinnor lyfts fram som ett problem som bör åtgärdas:

Förskolans personal består nästan uteslutande av kvinnor. /.../ Detta är allvarligt med tanke på att många barn också i hemmet saknar möjlighet till manlig identifikation. Dessutom torde det förhållandet att enbart kvinnor tar hand om små barn befästa traditionellt könsrollstänkande och könsrollsfördomar hos barnen. Om inte barnen från tidig ålder får uppleva att både män och kvinnor tar del i vård och fostran av små barn och fullgör samma arbetsuppgifter torde det vara svårt att få en attitydförändring till stånd. Utredningen anser det därför angeläget att pröva olika sätt att få manlig personal till förskolan och att den manliga personalen utför samma arbetsuppgifter som övrig personal (SOU 1972: 27, s 44).

1975 kom den första arbetsplanen för förskolan *Arbetsplan för förskolan 1 – Vår förskola En introduktion till förskolans pedagogiska arbete* (Socialstyrelsen, 1975). I denna arbetsplan talas om barns behov av stimulans och utveckling och vikten av dialogpedagogik som bygger på samspel mellan barn och vuxen (Socialstyrelsen, 1975). Kön och jämställdhet diskuteras inte, dock framgår att man inte skiljer på flickors och pojkars utveckling och behov.

Nästa arbetsplan kom 1981, *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning* (Socialstyrelsen, 1981). Vid denna tid lydde förskolan under socialstyrelsen och i arbetsplanen hänvisas till socialtjänstpropositionen 1979/80:1 och socialtjänstlagen där jämlikhet är ett av inslagen som också gäller för barnomsorgen. Barnomsorgens roll i jämställdhetssträvandena handlar om att båda föräldrarnas rätt till förvärvsarbete:

Strävan mot den ökande demokratiseringen av arbetsliv och samhälle har till syfte att ge möjligheter för både kvinnor och män att delta i arbetsliv och samhällsliv och påverka samhällsutvecklingen. Detta är ett grundläggande jämställdhetskrav. Möjligheten för att familjen till ekonomisk trygghet är också beroende av att båda föräldrarna på ett jämlikt sätt kan bidra till familjens försörjning. En kvalitativt god barnomsorg blir därmed av avgörande betydelse för att detta mål ska kunna uppfyllas (Socialstyrelsen, 1981, s 10).

I 1980 års läroplan för grundskolan (1980) är inte könsrolldiskussionen lika mångordig som i Lgr 69. I skolans mål finns ordet kön med helt kort utan kommentar: ”Alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och social och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i grundskolan” (Lgr 80, 1980, s 14).

Utifrån att det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor skall skolan verka för jämställdhet mellan män och kvinnor. Könsrollsfrågorna har, till

skillnad mot i Lgr 69 där de skulle integreras i flera ämnen, hamnat under studie- och yrkesorienteringen och som ett av många teman i barnkunskapen:

Skolledningen har ett speciellt ansvar för att material om könsrollsfrågor tillförs skolan och för att läroplanens syfte i detta avseende förverkligas. Skolan bör på olika sätt stimulera eleverna att välja yrke och vuxenroll oberoende av traditionella könsrollsföreställningar och den bild av könsroller som massmedia ofta förser oss med (Lgr 80, 1980, s 36-37).

I samband med studiebesök och praktisk arbetslivsorientering ska eleverna diskutera bland annat könsroller i relation till det egna yrkesvalet. Som två bland flera huvudmoment som radas upp i ämnet barnkunskap nämns ”Könsrollstänkandet och barnen. Jämställdhetsfostran” (Lgr 80, 1980, s 68) utan någon mer specifikation.

I februari 1987 kom ett pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987:3) som utformats av socialstyrelsen på uppdrag av regeringen. Det pedagogiska programmet är upplagt som ett ramprogram och innehåller mål för förskolan (barn i åldrarna upp till sju år) och betonar de grundläggande värderingar och principer som ska gälla för verksamheten. Programmet vänder sig i första hand till de ledningsansvariga i kommunen men även till förskolepersonal och föräldrar (Socialstyrelsen, 1987:3, Socialstyrelsen, 1990:2)

I kapitlet om innehållet i förskolan i avsnittet om förskolans verksamhet inom området natur berör en av punkterna kön. ”Barnen ska få hjälp att lära känna sin kropp och dess funktioner. De ska lära sig värna om sin hälsa och sitt välbefinnande. Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en trygg könsidentitet” (Socialstyrelsen, 1987:3, s 29). I samma kapitel i avsnittet om kultur, levnadssätt och traditioner nämns förskolans jämställdhetsuppdrag.

Förskolan ska verka för jämställdhet mellan flickor och pojkar, kvinnor och män. Den sneda könsfördelningen bland personalen i förskolan innebär att man måste vara särskilt uppmärksam på hur man påverkar barnen som förebild och med egna värderingar (Socialstyrelsen, 1987:3, s 31).

Det påpekas i samma stycke att personalen ska se till att barnen inte sätts i konflikt mellan familjens och förskolans värderingar. I avsnittet om fostran till demokrati nämns att förskolan ska medverka till att barnen lär sig värderingar som stöder principer för jämställdhet. I samband med de demokratiska principerna om jämställdhet sägs inget om jämställdhet mellan just könen (Socialstyrelsen, 1987: 3).

Föräldrarnas roll i förskolan beskrivs i det pedagogiska programmet. Det sägs att synen på föräldrar enbart som mottagare av information har förändrats och föräldrarna förväntas nu

medverka. Det påpekas dock att denna förändrade föräldraroll i förskolan kommer att ta tid att arbeta in hos både föräldrar och personal. ”Föräldrarna har rätt att delta i planering och genomförande av verksamheten. I förskolan ska föräldrar kunna lämna sina barn i trygg förvissning om att personalen känner och förstår barnen och kan stödja dem allt efter deras utvecklingsnivå” (Socialstyrelsen, 1987: 3, s 54).

Att förskolans normer och värderingar kan skilja sig olika mycket från barnens hemmiljöer påpekas och enligt det pedagogiska programmet måste förskolans arbete med barnen bygga på en grundläggande respekt för föräldrarnas traditioner, normer och värderingar (Socialstyrelsen, 1987: 3)

Som komplement till pedagogiskt program för förskolan (1987:3) med allmänna riktlinjer utformades av en arbetsgrupp på socialstyrelsen en skrift med titeln *Lära i förskolan – innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen* (Socialstyrelsen, 1990:2) där förskolans arbetssätt med 4-6-åringar utvecklas och konkretiseras. Denna skrift är ett fördjupningsmaterial till det pedagogiska programmet och riktar sig direkt till personalen. I avsnittet om grundläggande synsätt och pedagogiska principer, där identitets- och kompetensutveckling beskrivs, diskuteras även barnens könsidentitet och könsrollsinläring:

Till utvecklandet av barnens identitet hör också könsidentiteten. De flesta vuxna – även de som arbetar i förskola och skola – använder olika röstläge och olika ord, när de talar till flickor respektive till pojkar. I skolan får pojkar mycket mer tid och uppmärksamhet än flickorna. I förskolan förhåller det sig inte riktigt på samma sätt. Där uppmärksammas flickorna lika mycket och i daghemmen till och med mer än pojkarna. Ju större barnsgrupperna är, desto mer utvecklas såväl könstypiska lekar som enkönade smågrupper – mer i deltidsgroup än i daghem, men mest i skolan. Detta påverkar barns könsrollsinläring och genom ett medvetet förhållningssätt bör förskolan kunna hjälpa till att bryta ett fortsatt passivt överförande av traditionella könsrollsmönster. (Socialstyrelsen, 1990:2, s 11).

I den nu gällande läroplanen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, är jämställdhet mellan könen ett av de fem grundläggande värden som skolan har att förmedla. ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla” (Lpo 94, 1994, s 5). Vidare i avsnittet om skolans värdegrund och uppdrag, i stycket om likvärdig utbildning beskrivs skolans uppdrag när det gäller könsroller och könstillhörighet:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma

deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet (Lpo 94, 1994, s 6).

När det gäller elevernas inflytande utifrån kön är det lärarens uppgift, enligt Lpo 94, att se till att flickor och pojkar får lika stort inflytande i och utrymme att påverka undervisningens innehåll och arbetssätt i skolan.

## Kapitel 3

### Samhällsvetenskapliga perspektiv på kön

I detta kapitel presenteras olika samhällsvetenskapliga perspektiv på kön. Spännvidden av synsätt på könsidentitet, könsroller och könsmonster rör sig från att betrakta dem som skilda aspekter av kön till att betrakta dem som ett och samma. Synsätten varierar även i om man ser dessa begrepp som fasta eller föränderliga. Jag har här valt ut några teoretiska perspektiv som är av relevans för mina frågeställningar genom att kön (könsidentitet, könsroller och könsmonster) och jämställdhet diskuteras med kopplingar till barn och jämställdhetspolitik.

Det varierar över tiden vilken disciplin som bär genusflaggan och går i täten för jämställdhetsdebatten. För att åskådliggöra den historiska bakgrunden och tydliggöra förskjutningarna som ägt rum i beskrivningarna av fenomenen kön och jämställdhet fram till dagens ”jämställdhetsprojekt” i förskolan har jag valt att redovisa de olika teoretiska perspektiven i tidsordning med början i 1970-talet då könsrollsforskningen tog fart. Jag redogör för teorierna och begreppsbildningarna med anknytning till kön och jämställdhet i tidsordning uppdelat efter de senaste fyra decennierna. I slutet av kapitlet diskuterar jag kön utifrån klassperspektiv.

Att jag valt att utgå från dessa fyra decennier beror av att diskussioner om kön och jämställdhet i relation till barn haft en framträdande plats i forskningen under denna tid, samtidigt som kön och jämställdhet på olika sätt varit föremål för uppmärksamhet i förskolans styrdokument. De olika teoretiska perspektiv på kön och jämställdhet som finns inom samhällsvetenskapen har påverkat tänkandet kring kön och jämställdhet. Jag tänker mig att de därför kan vara till hjälp i mitt sökande efter förståelse för föreställningarna om och synen på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet i förskolans jämställdhetsprojekt av idag.

#### 1970-talet

På 1970-talet började könsrollsbegreppet bli en del av forskningen om kvinnor och män. Sociologen Harriet Holter (1973) beskriver i sin bok *Könsroller och samhällsstruktur* (originalets titel: *Sex Roles and Social Structure*, 1970) hur hon tänker sig att mäns och kvinnors differentierade roller både beror på och upprätthåller samhällsstrukturen. Holter menar att könsstratifieringen också för med sig krafter som försvagar differentieringssystemet. Hennes syfte är att placera in könsrollerna i en sociologisk

referensram. Hon utgår från att det finns ett samband mellan samhällets värderingar och könsdifferentieringen. Holter uppmärksammar den normativa aspekten av könsdifferentieringen som består av sociala normer, värderingar och ideologier, såväl som den beteendemässiga aspekten. Holter förklarar utgångspunkten för sitt resonemang om könsroller och samhällsstruktur och presenterar termen ”könsroll”: (Denna definition är viktig då könsrollbegreppet i senare litteratur i allmänhet blivit ett vedertaget begrepp som inte närmare förklaras.)

Utgångspunkten för den uppfattning som skall presenteras är iakttagelsen att kön är en egenskap som ofta framkallar stabila, ordnade och sanktionsbärande förväntningar på en persons beteende. Sådana förväntningar kallas också sociala normer. En roll är summan av normer som riktas mot en person som innehar en given position. Könsroller är de normer som tillämpas på en man därför att han är man eller på en kvinna därför att hon är kvinna. Termen ”könsroll” används när könsdifferentierade normer ses från individens synpunkt (Holter, 1973, s 55).

När det gäller barns inläring av könsroller och könsidentitet förhåller sig Holter till de olika psykologiska skolorna. Mestadels, skriver Holter, förklaras könsrollstillägnet i psykologin som en inläring i kontakten med sociokulturella agenter, där det främst handlar om ”barns utveckling av `maskulina` och `feminina` beteendeformer” (Holter, 1973, s 202). Holter betonar att det i tillägnet av könsroller ingår inläring om samhällsordningen:

Man bör emellertid hålla i minnet att det finns en mera omfattande samhällsstruktur inbyggd i mäns och kvinnors förvärvande av de ovan nämnda personlighetsdragen. Män definieras som maktinnehavare, kvinnor såsom motsatsen och därmed definieras också `starkt` och `svagt`. Detta disponerar män att försöka upprätthålla könsdifferentieringen. Kvinnors förvärvande av undergivenhet disponerar dem att acceptera såväl sina egna positioner som männens. Definitioner av manlighet och kvinnlighet bidrar således direkt till upprätthållandet av dessa drag och till den sociala placeringen av `starka` och `svaga` (Holter, 1973, s 219).

Sociologen Rita Liljeström (1976) granskar i sin bok *Uppväxtvillkor – Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle* familjens förmedling av samhällets värderingar till individen. De nya samhälleliga målen och idealen för socialisationen av barn, som Liljeström lyfter fram som kännetecknande för 1970-talet handlar om jämlikhet och rollutjämning mellan män och kvinnor. I takt med att samhället förändras påverkas familjens roll som förmedlare av samhällsvärderingar. Rollbegreppet i Liljeström beskrivning handlar om arbetsdelningen i hemmet och på arbetsmarknaden, något hon betonar i hög grad hänger samman. Hon

beskriver en förändring från en traditionell familjeideologi till en radikal familjeideologi som medför krav på rollutjämning mellan män och kvinnor:

De principiella motiven bakom en radikal familjesyn betonar rollutjämningen mellan män och kvinnor inom samhällslivets alla områden, inklusive familjen. Dessa värderingar har genomslagskraft i vår utbildningspolitik, delar av arbetsmarknadspolitiken, skattepolitiken och i familjepolitikens vilja till satsning på ökad service åt familjerna, utbyggnad åt barnstugor och i förslagen till familjestöd för småbarnsföräldrar. /.../ Rollernas fördelning inom familjen är oupplösligt förbundna med arbetsfördelningen mellan män och kvinnor utanför familjen (Liljeström, 1976, s 81).

Liljeström skriver i en tid då rollfördelningen mellan män och kvinnor på arbetsmarknaden och i familjen förändras. Man går från rollspecialisering till rolldelning, vilket medför en rollosäkerhet under övergångsperioden. Hon talar om bristande samstämmighet mellan familjens och arbetsmarknadens förändring. Den vanligaste familjebildningen i denna tid, skriver hon, är den där båda föräldrar förvärvsarbetar och modern gör ett kortare uppehåll, när barnen föds. Det är samhällets utformning av konkret service till den nya tidens roller som beskrivs som hindrande för jämlikhetsutvecklingen och rollutjämningen mellan män och kvinnor:

Trots den ändrade rollfördelningen i familjen är varken arbetstidernas längd eller yrkesrollernas utformning anpassad till småbarnsföräldrar. Som känt är inte heller utbyggnaden av barnstugor, tillgången på service inom bostadsområdet eller själva stads- eller bostadsplaneringen i takt med den nya framväxande familjens behov (Liljeström, 1976, s 249).

Liljeström (1976, s 110) skriver: ”Avskaffandet av könsrollerna betyder inte nödvändigtvis att de gamla rollerna försvinner. Men de upphör att vara ”köns-obligatoriska”. Hon beskriver vidare (s 110) vad hon uppfattar som mest centralt för jämlikhet. ”Kärnan i jämlikhet mellan könen gäller samma rätt att få utveckla sin egen personlighet. Denna jämlikhet förutsätter ett skiftande, flytande och dynamiskt samspel i familjen” Med det menar hon att man och hustru växlar mellan olika uppgifter, intressen och mellan över- och underordning, att båda ibland är sakliga och ibland känslomässiga (a. a.).

Psykologiforskaren Sandra Bem (1974) skapade i mitten på 1970-talet ett mätinstrument för skattning av könsroller som uttryck för personlighetskaraktäristika. Det som mäts är en persons tendens att beskriva sig själv i enlighet med de beteenden som ses som önskvärda för

män respektive kvinnor. Bem beskriver att samhället länge har sett manligt och kvinnligt som två ömsesidigt uteslutande poler. Ett bipolärt synsätt menar hon är hindrande av två skäl:

This sex-role dichotomy has served to obscure two very plausible hypotheses: first, that many individuals might be “androgynous”; that is, they might be both masculine and feminine, both assertive and yielding, both instrumental and expressive – depending on the situational appropriateness of this various behaviors; and conversely, that strongly sex-typed individuals might be seriously limited in the range of behaviors available to them as they move from situation to situation (Bem, 1974, s 155).

Syftet med the Bem Sex-Role Inventory, BSRI, var att utforska om bipolära könsroller är begränsande och validera begreppet androgynitet. Hennes förhoppning var att BSRI skulle hjälpa till att ifrågasätta den traditionella föreställningen att könstypiska personer i traditionella könsroller representerar mental hälsa. Hon tänker sig att en person med flexibel könsrollsrepertoar är bättre anpassad till samhällets krav. ”In a society where rigid sex-role differentiation has already outlived its utility, perhaps the androgynous person will come to define a more human standard of psychological health” (Bem, 1974, s 162). Bem (1975) visade i en första empirisk undersökning av psykologisk androgynitet att det finns en grupp människor, som kan sägas vara androgyna i den meningen att de anpassar sin könsroll efter sammanhanget och inte är bundna till om beteendet stereotypt ses som manligt eller kvinnligt.

Sociologen och psykoanalytikern Nancy Chodorow (1978) kopplar i sin bok *The Reproduction of Mothering - Psychoanalysis and the Sociology of Gender* sammanpsykoanalys och sociologi i sin beskrivning av hur könsroller och könsidentitet utvecklas och beskriver hur flickor reproducerar sina mödrars modrande (‘mothering’). Ulla M. Holm (1993) föreslår det svenska begreppet modrande som motsvarighet till engelskans mothering och jag använder den översättningen av begreppet mothering. Chodorow talar om könsidentifikation (gender identification) och könsrollsinläring (gender role learning). Att flickors och pojkars rollinläring och könsidentifikation ser olika ut, menar hon, beror av kvinnors modrande:

Girls and boys develop different relational capacities and senses of self as a result of growing up in a family in which women mother. These gender personalities are reinforced by differences in the identification processes of boys and girls that also result from women’s mothering. Differing relational capacities and forms of identification prepare women and men to assume the adult gender roles which situate women primarily within the sphere of reproduction in a sexually unequal society (Chodorow, 1978, s 173).



Genom att flickor och pojkar uppfostras av modern skiljer sig deras identifikationsprocesser åt. ”Feminine identification processes are relational, whereas masculine identification processes tend to deny relationship” (Chodorow, 1978, s 176). Hon beskriver att flickans identifikation med kvinnlighet och kvinnorollen är konkret och vardaglig medan pojkens identifikation med manlighet och den manliga rollen bygger på fantasi och idealisering. Genom kvinnors reproduktion av modrandet, menar Chodorow, att kvinnor bidrar till sin egen underordning:

Women in their domestic role reproduce men and children physically, psychologically, and emotionally. Women in their domestic role as houseworkers reconstitute themselves physically on a daily basis and reproduce themselves as mothers, emotionally and psychologically, in the next generation. Thus they contribute to the perpetuation of their own social roles and position in the hierarchy of gender (Chodorow, 1978, s 209).

Chodorow påpekar att traditionella könsroller var funktionella i ett samhälle byggt på ojämlikhet mellan könen. ”The sexual division of labour and women’s responsibility for child care are linked to and generate male dominance” (Chodorow, 1978, s 214). Vill man uppnå jämlikhet mellan könen måste rollerna för föräldraskapet förändras. Receptet för hur man ska gå tillväga handlar för Chodorow om, att stoppa reproduktionen av modrandet och låta män och kvinnor dela på föräldraskapet:

My account points precisely to where the intervention should take place. Any strategy for change whose goal includes liberation from the constraints of an unequal social organization of gender must take account of the need for a fundamental reorganization of parenting, so that the primary parenting is shared between men and women (Chodorow, 1978, 214-215).

Delat föräldraansvar mellan män och kvinnor, menar Chodorow vore ”a tremendous social advance” (Chodorow, 1978, s 219).

Socialpsykologen Berit Ås (1982) presenterar i sin bok *Kvinnor tillsammans – Handbok i frigörelse* fem olika härskartekniker. Ett av hennes syften med att lyfta fram härskarteknikerna är att hon tröttnat på att se sina meddystrar osynliggöras och förlöjligas när de framför rimliga krav. Att identifiera härskartekniker, menar hon, är en del av kvinnors frigörelsekamp. Teknikerna kan användas av alla grupper med makt. Att ge namn åt teknikerna bidrar till att oskadliggöra dem, genom att kvinnan slipper reagera på dem såsom hon har lärt sig. Härskartekniker används för att göra kvinnor mindervärdiga. Ås namnger fem

olika härskartekniker: ”Att göra osynlig”, ”Förlöjligande”, ”Undanhållande av information”, ”Dubbelbestraffningen” samt ”Påförande av skuld och skam”.

## 1980-talet

Under 1980-talet fortsätter forskningen och teorier utvecklas om hur man kan förstå kön och manligt och kvinnligt. Begreppen genus och genussystem gör sitt inträde i forskningen. Socialpsykologen och kvinnoforskaren Hanne Haavind sammanfattar vad som hänt sedan 1970-talet och vad kvinnoforskningen fokuserar på i 1980-talet. Hon menar att gränserna för vad män och kvinnor kunde göra utvidgades under slutet av 1960-talet och 1970-talet och att många kvinnor gladdes åt det. Dock landade många hårt i början på 1980-talet, då de upptäckte att förändringarna inte alltid lyckats. Efter detta uppvaknande började kvinnor försöka förstå vari barriärerna bestått och många kvinnoforskare började söka efter begrepp och modeller för att förklara förhållandet mellan könen. Haavind formulerar vilka förändringar som faktiskt ägt rum:

... en rörelse förssiggår *från* ett samhälle med *segregering* mellan könen, *till* ett samhälle, där större *integrering* är idealet. Det är också en rörelse från ett samhälle, där *könsskillnader* betraktades som ett uttryck för *en social ordning* till ett samhälle, där man försöker *minska* sådana skillnader. Sociala könsskillnader blir alltså i stigande grad betraktade som *illegitima* (Haavind, 1985, 18).

Hon utvecklar detta närmare och beskriver att stereotyperna för manligt och kvinnligt håller på att brytas ned. Det räcker inte längre för en kvinna att vara vacker och förtjusande hon måste också vara intressant. ”Mannen och kvinnan har alltså ett gemensamt projekt som går ut på att få hans dominans och hennes underordning att framstå som något annat – som deras personliga förhållande till varandra” (Haavind, 1985, s 21). Haavind beskriver hur detta projekt kan se ut:

Det finns idag en föreställning om att femininitet och maskulinitet är omodernt och att det är personligheten som räknas. Men även om varje enskild man och kvinna har ett personligt motiverat sätt gentemot varandra, blir ändå konsekvensen könsspecifika mönster, när man jämför många par. Det nya är, att det är svårare att se varför. Den maskulina dominansen och den feminina underordningen har bytt namn och blivit osynlig. Nu heter det kärlek, val, enighet, lojalitet, nödvändighet, trivsel, logik osv (Haavind, 1985, s 21).

Historikern Yvonne Hirdman (1988) gör just det, som Haavind beskriver hände under 1980-talet, hon söker nya begrepp för att beskriva relationerna mellan könen. Hon presenterar

och argumenterar för begreppen ”genus” och ”genussystem” och föreslår ett införande av begreppen genus och genussystem i kvinnoforskningens teoridiskussion. Begreppet genus definierar hon så här:

Jag föreslår att vi med genus sätter namn på den alltmer komplicerade kunskap vi har om ”manligt” och ”kvinnligt”, vår allt större förståelse av hur manligt och kvinnligt ”görs”. Och insatt i denna process kan ordet ses som en utveckling från begreppet ”könsroll” via ”socialt kön” till genus, där graden av invävdhet hela tiden stegras. Dvs: genus kan förstås som föränderliga tankefigurer ”män” och ”kvinnor” (där den biologiska skillnaden alltid utnyttjas) vilka ger upphov till/skapar föreställningar och sociala praktiker, vilka får till följd att också biologin kan påverkas/ändras – med andra ord, det är mer en symbiotisk kategori än ”roll” och ”socialt kön” (Hirdman, 1988, s 51).

Utifrån definitionen av genus förklaras ”genussystemets” innebörd. Genussystemet är ett system av genusstrukturer och ska förstås som en dynamisk struktur, menar Hirdman. Genussystemet påverkar de sociala, ekonomiska och politiska ordningsstrukturerna. Genussystemet har enligt författaren två bärande bjälkar. Den ena handlar om ”isärhållandets tabu” som innebär att manligt och kvinnligt inte får blandas. Den andra handlar om att mannen är norm i samhället. Hennes hypotes är att det är genom isärhållningen som den manliga normen legitimeras. Med utgångspunkt i beskrivningarna av genussystemet är Hirdmans förhoppning att kvinnoforskningen kan lyfta blicken från studiet av den manliga normen till ett undersökande av isärhållandets principer. Teorierna om den manliga normen ser hon inte som fruktbara. Dessa teorier beskriver hon som ”teorier som tenderar att leda till vetenskaplig impotens (eller ännu värre, teorier som indirekt legitimerar könsförtrycket)” (Hirdman, 1988, s 52). Med begreppet genussystem begripliggörs reproduktionen av könsordningen. ”Själva genussystemets strukturalistiska idé är att visa på den reproducerande kraften: Det är som det är för att det var som det var. /.../ Isärhållandet återföder isärhållning: den manliga normen återföds med kraftfullhet” (Hirdman, 1988, s 57). I centrum för upprätthållandet av isärhållandet, menar Hirdman, står mannens och kvinnans olika biologi när det gäller fortplantningen. Men hon ser en öppning för förändring av genussystemets isärhållande utifrån en annan biologisk kvalitet hos människor:

Det är könens mänskliga likhet, dvs man kan på goda grunder anta att den mänskliga förmågan och förutsättningen för upplevelse och uppfattning, är likadan hos män och kvinnor. Dvs att vissa kvinnor (och män) de facto och trots de genussystembevarande strukturerna, tankarna och praktikerna, ständigt insett att könen inte är annorlunda sorter, inte är arts- eller väsensfrämmande. Den systemförändrande kraften finns således i det mänskliga tankesystemet (Hirdman, 1988, s 58).

Pedagogikforskaren Gunni Kärrby (1987) har i rapporten *Könsskillnader i pedagogisk miljö i förskolan* jämfört flickor och pojkar i deltidsgupper respektive daghem. I ett avsnitt om flickors och pojkars fantasilek påpekar Kärrby att könsidentiteten syns i leken. Hon skriver (s 61): ”Flickors och pojkars könsidentitet avspeglas i deras fantasi- och rollek. I den fria leken kan barnen ge uttryck åt ideer och föreställningar.” Studien visar en skillnad mellan barnen i deltidsgrupp och daghem. Skillnaderna tolkas som beroende av den skilda pedagogiska strukturen, där deltidgrupperna är mera styrda:

Undersökningen visade att flickorna identifierade sig mer med de vuxna kvinnorna i daghem än i deltidsgrupp. Daghemsflickorna har en rollmodell som sannolikt leder till stark kvinnlig könsidentitet men som samtidigt har låg status i samhället. Flickorna fostras till en roll som karakteriserar den reproducerande funktionen (Kärrby, 1987, s 91).

Pojkarnas beteende tolkas utifrån att det inte finns manliga vuxna i daghem och deltidsgrupp, dock är det mera framträdande i daghem än i deltidsgruppen:

Pojkar i daghem har sällan tillfälle att identifiera sig med manliga vuxna. De söker sig till kamrater och i könshomogena gruppaktiviteter får pojkar möjlighet att utveckla könsideal./.../ Pojkar skapar således ett könsmonster som formas mer av kamrater än av vuxna. I stället för närvarande manliga förebilder utgör hjältar från massmedia och fantasivärlden rollmodeller (Kärrby, 1987, s 91).

Dessa resultat skapar, enligt Kärrby, pedagogiska implikationer. Hon menar att det i förskolan behöver skapas förutsättningar som bättre gynnar flickors och pojkars könsutveckling. Det hon vill uppnå är mer likartade villkor för flickor och pojkar. Hon förslår en integrering av deltidsgrupp och daghemsgrupp så att alla barn får del av både deltidsgruppens struktur och daghemmets friare stil. Hon tänker sig att en sådan omorganisering skulle ge barnen bättre rollmodeller och således bättre identifikationsmodeller. ”Detta skulle också medföra att andra rollmodeller framträder, där såväl den responsiva, personorienterade ’kvinnliga’ vuxenrollen som den ’pedagogiska’, kravställande ’manliga’ rollen skulle göra det möjligt för både flickor och pojkar att finna identifikationsmodeller” (Kärrby, 1987, s 92). Hennes modell handlar om att barnen identifierar sig med rollen hos de vuxna som blir till en identitet, därför måste de vuxnas roller anpassas så att de är lämpliga för identifikation.

Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg (1991) diskuterar i sin bok *Historien om flickor och pojkar – Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv* (originalets

titel: *Historien om Jenter og Gutter*, 1989), hur man kan se på flickors och pojkars könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. De skriver inledningsvis (s 11): ”Vi är våra kön på ett helt annat och mycket mer grundläggande sätt än vi är våra attityder och åsikter.” Deras grundläggande könsförståelse är hämtad från psykoanalysen, vilken tillsammans med 1980-talets kvinnofrigörelse har överbevisat dem om att könsidentitet inte är något ytligt fenomen utan djupt förankrat i personligheten och våra omedvetna önskningar och konflikter. De avslutar sin inledning med att betona att könssocialisation inte kan förklara alla aspekter av kvinnoförtryck som samhälleligt och individuellt fenomen och vädjar till läsaren att ha det i åtanke vid läsningen av boken.

Deras syfte med boken är att bidra till förståelsen av psykologiskt kön men också att politiskt och praktiskt bidra till bättre förutsättningar att skapa likvärdighet mellan könen. Deras erfarenhet av jämställdhetspedagogik och jämställdhetsuppfostran är att utvecklingspsykologiskt perspektiv saknas i jämställdhetspedagogiken, vilket de menar har gjort den ganska opedagogisk. De uttrycker med emfas att en alltför ensidig besserwiseruppfostran när det gäller attityder till könsroller och jämställdhet kan göra att barnets inlärd förnuft och barnets känslor skiljs åt och menar att det nästan är det värsta de kan tänka sig (a. a.).

## 1990-talet

Under 1990-talet fortsätter sökandet efter hur kön och manligt och kvinnligt kan beskrivas. Kännetecknande för denna tid är att begreppet genus används genomgående och att beskrivningarna av genus alltmer formuleras som beroende av sitt speciella sammanhang. Mansforskningen gör sitt inträde.

Genusteoretikern Judith Butler (1990) förhåller sig till frågan huruvida kön och könsroller (gender) ses som påverkbara eller inte. Hon menar att svaret beror av den diskurs där analysen görs:

Whether gender or sex is fixed or free is a function of a discourse which, it will be suggested, seeks to set certain limits to analysis or to safeguard certain tenets of humanism as presuppositional to any analysis of gender./.../ These limits are always set within the terms of hegemonic cultural discourse predicted on binary structures that appear as the language of universal rationality. Constraint is thus built into what the language constitutes as the imaginable domain of gender (Butler, 1990, s 9).

Butler diskuterar hur man kan tolka relationen mellan könsmönster (gender) och könsidentitet (gender identity) och menar att synsättet man väljer beror av om man ser könsmönster som uttryck för en inre identitet eller som ett performativt, socialt uttryck:

If gender attributes, however, are not expressive but performative, then these attributes effectively constitute the identity they are said to express or reveal. The distinction between expression and performativeness is crucial. If gender attributes and acts, the various ways in which a body produces its cultural signification, are performative, then there is no preexisting identity by which an act or distorted acts of gender, and the postulation of a true gender identity would be revealed as a regulatory fiction (Butler, 1990, s 141).

Vad som ses som kunskap om genus och kön beror alltid av det politiska sammanhanget och de rådande normerna, med andra ord finns det, enligt Butler, inte någon fristående, objektiv kunskap om genus (a. a.).

Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg (1994) utvecklar sina tankegångar från 1980-talet i *Psychological Gender and Modernity*. De försöker fånga tidens betydelse av genus och skriver att deras perspektiv först och främst är medelklassens. Bjerrum Nielsen och Rudberg definierar hur de ser på könsidentitet och beskriver det komplexa samspelet mellan psykologi och kultur. Deras poäng är att man inte kan reducera kultur och psykologi till ett och samma fenomen:

In our view, gender identity is part and parcel of the historical/cultural reality; psychological gender is in fact nothing *but* social and cultural. And yet psychological identity and cultural discourse are not interchangeable either as phenomena or as theoretical concepts. Therefore, cultural instability of gender could not in itself be interpreted as evidence of psychological change (although such cultural instability gives as reason to watch out for psychological change as well) (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 2).

Utifrån deras psykologiska perspektiv är genus (gender) både ”changeable and relational, and yet gender is also recognizable and constant” (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 3-4). De diskuterar sin tidigare framställning av flickors och pojkars könssocialisation (1989) och lyfter fram kritik som riktats mot dem. Att de använde sig av Chodorow, menar de, berodde på att hennes sammanlänkning av den yttre och den inre världen tilltalade dem. Dock ser de i efterhand att presentationen av en skild pojk- och flicksocialisation överkommunicerade skillnaden mellan flickor och pojkar. De betonar att psykologin måste sättas in i ett historiskt sammanhang, med en detaljerad analys av vad som förändras. Nu ser de ett behov av forskning, som placerar psykologin i en kulturell kontext.

