



**LUNDS**  
UNIVERSITET

# **Den genuspedagogiska utmaningen**

En kvalitativ studie om genuspedagogik i förskolemiljö

Sofia Rohdin  
GNVK01- 2014  
Kandidatuppsats  
Genusvetenskapliga institutionen  
Lunds universitet  
Handledare: Anna Olovsson Lööv

*Till Adam. Tack för världens bästa hejarklack.*

# Abstract

This study examines how the term gender pedagogy is adopted in practice. As material for analysis the researcher has taken part in observations in one pre-school. Further, several interviews have been recorded in which educationalists of the field have discussed how their actual daily work is structured and which difficulties and challenges they meet. Moreover, this research has shown that gender pedagogy can be seen as a democratic, and multi-faceted way of teaching, rather than a restriction for the development of the child. The theoretical framework of the study is feminist poststructuralism. Michel Foucault's theoretical approach towards execution of power, alongside with Kimberlé Crenshaws theory about intersectionality, have also provided some of the framework to this research study. As a result, it has been proved that striving towards an including and open pre-school can be seen as advantageous not only for children, but also adults. However, a proposal for the improvement towards a further developed intersectional thinking, instead of a critical approach towards norms only, has been addressed.

**Keywords:** gender pedagogy, post-structural feminism, intersectionality, preschool, power

**Nyckelord:** genuspedagogik, poststrukturell feminism, intersektionalitet, förskola, makt

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>Disposition .....</b>	<b>6</b>
<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>6</b>
<b>Empiri .....</b>	<b>7</b>
<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>7</b>
Forskningsfältets framväxt.....	8
Inspiration från det akademiska samtalet.....	9
<b>Teori.....</b>	<b>12</b>
Feministisk poststrukturalism .....	12
Intersektionalitet .....	13
<b>Metod .....</b>	<b>15</b>
Den kvalitativa metoden .....	15
Urval .....	17
Forskarrollen .....	18
Etiska överväganden .....	18
<b>Undersökning .....</b>	<b>20</b>
<b>Analys .....</b>	<b>20</b>
Aktivitet och lek.....	20
Material och miljö.....	25
Tal och språk .....	31
Problematik .....	33
<b>Slutsatser .....</b>	<b>38</b>
<b>Sammanfattande avslutning .....</b>	<b>38</b>
<b>Litteraturlista .....</b>	<b>41</b>

# Inledning

*Jag tänker att det är ett sätt att förändra samhället som vi lever i till någonting mer demokratiskt, mer rättvist, mer jämlikt och jämställt. Det är väl ungefär det jag tänker. Att människor ska få tillgång till fler arenor i livet.*

(En av intervjupersonerna pratar om genuspedagogik.)

Genus. Ett litet ord med två stavelser men som rymmer så mycket och kanske upprör desto mer. ”Man föds inte till kvinna, man blir det” skrev Simone de Beauvoir i, vad som kommit att bli en banbrytande klassiker, *Det andra könet* (2012, s 325).

Meningen inleder kapitlet *Barndomen* och innehåller en idé som är feministiskt poststrukturalistisk – världen är socialt konstruerad och den konstrueras delvis av språket.

Genuspedagogik är ett set metoder för hur man i pedagogiska miljöer kan jobba normkritiskt och bryta traditionella könsroller, vilka man (åtminstone delvis) utgår från är socialt konstruerade. Genuspedagogiken har under senaste tiden väckt mycket uppmärksamhet och fått kritik för att man tvingar barn att bli ”könlösa” eller ”könsneutrala”. Men hur kan metoder som syftar till att ge alla barn alla möjligheter i livet vara skadligt?

Det var när jag märkte av den dåliga stämningen, som ibland uppstod när jag talade mig varm om genuspedagogik i förskolan, som jag blev väldigt nyfiken på just genuspedagogik. Om så många kan bli så provocerade av någonting som en genuspedagog förklarar som en möjlighet att göra världen lite mer demokratisk, vad är det då egentligen som pågår när genuspedagogik brukas? Jag ville lära mig hur genuspedagogik kan användas och hur det i praktiken införlivas på en förskola.

Uppsatsen började i en nyfikenhet för hur genusvetenskap kan kombineras med pedagogik. På vägen mot målet fick jag möjlighet att träffa flera eldsjälar på en genuscertifierad förskola och fantastiska barn som tillbringade sin skoldag där. Jag vill rikta **ett stort tack** till förskolan för att jag fick besöka er och till intervjupersonerna för att ni gav mig tid och, inte minst, viktiga budskap. **Tack.**

# Disposition

Uppsatsen är uppbyggd av tre delar. Den inledande delen består av bakgrund till genuspedagogikens framväxt, syfte och frågeställningar samt ett avsnitt om mitt teoretiska ramverk, val av metod och material. Den andra delen är själva undersökningen, som är uppdelad i teman eller subkategorier – här applicerar jag vald teoribildning på mitt material och gör en analys. Tredje och sista delen består av en avslutande diskussion och slutsats.

## Syfte och forskningsfrågor

Syftet med uppsatsen är att undersöka genuspedagogiken och då hur genuspedagogik kan tillämpas i praktiken, rent konkret. I samband med ovanstående vill jag även undersöka de praktiska utmaningarna i genuspedagogikens utövande. Med uppsatsen vill jag skapa en medvetenhet om vad genuspedagogik *är* och hur den i dagens samhälle kan användas på en förskola. Min önskan att kunna bidra med en förståelse för genuspedagogikens metoder och användningsområden.

Mina frågeställningar som förhoppningsvis ska fungera som hjälpmedel för att förenkla belysandet av syftet är således följande;

- Hur tillämpas genuspedagogik i praktiken på en förskola och vilka metoder används?
- Vilka utmaningar finns på förskolan i omsättandet av genuspedagogik från teori till praktik i vardagen?

# Empiri

Studien utgår från en förskola och mer om själva metoden kan läsas längre fram. I det här avsnittet kommer jag kort att redogöra för förskolan, där mitt fältarbete var förlagt, och intervjupersonerna som är verksamma där.

Förskolan kallar jag Regnbågen. Det är ett fingerat namn för att förskolan ska få största möjliga sekretess. Förskolan ligger i en storstad i en stadsdel som har hög socioekonomisk status. Jag tillbringade majoriteten av min tid på en av avdelningarna som hade fem personer i personalen (varav två är intervjupersoner) och som hade hand om 14 barn i åldrarna 3-5 år. Regnbågen är en kommunal förskola som har en genuspedagogisk profil och grund, vilket innebär att en medveten genuspedagogisk tanke finns bakom allting i deras verksamhet.

Intervjupersonerna väljer jag att kalla Paula, Pia och Pernilla, även dessa namn är fingerade. Första bokstaven P står för ”personal”. Intervjuerna tog ungefär 45 minuter vardera och de spelades in för att sedan transkriberas.

**Pernilla** har jobbat på Regnbågen i snart två år. Hon jobbar på en avdelning för de mindre barnen (1-3 år gamla), och hon har tidigare jobbat på andra förskolor. Pernilla har en magisterutbildning i genusvetenskap med en praktisk inriktning.

**Pia** har jobbat på Regnbågen sedan 2007 och var med i uppstarten. Pia har en socionomutbildning med inriktning på socialpedagogik.

**Paula** är utbildad förskollärare, har en kandidat i barnkultur och har även läst genusvetenskap.

## Tidigare forskning

Det genuspedagogiska forskningsfältet har växt sig allt större och bredare med åren, och har med tiden naturligtvis också utvecklats. Eftersom den här studien intresserar sig för genuspedagogik i förskolemiljö är det även det som följande avsnitt kommer avhandla. Jag börjar med att kort förklara hur genuspedagogiken har förändrats och

hur det ser ut idag, för att sedan komma in på viss specifik litteratur som har inspirerat mig i min studie.

## **Forskningsfältets framväxt**

Genuspedagogikens utveckling sedan dess uppkomst på 1990-talet kan delas in i olika pedagogiska arbetssätt som kan kategoriseras som; kompensatorisk pedagogik, toleranspedagogik, könsmedveten pedagogik och normkritisk pedagogik. Nedan redogör jag kort för de respektive kategorierna.

### **Kompensatorisk pedagogik**

Kompensatorisk pedagogik innebär en utgångspunkt i att flickor och pojkar, på grund av att de är flickor och pojkar, delas upp i grupper. De delas upp i grupper för att man vill ge flickor och pojkar chansen att öva på de färdigheter och upplevelser som de har gått miste om för att de antas ha uppfostrats olika beroende av (vid födsel tilldelad) könstillhörighet och därav ha olika förutsättningar/erfarenheter. I praktiken innebär kompensatorisk pedagogik till exempel att flickor ska få öva på att ta mer plats och att pojkar ska få lära sig att bli mer omhändertagande och visa känslor. Kritiska röster mot kompensatorisk pedagogik menar att man genom att dela upp flickor och pojkar efter kön för att lära dem olika saker, som de antas ha missat på grund av könstillhörighet, riskerar man att cementera de redan existerande föreställningarna om vad som är typiskt feminint och vad som är typiskt maskulint och man osynliggör skillnader *inom* gruppen flickor och *inom* pojkar. (Göteborgs universitet, 2011)

### **Toleranspedagogik**

Toleranspedagogik innebär att de personer som uppfattas ingå i normen bör *tolerera* människor som inte självklart besitter alla egenskaper som ingår i den snäva ramen som norm omfattar. Kortfattat är det åsikten att alla människor har samma värde oavsett normala eller avvikande egenskaper. Föreliggande pedagogik riskerar att skapa klyftor, snarare än tolerans eftersom den förespråkar *tolerans* och inte *acceptans* (på normens villkor...) (Göteborgs universitet, 2011) och därmed skulle det kunna befästa föreställningen om att normen bör härska.