När det gäller hur man i pedagogiken förhåller sig till att pojkar och flickor beter sig olika och att de vuxna bemöter barnet olika utifrån kön, menar de, att det finns en tendens att tolka detta skeende i moraliska termer, att barnen och de vuxna gör *fel* när de uppför sig så som de blivit socialiserade. De menar att jämställdhetsträning, som de kommit i kontakt med i Norge, har en tendens att se barnen som objekt i förhållande till de uppställda jämställdhetsmålen. Detta är något som de ifrågasätter. ”There has been no serious interest in the pupils’ own outlook on their lives and their gender. To us this appears a questionable attitude, since the declared goal is to enable each individual to make free, independent decisions” (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 11). En av huvudförklaringarna till att jämställdhetsarbete har varit så svårt att genomföra, ser de i den psykologiska okänsligheten som råder i arbetet:

...there has been a marked tendency to underrate the significance of sex roles for the formation of identity. Gender roles in and out of school have been considered a matter of misunderstandings and wrong attitudes, which can be corrected by information, campaigns and examining teaching materials. There has been little understanding of the psychological roots of sex roles (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 11).

Genus är fortfarande relevant, men i en ny form. De understyrker att vi inte heller vet vad framtiden bär med sig av genusgestaltningar och beskriver frågan om genus och identitet som lurig och svårbeskriven:

On the one hand gender is constantly changing. On the other hand it seems to be there in spite of all changes. On the one hand it is inflicted on us; on the other hand we *are* our gender. On the one hand it is a nasty story about power relations, on the other a fairytale about attractions that we would not be without (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 69).

I sitt försök att fånga hur genus upplevs inför de en uppdelning av begreppet psykologiskt genus i två aspekter, ”gender identity” (könsidentitet) och ”gendered subjectivity” (könad subjektivitet). Könsidentitet beskriver de som ”I am woman and therefore I act in this particular way” (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 92) och könad subjektivitet som ”I am me, and therefore I act in this particular way” (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994, s 92). Könsidentitet är något man har, den könade subjektiviteten är något man är. Den könade subjektiviteten ser de som mer bestående över livet och som en inre struktur. Könsidentiteten däremot är den sidan av psykologiskt genus som lättare ändras och beror mer av yttre bekräftelse. Innehållet i en persons könsidentitet kan variera genom livet, liksom hur viktigt en person upplever det att bli bekräftad som man eller kvinna. Könsidentiteten är en

förutsättning för utvecklandet av en könad subjektivitet. Vilka uttryck könsidentiteten och den könade subjektiviteten tar sig beror av det sociala och kulturella sammanhanget (a. a.).

Det kan vara intressant att se vad som vid denna tid står i anvisningar till psykiatrin, när det gäller könsidentitet. I *Mini-D IV - Diagnostiska kriterier enligt DSM-IV* (1995) (Originalalets titel: *Quick Reference for the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 1994) är könsidentitetsstörning en av diagnoserna. Könsidentitetsstörning kan uppträda hos barn, ungdomar och vuxna. Störning kännetecknas av ”En stark och bestående identifikation med det motsatta könet (inte enbart en önskan om att ha någon kulturbetingad fördel som det motsatta könet anses ha)” (Mini-D IV, 1995, 191). För diagnos krävs bland annat att fyra av fem punkter i kriterium A som citeras här uppfylls:

- (1) barnet uttrycker vid återkommande tillfällen en önskan om att få vara, eller hävdar bestämt att det är, av motsatt kön
- (2) hos pojkar en förkärlek för att klä sig i flickkläder eller låtsas vara klädd som en flicka; hos flickor en bestämd vilja att bara klä sig i stereotyp maskulina kläder
- (3) barnet föredrar bestämt och envist det andra könets roller i lekar eller fantiserar om att tillhöra det andra könet
- (4) barnet önskar intensivt att få delta i lekar som traditionellt leks av det motsatta könet
- (5) barnet föredrar bestämt lekkamrater av det motsatta könet (Mini-D IV, 1995, s 191-192).

Därutöver måste otillfredsställelsen med det egna könet eller känslan av otillräcklighet i den egna könsrollen vara varaktig. Störningen får inte bero på ett kroppsligt tvekönat tillstånd och den måste leda till kliniskt signifikant lidande och försämra personens funktion till exempel socialt. Hos barn ska störningen ta sig något av följande uttryck:

Pojkar hävdar att deras penis och testiklar är motbjudande, eller att dessa kroppsdelar kommer att försvinna, eller att det skulle vara bättre att inte ha dem eller känner motvilja mot typiska pojklekar och pojkleksaker. Flickor vill inte urinera sittande, hävdar att de har eller kommer att få en penis, eller säger att de inte vill få bröst eller menstruera eller känner påtaglig motvilja mot att bära kvinnliga kläder (Mini-D IV, 1995, s 192).

Under 1990-talet blir också mansforskning allt synligare. R. W. Connel (1995) skriver i förordet till sin bok *Masculinities* att det under det senaste decenniet blivit en stor tillväxt i samhällsvetenskaplig forskning om maskulinitet. Margot Bengtsson och Jonas Frykman (1987) presenterar mannen och maskulinitet som ett nytt och kommande forskningsfält. I antologin *Rädda att falla – Studier i manlighet* av Claes Ekenstam, Jonas Frykman, Thomas Johansson, Jari Kuosmanen, Jens Ljunggren och Arne Nilsson (1998) ges samma bild.



Sociologen och leg. psykologen Thomas Johansson skriver i kapitlet ”Från mansroll till maskuliniteter: en inledning” att mansforskningen utvecklats under 1980-talet bland annat beroende på 1970-talets feministiska diskussioner. Han presenterar mansforskningens utgångspunkt:

Varför mansforskning? Den mesta forskningen som gjorts har ju utförts av män och handlat om män. Det är viktigt att betona att mansforskningen inte enbart är en forskning av män om män, utan att den främsta avsikten med denna forskning är att problematisera vad manlighet överhuvudtaget är. /.../ Genom att ställa frågan: ”Vad är manlighet?”, är det möjligt att uppmuntra till reflexion över olika mansideal, historiska variationer, förändrade relationer mellan könen, homosexualitet, fadersideal, mäns känslouttryck och relation till sin kropp med mera (Johansson, i Rädsla att falla – Studier i manlighet, 1998, s 8).

Johansson beskriver att den mesta mansforskningen inspirerats av feministisk forskning. Mansforskare liksom feminister arbetar för mer jämställdhet i samhället. Men Johansson påpekar att mansforskningen bedrivs från en överordnad position, vilket ger den andra förutsättningar: ”Den utgår inte från en upplevelse av en brist på makt, utan baseras snarare på en utopisk längtan efter ett mer jämlikt samhälle” (Johansson, i Rädsla att falla - Studier i manlighet, 1998, s 15).

## 2000-talet

Via begreppen könsroll, könsidentitet och genus kommer under 2000-talet begreppet kön tillbaka. Könstrukturena beskrivs nu som svåra att få syn på, men de finns där för den som tränar sig i att se. Ylva Elwin-Nowak och Heléne Thomson (2003) analyserar i *Att göra kön – Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män* kön utifrån vad de kallar ett ”verbperspektiv”:

Kön hänger ihop med `att göra`. Att koppla `kön` till `att göra` är inte helt oproblematiskt på ett språk där kön vanligtvis ger direkta associationer till vissa bestämda kroppsdelar. På svenska finns kön endast som substantiv – något som sitter på kroppen (könsorganen) eller som är inuti kroppen (manligheten/kvinnligheten). Vi saknar engelskan adjektivform, `genderized`, för att beskriva en relation, situation eller position. Och vi saknar den verbform som på engelska uttrycks som `doing gender` - att göra kön (Elwin-Nowak & Thomson, 2003, 11).

Elwin-Nowak och Thomson skriver att många könsteoretiska forskare använder begreppet genus för att tala om att det är något man gör och inget man är. De väljer begreppet kön, ”där Ylva och jag talar om kön, använder vi dock ordet `kön` rakt av, trots att vi talar om

sociala eller kulturella uttryck för kön” (Elwin-Nowak & Thomson, 2003, s 16). De menar att vi alla bär könsglasögon som inte går att ta av, men som man kan få syn på: ”Det handlar om könsuppdelningar som får stora konsekvenser, om makt och orättvisor, om tvingande normsystem och om vår vilja att vara det kön som vi ser oss vara” (Elwin-Nowak & Thomson, 2003, s 16). Att lära sig göra kön, menar de, sker genom en femininiseringsprocess eller en maskuliniseringsprocess, som formas utifrån det samhälle och den tid där man lever.

Feministisk kunskap beskriver de som ett ”genomskådningsarbete”, där man analyserar det vardagliga:

Att få feministisk kunskap innebär att se de orättvisor och olikheter som tidigare var för disiga och undanskymda för att synas och som ens omgivning kanske bara tar för givna. Den som får feministisk kunskap får andra glasögon på sig helt enkelt (Elwin-Nowak & Thomson, 2003, s 63).

De betonar att vi alla agerar i könsmaktsystemet, men att det inte behöver vara svårt att göra kön annorlunda och medverka till förändring av detsamma. De presenterar hur man kan gå till väga om man, som de skriver, vill verka för ett samhälle där alla har möjlighet att må bra:

Det behöver inte innebära så radikala saker som att förändra organisationer eller arbeta politiskt, och inte heller sådant som att ta plats på det synliga sätt som Marta gjorde när hon bredde ut sig på bussen./.../ Ibland kan det räcka med att våga säga nej, att hävda sin rätt att känna efter och att få välja det icke förväntade. /.../ Det är med de små orden och de små handlingarna som stora maktsystem upprätthålls men också förändras (Elwin-Nowak & Thomson, 2003, s 249-250).

Bronwyn Davies (2003) har skrivit boken *Hur flickor och pojkar gör kön* och använder sig där också av begreppet ”att göra kön”. Hon har undersökt hur pojkar och flickor gör kön, genom observationer av förskolebarn. Hon för ett resonemang, om hur man skulle kunna tänka i en värld där identitet inte byggs runt att vara man eller kvinna. Davies beskriver hur barn ofta bemöts när man vill motverka deras femininitet eller maskulinitet och lyfter fram hur barnen reagerar:

Att motverka att barn positionerar sig som ”maskulina” eller ”feminina” innebär i allmänhet att uppmuntra ett ”hemvråbeteende” hos pojkar respektive ett machobeteende hos flickor, och att försöka hindra motsatsen. Barn uppfattar ofta tryck av det här slaget från vuxna som förvirrat, och anser att de vuxna är i behov av ett kategoriuppehållande arbete från barnen (Davies, 2003, s 180).

Davies kritiserar denna strategi, att uppmuntra beteende som kallas maskulint hos flickor och feminint hos pojkar, och menar att den inte går tillräckligt långt. ”Den här strategin innebär att definitionen av ”maskulin” och ”feminin” breddas så att de inte längre är bipolära, utan snarare två sätt att vara som delvis överlappar varandra” (Davies, 2003, s 180). Även om kategorierna breddas så finns tudelningen kvar. Genom att kategorierna finns kvar menar hon, att de som går utanför kategorierna likväl kommer att mötas av ett ”kategoriuppehållande arbete”. Istället har hon en annan idé som går ut på att utmana tudelningen i kategorierna manligt och kvinnligt:

Jag skulle vilja föreslå en mer konstruktiv väg för enskilda barn och grupper av barn. Den innebär att uppmuntra dem att skilja mellan å ena sidan genitalt, reproduktivt kön (manligt och kvinnligt) och å andra sidan hela vidden av de ”maskulina” och de ”feminina” positioner som de är fria att ta till sig, utan att det stör eller ifrågasätter deras genitala kön (Davies, 2003, s 180).

Att program för förändring sällan har stor effekt, menar Davies, har att göra med att man inte lyckats förmedla till barnen att det räcker att ha ett könsorgan för att räknas som flicka eller pojke, att de inte också behöver göra kön:

Det görs klart för barn genom språket, med vars hjälp de lär känna världen, att detta att ha en viss uppsättning könsorgan är inte tillräckligt för att beteckna någons position som manlig eller kvinnlig. Att vara igenkännbart manlig eller kvinnlig drar in en i särskilda sätt att vara, och specifika slags positioner i levda och föreställda berättelsestrukturer (Davies, 2003, s 216).

Alternativet som Davies målar upp är en utopi där könsorganen inte definierar barns möjligheter till sociala praktiker. Hon menar att barn behöver tillgång till fantasiord som hjälper dem att hitta nya beskrivningar av relationer och nya metaforer att beskriva världen med, som överskrider tudelningen i manligt och kvinnligt.

I ett sådant Utopia skulle de maskulina och feminina kvaliteter som är värda att hyllas fortfarande kunna lyftas fram, men utan den destruktiva marginalisering av det feminina och utan de restriktioner som idag läggs på människor att uteslutande och primärt vara det ena eller det andra (Davies, 2003, s 216).

Nancy H. Bartlett, Paul L. Vasey och William M. Bukowski (2000) argumenterar i *Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder?* för att diagnosen könsidentitetsstörning, Gender Identity Disorder (GID), i DSM-IV bör ändras. Författarna

pekar särskilt på diagnosens inkluderande av barn som lider av att inte uppfylla sin kulturellt bestämda könsroll, men inte lider av sitt biologiska kön i sig. De diskuterar huruvida det är rimligt att diagnostisera ett tillstånd, om det görs utifrån att det går emot samhällets normer:

GID in children whose discomfort lies solely with their prescribed gender role of their sex does represent a "deviant" behavior, in that it deviates from society's expectations for how children should behave along gender norms prescribed for boys and girls in our society (Bartlett et al, 2000, s 775).

Huruvida det skall räknas som en psykisk sjukdom att lida av sitt biologiska kön menar författarna ännu är en outforskad fråga, eftersom man inte skiljt på dem som inte trivs i könsroll och de som vantrivs med sitt biologiska kön. Bartlett et al menar att det krävs uppföljande forskning av barn med uttalat missnöje över sitt biologiska kön, innan man kan avgöra om det skall klassificeras som en psykisk sjukdom.

Samma författare (2003) kommenterar i *Cross-Sex Wishes and Gender Identity Disorder in Children: A Reply to Zucker (2002)* sina synpunkter på diagnosen könsidentitetsstörning och förtydligar vad de tycker bör ändras. De menar att den kroppsliga, biologiska identiteten sammanblandas med den sociokulturella identiteten i kriterium A, där fyra av fem punkter måste uppfyllas för könsidentitetsstörningsdiagnos (jfr ovan i avsnittet 1990-talet, s 32, där kriterium A citeras):

In our opinion, of the five symptoms outlined in Criterion A (of which only four must be present), the first, which is the "repeatedly stated desire to be, or insistence that he or she is, the other sex," is the only one that may truly be a measure of cross-sex identification. Consequently, it is imperative that the ambiguities regarding the assessment of cross-gender or cross-sex identification, or both, be clarified (Bartlett et al., 2003, s 192).

Birgitta Fagrell (2000) undersöker i sin avhandling *De små konstruktörerna – Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete* hur flickor och pojkar konstruerar kön. Hon diskuterar hur manligt och kvinnligt förkroppsligas, ses, hörs och gestaltas. Med andra ord deltar även Fagrell i diskursen där kön "görs". Hon har intervjuat sju- och åttaåringar om hur de förhåller sig till och tolkar begreppen manligt och kvinnligt. En av hennes slutsatser är att genus genomslagskraft är störst på ett abstrakt plan, där idealtyperna av vad som är manligt och kvinnligt finns. Hon avslutar sin avhandling med en tanke om vad som händer om betydelsen av uppdelningen i manligt och kvinnligt avtar: "Om skillnaderna mellan människor blir av större betydelse än skillnader mellan könen och

olikheter mellan människor ses som rikedom och som en demokratisk rättighet, mister genus sin kraft som identitetsskapare. Om detta är av godo återstår dock att se” (Fagrell, 2000, s 215-216).

### **Klassperspektiv på kön och förskola**

Vad som läggs i begreppet kön och jämställdhet beror inte bara av tiden utan också av sammanhanget. Ett klassperspektiv på kön gör beskrivningarna av könsroller och könsmonster än mera mångfacetterad.

Pedagogikforskarna Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman (2004) diskuterar ”jämställdhetsprojektet” i förskola och skola av idag och sätter in det i ett klassperspektiv. De framhåller att synen på kön i läroplaner och jämställdhetsåtgärder innefattar ett medelklassideal:

Kön representerar den kategori, kring vilken det utvecklats många åtgärdsprojekt för förändring i riktning mot uttryckta normer och ideal. De framskrivna könsnormerna såväl i läroplaner som i många åtgärdsprojekt motsvarar snarast ett svenskt tjänstemanna-, medelklassideal, men kön diskuteras i projekten sällan i sina klass- och etnicitetsrelationer. /.../ Jämställdhetsarbete, i mer modell- än problematiserande form, motsvarar en form av homogeniseringspraktik, som innefattar ett markerat dualistiskt och konserverande könsbegrepp (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004, s 18).

Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2004) förtydligar i citat ovan vad ett medelklassperspektiv på kön och jämställdhet innebär. De lyfter fram att det medelklassiga könsbegreppet är dualistiskt och konserverande.

Hur innehållet i begreppet kön formas utifrån ett arbetarklassperspektiv analyseras av sociologen Beverly Skeggs (1997) i boken *Formations of Class and Gender – Becoming Respectable*. En nyckelfaktor i klasstillhörighet är, enligt Skeggs, huruvida man bemöts med respekt. Respekt är sällan en fråga för dem som har den och som är normaliserade i den, men för arbetarklasskvinnorna i Skeggs longitudinella studie, genomförd i England, var respekt en ständig fråga. Skeggs menar att respektabilitet är en central mekanism i hur vissa grupper marginaliseras, patologiseras och blir sedda som ”de andra”.

Skeggs menar att det sätt som en kvinna uttrycker sin femininitet på och hittar sin plats i kategorin ”kvinna” beror av hennes klasstillhörighet och hennes etnicitet. Historiskt, menar Skeggs, stod arbetarklasskvinnorna i motsats till femininiteten, de var det som femininiteten inte var. För att bli respekterade var de tvungna att ta del av femininiteten trots att de befann sig en bit ifrån den. Det skapade en ambivalent position där arbetarklasskvinnorna ville verka

feminina, men på ett sätt där deras särart markerades, det vill säga feminina utan att bli tagna för att vara autentiskt feminina. Skeggs beskriver hur klass och gender formas och menar att klass formar arbetarklasskvinnorna i hennes undersökning vare sig de vill eller inte:

Even though they dissimulate from class, their dissimulations are produced through it. In so doing I want to suggest that class is not just a representation, nor a subject position which can be taken off voluntarily. Rather, I want to suggest that class is structural /.../ At birth we are allocated into these spaces with their concomitant institutional organisation such as heterosexuality, the family and the racial and sexual division of labour. They pre-exist our agency but we contribute to their reproduction and reformulation; they frame our responses (Skeggs, 1997, s 94).

Skeggs menar att det troligtvis bara är akademiker som kan tänka sig att bli tagna för arbetarklass. Genom sitt inträde i medelklassen kan de vara stolta över sin arbetarklassbakgrund, eftersom de inte längre tillhör arbetarklassen behöver de inte skämmas (a. a.).

Etnologen Helene Brembeck (1997) har i sin avhandling *Efter Spock – Uppfostringsmönster idag* undersökt föräldrars syn på uppfostran utifrån klasstillhörighet. Föräldrarna som intervjuades tillhörde arbetarklass, övre medelklass och lägre medelklass. Föräldrarnas syn på dagis ställs i relation till deras klasstillhörighet. Brembeck målar en bild av lägre medelklassdiskursens genomslag och dominans i förskolan. ”Den lägre medelklassen har både byggt upp den offentliga barndiskursen och är också i sin egen uppfostringspraktik dess främsta brukare, liksom den främsta nyttjargruppen av daghemsinstitutionen” (Brembeck, 1997, s 179). Psykologins roll i den lägre medelklassens diskurs beskrivs som central, men en psykologi utan klassperspektiv eller historiskt perspektiv:

I den lägre medelklassens teoribygge, där livet ses som en helhet av tankar, känslor och sociabilitet och där all utveckling uppfattas ske som en interaktion mellan inre och yttre faktorer, finns inte plats vare sig för historia eller klassanalys, bara analys av interpersonella relationer och psykologiska felhandlingar (Brembeck, 1997, s 179).

Brembeck menar att den lägre medelklassen väl känner till klassamhället och ser som sin uppgift att ta hand om dess nedre hälft. Då är deras synsätt inte längre ett bland andra sätt att se på världen, utan en styrande ideologi:

Men när de vårdar, fostrar och rehabiliterar använder de sig av teorier och metoder sprungna ur det egna teoribygget – och det är här diskursen blir något mer än ett tämligen harmlöst gestaltande av den egna

verklighetsuppfattningen. Plötsligt framstår den som det enda rätta och vetenskapligt bekräftade synsättet. Dess rätta ansikte av klassideologi döljs både för dess utövare och för dess 'offer' (Brembeck, 1997, s 179).

Hur föräldrarna såg på dagis visade sig hänga samman med deras klasstillhörighet. Övre medelklassmammorna tyckte inte om dagis och deras barn hade i allmänhet inte gått på dagis. För övre medelklassföräldrarna var det viktigt att barnet fick stå i centrum så länge som möjligt och utvecklas till en individ, på dagis är för många människor. ”Övre medelklassens fasa är att barnen 'institutionaliseras', förvandlas till 'gruppvarer' som inte kan tänka själva. Här ligger förmodligen faran med dagis” (Brembeck, 1997, s 180). Arbetarklassföräldrarna tog avstånd från dagis och flertalet lät istället sina barn vara hos dagmamma eller gå på kyrkans förskola några timmar i veckan som inte på samma sätt som dagis störde deras syn på uppfostran:

Samtliga var avvisande, flera närmast hätska inför dagis. Skälen känns givna. Dagispedagogiken bygger på helt andra värden än dem föräldrarna värdesätter. Kollektivet t ex innebär för dem något mer än en hop barn i grupp. Det innebär delade referensramar inom vuxenvärlden, gemensamma mål och allas uppställning för att nå dem. Dessa delade referensramar finns inte mellan arbetarföräldrarna och dagispersonalen (Brembeck, 1997, s 180).

De värden som arbetarklassföräldrarna vill förmedla till barnen ser annorlunda ut än det som förskolan erbjuder:

... på dagis ägnar sig inte personalen tillräckligt åt det som föräldrarna värdesätter; att lära barn hyfs, ordning, uppförande och att lyssna på vad vuxna säger. De sätter inte gränser på samma sätt som föräldrarna, barn blir inte bestraffade för överträdelser, får inte ta konsekvenserna för sina handlingar på samma sätt som hemma. På så sätt struntar fröknarna i föräldrarnas ögon i vad barnen har för sig (Brembeck, 1997, s 181).

Lägre medelklassföräldrarnas syn på dagis skiljde sig markant från både arbetarklassens och högre medelklassens. Medelklassföräldrarna beskrev dagis som nödvändigt och värdefullt för barnets utveckling:

För lägre medelklassinformanterna var dagis både oproblemiskt och självklart. Alla barn hade gått på dagis i allmänhet från 1-årsåldern och föräldrarnas främsta bekymmer tycks ha varit att överhuvudtaget få en dagisplats. För föräldrarna innebar dagis en hjälp till självständighet för både föräldrar och barn och dessutom en träning av i föräldrarnas ögon viktiga sociala färdigheter (Brembeck, 1997, s 184).

Brembeck jämför lägre medelklassföräldrarnas diskurs med förskolans styrdokument (SOU 1972: 26-27) som betonar jagutveckling, kommunikation och begreppsbyggnad. ”Frågan är om lägre medelklassens uppfostringsideologi skulle kunna formulerats bättre” (Brembeck, 1997, s 185). Därigenom, menar Brembeck, blir det lätt att förstå varför dagis ses som ett naturligt inslag i lägre medelklassens vardag:

Dess målsättning att utveckla barnet som individ samtidigt som det skall lära sig samspela med andra och dessutom träna intellektet borde passa som hand i handske för dem. Barnen får här en ypperlig träning i att vara just individer i ett kollektivt sammanhang. Intellektuell träning kan heller aldrig vara fel för en grupp som bygger sin status mer på bildning än på pengar (Brembeck, 1997, s 185).

Brembeck kallar dagis för medelklassens gemenskapshus, där varken arbetarklass eller borgerlighet känner sig hemma. Som en obesvarad fråga lyfter hon fram köns- och klasstillhörighetens komplexitet och frågar sig hur arbetarklasskvinnor i medelklassdominerade arbetsområden klarar att balansera sin ursprungskultur med klasskulturen som råder på arbetsplatsen (a. a.).

I socialantropologen Fanny Ambjörnssons (2003) avhandling *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* är tjejer på Barn- och Fritidsprogrammet (BF) en av informantgrupperna. Dessa tjejer utbildas till barnskötare och kan då arbeta inom förskolan. Ambjörnsson tydliggör hur tjejerna gestaltar sin arbetarklasskultur och könstillhörighet i kontrast mot den medelklasskultur som flickorna på samhällsvetenskapligt program (S) representerar. S-tjejernas klass- och genusposition manifesteras ibland i kontrast mot slarviga killar, men också i kontrast till BF-tjejernas sätt att bete sig. BF-tjejerna förkastar den normativa femininiteten som S-tjejerna försöker erövra. Istället gestaltar sig BF-tjejerna i opposition till den normativa femininiteten, vilket Ambjörnsson menar bidrar till att reproducera deras relativa underordning. Medan S-tjejernas uppträdande kännetecknas av försiktighet, empati och tillbakadragen blyghet visade BF-tjejerna helt andra sidor:

Hittills har jag visat hur BF-tjejerna opponerar sig mot de normer som säger att en kvinna ska vara mjuk, hänsynstagande, omsorgsinriktad och ansvarsfull samt utstråla empati och tolerans. Inte heller uppträdde de i den allmänna förväntningen på tjejer som tillbakadragna, blyga och försiktiga. Snarare tvärtom. /.../ Flertalet av dem var uppenbart ”oömma” i sin utstrålning; de slängde sig offentligt med tabuladdade ord som ”prutt”, ”bajs”, ”fitta” och ”hora” och skämtade gärna kring kroppsligheter genom att låtsasrapa eller fjärta i skolkorridoren (Ambjörnsson, 2004, s 86-87).



När BF-tjejernas framtida arbetsplatser kom på tal var de ovilliga att visa sitt intresse för detta arbetsfält, trots att de fick fina omdömen från sina praktikplatser:

Trots att de gick ett gymnasieprogram som syftade till att lotsa dem in i yrken inom vård och barnomsorg hörde jag allt som oftast kommentarer kring hur ogärna man ville 'snyta snoriga ungar' eller 'sitta i en jävla sandlåda resten av livet' (Ambjörnsson, 2004, s 84).

BF-tjejerna ser sig inte som en del av arbetsplatskulturen i förskola. En av informanterna, i likhet med flera andra, tar särskilt avstånd från personalen och är osäker på om hon kommer att vilja jobba i barnomsorg: ” 'De är såna kärringar', säger hon irriterat. 'Det är bara en jävla massa fika hela tiden. Och så måste man vara så *trevlig* hela tiden. Sitta och *prata* och *umgås*' ” (Ambjörnsson, 2004, s 86). I relation till Brembecks analys av dagis präglad av lägre medelklassdiskurs är BF-tjejernas avståndstagande inställning till barnomsorgen begriplig.

Klassperspektivet är ett av de perspektiv som det finns anledning att ta med i en undersökning av jämställdhet och kön i förskolan.

## Kapitel 4

### Tillvägagångssätt

För att få en bild av på vilket sätt som begreppen kön och jämställdhet tolkas och används i förskolans ”jämställdhetsprojekt” i Sverige idag har jag studerat texter som behandlar förskolans jämställdhetsprojekt. Texturvalet har skett på tre nivåer: styrande nivå, utbildningsnivå och utförandenivå. Den första nivån är regerings- och läroplansnivån, den andra nivån är de texter som ger råd och tips till förskolepersonal om metoder för att införa jämställdhet hos förskolebarn. Den tredje nivån är texter med beskrivningar av olika förskolors jämställdhetsprojekt. Dessa texter utgör min empiri.

Genom att undersöka vilka föreställningar och antaganden om kön och jämställdhet som uttrycks i texter från olika nivåer i projektet söker jag svar på mina frågeställningar. Att jag valt att utgå från offentliga texter beror på att jag vill kunna diskutera förskolans jämställdhetsprojekt som det offentliga projekt det är. Genom att utgå från texter tillgängliga för alla kommer jag nära de sätt som jämställdhetsprojektet valt att framställa sig själv på inför utbildare, förskolepersonal, föräldrar och andra som har intresse i hur tankarna i jämställdhetsprojektet i förskolan ser ut. Jag har studerat de utvalda texterna grundligt och ställt frågor till texten. De utvalda texterna är väl spridda i Sverige och det är dessa texter som på olika sätt bidrar till att förskolans jämställdhetsprojekt sprider sig och de syftar till att jämställdhetsarbetet i förskolorna ska öka. De texter jag valt är skrivna för att läsas av många och kan betraktas som mer genomtänkta än vad till exempel svaren i en intervju eller enkät skulle vara. Om jag utgått från utsagor från enskilda informanter riktade till mig, (till exempel via frågor muntligt eller skriftligt eller via observationer) hade informationen behövt tolkas utifrån vad som anses viktigt eller riktigt att förmedla till mig som psykologstudent. Mot bakgrund av detta i relation till mitt syfte vill jag söka svaret i offentliga texter istället för hos enskilda aktörer i förskolans jämställdhetsprojekt (Jfr Bergström & Boréus, 2000; Starrin & Svensson, 1994; Svenning, 1996; Winther Jörgensen & Phillips, 2000). En kritik som kan riktas mot mitt urval är svårigheten att veta huruvida de texter jag valt ut är representativa för förskolans jämställdhetsprojekt. Dock är mitt anspråk inte att generalisera utöver de texter som finns i mitt urval. Likväl kan ett påpekande vara på sin plats att andra aktörer inom förskolans jämställdhetsprojekt möjligen ser på kön och jämställdhet på andra sätt än som framkommit i mitt material.

## Metod för analysarbetet

Metoden jag använt för att analysera det utvalda materialet är en form av kritisk granskning av texter utifrån diskursteorier. Jag är inspirerad av pragmatismens syn på kunskap som innebär en tro att det inte går att skapa en objektiv syn på världen. Jag har även influerats av Faircloughs (2003) tankar kring kritisk diskursanalys. Winther Jörgensen och Phillips (2000) påpekar i sin bok om diskursanalytisk teori och metod att hur man använder analysredskapen beror av undersökningens problemformulering:

”Lika lite som i det stora flertalet dikursanalytiska ansatser /.../ - och i kvalitativ forskning på det hela taget – finns det en fast procedur för materialinsamling och materialanalys; forskningsdesignen ska konstrueras efter projektets speciella karaktär” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 81).

### *Ett pragmatiskt synsätt*

Anledningen till att jag valt att utgå från ett pragmatiskt synsätt som grund i min textanalys är att jag tycker att det utgör en intressant och givande relief att spegla jämställdhetsprojektet i förskolan mot. Pragmatismen är, enligt Filosofilexikonet (1988), en kunskapsteori, som menar att det inte finns en fast grund för kunskap. Istället ses kunskap, begrepp och teorier, som konventionsbetingade verktyg. Dessa verktyg använder vi för att försöka förklara verkligheten. Den pragmatiska tanketraditionen skiljer sig från den kunskapssyn som återfinns i Platons och Kants och Descartes filosofi, nämligen att det finns något objektivt sant, gott och rätt (a. a.). Den pragmatiska ståndpunkten, att det inte finns någon fast grund att bygga kunskapspåståenden på, utgör en del av den postmoderna tanketraditionen (Säfström & Östman, 1999). Rorty menar (enligt Säfström & Östman, 1999), att vi utifrån den pragmatiska grundtanken ska grunda våra kunskapsanspråk i solidaritet istället för i objektivitet.

Den pragmatiska analysstrategin har, enligt Säfström och Östman (1999) två delar, dels en exponerande kritik och dels en klargörande kritik. Utifrån det pragmatiska synsättet syftar analyserna till att *exponera* försanthållanden och att *klargöra* överenskommelsers politiska och moraliska innebörd. Syftet med analyserna är att öppna för fortsatt samtal om fenomenen. Poängen med metoden är att man kan bedriva kritisk forskning utan universalistiska anspråk (a. a.). Detta synsätt finner jag lämpligt för min analys av jämställdhetsprojektet i förskolan, då jag vill kunna granska och diskutera synsättet på kön och jämställdhet utan anspråk på att hävda att något är mera sant. Den exponerande kritiken identifierar och synliggör de

begränsningar, svagheter eller motsättningar som kan finnas i en kultur, en text eller en diskussion.

Förhoppningen med denna typ av kritik är att saker och förhållanden som tidigare tagits för givna, som naturliga, som självklart positiva etc. görs till föremål för reflektion och diskussion. Med andra ord, målsättningen är att analyserna ska bryta tystnaden och därmed öppna för ett samtal där vi har möjlighet att 'omförstå' våra handlingar i relation till ett önskvärt, överenskommet och eftersträvansvärt syfte (Säfström & Östman, 1999, s 116).

Den klagörande kritiken har även den en pragmatisk grund med två varianter. Den första varianten är att i analysen identifiera och synliggöra de alternativ som är möjliga för en verksamhet. Genom att maximera antalet alternativ är tanken att man bryter upp en normaliserad diskurs som bygger på konsensus, därigenom ökar valmöjligheterna till ett gott liv. Den andra varianten innebär en forskningsstrategi som syftar till att synliggöra en verksamhets yttersta antaganden om till exempel kunskap och människor. Den klagörande pragmatiska analysen medför en möjlighet att värdera det vi kallar kunskap i förhållande till hur kunskapen påverkar våra liv (a. a.).

### ***Faircloughs diskursanalytiska synsätt***

Fairclough (2003) skriver att diskursanalys är användbar i samhällsvetenskaplig forskning. Han menar att det kan vara fruktbart att utgå från språket, men betonar att det inte är det samma som att reducera sociala fenomen till att enbart vara en fråga om diskurs. Faircloughs har för avsikt att överbrygga klyftan mellan å ena sidan en detaljerad diskursanalys utan koppling till samhällsvetenskaplig teori och å andra sidan samhällsvetenskaplig forskning som inte analyserar texter. Han förespråkar istället en kombination av de två sidorna och menar att diskursteori berikar samhällsvetenskapen, när det gäller att förstå vad som händer när människor pratar eller skriver. Texter utgör delar av sociala händelser och skapar förändring. Allra tydligast är, enligt Fairclough, att texter kan förändra vår kunskap och våra attityder och värderingar. Vid analysen av en text är det viktigt att uppmärksamma det som inte sägs. "What is 'said' in a text always rests upon 'unsaid' assumptions, so part of the analysis of texts is always trying to identify what is assumed" (Fairclough, 2003, s 11). I analysen avser jag uppmärksamma även det som inte sägs i texterna om kön och jämställdhet och analysera hur sådana utelämnanden kan tolkas.

Även Fairclough ansluter sig till tanken att det inte finns en objektiv analys av en text. Däremot anser han att texter har sociala, politiska, moraliska och materiella konsekvenser och

att det är viktigt att förstå dessa konsekvenser om vi ska kunna ställa politiska och moraliska frågor om samhällen. Dessa frågor som vi ställer oss grundar sig, menar Fairclough, med nödvändighet i motiv som går bortom strävan efter objektivitet:

My approach belongs broadly within the tradition of 'critical social science' - social science which is motivated by the aim of providing a scientific basis for a critical questioning of social life in moral and political terms, e.g. in terms of social justice and power (Fairclough, 2003, s 15).

### ***Min analysstrategi***

I analysen av de utvalda texterna i förskolans jämställdhetsprojekt använder jag mig av tankegångar både från ett pragmatiskt synsätt och från Faircloughs diskursanalytiska synsätt. Jämställdhetsprojektet i förskolan har kommit till i en politisk kontext och gör anspråk på att leva upp till demokratiska värden, vilket gör pragmatismens tankegångar tillämpbara i sammanhanget. I pragmatismen finns det heller ingen naturlig hierarki mellan olika kunskapsformer som till exempel vardagskunskap och vetenskap, vilket passar bra eftersom mitt material bygger på texter från olika nivåer. Mitt undersökningsmaterial är hämtat från flera olika typer av kunskapsformer. Genom det pragmatiska synsättet ges en möjlighet att i analysen ställa de olika nivåerna mot varandra på ett icke-hierarkiserande sätt.

Faircloughs tankegångar är användbara för min analys av jämställdhetsprojektet i förskolan i det att han argumenterar för att en kombination av samhällsvetenskaplig teori och diskursteori är möjlig och berikande. De samhällsvetenskapliga teorier som är aktuella i mitt fall är psykologiska, sociologiska, pedagogiska samt genusvetenskapliga teorier som behandlar kön och jämställdhet. Den kritiska tradition som Fairclough ansluter sig till visar att det för mig är möjligt att på ett vetenskapligt sätt analysera och diskutera texterna i förskolans jämställdhetsprojekt, utifrån dess syn på kön och jämställdhet inklusive dess politiska och moraliska innehåll, utan att göra anspråk på objektivitet.

Både den exponerande och den klagörande sidan av den pragmatiska strategin är av intresse för min analys av jämställdhetsprojektet i den svenska förskolan. Mina frågeställningar rör vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och jämställdhet som finns på de olika nivåerna, hur de förhåller sig till varandra samt om beskrivningarna ser olika ut för de olika förskoleåldrarna. Med den exponerande och den klagörande analysens hjälp kan jag besvara mina frågeställningar. Den exponerande analysen ger mig möjlighet att lyfta fram det som verkar taget förgivet och självklart, när det gäller synen på kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och jämställdhet. Den klagörande

analysen ger mig möjlighet att synliggöra jämställdhetsprojektets antaganden i synen på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet. Den pragmatiska grundsynen och Faircloughs beskrivning av kritisk samhällsvetenskap tillåter mig att värdera den kunskap om kön och jämställdhet som förmedlas i ”jämställdhetsprojektet” i förhållande till hur jag tror att det påverkar dem det berör, förskolepersonal, föräldrar och andra som kommer i kontakt med jämställdhetsprojektet och i synnerhet barnen i den svenska förskolan.

## Urval av texter

Texturvalet har skett på tre nivåer: styrande nivå, utbildningsnivå och utförandenivå. Den första nivån är regerings- och läroplansnivån, den andra nivån är de texter som ger råd och tips till förskolepersonal om metoder för att införa jämställdhet hos förskolebarn. Den tredje nivån är beskrivningar av olika enskilda förskolors jämställdhetsarbete. Urvalet av texterna har skett via sökningar i databaser (PsycINFO, Lovisa –Lunds universitets bibliotekskatalog, google.se) och via internetsökningar med sökord som förskola, förskol\*, jämställdhet, flickor, pojkar. Sökningar har även gjorts med hjälp av projektnamnen (Björntomten, Vidgade vyer, Regeringens jämställdhetsdelegation) samt via referenser i de texter som redan valts ut. I följande kapitel (5, 6, 7) går jag närmare in på respektive nivå.

### *1. Texter på styrande nivå – styrdokument, regeringens jämställdhetsdelegation*

Här följer en kort presentation av de utvalda texterna på högsta nivån, det vill säga den styrande nivån. Den omfattar styrdokument för förskolan samt regeringens synsätt på jämställdhet i förskolan. Texterna presenteras i kronologisk ordning.

#### *a) Läroplan för förskolan Lpfö 98*

Lpfö 98 är förskolans första läroplan och den trädde i kraft 1 augusti 1998. Från 1 januari 1998 är skolverket tillsynsmyndighet för förskolan. Läroplanen innebär en ansvarsfördelning mellan staten och kommunerna, där staten genom läroplanen anger mål och riktlinjer och kommunerna ansvarar för genomförandet. Läroplanen gäller således de kommunala förskolorna. I familjedaghem ska läroplanen vara vägledande. Läroplanen utgår från skollagen.

#### *b) Tre artiklar om regeringens jämställdhetsdelegation:*

*Regeringen satsar 12,5 miljoner kronor på att främja jämställdheten i förskolan,* pressmeddelande från utbildningsdepartementet (2003-08-15). Av pressmeddelandet framgår

att regeringen beslutat tillsätta en jämställdhetsdelegation för förskolan på grund av att Skolverkets utvärdering 2003 visat att flickor och pojkar bemöts olika samt att jämställdhetsarbete inte prioriteras lika mycket som andra delar av värdegrunden. Förskolan beskrivs som det första viktiga steget i att motverka traditionella könsroller och könsmönster (Ullberg, 2003-08-15, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

*Jämställdhet redan i förskolan*, Dagens Nyheters nätupplaga, DN.se (2003-11-27). I artikeln intervjuas Anna Ekström, som är nyutnämnd ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation för förskolan, om sin syn på jämställdhetsdelegationens arbete (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)).

*Jämställdhetsdelegationen för förskolan är utsedd*. I detta pressmeddelande från utbildningsdepartementet (2003-11-28) presenteras de tolv delegaterna i regeringens jämställdhetsdelegation. Delegationen ska arbeta till juni 2006. Deras uppgift är att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan genom att bland annat fördela pengar till jämställdhetsprojekt, sammanställa forskning och sprida erfarenheter från lokala jämställdhetsprojekt till förskolorna (Ullberg, 2003-11-28, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

*c) Direktiven för Delegationen för jämställdhet i förskolan*

Hemsidan ([www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se), 041026) innehåller direktiven för Delegationen för jämställdhet i förskolans uppdrag i sin helhet. I direktiven beskrivs delegationens uppdrag.

*d) Myndigheten för skolutvecklings presentation av utbildning av resurspersoner i genus och jämställdhet inklusive kursplan och kurspresentationsbroschyr:*

På Myndigheten för skolutvecklings hemsida [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se) presenteras den 12 mars-04 under rubriken *Utbildning i jämställdhet* regeringens mål för 2004, att det i varje kommun ska finnas minst en pedagogisk resursperson i genus och jämställdhet. Av informationen framgår att alla kommuner erbjuds att utse någon lärare i förskola, grundskola eller gymnasium som kan gå kursen "Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap" för att kunna bli resursperson. Det är en 10p-kurs som ges vid Umeås och Göteborgs universitet.

Kursplan för kursen *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap*, 10p, Umeå universitet, Värdegrundscentrum. I Kursplanen presenteras mål och innehåll i kursen.

Kurspresentationsbroschyr för den ovan nämnda kursen *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap - Kompetensutvecklingskurs för lärare med inriktning mot att bedriva praktiskt utvecklingsarbete i skolan inom värdegrundsområdet, med särskild inriktning mot jämställdhet*. I broschyren presenteras kursens teman och hur urvalet av deltagare går till, antalet beräknas till ungefär en resursperson per 2500 barn.

## **2. Texter på utbildande nivå – metoder för jämställdhetsarbete på förskolor**

Här följer en kort presentation av de utvalda texterna på mellannivå, det vill säga utbildningsnivå. Det är böcker med metoder för jämställdhetsarbete i förskolor och de vänder sig företrädesvis till personer verksamma inom förskolan. Böckerna är publicerade mellan 1991 och 2003, en tidsfaktor värd att notera för att synen på kön och jämställdhet varierar även under denna korta tidsperiod, dess eventuella betydelse återkommer jag till i resultatkapitlen. Texterna presenteras även här i kronologisk ordning.

### *a) Flickor och pojkar i förskolan - Hjälpfröknar och rebeller av Susanne Rithander (1991)*

Denna bok handlar om hur vuxna i förskolan kan arbeta för att stärka könsidentitet hos barnen och samtidigt ge möjlighet att överskrida traditionella könsrollsgränser. Boken bygger på Rithanders egna erfarenheter som förskollärare, intervjuer med förskolepersonal och på litteratur om kön och barnuppfostran. Boken avslutas med konkreta råd och tips för hur man kan arbeta med barns könsidentitet och könsroller.

### *b) Det jämställda dagiset - Att arbeta med jämställdhet på en förskola av Pirjo Birgerstam, Marie-Louise Ekberg, Gittan Ericson, Åke Johansson och Lars Larheden (1997)*

Författarna skriver att rapporten kan ses som en idébank för hur man kan arbeta med jämställdhet i förskolor och bygger på de erfarenheter, tips och idéer som framkommit i ett jämställdhetsprojekt på två förskolor i Malmö under två år.

### *c) Olika på lika villkor - en antologi om jämställdhet i förskolan utgiven av Skolverket (1999)*

Avdelningschefen för Skolverket skriver i antologins förord att i anledning av att könsrollsmönster grundläggs tidigt inriktades projektet på förskoleåldrarna redan från början. I boken beskrivs hur jämställdhetsarbete i förskolan ska gå till.



*d) Från vagga till identitet – Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran av Ingemar Gens (2002)*

Ingemar Gens blev 1994 jämställdhetsexpert vid Länsstyrelsen i Gävleborg och initierade förskolepedagogiken som är mest känd från förskolorna Björntomten och Tittmyran. Boken bygger på Gens egna reflektioner kring kön och jämställdhet och om hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män.

*e) Genuspedagogik av Kajsa Svalerud (2002)*

Svaleruds syfte är att inspirera, informera och utmana läsaren att bli mer genusmedveten i sitt pedagogiska arbete. Hon har tidigare arbetat som förskollärare på Björntomtens förskola men har de senaste åren arbetat som handledare i genuspedagogiskt arbete på förskolor, skolor och vuxenutbildningar. Bokens andra del innehåller en mängd förslag på övningar med rubriken ”Handlingsbok för genuspedagogiskt arbete”.

*f) Elfte steget – vägen dit. En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola/skola av Charlotta John och Pamela von Sabljar (2003)*

Boken presenteras som en bok i jämställdhetspedagogik och innehåller övningar och tips för barngrupper. Metoden är uppdelad i tre steg, att lära sig se, att lära sig vad man konkret kan göra och att införa en pedagogisk jämställdhetsplan i verksamheten.

*g) Pedagogiska magasinet, tema: genus om kunskap och kön. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt, nr 4 november 2003*

*Pedagogiska Magasinet* hade ett temanummer med rubriken ”TEMA: GENUS om kunskap och kön”. I ledaren diskuteras förskolans ”jämställdhetsprojekt”. Ett reportage om projektet Vidgade vyer, som finns i min empiri på nivå 3, finns med. Kajsa Svaleryds bok *Genuspedagogik*, som finns med i min empiri på nivå 2, recenseras.

*h) Genusmaskineriet – sex tv-program om kön och makt från UR*

Avsnitt 5 i utbildningsradions programserie *Genusmaskineriet* om kön och könsskillnader handlar om förskolan. Avsnitt 5 sändes i SVT1 den 15 februari 2004, kl. 17.30-18.00. Rubriken på avsnitt 5 är ”Flickor, pojkar och pedagoger”, efter Kajsa Wahlströms bok med samma namn (boken finns med i min empiri på nivå 3). Kajsa Wahlström, före detta förskolechef på Tittmyran och Björntomten och numera konsult i jämställdhetsarbete, medverkar i programmet.

### **3. Texter på utförande nivå – erfarenheter från olika förskolors jämställdhetsarbete**

Här följer en kort presentation av de utvalda texterna på den tredje nivån, det vill säga utförandenivån. Dessa texter är beskrivningar av jämställdhetsprojekt som genomförts på fem förskolor inom två huvudprojekt med namnen *Jämställdhet – vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan* (mer känt som Björntomten och Tittmyran) i Gävleborgs län och *Vidgade vyer* i Jämtlands län. Först presenteras de fem texterna från Björntomten och Tittmyran och därefter texterna från Vidgade Vyer. Projektet på Björntomten genomfördes 1996-1999, medan Vidgade Vyer genomfördes 1999-2001. Texterna presenteras här i möjligaste mån inom varje projekt i kronologisk ordning, alla skrifterna är dock inte daterade.

*a) Jämställdhet – vidgade könsroller för pojkar och flickor i förskolan. En projektbeskrivning. Ett projekt på Tittmyrans och Björntomtens förskola i samarbete med Länsstyrelsen i Gävleborgs län*

I häftet beskrivs hur projektet kom till och hur man gått tillväga under projektets gång. Texten är skriven av Tittmyrans och Björntomtens förskola genom Kajsa Sjöquist (1998).

*b) Vilken bra idé! Tittmyran/Björntomtens förskola med värdegrunden förankrad i praktiken (odaterad)*

Detta är en broschyr som presenterar förskolornas arbetssätt och dess jämställdhetsmetodik och skrevs efter projektets avslutande 1998.

*c) Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001*

I detta kompendium presenteras Björntomtens arbetsplan efter projektets avslutande.

*d) Jämställdhetsprojektet på Tittmyrans och Björntomtens förskolor. Gävle kommun 1996-1999 av Kajsa Svalerud (2002)*

I rapporten presenteras hur pojk- respektive flickpedagogiken ser ut efter projektets avslutande.

*e) Flickor, pojkar och pedagoger av Kajsa Wahlström (2003)*

Wahlström var chef för förskolorna Tittmyran och Björntomten och var med och startade projektet att utveckla en jämställdhetspedagogik där. I boken beskrivs hur de utvecklade jämställdhetsarbetet och vad de konkret gjorde. Projektet startade med att Ingemar Gens,

länets jämställdhetsexpert, ville starta ett jämställdhetsprojekt för förskolebarn då många projekt som riktats till vuxna sällan gett någon bestående förändring. Gens förslag lämnades till länets 70 förskolechefer och Kajsa Wahlström var den enda som var intresserad. Hon valdes att leda jämställdhetsarbete på sina förskolor. Samverkansprojektet 'Jämställdhet – Vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan' pågick 1996-2000 (Wahlström, 2003).

*f) Kunskap bryter könsmonster – aktionsforskning är verktyget. Rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län. Projektet syftar till att utveckla en pedagogik som ger flickor och pojkar vidgade möjligheter i livet. 1999-2001 av Britt-Marie Berge (red.) (2001).*

Rapporten är en antologi med syftet att presentera hur aktionsforskning kan vara en användbar metod för att uppnå läroplanens mål att motverka traditionella könsmonster. Projekt från tre olika förskolor beskrivs.

*g) Jämställdhet bland barn. Vidgade Vyer är ett projekt i Jämtlands län som ska öka jämställdheten i förskolan, på fritids och i skolan. Det sker genom aktionsforskning. 1999-2001.*

I informationsbroschyren presenteras aktionsforskningsmetoden, hur de arbetar och vad de vill uppnå.

## Kapitel 5

### Synen på kön och jämställdhet i texter på styrande nivå

Frågeställningen ”Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmonster) och jämställdhet finns i läroplanen och regeringens jämställdhetsdelegations texter?” riktar sig till texterna på den högsta och styrande nivån. Läroplanen och regeringens beslut är styrande och vägledande för verksamheten i Sveriges kommunala förskolor. Jag redovisar här vilken syn kön och jämställdhet som finns i texterna på denna nivå och analyserar hur dessa begrepp används.

#### a) Läroplan för förskolan, Lpfö 98

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, talar om flickor och pojkar i förskolan i förhållande till jämställdhet. Jämställdhet mellan könen är ett av de värden som förskolan uppmanas hålla levande i arbetet med barnen. Jämställdhet mellan könen beskrivs som ett av vårt samhälles grundläggande demokratiska värde som förskolan skall verka för. Å andra sidan står det att föräldrar ska kunna vara förvissade om att barnen inte ensidigt påverkas utifrån någon viss åskådning:

Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna lämna sina barn till förskolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. Alla som verkar i förskolan skall hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lpfö 98, 1998, s 8).

Förskolan skall i allmänhet se till att barnen inte blir ensidigt påverkade men å andra sidan se till att motverka traditionella könsroller och könsmonster. Jämställdhet beskrivs med andra ord som ett grundläggande värde som inte hör hemma i någon särskild åskådning. Ett sätt att förstå texten om kön och jämställdhet i läroplanen är att jämställdhet mellan könen innebär avsaknad av traditionella könsroller och könsmonster. Ett annat sätt att förstå texten är att jämställdhet är något man arbetar *för* och könsroller och könsmonster är något man arbetar *mot* och att det däremellan inte måste finnas en direkt koppling. Vidare sägs att: ”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande

som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa” (Lpfö 98, 1998, s 9).

Det framgår inte explicit av texten att förskolan inte ska överföra de traditioner och värden som omfattar könsroller och könsmönster från en generation till nästa. Men tillsammans med den på föregående sida citerade texten från sidan åtta i Lpfö 98 verkar det som att kulturarvet om könsroller och könsmönster inte ingår i förskolans uppdrag om kulturarv som skall *överföras*. Traditionella könsroller och könsmönster skall istället *motverkas*.

Under mål och riktlinjer anges att: ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar /.../ förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, social eller etnisk bakgrund” (Lpfö 98, 1998, s 11) samt att ”Arbetslaget skall /.../ göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande” (Lpfö 98, 1998, s 12).

När det gäller kön kan man förstå detta textavsnitt som att alla barn skall lära sig att alla människor har lika värde oberoende av kön men också göras uppmärksamma på att människor kan ha olika värderingar och attityder till kön som därför styr deras synpunkter och handlande gentemot till exempel flickor och pojkar.

Hur kan man då sammanfattningsvis förstå läroplanens syn på kön (könsidentitet, könsroller och könsmönster) och jämställdhet? Läroplanen talar inte om könsidentitet men om flickor och pojkar, att uppleva sig vara flicka eller pojke kan sägas vara en slags könsidentitet, detta skall enligt läroplanen inte motverkas. Däremot skall traditionella könsroller och könsmönster motverkas och stereotypa könsroller inte begränsa flickors och pojkars möjligheter att utveckla förmågor och intressen. Det som är traditionellt och stereotypt skall bort. Vad det skall ersättas med anges inte, inte heller om någon sorts moderna könsroller och könsmönster skulle kunna ersätta de traditionella. Vems traditioner av könsmönster som skall motverkas och vems traditioner av annat slag som skall överföras anges inte heller. När det gäller synen på jämställdhet mellan könen ses det som ett grundläggande demokratiskt värde som barnen i förskolan skall bemötas utifrån och bibringas. Ingen närmare beskrivning av vad det konkret innebär ges. Motivet eller orsaken till att läroplanen talar för jämställdhetsprojektet i förskolan tolkar jag som grundat i att jämställdhet mellan könen anses vara ett grundläggande demokratiskt värde som skall efterlevas.

## **b) Pressmeddelanden om regeringens jämställdhetsdelegation**

### *Utbildningsdepartementet, 030815*

I pressmeddelandet *Regeringen satsar 12,5 miljoner kronor på att främja jämställdheten i förskolan* från Utbildningsdepartementet (Ullberg, 2003-08-15 [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)) presenteras att regeringen ska tillsätta en jämställdhetsdelegation för förskolan:

- Alla barn ska få utvecklas som individer utifrån sina egna intressen. Forskningen visar tyvärr att barn tidigt blir medvetna och påverkade av könsroller. Som läroplanen anger ska förskolan aktivt motverka traditionella könsmonster. Men tyvärr görs det för lite. Jag tror att jämställdhetsdelegationen kan sprida goda exempel och bidra till en ökad jämställdhet i förskolan, säger förskoleminister Lena Hallengren (Ullberg, 2003-08-15, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

Orsaken eller motivet till att regeringen tillsätter en jämställdhetsdelegation och således deltar i förskolans jämställdhetsprojekt verkar enligt texten bero av läroplanens Lpfö 98's lydelse och att den inte efterlevs. Jämställdhetsarbetet är viktigt på grund av att regeringen anser att förskolan är ett första viktigt steg i det livslånga lärandet att motverka traditionella könsroller och könsmonster:

Enligt regeringens mening är det därför viktigt att arbetet med jämställdheten mellan könen i förskolan ständigt uppmärksammas och att det intensifieras, förstärks och utvecklas. Det livslånga lärandet måste ses ur ett genusperspektiv, så att traditionella könsroller och könsmonster kan motverkas. Förskolan är ett första viktigt steg i denna process. Därför satsar regeringen sammanlagt 12,5 miljoner kronor under två och ett halvt år – från december 2003 till och med våren 2006 (Ullberg, 2003-08-15, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

Sammanfattningsvis delar regeringen enligt detta pressmeddelande den syn på jämställdhet som framgår av läroplanen, det vill säga att könsmonster och könsroller ska motverkas, samt att det i sig är ett skäl att arbeta för jämställdhet för att det står i läroplanen. När det gäller synen på könsroller och könsmonster framgår bara att det är något som är en livslång viktig process som en del i det livslånga lärandet även för vuxna, men att det är viktigt att börja med barnen.

Ingenting nämns om flickor och pojkar eller om könsidentitet, inget sägs heller om kvinnor dock poängteras männens roll i förskolan. En av delegationens uppgifter är att ”lyfta fram goda exempel på insatser i Sverige och andra länder för att stimulera fler män att söka sig till utbildningar med inriktning på mot barn och arbete i förskolan samt även insatser för att behålla män som redan arbetar i förskolan” (Ullberg, 2003-08-15, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

Ingen kommentar eller förklaring ges till på vilket sätt regeringen anser att män är viktiga i förskolan. En möjlig tolkning är att det har med mannens könsidentitet att göra och att det på något vis anses kopplat till motverkandet av traditionella könsroller och könsmönster.

***DN.se, 031127***

I artikeln *Jämställdhet redan i förskolan* i Dagens Nyheters nätupplaga (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)) uttalar sig Anna Ekström, nyutnämnd ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation för förskolan, om sin syn på jämställdhetsdelegationens arbete. ”Ska man uppnå jämställda arbetsplatser och lika löner för kvinnor och män så måste man börja arbetet i förskolan, konstaterar Ekström” (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)).

Av texten framgår att delegationen består av fem män och fem kvinnor. Tanken att man måste börja jämställdhetsarbetet i förskolan utvecklas vidare:

I en löneskillnadsstudie i våras poängterade Anna Ekström att det kommer att ta 60 år innan Sverige får jämställda löner inom den kommunala sektorn och ett par hundra år inom det privata näringslivet om löneutvecklingen trampar på i samma takt som idag. Så hon anser att om man ska få bukt med stora jämställdhetsfrågor i samhället så måste arbetet påbörjas redan i förskolan för där börjar pojkar och flickors intressen att formas. (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)).

Enligt tidningsartikeln menar Anna Ekström att motivet till förskolans jämställdhetsprojekt är att man måste börja med barnen om man ska få bukt med de stora jämställdhetsfrågorna. Hennes tankegång går, enligt Jällhage, i linje med regeringen, men hon uttrycker sig något starkare. Å andra sidan vill hon inte gå så långt att man tvingar flickor och pojkar att bli lika:

- Men jag vill inte att jämställdhetsarbete i förskolan ska tvinga flickor och pojkar att bli lika. De ska snarare uppmuntras att vara individer. Det ska finnas plats både för kaxiga tjejer och blyga tjejer såväl som för kaxiga killar och blyga killar, säger hon (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)).

Anna Ekström berättar vidare i artikeln att jämställdhetsdelegationens uppdrag inte är att skapa jämställdhet utan att öka kunskapen om jämställdhet och bidra till en allsidig debatt. Den syn på kön och jämställdhet som förmedlas är att det är viktigt att få bukt med de stora jämställdhetsfrågorna och att man då måste börja med barnen. Barnen kan samhället påverka genom förskolan, men Ekström tillägger att hon inte vill uppfostra föräldrarna. Det var redan i början på 1900-talet i barnkrubbarnas början en tanke att det föräldrarna inte gav barnen kunde förskolan kompensera (Tallberg Broman, 1991). Synen att det är viktigt att barnen blir

jämställda, men samtidigt viktigt att de uppmuntras att vara individer, kan man tänka sig härrör från en mer modern genussyn där man är människa före sitt kön. Haavind (1985) lyfter fram att det på 1980-talet blev modernt att se individens personlighet före manlighet och kvinnlighet.

Huruvida Ekström tycker det är viktigt med könsidentitet är svårt att tolka men hon talar om pojkar och flickor, och inte om barn, därför är det troligt att hon anser att begreppen flicka och pojke ska finnas kvar som en del av individerna. Hon tar blyghet och kaxighet som exempel på egenskaper som bör vara tillgängliga för både flickor och pojkar, det är oklart om hon menar att detta är egenskaper som hör till traditionella könsroller och könsmonster. Hennes syn på vad jämställdhet innebär exemplifieras med jämställda arbetsplatser och lika löner för kvinnor och män. Ett sätt att tolka Ekströms beskrivning av jämställdhet i förskolan och jämställdhet mellan vuxna är att hon ser en koppling mellan att barn uppmuntras att vara individer och uppnåendet av lika löner oavsett kön på arbetsmarknaden i framtiden, det vill säga att jämställdhetsprojektet i förskolan syftar till att förändra vuxenvärlden på sikt.

### ***Utbildningsdepartementet, 031128***

I pressmeddelandet *Jämställdhetsdelegationen för förskolan är utsedd* (Ullberg, 2003-11-28, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)) presenteras delegaterna, men relevant för mina frågeställningar är förskoleminister Lena Hallengrens uttalande.

- Alla barn ska få utvecklas som individer utifrån sina egna intressen och inte begränsas av traditionella könsroller. Det har tidigare gjorts för lite för att främja jämställdheten i enlighet med förskolans läroplan. Den nya delegationen ska lyfta frågan, sprida goda exempel och bidra i det arbetet, säger förskoleminister Lena Hallengren (Ullberg, 2003-11-28, [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

Hallengren hänvisar till läroplanen som skäl till att arbeta med jämställdhet i förskolan. Hon använder i likhet med Anna Ekström uttrycket att barn ska få utvecklas som individer. Hon parafraserar läroplanen när hon säger att barn inte ska begränsas av traditionella könsroller. Att läroplanen föreskriver arbete med jämställdhet blir ett tillräckligt motiv att arbeta för jämställdhet i förskolan.

### **c) Direktiven för Delegationen för jämställdhet i förskolan**

Av direktiven för regeringens jämställdhetsdelegation ([www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se), 2004-10-26) framgår att regeringen vill bredda jämställdhetsarbetet från att ha handlat om att ändra formella strukturer och attityder till att även omfatta de informella strukturer, som



upprätthåller en ojämn maktfördelning mellan könen. Jämställdhet kopplas ihop med avsaknaden av könsmonster och för att jämställdhet ska uppnås måste man börja i förskolan:

För att bryta rådande ojämlika strukturer mellan könen och åstadkomma förändringar måste jämställdhetsarbetet starta redan i förskolan. Utformningen av förskolans pedagogiska verksamhet är därför av stor betydelse i det långsiktiga arbetet med att bryta stereotypa könsroller och könsmonster ([www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se), 2004-10-26, s 3).

Efter införandet av Lpfö 98 då jämställdhetsuppdraget infördes har de flesta insatser riktats mot grundskola och gymnasiet. För att råda bot på denna snedfördelning tillsattes delegationen:

Mot bakgrund av att jämställdhet fortfarande är en lågt prioriterad fråga i alltför många förskolor och kommuner behöver arbetet med jämställdhet i förskolan uppmärksammas och intensifieras. En delegation ska därför tillsättas med främsta uppgift att lyfta fram, förstärka och utveckla det pedagogiska jämställdhetsarbetet i förskolan, så väl kommunal som enskild, för ökad kvalitet och måluppfyllelse. ([www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se), 2004-10-26, s 4).

Delegationens uppgift formuleras i 12 punkter där uppdragets olika delar specificeras. Det handlar om att lyfta fram och stärka förskolans jämställdhetsarbete på olika sätt bland annat genom att fördela medel, dokumentera lokala förskolors jämställdhetsprojekt och sprida informationen, sprida kunskap från andra länders jämställdhetsarbete i förskolor, utveckla lekmaterial och barnlitteratur ur könsperspektiv, stimulera fler män att söka sig till förskolan, sammanställa kunskaper om jämställdhet och identifiera brister och behov av ny kunskap och forskning. Det ingår också i uppdraget att i samarbete med lärarutbildningarna sammanställa vilken genusutbildning blivande förskollärare i nuläget får. Slutligen åligger det delegationen att redovisa kostnader för de olika förslag på jämställdhetsåtgärder som de samlat in från olika håll. Delegationen skall även främja debatten om jämställdhet både inom förskolan och i media (a. a.).

Den syn på jämställdhet som förmedlas i direktiven handlar om att jämställdhetsarbete i stor utsträckning är en pedagogisk fråga och syftar till att ändra en ojämn maktfördelning mellan könen. Ojämlika strukturer bryts och jämställdhet uppnås genom upplösning av stereotypa könsmonster. Könsmonster beskrivs som något barn tillägnat sig under förskoleåren och därför måste de motverkas där. Begreppet könsidentitet används inte, inte heller ges några beskrivningar av vad könsroller eller könsmonster innebär.

#### **d) Utbildning i jämställdhet**

Det framgår av Myndigheten för skolutvecklings hemsida ([www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se), 2004-03-12) att regeringens mål för 2004 är att det i varje kommun ska finnas minst en pedagogisk resursperson i genus och jämställdhet. För att utbilda resurspersoner har en 10-poängs kurs på universitetsnivå inrättats av staten:

Därför erbjuds landets kommuner att utse deltagare till kursen ”Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap”. Kursen riktar sig till lärare i för-, grund- och gymnasieskolan, vilka ska fungera som resurspersoner i jämställdhetsfrågor i kommunen ([www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se), 2004-03-12).

Antagningen sker löpande och kursen ges i samarbete med Umeås och Göteborgs Universitet. Hur det speglar synen på kön och jämställdhet är svårt att säga, men jag tolkar det som att jämställdhet i förskola och skola på något sett är av intresse för regeringen, att det är en angelägen och prioriterad fråga. Hur synen på kön är framgår inte i denna text.

#### ***Kursplan och kurspresentationsbroschyr för kursen Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap***

Kursen *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap - Kompetensutvecklingskurs för lärare med inriktning mot att bedriva praktiskt utvecklingsarbete i skolan inom värdegrundsområdet, med särskild inriktning mot jämställdhet* är en 10 poängskurs som ges vid Umeå och Göteborgs Universitet. Kursen består av två delar, dels en genusvetenskaplig och jämställdhetspolitisk översikt och dels en introduktion i att introducera förändrings- och utvecklingsarbete. ”Målet är att deltagarna ska inhämta kunskaper och färdigheter inom området för att tillsammans med andra kunna arbeta för ökad jämställdhet och minska diskriminering och kränkande särbehandling inom skolväsendet och närsamhället” (Kurspresentationsbroschyr Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap).

I kursplanen beskrivs kursens mål och innehåll och vem kursen vänder sig till:

Kursen syftar till att utbilda pedagogiska resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap som skall arbeta praktiskt med förändringsarbete i den egna kommunen för att därigenom stärka kompetensen i jämställdhet. Kursen syftar till att ge redskap för att arbeta med förändrings- och utvecklingsarbete i den egna pedagogiska praktiken (Kursplan för Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap, 10p, fastställd 2002-11-26).

I kursplanen betonas de politiska och vetenskapliga sidorna av jämställdhetsarbete. ”Begreppen värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap analyseras genom att belysa deras framväxt i ett politiskt och vetenskapligt sammanhang” (Kursplan för Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap, 10p, fastställd 2002-11-26). Efter studier av forskning, teorier och beprövad erfarenhet innebär kursens andra del att planera och eventuellt påbörja ett förändringsarbete i jämställdhet i den egna kommunen (a. a.).