### **Könsmedveten pedagogik**

Pedagogiken innebär att man i varje aspekt av arbetet integrerar ett könsmedvetet perspektiv. (Göteborgs universitet, 2011) I denna pedagogiska synvinkel behandlar man kön som någonting som innehar betydelse för lärande, utbildning och kunskap, därför bör lärarna alltid problematisera kön i sin undervisning och reflektera över vilken betydelse det för med sig. I allmänhet innebär det att ifrågasätta utbildningens struktur, synliggöra könsnormer och utvidga verklighetsbilden med en medvetenhet för rådande maktrelationer och normaliserande processer. (Bondestam 2004, s 19)

### **Normkritisk pedagogik**

Idag är den aktuella pedagogiken inom jämställdhetsarbetet (i bästa scenario) något som kallas normkritisk pedagogik. I ovanstående försöker man synliggöra normen och dekonstruera densamme. Till skillnad från övriga arbetssätt som jag har gått igenom ovan tar det normkritiska perspektivet i beaktande att maktordningar inte isolerat beror på kön, utan även andra sorters maktrelationer. Därför försöker man i allmänhet att applicera en kritisk granskning av det som får passera som norm, och utvidga verklighetsbilden så att alla människor får plats. Kort och gott en positiv syn på varje människa oavsett förutsättningar beroende av diskrimineringsgrunder (och klass). (Göteborgs universitet, 2011)

### **Inspiration från det akademiska samtalet**

I studien har jag inspirerats av forskare inom genuspedagogik, pedagogik och normkritisk forskning. I följande avsnitt presenterar jag ett antal av dem och studierna i fråga.

#### **Bångstyriga barn**

Klara Dolks avhandling i pedagogik *Bångstyriga barn* (2013) berör genuspedagogik, barns rättigheter och jämställdhetsbehandling i utbildningskontext. Dolk tar sitt avstamp från poststrukturell feministisk teori och använder sig framför allt av Michel Foucaults maktteori (s 26) och Judith Butlers teorier om reproduktion av och skapande av normer. Genom deltagande observation på en förskola kallad Bamse (s 42) under ett år och intervjuer med både pedagogerna och till viss del även barnen har

hon genomfört sin studie som främst söker identifiera barns möjligheter att påverka, samt hur relationen mellan vuxna och barn förhandlas och skapas. Nyckelorden, och vad Dolk intresserar sig allra mest för, är makt, motstånd, delaktighet, normer och ålder. Dolk menar att barn ofta göra motstånd mot styrda och planerade verksamheter som är en stor del av förskolans grund. Barn kräver att få vara delaktiga i beslut men dessa motstånd osynliggörs. Motstånden från barnen kommer att fortsätta och om man inte tar hänsyn till den maktrelation som existerar mellan den vuxne och barnet, där den vuxne är överordnat barnet, blir det svårt för barnen att göras delaktiga. (s 230-237)

### **Möten som formar**

I Annika Månssons avhandling *Möten som formar* (2000) är interaktion i fokus på tre förskolor med småbarnsavdelningar. Där använder Månsson sig av videoinspelningar i sina observationer och utför även flera intervjuer med pedagogerna. (s 96) Månssons forskning utgår från ett diskursivt och kontextuellt tänk där pedagogernas interaktion med barnen intresserar Månsson mest. (s 42) Genom Sterns teori om interaktion och med teoretiska utgångspunkter även från Beverley Skeggs, Michel Foucault och Yvonne Hirdman (s 70) använder sig Månsson av en etnografisk metod för att analysera interaktionen ur ett genusteoretiskt perspektiv, analysera pedagogers föreställningar om barn och genus samt diskursivt analysera pedagogernas berättelser om kön och genus (s 85-90). Månsson observerar att pedagogernas förhållningssätt till barnen ibland omedvetet är beroende av kön och att deras föreställningar om barnen skiljer sig åt beroende på om det talas om en flicka eller pojke (s 195-197).

### **Kan Batman vara rosa?**

Anette Hellmans avhandling *Kan Batman vara rosa?* (2010) syftar till att undersöka pojkighet och hur normer som är kopplade till detta skapas, repeteras och omförhandlas av flickor, pojkar och lärarna. Studien är en etnografisk studie på förskolor och i första klass i lågstadiet. Hellman utgår från en poststrukturell feminism i samband med queerteori samt kritiska studier om maskuliniteter och män.

Hellman konstaterar att positionen och egenskaper som kan kopplas till ”typisk pojke” värderas lågt både bland barn och vuxna. Hon identifierar hur barnen skapar sina kön vilket sker genom exempelvis kläder, hårstilar och röster och inser också att

barnen kan anta olika positioner beroende på situation. I vissa situationer är det viktigare att följa normen än vad det är i andra. Därav titeln *Kan Batman vara rosa?* eftersom Hellman konstaterar att även flickor kan anta rollen som Batman (i det här fallet figurerar Batman som maskulinitetssymbol) beroende på situation. Vidare förklarar Hellman också att ålder spelar roll på förskolan och då i meningen att man aldrig vill bli kallad barnslig, exempelvis. I konklusion menar Hellman att det är nödvändigt för barn att följa normer för att kunna göra sig normala och begripliga (s 5).

### **En rosa pedagogik**

*En rosa pedagogik* (red. Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011) är ett projekt med flera olika författare/forskare inblandade. Framför allt har jag tagit till mig den forskning som flera av författarna skriver om som även de riktar in sig på jämställdhetspedagogikens utmaningar. Eftersom samtliga texter av de olika skribenterna siktar på att ge en förståelse för svensk genuspedagogik och teori och praktik har den varit givande. Framför allt andra delen där Judith Butlers teorier appliceras på genuspedagogik (s 48) och Linnea Bodéns text om dekonstruktion av språket i förskolan och redogörelse om härskande verklighetsuppfattningar i förskolans verksamhet (s 37) har varit viktig input i uppsatsens gång.

### **Jämställdhet i förskolan**

I statens offentliga utredning (SOU 2006:75) *Jämställdhet i förskolan* redovisas förslag om förändringar i förskolan för att utveckla och lyfta jämställdhetsfrågan i förskolemiljö eftersom man har ansett det tydligt att jämställdhetsarbetet har legat efter på den fronten – framför allt på grund av bristande kunskap hos de som arbetar i förskolan. (s 11-13) I utredningen finns att läsa om det demokratiska uppdraget, att alla barn har lika rättigheter och ska erbjudas lika möjligheter och förutsättningar (s 143). Utredningen syftar också till att säkra att uppdraget om ”det livslånga lärandet” antar ett genusperspektiv (s 179). Vad som främst har varit intressant att läsa är hur de olika projekten, som har genomförts på förskolor i Sverige i syfte att främja jämställdhetsarbete och normkritisk pedagogik, har gått till och vad de har fått för utslag. Det har varit användbart jämförelsematerial.

# Teori

Liksom många vedertagna forskare inom området pedagogik och genusvetenskap (se exempelvis Dolk 2013, Hellman 2010 och Taguchi, Bodén och Ohrlander 2011) har jag valt att applicera ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv. I följande avsnitt avhandlas studiens teoretiska ramverk och även förklaringar till vissa, för studien, relevanta begrepp.

## **Feministisk poststrukturalism**

Det teoretiska ramverket den här studien utgår från är en feministisk poststrukturalism med inslag av intersektionell teoribildning. Centralt för poststrukturalism är språkets avgörande betydelse i meningsskapande. Språket antas vara grunden för hur världen blir begriplig och genom språket skapar, reproducerar och omförhandlar (om än en seg förändring) vi verkligheten. (Ambjörnsson 2006, s 45) Att utgå från feministisk poststrukturalism har präglat den här studien framför allt på så sätt att jag har utgått från att verkligheten är socialt konstruerad och att verkligheten konstant skapas och omskapas.

## **Den språkliga vändningen och subjektet**

Den språkliga vändning är den förändring då språket började anses vara konstituerande av verkligheten, genom att tala om ett fenomen, skapar man det samtidigt (Lenz Taguchi 2004, s 56). Enligt Hillevi Lenz Taguchis *In på bara benet* (2004) är allting språk, även kroppen är språklig och inskriven i rådande diskurser. Att språket har en sådan avgörande betydelse i världen enligt poststrukturalistisk teoribildning innebär att vad som kan förstås, vad och vem som kan göras begriplig, å det yttersta bestäms av vilka ord och begrepp som är tillgängliga (s 60-61).

I den poststrukturalistiska teorin kan inte subjektet förstås före språket. Det innebär att subjektet skapas i kommunikation och interaktion med andra människor, man skapar sig själv och skapas av andra i olika situationer och interaktioner och vi ger subjektet olika meningar beroende av språket (Lenz Taguchi 2004, s 65).

En viktig del av poststrukturalismen är diskursen. Diskurserna styr vårt sätt att tänka och språket inbegriper den struktur som upprätthåller och reproducerar vår förståelse för omvärlden. Diskurser har dock möjlighet att förskjutas och förändras genom att

olika subjekt agerar motstridigt mot dessa diskurser. Genom att agera inom och utom diskurser konstruerar vi vårt subjekt eller våra subjektiviteter, eftersom liksom det finns flera diskurser och motdiskurser, finns det också flera subjektiviteter. Subjektet skapas inom språket och vår möjlighet att förändra och konstruera det ligger i hur vi utövar agentskap (Lenz Taguchi 2004, s 75).

### **Makt**

Jag har använt mig av Michel Foucaults teorier om makt och maktutövande. Inom poststrukturalistisk feminism är makten en ofrånkomligt viktig del av analysen. Genom att förhålla sig till den språkliga vändningen (se ovan) får man en specifik förståelse även för maktbegreppet inom poststrukturalismen, att allt är språk. Enligt Foucault kommer makten inte från ovan, utan det sker i ett konstant maktutövande av samtliga subjekt. Makt görs och görs om, skapas och omskapas och omförhandlas hela tiden. Detta innebär att ingen är maktlös och enligt den här teorin innebär det således också att man är delaktig i att reproducera underordning och överordning (både sin egen och andras) (Foucault tolkad av Lenz Taguchi 2004, s 165).

Foucaults maktbegrepp innehåller också tankefiguren Panoptikon som innebär att det inte längre är någon överordnad oss som utövar makt, utan subjektet bevakar sig själv, har internaliserat maktordningen och underordnar sig automatiskt – man reproducerar själv makten som bevakar och underordnar en (i Lenz Taguchi 2004, s172). Detta i sin tur kan appliceras på normer. Jag har redan beskrivit att man skapar och omskapar sina subjektiviteter och att möjligheten till detta omsluts av diskursiva praktiker. Normer upprätthålls av oss genom att vi, omedvetet eller medvetet, att följa dem och våra subjekt skapas inom och av dessa normer.

### **Intersektionalitet**

Jag sällar mig till de forskare som anser att en analys inte är möjlig genom att isolera de olika maktutövande kategorierna och därför kommer jag att försöka tillämpa ett intersektionellt perspektiv i min studie.

Begreppet intersektionalitet myntades av Kimberle Crenshaw (1989). Sedan dess har begreppet använts vitt och brett och är idag ett viktigt verktyg i feministiska och genusvetenskapliga kretsar. Intersektionalitet är ett begrepp som ursprungligen

kommer från black feminism och innebär att förtryck inte kan förstås genom enskilda ”kategorier” så som kön, etnicitet och klass. Olika människor har inte samma möjligheter och förutsättningar i samhället och det beror på maktrelationer som endast kan förstås i skärningspunkten av dem och inte isolerade från varandra. Centralt i en intersektionell förståelse av maktutövande är att de sociala kategorierna (ovan) är socialt konstruerade och att de samverkar. Man är därför intresserad av hur dessa förtryck förändras, skapas och omförhandlas i förhållande till varandra. Med utgångspunkt i detta synsätt kan man därför inte anta att en ”kategori” är mer relevant än någon annan i försöket att förstå en människas hierarkiska position i samhället. (de Los Reyes, Nationalencyklopedin, 2015).

Det intersektionella begreppsverktyget möjliggör alltså en analys av många olika positioner i samhället. Crenshaw menar att om man gör en analys av kön för att förstå maktpositioner och maktutövande blir den otillräcklig eftersom en sådan analys går miste om de många andra positioner i samhället som också bidrar till vissa erfarenheter och förutsättningar. (Crenshaw 1989)

# Metod

## Den kvalitativa metoden

Jag har valt att genomföra min studie genom en kvalitativ metod och då genom semistrukturerade intervjuer och till viss del även observationer på en förskola. Den kvalitativa forskningen gör att djupa studier av ämnen av många olika slag blir möjliga menar Robert K Yin (2011). Yin (2011) beskriver några drag som är karakteristiska för kvalitativt bedrivna forskningsansatser. Bland annat menar Yin att kvalitativ forskning är bra när man önskar använda flera olika sorters källor och för att kunna förmedla människors åsikter och perspektiv. (s 18-19) Dessa två exempel i kvalitativ forskning är utmärkta förklaringar till varför jag har valt en kvalitativ metod i min studie då jag för det första önskade använda mig av flera olika sorters källor istället för en enskild och för det andra att jag ansåg att pedagogernas narrativ i det hela var ytterst relevant.

Styrkan i en kvalitativ metod är att man har möjlighet att gå på djupet i ett riktat urval. Istället för en kvantitativ riktning är det med en kvalitativ inriktning möjligt att undersöka ett mindre urval, men mer informationsrikt. (Månsson 2000, s 132)

Själva utgångspunkten i kvalitativ forskning är ofta människors erfarenheter och upplevelser och inte minst deras berättelser om dessa. Därmed är forskningen som bedrivs inte objektiv. Karin Widerberg vänder sig mot att någon kunskapsproduktion skulle kunna sållas till objektiv kunskap eller sanning. Särskilt kvalitativ forskning är ett exempel på så kallad icke-positivistisk forskning och kräver att forskaren positionerar sig eftersom att forskaren har en stor del i resultatet med sina egna tolkningar av de narrativ som har utforskats. (2002, s 25)

## Intervjuer

Det finns olika sätt att genomföra en kvalitativ metod, men två av sätten är genom intervjuer och observation skriver Widerberg (2002, s 16-17). Vid intervjuer är det en annan persons minne av ett beteende eller en handling forskaren vill komma åt. Genom intervjuer ges forskaren möjlighet att komma åt vilken mening deltagarna tillskriver händelser. (Yin 2011, s135-136) Därför kan man anta att ett

informationsrikt material kan inhämtas genom en kombination av observation eller fältstudie och intervjuer med deltagarna som forskaren har observerat.

För den här studien har tre kvalitativa, semistrukturerade intervjuer genomförts med några av dem som jobbar på förskolan Regnbågen. I en kvalitativ intervju finns det inget förbestämt manus med frågor, men däremot ofta en intervjuguide med teman som forskaren har för avsikt samtala om med informanten och lämpligen en del följdfrågor. På så sätt blir intervjun mer likt ett samtal mellan deltagaren och forskaren. Från forskarens sida är det av högsta vikt att inte ställa slutna frågor för att på så sätt öppna upp för ett informationsrikt, givande svar med ord som har valts av intervjupersonen själv. Själva målet är att försöka förstå deltagarna på deras egna villkor. (Yin 2011, s 138) I intervjuerna med deltagarna använde jag mig av en intervjuguide som skapades innan mötet med teman och ett par få frågor på varje tema för att på så sätt säkerställa att intervjumaterialet sedan skulle innefatta ungefär det som intresserade mig och inte riskera mynna ut i samtal som, för den här studien, inte var användbart.

Används intervjuer i forskningen är det viktigt att informanten inte känner sig överkörd av forskaren och den slutgiltiga uppsatsen. Informanten har bidragit med sitt personliga, och ibland även privata, narrativ och det är viktigt, menar Widerberg, att forskningssubjektet inte känner sig som ett forskningsobjekt (2002, s 176).

### **Observationer**

Yin (2011) menar att observationer bör värdesättas som ett slags primära data. Observationerna kan pendla mellan att vara helt passiva från forskarens sida eller mer deltagande på fältet. Som deltagande observatör tvingas forskaren alltid att välja tid och rum där observationerna ska genomföras. Det innebär observationerna ständigt influeras av aktiva val från forskaren om var och när hen ska befinna sig, varför det är relevant att forskaren tar ställning till var intresset ligger och vilka situationer som kan anses intresseväckande och givande för studien och dess frågeställningar (s 146-147).

Till en början var tanken att mina observationer på förskolan skulle vara relativt passiva och att jag som observatör skulle göra just det – observera. Det fanns flera anledningar till det men framför allt ansåg jag att en passiv roll skulle löna sig mer, med tanke på tidsfristen. Under första dagen insåg jag dock att rollen som passiv



observatör kändes onaturlig i den miljön och dessutom var det enklare att sätta sig in i situationerna som uppkom och att få en förståelse för samtalen och lekarna, och inte minst samspelet mellan pedagog och barn. Av den anledningen ändrade jag mitt förhållningssätt till observationerna och deltog istället relativt aktivt i många av aktiviteterna.

## **Urval**

För att genomföra min studie krävdes en förskola som aktivt tillämpar genuspedagogik. Dessutom var ett kriterium att förskolan skulle ha en officiell och tydlig genuspedagogisk profil med fokus på jämställdhet och jämlikhet. Mina eftersökningar resulterade i att jag insåg att det finns få förskolor med en sådan profil. Bara att lokalisera förskolor som uttalat jobbar med ett genuspedagogiskt tänkande (utan att för den sakens skull profilera sig som en genuspedagogisk förskola) visade sig besynnerligt svårt. När jag hade lyckats hitta en förskola med sagda profil och fokus kontaktade jag dem och frågade om de var intresserade av att ingå i min forskning och fick ett positivt svar.

Jag bestämde mig för att göra intervjuer med pedagogerna på förskolan. Intervjuerna gjordes med tre personer i personalen på förskolan med tre olika sorters utbildning, det vill säga personer med olika tidigare erfarenheter av både genusvetenskap och genuspedagogik, men även av pedagogik i allmänhet. Att intervjupersonerna har olika bakgrund och utbildning innebär även att de hade olika upplevelser av genuspedagogiskt arbete, arbetet på förskolan och eventuella utmaningar man ställs inför.

Jag tillbringade fyra dagar på förskolan och valde att avgränsa besöket till endast en avdelning (14 barn, 3-5 år gamla). Anledningen att jag valde att begränsa mig till en avdelning är att med så kort tid på fältet var det viktigt för mig att känna att jag fick en kontinuitet och en förståelse som ökade medan jag var där. Om observationerna även hade genomförts på de övriga avdelningarna på Regnbågen under den korta tidsperioden menar jag att jag inte hade kunnat få samma tillgång till lekarna och aktiviteterna, till exempel för att barnen inte hade känt igen mig. Genom att hålla mig på samma avdelning kände barnen igen mig och även personalen fick chans att bli

vana vid att jag observerade dem i deras arbete, interaktioner och pedagogiska samspel med barnen.