Jämställdhetsarbete, som det beskrivs i kursen, vilar både på politiska beslut och på genusvetenskapliga teorier och forskning liksom på beprövad erfarenhet. Begreppen könsidentitet, könsroller och könsmönster används inte.

## Kapitel 6

### Synen på kön och jämställdhet i texter på utbildande nivå

Frågeställningen ”Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och jämställdhet finns i de råd och tips som ges till förskolor i metodböcker om jämställdhet?” riktar sig till texterna på den utbildande mellannivån. Texterna som jag valt ut till denna utbildande mellannivån vill på olika sätt upplysa personer som arbetar i förskolan om hur man bedriver jämställdhetsarbete, vad som är viktigt att tänka på och vad som är vanligt förekommande svårigheter. Böckerna innehåller konkreta tips på metoder och övningar. Texterna i denna avdelning är långa och omfattande, varför jag valt att referera och citera ett urval av det som är relevant för mina frågeställningar. Urvalet bland de relevanta texterna har skett utifrån vad jag anser vara mest belysande för synen på kön och jämställdhet.

#### a) Flickor och pojkar i förskolan – Hjälpfröknar och rebeller

Susanne Rithanders (1991) bok *Flickor och pojkar i förskolan – Hjälpfröknar och rebeller* vänder sig till förskolepersonal, och har syftet att ge hjälp att se verksamheten ur ett könsperspektiv. Denna bok kom ut 1991. Då var jämställdhet i förskolan en del av de vägledande råden för skolan, men ännu inte en läroplansformulerad skyldighet. Med andra ord krävdes en övertygelse för att arbeta med jämställdhet i förskolan på den tiden. Hennes mål med boken är att hon vill visa att ”man kan arbeta medvetet både med att bekräfta och stärka barnens identitet som flicka eller pojke och att göra det möjligt att gå utanför traditionella könsrollsmönster” (Rithander, 1991, inledningen). Hon menar att man kan göra detta utifrån gammal hederlig förskolemetodik och utifrån varje enskild förskolas situation. Hon ser det som förskolans uppgift att göra det möjligt för barnen att överskrida traditionella könsrollsgränser och att bekräfta både pojkar och flickor i deras könsidentitet. ”Detta innebär i praktiken både att varje barn ska känna trygghet i att vara den hon/han är och att varje barn ska få möjlighet att pröva nya saker och lära sig mer” (Rithander, 1991, s 73).

Hon skriver att kön är ett perspektiv som är lika viktigt som ålder, familjesituation och bostadsmiljö. Hennes strategi för att öva upp detta perspektivseende är att först iaktta på vilket sätt som flickors och pojkars situation i förskolan skiljer sig åt. När man vet hur villkoren ser ut för flickor och pojkar kan den pedagogiska uppgiften påbörjas: ”Därefter kan man ta sig an den pedagogiska uppgiften att bekräfta både flickors och pojkars könsidentitet och dessutom

möjliggöra gränsöverskridande vad gäller de traditionella könsrollerna, om det är det vi önskar” (Rithander, 1991, inledningen).

Värt att notera i Rithanders inledning är att hon dels poängterar att könsroller och könsidentitet är två olika fenomen och att hon tillägger att man kan möjliggöra ett överskridande av traditionella könsroller om det är det man önskar. Hennes formulering att möjliggöra ett överskridande av traditionella könsrollsgränser är mildare än läroplanens uttryck att motverka traditionella könsmönster.

Rithander diskuterar frågan huruvida barnomsorgen kan vara ett instrument för jämställdheten. Hon beskriver att barnomsorgen setts som ett led i jämställdheten genom att kvinnor kunde yrkesarbeta tack vare daghemmen, dessutom har förhoppningar om att lära flickor och pojkar jämställda värderingar och mönster riktats mot barnomsorgen. Hon menar att förskolan kan vara delaktig i samhällets jämställdhetsarbete men inte fungera som en spjutspets:

Man kan inte lägga hela ansvaret för jämställdheten mellan flickor och pojkar, kvinnor och män på förskolan. Det vore att övervärdera förskolans möjligheter och betydelse. /.../ Vad som sker i förskolan är i mycket en spegling av vad som sker i det samhälle förskolan är en del av. För att uppfatta och förstå det som sker i förskolan måste det mönster som finns i stort i samhället utforskas. I stället för att, som man brukar göra i förskolan, gå inifrån och ut, dvs från det lilla till det stora, ska vi här göra tvärtom (Rithander, 1991, s 1).

Rithander diskuterar även vad kön är och menar att omgivningen tidigt tar på sig ansvaret att förmedla till det lilla barnet vad det innebär att vara flicka respektive pojke. Hon menar att vara flicka eller pojke både inkluderar könsidentitet och könsroll:

Vad betyder det egentligen att vara pojke eller flicka? Handlar det om att det om en framtida förmåga att föda barn eller bli far? Handlar det om att ibland ha klänning, tycka om hästar och ha lätt för att gråta eller att aldrig ha klänning, vara intresserad av fotboll och vilja ta till knytnävarna när man blir arg? Kön är både – och (Rithander, 1991, s 8).

Vidare förklarar Rithander hur det biologiska könet förhåller sig till könsidentiteten:

Att vara medveten om att man en dag kommer att kunna föda barn eller inte är att vara medveten om sin könsidentitet. Barnet vet att ”jag är en pojke” och ”jag är en flicka”. Och flickor ska bli mammor, dvs föda barn, medan pojkar inte kommer att föda barn. Det kan vi kalla det biologiska könet. (Rithander, 1991, s 8).

Jag tolkar detta citat som att hon menar att könsidentiteten innebär att vara medveten om sitt biologiska kön och huruvida man tillhör det barnafödande könet eller ej. Könnsrollen kallar hon även socialt kön och vad det fylls med beror av kulturen och uppfostran och ser således olika ut i olika tider och är föränderlig. Hon sammanfattar sin syn på vad kön utgörs av så här: ”Att vara flicka innebär både att inte ha snopp och att ha klänning och att vara pojke innebär både att ha snopp och att inte ha klänning” (Rithander, 1991, s 9). Hon menar att vi inte föds till flickor och pojkar utan görs till det och jag förstår henne som att hon menar att det i att vara flicka och pojke ingår både en medvetenhet hos barnet om sitt biologiska kön *och* om sitt sociala kön.

Könssrollsmönster finns, enligt Rithander, både i den fria leken och i de vuxenledda aktiviteterna, där pojkar får mycket negativ uppmärksamhet och har huvudrollen. Flickorna får lära sig att komma i andra hand. Rithander beskriver att det är svårt för barnen att uppfatta skillnad mellan negativ och positiv uppmärksamhet. Istället ser de bara vem som har huvudrollen:

Som ett uttryck för den uppmärksamhet som riktas mot pojkar kan man också se det faktum att pojkars könsorgan benämns, till skillnad från flickors. /.../ Genom att underlåta att benämna och synliggöra flickans hela kropp bekräftar man inte hela henne. Samtidigt får pojkarna lära sig att deras penis är en viktig del av deras person. Barnen får i det här avseendet mycket olika utgångsläge vad gäller jagkänsla och kroppsuppfattning (Rithander, 1991, s 33).

Rithander visar med ett exempel från förskolan Gjutaren hur man kan stärka flickor i att det är bra att vara just flicka. På Gjutaren finner hon exempel på hur man kan arbeta med metodutveckling utifrån den egna förskolans förutsättningar. Där bestämde man att kalla flickornas könsorgan för mus:

Vid blöjbyten kommenterar man nu både gulliga snoppar och fina musar. Och efter samlingen går ibland alla som har mus ut i tvättrummet först och ibland alla som har snopp. Väggspeglar hjälper både flickor och pojkar att se alla delar av sig själva (Rithander, 1991, s 70).

Denna förskola försöker uppmärksamma tysta och stilla flickor mer och spara på negativ uppmärksamhet för bråkighet. ”Om någon nu bråkar på samlingen får han inte mycket uppmärksamhet. Han åker ganska snabbt ut så att de andra inte ska bli störda” (Rithander, 1991, s 70).

När det gäller män och kvinnor i förskolan konstaterar Rithander att det i förskollärarens yrkesroll finns en del av de uppgifter som traditionellt tillhört husmodern. Hon menar att män i förskolan inte av sig själv löser upp könsrollsmönster, då både män och kvinnor är präglade av samhällsnormerna. Dock tycker hon att det vore idealt om fler män skulle se glädje i att arbeta i förskolan:

Fler mäns närvaro skulle emellertid ge en naturligare balans kvinnligt - manligt i förskolan. Kvinnor och män skulle då tillsammans forma verksamheten och den skulle se annorlunda ut än idag. Tillsammans skulle kvinnor och män bekräfta flickor och pojkar och stimulera dem att söka sig utanför de traditionella könsrollerna. Flickor skulle då också få uppleva att man kan vara kvinna och man på många olika sätt (Rithander, 1991, s 88).

För att kunna bekräfta flickor och pojkar och möjliggöra för dem att prova nya roller, menar Rithander, att det behövs flera teorier. Hon menar att för att verkligen förstå hur barn utvecklar könsidentitet och könsspecifikt beteende behövs Nancy Chodorows teori om hur kvinnlig och manlig identitet utvecklas; för att förstå hur könsrollen lärs in behövs socialinlärningsteori och för att förstå barnets delaktighet i processen behövs kognitiv teori. ”Av samma förskola skapar flickan en miljö som bekräftar att hon är flicka, och pojken skapar en miljö som bekräftar att han är pojke” (Rithander, 1991, s 19). Rithander tänker sig att med en stark och trygg könsidentitet är det lättare att våga prova att överskrida könsrollsgränserna (a. a.).

Detta synsätt tänker jag mig att man kan översätta till att om man vet vem man är, genom att medvetenheten om det biologiska könet omvandlats till könsidentitet, så behöver inte det sociala könet bli lika viktigt att följa. Huruvida hon tycker det är viktigt att barnen känner till könsrollsgränserna, men sen väljer att överträda dem *eller* om hon menar att könsrollsgränserna förändras, när de överträds finner jag oklart. Möjligen menar hon både och, att könsrollsmönster förändras när de överträds, men att det också går att lära sig hur de ser ut på ett ungefär. Hon menar att könet utgörs av både könsidentitet och socialt kön.

Kanske tänker Rithander sig att man behöver känna till könsrollsgränserna för att kunna skapa sig en könsidentitet i samklang med sitt köns könsroll, och att barnet *därefter* kan göra ett medvetet val att överskrida sin könsroll. Det vill säga att könsrollen behövs under den delen av utvecklingen som barnet söker sin könsidentitet, men kan sedan överskridas. Möjligen menar Rithander att barnet lär sig sin könsidentitet med hjälp av sitt sociala kön, och kan sedan byta ut innehållet i sitt sociala kön utan att könsidentiteten påverkas.

## b) Det jämställda dagiset

Rapporten *Det jämställda dagiset - Att arbeta med jämställdhet på en förskola, Delrapport nr 5* av Pirjo Birgerstam, Marie-Louise Ekberg, Gittan Ericson, Åke Johansson & Lars Larheden (1997) beskrivs av författarna som en idébank för jämställdhetsarbete i förskolan. Ideerna har framkommit i samarbete med två förskolor där personalens jämställdhetsarbete följts och diskuterats. Rapportförfattarna är förskollärare och deltagare i projektet ”Det jämställda dagiset”. Projektledare är Pirjo Birgerstam från Psykologiska Institutionen vid Lunds Universitet. Projektet ”Det jämställda dagiset” syftar till att förverkliga jämställdhet i förskolan (Skolverket, 1999).

Författarna presenterar innebörden av jämställdhet som olika för barn och personal:

För barnens del handlar jämställdhet om att få en möjlighet att utveckla en trygg och positiv könsidentitet där det kvinnliga och manliga har ett lika värde och en attityd till det motsatta könet som präglas av förståelse och respekt. /.../ För personalens del handlar jämställdhet på förskolan främst om att bli medveten om det egna och det motsatta könets beteendemönster, få tillgång till det mångfaldiga istället för det stereotypa som förebilder för barnen, samt utveckla och utnyttja de kompetenser och möjligheter som finns i en könsblandad personalgrupp (Birgerstam et al, 1997, s 3).

I rapporten beskrivs att förskolan ska få barn att utvecklas på ett sätt så att de som vuxna beter sig jämställt. Det betonas att förskoletiden är särskilt viktig för jämställdhetens framväxt. ”Under förskoletiden sker en stor del av socialiseringen och tillägnandet av könsidentiteten, vilket gör förskoletiden så oerhört viktig för jämställdhetsutvecklingen. /.../ När barnen är 6-7 år brukar könsrollsidentiteten vara införlivad med självbilden” (Birgerstam et al, 1997, s 5).

I jämställdhetsutvecklingen föreslås att man börjar med personalgruppen eftersom det är pedagogerna som ska genomföra arbetet. ”Det är förskolepersonalen som ska se till att flickorna och pojkarna lär sig att utveckla sina inre resurser och möjligheter och få en trygg och positiv könsidentitet, utan att fastna i stereotypa könsrollsmönster” (Birgerstam et al, 1997, s 14).

Den syn på jämställdhet som förmedlas här kopplar ihop utvecklingen av jämställdhet med utveckling av en trygg könsidentitet, och att inte fastna i stereotypa könsroller. Uttrycket att ”fastna” har något negativa konnotationer och för tankarna till att det är det rapportförfattarna befarar kan hända. Åtgärderna som föreslås är ägnade att öka medvetenhet hos personalen och att de behöver vidga sina perspektiv på manligt, kvinnligt och mänskligt.



Man kan då till exempel genom observation och eftertanke uppmärksamma hur flickor och pojkar bemöts och vad som uppfattas som manligt, kvinnligt eller gränsöverskridande. Därefter är det dags att vidga vyerna och lära sig att bredda sina spektra. Det kan handla om att som förskollärare, oavsett kön, lära sig reglerna i hopprep, fotboll och bandy eller att läsa böcker om jämställdhet. Andra idéer är att dela in barnen i pojk- och flickgrupper, där flickor kan lära sig skilja på ilska, ledsnad och sorg. Flickor kan få öva sig på datorer för att bli tekniska eller få utlopp för sitt sociala behov att vara ifred och prata. Pojkar kan få träna sin känslighet genom att ta hand om mindre barn eller träna utesport för att få tillfredsställa sitt behov av hierarkisk organisering (a. a.).

Utmärkande för dessa förslag på övningar är att man dels vill låta barnen göra sådant som man tänker att de har *behov* av för sin könsidentitetsutveckling *och* att man vill låta dem pröva aktiviteter som inte är typiska för deras könsroll. Man försöker alltså balansera aktiviteterna för att å ena sidan stärka könsidentitet och å andra sidan vidga könsroller. Könsidentiteten verkar således också kunna handla om att göra saker och inte bara om att *vara* flicka eller pojke. Vad innehållet i stereotypa könsroller är utvecklas inte i rapporten, det är istället upp till varje förskola att med hjälp av noggranna observationer ta reda på vad just de förmedlar till barnen kopplat till kön.

En del av jämställdhetsarbetet på förskolorna syftade till att de på sikt skulle arbeta för en jämn könsfördelning bland personalen. Åtgärdsförslagen för att öka det manliga inslaget handlar om att bjuda in manliga förskollärare, att göra studiebesök på förskolor där män arbetar och att starta nätverk för männen i förskolan. När en man arbetar som den enda i sitt kön är rekommendationen att välja manliga praktikanter och manliga vikarier (a. a.).

Föräldrarnas förankring i jämställdhetsarbetet lyfts fram som betydelsefullt i rapporten, dock utvecklas inte varför det är viktigt. Det betonas upprepade gånger att det gäller både mammor och framför allt papporna. Författarna anser att pappornas delaktighet i förskolan bör bli mer påtaglig, medan mammornas delaktighet traditionellt är god. Åtgärdsidéerna är desamma som när det gäller strategin för att förändra bemötandet av barnen. Det gäller att börja med att inventera hur det ser ut, sedan göra annorlunda. Kontakten mellan föräldrar och förskola är en del av det som ska observeras. Om mammornas och pappornas roll skiljer sig åt är en fråga att beakta. Ett annat viktigt inslag, enligt författarna, är att fråga föräldrarna vad de anser och låta dem ta del av observationer och beskrivningar av vilka jämställdhetsåtgärder man vidtagit (a. a.).

### c) Olika på lika villkor

Skolverkets (1999) bok *Olika på lika villkor – en antologi om jämställdhet i förskolan* är en antologi med Margareta Öhman som projektledare. Två kapitel består av Pirjo Birgerstam m. fl. text ”Det jämställda dagiset” och är nästan ordagrant samma text som finns med ovan, varför jag inte kommenterar dem här.

Boken förmedlar huvudsakligen beskrivningar av hur jämställdhetsarbete i förskolan ska gå till. Jag har valt att ha med den i min empiri eftersom Skolverket gett ut den i egenskap av huvudman för förskolan och i anledning av förskolans ”jämställdhetsprojekt”. Boken innehåller författarnas åsikter om och erfarenheter av jämställdhetsarbete i förskolan, som i vissa kapitel kopplas till teori eller historiska fakta.

Antologin vänder sig till verksamma i förskola och barnomsorg samt till utbildningar av förskollärare och fritidspedagoger. Förhoppningen är att inspirera till jämställdhetsarbete i förskolan. Redan i förordet nämns läroplanens (Lpfö 98) uppdrag till förskolan att arbeta med jämställdhet mellan flickor och pojkar. Att flickor och pojkar ska ha samma möjligheter att utvecklas utan begränsningar av stereotypa könsroller beskrivs som en pedagogisk utmaning, som ställer stora krav på personalens förståelse av att arbeta jämställt.

Margareta Öhman beskriver i kapitlet ”Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter” hur barn lär sig vad det är att vara flicka eller pojke:

Just i bemötandet och samspelet med andra människor formas barns upplevelser av vad det innebär att vara flicka eller pojke. I förskolan pågår denna köns- eller genussocialiserande process varje dag och varje stund. /.../ Utifrån de reaktioner och den respons barnet får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner barn av bägge könen kan inta och vilka positioner som är lämpliga bara för flickor eller pojkar (Skolverket, 1999, s 9).

Hon förklarar att för att förskolan ska kunna uppfylla de jämställdhetspolitiska målen så måste pedagogerna gå bortom de traditionella förväntningarna på vad som är flick- och pojkegenskaper och beteenden och därigenom skapa förutsättningar för barnen att utvecklas oberoende av deras biologiska kön. ”Genom att ge barn av bägge könen förutsättningar att pröva ett bredare register av möjliga ’roller’ och positioner så påverkas också värderingar om vad som är ’manligt’ respektive ’kvinnligt’ i riktning mot ett mer jämställt förhållande” (Skolverket, 1999, s 9).

Öhman beskriver vidare att förskolebarnets könsroll inte är färdigformerad och frågar sig om inte möjligheter att påverka barnet är som störst just i denna ålder. Det synsätt som

Öhman förespråkar lutar åt en uppfattning av kön som en social konstruktion som pedagoger på ett medvetet sätt kan förändra mot jämställdhet. Hon tänker sig att värderingar av vad som är manligt och kvinnligt skapas utifrån vad man som barn ha fått prova att göra. Hon kopplar ihop provandet av roller i ett brett register med vägen till jämställdhet. Hon utvecklar inte sin förståelse av begreppet jämställdhet närmare.

Traditionellt, menar Öhman, har ett sätt att beskriva könsidentitet varit att sammanfoga en serie stereotypa rollmönster och om individen trivs med det kallas det en stabil könsidentitet. Men hon tillägger att även könsidentiteten beror av samspelet med andra. När det gäller män i förskolan, betonar Öhman, att jämställdhet inte är handlar om jämn könsfördelning utan är en pedagogisk utmaning. Metoden hon förespråkar är att observera verksamheten, analysera materialet och sen anpassa verksamheten så att den bättre passar flickors och pojkars utveckling (a. a.)

I kapitlet de ”De stora orden – gör vi det vi tror vi gör? Om ett utvecklingsarbete i Majorna” av Maj Arvidsson och Margareta Öhman redogörs för aspekter på jämställdhet som kommit fram i intervjuer med förskollärare i stadsdelen Majorna i Göteborg. Undersökningen gjordes för att se hur väl stadsdelen uppfyllde jämställdhetsmålen. En sammanställning av intervjuerna visade tre olika sätt hos pedagogerna att förhålla sig till jämställdhetsarbete. Den första inställningen var att könsrollsmönster beror av biologi och inte går att ändra. Den andra var att jämställdhet förmedlas naturligt på förskolan och att varken pedagoger eller barn behöver bli medvetna om könsroller. Den tredje inställningen var att det går att påverka barnen. Det kunde då handla om att ge vissa barn mer stöd för att jämställdhet ska uppnås. Arvidsson och Öhmans slutsats handlar om att det behövs fortbildningsinsatser så att pedagogerna blir medvetna om att de, liksom föräldrarna, är förebilder för barnen när det gäller jämställdhet. Varje förskola behöver därför en jämställdhetsplan (a. a.).

Didi Örnstedt och Björn Sjöstedt har skrivit kapitlet ”Vem är man om reklamen tystnar? Action Man, Barbie och annan masskultur i jämställdhetsarbetet.” De skiljer på kön som man föds med och kulturellt skapade könsroller. Örnstedt och Sjöstedt jämför de värdesystem som barn möter i förskolan respektive i masskulturen. ”Det ena är det officiella samhällets, det andra är den kommersiella marknadens” (Skolverket, 1999, s 85). Författarna förklarar hur de tycker att pedagogernas roll i arbetet med att konkretisera jämställdhetsmålen ska vara:

Förskolans grundläggande roll för ett framtida jämställt samhälle understryker betydelsen av att förskolans verksamhet profileras så att den erbjuder ett tydligt och intressant alternativ till masskulturens värderingar. Det är emellertid nödvändigt att de vuxna själva tror på sitt budskap och sin verksamhet. Om inte blir

jämställdheten endast ett tomt propagandanummer. Och dubbla budskap finns det redan alltför många av (Skolverket, 1999, s 85).

Kapitlet ”Hur skulle Ronja och Birk ha gjort?” av Margareta Öhman inleds med en kort och koncis beskrivning av hur jämställdhetsarbete ska gå till:

Barn behöver goda förebilder. För att inte fastna i stereotypa mönster behövs förebilder som vidgar den traditionella könsrollen. Avsikten är inte att flickor och pojkar ska bli likadana, utan att ta fram det unika och fantastiska hos båda könen. Jämställdhetspedagogik betonar pojkars och flickors lika värde. Målet är gemenskap, samarbete och kamratskap mellan flickor och pojkar. (Skolverket, 1999, s 97).

Nästa kapitel av Margareta Öhman heter ”Ett tveklöst JA!” och inleds även det med en beskrivning hur jämställdhetsarbete ska gå till:

’Är det bra eller dåligt att dela upp i flick- och pojkgupper?’ Den frågan höjer ofta temperaturen i diskussionen kring jämställdhet i förskolan. Men det är också en fråga som ställs av pedagoger runt om i landet. Erfarenheter visar att svaret blir ett tveklöst ’JA’ (Skolverket, 1999, s 101).

I kapitlet ”Flicklek - pojklek - samlek?” av Iréne Paulsson och Margareta Öhman diskuteras lekens roll i jämställdhetsarbetet. De berättar om ett projekt på en förskola, där barnens lekkultur studerats. Iréne Paulsson var projektledare. Inledningsvis beskriver Paulsson och Öhman betydelseerna av begreppen könsroll och könsidentitet:

Könsroller är de egenskaper och uppgifter som samhället tillskriver män respektive kvinnor. Könsidentitet handlar om den medvetenhet som vi tillägnar oss om att vara man eller kvinna. För det lilla barnet kommer efterhand könsroll och könsidentitet att smälta samman. Barnet kommer att bete sig i överensstämmelse med sin könsroll och får då sin könsidentitet bekräftad (Skolverket, 1999, s 109).

Författarna menar att barn provar olika roller i sitt sökande efter en stabil könsidentitet och vill därför att barn inte ska begränsas av snäva könsroller. I den fria leken, menar de, att man kan se att barnen uttrycker de könsrollsmönster som omvärlden förmedlat till dem. För att motverka stereotypa könsroller var tanken i projektet att se till att flickor och pojkar fick mötas i lekar för att kunna berika varandras lekmönster. De beskriver att barnen i samleken lär sig vad som är typiskt för varje kön men också vad som är typiskt för varje individ. Paulsson och Öhman framhåller att pedagogerna måste förhålla sig till fenomenet att barnet

försöker erövra sin könsidentitet i leken och att det är pedagogens uppgift att undvika att befästa stereotypa rollmönster (a. a.).

Beskrivningen som förmedlas här av hur jämställdhetsarbete förhåller sig till könsroller och könsidentitet handlar om att utöka det som ingår på repertoaren för respektive könsroll så att könsidentiteterna påverkas. Det går då att vara flicka och pojke med innehåll från det som tillhört det motsatta könets traditionella könsroll.

I kapitlet ”Att vara utomhus – en befrielse för pojkar och flickor” av Eva Norén – Björn beskrivs utomhusvistelse som en viktig del i jämställdhetsarbete:

Ute är kraven på att svara rätt och fel nedtonade. Där kan vi lättare låta barn lära sig på sitt sätt och utvecklas från där de står och söka den utmaning som de själva väljer. Relationen mellan vuxen och barn är mera jämlik, liksom mellan ’svaga’ och ’starka’ barn och mellan pojkar och flickor (Skolverket, 1999, s 128).

Norén - Björn beskriver att vardagen blir roligare om man tillåter gränsöverskridanden av könsrollerna. Pedagogens roll, menar hon, är att ge flickor och pojkar lite mer med sig i ryggsäcken av vad som går an:

Förändringen börjar inuti oss själva, i tanken, i språket och i hur vi ser på verkligheten – att pojkar får vara omvårdande och får ge sig hän i lugna, djupa lekar och att flickor får ”flippra ut” i bus och kladd. Att flickor får delta i bollspel och kampekar och att flickor och pojkar omväxlande får leda i leken (Skolverket, 1999, s 132).

Sammanfattningsvis är vad som förmedlas i antologin *Olika på lika villkor* när det gäller synen på kön och jämställdhet en ganska samstämmig version över kapitlen. Jämställdhet handlar om att motverka traditionella könsroller. Men flickor och pojkar ska få vara olika på lika villkor, könsidentiteten som flicka eller pojke ska inte tas ifrån barnen. Det som ska ändras är att könsrollerna. Könsroller ska påverkas genom pedagogernas arbete. Målet är att flickor och pojkar ska lära sig att omfatta aktiviteter och beteenden som traditionellt tillhört det andra könets roll. Könsrollernas nya innehåll införlivas så småningom i könsidentiteten av vad det innebär att vara flicka eller pojke. Resonemanget som förmedlas är att flickor och pojkar, genom det förnyade innehållet, blir mera jämställda.

#### **d) Från vagga till identitet**

I boken *Från vagga till identitet – Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran* beskriver Ingemar Gens

(2002) sin syn på hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män utifrån sina egna erfarenheter och tankar. Boken är skriven i samtalston och fylld med anekdoter från Gens egen uppväxt, hans liv som förälder och folk han mött. Synen på hur könen formas och vad jämställdhet är förmedlas till läsaren via de samlade anekdoterna. Gens syn på kön är att det främst är en social företeelse:

Det finns egentligen ingenting biologiskt som föranleder dagens uppdelning. Kön är till allra största delen en social egenskap och en produkt av förväntan. I USA gjordes på 70-talet ett försök i att man för en panel på 30 personer spelade upp ett band med ett nyfött barns gråt. Försöksledaren påstod att det var en pojke som grät och han frågade varför. Samtliga i panelen svarade: - Han är arg. Samma band spelades upp en andra gång för en ny publik, men den här gången påstod man att det var en flicka som grät. Och de 30 svarade: - Hon är ledsen. /.../ Förväntan om våra egenskaper finns således redan i det nyfödda barnets allra första uttryck. Dessa mycket basala egenskaper kommer sedan att följa oss genom livet (Gens, 2002, s 8-9).

Gens har fler exempel på hur det går till när barn formas till flickor och pojkar. På dagis är det till exempel vanligt att pojkar får mer utrymme än flickor och att flickor förväntas hjälpa till att kontrollera och lugna pojkarna. Ibland lämnas istället pojkarna ensamma:

Jag kommer själv ihåg när mina små pojkar var små och skulle hämtas från dagis. Väldigt ofta hände det att jag på frågan om var de var fick svaret att pojkarna var ute i skogen och lekte. Jag undrade förstås vilka som var med dem och fick ofta svaret: - De är ensamma. De klarar sig så bra. Det är samma förväntan man möter om och om igen. Pojkar ska bli män utan vuxen inblandning. De ska träna makt och kontroll, en hårdhänt övning som uppenbarligen ingen vuxen vill se (Gens, 2002, s 34).

Gens metod för att ändra barns beteende är att ändra förväntningarna på dem. Han tar exempel från Björntomtens förskola:

På Björntomten är man mycket noga med att snabbt få pojkarna att bli verbalt nåbara på samma sätt som flickorna. Förväntan är att de ska kunna sitta stilla och lyssna. Efter bara tre-fyra veckor har man uppnått det. Om pojken inte sitter kvar på sin plats flyttar man honom helt enkelt tillbaka dit så många gånger det behövs, utan att förmana eller sucka över hans outvecklade lyhördhet. Pojkar kan förstås lära sig samma saker som flickor, men då måste förväntan finnas där (Gens, 2002, s 61).

Gens använder sig inte av uttryck som könsidentitet och könsmonster utan beskriver med olika exempel hur pojkar och flickor beter sig utifrån förväntningar. Han kallar kön för en social egenskap som beror av hur barnet blir bemött. Han har tankar om varför könsrollsfrågor är intressanta nu:

Barn kan bara bli en omgivnings förväntan och de är alltid utan skuld. Jag tror att det är viktigt att komma ihåg att de könsroller vi fostrat våra barn till har varit mycket effektiva. Det har fungerat. Män har gjort det de skulle och kvinnor sitt i industrisamhället. Kanske är en av anledningarna till det stora intresset för dessa frågor just nu att våra roller passar allt sämre i dagens och framtidens produktionsförhållanden (Gens, 2002, s 61).

Flickor förväntar vi oss ska vara duktiga och ha en välutvecklad empati, menar Gens, och berättar om ett daghem som försökte träna flickor i andra egenskaper:

På ett annat daghem försökte man träna flickorna i att vara mer kavata, modiga och tävlingsinriktade. Bland annat fick flickorna hoppa från ett bord ned på en madrass. Slutprovet var att våga falla rakt ned på det tjocka skumgummit utan att ta emot sig. Efter flitigt övande klarade de flesta flickor sin uppgift. En dag när flickorna satt och pysslade föll en av dem handlöst från bordskanten ned i golvet. Hon gjorde inte minsta ansats att ta emot sig. Blåslagen tittade hon upp från den hårda plastmattan och sa: - Nu var jag väl duktig, fröken? (Gens, 2002, s 44).

Flickor och pojkar, menar Gens, får med sig olika erfarenheter av närhet och separation:

Att separera är en plågsam erfarenhet, det är de allra flesta överens om. Flickor skils då och då när det tar slut med bästa kamraten. Men erfarenheten visar att det går att få en ny vän och att det tycktes vara en katastrof som går att överleva. Pojkar däremot skils tidigt från sin mor, och den enda riktigt nära relation de sedan har i livet - om de lyckas bli gifta - är med sin fru (Gens, 2002, s 47).

Gens beskriver att det flickorna tränar på, tränar inte pojkarna på. Flickor har ett språk för känslor, pojkar har knappt ett språk. Undviker flickor konflikter så är pojkar bra på det. Att vara pojke är att inte vara flicka. Denna träning görs i ett bestämt syfte, menar Gens och hänvisar till Chodorow. ”All denna träning har ett bestämt syfte: ”`The reproduction of mothering’, som Nancy Chodorow uttryckte det” (Gens, 2002, s 49). Dock hävdar Gens att man med en medveten pedagogik kan göra underverk. Just att lära flickor tävla kan vara svårt, när de kvinnliga pedagogerna tycker det kvittar om man vinner. Han menar att det ofta är manliga förskollärares uppgift att vara med pojkarna. Debatten om fler män i förskolan gillar inte Gens:

Ofta hör man i debatten att det borde vara fler manliga pedagoger på dagis för att pojkarna ska få förebilder. Det är ett förvirrat och ogenomtänkt resonemang då vi i jämställdhetsdebatten hela tiden förklarar hur missnöjda vi är med den nuvarande mansrollen (Gens, 2002, s 49).

Hur kan man förstå Gens resonemang? Bokens titel visar att detta är teorin bakom pedagogiken på Björntomten och Tittmyran. Jag tolkar det som att Gens med de många exemplen och historierna på ett övertygande sätt vill visa att vi formar flickor och pojkar in i könsroller via våra förväntningar. Vill vi att flickor och pojkar ska ha andra roller än könsroller får vi bemöta dem annorlunda. Han använder inte orden jämställdhet, könsidentitet eller könsmönster utan koncentrerar sig på att med små historier beskriva hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Bokens titel *Från vagga till identitet* gör dock att det är rimligt att tro att Gens menar att dessa förväntningar på flickor och pojkar skapar deras identitet. Han uttalar sig inte rakt ut i frågan huruvida jämställdhetsarbete är viktigt eller ej, det får man läsa sig till mellan raderna och sluta sig till via innehållet i exemplena. Med tanke på att han tagit initiativ till jämställdhetspedagogiken på Björntomten och Tittmyran kan man anta att han tycker det är bra och viktigt att förändra flickors och pojkars vuxenblivande.

### e) Genuspedagogik

Kajsa Svaleryd (2002a) beskriver sin bok *Genuspedagogik - En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga* som en bok för pedagoger som vill arbeta med jämställdhet. Svaleryd var förskollärare på Björntomten de år som man startade och utvecklade ett jämställdhetsarbete där. Projektet på förskolorna Björntomten och Tittmyran presenteras i nästa kapitel.