## **Forskarrollen**

Donna Haraway är en feministisk vetenskapsteoretiker som menar att ingen kunskapsproduktion är objektiv – objektivitet existerar inte och det är därmed inte befogat att göra anspråk på att sin forskning är något slags sanning (Harding 2004, s 82-83). Enligt Haraways förståelse kan forskaren aldrig ställa sig utanför sin forskning och göra en neutral analys eftersom forskaren alltid är delaktig av själva kunskapandet och kan därmed inte skapa en objektiv bild av skeendet hen analyserar (Lykke 2009, s 20). Istället för att yrka på objektiv kunskap, men fortfarande kunna skapa ”giltig” forskning utan total relativism, föreslår Haraway situerad kunskap och att forskaren ska situera sig i sin forskning och därmed nå partiell insikt om det som är möjligt att se i sin forskning (Lykke 2009, s 21).

Jag har gjort intervjuer med personer och även gjort observationer på en förskola. I intervjuerna påverkar jag som intervjuare innehållet av intervjun och i observationerna är det vad jag själv sett som blir del av studien. Som kvinnlig genusvetenskapsstudent i Sverige blir mina glasögon och förutfattade meningar påverkande av min tolkning, därför kan inte sanningsanspråk påyrkas. I enlighet med Widerberg (2002) föregås alla tolkningar av förutfattade meningar (s 24), detta gäller i synnerhet kvalitativ forskning. För att forskningen ska kunna räknas som tillförlitlig bör forskaren reflektera över sina val och tolkningar och motivera sin val (Widerberg 2000: 18). Jag har försökt tillämpa ovanstående perspektiv i min studie.

## **Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2002) har vissa rekommendationer för god forskningsetik. De som på olika sätt är deltagande i studien som informanter, intervjupersoner eller övriga undersökningsdeltagare bör informeras om studien, vad deras medverkan innebär och vilka villkor som gäller. De skall meddelas om att deras deltagande kan avbrytas närhelst de vill och att deras medverkan är frivillig. Vidare ska samtycke inhämtas

från deltagarna, samt från målsman för deltagare under 15 år. Personuppgifter om rörda deltagare och övrigt som kan röja identiteter ska vara konfidentiellt på största möjliga vis. (Vetenskapsrådet 2002)

För att bedriva en god forskningsetik har barnens föräldrar fått ett missivbrev med information om studien och dess syfte och även fått signera en blankett där de kunde lämna samtycke till att jag var på förskolan Regnbågen och bedrev forskning.

Även personalen fick ett missivbrev med information om vad som intresserade mig i min studie och att jag kommer observera dem och deras samspel med barnen. Innan intervjuerna informerades intervjupersonen om att intervjun är frivillig och att hen kunde avbryta närhelst hen ville. I uppsatsen har deltagarnas namn fingerats för att utomstående inte ska kunna koppla dem till studien. Deltagarna informerades om att intervjun kommer att spelas in för att i uppsatsen kunna återge korrekta citat och jag meddelade även att de kommer att ha möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen.

# Undersökning

## Analys

Vad jag vill ta reda på är hur genuspedagogik praktiseras i vardagen på en förskola. Här har Regnbågen fått figurera som exempel som en genuspedagogisk förskola för min studie och intervjupersonerna är min källa till information om deras dagliga arbete med den verksamhetsgrunden. Jag ville också ta reda på vilka utmaningar pedagogerna möter när de försöker bedriva en genuspedagogisk verksamhet.

I den här delen försöker jag nå svaret på de två frågeställningarna. Avsnittet är uppdelat i fyra teman. Dessa har jag delat upp efter att ha inspirerats av tidigare forskning, men också efter att ha identifierat särskilda teman som intervjupersonerna talar om och som tycks återkomma. Den sista underrubriken kallas "Problematik" och det är huvudsakligen där jag kommer in på de utmaningar som har påträffats i översättningen av genuspedagogik från teoretiska principer till tillvägagångssätt i praktiken.

## **Aktivitet och lek**

En stor del av dagarna på förskolan Regnbågen går åt till lek och liknande aktiviteter, så som läsning och då och då sång/musik, varför det är relevant att ägna ett kapitel åt hur de blandade aktiviteterna fungerar rent genuspedagogiskt och hur ett genusperspektiv kan appliceras enligt intervjupersonerna och observationerna.

## **Att leka familj**

I boken Genuspedagogik av Kajsa Svaleryd (2003) redogörs för genuspedagogik och Svaleryd går bland annat igenom föreställningar om hur pojkar och flickor är och hur de förväntas vara (s 14). När barn ägnar sig åt lekar och diverse andra dylika aktiviteter är dessa lekar ofta representativa för, samt går hand i hand med sociala och kulturella normer (s 16), således menar jag att en genuspedagogisk bemötning i kombination med dessa lekar kan tänkas vara både passande och nödvändigt.

I intervjuerna med Pernilla, Paula och Pia framkommer det att en stor del i det genuspedagogiska arbetet handlar om att vidga lekarna. Både Paula och Pia ger bland annat ett konkret exempel om hur en lek kan öppnas upp i syfte att inte reproducera normer. De talar om rollspelet ”mamma, pappa, barn” - eller som de kallar det – ”att leka familj”.

”Till exempel när de säger så här... ‘Ska vi leka mamma pappa barn?’ och så är det ett regnbågsbarn som säger det. Då brukar vi bryta in lite om vi hör det. ‘Ska ni leka familj? Vad kul! Vilka är med i familjen?’, ‘En sån och en sån och en sån’, ‘Okej! Det kan ju vara flera...’, ‘Nej jag ska vara pappa.’, ‘Nej jag vill vara pappa’, ‘Men det går ju att vara två pappor!’, ‘Ja det kan vi vara!’. Eller om någon vill vara någonting annat. Bror eller storasyskon eller ja, whatever. Så brukar vi göra.”

Paula

”De säger ‘Vi leker mamma pappa barn’ och man säger ‘Jaha, leker ni familj? Vad kul! Vad finns det för personer i den här familjen?’ och så kan man ju prata med dem om hur en familj ser ut och hur det mer kan vara. Det är väldigt sällan våra barn säger så här ‘Jag är mamma’, ‘Men jag vill vara mamma’, ‘Nej, det kan du inte’. Det brukar faktiskt inte hända. Just för att vi har pratat så mycket om att fler kan vara mammor, fler kan vara pappor. Det kanske är en familj med massa hundar.”

Pia

Både Pia och Paula vittnar om tillfällena då barnen har lekt ett rollspel då Pia och Paula aktivt öppnat upp leken. Att leka ”mamma, pappa, barn” är en lek som reproducerar föreställningen om att den enda sortens familj som existerar är den heteronormativa kärnfamiljen. Pia och Paula luckrar upp den normativiteten genom att kalla leken ”familj”, istället för det traditionella ”mamma, pappa, barn” och tar även tillfället i akt att presentera olika sorters familjer och möjligheter för barnen i deras lek.

Enligt statens offentliga utredning *Jämställdhet i förskolan* (2006:75) är ett av förskolans uppdrag att motverka normer och könsroller. Att synliggöra att det finns olika familjekonstellationer och öppna upp för fler möjligheter än just den vita, svenska kärnfamiljen med en mamma, en pappa och barn är ett sätt att motverka heteronormativiteten, som är en av normerna förskolan har i uppdrag att motarbeta

(SOU 2006:75). Ovanstående exempel från förskolan Regnbågen att helt enkelt byta namn på ett i allmänhet relativt traditionellt rollspel mellan barnen som ofta reproducerar normer blir ett normbrytande inslag helt i linje med föreliggande utredning (2006:75).

En central mening i feministisk poststrukturalism är, som tidigare nämnt, att språket konstruerar verkligheten. Linnea Bodén beskriver i *Förändringens hegemoni* (2009) om hur språket befäster och skapar en verklighet. (s 39) Detta kan appliceras på leken ”mamma, pappa, barn” som då befäster föreställningen om den traditionsenliga, heteronormativa kärnfamiljen. Genom att göra som Pia och Paula har gjort istället i ovanstående exempel befästs inte föreställningen att en familj endast kan se ut på ett förbestämt sätt och regnbågsfamiljer görs inte till avvikelser och diskvalificeras inte som möjlig familjekonstellation.

### **En demokratisk tanke**

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

*Skolverket* (1998/2010, s 3)

Ett av förskolans främsta uppdrag är att främja varje människas rättigheter. Det är meningen att förskolan ska förankra de demokratiska värdegrunderna i barnen. Att följa internationella konventioner och statens regler om mänskliga rättigheter står alltså först. (SOU 2006:75, s 143)

”Men att vi försöker blanda lekarna mycket med varandra. Att vi försöker få olika gruppkonstellationer. Att man inte fastnar med att bara leka i en liten grupp. Vi leker väldigt mycket tillsammans med många olika material och olika typer av lekar.”

Pernilla

”Sedan är det alltid bra att vara i mindre grupper. Snarare så tänker vi. Vi försöker dela oss och vara i små grupper där även barn som är försiktigare och kanske inte har lika lätt att ta plats får komma fram. Det är viktigt. Att ha en demokratisk tanke, att

alla ska få komma fram och göra sin röst hörd och så.”

Pia

Pernilla ger exempel på hur de försöker utvidga lekarna i förskolan. Här sägs att personalen försöker se till att barnen blanda lekarna, uppmuntra lek i olika grupper och med olika material, i olika miljöer. Jag tolkar det som att hon menar att en lek med samma barn – utan att byta material och inga miljöskiften – är negativt betingat. Bodén skriver (i Lenz Taguchi, Bodén och Ohrlander 2011) att världen är uppbyggd av motsatspar, i enlighet med den poststrukturella feminismen. Det innebär också att det osagda ofta är det mer intressanta i frågan om att dekonstruera en mening eller en fras för att ta reda på vad som sägs, och vad som inte sägs – eftersom det som inte sägs också är betydelsefullt och ibland till och med mer meningsbärande än det som faktiskt sägs (s 37). Här säger ju Pernilla att de försöker blanda barnen och ha dem i olika grupper med olika material. Jag tolkar det som att Pernilla menar att det är ett *bra* sätt jobba och att vidga lekarna. Dekonstruerat i enlighet med feministisk poststrukturalism innebär det att valet att inte blanda lekarna och att inte mixa in olika material och miljöer skulle vara någonting negativt laddat.

För att gå vidare på spåret om den demokratiska tanken på den uttalat genuspedagogiska förskolan Regnbågen finns den även med under samlingarna som de har dagligen i ett av rummen efter att barnen har varit ute under första delen av förmiddagen, men innan lunchen. Under samlingarna sitter (nästan) alla barn på avdelningen ner och pedagogen (när jag var där var det Paula som höll i alla samlingar) fördelar ordet till barnen. Paula ställer en fråga, eller öppnar upp för diskussion om någonting, till barnen som de sedan pratar om i tur och ordning. Under samlingarna fördelar Paula ordet till barnen, ibland används en talpinne eller talsten för att förstärka vems tur det är att berätta någonting (Paula, 2014-12-05). Det blir alltså en pedagogstyrd aktivitet där vid en händelse att till exempel ett barn avbryter ett annat barn, eller inte förhåller sig till aktivitetens ramar (kan kallas ”norm”) blir uppmanad av pedagogen att vänta till hens tur. Även om själva övningen syftar till att bedriva en verksamhet som är demokratisk där alla har samma rättigheter att uttrycka sig skulle man kunna argumentera för att själva styrningen innebär att den vuxna utövar makt över barnen, detta i egenskap av att vara vuxen och därmed vara högre upp i hierarkin.

Genom att titta på vuxnas och barns relation i förhållande till ålder och makt kan man förstå vuxna som överlägsna, medan barn många gånger uppfattas som ”ofärdiga” individer som i en diskurs säger att ”barn i framtiden kommer bli” och inte att de redan är individer med egna viljor och åsikter (Dolk 2013, s 237).

Dolk (2013) behandlar ämnet genuspedagogik och skriver om relationen mellan barn och vuxna i förskolemiljö, och analyserar detta med särskild hänsyn till barns möjligheter att vara delaktiga, göra egna val och även göra motstånd (s 237). I Dolks slutsats analyseras genuspedagogikens metoder. Hon tar upp de pedagogstyrda aktiviteterna som ofta präglas av en demokratisk tanke, exempelvis valstunder, barnråd och även samlingar nämns som en av aktiviteterna. Metoderna kan vara bra material för inspiration och vägledning men, menar Dolk, de riskerar också att bli någonting som endast existerar för att kunna visas upp för omvärlden i ett samhälle där förskolan behöver profilera och synliggöra sig i bruset av andra förskolor (s 232).

Michel Foucault menar dock att makten inte alltid kommer från den dominerande gruppen, vilket i det här fallet innebär att de vuxna inte är de enda som styr verksamheten på förskolan, utan även barnen gör det (i Dolk 2013, s 231). Länkat till exemplet på Regnbågen skulle det kunna tolkas som att barnen har internaliserat de normerna och därmed också figurerar som maktutövande mot potentiella försök till motstånd. Detta skulle i sin tur även kunna innebära att pedagogen som fördelar ordet faktiskt har givits makt av barnen som (oftast) accepterar den vuxnas (pedagogens) utövande av den.

Hur kan vi då förstå dessa samlingar med barnen utifrån utgångspunkten att alla barn ska lyssnas till och ha likvärdig rätt att tala med utgångspunkt i Foucault - att makt ofta internaliseras, skapas och omskapas tillsammans med andra? Judith Butler (2007) menar att människor skapar sig själva genom en ”reglerad upprepningsprocess”. Det betyder att en variation hos människors personligheter och varanden är bunden till att individen har möjlighet att upprepa handlingarna som sedan ska fungera som producerande av jaget, men det innebär också att trots individens egentliga icke-frihet att bli någonting helt unikt i ett samhälle som till stor del är uppbyggt och styrs av normer, finns det fortfarande chans att agera normbrytande genom att välja att upprepa handlingar på ett sätt som inte förväntas av en (Butler 2007, s 227).

Sammanfogade skulle dessa två kunna innebära att normerna och föreställningarna av



hur man betar sig under en samling (trots den bakomliggande demokratiska tanken i själva aktiviteten ursprungligen) kan ge effekten att barn som vill visa prov på motstånd, får motstånd dels av den ledande pedagogen, och de barn som också är delaktiga i den återkommande händelsen som samling är. Men det innebär också att det finns chans för individen att bryta normen och faktiskt visa prov på ”motstånd” genom att exempelvis lämna samlingen (detta skedde ett mindre antal gånger under min vistelse på förskolan). Detta skulle kunna tolkas som att barnet har brukat sin demokratiska rättighet till egen vilja och delaktighet till beslut – vilket ju är ett av genuspedagogikens (och förskolans i allmänhet) egentliga mål.

## **Material och miljö**

I *Jämställdhet i förskolan* (2006:75) kommer det fram att inte bara pedagogerna på förskolor ansvarar för barnens vardag. Även materialet och miljön, hur rummen är formade, avgränsade och upplagda samt vad som finns i varje rum, är viktigt för barnens subjektskapande (s 64). Materialval (eller icke-val) och (o)genomtänkt miljö på förskolan kan möjliggöra barnens lekar och skapande, likväl som det kan begränsa (s 65).

## **Könskodade rum**

Delegationen för jämställdhet i förskolan upptäcker att förskolan ofta präglas av att flickors och pojkars rum är skilda åt. På förskolor finnes ofta ett blått rum fyllt med bilar och byggmaterial, och avgränsat från detta hittas en ”dockvrå”. Det reflekteras även över att bägge rum är könskodade, det förstnämnda som ”pojktigt” och det senare som ”flickigt”. Detta kan, enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006:75), ses som en anledning till att flickor leker för sig och pojkar för sig och då även med olika sorters material och i olika rum (s 105). Just indelningen i olika könskodade rum ger Pia exempel på i intervjun:

”På en klassisk förskola finns det t ex en dockvrå; den är ofta i ett hörn eller i ett litet rum. Där går ofta tonerna i rosa eller liknande, där finns en viss typ av leksaker.[...] Men det är ju väldigt tydligt att rummet var väldigt könat. Det förväntades ett visst kön att leka i det rummet liksom.”

Pia

På avdelningen jag besökte på Regnbågen finns fyra utrymmen inomhus för barnen att vara i. Ett rum med klossar, en koja med kuddar och filtar samt små (låtsas)köksredskap, bord och stolar. Ett annat rum i anslutning till föregående har en matta, tåg, bilar, djur och dockhus med dockor av olika slag. Ett tredje rum fungerar som både matsal och pysselrum och det fjärde har en läshörna, men fungerar mest som genomfart. Pia förklarar att varje utrymme är väl genomtänkt:

”Det vi har gjort, om vi tar det som exempel så har vi ett mindre rum. Vi har ju flera rum, men ett mindre rum. Där har vi djur, en matta som är gräsmatta till dem. Djur, småklossar, dockskåp och tågbana har vi där och dockor till dockskåpet. Och då tänker ju vi att här är en liten värld som man kan skapa. Dockorna kan åka tåget till jobbet, man kan bygga hus till dockorna eller man kan bygga hus till djuren. Det är en blandning. Det är inte ett tydligt könsuppdelat rum.”

Pia

”Men är allt färdigindelad efter kön och förväntning på kön så sker det ingen inspiration eller fantasi.”

Pia

Om allt är färdigindelad efter traditionella förväntningar på kön möjliggörs inte kreativitet menar Pia. Jag vill dra det längre än så och koppla det till vad Månsson skriver i ett kapitel i *Från storslagna visioner till professionell bedömning* (Qvarsebo & Tallberg Broman 2010). Hon beskriver att det är vi som skapar rummen samtidigt som rummen skapar oss. En flicka och en pojke placeras in i dessa köns kategorier både genom sina inre attribut och av yttre omständigheter. Med detta menas att genom att ha könskodade rum med könskodat material sorterat efter föreställning om pojkar och flickor, kommer detta i sin tur också förstärka kategorierna och minska möjligheterna för barn att bryta sig ur traditionella könsroller som ständigt förväntas av dem (s 151). Regnbågens medvetna val att försöka blanda de olika lekarna, olika sorters material, och så vidare, används som metod för att bryta reproduceringen av de fastlåsta kategorierna.

Pias kommentarer tolkar jag som att om förskolan hade delat upp rummen i en rosa ”dockvrå” med typiskt flickigt kodade material och ett blått/grönt rum med t ex dinosaurier, bilar och klossar hade det lagt förväntningar på barnen på var och hur de

ska leka. Pia menar att genom rum som inte är könsuppdelade inspireras barnen till andra sorters lekar än de som hade möjliggjorts om rummen vore färdigindelade. Även mina observationer visar på att barnen leker oavsett kön och snarare efter vilka som har liknande intressen.

I jämställdhetsarbetet som ligger till grund för många av analyserna gjorda i *Jämställdhet i förskolan* (SOU 2006:75) har man gett några förskolor olika råd och metoder för att genusmedvetenheten och jämställdheten ska öka. Bland annat ändrades själva upplägget av rummen och materialet i de olika rummen (som tidigare kunde vara relativt könskodad). Efter förändringarna har personalen märkt av större variation av lekarna och att barnen leker mer blandat och med olika saker, till skillnad från förut då mycket av det mest könskodade materialet var placerat i enskilda rum och pojkar och flickor många gånger lekte mer avskilt och sällan könsöverskridande (s 106). Tidigare forskning stämmer alltså väl överens med vad jag har sett på förskolan Regnbågen och vad intervjupersonerna har vittnat om.