Boken om genuspedagogik bygger på Svaleryds egna tankar och erfarenheter av jämställdhetsarbete och andra engagerade människors tankar. Inledningsvis förklarar Svaleryd sin syn på jämställdhet:

För mig är jämställdhet ytterst en fråga om demokrati och värdegrund. För vad vore en demokrati om inte alla människor tillskrives samma värde. Men jämställdhet är även såväl ett kunskapsområde som en pedagogisk fråga och utmaning. Jag vill visa att man samtidigt kan arbeta medvetet både med att bekräfta och stärka barnens identiteter som flicka eller som pojke, och ge dem förutsättningar att gå utanför de traditionella genusmönstren (Svaleryd, 2002a, s 8).

Svaleryd gör som flera av texterna på den styrande nivån, hon hänvisar till jämställdhet som en demokratifråga. Hon påpekar även att jämställdhet är en pedagogisk fråga. Av sista meningen i citatet ovan framgår också att Svaleryd redan inledningsvis i sin bok adresserar det jag ser som ett dilemma i förskolans ”jämställdhetsprojekt”. I samma mening betonar hon



att hon har en lösning och vill visa hur man gör för att både stärka flick- respektive pojkidentitet och samtidigt gå utanför traditionella könsmonster. Hur gör hon då detta?

Svaleryd sammanfattar i fyra punkter vad hon tycker ska ingå i ett genusmedvetet pedagogiskt arbete med jämställdhet som mål. De första tre delarna är att medvetandegöra 1) sig själv, 2) sina kollegor, och 3) eleverna om könsnormer, könsmyter och föreställningar om manligt och kvinnligt. Den fjärde punkten är att hitta metoder för att fortsättningsvis skapa villkor som gör att flickor och pojkar kan utvecklas utan att hämmas av traditionella könsmonster. På arbetsplatsen behöver man enas om definitioner för vad man menar med kön, könsroller och genusstrukturer så att en värdegemenskap skapas. Hon påpekar att hon lärt sig att det inte finns några färdiga svar på hur jämställdhetsarbete ska gå till, men målet är att förändra traditionella könspositioner. Hur man gör, menar Svaleryd, styrs av den analys som varje arbetslag gör av sin pedagogiska miljö.

Hennes egen upplevelse och andras erfarenheter, som hon tagit del av, är att det är vanligt att man tror att flickor och pojkar möter samma villkor, men så är det inte: ”När de går igenom sina egna observationer chockeras många över de skilda villkor och förväntningar som gäller för pojkar och flickor. En del pedagoger har på något sätt anat detta men inte insett vidden av det” (Svaleryd, 2002a, s 9).

Svaleryd understryker vidare att det inte räcker med kunskap för att skapa en jämställd miljö, man måste också se sitt eget bidrag som medskapare av miljön. ”Vi deltar nämligen alla dagligen och stundligen i ett ’könsdrama’. Att få syn på sig själv, sitt omedvetna beteende och den roll man själv spelar i detta drama är nödvändigt, svårt och roligt” (Svaleryd, 2002a, s 10). Vilka aktiviteter, lekar och leksaker barnen väljer, tänker sig Svaleryd, får konsekvenser för deras framtid. ”Att barn väljer efter sociala stereotyper är problematiskt, då det leder till en begränsning av barnens, både flickors och pojkars, erfarenheter och lärande. Ett tidigt könsstereotypat mönster får förmodligen stor betydelse för hur flickor och pojkar formar sin framtid” (Svaleryd, 2002a, s 16).

Svaleryd bygger precis som Gens (2002) upp sin argumentation med hjälp av exempel som till stor del får tala för sig själva när hon vill beskriva hur flickor formas till att bli duktiga och pojkar till att bli busiga. Apropå att flickor möts av ett mjukare tonfall än pojkar berättar hon följande: ”När jag lyssnade på inspelningar av mig själv i samtal med flickor, slog det mig att det påminde om det tonfall min farmor hade när hon vattnade och talade till sina intet förstående krukväxter” (Svaleryd, 2002a, s 21). Citatet kommenteras inte i texten, men en möjlig tolkning är att Svaleryd insinuerar att flickor bemöts som intet förstående

krukväxter. En alternativt sätt att se på företeelsen är att farmodern talar till krukväxter som man talar till levande flickor.

Svaleryd menar att könsmönstren som skapats under tusentals år inte nödvändigtvis uppfattas som otrevliga utan snarare som naturliga och av en del till och med som naturlagar. Men eftersom utvecklingen gått fram och lagen i Sverige inte längre påbjuder ojämställdhet, påpekar Svaleryd att ojämställdheten upprätthålls av frivilliga krafter. Hon menar att vi troligen skulle kunna skapa möjligheter för barnen att förverkliga sin unika potential oavsett kön om vi ändrar förväntningarna och inte begränsas av könsnormer:

Utbildningsmöjligheter, yrken, löner och positioner är könsbundna, men absolut inte en gång för alla givna. Att män reparerar bilar och kvinnor tar hand om barn och äldre är inte könsbundet av biologisk nödvändighet, utan bilmekaniker och sjukvårdsbiträden är kulturellt könsmärkta arbeten. Utbildnings- och yrkesmöjligheter är föränderliga fenomen, där vi människor med våra handlingar kan påverka både våra egna och andras möjligheter. För att de jämställdhetspolitiska målen ska kunna uppnås är det en viktig uppgift för pedagoger att gå bortom de traditionella förväntningarna på de två könen (Svaleryd, 2002a, s 26).

Hur vi bemöter barnen spelar alltid roll och hon betonar att om man underlåter att påverka så öppnar man för andra krafter som kan påverka barnen. Pedagogens uppgift är att vara förebild efter att först ha gjort upp med sina egna föreställningar om kön (a. a.).

För att diskussionerna om jämställdhet i arbetslaget inte ska hamna på individnivå behövs, enligt Svaleryd, kunskap om samhällets maktstrukturer så att jämställdhet ses som en demokratifråga som angår både män och kvinnor och inte bara är en kvinnofråga. Denna kunskap ger en gemensam plattform att utgå ifrån. Däremot tycker Svaleryd inte att man ska lägga tid på att förstå varför utan gå direkt till åtgärder:

Att bara ställa sig frågan om *varför* kvinnor och män är lika/olika, och varför det har blivit som det är, tar tid och kraft och bromsar upp jämställdhetsarbetet. Frågan bör istället vara vad vi kan göra och pröva, för att se om det kan bli en förändring. /.../ Pedagogen behöver förstå att hon/han är delaktig i en ständig pågående process av identitetsskapande bland barn och ungdomar. Pedagoger har makt och möjlighet att inverka, påverka och omforma barns och ungas identiteter i det dagliga pedagogiska arbetet (Svaleryd, 2002a, s 41-42).

I linje med att man inte behöver ställa sig frågan varför, vill Svaleryd inte heller ta ställning till om könsroller hör till biologi eller sociologi, utan hävdar istället att jämställdhet är en fråga för pedagogiken. Hon framställer jämställdhetsarbetet som en odiskutabel plikt:

Jämställdhet är ytterst en pedagogisk fråga. Beträffande den heta politiska debatten under 90-talet, om huruvida det är biologi eller sociologi som skapar könsrollerna, så menar jag att denna fråga trots allt är tämligen oviktig. Hur svaret än ser ut så är det vår plikt att ge jämlika förutsättningar för flickor och pojkar (Svaleryd, 2002a, s 45).

Svaleryd beskriver vikten av bekräftelse för flickor och pojkar innan förändringsarbetet kan påbörjas. Genom bekräftelsen kan de nå en god självbild så att de vågar pröva nya beteenden:

Många flickor som tidigare sökt sin identitet genom sin betydelse för andra genom att vara till lags, behöver få möjlighet att stärka sitt självförtroende innan deras intresse att pröva nya områden, tekniker eller förmågor kan väckas. Pojkar som tidigare mött mycket negativ bekräftelse måste få möta uppskattning och bekräftelse i att de just är pojkar, innan deras intresse att pröva nya områden, tekniker och förmågor kan väckas (Svaleryd, 2002a, s 55).

Könsmärkningen beskriver Svaleryd leder till könssegregation, lika fullt kan det vara en bra väg att dela upp flickor och pojkar när man vill bredda deras beteenden *och* stärka könsidentiteten:

Jag anser att skilda pojk- och flickgrupper under en del av dagen eller veckan är ett bra sätt att ge eleverna möjligheter att öva upp kompetenser som de kanske inte får möjlighet eller utrymme att utveckla, eller kanske inte ens tårs pröva, när det andra könet är med. I flick- respektive pojkgrupper kan man stärka barnens könsidentitet samtidigt som man kan stimulera varje barn att utmana stereotypa handlingar och mönster (Svaleryd, 2002a, s 65).

Syftet med de könsegregerade grupperna är, enligt Svaleryd, att kompensera för könsdiskrimineringen. Det måste ske med stor medvetenhet så att polariseringen mellan könen inte kvarstår. Man måste arbeta med normer och värderingar och vara tydlig med att man kan finna sin identitet som människa snarare än som kön. Det handlar om att påverka könsidentiteten:

Kön är inget vi väljer, men könsidentiteten är i högsta grad personlig och påverkbar. Det handlar om att komma till insikt om att manlighet inte sitter i uppblåsta muskler eller i hanterandet av en skiftnyckel, lika lite som kvinnlighet sitter i högklackade pumps och nagellack. Normen är en trång kostym som passar få men påverkar många (Svaleryd, 2002a, s 115).

Svaleryd använder här begreppet könsidentitet ungefär liktydigt med vad man lägger i sin personliga könsroll, som en slags könsrollsidentitet. Det handlar om att få tillgång till fler handlingar än de som den traditionella könsrollen tillåter. Jag förstår henne som hon använder könsidentitet i betydelsen kön + identitet, att vara flicka eller pojke och att *därutöver* ha en personlig identitet som rymmer en mängd handlingsmöjligheter som inte är kopplade till att vara flicka eller pojke. Det vill säga att (köns)identiteten inte beror av könet.

#### **f) Elfte steget – vägen dit**

*Elfte steget – vägen dit - En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola/skola* av Charlotta John och Pamela von Sabljar (2003) handlar om praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola. Metoden som författarna utvecklat växte fram under tre års arbete med jämställdhetsprojekt där Charlotta John och Pamela von Sabljar provade sig fram i praktiskt pedagogiskt jämställdhetsarbete. Boken är skriven för pedagoger och ledare i förskola och skola. *Elfte steget* syftar på att det är dags att ta det elfte steget från formell till reell jämställdhet. Vad jämställdhetsarbete går ut på beskriver de så här:

Att arbeta med jämställdhet är att ge sig in i något stort och spännande. Det handlar om att bryta mångåriga traditioner som, för oss som växt upp med dem, känns fullständigt naturliga. Vi ska alltså lämna det som upplevs som normalt och se på könsroller och mönster på ett nytt sätt. För det krävs det mod, sällskap och tålamod. Varför då utsätta sig för detta? Jo, det som skymtar i fjärran är ett samhälle där alla människor får växa upp, utvecklas och leva på lika villkor i en miljö där individen bejakas oavsett kön ( John & von Sabljar, 2003, s 9).

Synen på jämställdhet som John och von Sabljar förmedlar handlar om att jämställdhet uppnås genom frånvaro av könsstereotyper. De använder uttryck som att utan begränsningar av könsstereotyper kan alla leva på lika villkor, utveckla alla sidor och forma sitt liv fritt. Jämställdhet mellan könen förknippas med andra ord med positiva begrepp som människors uppnående av frihet, allsidighet och jämlikhet.

Metoden John och von Sabljar beskriver bygger på självkänsla och jämställdhetspedagogik. De tänker sig att med en stark självkänsla vågar man vara gränsöverskridande. Tillvägagångssättet bygger på tre steg. Första steget är att skaffa sig jämställdhetsglasögon, det görs genom observationer i barngruppen och läsa genusperspektiv om förskolan. Allt eftersom blir man bättre på att se och kan då analysera ur ett genusperspektiv:

Man lär sig se de små nyanserna som exempelvis ansiktsuttryck, kroppsspråk, blickar, röstläge, ordval etc. och vilka egenskaper som de förstärker hos flickor och pojkar. Inte ens de minsta detaljer i skapande av könsrollsmönster är oviktiga då de tillsammans bildar helheten (John & von Sabljar, 2003, s 24).

Genom observationerna blir man medveten om hur könsmonster upprätthålls och just där finns nyckeln till förändring genom att helt enkelt göra annorlunda i mötet med barnen, vilket leder över till det andra steget. Innan man börjar med steg två varnar författarna för två fallgropar som handlar om att diskutera för mycket. De föreslår att man lämnar diskussionerna. Den första fallgropen är att fastna i diskussioner om arv och miljö:

Man behöver inte veta exakt vad som är biologiskt betingat och vad som är miljöpåverkan. Tillräckligt mycket formas av miljön för att det ska vara meningsfullt att arbeta med att förändra den. Det andra området är oron över att vi alla ska bli lika. Att det inte ska finnas någon skillnad på flickor och pojkar. Både flickor och pojkar ska vara stolta över sitt kön och få en positiv könsidentitet. Dock har båda könen allt att vinna på att vidga sina roller och få ta del av helheten (John & von Sabljar, 2003, s 30-31).

Ett sätt att förstå vad jämställdhetsglasögon i steg ett syftar till är att det betyder att förbereda sig på handling, och innebär att skaffa sig åsikter och kunskaper om kön och jämställdhet. Steg två är att genomföra själva jämställdhetsarbetet som bygger på kompensatoriska strategier i bemötandet av flickor och pojkar. De menar att både flickor och pojkar i vårt samhälle behöver omfatta både intimitet och autonomi för att kunna mötas i familjen och arbetslivet på lika villkor:

Målet med jämställdhetspedagogiken är att eleverna ska bli hela människor som har tillgång till både traditionellt kvinnliga egenskaper som förmåga till närhet och att sätta ord på sina känslor, lyhördhet, empati och omsorg och de traditionellt manliga som självständighet, förmåga att göra sin röst hörd, att ta plats och våga experimentera och tävla (John & von Sabljar, 2003, s 30-31).

I den kompensatoriska träningen, menar John och von Sabljar, att det kan vara befogat att dela in barnen i flick- och pojkgrupper. Delningen måste ske under begränsad tid för att inte motverka sitt syfte och i grupperna ska inte traditionella sysslor ingå som istället förstärker könsroller. Barnen ska utvecklas till hela människor. ”Flickorna kan behöva få träna t. ex. experiment i fysik och idrott utan att jämföra sig med pojkarna. Pojkarna behöver få utveckla sitt språk och sin förmåga till närhet utan att känna sig underlägsna ” (John & von Sabljar, 2003, s 39).

Jämställdhetsarbetet ska vara ett förhållningssätt som integreras i vardagen och präglar varje stund. Ett exempel på hur man kan göra det är att använda beröm på ett kompensatoriskt sätt. ”Ge flickor beröm och uppmärksamhet för deras styrka, mod och hur smarta de är och pojkar för att de är hjälpsamma, omtänksamma och för utseendet” (John & von Sabljar, 2003, s 40). Flickorna behöver tränas i tävlande och att ta plats: ”Uppmuntra flickorna att tävla och kämpa och öva dem i att ha ont, svettas och skratta tillsammans./.../ Låt flickorna springa från ett bord och hoppa ut i rummet och skrika sitt namn” (John & von Sabljar, 2003, s 40).

Det är andra saker som pojkarna behöver. ”Träna pojkarnas mod i att samtala, visa känslor, skriva dikter och liknande. /.../ Om de till exempel bygger hus så fråga vem som ska bo där, hur de har det tillsammans och hur huset ska inredas” (John & von Sabljar, 2003, s 40). Om barnen klagat på att de får göra olika saker ska man förklara för dem att rättvisa är att få det man behöver och att flickor och pojkar kan behöva träna olika saker för att de inte fått del av samma träning tidigare (a. a.).

I avsnittet om hur man stärker självkänslan är *könsidentitet* en underrubrik med följande korta text. ”**Könsidentitet** Vad kallas könet? Bestäm tillsammans vad man kallar flickor och pojkars yttre könsorgan. Både flickor och pojkar ska kunna känna sig stolta över att vara just flickor och pojkar” (John & von Sabljar, 2003, s 43). Denna syn på könsidentitet uppfattar jag som att könsidentitet innebär att man utifrån sitt könsorgan är flicka eller pojke. En positiv könsidentitet innebär då att vara stolt över att vara flicka eller pojke, vilket bestäms genom innehav av ett visst könsorgan.

Det tredje steget är att sprida jämställdhetsarbetet utanför det egna arbetslaget och i det arbetet bör ledningen delta. Jämställdhetsarbetet, menar författarna, går ut på att göra barn bättre rustade att möta livets alla områden. De menar att den stora majoriteten av barnen är präglade av traditionella könsmönster och att både flickor och pojkar har allt att vinna på en jämnare resursfördelning (a. a.).

### **g) Pedagogiska magasinet, tema: genus om kunskap och kön**

I *Pedagogiska magasinet*, tema: *genus om kunskap och kön* (Läraryrskommitténs tidskrift för utbildning, forskning och debatt, nr 4 november, 2003) lyfts enskilda projekt, böcker, forskare och tyckare om jämställdhetsarbete i förskola och skola fram. I ledaren tar chefredaktören Lena Fejan Ljunghill ställning för ”jämställdhetsprojektet” i förskola och skola. Hon beskriver det som ett sätt att förbättra samhället och slår ett slag för aktiva åtgärder:

Förskolan och skolan har en nyckelroll när det gäller att förmedla demokratiska värderingar och förändra fördomsfulla attityder. Det är där vi måste börja om vi vill förändra samhället till det bättre. Och det börjar faktiskt hända en del glädjande saker på jämställdhetsområdet på olika håll i landets förskolor och skolor, även om det hittills mest handlat om enstaka projekt (Fejan Ljunghill, 2003, s 5).

Leif Mathiasson beskriver i ett reportage från Jämställdhetsprojektet Vidgade Vyer i Jämtland arbetet med jämställdhet på Jägargårdens förskola. Arbetssättet framställs som framgångsrikt och lovordas:

Jeanette Boog-Harvard, som är jämställdhetsdirektör på länsstyrelsen, ser projektet i sig som mycket lyckat. I en utvärdering som Mitthögskolan genomförde skriver Joakim Molander att Vidgade Vyer är ett av de bäst fungerande projekt han över huvudtaget stött på. /.../ - Kanske tar man för givet att skolorna fixar det själva, säger Jeanette Boog-Harvard. /.../ - Jag skulle vilja se en frikoppling av de personer som har varit med. De skulle kunna fungera som vägledare och inspiratörer för att sprida det här arbetssättet (Mathiasson, 2003, s 36).

I en recension av *Genuspedagogik* av Kajsa Svaleryd (2002a) skriven av Paula Berntsson rekommenderas boken: ”För att försöka motverka att barns och ungdomars identitetsutveckling begränsas av könsstereotypa föreställningar är det också angeläget att lärare läser boken” (Berntsson, 2004, s 89). Attityden till förskolans ”jämställdhetsprojekt” är genomgående positiv i temanumret. En kritik och problematisering av jämställdhetsåtgärderna som diskuteras lyser med sin frånvaro.

## **h) Genusmaskineriet**

I utbildningsradions programserie *Genusmaskineriet – sex tv-program om kön och makt från UR* (SVT1, januari-februari 2004) handlade avsnitt 5 ”Flickor, pojkar och pedagoger” (SVT1, 22 feb 2004) om förskolan. I ”Flickor, pojkar och pedagoger” får tittaren följa Kajsa Wahlströms arbete som konsult i jämställdhet, när hon reser runt och stöder förskolor i sitt jämställdhetsarbete. Wahlströms (2003) bok med just titeln *Flickor, pojkar och pedagoger* lämnas som boktips i slutet av programmet. Programserien ansluter till kurser i genuspedagogik vid Umeå och Göteborgs universitet.

I programmet besöker Wahlström förskolan Pärlan i Södertälje och talar med personalen om jämställdhetsarbetet de bedriver. Hon berättar att man ofta tror att man jobbar med jämställdhet, men att könsmönstren är så rotade att man ofta inte ser dem. Hon beskriver att det brukar bli en aha-upplevelse för personalen att det är vad jag säger och gör som utgör

jämställdhetsarbetet. I mötet med Pärkans personal är uppgiften att titta på hur resurserna fördelas mellan pojkar och flickor på förskolan. Det betonas att det är små detaljer som är viktiga och två områden som fokuseras är hur uppmärksamhet fördelas och hur tonläge används i bemötandet av flickor och pojkar.

I samtalet med personalen beskriver Wahlström att det är underbart och härligt att arbeta med videofilmning av vardagen på förskolan, eftersom man får se hur verkligheten ser ut och inte behöver utgå från hur man *tror* att den ser ut. Små mål i jämställdhetsarbetet kan vara att pojkar frivilligt väljer hopprep på rasten. Wahlström understryker att jämställdhetsarbete inte är lätt eftersom vi bemött varandra utifrån kön under lång tid. För att jämställdhetsarbetet ska ta fart önskar hon sig krafttag från regering och riksdag. Genusvetare David Tjeder intervjuas i programmet. Det bästa, menar han, vore om både män och kvinnor arbetade i förskolan och utförde ungefär samma sysslor. Barn reproducerar vuxnas praktiker, är de vuxnas praktiker jämställda så kan, enligt Tjeder, inte maktojämlikheten bestå (a. a.).

Synen på jämställdhet som förmedlas i programmet är att jämställdhet uttrycks genom förhållningssätt i små nyanser i vardagen. Könsmönster ska motverkas är budskapet, dock utvecklas inte någon argumentation vari könsmönster består. Könsidentitet nämns inte.



## Kapitel 7

### Synen på kön och jämställdhet i texter från utförandenivå

Frågeställningen ”Vilken syn på kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och jämställdhet finns i de projektredovisningar av hur enskilda förskolor gjort när de arbetat med jämställdhet?” riktar sig till texterna på den tredje nivån, nämligen utförandenivån i förskolans jämställdhetsprojekt. I detta kapitel besvaras hur synen på kön och jämställdhet ser ut i texter från enskilda förskolors jämställdhetsarbete. Texterna jag använt kommer från två olika projekt och omfattar fem förskolor.

Det första projektet heter ”Jämställdhet – Vidgade könsroller för pojkar och flickor i förskolan” och genomfördes på förskolorna Björntomten och Tittmyran i Gävleborgs län. Detta projekt omtalas vanligen med namnet på förskolorna, Björntomten och Tittmyran, varför jag också gör det. Det andra projektet heter ”Vidgade Vyer” och genomfördes på tre förskolor i Jämtlands län. Att jag valt dessa två projekt beror på att de båda uppmärksammats i media. De är också beskrivna i Pedagogiska magasinet (se nivå 2) och regeringens jämställdhetsdelegations första möte förlades till Björntomten. Förskölechefen Kajsa Wahlström från Björntomten och Tittmyran deltog i Utbildningsradions programserie om jämställdhetsarbete i Sveriges Television (se nivå 2). Jag har tagit del av reportage i Sveriges Radio om dem båda, radioprogrammen diskuteras inte här. Med andra ord är dessa två enskilda jämställdhetsprojekt en del av förskolans ”jämställdhetsprojekt” inte bara som representanter för nivå 3, utan även genom att deras exempel sprids över landet, inspirerar och utövar inflytande på både styrande och utbildande nivå.

Björntomten och Tittmyran respektive Vidgade Vyer exemplifierar två något olika utgångspunkter och tillvägagångssätt i utprovandet av praktiskt jämställdhetsarbete. Jag har tagit del av fem texter om Björntomten och Tittmyran och två om Vidgade Vyer. Först redovisas resultatet från och analysen av texterna från Björntomten och Tittmyran och därefter texterna från Vidgade Vyer.

#### a) Projektbeskrivning från jämställdhetsprojektet på Björntomten och Tittmyrans förskolor

I projektbeskrivningen *Jämställdhet – vidgade könsroller för pojkar och flickor i förskolan. En projektbeskrivning. Ett projekt på Tittmyrans och Björntomtens förskola i*

*samarbete med Länsstyrelsen i Gävleborgs län* skriven av Tittmyrans och Björntomtens förskola genom Kajsa Sjöquist (1998) redogörs för hur jämställdhetsprojektet utformats.

Bakgrunden till projektet var att Gävleborgs län kom med en projektidé att studera jämställdheten i förskolan. Tittmyran och Björntomten blev beviljade projektanslag och de har sedan som kort beskrivits ovan, blivit det goda exemplet på jämställdhetsarbete i förskolor och lyfts fram i TV, radio och annan media. De skriver liksom Svaleryd (2002a) att de inte trodde att de bemötte barnen utifrån deras kön:

Vi började diskutera, observera och undersöka om det fanns något för projektet att bygga vidare på. Vi var i början övertygade om att vi i grund och botten behandlade barnen lika, individuellt, men ej könsbundet olika. Till vår förvåning och förfäran såg vi snart att verkligheten var en annan (Sjöquist, 1998, s 1).

Efter att ha läst Susanne Rithanders (1991) bok *Flickor och pojkar i förskolan – hjälpfröknar och rebeller* (jfr nivå 2) och lyssnat till henne fann författarna sina ”jämställdhetsglasögon” och fick ett nytt perspektiv på sitt pedagogiska arbete. Denna beskrivning av att inte ha sett ojämställdheten tidigare målar en bild av könsmonster som något i första hand omedvetet. De beskriver att jämställdhet för dem betyder frihet medan jämlikhet för dem är ett historiskt begrepp som betyder lika på lika villkor. I jämställdhetsarbetet vill de att olikheter ska få lika värde:

Alla ska få samma erfarenheter, rättigheter, förutsättningar och möjligheter men på olika sätt. Vi arbetar för att olikheterna ska få lika värde. Vi vill att flickor ska vara flickor och pojkar ska vara pojkar, könen är olika men lika mycket värda. Det finns inte en könsroll som är den rätta, ingen mönstermall, utan vår uppgift som pedagoger är att arbeta gentemot traditionella könsrollsmönster. Vi ska och kan öppna så många utvecklings- och erfarenhetsdörrar som möjligt för varje barn och se till att hålla dem öppna (Sjöquist, 1998, s 2).

Björntomten och Tittmyran formulerar sin syn på jämställdhet som frihet, frihet att vara pojke respektive flicka och samtidigt hålla alla dörrar öppna så länge som möjligt för att erövra erfarenheter. Hur kön och könsroll förhåller sig till varandra enligt denna text är inte alldeles klart. Att flickor ska vara flickor och pojkar vara pojkar kan man tolka som att de menar att könsidentitet är viktigt. Men hur förstår de då begreppet könsidentitet? Förhoppningen i jämställdhetsarbetet är att barnen i framtiden väljer utifrån egen vilja, istället för att styras utifrån traditionella könsrollsmönster:

Arbetet med jämställdhet innebär att ta tillvara på olikheter hos flickor och pojkar. Vi måste börja med att stärka och bekräfta dem för vad de är. Först därefter kan vi vidga könsrollerna. Pojkar och flickor saknar olika pusselbitar för att bli kompletta människor, vi måste noga observera vad barnen behöver tillföras för att vidga sin könsidentitet (Sjöquist, 1998, s 3).

I detta citat verkar att vidga könsroll och att vidga könsidentitet vara samma sak. Med en vidgad könsidentitet eller vidgad könsroll blir pojkar och flickor kompletta människor. Att kunna handla frikopplat från könsrollsmönster framställs som individuella aktiva val medan handlande utifrån traditionella könsrollsmönster beskrivs som att bli styrd. ”Flickor och pojkar har samma rätt till utveckling, positivt bemötande och vidgade möjligheter, men många barn utnyttjar inte sin fulla kapacitet pga. att de är fast i ett förväntat könsrollsmönster” (Sjöquist, 1998, s 22). Av att vara utan könsrollsmönster blir man en komplett människa och får också tillgång till sin kapacitet. Denna syn på könsroller som begränsande kan associeras till Sandra Bems (1974, 1975) androgynitetsideal, där man fungerar bäst om man har tillgång till båda könsens egenskaper. Dock betonar Björntomten själva flickvarandet och pojkarvarandet som något utöver görandet. Målet med jämställdhetsprojektet sammanfattas med ett begrepp, stålmansprinsessor, som några flickor kommit på: ”...de skulle vara StålmansPrinsessor. De hade själva funnit ordet på vad vi vuxna strävade efter, att alla barn ska känna att det är tillåtet att vara snälla, busiga, söta, tokiga, lydiga, starka, kreativa, mjuka och självständiga!” (Sjöquist, 1998, s 18).

Björntomten och Tittmyran arbetar med det sociala könet och anser att könsrollerna införlivas genom inläring och vill därför erbjuda samma möjligheter till utveckling för både pojkar och flickor. För att kunna se hur de lär ut könsroller och kunna låta bli att göra det observerar de sitt arbete; i vilka rum barnen leker, med vem och vad och var de vuxna befinner sig. De har då upptäckt att de bemöter barnen olika beroende på kön, de vet inte varför, men försöker motverka det (a. a.). Denna syn på jämställdhet som ett arbete, en pedagogisk uppgift, där jämställdhet betyder motverka traditionella könsroller, påminner om den skolmyndighetsfeminism och pedagogisering av jämställdhetsfrågan som Tallberg Broman (1991) lyfter fram. En beteendeanalys av barnen och personalens handlande har blivit viktigare än en analys av hur det kan vara på det viset.

De vill arbeta för att varje barn ska vara stolt över att vara flicka eller pojke och att de har en trygg könsidentitet. I detta arbete är en del att benämna barnens könsorgan. I samråd med föräldrarna bestämdes att kalla flickors könsorgan för pulla, pojkarnas kallades redan snopp. De tillägger att könsidentiteten inte bara handlar om könet utan är en identifikationsprocess,

att hitta sin identitet genom likhet till andra av samma kön. För flickor, menar Björntomten och Tittmyran, är det lätt, men pojkarna är i en annan situation:

Större delen av sin uppväxt omges de av kvinnor. Till 90 % är det kvinnor som arbetar inom förskolan, och vi kan inte lastas för männens frånvaro, men det är viktigt att vi förstår att vi inte kan bli manliga förebilder (Sjöquist, 1998, s 10).

För att kompensera anordnades speciella pappalekdagar i dockvrån då bara pojkar fick vara där. I könsblandade grupper upptäckte de att de stärkte könsrollerna, i könsdelade grupper kunde de vidga könsidentiteten. I de könsdelade grupperna betonar de att segregation är en maktmetod och att man måste vara medveten om vad man vill uppnå, annars förstärks snarare könsrollerna även där:

Att vidga och stärka flickornas könsidentitet innebär att arbeta med att de ska våga se olikheter som något positivt, de ska våga säga nej, utveckla sin experimentlusta, våga tävla, kunna agera i stora grupper och erövra en positiv självbild och självtillit. /.../ Vi talar nu alltid om för flickor att det är tillåtet att göra annorlunda än exemplet, att springa före, att luras, att skrika m. m. (Sjöquist, 1998, s 17).

Arbetet med pojkarna omfattar det som tidigare var förbehållet flickor:

När vi arbetar med att vidga och stärka pojkarnas könsidentitet arbetar vi mycket med språk och begrepp, samtalsregler ex. turtagning. /.../ Vi arbetar med barnmassage, för att alla barn ska kunna ta emot och ge positiv kroppskontakt och närhet naturligt (Sjöquist, 1998, s 13).

I möten med föräldrarna förklarades att förskolan tidigare varit stjälpare av flickornas utveckling och de lyfte fram pojkarnas positiva sidor. En pappa som trott att sonen skulle bli ”bögg” av det nya bemötandet och en mamma som trott att hennes dotter inte skulle få vara hennes prinsessa längre övertygades då om att det bara handlade om att vidga möjligheterna för flickor och pojkar (a. a.) Att kontakten med föräldrarna består av information och förklaringar snarare än om ömsesidighet påminner om den syn på föräldrar som var vanlig inom barnomsorgen fram till Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987:3) då man istället började tala om föräldrasamverkan och föräldrainflytande.

## b) Broschyr från Björntomten och Tittmyran

Broschyren *Vilken bra idé! Tittmyran/Björntomtens förskola med värdegrunden förankrad i praktiken* är en kort sammanfattning av den pedagogik som utformades under 1996-1998 i länsprojektet ”Jämställdhet i förskolan – vidgade könsroller för flickor och pojkar” och skriven efter projektets genomförande. Broschyren på åtta sidor rekvireras direkt från Björntomtens förskolan och delas ut till intresserade. Synen på kön och jämställdhet är något annorlunda i denna broschyr jämfört med projektbeskrivningen. Könsrollsmönster beskrivs som något hemskt och oönskat som de inte trodde fanns i deras förskola. Pedagogerna blev förvånade och förfärade när de upptäckte omedvetna attityder: ”Observationsresultatet var smärtsamt. Den pedagog som observerats kände sig misslyckad och oduglig, försökte bortförklara och förneka de tydliga könsrollsmönster som uppstod” (Vilken bra idé!, odaterad, s 2).

Genom dokumentation och bandspelare fick de insikt i betydelsen av pedagogens agerande för barnens könsrollsuppfattning: ”När föräldrarna förstod att det handlade om att personalen skulle förändra sin yrkesroll och därigenom ge alla barn samma förutsättningar och möjligheter oavsett kön blev de engagerade i arbetssättet” (Vilken bra idé!, odaterad, s 3).

I broschyren beskrivs att en förändring blev möjlig först när könsrollsfokus inriktades på pedagogerna. Utifrån arbetet i projektet är deras pedagogik nu förändrad och de beskriver att den baseras på en jämställdhetsmetodik som är unik i Sverige. Barnen skall få utvecklas till hela människor oavsett kön (a. a.).

Pedagogiseringen av jämställdhetsfrågan är i denna broschyr tydligt uttalad. Inga referenser till över- och underordning ges, däremot betonas att både pojkar och flickor vinner på det nya bemötandet. Föräldrarna undrade om de skulle göra flickor av pojkarna och tvärtom med sitt arbetssätt (a. a.). Denna undran hos föräldrarna kan man tolka som en tanke hos föräldrarna att det man gör påverkar det man är – att könsrollsagerandet har inflytande på könsidentiteten. Att det skulle kunna vara så avfärdas med förklaringen att alla barn ska få göra allt. Ett sätt att förstå vad för syn på könsidentitet och könsroll som ligger i den förklaringen är att de har en tro att identiteten vidgas i takt med att rollen vidgas. De gör inte en distinktion mellan identitet och roll utan menar att vidgad könsroll vidgar identiteten och att det i sig är något enbart positivt, samma synsätt som i Björntomtens och Tittmyrans projektbeskrivning ovan.

### c) Arbetsplan från Björntomtens förskola

I *Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001* presenteras hur man på Björntomten arbetar med en unik jämställdhetspedagogik som nu permanentats. Arbetsplanen är viktig i min undersökning eftersom Björntomten och Tittmyran haft stor genomslagskraft och refereras i texterna på styrande nivå och utbildande nivå. Av arbetsplanen framgår att Kajsa Svaleryd är förskollärare och samordnare på förskolan. En av deras grundstenar är att de ser olikheter som något positivt och utvecklingsbefrämjande, vilket de menar stärker lusten att finna kärnan inom sig själv och motverkar traditionella könsrollsmönster (*Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001*). I ordlistan som finns i arbetsplanen definieras hur de använder begreppen jämställdhet, jämlikhet, könsidentitet och könsroll:

Jämställdhet: Att få upptäcka, pröva och utveckla sin fulla potential som individ oavsett kön. Alla ska få känna att de duger för den de är, människors lika värde. Jämlikhet: Lika rättigheter och villkor oavsett kön, ras eller samhällsklass. Könsidentitet: Vetskapen om att man är flicka eller pojke. Att man har vulva eller snopp. Könsroll: Bilden av vad som är kvinnligt eller manligt. Det sätt som vuxna bemöter flickor och pojkar på, liksom omedvetna krav och förväntningar på dem formar denna bild (*Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001*, s 49).

I avsnittet om jämställdhet kopplas jämställdhet ihop med roller. ”Det är viktigt att se jämställdhet som en helhet där män/pojkar och kvinnor/flickor ska få möjlighet att hitta bättre roller än de som begränsar oss idag” (*Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001*, s 16). Jämställdhet handlar om att hitta *nya* roller som inte begränsar. Om barnet väljer eller avstår från aktivitet eller material ska det för att accepteras, enligt Arbetsplanen, vara ett val utifrån barnets egen vilja och ej bero av dess okunskap eller en förväntad könsroll. I pedagogiken ingår att flickor och pojkar får prova på allt men träna mindre på de förmågor de redan har. Ett exempel är att när de har val av aktivitet måste tre barn välja varje aktivitet för att bryta flickornas tvåsamhet (a. a.).

När det gäller könsidentitet står det i en ensam mening, att alla barn ska få en trygg och stark könsidentitet (a. a.). Det kommenteras inte närmare vad en trygg och stark könsidentitet är. I kombination med ordlistans förklaring kan det innebära att barnet tryggt och starkt kan tala om att det är flicka och har en vulva *eller* pojke och har en snopp. Könsmonster är inget ord som används, man talar istället om könsrollsmönster, men det begreppet används på samma sätt som läroplanens könsmonster – det är något man ska motverka.

#### **d) Rapport från Björntomten och Tittmyran**

I rapporten ”Jämställdhetsprojekt på Tittmyrans och Björntomtens förskolor, Gävle kommun 1996-1999” skriven av Kajsa Svaleryd (2002b) redogörs för hela förloppet i projektet ”Jämställdhet- vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan”. Det beskrivs hur man arbetat och viktiga insikter och tankar lyfts fram. Läsaren upplyses om att generaliseringen mellan flickor och pojkar görs för att belysa projektets kärnproblematik, egentligen är skillnaden mellan olika flickor och olika pojkar mycket stor. Den viktigaste lärdomen projektet gett är att barnet alltid är utan skuld och inte kan bli annat än vad omgivningen förväntar sig. Projektets syfte var att se om det var möjligt att vidga könsrollerna för flickor och pojkar för att de som vuxna ska ha större valmöjligheter i utbildning och yrkesliv (Svaleryd, 2002b).

Jämställdhet presenteras som en vinst för alla barn:

Först efter att barnen har bemötts med respekt och utvecklat en positiv självbild kan arbetet med att vidga könsrollerna påbörjas. Efter observationer har det i projektet framkommit att pojkar och flickor saknar olika pusselbitar för att bli kompletta människor. Tonvikten på det pedagogiska arbetet måste sedan vara att tillföra möjligheter och erfarenheter för barnen så att de kan vidga sin könsidentitet (Svaleryd, 2002b, s 6).

Här används begreppen könsroll och könsidentitet synonymt, könsroll och könsidentitet ska vidgas – då blir barnen kompletta människor. Någon skillnad mellan hur könsroll och könsidentitet används framgår inte av detta citat. Några sidor längre fram beskrivs könsidentitet som en process:

Varje barn ska få vara stolt över att vara flicka eller pojke och få en trygg könsidentitet. Könsidentiteten är så mycket mer än könet, det är en identifikationsprocess. Barnet försöker hitta sin könsidentitet genom likhet till andra av samma kön (Svaleryd, 2002b, s 9).

När de började med projektet tyckte pedagogerna att man inte skulle behöva dela in barnen i flick- och pojkgrupper för att kunna vidga könsrollerna, men de upptäckte att när de stärkte flickorna i att till exempel fråga saker medförde det att pojkarna kom med ännu mer frågor. Därför kom de fram till att flickor och pojkar måste delas upp i pojk- och flickgrupper, det görs halva dagen och man arbetar då med kompensatorisk pedagogik:

Pojkar och flickor måste få finna sig själva, bli trygg i sin könsidentitet och vidga den innan de kan närma sig varandra. /.../ Målet med delningen är att flickor och pojkar ska få det bättre tillsammans, att kunna mötas med respekt och att uppskatta varandra. Men för att komma dit behöver de ges möjlighet att öva på det som tidigare bara varit förbehållet det motsatta könet. Det är förskolans uppgift att stärka barn i det de ej redan kan. Detta kallas för en kompensatorisk pedagogik. Ur en jämställdhetsaspekt innebär det att arbeta särskilt med det som är svagt utvecklat i pojkars respektive flickors generella könsmonster (Svaleryd, 2002b, s 10).

För att veta vad som behöver övas på görs observationer av vad barnen väljer bort och undviker. Pedagogerna skapar tillfällen till och uppmuntrar att barnen tränar på dessa bortvalda aktiviteter. Genom dessa åtgärder tänker man sig att barnens spektrum vidgas och att man kan vara säker på att barnen väljer aktiviteter utifrån sin vilja och sitt intresse och inte på grund av okunskap och rädsla. I flick- respektive pojkgrupperna, beskriver Svaleryd, att barnen provar det som omedvetet tillhört det andra könet och betonar att alla ska göra allt. Hon tar som exempel hur en baksituation kan ta sig ut i flick- och pojkgrupp utifrån den kompensatoriska tanken:

Bakar man med en grupp flickor är det kanske att baka utan recept, experimentera och ta initiativ som är målet. Bakning med en grupp pojkar kan vara att lägga tonvikt på samarbete, språk och dofter. Detta skapar positiva bilder av det andra könet samt en bild hos barnen att alla kan allt, vi är alla lika mycket värda. Flickorna får även se pojkarna baka, massera, sjunga och vara härliga mot varandra. Pojkarna får även se flickorna snickra, klättra, experimentera och vara modiga (Svaleryd, 2002b, s 11).

Svaleryd understryker att den kompensatoriska pedagogiken handlar om en mänsklig rättighet att utveckla sin fulla potential oavsett kön och bli en komplett människa. Konkret tar det sig uttryck i att flickor och pojkar får öva på det de inte redan behärskar. För en oinsatt, menar Svaleryd, kan det verka som att flickor ska bli mer pojkaktiga och pojkar mer flickaktiga. Den mänskliga rättigheten att få utvecklas till en komplett människa uppnås genom kompensatorisk pedagogik och målsättningarna formuleras i fyra punkter (s 11):

- att ge flickor och pojkar samma möjligheter till utveckling, social kompetens glädje och utmaning
- att skapa en pedagogisk miljö där pojkar och flickor kan bredda sina erfarenheter utan att hämmas av traditionella könsmonster
- att flickor och pojkar genom ökad självinsikt kan välja sin framtid utifrån sin egen vilja och sina personliga intressen
- att bidra till att ge både pojkar och flickor en positiv könsidentitet (Svaleryd, 2002b, s 11).



Synen på jämställdhet även i denna text handlar om att jämställdhet kopplas till att könsmonster tas bort och uppnås genom att arbeta med det som är svagt utvecklat i könsmonstren hos respektive kön. Jämställdhet är när flickor och pojkar väljer aktiviteter oberoende av könsmonster. Angreppssättet för att uppnå jämställdhet i denna text är pedagogiskt och den pedagogiska metoden har fått ett namn – kompensatorisk pedagogik. Dock finns även en slags samhällsanalys invävd i texten och den handlar om att pedagogerna omedvetet skapar en värld i förskolan där pojkar ges huvudroller och flickor får biroller som jag tolkar som en slags outtalad referens till mäns och kvinnors över- och underordning i övriga samhället. En annan referens i texten som inte bara handlar om pedagogik är en beskrivning av flickors respektive pojkars identitetsskapande, som verkar hämtad ur psykologins psykoanalytiska tradition. Det beskrivs att bli pojke handlar om avskiljning och att bli flicka handlar om att likna någon annan (jfr Chodorow, 1978).

Föräldrarna var från början positiva till projektet, men inte särskilt intresserade. Allteftersom ville de veta mera och ett föräldramöte där projektet diskuterades ordnades. Personalen förklarade skillnaden mellan jämställdhet och jämlikhet för föräldrarna, tyvärr framgår det inte av texten hur det förklarades. Pedagogerna var tydliga med att de inte var intresserade av hur familjernas fördelning såg ut hemma utan att man ville bredda barnens erfarenheter och kunskaper i förskolan:

Vad som sker hemma är en familjenorm och barnen vet att den skiljer sig mellan olika familjer. Men förskolan signalerar en samhällsnorm och de mönster som skapas där har starkare förankring i samhällslivet. Personalen förklarade att flickor alltid kommer att vara flickor och pojkar alltid pojkar, men att deras liv idag styrs mer av könsrollsmönster än av egen vilja (Svaleryd, 2002b, s 17).

Slutligen förstod föräldrarna att jämställdhetsarbetet handlade om att vidga barnens möjligheter och såg att det var ett positivt arbete (a. a.). Tyvärr framgår inte vad som menas med att flickor alltid kommer att vara flickor och pojkar alltid kommer att vara pojkar.

Om man jämför detta bemötande av föräldrar och beskrivningen av förskolans roll i förhållande till hemmet med hur det såg ut vid barnomsorgens start med barnträdgårdar så är synen den motsatta. För barnträdgårdarna var det, enligt Tallberg Broman (1991), ett självklart mål att barnen skulle ta med sig sina nyvunna kunskaper hem och påverka levernet där, man ville med andra ord att förskolans normer skulle bli familjenormer. På Björntomten och Tittmyran betonas tvärtom att det är en skillnad mellan hemmets och samhällets värderingar.

Ett sätt att tolka synen på förhållandet mellan könsroll och könsidentitet är att könsrollen blir till könsidentiteten, därför är det viktigt att vidga könsrollerna så att identiteten vidgas. Fokus i jämställdhetsarbetet ligger på att öva det man inte behärskar, det tolkar jag som att man kan kalla det för att göra jämställdhet, i betydelsen att göra icke-könsbundna aktiviteter. De vidgade könsrollerna och de vidgade könsidentiteterna är nära sammanflätade, det är inte mellan dessa begrepp som skillnaden mellan görande och varande läggs in. Könsidentiteten kan vidgas, breddas och fyllas med görande, med innehåll från de vidgade könsrollerna. Med andra ord så är könsidentiteten en del av görandet. Distinktionen ligger istället mellan kön och könsidentitet, kön är att ha ett visst könsorgan som gör att man *är* flicka eller pojke. En möjlig tolkning är att det är detta varande som pedagogerna menar alltid kommer att finnas kvar när de lugnar föräldrarna med att flickor alltid kommer att vara flickor och pojkar alltid pojkar.

### e) Bok om Tittmyran och Björntomten

Kajsa Wahlström (2003), chef för Tittmyran och Björntomten, har skrivit en bok *Flickor, pojkar och pedagoger* om jämställdhetsarbete i praktiken. Boken bygger på hennes egna erfarenheter och iakttagelse som medmänniska, förälder, pedagog och chef, främst under åren 1984-2001. Beskrivningar av samverkansprojektet *Jämställdhet – Vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan 1996-1999* på Björntomten och Tittmyran utgör en stor del av boken. Wahlström beskriver att hon gick med i projektet efter att Ingemar Gens (Se Från vaggan till identitet i kapitel 6) som var jämställdhetsexpert i Gävleborgs län sökte förskolechef som ville delta i projektet. Kajsa Wahlströms bok gav namn till Utbildningsradions avsnitt om förskolan i programserien Genusmaskineriet, där hon också medverkar (Se Genusmaskineriet, kapitel 6). Vi kan alltså se att det är få personer har haft avgörande betydelse för agendan i förskolans ”jämställdhetsprojekt”.

Wahlström beskriver att de med hjälp av sitt jämställdhetsprojekt såg att ojämställdheten fanns på deras förskolor. Att inte vara jämställd beskrivs som att berövas något:

Vi såg hur flickor berövades sådant som möjligheten att utveckla mod, egen vilja, initiativförmåga, att vara huvudrollsinnehavare och att tro på sig själva. På samma konsekventa sätt berövades pojkarna möjligheten att utveckla empati, hjälpsamhet, närhet, positiv kroppskontakt, relationer, språk och mycket annat (Wahlström, 2003, s 8).

Redan inledningsvis i boken adresserar hon frågan om bristen på manliga pedagoger i förskolan. Hon menar att barn visserligen behöver förebilder av båda könen men att

jämställdheten inte ökar bara för att en man börjar i ett arbetslag eftersom alla styrs av könsroller. Istället handlar det för både män och kvinnor i förskolan om att vara medvetna om sina förväntningar på barnen och hur de påverkar dem. ”Att vidga könsrollerna är en pedagogisk uppgift som både män och kvinnor kan klara utmärkt i sin yrkesroll” (Wahlström, 2003, s 10).

Wahlström ger olika exempel på hur pojkar och flickor bemöts i förskolor som hon säger sig ha sett i hela Sverige. I talet om jämställdhetsarbete beskrivs flickor och pojkars vardag i termer av att de *berövas* något och att vi alla *styrs* av könsroller. Målet är att flickorna och pojkarna varken ska styras eller berövas utan få bli *kompleta* människor som *väljer* vad de vill göra. Typiskt för hur pojkar bemöts i förskolan, menar Wahlström, är att de ständigt möts av negativa förväntningar och får mycket tillsägelser, vilket förstärker deras bild av sig själva som busiga och olydiga. Ett exempel hämtas från en stund där barnen leker med LEGO:

Flickorna konverserar, övar relationer och bygger hus och stall med små fina gårdar. Det hela är otroligt detaljerat, och de fantiserar om att det finns en familj som bor där. Flickorna tillåter pojkarna att ta LEGO-bitar när de behöver. Många situationer av liknande slag har lärt flickorna att pojkar har behov, som vi pedagoger och små flickor hjälper till att uppfylla snabbt. Pojkarna bygger bomber och granater, bilar och raketer, och experimenterar med höga torn. /.../ Flickor och pojkar tränar alltså helt olika saker (Wahlström, 2003, s 14-15).

Wahlström kopplar tydligare än övriga texter om Björntomten och Tittmyran könsmönstren i förskolan till normer i samhällssystemet där män har makt och menar att pojkar för en kamp när de leker i grupp. Jämställdhet, menar Wahlström, handlar i grunden om demokrati och mänskliga rättigheter:

Förlorad makt, och därmed förlorad maskulinitet, gör det legitimt att ta till våld för att återupprätta sin position. Att ta för sig av LEGO-bitarna som flickorna just bygger med kan vara en metod; att ständigt knuffas i korridoren är en annan. Våldets roll i pojkarnas socialisering bottnar antagligen i en norm som styr hela vårt samhällssystem. Överallt tar pojkar och män förgivet att de har makten (Wahlström, 2003, s 22).

Det pojkar tränar kallar Wahlström för huvudroller, flickorna tränar på biroller, en rollfördelning som återfinns i barnböcker och filmer. Wahlström menar att det finns positiva och negativa sidor i båda dessa roller, men att många män och kvinnor har svårt att växla mellan rollerna. Hon är dock klar över hur detta ska åtgärdas: ”En sak är säker. Om vi vill uppnå en långsiktig förändring måste jämställdhetsarbetet påbörjas bland barnen, och det är vi pedagoger som ska ge barnen de bredare möjligheter som lagen föreskriver” (Wahlström,

2003, s 30). Hon understryker att det är förskolans skyldighet att arbeta med jämställdhet utifrån läroplanen (a. a.).

Genom jämställdhetsprojektet fick man syn på osynliggjorda mönster och kom fram till att man istället med hjälp av kompensatorisk jämställdhetspedagogik ville vidga könsrollerna och kompensera de snäva roller som barnen mötte i så många sammanhang:

Vi pedagoger kan inte försöka hindra barnen från att försöka anpassa sig till rådande normer. Men vi kan föra in alternativa normer och roller – och visa att vi själva lever upp till dem i handling. På så sätt introducerar vi fler möjliga sätt att bete sig och ändå uppfylla normen. Först när flickor och pojkar tillåts skapa sig en ny och bredare roll är det möjligt att släppa gamla stereotyper (Wahlström, 2003, s 106).

I kontakten med föräldrarna insåg de att jämställdhet är komplext och berör människor in i deras innersta livsrum, det insåg ingen av pedagogerna till en början. När de på Björntomten förtydligade för föräldrarna, att flickor blir begränsade och förminskade och pojkar blir förmanade och missar att lära sig hänsyn och hjälpsamhet, fick de föräldrarna med sig. Det var viktigt att barnen inte skulle stoppas utan att rollerna skulle vidgas och breddas. Alla barn ska få prova huvudroll och underordnad roll. Wahlström skriver inte om andras teorier men nämner begreppet könsmakt:

Egentligen handlar det hela om könsmakt, anser jag. Könsrollerna är en social konstruktion som skapas och fortlever genom våra beteende-mönster. De traditionella könsrollerna innebär att pojkar överordnas i förhållande till flickor – de får makt. Först när vi blir medvetna om dessa maktmönster kan flickor och pojkar utveckla samma kompetens om de får rätt förutsättningar (Wahlström, 2003, s 209).

Enligt Wahlström kan vi om vi vill bredda dessa inpräntade handlingsmönster som är de samma för barn och vuxna. Ett exempel på hur man kan göra för att ge även pojkar tillgång till samtal, begreppsbyggnad kroppskontakt, turtagning och omsorg handlar om Arvid. Tidigare sprang pojkarna ut med oknäppta jackor och glipor mellan stövlar och byxor. I linje med den kompensatoriska pedagogiken kan man bemöta Arvid i hallen på väg ut så här:

- Kom Arvid, så hjälps vi åt att stoppa in byxorna och dra över hällorna, så slipper du få snö i stövlarna. Då håller sig dina fötter varma och sköna medan vi är ute.

Ge ord för känslor och hjälpsamhet. Skapa positiv beröring när Arvids halsduk stoppas in under kragen, och låt samtalet handla om varma öron och mjuk och len kind. Så lätt är det (Wahlström, 2003, s 168).

Synen på kön och jämställdhet i denna text kretsar mest kring att flickor och pojkar ska få tillgång till samma möjligheter och färdigheter och att pojkars överordning ska upphöra. Det skulle man kunna kalla ett slags rättviseperspektiv som bygger på en samhällsanalys av maktförhållanden mellan könen. Könroller och könsmönster är något negativt och begränsande som ger ojämställdhet. Skälen som anges för att arbeta med jämställdhet i förskolan är dels att det är en skyldighet och dels att barnen som vuxna kommer att kunna leva mera jämställt i sina vidgade könroller och vara mer kompletta människor. Vägen till jämställdhet går via pedagogikens kompensatoriska åtgärder. Pratet om könsidentitet är inte särskilt framträdande även om begreppet nämns i sammanhang av att flickor ska utveckla en stark egen könsidentitet och kalla sitt könsorgan för vulva och att pojkar ska utveckla en positiv könsidentitet. Vad könsidentitet innebär utvecklas inte.

### **f) Rapport från projektet Vidgade Vyer**

I rapporten *Kunskap bryter könsmönster – aktionsforskning är verktyget. Rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län* (Berge, (red.), 2001) beskrivs projekt i tre förskolor och två grundskolor där man, med aktionsforskning som metod, arbetat för att förverkliga de mål om jämställdhet som läroplanen föreskriver. Vidgade vyer är en del av ett större jämställdhetsprojekt i Jämtland. Jämtlands läns jämställdhetsråd bedömde att jämställdhetsarbetet måste drivas på bred front och för alla åldrar, där barnomsorg och skola sågs som särskilt viktiga områden:

För att åstadkomma en långsiktig utveckling måste de traditionella könsmönster, normer och värderingar som finns i samhället brytas redan i unga år. Genom att vidga eller balansera de könsmönster som flickor och pojkar möter och påverkas av i sitt dagliga liv kan barnomsorg och skola medverka till ökad jämställdhet. Förskola och skola kan, genom ökad kunskap och en medveten pedagogik, medverka till att ge både pojkar och flickor en livskompetens med större valfrihet och bättre beredskap för ett liv med ansvar för både sin egen försörjning, hem och familj samt engagemang i samhällslivet (Boog-Haarvard, 2001, s 19-20).

Tanken att man måste börja med de unga känns igen från den högsta nivån i texter om regeringens jämställdhetsdelegation. Även Jämtlands län vill börja med de unga för att öka jämställdheten i vuxenlivet. De använder också samma argument som Björntomten och Tittmyran; genom att bryta traditionella könsmönster ökas livskompetensen, valfriheten och utvecklingsmöjligheterna för både flickor och pojkar.

Synen på kön och jämställdhet i det tre förskolornas projektredovisningar i Vidgade Vyer är naturligtvis påverkade av huvudprojektets syn och jag ska nedan presentera dem närmare.

Projektet Vidgade Vyer pågick under tre terminer. Första terminen gjorde de könssensitiva beskrivningar av relationerna mellan könen som ledde fram till problemformuleringar. Andra terminen genomfördes aktionerna och tredje terminen skrevs rapporter och användes till eftertanke. Vidgade Vyer leddes av en forskare som tillhandahöll de teoretiska utgångspunkterna. De tre förskolorna har alla utgått från Berit Ås härskartekniker och de använder begreppet könskoreografier. ”Om lärare vill uppnå skollagens och läroplanens mål om jämställdhet, så måste lärare kartlägga den könskoreografi som reglerar kommunikativa relationella handlingar i skolans olika rum” (Berge, 2001, s 13-14).

Britt-Marie Berge, projektledare för Vidgade Vyer, understryker att det inte finns *en* rätt lösning för hur man uppnår läroplanens jämställdhetsmål eftersom maktrelationer yttrar sig på olika sätt. Därför rekommenderar hon aktionsforskning som genomförs på mikronivå. Aktionernas syfte är att synliggöra könskoreografin och hon menar att de symboliska könen får genomslag i alla pedagogiska verksamheter. ”De symboliska könen aktiva krävande pojkar och passiva anpassliga och omsorgsinriktade kvinnor och flickor förkroppsligas i barnens aktiviteter på alla skolor” (Berge, 2001, s 85). Aktioner genomfördes i syfte att motverka traditionella könsroller.

### ***Förskola 1 i Vidgade Vyer***

Den första förskolan som deltog i Vidgade Vyer var Lillskogens förskola. Det är personalen Annika Forsström, Maria Johansson och Margaretha Leandersson (2001) som i rapporten skrivit om sitt arbete. De tyckte till en början att det var svårt att uppfylla läroplanens, Lpfö 98's, nya krav men efter att ett par ur arbetslaget hört en föreläsning om jämställdhetsarbete med barn insåg de att det var viktigt att börja med jämställdhetsarbete. Deras förhoppning var att genom ökad medvetenhet kunna motverka traditionella könsmonster och därigenom ge alla barn samma förutsättningar till en positiv utveckling:

Barnen lär sig tidigt att leva upp till förväntningar som samhället har på vad som anses kvinnligt och manligt. Flickor framställs ofta t. ex. via media som söta, vårdande och tillmötesgående. Pojkar framställs som busiga, modiga och starka. /.../ Vi anser att detta ligger dem till last senare i livet t. ex. vid val av utbildning och i arbetslivet (Forsström, Johansson & Leandersson, 2001, s 47).

Skälen till att arbeta med jämställdhet är således två, dels att läroplanen gör det till en skyldighet och dels att traditionella könsmonster ligger barnen till last i livet, man vill hjälpa barnen till en positiv utveckling.

Barnen på Lillskogens förskola kommer nästan alla från kärnfamiljer och föräldrarna har en stereotyp arbetsfördelning, med mödrar i vårdande yrken och fäder i teknikyrken. Genom videofilmning, anteckningar och observationer har personalen tagit reda på vad som är normen på förskolan, de har kartlagt den rådande könskoreografin. Som analysverktyg har de använt Sandra Hardings (1986) teori om könsmakt som bygger på segregation och hierarki. Till det använder de Berit Ås (1982) härskartekniksterminologi och menar att ett sätt att utöva makt är att använda härskartekniker (a. a.). Detta synsätt på jämställdhetsarbete inkluderar en samhällsanalys av förhållandet mellan könen. De tolkar vad som händer i barngruppen mellan pojkar och flickor och mellan personalen och barnen och försöker sedan motverka de situationer som manifesterar traditionella könsmonster (a. a.).

Ett exempel var att barnen fick para ihop bilder av bland andra boll, docka, lastbil, köksverktyg med bilder av personer av olika kön, barnen i åldrarna 2-6 år valde nästan uteslutande efter traditionella könsmonster. Aktioner för att motverka detta tänkande hos barnen genomfördes. Pojkarna fick laga mat med en manlig pedagog och blev mycket stolta och glada. En kvinnlig pedagog tog med sig sin traktor och lät flickorna styra och använda skopan. Även flickorna blev stolta. När flickorna kom tillbaka till förskolan ignorerades de av pojkarna och pedagogerna observerade att pojkarna använde två härskartekniker mot flickorna; osynliggörande och förlöjligande. Det tolkade de som att pojkarna ville normalisera situationen och återta makten. Fler aktioner genomfördes och man tränar pojkar och flickor i det respektive kön inte är bra på. Pojkar tränades i massage för att utveckla empati och lära sig ge och ta kroppskontakt. Flickor fick massage för att tränas i att tänka på sig själva. Vid projektperiodens slut skrev pedagogerna att de själva blivit mer medvetna om sitt förhållningssätt och också ändrat det. De har börjat prata mer med pojkarna och accepterar inte att könsmakt utövas. De uppmuntrar flickor att göra typiskt manliga aktiviteter och vice versa. Genom förändringen upplever de att barngruppen blivit mer lugn och harmonisk. De tycker att flickorna blivit tuffare och vågar ta för sig och att pojkarna fått bättre språk och blivit ödmjukare (a. a.).

Begreppen könsroller och könsidentitet används inte i denna projektbeskrivning. Mönster, värderingar och könsmakt är istället de ord som återkommer. Begreppet traditionella könsmonster ställs som motsats till jämställdhet. De exempel som tas på traditionella könsmonster handlar om attribut, yrken och egenskaper som ses som könsbundna och man inriktar sig på att ställa barnens föreställningar på ända med konkreta motexempel. I projektbeskrivningen framgår ingen oro för barnens könsidentitet och heller inga exempel på hur man ska arbeta med den.

### ***Förskola 2 i Vidgade Vyer***

Den andra förskolan i Vidgade Vyer ligger på Frösön och förskollärarna Elisabeth Thun Anette Tinnsten och Yvonne Strindlund (2001) beskriver sin aktionsforskning. Även denna förskola hänvisar till Lpfö 98's krav på att motverka traditionella könsroller. Efter att ha lyssnat på föreläsningar av bland andra Kajsa Wahlström från Björntomten och Tittmyran blev de stärkta i att arbeta med jämställdhet i sin förskola. Deras syfte med att delta i Vidgade vyer var att de lära sig att hantera att pojkarna tog plats på flickornas bekostnad: ”Vi vill medvetandegöra de outtalade spelregler och handlingar som kulturellt och socialt formar flickors och pojkars könstillhörighet. Vi vill ge flickor och pojkar tillgång till att utveckla och upptäcka människans alla förmågor” (Thun, Tinnsten & Strindlund, 2001, s 56).

Personalen som arbetar direkt med barnen är kvinnor på denna förskola och barnen har en kulturellt homogen bakgrund utan sociala problem, något som personalen känner igen sig i. Nästan alla barn lever i traditionella kärnfamiljer och flertalet har högt utbildade föräldrar. Jämställdhet definieras så här i deras enhetsverksamhetsplan: ”Jämställdhet är att alla barn har lika värde oberoende av kön, ålder, nationalitet, handikapp och att flickor och pojkar ges samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter att utvecklas till den hela människan” (Thun, Tinnsten & Strindlund, 2001, s 55).

Även denna förskola använder sig av begreppen könskoreografi och Sandra Hardings könsfaktiska och Berit Ås härskartekniker. Utifrån observationer upptäckte pedagogerna att de lät pojkarnas behov gå före flickornas och att de använde flickorna till hjälp med praktiska sysslor. Deras val av aktioner föll på att ge flickorna den tid och det utrymme de behövde och att lära pojkarna att ta hänsyn och ansvar. Innan projektet tänkte de att pojkarna tog mer plats för att de var fler, nu tänker de att det beror på könssymboler som är förebilder för hur pojkar och flickor ska vara och bemötas. I stressade situationer har pedagogerna märkt att de faller in i sitt gamla könsrollstänkande.

Som exempel på hur de lär flickorna att inte behöva ta för mycket ansvar på förskolan berättar de om hur de gör när det är dags att städa undan efter en aktivitet:

Vi bromsar flickorna i sitt överdrivna ansvarstagande. När de till exempel städar efter en lek eller en aktivitet, avbryter vi flickorna när de har gjort sin del av städningen och låter de gå och göra någonting annat, istället får även pojkarna ta del av städningen. /.../ Till en början blev flickorna förnärande och frustrerade över att vi pedagoger inte vill ha deras hjälp längre. Nu förstår de att vi är nöjda med att flickorna tar sin del av ansvaret (Thun, Tinnsten & Strindlund, 2001, s 64).



Därutöver ser de till att flickorna får mera tid och utrymme, låter dem tala färdigt utan att avbryta dem. Pojkarna får uppmaning att vänta på sin tur om de bryter turtagningen.

Att som pedagog bemöta flickor och pojkar utifrån traditionella könsroller beskrivs som fördomar, brister och misstag som måste rättas till:

Det handlar för oss om att vi måste lära oss att se orättvisor mellan könen, våga synliggöra våra egna brister och misstag i mötet med pojkar och flickor och utifrån dessa insikter förändra vårt sätt att bemöta flickor och pojkar (Thun, Tinnsten & Strindlund, 2001, s 65).

Denna förskola använder i sin projektrapport både begreppen könsmonster, könsroll, könstillhörighet och könsvarelser. Könstillhörighet och hurdan könsvarelse man är beskrivs som något som formas kulturellt och socialt. Traditionella könsroller och könsmonster vill de motverka. Det tycks mig som att de använder dessa fyra begrepp synonymt. Det finns inga distinktioner mellan att vara en könsvarelse, att ha en könstillhörighet, att vara i en könsroll eller att handla efter ett könsmonster. Det är det traditionella innehållet i dessa fenomen som ska bort. Inte heller här nämns könsidentitet.

Min tolkning av hur Frösö förskolan ser på jämställdhet är att det har något att göra med att vara hel och att utveckla människans alla förmågor. Även här, liksom i förskola 1 i Vidgade Vyer ovan, ställs jämställdhet i motsats till traditionella könsroller och könsmonster. Jämställdhet är något gott och helande, traditionella könsroller är begränsande och också ett uttryck för orättvisa. Att råka bemöta barnen utifrån traditionella könsmonster beskrivs som misstag. Misstagen ses som uttryck för pedagogens brister eller orsakade av stress. Att de använder uttrycket orättvisa i samband med traditionella könsmonster speglar deras användande av begrepp som könsmakt. Deras jämställdhetsarbete är med andra ord inte enbart pedagogiserat utan grundas i en analys av fenomenen. Strategierna för att motverka de traditionella könsrollerna är dock pedagogiska interventioner bestående av ett förändrat förhållningssätt gentemot barnen.