I *En rosa pedagogik* (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011) analyserar Linnea Bodén kommentaren ”Vi har valt att skapa lekmiljöer oberoende av kön”. Denna kan liknas med ovanstående kommentar från Pia (”Det är inte ett tydligt könsuppdelat rum.”). I en feministisk poststrukturalistisk teori är vad som **inte** sägs många gånger lika viktigt som det som sägs. Poststrukturalistisk språkförståelse innebär bland annat att språket är uppbyggt kring motsatspar – eller dikotomier. I det här fallet blir motsatsparet lekmiljöer *oberoende* av kön mot lekmiljöer *beroende* av kön (s 37). Bodén kommer fram till att en jämställd, könsneutral förskola kan likställas med ett aktivt motstånd att dela upp barn efter kön och menar slutligen att en jämställd förskola är den som fokuserar på det unika i varje barn och därmed skall de inte delas upp baserat på kön (s 38). En sådan tankegång hittar jag även på Regnbågen.

”Att vi aktivt skapar en miljö där vi inte delar upp.”

Pia

”Genom att inte förvänta oss olika saker och förvänta oss att barn med snippa ska ha vissa egenskaper och tycka om vissa saker.”

Pia

”Det är mycket mer att alla behandlas som individer och inte utifrån sin könstillhörighet och så här.”

Pernilla

Här kan vi se att både Pia och Pernilla talar om att könsuppdelning inte sker på Regnbågen. Jag tolkar det som att målet är att alla barn ska behandlas som unika individer för att på så sätt få tillgång till alla möjligheter och likvärdiga rättigheter. I likhet med Bodéns (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011) analys att en bra jämställd skola är en där barn behandlas utifrån föreställningen att samtliga är unika individer, har även förskolan Regnbågen och dess personal en liknande tankegång och jobbar därefter. Man verkar därmed inte utgå från att barns, vid födsel tillskrivna, kön har någon betydelse för deras intressen och agentskap utan snarare åt att kön är sociala konstruktioner. Utgångspunkten är att behandla barnen utifrån att deras intressen kommer från att de är individer, inte har en viss könstillhörighet, och intervjupersonernas mål är att behandla dem därefter.

### **Representation genom material och böcker**

Förskolan Regnbågen ligger, som tidigare nämnt, i ett socioekonomiskt högt klassat område. De flesta barn på förskolan har en etnicitet som, av mig som utomstående, kan uppfattas som vit och det finns inga *synliga* funktionshinder (med det inte sagt att neuropsykiatriska funktionsnedsättningar inte finns). Många av barnen passar därför in i det som skulle kunna klassas som normen. Jag uppfattar det som att det nyssnämnda är anledningen till att det är svårare att tillämpa ett intersektionellt perspektiv.

Dolk (2013) beskriver att konkreta metoder och verktyg för normkritisk pedagogik, i syfte att införliva dessa ”kategorier”, inte finns i lika stor utsträckning (s 19). Denna svårighet visas tydligt i mitt intervjumaterial från Regnbågen. I verksamhetens mål och policy står skrivet att de vill arbeta för att motverka samtliga normer, inte bara exempelvis heteronormer. När jag talar med dem förstår jag det dock som att det är svårare att jobba aktivt intersektionellt i och med förskolans homogenitet.

Intervjupersonerna beskriver att de gör på alternativa sätt för att implementera det i vardagen.

”När vi köper dockor till dockskåpen. Dels flera familjer måste vi alltid köpa, för köper man en dockfamilj får man alltid en mamma, en pappa och två barn. Och vill vi kunna ha en regnbågsfamilj måste vi av det skälet köpa mer än en familj. Sedan vill vi köpa personer med olika utseenden.”

Pia

”Det är lätt att det försvinner, verkligen. Vi får försöka hitta just, representationer och det. Vi har en liten rullstolsfigur i vårt dockskåp, men det är ju aldrig någon som leker med det där dockskåpet så det vet jag inte om de har sett.”

Paula

”Vi gör ju det med materialet och litteraturen att vi försöker tänka på att ha olika etniciteter och religioner och funktionaliteter och sexualiteter och så i våra böcker och med dockor till exempel har vi haft att inte alla ska vara vita dockor utan att man ska ha olika... annars om man inte tänker på det blir det ju lätt att det blir... just vitt och medelklass...”

Pernilla

”Det faller sig inte riktigt lika naturligt. Det blir lite exotifierat. Det är problematiskt. När det inte finns på den dagliga agendan. Det är en jättesvår balans att exotifiera och integrera som ju är superknepig. Vi försöker väl kanske att se till att låna böcker, eller prata om.”

Paula

Vi försöker att vara noggranna med att i våra dockor, i våra sagor, i alla bilder barnen får. Där vara inkluderande. Precis som vi gärna tar in böcker där det finns icke-heterokärnfamiljer – t ex regnbågsfamiljer – tar vi gärna in böcker där huvudpersonerna inte är vita.

Pia

Intervjupersonerna Pernilla, Pia och Paula menar att för att motverka exkludering av vissa minoriteter tar de in dockor, litteratur, bilder och sagor som gärna får representera de grupper som inte naturligt figurerar på förskolan i övrigt. Flera av pedagogerna talar om att om det har förekommit kränkande behandling på grund av normer kan det vid ett senare tillfälle tas upp genom, till exempel, högläsning. Genom användandet av sagor och berättelser tala med barnen om problematiken kan även de

få en förståelse. Litteratur som sagor, berättelser och böcker i förskolan har en viktig del i det pedagogiska arbetet eftersom att det dels är en central del av barnens språk och talutveckling, men framför allt för att det blir en representation av verkligheten och densammes värderingar och normer. Högläsningen är därför delaktigt i konstruktionen av barnens föreställningar av världen. (SOU 2006:75, s 112). Ovanstående citat visar på att Regnbågen tar fasta på föreliggande teorier och tillämpar det i vardagen på förskolan.

Ovanstående är alltså en metod för att verka inkluderande gentemot samtliga individer. Förskolan kan uppfattas som något homogen men genom att visa på olika verkligheter i sagor och berättelser har man försökt förebygga att grupper exkluderas och visa på att till exempel familjer kan se olika ut och att det inte är någonting konstigt.

I *Jämställdhet i förskolan* (2006) redogörs för reaktionerna från barn i förskolan som precis fått höra en saga om prinsessor som är normbrytande. Reaktionerna från barnen är skeptiska och barnen ifrågasätter varför prinsessan agerar på vissa sätt – eftersom prinsessan är som den traditionella prinsessrollen (eller flickrollen) (s 117). Författarna tolkar dock inte händelsen som att det är onödigt att läsa berättelser för barnen i syfte att vidga deras perspektiv, utan menar snarare att en berättelse som berättas någon enstaka gång med andra synsätt eller maktordningar aldrig kan ersätta ett helt livs erfarenheter av verkligheten. För att utmana normen måste det ske under långsiktigt och aktivt medvetandegörande av andra föreställningar, alternativ till normen. (s 118) Frågan är dock om dessa representationer som Regnbågen väljer att göra genom sagor, dockor och allmänt tal för att vidga normen, eller kritisera den, är tillräckligt. Homogeniteten kommer ändå att forma barnen.

Av ovanstående kommentarer att döma kan det tolkas som att både Paula och Pernilla förhåller sig något försiktigt till att de med enkelhet får in det intersektionella perspektivet i det vardagliga arbetet. Pernilla blir betänksam och pausar mycket när hon pratar och i sista delen av kommentaren medger hon att det lätt blir vitt och medelklass (dessa två tolkar jag som ett exempel på norm i sammanhanget).

Jag upplever att förskolan fokuserar mycket på att agera kritiskt mot traditionella könsroller, eller åtminstone på att luckra upp dem och presentera andra möjligheter

och alternativ till dessa roller. Det tycker jag även att mitt intervjumaterial belyser, att just de samverkande maktrelationerna kan falla mellan stolarna till förmån för en könsbaserad analys. Jag är dock medveten om att mina frågor till intervjupersonerna har påverkat deras tal och att svaren därför har handlat mindre om intersektionalitet än om kön exempelvis. Detta är risken när man gör en kvalitativ forskning – forskaren är ständigt närvarande kunskapandet och själva produktionen av materialet.

## **Tal och språk**

I tidigare forskning har det kunnat bevisas att vuxna människor, i det här fallet pedagoger, tilltalar olika barn beroende på om de är (förväntas vara) flickor eller pojkar. När man har talat till flickor har många känslor vävts in och man har talat med målande beskrivningar och förklaringar, medan man mot killar använt sig av mycket imperativ och korta, raka meningar och tilltal (Månsson 2000, 157-158). I enlighet med feministisk poststrukturalism är språket konstruerande och meningsskapande, vilket innebär att sättet man talar till individer också formar dem, deras föreställningar om världen och deras förståelse för sig själva och hur man kan göra sig begriplig inom olika diskurser (se exempelvis Lenz Taguchi 2004).

”Jag tycker att våra barn är mycket friare, i hur de klär sig, vilka lekar de vill leka och att de aldrig blir tillsagda av en vuxen eller av en kompis att ’det där kan inte pojkar göra, och det där kan inte flickor göra, det där är bara för flickor’ eller ’så där kan inte pojkar gå klädda’ eller så. Det hör de aldrig. De får hela tiden välja utifrån sin person och inte från sitt kön och det tror jag absolut gör skillnad. Och även känslor att de aldrig får höra att pojkar inte ska gråta och att vi ger alla barn lika mycket tröst och bekräftelse. En klassiker är ju annars att man säger till pojkar att ’Upp och hoppa, det där var ingen fara’ och till flickor ’Åh, men lilla gumman’.”

Pia

”Det är roligare att bara utvidga saker och låta det liksom... att kasta om saker och låta det vara på massa olika sätt och så. Vad gäller det så är min linje inte så här.. ’Nu ska vi bara säga föräldern, nu ska vi bara säga namnen’, det är mer att föra in andra. Kanske säga ’pappa’ ganska ofta när man pratar om en pappaförälder och att säga

namnen lite oftare när man pratar om en mammaförälder. Bara bolla lite med det.”

Pernilla

I Regnbågens policy om pedagogik står mycket om språk. Här nämns bland annat att de gärna använder ord som hen, kompisar och egennamn istället för hon, han, tjejer och killar. Där beskrivs även att man aktivt försöker att inte reproducera förväntningar och föreställningar om traditionella, stereotypa roller.

I enlighet med feministisk poststrukturalistisk teoribildning och tillämpningen av den språkliga vändningen är språket meningsbärande och skapande av verkligheten. Jag menar att genom att personalen aktivt tänker på sitt språkbruk gentemot barnen finns det större chans att man undviker att reproducera normer och därmed begränsa verkligheten och begripliga subjekspositioner. I kommentarerna ovan kan utläsas att barnen inte behöver möta stereotypa förväntningar om till exempel kläder eller beteenden. Pernilla menar att istället för att ta bort ord vill hon snarare utvidga. Därmed håller hon inte lika strikt på könsneutrala ord som förälder/hen/kompisar som jag tolkar det. När vi talar om tal och språk pratar vi dock inte om hur övriga normer kan reproduceras – fler normer än könsnormen styr oss. Personalen verkar medveten om normer och hur de upprätthålls men går sällan in på exempelvis klass. Detta kan tolkas som ett osynliggörande av den normen, vilket i sin tur reproducerar den. Liksom man sällan talar om män som kön (se exempelvis Björk 2013, s 216) talas det också sällan om medelklassen som en klass. Detta menar jag bidrar till homogeniteten och bromsar en möjlighet till en än mer vidgad verklighetsbild.

”Några firade inte jul, några gjorde det. Men här tänker jag att på något sätt försöka få in det i ett sätt att prata om det. På samlingen inte utgå från att alla ska fira jul. Sedan är det väldigt lätt för oss att fråga ”Hur ska ni fira jul?” och sedan ”Och sedan firar ju inte alla jul”... å hade vi ju kunnat fråga ”Vilka av er ska fira jul?” och inte utgå från att alla gör det liksom. Och det är ju också en övningsfråga på hur vi pratar... och att man åtminstone pratar om det.”

Paula

Här ger Paula exempel på en händelse som uppstod under samlingen när de talade om julen. Paula tillfrågade barnen hur barnen firar jul i år, för att sedan snabbt rätta sig och säga till dem att ”eller så firar man inte jul, det är lite olika!”. Paulas uttalande



ovan ser jag ett exempel på när normen har blivit osynliggjord från början. Här reproducerar man normen genom att göra övriga möjligheter (inte fira jul) till avvikande. En av anledningarna till att normen existerar är att normen alltid är osynliggjord eftersom att den är så självklar (se exempelvis Carbado 2013 eller Björk 2013).

## **Problematik**

Följande avsnitt kommer avhandla ämnet problematik och utmaningar mer konkret än tidigare. Jag har delat in det i olika teman som jag har sett återkommande gånger av fler än en intervjuperson i intervjumaterialet.

Vad som framkommer många gånger i mitt intervjumaterial är tidsbristen. Det är tydligt att tiden är outhärlig för att ha tid till analys, och detta kanske framför allt gäller för att kunna förhålla sig kritisk till de normer som styr. Jag har valt att inte ha med detta som ett avsnitt, men vill ändå poängtera att det verkar vara en stor problematik i förskoleverksamhet i allmänhet (se SOU 2006:75, s 11) och då kanske på Regnbågen i synnerhet, för att kunna ha tid för reflektion, kartläggning och dokumentation och sedan revidering av metoder.

### **Vad är pedagogens roll? ”Jag har ju bara mig själv...”**

Pedagogens roll i förskolans sammanhang är i princip densamma som förskolans uppdrag. Detta uppdrag står skrivet i Läroplanen (1998/2010) men innebär sammanfattningsvis ungefär; att förmedla samhällets värden, att sträva efter att varje barn utvecklar olika sidor hos sig själv i linje med främjandet av det livslånga lärandet samt att förmedla relevansen av öppenhet, trygghet och respekt för andra människor. Eftersom det är förskolans ansvar att förmedla nyssnämnda skulle man även kunna dra det till att det ligger på förskollära och barnskötarna att förverkliga det.

”Jag har ju bara mig själv som arbetsredskap i princip när jag jobbar med barn, eller med andra människor överhuvudtaget. Det är ju bara jag som kan... jag kan ju aldrig förändra någon annan. Men jag kan ju förändra mig själv. Sedan kan jag försöka påverka andra människor men jag kan inte förändra, på det sättet. Då blir det också

ens egna tankar, eller alltså då är det ju jag själv som är min största utmaning.”

Paula

”Hur är vi? Hur förhåller vi oss? Hela tiden de vuxnas förhållningssätt till barnen.”

Pernilla

Jag tolkar Paulas kommentar som att det är hennes agerande, hennes roll och hennes person och personlighet som är hennes arbetsredskap. Paula reflekterar över att för att kunna förmedla någonting till barnen har hon endast möjlighet att göra det genom att förändra sig själv först. Även Pernilla ger exempel på dessa tankar när hon ”frågar” sig hur de (personalen, pedagogerna, vuxna) förhåller sig till barnen och fastställer att det alltid är de vuxnas förhållningssätt till barnen som är huvudsaken.

”En sak som jag kan känna att jag skulle vilja reflektera mer om mina kollegor omkring är om jag själv har, alltså mitt förhållningssätt till, för jag kan ändå uppleva ibland att den här typiska maskuliniteten och femininiteten att man ändå kan se det hos barnen litegrann. Att de har anammat något av det, att jag tycker att det är jobbigt om en person med snopp till exempel som är väldigt, som har anammat någon maskulinitetsnorm eller så att det kan bli en konflikt i en hur man ska hantera det.”

Pernilla

Här berättar Pernilla om att hon blir provocerad när ”personer med snopp” reproducerar stereotypa maskulinitetsnormer. Av de två andra intervjupersonerna var det ingen av dem som tog upp detta, varför det är svårt att göra en analys på hur de hanterar sådana lägen. Pernillas uttalande ser jag som ett exempel på hur de egna upplevelserna, som del av personalen och de vuxna på en förskola, kan påverka ens beteende gentemot barnen. I övrigt ger inte Pernilla liknande exempel och när jag frågar om hur hon brukar hantera de känslorna svarar hon följande:

”Jag har väl blivit mer och mer så att jag tror att det är väldigt långsiktigt arbete, att det är processer och att det handlar mer om att visa på alternativ. Mer än att styra.

Man kan ju inte bara börja förändra det här barnet.”

Pernilla

Pernilla fortsätter sedan och uttrycker att det vore bra med mer konkreta metoder och att det vore önskvärt med fler möjligheter att samlas tillsammans i arbetslaget och

diskutera sådana händelser. Jag tolkar Pernillas uttalanden som att hon är osäker på sin roll i sammanhanget och hur hon på bästa sätt ska kunna undvika att styra barnet och därmed utöva makt samtidigt som det rent genuspedagogiskt är meningen att bidra med möjligheter och potentiella uppluckringar av stereotyper. Jag identifierar det som ett av problemen, som även hänger ihop med dels tidsbristen i förskoleverksamheter i allmänhet, men även att genuspedagogiken inte har tillräckligt konkreta metoder och att det krävs mycket egna initiativ, vilja och egen kunskap för att ha möjlighet att implementera det vardagligen – i samtliga situationer, kontinuerligt. För att luckra upp normer krävs det ett långsiktigt arbete och att en person på förskolan tar riktigt ansvar för arbetet och gör kartläggningar och dokumentationer. (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011)

”Jag tänker att den största bromsklossen för att jobba genuspedagogiskt på förskolan handlar väldigt mycket om att det är en relativt låg utbildningsnivå på många av dem som jobbar och framför allt att det är chefer som inte tar tag i det. Det kan inte bara bygga på eldsjälar, för det går inte, för de flyttar på sig. De slutar jobba, de bränns ut.

Och då försvinner liksom hela det fokuset.”

Paula

Vad Paula uttrycker ovan är att en brist på utbildning innebär att det är svårare att praktiskt jobba med genuspedagogik. Detta kan även liknas med Pernillas tidigare uttalande om att hon inte känner att hon har tillräckligt mycket kunskap om praktiska metoder. Jag tolkar det som att en stor utmaning ligger i att en stor del av verksamheten, som Paula uttrycker det, vilar på ”eldsjälar” och människor som brinner för att förändra samhället. Det är dock outhålligt att metoderna blir rutiner för att vara tillgängliga även för dem som nödvändigtvis inte själva har ett stort intresse. Detta går även i linje med SOU (2006:75) där man inser att det krävs mer resurser för att erbjuda alla delar av förskoleverksamheten kunskap, eftersom det är där det ofta brister. Man konstaterar att brist på kunskap om genus, normkritik och metoderna för att främja jämställdhet inte får bromsa utvecklingen (s 11).

### **Fokus på kön**

Genom genuspedagogik ska en demokratisk miljö skapas för alla barn. Både i mina intervjuer och i tidigare forskning är det tydligt att genuspedagogik mest av allt lägger

fokus på kön (se exempelvis SOU 2006:75, s 167), eller kanske snarare att eliminera fokus på kön i bemötandet mot barnen i tal, språk, material, miljö och alla sorters aktiviteter som finns i vardagen på en förskola. För de allra flesta barn är det dock inte bara könstillhörigheten och den sedan, av det normativa samhället, socialt konstruerade könsrollen, som är mest problematisk. Det står i läroplanen att förskolans uppdrag är att den ska verka för att traditionella, stereotypa könsroller aktivt ska motarbetas (SOU 2006:75, s 169). Men det ligger också i förskolans uppdrag att motarbeta andra grunder för diskriminering och kränkande behandling (s 167). Det går därmed att argumentera för att anläggandet av ett intersektionellt perspektiv i förskolans vardag, inte bara är fördelaktigt, men också nödvändigt för att uppnå de krav som har ålagts förskolan. (s 167).