### ***Förskola 3 i Vidgade Vyer***

Den tredje förskolan Vidgade Vyer var en förskola i Östersund. Förskollärarna Tomas Andersson, Marie-Louise Ewald och Kerstin Falk (2001) beskriver att deras förskola ligger i ett ganska stabilt område, med ett par undantag har alla barnen svenska föräldrar och några få har arbetslösa föräldrar. Med anledning av Lpfö 98 diskuterade de jämställdhet. När de sedan var på en föreläsning om Vidgade Vyer fick de många aha-upplevelser om hur flickor och

pojkar bemöts och bestämde sig för att delta i projektet för att bli medvetna om sitt förhållningssätt och kunna förändra sitt arbete:

Eftersom vi vuxna på förskolan är förebilder för barnen är vårt sätt att agera mycket viktigt för flickors och pojkars möjligheter att utveckla hela sitt register av förmågor. /.../ Det vi vill är att *alla*, flickor och pojkar ska bli självständiga individer som vågar stå för det de själva vill, utan att kränka andra. De ska välja utifrån intressen och inte utifrån kön (Andersson, Ewald & Falk, 2001, s 67-68).

Deras övergripande målsättning i jämställdhetsarbetet är att flickor och pojkar ska bli tryggt förankrade i sina individuella kön utan att använda sig av härskartekniker för att få makt. Med könsmedveten pedagogik vill de utmana de symboliska könen som på sikt påverkar de strukturella könen. Med strukturellt kön menar de barnens möjligheter att, när de blivit vuxna, individuellt och inte utifrån kön, välja utbildning, yrke, familj och fritidssysselsättning (a. a.).

En åtgärd som de vidtog för att uppnå denna målsättning var att dela in barnen i flick- och pojkgrupper för att respektive grupp skulle få möjlighet att prova det som anses typiskt för det andra könet. De skriver att de har ovanligt många manliga förskollärare, något som de tycker gagnar jämställdheten eftersom barnen ser att män och kvinnor samarbetar och delar på vardagliga sysslor. De använde samma analysverktyg som de andra i Vidgade Vyer, Berit Ås teori om härskartekniker och Sandra Hardings teori om könsmaktsrelationer. De studerade könsmaktskoreografin med hjälp av videoinspelningar och dagboksanteckningar och fick då syn på hur de skapar kön. Först var det svårt för dem att se skillnader i hur de bemötte flickor och pojkar. I gruppen fanns bara tre flickor och de var ett, två respektive tre år gamla. Blickarna riktades mot tre äldre pojkar:

Det vi ansåg var vårt problem, när vi började undersöka könsmönstret på vår avdelning, var att vi hade tre 5-åriga pojkar på vår avdelning som var väldigt mycket 'pojkar'. Dessa pojkar var ofta sysselsatta med att snickra och att leka i lekhallen med kojbygge och brottningslekar, alltså traditionella 'pojklekar'. /.../ De förlöjligade ofta de vuxna i samingen genom att de avbröt, inte lyssnade på de vuxna och struntade i sina kompisars rättigheter att synas och höras. /.../ Även om vi vuxna sa till dem så fortsatte de och fick på det viset stort utrymme i situationen (Andersson, Ewald & Falk, 2001, s 71-72).

För att råda bot på pojkarnas traditionella beteende genomfördes en aktion vid matbordet. Tidigare hade de äldre pojkarna suttit ensamma vid ett eget bord, nu fick de sitta varannan flicka - pojke i olika åldrar. Målet med aktionen var att de äldre pojkarna skulle lära sig visa hänsyn mot småbarn och flickor, hjälpa de små och umgås med de jämnåriga flickorna.

Resultatet blev inte jämställt som förväntat, pojkarna pratade och pratade och den 6-åriga flickan blev nästan osynliggjord. En av de stora pojkarna var emot att sitta bredvid den 1-åriga flickan, men hjälpte henne efter ett tag lite grann:

Pojkarna behövde träna bordsskick, förklara vad de ville ha och lyssna på sina kompisars behov och hjälpa varandra. Det flickorna behövde träna sig i var att inte i alla lägen ta på sig mammarollen och serva samt tillrättvisa andra, utan istället kunna umgås och ha trevligt med sina kompisar. /.../ Vi insåg att det inte gick att ha flickor och pojkar vid samma bord när vi tyckte att de behövde tränas i olika saker (Andersson, Ewald & Falk, 2001, s 73).

Resultatet av den könsdelade matsituationen blev att flickorna pratade, skrattade och busade mer än när de satt med pojkarna. Förändringarna vid pojkbordet tog längre tid men efter ett tag såg de att pojkarna blivit trevliga, hjälpsamma och artiga och kunde vänta på sin tur. Författarna förklarar förändringen med att den vuxne nu har högre förväntningar och krav på pojkarna och att det därför fungerar som de vill att det ska vara (a. a.).

Analysen av könskoreografin visade att det var lättare att få flickorna att snickra än att få pojkarna att sy. De rannsade sig själva och kom fram till att de styrt in alla barn på mer grovmotoriska aktiviteter och att de varit påverkade av debatten att det är synd om pojkar i en kvinnodominerad värld:

Att det blivit så kan bero på att vi vuxna hade ledsnat på de finmotoriska och lugna aktiviteterna dvs. väva, sy, baka, trä halsband, pärlplattor etc. och som, enligt vår erfarenhet, tidigare haft stort utrymme på många förskolor. /.../ Vi inser nu att vi genom vårt arbetssätt har begränsat de barn som inte efterfrågat finmotoriska aktiviteter. Det vi nu måste hitta är en medelväg där vi lägger lika stor vikt vid både grov- och finmotoriska aktiviteter (Andersson, Ewald & Falk, 2001, s 75).

Åtgärderna som vidtogs var att flickgruppen fick vara vid bäcken och leka, hoppa och klättra. Pojkarna erbjöds lugna aktiviteter som att klippa, klistra, trä halsband och sy. De redogör för en lyckad situation:

Följande händelse ser vi som ett stort framsteg: Agnes och Amanda satt vid bordet och sydde. En vuxen frågade Frans om han också ville sy. Och det ville han! Då kom även Hans, 5 år, och ville sy! Vi har också noterat att pojkarna gärna sätter sig och pysslar vid borden om den manlige personalen sitter och ritar, klipper, klistrar, syr, osv. Att vi vuxna är förebilder är tydligt och ser pojkarna att den manliga personalen kan göra sånt som anses traditionellt kvinnligt, kan pojkarna också våga prova, och komma underfund med att de också kan! (Andersson, Ewald & Falk, 2001, s 81).

Den syn på jämställdhet som förskolan i Östersund förmedlar handlar dels om jämställdhet för att läroplanen påbjuder ett sådant arbete och dels om att ge barnen bättre möjligheter att som vuxna välja individuellt oberoende av kön. När det gäller traditionella könsroller ligger fokus på aktiviteter, till exempel sy, hoppa, hjälpa till, busa, bygga koja och rita. Jämställdhet beskrivs som motsatsen till traditionella könsroller. Viktiga framsteg var att pojkarna sydde och flickorna busade. När det gäller kön (könsidentitet, könsroller och könsroller) så använder de ordet kön i betydelsen flicka eller pojke. Individuellt kön verkar betyda att på ett individuellt sätt fylla med innehåll att vara flicka eller pojke. Begreppet individuellt kön tolkar jag som en individualiserad variant av könsidentitet. Vidgade Vyers begrepp individuellt kön kan jämföras med Bjerrum Nielsen och Rudbergs (1994) begrepp könad subjektivitet (*gendered subjectivity*) som har att göra med att vara sig själv.

Könsroller och könsroller används enbart tillsammans med ordet traditionellt och de traditionella könsrollerna och könsrollerna ska bort. När barnen väljer aktiviteter som traditionellt tillhör det motsatta könet beskrivs det inte som tvärtom-traditionella könsroller. Jag tolkar det snarare som att de menar att det handlar om frihet från könsroller och könsroller, att det som de kallar symboliska kön försvinner. Min tolkning är att genom att barnen så att säga punkterar de symboliska könen, tänker de sig att det ska återverka på de strukturella könen som finns i vuxenvärlden, så att barnen i någon mening vaccinerar sig mot att som vuxna följa de könsstrukturer som finns i samhället.

### **g) Broschyr om projektet Vidgade Vyer**

I informationsbroschyren *Jämställdhet bland barn. Vidgade Vyer är ett projekt i Jämtlands län som ska öka jämställdheten i förskolan, på fritids och i skolan. Det sker genom aktionsforskning. 1999-2001* presenteras personalen på de olika förskolorna och skolorna som deltagit i Vidgade Vyer med några korta tankar kring varför de deltar i projektet. Broschyren är intressant eftersom den komprimerar tankarna i Vidgade Vyer till det jag förmodar är det mest centrala i deras projekt.

Den ena förskolan ville delta för att de tyckte det var svårt att arbeta enligt den nya läroplanens krav (Lpfö 98). En annan förskola, på Frösön, ville delta för att utöka barnens förmågor till allt som en människa rymmer. En tredje förskola, i Östersund, ville utveckla sitt arbetssätt och lära pojkarna i matsituationen att ta hänsyn till och hjälpa yngre och jämnåriga flickor. Deras målsättning var att alla skulle bli trygga i det sociala samspelet (*Jämställdhet bland barn, 1999-2001*).

Synen på jämställdhet som skymtas i broschyren överensstämmer med den ovan beskrivna rapporten om projektet Vidgade Vyer. Man vill arbeta med jämställdhet för att läroplanen föreskriver det, man tänker sig att jämställdhet innebär att alla får tillgång till alla förmågor, att alla blir trygga av jämställdhet. Jämställdhet uppnås genom att utöka barnens register. Orden kön, könsidentitet och könsroller finns inte med i texten. Det är orden könsmonster och flickor och pojkar som används, några närmare förklaringar av vad man menar med könsmonster ges inte.

## Kapitel 8

### Jämförelse av synen på kön och jämställdhet mellan olika nivåer

Frågeställningen ”Är föreställningarna om kön (könsidentitet, könsroller, könsmönster) och jämställdhet samstämmiga på de olika nivåerna och i de olika texterna eller skiljer de sig åt och i så fall på vilket sätt?” syftar till en jämförelse mellan de tre nivåerna i jämställdhetsprojektet och mellan de olika texterna. Jag jämför hur texterna förhåller sig till sex teman: synen på könsmönster och könsroller; synen på könsidentitet och könsroller; synen på jämställdhet; synen på män i förskolan; synen på föräldrarnas roll; synen på ålder och utvecklingsnivå. Gemensamt för texterna på alla tre nivåerna är att de alla på olika sätt verkar för jämställdhetsprojektets genomförande, genom att vilja styra, utbilda eller inspirera läsaren. Avsaknaden av kritisk diskussion är genomgående.

#### Synen på könsmönster och könsroller

Synen på traditionella könsmönster och könsroller är i de tre nivåerna genomgående negativ. Hur starka ord man använder i förhållande till traditionella könsmönster och könsroller varierar. Uttrycken är starkast på nivå 3, utförande nivå, och mest återhållna på nivå 1, den styrande nivån.

I läroplanen, Lpfö 98, används uttrycket att könsmönster och ska ”motverkas”. I Jämställdhetsdelegationens direktiv används uttrycket att stereotypa könsmönster och könsroller ska ”brytas”. På nivå 2, utbildande nivå, används av Birgerstam et al uttrycket ”att fastna” i stereotypa könsroller och Svaleryd (2002a) skriver att förskolepersonal ofta ”chockeras” när de upptäcker att flickor och pojkar bemöts olika i deras förskolor. I projektbeskrivningen från Björntomten (Sjöquist, 1998), som återfinns på nivå 3, framförs att man till sin ”förvåning och förfäran” upptäckte könsmönster på förskolan och Wahlström (2003) beskriver att alla ”stys” av könsroller. I Vidgade Vyer kommenteras personalens bemötande av barnen utifrån traditionella könsroller som ”fördomar”, ”brister” och ”misstag”.

När det gäller synen på *avsaknaden* av traditionella könsmönster och könsroller är i stället ordvalet i samtliga texter enbart positivt, med ett undantag. Rithander (1991) som i sin inledning skriver att man kan möjliggöra ett överskridande av traditionella könsroller ”om det är det vi önskar”. I de övriga texterna i mitt undersökningsmaterial är det helt enkelt ett motverkande av traditionella könsmönster som man önskar.

John och von Sabljar (2003) använder uttryck som ”leva på lika villkor”, ”utveckla alla sidor”, ”forma sitt liv fritt” när man inte har traditionella könsroller. I Björntomtens arbetsplan beskrivs att de nya icke-traditionella rollerna är roller som ”inte begränsar”. Wahlström (2003) beskriver att barnen blir ”kompleta människor” när de inte är ”styrda” av traditionella könsroller.

Uttrycken om könsroller handlar sammanfattningsvis i förskolans jämställdhetsprojekt om att man värderar traditionella könsroller och könsroller som något dåligt och negativt som bör motverkas. Avsaknaden av traditionella könsroller och stereotypa könsroller beskrivs som positivt och eftersträvansvärt. Människor utan traditionella könsroller beskrivs som mera hela, mera kompletta och mera fria än människor som lever i traditionella könsroller. Haavind (1985) beskriver en förändring från ett samhälle där könen är segreerade till ett samhälle där integrering mellan könen blir ett ideal. Förändringen började i slutet på 1960-talet och under 1970-talet. Haavind lyfter fram att det är kännetecknande för processen att sociala könsskillnader alltmer betraktas som illegitima. Denna förändringsprocess återspeglas i förskolans jämställdhetsprojekt och dess syn på traditionella könsroller och stereotypa könsroller. Traditionella könsroller och könsroller har i förskolans jämställdhetsprojekt blivit så illegitima att de i aktiv handling bör motverkas.

En annan sida av denna process, som Haavind lyfter fram, är att könsroller och könsroller görs till en del av personligheten och ses som individuella val. Förskollärarna kan ses som påverkade av en individualiserad syn på kön, vilket ger en förklaring till varför de i texterna uttrycker förvåning när de upptäcker könsroller. Att de också upplever förfäran kan förklaras av att de delar synen på könsroller som illegitima. Ordföranden i regeringens jämställdhetsdelegation, Anna Ekström, menar att jämställdhetsarbete innebär att uppmuntra barnen att vara individer (Jällhage, [www.dn.se](http://www.dn.se), 2003-11-27).

Synen på könsroller som förmedlas i texterna påminner om den definition som Holter (1973) gav begreppet:

En roll är summan av normer som riktas mot en person som innehar en given position. Könsroller är de normer som tillämpas på en man därför att han är man eller på en kvinna därför att hon är kvinna. Termen ”könsroll” används när könsdifferentierade normer ses från individens synpunkt. (Holter, 1973, s 55).

För att förtydliga hur man kan förstå innebörden av begreppet könsroller i förskolans jämställdhetsprojekt, tänker jag mig att man kan ta hjälp av Holters könsrollsdefinition.

Könsmönster beskrivs som könsdifferentierade normer som ger upphov till könsroller som uppträder i ett mönster.

### **Synen på könsidentitet och könsroller**

Jag analyserar i detta avsnitt hur könsidentitet förhåller sig till könsroller i texterna. Det är inte alla texter som använder begreppet könsidentitet. Synen på hur könsidentitet förhåller sig till könsroller varierar mellan texterna. På nivå 1 används begreppet könsidentitet överhuvudtaget inte, inte heller i alla texter på nivå 2 och 3.

Synsätten varierar från att se könsidentitet och könsroll som två skilda begrepp, till att beskriva könsidentitet och könsroll som samma sak. På den utbildande nivån beskrivs könsidentitet och könsroll företrädesvis som två skilda begrepp. Könsidentitet beskrivs som viktigt för barnen och något som man vill bevara. För Rithander (1991) och Birgerstam et al (1997) och Skolverket (1999) är könsidentitet skilt från könsroller. Rithander menar att det i att vara flicka eller pojke ingår både könsidentitet och könsroll. Könsidentitet beskriver Rithander som en medvetenhet om ens biologiska kön. Birgerstam et al föreslår aktiviteter av två slag, dels aktiviteter som barnen har behov av för sin könsidentitetsutveckling och dels aktiviteter som inte är typiska för deras könsroll.

På utförandenivån är könsidentitet och könsroll i texterna från Björntomten utbytbara begrepp. Vad man lägger i begreppet könsidentitet är dock inte helt tydligt. Björntomten menar ibland att en vidgad könsroll ger en vidgad könsidentitet. Könsrollen är en del av identitet, som vidgas på köpet. Å andra sidan definieras könsidentitet i Björntomtens arbetsplan som vetskapen om att ha vulva eller snopp och att man då är flicka eller pojke. Att sätta namn på könsorganen blir till en viktig del av könsidentiteten. Vidgade Vyer använder inte begreppet könsidentitet, men de har ett snarlikt begrepp som de kallar subjektivt kön. Subjektivt kön handlar om att få vara flicka eller pojke på sitt eget sätt.

Ett sätt att argumentera för jämställdhet är att hävda att det finns en distinktion mellan könsroll och könsidentitet och att man kan ta bort könsrollen utan att könsidentiteten påverkas. Den enklaste lösningen på dilemmat finns på nivå 3 när man definierar könsidentitet som att kunna sätta namn på sitt könsorgan. Bjerrum Nielsen & Rudberg (1994) skriver att könsrollernas betydelse för formandet av könsidentiteten sällan lyfts fram. De menar att förståelsen för könsrollernas psykologiska betydelse är liten.

Identitet kan sägas vara ett komplicerat och mångbottnat fenomen. Att identitet är ett svårfångat begrepp återspeglas i förskolans jämställdhetsprojekt, där beskrivningarna av



könsidentitet varierar mellan texterna. Könsidentitet beskrivs som något viktigt, men vad könsidentitet är har texterna svårt att förmedla.

### **Synen på jämställdhet**

Synen på jämställdhet kännetecknas i min studie av att jämställdhet kopplas till avsaknaden av traditionella könsmonster och stereotyper könsroller. Det verkar vara en utgångspunkt att jämställdhet kan mätas i hur man bemöter pojkar och flickor. Att motverka traditionella könsroller antas leda till jämställdhet. Det kan sägas vara en grundsats på alla tre nivåer. Endast Rithander (1991) diskuterar huruvida barnomsorgen kan vara ett instrument för jämställdheten. För alla övriga är förskolan ett instrument för jämställdheten. Regeringens jämställdhetsdelegation betonar att det är viktigt att börja med barnen och att förskolan är en viktig del i denna process ([www.regeringen.se](http://www.regeringen.se), 2003-08-15). Anna Ekström, ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation menar, enligt Jällhage ([www.dn.se](http://www.dn.se), 2003-11-27) att man måste börja med barnen för att få bukt med de stora jämställdhetsfrågorna.

Liljeström (1976) skrev att kärnan i jämlikhet handlar om samma rätt för könen att få utveckla sin personlighet och att rollerna inte behöver vara könsobligatoriska. Kännetecknande för den radikala familjeideologi som kom på 1970-talet, menar Liljeström, är att den handlade om krav på rollutjämning mellan män och kvinnor. Denna syn på jämlikhet, nu kallad jämställdhet, återfinns i förskolans jämställdhetsprojekt: Jämställdhet på utförandenivån beskrivs som rätten att utvecklas till en hel människa och att inte berövas möjligheter på grund av begränsande könsroller (jfr Berge (red.) 2001, Wahlström, 2003).

Jämställdhet beskrivs i förskolans jämställdhetsprojekt som en pedagogisk fråga. Kännetecknande för hur man på den utbildande och utförande nivån tar sig an den pedagogiska uppgiften att arbeta med jämställdhet handlar om att se till de små detaljerna i vardagen. I Genusmaskineriet (SVT 1, 2004-02-22) hjälper Kajsa Wahlström en grupp förskolepersonal att hitta teman att arbeta med. Det som lyfts fram är vilket tonfall man använder till pojkar respektive flickor och hur mycket uppmärksamhet som ges till pojkar respektive flickor. I metodboken *Elfte Steget* (John & von Sabljar, 2003) betonar författarna att inte ens den minsta detalj är oviktig. De menar att genom att göra observationer i barngruppen får man jämställdhetsglasögon och lär sig lägga märke till blickar, ansiktsuttryck och ordval som är av betydelse för skapandet av könsrollsmönster. Tankegångarna känns igen från Elwin-Nowak och Thomson (2003) som skriver att ”Det är med de små orden och de små handlingarna som stora maktsystem upprätthålls men också förändras” (s 249-250).

## Synen på män i förskolan

Män i förskolan visade sig i texterna jag undersökt vara en fråga som man förhåller sig till på alla tre nivåerna. I direktiven för regeringens jämställdhetsdelegation är en del i uppdraget att lyfta fram goda exempel för att stimulera fler män söka sig till förskolan och för att behålla dem som redan arbetar i förskolan. Rithander (1991) tycker att det ideala vore fler män i förskolan för att det då skulle uppstå en ”naturligare balans manligt-kvinnligt” (s 88). I Birgerstams et al (1997) råd och tips om jämställdhetsarbete är arbetet för en jämnare könsfördelning bland personalen en viktig del. Wahlström (2003) menar att jämställdhet inte automatiskt ökar för att fler män arbetar i förskolan. Hon betonar att vidgandet av könsroller är en pedagogisk uppgift som handlar om att vara medveten om sina förväntningar. För Wahlström är pedagogens medvetenhet viktigare än hennes eller hans kön.

Kanske är det begripligt att just förskolechefen Kajsa Wahlström, på den utförande nivån inte betonar vikten av fler män i förskolan, eftersom de flesta förskollärare idag är kvinnor. Tallberg Broman (2002) lyfter fram att många kvinnor känner sig allvarligt ifrågasatta av betoningen av fler män i förskolan.

Möjligen kan man härleda betoningen av fler män i förskolan från Chodorows (1978) syn på mannen och föräldraansvaret. Chodorows väg till jämlikhet handlar om delat föräldraansvar mellan män och kvinnor i uppfostran av barn. Uppfostras barnen i förskolan istället för i hemmet är steget till att hävda att männen bör vara i förskolan inte långt. Bjerrum Nielsens och Rudbergs (1989) bok *Historien om flickor och pojkar* bygger till stor del på Chodorows tankegångar. I förskolans jämställdhetsprojekt är Bjerrum Nielsen och Rudberg (1989) och Chodorow (1978) böcker som man refererar till på den utbildande nivå. Birgerstam et al (1997) har *Historien om flickor och pojkar* bland sina litteraturtips, Rithander (1991) och Gens (2002) refererar till Chodorow. I Skolverkets (1999) antologi *Olika på lika villkor* refereras båda böckerna, liksom i Svaleryd (2002a).

Vikten av männens del i ansvaret för barnen betonades på 1970-talet inte bara av Chodorow (1978) som teoretiker utan även i styrdokumentet för förskolan. I Barnstugeutredningen (SOU 1972: 27) betonades både männens roll i förskolan som manliga identifikationsobjekt och vikten av att män utför samma arbetsuppgifter. Barnstugeutredningens syn på männens roll i förskolan återfinns i förskolans jämställdhetsprojekt av idag. Det är dock främst den styrande och utbildande nivån som betonar båda sidorna av argumentationen: Män behövs för identifikation, men inte som traditionella könsrollsförebilder. På den utförande nivån ligger fokus mer på att inte vara könsrollsförebild som pedagog, oavsett kön.

## Synen på föräldrarnas roll

Synen på föräldrarnas roll i förskolans jämställdhetsprojekt är tämligen samstämmig. Man vill påverka barnen, men inte föräldrarna i hemmet. Dock vill man att föräldrarna ska hålla med om att jämställdhetsarbetet i förskolan är viktigt. Vägar som föreslås för att få med sig föräldrarna handlar om att informera dem och att låta dem diskutera sina synpunkter. Anna Ekström, ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation säger i intervjun i DN.se (Jällhage, 2003-11-27, [www.dn.se](http://www.dn.se)) att förskolans roll är att påverka barnen, men inte att uppfostra föräldrarna. Svaleryd (2002b) för ett liknande resonemang på Björntomten. Där skiljer man på familjenorm och samhällsnorm. Förskolan, beskriver Svaleryd, representerar en samhällsnorm och den kan förskolan påverka, däremot lägger man sig inte i familjernas olika normer hemma. Även i Björntomtens projektbeskrivning (Sjöquist, 1998) beskrivs att man berättar för föräldrarna att förskolan inte intresserar sig för hur fördelningen i hemmet ser ut. Istället ligger fokus på att i förskolan ge barnen en större bredd av erfarenheter (a. a.). I barnträdgården i början på 1900-talet var det däremot en uttalad tanke att uppfostran i barnkrubborna skulle påverka familjernas moral och värderingar (Tallberg Broman, 1991).

Med pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) kom en ny syn på föräldrarnas roll inom barnomsorgen som handlade om *samverkan*, där det betonades att föräldrarna inte enbart skulle vara mottagare av information. Samverkan med föräldrarna skulle präglas av respekt för föräldrarnas normer och värderingar. Barnen skulle inte sättas i konflikt mellan värderingar i hemmet och förskolans värderingar (a. a.).

Svaleryd (2002b) beskriver dock att på Björntomtens föräldramöten om jämställdhetsarbetet låg fokus på att informera föräldrarna och få dem med sig. I projektbeskrivningen från Björntomten (Sjöquist, 1998) beskrivs på ett liknande sätt att man fick anordna föräldramöten för att föräldrarna skulle *förstå* vad jämställdhetsarbetet gick ut på. Den syn på föräldrarnas roll i jämställdhetsarbetet som förmedlas på Björntomten liknar mer den syn på föräldrar som finns i grundskolans andra läroplan, Lgr 69. I Lgr 69 uttrycks att det är viktigt att skolan hjälper föräldrarna att bli medvetna i könsrollsfrågan så att de *förstår* att det är betydelsefullt att behandla flickor och pojkar lika.

Den syn på föräldrarnas roll i jämställdhetsarbete som förordas av Birgerstam et al (1997) handlar bland annat om pappornas roll, vilken bör bli mer framträdande. I Birgerstam et al finns samverkanstanken med och författarna rekommenderar att man låter föräldrarna ta del av jämställdhetsarbetet och säga vad de anser. Birgerstam et al beskriver att mammors kontakt med förskolan traditionellt är god och att en del i jämställdhetsarbetet kan handla om att

observera hur förskolans kontaktmönster med föräldrarna utifrån kön ser ut. Därefter kan man vidta åtgärder som underlättar för papporna (a. a.). Betoningen av pappornas ökade delaktighet, tolkar jag, görs med syftet att förändra föräldrarnas könsroller i kontakten med förskolan.

### **Synen på ålder och utvecklingsnivå**

Ålderskillnaderna eller skillnaderna i utvecklingsnivå inom förskoleåldrarna (1-5 år) är inget som lyfts fram i förskolans jämställdhetsprojekt. Avsaknaden av distinktioner mellan olika förskoleåldrar är påtaglig i samtliga texter i min undersökning. Däremot påpekas i flertalet av texterna att könsmonster skapas tidigt och att man därför måste börja påverka tidigt. I en av texterna från Vidgade Vyer (Andersson, Ewald, Falk, 2001), på nivå 3, ges exempel på olika konkreta situationer som ägt rum i förskolan. Där framgår att 1-åringars kön inte är väsentligt när man delar in barn efter kön vid borden i matsituationen. Två 1-åriga flickor fick sitta vid pojkbordet (a. a.). I övrigt diskuteras inte barnens åldrar i förhållande till jämställdhetsarbetet. Det går således inte att utifrån de texter jag studerat göra någon analys av hur man i förskolans jämställdhetsprojekt ser på de olika förskoleåldrarnas relation till kön och jämställdhet. Snarare kan man anta att jämställdhetsprojektet utgår från att barnens ålderskillnader i förskolan inte spelar någon roll.

I förskolans jämställdhetsprojekt förekommer idén att barnens könsidentitet stärks genom att de får lära sig att benämna sina könsorgan med könsspecifika beteckningar. Att benämna könsorgan är något som kan göras redan i blöjåldern. Rithander (1991) berättar om väggspeglar som hjälper barnen att se alla delar av sig själva och att man vid blöjbyten kommenterar fina musar och gulliga snoppar. John och von Sabljar (2003) ger som tips i jämställdhetsarbete att arbetslaget tillsammans bestämmer vad flickors och pojkars könsorgan ska kallas. Denna beskrivning görs under rubriken ”könsidentitet”, där författarna betonar att det är viktigt för barnen att kunna känna sig stolta över att vara just pojkar och flickor. På Björntomten (Sjöquist, 1998) bestämde man att kalla flickornas könsorgan för pulla, pojkarnas kallades för snopp. Att benämna barnens könsorgan beskrivs som en del i arbetet med att stärka deras könsidentitet.

Det finns olika sätt att förstå det könsspecifika benämmandet av könsorgan för att stärka barnens könsidentitet. En tolkning är att benämning av könsorgan kopplas till könsidentitet för att man vill bemöta barnen i förskolan utifrån deras utvecklingspsykologiska förutsättningar. Könsorgan för förskolebarn är ett konkret begrepp, som man kan tänka sig är lättare för 1-5 åringar att förstå, än de mer svårgripbara begreppen flicka och pojke. En

uppmaning från Bjerrum-Nielsen och Rudberg (1989) var just att inte bortse från utvecklingspsykologi i jämställdhetspedagogiken.

## Kapitel 9

### Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag utifrån olika synvinklar hur ”jämställdhetsprojektet” i den svenska förskolan förhåller sig till uppgiften att motverka traditionella könsmönster och stärka barnens könsidentitet. Utifrån min analysstrategi, som bygger på tankegångar från pragmatismen och Faircloughs diskursanalys, diskuterar jag förskolans jämställdhetsprojekt. Syftet med analysen här är, att på en mer övergripande nivå än som skedde i resultatkapitlen, klargöra och exponera synen på kön och jämställdhet som finns i jämställdhetsprojektet. Meningen är att öppna för en diskussion kring tankarna om kön och jämställdhet i förskolans jämställdhetsprojekt, som inte explicit benämns i själva projektet. En del av analysen syftar till att sätta in texterna från förskolans jämställdhetsprojekt i ett moraliskt och politiskt sammanhang (jfr Säfström & Östman, 1999, Fairclough, 2003). Faircloughs diskursbegrepp (enligt Bergström & Boréus, 2000) är tredimensionellt. Han skiljer mellan diskurs som text, diskursiv praktik och diskurs som social praktik. Texterna i förskolans jämställdhetsprojekt diskuterar jag utifrån Faircloughs vidgade diskursbegrepp. Faircloughs synsätt representerar en pragmatisk inställning (a. a.).

#### **Från attitydpåverkan till handling**

Jämställdhet som mål inom förskolan har funnits före Lpfö 98. Det som skedde vid förskolans övergång till Skolverket var att man i de nya formuleringarna i Lpfö 98 inte stannade vid att det gällde att påverka barnens attityder till att omfatta flickors och pojkars lika värde. Istället är det kännetecknande för förskolans jämställdhetsprojekt att jämställdhetsarbete handlar om konkret handlande i vardagen. Det är de små sakerna och handlingarna i vardagen som räknas. Det medför att ett stort ansvar för genomförandet av jämställdhetsprojektet vilar på förskollärare i förskolan. Det blir verksamma förskollärare som i den konkreta vardagen måste hitta sätt att förhålla sig till, vad jag tycker mig se, det dilemma som uppstår för förskolan i att både motverka könsroller och stärka könsidentiteter. Det är personalen på den utförande nivån som får till uppgift att hitta konkreta arbetsmetoder för att motverka traditionella könsmönster och stereotypa könsroller. Att dela in barnen i flick- respektive pojkgrupper delar av tiden i förskolan är en metod som förespråkas på både utbildande och utförande nivåer. Det tolkar jag som ett sätt att lösa dilemman. Barnen får i de

könsegregerade grupperna träna på motsatta könets traditionella beteenden och handlingar *samtidigt* som de får tillfälle att identifiera sig med barn av samma kön.

### ***Från praktik till läroplan***

Ett sätt att förstå förskolans jämställdhetsprojekt är, som beskrivs på många håll i texterna, att man vill arbeta med jämställdhet för att det står i läroplanen. Regeringens jämställdhetsdelegation bildades till exempel för att se till att läroplansmålen uppfylls bättre. Vissa av metodböckerna saluför sig också som tillkomna för att hjälpa till att uppfylla läroplansmålen, vilka i sin tur har inspirerat enskilda förskolor till jämställdhetsprojekt. Ett alternativt sätt till att se jämställdhetsprojektet som initierat av läroplanen och skolverket, är att istället se det som initierat av praktiken, det vill säga av vissa mönsterförskolor och pedagoger. Tittmyran och Björntomten är sådana exempel:

Förskolechefen, Kajsa Wahlström, på Björntomten började planera Björntomtenprojektet 1995 på initiativ av jämställdhetsexperten på Länsstyrelsen i Gävleborgs län, Ingemar Gens. Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, kom först 1998. Vidgade Vyer startade efter ett föredrag från Björntomten. Regeringens jämställdhetsdelegations första arbetsmöte bestod av ett studiebesök på Björntomten. Elfte Steget rekommenderar Björntomtens material i sin metodbok. En förskollärare från Björntomten, Kajsa Svaleryd, förskolechefen på Björntomten, Kajsa Wahlström och initiativtagaren till Björntomten, Ingemar Gens, skrev var sin bok om jämställdhetspedagogik utifrån sitt engagemang i Björntomten och Tittmyran (Svaleryd, 2002, Wahlström, 2003, Gens 2002). Wahlströms och Svaleryds böcker utgör två av de elva böcker som regeringens jämställdhetsdelegation haft som utredningsmaterial, enligt delegationens hemsida ([www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se), 2004-03-12. Förskolechefen (Wahlström, 2003) på Björntomten och Tittmyran skrev sin bok *Flickor, pojkar och pedagoger* om sitt jämställdhetsarbete på dessa förskolor. Det är Kajsa Wahlström, Björntomten, som får utrymme att berätta hur hon arbetar med jämställdhet, i avsnittet om förskolan i Utbildningsradions programserie *Genusmaskineriet*. Hennes bok har fått ge namn åt programmet om förskolan, boken är utgiven av Utbildningsradions förlag. Det verkar vara så att det är den utförande nivån, som väglett den utbildande nivån och den styrande nivån. Med andra ord kan några få personer med anknytning till Björntomten beskrivas som mer styrande än läroplanen när det gäller utformandet av förskolans jämställdhetsprojekt.