Klara Dolk skriver i sin avhandling *Bångstyriga barn* (2013) att en komplicerande pedagogik som verkar normkritiskt och inte bara *genus*pedagogiskt inte har fått ta lika stor plats i förskolor. Det arbetas aktivt med diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet och sexuell läggning, men de andra faller i skymundan i större utsträckning (s 19). På Regnbågen är det just de övriga diskrimineringsgrunderna och även klass som är svåra att implementera på en vardaglig basis, men det är någonting som de ändå försöker nå. När jag talar med pedagogerna om det intersektionella perspektivet kommer det fram att det är svårare att jobba med föreliggande diskrimineringsgrunder på grund av att representationen av dem är mindre konkret och inte alltid representerad på förskolan – till skillnad från till exempel kön, som representeras dagligen och konstant i alla individer.

”För mig är det mycket viktigt att det inte enbart är ett fokus kring kön. Jag vill jobba med helheter och liksom hela människor. Att olika saker kan göra att vi exkluderas på olika sätt och att det är viktigt med ett brett perspektiv i den här, i försöken att inkludera. Alla. På förskolan.”

Pernilla

”Där kan det också kännas lite som att det finns väldigt lite att jobba med egentligen. Ibland känns det som att det är någonting man går runt och försöker medvetandegöra sig själv om så att det kanske påverkar sättet att uttrycka sig och sättet att förhålla sig till de här barnen. Men att ibland kan det kännas som att det blir som en liten bubbla av... och att det kanske skulle vara viktigare att jobba i andra områden och att det är

tråkigt att det inte är mer integrerat, alltså att det är så homogent.”

### Pernilla

Pernilla berättar att hon tycker det är viktigt med det intersektionella perspektivet så att det inte enbart blir ett könsmedvetet fokus utan förståelse och analys av ”helheten” som hon uttrycker det. Samtidigt reflekterar hon över att hon själv ibland kan ha svårt att se normerna. Hon kommer fram till att mycket handlar om att dels jobba med sig själv men också att ett problem är att det är homogent på förskolan.

Jag tolkar Pernillas uttalande som att hon gärna hade velat jobba med ett intersektionella verktyg för att uppluckra än mer, men att det ligger svårigheter i bubblan på förskolan Regnbågen. Lykke skriver om en metod för att införa intersektionalitet som kallas transversala dialoger. Detta innebär att man reflekterar över vad genus, etnicitet, klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet och ålder har för mening i sin egen position. Övningen utförs i grupp och sedan uppmanas man göra ett ”positionsbyte” och anstränga sig för att förstå andras premisser. (red. Lundberg & Werner) Vad jag kan tolka ur bland annat Pernillas uttalanden är att det är svårt att se förbi sina egna föreställningar och erfarenheter av verkligheten eller verklighetsbilden och att det bromsar ens genuspedagogiska/normkritiska förhållningssätt på förskolan eftersom det kräver att man aktivt reflekterar över både strukturer och individer.

# Slutsatser

## Sammanfattande avslutning

Syftet med den här uppsatsen var att utreda hur genuspedagogiken praktiskt implementeras på en förskola och vilka utmaningar som kan finnas när genuspedagogik omsätts från teori till praktik. Till hjälp för att förklara detta syfte använde jag mig av följande frågeställningar:

- Hur tillämpas genuspedagogik i praktiken på en förskola och vilka metoder används?
- Vilka utmaningar finns på förskolan i översättningen av genuspedagogik från teori till praktik i vardagen?

Här har den genuspedagogiska förskolan Regnbågen varit mitt material och således kan jag inte påstå att en liknande undersökning hade resulterat i samma utfall på en annan förskola. Den kvalitativa forskningen innebär att forskaren är med i själva produktionen av kunskap och därför är det svårt, om inte omöjligt, att skilja forskaren från studien. (Widerberg 2002:24-25) Min teoretiska utgångspunkt har varit feministisk poststrukturalism tillsammans med ett försök till ett intersektionellt förhållningssätt.

Jag har identifierat ett flertal olika metoder som används på förskolan i syfte att arbeta genuspedagogiskt. De konkreta metoderna bestod bland annat av att utvidga barnens lekar, blanda material och miljö och ständigt försöka vara en motvikt till de traditionella normer som finns genom att erbjuda andra alternativ. Detta påvisades exempelvis genom högläsning av litteratur vars innehåll fick agera representativt för att visa möjligheter bortom normens ordningar – exempelvis böcker med familjer som inte bestod av en vit, heterosexuell kärnfamilj. Ur ett intersektionellt perspektiv fann jag en svårighet i att faktiskt kunna representera en hel värld av möjligheter då själva förskolan fortfarande till stor del är homogen, men litteratur, material och tal om annat än själva normen är ett (beprövat) steg på vägen. Här uttalade sig även en av

pedagogerna om att det är en svår gräns mellan representation, integrering och exotifiering.

Det visade sig under undersökningens gång att mycket av arbetet utgår från en demokratisk tanke. Detta fick jag exempel på dels genom uttalande om att de delar in i mindre grupper för att alla barn ska erbjudas samma möjlighet att få ta plats. I enlighet med Dolks analys (2013) om makt, motstånd och barns delaktighet finns det dock fortfarande vissa fallgropar eftersom ett barns hävdande av sina rättigheter kräver att hen från början känner till sina rättigheter. Däremot kan dessa pedagogstyrda aktiviteter även vara en chans för barnen att visa ”uppror”.

I *En rosa pedagogik* (2011) beskrivs det största problemet med genuspedagogiskt arbete vara att man i vårt samhälle utgår från ett binärt könssystem; kvinna och man (s 33). Jag har visat att det förutom detta även existerar annan problematik med jämställdhetspedagogik eller genuspedagogik, åtminstone på förskolan Regnbågen.

Förutom ovanstående har jag tagit upp att det centrala i själva genuspedagogiken verkar vara hur pedagogerna förhåller sig till barnen. Pedagogerna upplever det svåraste som att de endast har sig själva att jobba med och utifrån. Det innebär att normativa föreställningar och antaganden riskerar att sippra igenom av misstag vilket i sin tur innebär att de appliceras på barnen. Alltså är saker som pedagogernas egna erfarenheter, upplevelser, värderingar och inte minst kunskap och tid oerhört väsentliga. Utan tillräckligt med tid för att hitta konkreta tillvägagångssätt och tillsammans i arbetslaget reflektera över dem tolkar jag det som att det kan finnas risk att genuspedagogiken inte blir lika hållbar och regelbunden som den skulle kunna vara. Liksom Paula nämner kan inte verksamheten förlita sig på eldsjälar, utan måste stå på en stadig grund med en ansvarig chef med intresse att vidareutveckla dessa frågor.

Förskolan Regnbågen har profilerat sig som en genuspedagogisk förskola. Jag anser att en nutida komplicerande genuspedagogik som riktar mer fokus på det intersektionella och allmän normkritik hade kunnat vara ett givande sätt att även införliva ett kritiskt förhållningssätt mot andra maktrelationer. Det är uppenbart att kön inte kan analyseras isolerat från andra maktordningar.

Trots vissa fallgropar avseende omsättning från teori till praktik finns det tydliga tecken på att ett genuspedagogiskt förhållningssätt kan skapa fler möjligheter än omöjligheter och jag menar precis som en av mina intervjupersoner att ingen kan skadas av att bli given alla möjligheter. Däremot kan barn som begränsas till stereotypa roller och förväntningar hindras i sin utveckling till en hel individ, så varför skulle då inte en förskola försöka uppluckra rådande normerna?



# Litteraturlista

- Ambjörnsson, Fanny (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur
- Beauvoir, Simone de (2012). *Det andra könet*. 2. storocketuppl. Stockholm: Norstedt
- Björk, Nina (2013). *Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. [Ny utg.] Stockholm: Wahlström & Widstand
- Bodén, Linnea (2009). *Förändringens hegemoni*. Stockholms universitet.
- Bondestam, Fredrik (2004). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Butler, Judith. (2007). *Genustrubbel feminism och identitetens subversion*. Enskede: TPB
- Carbado, Devon W. *Colorblind Intersectionality*. Signs: Journal of Women in Culture and Society 2013, vol. 38, no. 4.
- Crenshaw, Kimberlé (1989) *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. The University of Chicago Legal Forum, USA
- Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013
- Harding, Sandra G. (red.) (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York, N.Y.: Routledge
- Hellman, Anette (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förl.

- Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Lundberg, Anna och Werner, Ann (red) *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. Nationella sekretariatet för genusforskning, Göteborgs universitet
- Lykke, Nina (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Månsson, Annika (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lund : Univ.
- Qvarsebo, Jonas & Tallberg Broman, Ingegerd (red.) (2010). *Från storslagna visioner till professionell bedömning: om barndom, utbildning och styrning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola
- SOU (2006:75). *Jämställdhet i förskolan*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Fritzes offentliga publikationer, Stockholm.
- Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Yin, Robert K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

## Övrigt

- De los Reyes, Paulina. *Intersektionalitet*.  
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/intersektionalitet>, Nationalencyklopedin.  
Hämtad 2015-01-09.

Göteborgs universitet (2011). *Metoder och förhållningssätt för genus i skolan*.  
<http://genus.se/meromgenus/teman/skola/kunskapsversikter/metoder-och-forhallningssatt-for-genus-i-skolan>. Hämtad 2015-01-08.

Skolverket (1998/2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolibok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolibok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442). Hämtad 2015-01-09