## Det sanna, det rätta, det goda

Förskolans jämställdhetsprojekt är ett normativt projekt som försöker förmedla det sanna, det rätta och det goda sättet att förhålla sig till kön och jämställdhet. Inom filosofin handlar normativ etik om att undersöka vilken moral som är den rätta. Vilken moral som är den rätta kan motiveras utifrån vad som ses som en plikt eller vad som ses som det goda. Inom förskolans ”jämställdhetsprojekt” är den normativa etiken en viktig del. I filosofilexikonet (1988) beskrivs normativ etik som följer:

Den normativa etiken föreskriver moral. Det är dock inte endast filosofer som ägnar sig åt att föreskriva moral; det gör även väckelsepredikanter, politiker, pedagoger osv. /.../ Moraliska värderingar kan vara av två typer; de kan antingen föreskriva *plikter* (‘man bör eller man skall göra...’) eller de kan föreskriva, vilka handlingsmål som är *goda* eller *åtråvärda* (‘...är gott eller värt att eftersträva’) (Filosofilexikonet, 1988, s 143).

Två vanliga motiv som anges för förskolans ”jämställdhetsprojekt” på de olika nivåerna är just dessa två skäl: Dels är det en plikt och skyldighet att arbeta med jämställdhet, eftersom det står i läroplanen. Dels ska jämställdhetsarbete utföras, eftersom det leder till något gott (mer kompletta barn som blir mer jämställda vuxna, vilket leder till ett bättre samhälle).

Diskussioner om moral benämns moralvetenskap, enligt filosofilexikonet (1988), och handlar om att undersöka de moraliska fenomenens psykologiska, biologiska och historiska grundvalar. Diskussioner om moral behöver inte hänföras till filosofin, utan kan höra hemma även inom till exempel pedagogiken och i förskolans jämställdhetsprojekt. ”Moralvetenskap har bedrivits av en lång rad filosofer; men det är inte ett speciellt filosofiskt ämne. Den hör med rätta hemma under de olika fackvetenskaperna som t. ex. biologi, psykologi, sociologi och historia” (Filosofilexikonet, 1988, s 143).

I de texter jag tagit del av i min empiri förekommer dock inte kritik eller diskussion av vad som är det sanna, det rätta och det goda att sträva efter. Svaleryd (2002a) och John och von Sabljar (2003) märker ut sig särskilt då de i sina metodböcker explicit avråder pedagoger från att fastna i diskussioner om vad man tycker och tänker om jämställdhet och kön.

En väsentlig del i kritisk samhällsvetenskap är, enligt Fairclough (2003), att även vara uppmärksam på det som inte sägs i olika texter. Påfallande i de texter som utgör min empiri är att resonemang kring varför det är viktigt att motverka traditionella könsroller stannar vid att det leder till jämställdhet och att jämställdhet antingen är det goda eller är en plikt utifrån styrdokumentet. Inom förskolans ”jämställdhetsprojekt” råder konsensus kring att jämställdhetsprojektets utformning är gott och rätt.



### ***Förskolläraren - en nyckelperson som gör rätt eller fel***

I jämställdhetsprojektet i den svenska förskolan är den nya normen att det är förskolans ansvar att förmedla jämställdhet till barnen. Den ”goda” förskolläraren är enligt denna norm, en som förmedlar jämställdhet till barnen. Synen på förskolläraren framträder i de olika nivåerna som utföraren, den som skall bibringa barnen ett jämställt beteende utan traditionella könsmönster. Det framgår också genomgående att förskolläraren, när man studerat henne, befunnits vara otillräcklig i detta avseende. Förskolläraren har bristande kunskaper i jämställdhet, förskolläraren ser inte att hon bemöter pojkar och flickor olika, förskolläraren är omedveten om sitt beteende, förskolläraren gör misstag och har brister, förskolläraren saknar jämställdhetsglasögon.

Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2004) beskriver att ett mönster i forsknings- och åtgärdsprojekt är att ”de andra” fokuseras i ett bristperspektiv i förhållande till normen, till exempel att flickor saknar kunskap i naturorienterande ämnen och att invandrare saknar kunskaper i svenska. Detta, menar Rubinstein Reich och Tallberg Broman, kan diskuteras som reproduktion och tillämpning av normerande kunskaps- och maktregimer.

Denna fokusering på bristperspektiv kan också kopplas till förskolans jämställdhetsprojekt. Förskolläraren i förskolans jämställdhetsprojekt fokuseras även hon i ett bristperspektiv i förhållande till normen. Förskollärarens brist på medvetande löses på olika sätt; genom observationer av henne, genom att ge henne konkreta metoder för jämställdhetsarbete. Ibland beskrivs fler *män* i förskolan som en lösning.

### ***Jämställdhet i förskolan – ett medelklassprojekt***

Vems värden är det då som förmedlas i förskolans jämställdhetsprojekt? Med ett klassperspektiv på kön och jämställdhet i förskolan ställs förskolans ”jämställdhetsprojekt” i ljuset av medelklassen. Brembeck (1997) lyfter fram att förskolan i sig de senaste decennierna är ett medelklassprojekt. Inom denna lägre medelklassdiskurs har förskolans ”jämställdhetsprojekt” vuxit fram.

Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2004) beskriver att könsnormerna i läroplaner och åtgärdsprojekt under 1990- och 2000-talet representerar ett medelklassideal. Jämställdhetsarbete i den form som det bedrivs i förskolans jämställdhetsprojekt beskriver de som en homogeniseringspraktik som konserverar det dualistiska könsbegreppet. Ambjörnsson (2004) beskriver att arbetarklasstjejerna på Barn- och fritidsprogrammet inte uppträder enligt den normativa femininitet som tjejerna på Samhällsvetenskapligt program eftersträvar. Det

som man försöker motverka hos flickor i förskolans jämställdhetsprojekt motsvarar S-tjejernas kvinnoideal. Flickorna i förskolans jämställdhetsprojekt tränas i att kladda, skrika, springa före och ta plats. Att ställa det flickideal som förmedlas i förskolans jämställdhetsprojekt i relation till Ambjörnssons beskrivning av arbetarklasstjejers beteende ger en annan bild av motverkandet av traditionella könsroller. Är det traditionellt medelklassigt flickbeteende man vill motverka, till förmån för ett mera arbetarklassmässigt flickbeteende? Det uttrycks inte i förskolans jämställdhetsprojekt *vems* traditionella könsmonster som man vill motverka. Formuleringarna är tvärtom sådana att man kan förledas att tro att det bara finns en sorts traditionella könsmonster och stereotypa könsroller. Att skapa en flerfaldig och komplex bild av vad traditionella könsmonster rymmer utifrån olika (klass)perspektiv är en svårgripbar uppgift.

### ***Värdeabsolutism och värderelativism på en gång***

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (1998) finns ett par meningar som följer på varandra som jag finner förbryllande och motsägelsefulla:

Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna lämna sina barn till förskolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller den andra åskådningen. Alla som verkar i förskolan skall hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden (Lpfö 98, s 8).

Det finns en oförenlighet i de två meningarna i citatet ovan. Å ena sidan ska barn inte bli ensidigt påverkade utifrån någon särskild åskådning i förskolan. Å andra sidan ska alla som arbetar i förskolan klart ta avstånd från sådant som strider mot de grundläggande värden som finns angivna i läroplanen.

Om man ser på förskolans jämställdhetsprojekt som ett medelklassprojekt blir följande passus i läroplanen möjlig att begripa. Ett sätt att förstå hur denna motsägelse inte betraktas som en motsägelse i förskolans jämställdhetsprojekt är att det i förskola och skola självklart är den svenska medelklassens värderingar som gäller. De värden som förmedlas i läroplanen upplevs inte som en särskild åskådning, det är värden som alla föräldrar förväntas dela. Utifrån den andra meningen i citatet vore en ensidig påverkan snarare att vänta. Föräldrar som lämnar sina barn till förskolan borde snarare kunna vara tryggt förvissade om att barnen utsätts för en påverkan i linje med de värden som förmedlas i läroplanen.

I anslutning till citatet ovan formuleras förskolans uppgift att motverka traditionella könsmonster och könsroller. Ett sätt att förstå citatet är att det råder en värdeabsolutism kring synen på kön och jämställdhet i förskolans jämställdhetsprojekt. Det sägs inte att det finns olika sätt att se på kön och jämställdhet. Givet att den syn på kön och jämställdhet som omfattas av läroplanen uppfattas som den enda sanna och rätta synen, finns ingen motsägelse. När det gäller övriga värden, som inte finns uppräknade bland de absoluta värden som läroplanen omfattar, vill gärna läroplanen framställa sig som värderelativistisk. Man kan vara tryggt förvissad att det går bra att tycka olika om andra saker, bara man delar de grundläggande värden som förskolan står för. Fenomenet med att motsägelsen i citatet inte uppfattas kan förklaras av Butler (1990). Hon beskriver att det som är *tänkbart* alltid befinner sig inom de ramar som den hegemoniska kulturella diskursen skapar (a. a.). Förskolans jämställdhetsprojekt vilar på vad Fairclough (2003) menar är viktigt att beakta, ett outtalat antagande. Det outtalade handlar om att det underförstått bara finns ett sant, gott och rätt sätt att tänka kring kön och jämställdhet. Ingenstans i de texter jag studerat ifrågasätts, problematiseras, positioneras eller diskuteras riktigheten och nödvändigheten av den svenska förskolans jämställdhetsprojekt av idag. Inte heller formuleras funderingar kring alternativa sätt att förhålla sig till jämställdhetsarbete. Vad som skulle komma ut av sådana diskussioner är en öppen fråga. Målsättningen med den typ av analys som jag gjort handlar inte om att ge svar utan om att öppna för ett samtal kring det överenskomna genom att peka på det förgivettagna i förskolans jämställdhetsprojekt (jfr Säfström & Östman, 1999).

### **Psykologins roll i ett pedagogiskt projekt**

Av resultatet framgår att förskolans jämställdhetsprojekt framförallt är ett pedagogiskt projekt och jämställdhetsarbetet beskrivs som en pedagogisk utmaning. Annika Månsson (2000) diskuterar i sin avhandling *Möten som formar – Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* hur barnsynen i förskolepedagogiken ser ut. Hon lyfter fram att den stadiindelade utvecklingspsykologin har ersatts av vad hon kallar en mera kulturellt förankrad syn på barns utveckling. Denna förändring, menar Månsson, har lett till att beskrivningar av barns *behov* har ersatts av beskrivningar av barns *kapacitet*. I tidigare styrdokument för förskolan (SOU 1972:26, 1972:27, Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3) beskriver Månsson, att den psykologiska sidan av omsorgen om barnen dominerade. I Lpfö 98 menar hon att barnets behov hamnat i bakgrunden. Istället beskrivs barnet som relativt självständigt och kompetent. Månsson ser i denna nya syn på barnet en risk:

...det minskade inflytandet från psykologin gör att vikten av personlig omsorg och känslomässig kontakt får minskad betydelse i synen på barns utveckling. /.../ Den psykologiska dimensionen i det tvärvetenskapliga arbetet kring barns utveckling är nödvändig för att kunna förstå det moderna barnets utveckling. Det inre och det yttre livet är varandras förutsättningar och hänsyn behöver tas till bådadera för att man ska kunna förstå barn och barndom (Månsson, 2000, s 208-209).

Att psykologin inte har någon framträdande plats i förskolans jämställdhetsprojekt bekräftas av resultatet av min studie. Fokus ligger inte på hur det är *att vara* barn utan på vad för personer barnen så småningom *bör bli*. Det är kulturen som betonas, det som kan ändras, påverkas och göras om. Det viktigaste i förskolans jämställdhetsprojekt är att barnen ska formas till jämställda individer utan traditionella könsroller. De ska i framtiden göras kapabla att välja oberoende av stereotypa könsroller. I detta projekt har omsorgen och det mera psykologiska omhändertagandet om barnen fått träda tillbaka. Att ta om hand och bry sig om barnen beskrivs i förskolans jämställdhetsprojekt som något som tillhör en traditionellt kvinnlig könsroll. Kärrby (1987) formulerade den tanke som gör att kvinnliga förskollärare inte får vara alltför modrande, eftersom de som vuxna är förebilder för barnen. Således måste de vuxnas roller göras om så att de blir lämpliga för barnen att identifiera sig med. Kvinnors modrande reproducerar kvinnors underordning (jfr Chodorow, 1978).

Även det skeptiska bemötandet från föräldrar som Björntomten beskriver kan ha att göra med en bristande psykologisk förankring av projektet. Föräldrarnas oroliga reaktioner på jämställdhetsarbetet på Björntomten (Wahlström, 2003) kan förstås utifrån Bjerrum Nielsen och Rudberg (1994), som menar att en av svårigheterna med att genomföra jämställdhetsarbete kan bero på att man undervärderar att könsroller har med människors identitet att göra och därför kan vara psykologiskt känsligt.

### ***Androgynitetsideal***

I förskolans jämställdhetsprojekt handlar beskrivningarna av hur man vill att flickors och pojkars könsroller ska se ut om att vidga och bredda barnens könsroller. Detta vidgande av könsroller påminner om Sandra Bem's definition av androgynitet. Bem (1974, 1975) beskriver psykologiskt androgynitet som att ha tillgång till både manliga och kvinnliga egenskaper och att kunna växla mellan olika beteenden beroende på vad situationen kräver. På liknande sätt beskrivs hur man vill att barnen ska välja aktiviteter i förskolans jämställdhetsprojekt, de ska välja utifrån sin individualitet. Barnens individualitet ska dock inte i förskolans

jämställdhetsprojekt avspeglar traditionella könsroller. Detta skulle man kunna tolka som att det barnideal som råder i förskolans jämställdhetsprojekt handlar om ett androgynitetsideal i Bems betydelse av att ha tillgång till både manliga och kvinnliga egenskaper. Tydligast uttrycks detta androgynitetsideal i Sjöquist (1998) sammanfattning av målet med jämställdhetsarbetet på Björntomten i begreppet Stålmansprinsessor.

Med Hirdmans (1986) syn på androgynitetsbegreppet, ger ett androgynitetsideal inte den frihet från traditionella könsroller som jämställdhetsprojektet vill uppnå. Hirdman menar tvärtom att androgynitetsidealet tar fram den gamla komplementära synen på könsrollerna och pressar in så mycket som möjligt av dem båda i en och samma individ. Svaleryd (2002b) och Sjöquist (1998) beskriver att de i observationer på Björntomten kommit fram till att flickor och pojkar saknar olika pusselbitar för att bli *kompleta* människor. Beskrivningen att man blir komplett om man har tillgång till både traditionellt manliga och traditionellt kvinnliga egenskaper kan ses som ett synsätt på könsrollerna som komplementära. Finns de inom en och samma individ är man komplett.

Särartstänkandet är för Hirdman en del av själva androgynitetsbegreppet och upprätthåller isärhållandets tabu. Tanken att förskolans jämställdhetsprojekt omfattar en särartsideologi känns inte helt främmande i det allt som oftast återkommande talet om pojkar och flickor. Det är mycket sällan som ordet barn används. Tydligast blir särartstänkandet när Ekström (Jällhage, [www.dn.se](http://www.dn.se), 2003-11-27), ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation, uttalar sig om jämställdhetsprojektet och säger att hon inte vill att jämställdhetsarbetet ska tvinga flickor och pojkar att bli lika. Tydligt är särartstänkandet även när man på Björntomten (Svaleryd, 2002b) förklarar för föräldrarna att flickor alltid kommer att vara flickor och pojkar alltid kommer att vara pojkar.

Bem (1974) uttryckte en förhoppning att den androgyna personen, med tillgång till både manliga och kvinnliga egenskaper, skulle komma att bli en ny definition för vad som ses som psykisk hälsa. I förskolans jämställdhetsprojekt har hennes förhoppning infriats så till vida att strävan efter att få flickor och pojkar att omfatta både manliga och kvinnliga egenskaper är uttalad. Bem (1974) uttryckte också att individer som var könsstereotypa kunde ses som allvarligt begränsade i sin tillgång på beteenden. Samma tanke återspeglas i Lpfö 98, där det sägs att flickor och pojkar i förskolan skall ges möjlighet att utvecklas utan begränsningar av stereotypa könsroller.

### ***Kön som identitetsskapare***

I förskolans jämställdhet vill man motverka traditionella könsroller men samtidigt stärka barnens könsidentitet. Könsidentiteten vill man inte stärka med hjälp av traditionella könsroller. Traditionellt kvinnligt beteende hos flickor och traditionellt manligt beteende hos pojkar vill man motverka.

Davies (2003) kritik mot tillvägagångssättet när man vill motverka flickors och pojkars femininitet och maskulinitet är giltig även för den svenska förskolans jämställdhetsprojekt. Hon påpekar att man ofta uppmuntrar flickor till machobeteende och pojkar till hemvråbeteende. I texterna från de utbildande och utförande nivåerna är det tydligt att sådana åtgärder rekommenderas och används. John och von Sabljar (2003) föreslår övningar för flickor att skrika nej och träning i att ha ont. På Björntomten (Sjöquist, 1998) anordnas speciella pappalekdagar i dockvrån, då bara pojkar får vara där. Davies poäng är att ett sådant förfarande medför att kategorierna manligt och kvinnligt upprätthålls.

Davies menar att man istället skulle kunna förklara för flickorna och pojkarna att det räcker att vara innehavare av kvinnliga genitalier för att räknas som flicka och att vara innehavare av manliga genitalier för att räknas som pojke. Det vill säga att man skulle kunna förmedla till barnen att det räcker att *ha* ett kön, man behöver inte också *göra* kön, för att kvalificera sig som flicka respektive pojke. Könsorganbenämmandet i förskolans jämställdhetsprojekt syftar dock inte till att som Davies beskriver upplösa kategorierna av manligt och kvinnligt. Istället används könsorgansidentifieringen som en del i att stärka barnens könsidentitet. Flickors självkänsla stärks genom att de får veta att de har ett könsorgan precis som pojkar, men med ett eget speciellt namn.

Fagrell (2000) ställer frågan huruvida det är av godo eller ej att genus mister sin kraft som identitetsskapare. Någon sådan diskussion förekommer inte i förskolans jämställdhetsprojekt. Anledningen till att det inte diskuteras tror jag beror av det faktum att det i förskolans jämställdhetsprojekt tvärtom är uttalat att man vill behålla kön som identitetsskapare. Kritiken mot och analysen av förskolans jämställdhetsprojekt som stärkare av könskategorierna (jfr Davies, 2003) och som upprätthållare av ett konserverande och dualistiskt könsbegrepp (jfr Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004) kan med det synsätt på kön som finns i förskolans jämställdhetsprojekt förklaras som en nödvändighet. Vill man som i förskolans jämställdhetsprojekt behålla kön som identitetsskapare (barnens könsidentitet) kan man inte ta bort det traditionella tudelade könsbegreppet. De traditionella könen vill förskolans jämställdhetsprojekt behålla. Det enda man vill ta bort är de traditionella könsrollerna. Möjligheten av att behålla ett traditionellt könsbegrepp, men ta bort dess traditionella *innehåll*

av traditionella könsroller kan ifrågasättas (jfr Davies, 2003; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004, Hirdman, 1986).

### ***Önskningsar om beteendemodifikation***

I förskolans jämställdhetsprojekt ges på den utbildande nivån och i texterna från den utförande nivån ett flertal konkreta exempel på hur arbetet med att motverka traditionella könsroller och stereotypa könsroller kan se ut. Jag diskuterar här några exempel från olika metodböcker och från förskolan Björntomten och projektet Vidgade Vyer huruvida jämställdhetsarbetet i förskolan har med önskningsar om beteendemodifikation att göra. Med beteendemodifikation menar jag den typ av psykologisk metod som syftar till att ändra människors beteende. Kognitiv terapi och kognitiv beteende terapi används till exempel i behandling av personer med psykiska besvär, tvångssyndrom eller andra problembeteenden (jfr Leahy & Dowd, 2002; Needleman, 1999).

I Skolverkets antologi (1999) ges exempel på hur förändring av könsroller kan handla om att låta flickor busa, kladda, delta i bollspel och kampe. Pojkarna ska få vara omvårdande och ge sig hän i lugna lekar (a. a.). I metodboken *Elfte steget* (John & von Sabljar, 2003) rekommenderas att man övar flickorna i att ha ont, svettas och kämpa. Man kan till exempel låta flickorna hoppa från ett bord. Pojkarna däremot ska träna på att visa känslor och att samtala. De kan till exempel få skriva dikter och samtala om hur man inreder ett hus (a. a.). På Björntomten (Sjöquist, 1998) talar man om för flickorna att det är tillåtet att springa före, luras och skrika. Pojkarna får istället öva på turtagning och samtalsregler. I projektet Vidgade Vyer (Thun, Tinnsten & Strindlund, 2001) bromsade man flickor som ville städa. Flickorna blev till en början frustrerade men lärde sig att personalen var nöjda om de bara städade sin andel och lät pojkarna göra resten. En annan förskola i Vidgade Vyer (Andersson, Ewald & Falk, 2001) hade problem med att pojkarna lekte traditionella pojklekar. Pojkarna erbjöds istället att klippa, klistra, trä halsband och sy. Det gick lättare att få dem till det när en manlig pedagog ledde de alternativa sysselsättningarna. Att en 5-årig pojke bad om att få sy beskrevs som ett stort framsteg.

Att man i förskolans jämställdhetsprojekt arbetar för att motverka traditionella könsroller är en uppgift formulerad i läroplanen. Hur det görs är inte formulerat i läroplanen utan bestäms av förskolepersonalen. Den metod som av Björntomten benämns kompensatorisk pedagogik och det liknande sätt som man i Vidgade Vyer använder för att vidga barnens könsroller kan ses som inspirerat av kognitiv terapi och kognitiv beteendeterapi. Den kompensatoriska pedagogiska strategin skulle kunna översättas till kognitiva psykologiska

termer som problemkonceptualisering, sökande efter dysfunktionella scheman och träning av alternativa handlingsstrategier (jfr Needleman, 1999).

Jag tänker mig att begreppet ”att göra kön” också har fört med sig en inställning att man kan ”göra jämställdhet”. Jämställdhet mäts i förskolans jämställdhetsprojekt på den utförande nivån utifrån hur barnen beter sig. Avsaknad av könstraditionella beteendemönster blir detsamma som jämställdhet.

### **Jämställdhetsprojektets konsekvenser**

Det är svårt att veta vilka konsekvenserna blir av förskolans jämställdhetsprojekt. De önskvärda konsekvenserna som formuleras i projektet handlar om lika villkor för flickor och pojkar i förskolan, lika möjligheter för båda könen i vuxenlivet och ett mera jämställt samhälle. Brembecks analys (1997) av att lägre medelklassdiskursen tas för det vetenskapligt bekräftade synsättet, gäller även för förskolans jämställdhetsprojekt. Det för med sig att beskrivningarna av kön och jämställdhet framställs som neutrala demokratiska värderingar. Dessa värderingar bör delas av alla som vill räknas till dem som har respekt för människor.

Efter att ha tagit del av texter i förskolans jämställdhetsprojekt väcks ändå en del frågor. Finns det en nödvändig koppling mellan alla människors *lika värde* och alla barns *snarlika beteende*? Är jämställdhet lika med att ta bort könsmonster? Är det lättare att uppnå lika värde om man inte har stereotypa könsroller? Är könsocialisationsaspekten central i strävan efter jämställdhet? Är nyckeln till framgång för jämställdheten just en jämställdhetspedagogik?

### ***Att vara utan att göra***

Ett sätt att förstå hur dilemmat i förskolans jämställdhetsprojekt bestående av att motverka traditionella könsroller men bevara flickor och pojkar löses är att det gäller att *vara* kön utan att *göra* kön. Det vill säga att barnen skall finna vägar till görandet som inte går via varandet. Det gäller för flickor och pojkar att sluta göra kön och istället bara vara kön, handlandet skall inte knytas till (köns)identiteten. Att inte göra kön är detsamma som att göra jämställdhet. Huruvida detta är möjligt är en obesvarad fråga.

### ***Förslag till fortsatt forskning***

Vad det får för konsekvenser, individuellt och kollektivt, för flickor och pojkar som deltar i förskolans jämställdhetsprojekt är för tidigt att säga. Huruvida grundsatsen stämmer, att motverkandet av traditionella könsmonster i tidiga åldrar leder till jämställdhet, skulle vara en intressant fråga att undersöka.



En annan sida av jämställdhetsprojektet som skulle vara intressant att veta mer om är de samstämmiga röster i mitt material som säger sig bli förvånade och till och med chockade över att de bemöter flickor och pojkar olika. Kan det finnas aktörer inom förskolan som *vet* att de bemöter flickor och pojkar olika och som står för det? Finns det alternativa sätt att se på flickor och pojkar och jämställdhet, som hittills inte fått utrymme i den offentliga diskursen om förskolans jämställdhetsprojekt? Kan det vara så att det som i förskolans jämställdhetsprojekt beskrivs som traditionella, stereotypa och begränsande könsroller av andra grupper av människor uppfattas som moderna könsroller och något som man *inte* vill motverka?

Av Brembecks analys (1997) framgick att arbetarklassföräldrar och övre medelklassföräldrar undvikit dagis till sina barn. Ser det ut så i förskolan idag? Att lyfta fram hur olika föräldrar till förskolebarn i dagens mångkulturella samhälle ser på förskolans ”jämställdhetsprojekt” ur psykologiska och sociala aspekter vore ytterligare en intressant fråga att söka svar på. Sist men inte minst vore det värdefullt att få höra mer av förskolebarnens egna röster av hur de upplever jämställdhetsprojektet i den svenska förskolan.

## Referenser

### Referenser till teori

- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- American Psychiatric Association (1995). *Mini-D IV – Diagnostiska kriterier enligt DSM-IV*. Danderyd: Pilgrim Press.
- Bartlett, N. H., Vasey, P. L., & Bukowski, W. M. (2000). Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder? *Sex Roles, Vol. 43, Nos. 11-12*, 753-783.
- Bartlett, N. H., Vasey, P. L., & Bukowski, W. M. (2003). Cross-Sex Wishes and Gender Identity Disorder in Children: A reply to Zucker (2002). *Sex roles, Vol. 49, Nos. 3-4*, 191-192.
- Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol.42, No. 3*, 155-162.
- Bem, S. (1975). Sex Role Adaptability: One Consequence of Psychological Androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 31, No. 4*, 634-643.
- Bengtsson, M., & Frykman, J. (1987). *Om maskulinitet – Mannen som forskningsprojekt*. Stockholm: JÄMFO.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerrum Nielsen, H., & Rudberg, M. (1991). *Historien om pojkar och flickor - Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerrum Nielsen, H., & Rudberg, M. (1994). *Psychological Gender and Modernity*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brembeck, H. (1997). *Efter Spock – Uppfostringsmönster idag*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Butler, B. (1990). *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering – Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Ekenstam, C., Frykman, J., Johansson, T., Kuosmanen, J., Ljunggren, J., & Nilsson, A.

- (1998). *Rädd att falla – Studier i manlighet*. Malmö: Gidlunds.
- Elwin-Nowak, Y., & Thomson, H. (2003). *Att göra kön – Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna – Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse – Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Florin, C., & Nilsson, B. (2000). "Något som liknar en oblodig revolution..." – *Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen*. Umeå: Umeå universitet.
- Haavind, H. (1985). Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig tidskrift, Nr 3*, 17-27.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hirdman, Y. (1986). Kvinnostrategier för makt. En kort presentation av genussystemet och de kvinnliga svaren. Ur *Makt och kön, rapport från ett seminarium 17-18 oktober 1985*. Stockholm: JÄMFO.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift, Nr 3*, 49-63.
- Holm, U. M. (1993). *Modrande och praxis – en feministfilosofisk undersökning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Holter, H. (1973). *Könsroller och samhällsstruktur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader i pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik Göteborgs universitet.
- Leahy, R. L., & Dowd, E. T. (2002). *Clinical Advances in Cognitive Psychotherapy – Theory and Application*. New York: Springer Publishing Company.
- Liljeström, R. (1976). *Uppväxtvillkor - Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle*. (3:e uppl.). Stockholm: LiberFörlag.
- Lgr 62 - Läroplan för grundskolan*. (1962). Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69 – Läroplan för grundskolan Allmän del*. (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Lgr 80 - Läroplan för grundskolan – Allmän del*. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen, LiberLäromedel, Utbildningsförlaget.
- Lpf 94 - 1994 års läroplan för läroplan för de frivilliga skolformerna*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes offentliga publikationer.
- Lpo 94 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet –*

- anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Fritzes offentliga publikationer.
- Lubcke, P. (red.) (1988). *Filosoflexikonet*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Needleman, L. D. (1999). *Cognitive Case Conceptualization – A Guidebook for Practitioners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubinstein Reich, L. & Tallberg Broman, I. (2004). Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 1-2, 13-28.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- Socialstyrelsen. (1975). *Arbetsplan för förskolan – Vår förskola – En introduktion till förskolan pedagogiska arbete*. Stockholm: LiberFörlag.
- Socialstyrelsen. (1981). *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm: LiberFörlag.
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Allmänna råd från socialstyrelsen – Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1990:2). *Lära i förskolan – Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972: 26. (1972). *Förskolan Del 1 – Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber
- SOU 1972: 27. (1972) *Förskolan Del 2 – Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber
- Starrin, S., & Svensson, P-G. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, C. (1996). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz Förlag.
- Säfström C. A., & Östman C. (red.) (1999). *Textanalys – Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen – En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ås, B. (1982). *Kvinnor tillsammans – Handbok i frigörelse*. Malmö: Gidlunds.

## Referenser till empiri

Andersson, T. Ewald, M-L., Falk, K. (2001). Man kanske måste könssegregera för att bryta könssegregationen på sikt? I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster – aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s. 67-84). Umeå: Umeå universitet.

Berge, B-M. (2001). Aktionsforskningsprojektet Vidgade Vyer. I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster - aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s. 5-16). Umeå: Umeå universitet.

Berge, B-M. (2001). Avslutande reflektioner. I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster - aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s. 85-91). Umeå: Umeå universitet.

Berntsson, P. (2003). Finns det en genuspedagogik? *Pedagogiska magasinet*. Nr 4, 88.

Birgerstam, P., Ekberg, M-L., Ericsson, G., Johansson, Å., & Larheden, L. (1997). *Det jämställda dagiset – Att arbeta med jämställdhet på en förskola*. Malmö.

Boog-Haarvard, J. (2001). Jämställdhetsstrategin var startskottet. I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster - aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s.19-20). Umeå: Umeå universitet.

Delegationen för jämställdhet i förskolan. Hämtad 2004-03-12, från [www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se)

Delegationen för jämställdhet i förskolan. *Direktiven*. Hämtad 2004-10-26 från [www.jamstalldforskola.gov.se](http://www.jamstalldforskola.gov.se)

Fejan Ljunghill, L. (2003). Nu vrids klockan tillbaka flera varv. *Pedagogiska magasinet*. Nr 4, 4-5.

Forsström, A., Johansson, M., Leandersson, M. (2001). Aktionsforskning på avdelning Vargen. I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster - aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s. 46-53). Umeå: Umeå universitet.

Gens, I. (2002). *Från vagga till identitet - Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män. Teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran* (2:a uppl.). Jönköping: Seminarium Utb. & Förl. AB.

- John, C., & von Sabljar, P. (2003). *Elfte steget – vägen dit - En metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Stehag: Gondolin.
- Jämställdhet redan i förskolan*. Hämtad från DN.se 2004-02-04.
- Jämställdhetsdelegationen för förskolan är utsedd*. Hämtad 2004-02-04 [www.regeringen .se](http://www.regeringen.se)
- Lpfö 98 - Läroplan för förskolan*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Fritzes offentliga publikationer.
- Mathiasson, L. (2003). Allas vyer måste vidgas. *Pedagogiska magasinet*. Nr 4, 32-36.
- Regeringen satsar 12,5 miljoner kronor för att främja jämställdheten i förskolan*. Hämtad 2004-05-17 från [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- Rithander, S. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan – Hjälpfröknar och rebeller*. Stockholm: Almqvist och Wiksell Förlag AB.
- Skolverket. (1999). *Olika på lika villkor – En antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik- En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Svaleryd, K. (2002). *Jämställdhetsprojekt på Tittmyrans och Björntomtens förskolor – Gävle Kommun 1996-1999*.
- Thun, E., Tinnsten, A., Strindlund, Y. (2001). Jämställdhet och demokrati i förskolan. I Berge, B-M. (red.), *Kunskap bryter könsmonster - aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*. (s. 54-66). Umeå: Umeå universitet.
- Tittmyrans och Björntomtens förskola genom Sjöqvist, K. (1998). *Jämställdhet – vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan. En projektbeskrivning*.
- Utbildningsradion. (2004). *Genusmaskineriet – sex tv-program om kön och makt*. SVT 1, 25 januari- 29 februari 2004.
- Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger – jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.

### **Övriga empirikällor :**

- Björntomtens förskola, Gävle. (n. d.) *Arbetsplan Björntomtens förskola 2000-2001*.
- Jämställdhet bland barn – Vidgade Vyer är ett projekt i Jämtlands län som ska öka jämställdheten i förskolan, på fritids och i skolan. Det sker genom aktionsforskning. 1999-2001*. (n. d.).
- Vilken bra idé! Tittmyran/Björntomtens förskola med värdegrunden förankrad i praktiken*. (n. d.).

*Värdegrund, Jämställdhet, genusvetenskap, 10 p.* Umeå universitet, Värdegrundcentrum.

(n. d.).

*Värdegrund, Jämställdhet, genusvetenskap.* Umeå universitet, Nationellt Centrum

Värdegrund - Livsvetenskap. (n. d.)