



LUNDS
UNIVERSITET

När queera barn stör ordningen

- En studie av pedagogers förhållningssätt till HBTQI-frågor i förskolor i Malmö

GNVM03, Masteruppsats, 30hp

Genusvetenskapliga Institutionen, HT 19

Författare: Cecilia Wróbel

Handledare: Terese Anving

Abstract

Departing from the high level of health issues that exists among LGBTIQ youth in Sweden, this study examines how pedagogues in preschools in Malmö implement LGBTIQ issues based on queer theory, intersectionality and critical race studies. The research takes a qualitative approach and uses material from interviews and participatory observations conducted at two preschools in Malmö. The material is analyzed through the questions: How are LGBTIQ included in preschools and how is the work perceived by the pedagogues? How does preconceived notions about “other cultures” effect the norm critical work? How does resources effect the implementation of the norm critical work? The study shows that even though LGBTIQ is mentioned to some extent, it is still done from a heteronormative view, constructing queer children and families as “a problem”, deviant or abnormal. It is also shown that children coming from Muslim families are either seen as incapable of being queer and therefore not given the opportunity, or as children that need to be saved from their “non-progressive” environment. Lack of knowledge and time seems to be the main reason for not working enough with LGBTIQ-issues, but also a tendency to not prioritize LGBTIQ until “the problem” appears. This is connected to Sara Ahmed’s thought of heteronormativity as a straight line that is invisible until something derives from it.

Nyckelord: Normkritisk pedagogik, HBTQI-inkluderande förskola, intersektionalitet, queerteori, kritisk rasteori

Key words: LGBTIQ-inclusive education, norm-critical pedagogy, intersectionality, critical race theory

Antal ord: 20377

Tack

Jag vill härmed tacka alla intervjudeltagare som bidragit till att skapa materialet som har gjort det möjligt för mig att skriva denna uppsats. Jag vet att det i förskolan kan vara en utmaning att få in extra moment i en redan stressig vardag, därför betyder det särskilt mycket att ni har tagit er tiden.

Jag vill även tacka min handledare Terese Anving för noggrann läsning, klok vägledning samt för ett stort tålamod under processen.

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till mina tålmodiga läsare Sofia, Linnéa och Nadine som har gjort detta möjligt. Tack för er stöttning under processen och för er orubbliga tilltro till min förmåga.

Innehållsförteckning

Inledning	5
1. Bakgrund	7
1.1. Satsningar i förskolan i Malmö	9
1.2. Skollag och läroplan.....	11
2. Syfte och forskningsfrågor	13
3. Tidigare forskning	14
3.1. Situationen för barn och unga HBTQI-personer.....	14
3.2. Studier av pedagogers förhållningssätt till normer i förskolan	15
4. Teoretiskt ramverk	20
4.1. Heteronormativitet som social hierarki.....	20
4.2. Oförmågan att visualisera queera muslimer.....	22
4.3. Intersektionalitet.....	24
5. Metodologi	26
6. Metod och material	27
6.1. Kontakt med deltagare	27
6.2. Deltagande observationer.....	28
6.3. Semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer.....	30
6.4. Etiska aspekter	31
6.5. Kvalitativ analys.....	32
7. Konstruktioner av HBTQI-frågor i förskola	33
7.1. Om ”problemet” uppstår	33
7.2. Toleranspedagogik	36
7.3. Enskilda barnet som får leda förändringsarbetet.....	37
7.4. Genuspedagogik kontra normkritik.....	39
8. Intersektioner i förskolan	43
8.1. Föreställda svårigheter med att förankra normkritik i miljöer med familjer med olika bakgrund 43	
9. Ambition kontra resurser	46
9.1. Ojämna kunskapsnivåer	47
9.2. Önskan om att göra rätt men med bristande kunskap	48
9.3. Barnkonventionen	50
9.4. Den enskilda pedagogens intresse.....	51
10. Slutsatser och diskussion	54
11. Referenser	57
12. Bilagor	60
12.1. Bilaga 1: Information om studien	60
12.2. Bilaga 2: Intervjuguide.....	61
12.3. Bilaga 3: Information till vårdnadshavare.....	62

Inledning

“One can remember desperately feeling there was simply nowhere to grow” (Stockton, 2009, 3).

Ovan citat är hämtat ur Kathryn Bond Stocktons bok *The Queer Child*, och beskriver en vuxen queer persons tillbakablick på barndomen. Det som åsyftas är personens upplevelse av att det var omöjligt att existera som barn och samtidigt queer (Ibid, 6-7). I mitt arbete som pedagog på olika förskolor i Malmö har jag mött många förskolelärare och pedagoger. Få av de jag har träffat har varit insatta i HBTQI-frågor och i behovet av att arbeta aktivt för att skapa en trygg och stimulerande förskola för alla barn. De som varit insatta i frågorna har använt normkritiska strategier och försökt ge alla barn bästa möjliga förutsättningar för att kunna lära och utvecklas. Läromiljö, material och metoder har då reflekterats över kontinuerligt och valts ut noggrant med hänsyn till representation och inkludering.

Min erfarenhet har dock varit att många pedagoger även ställer sig frågande till nödvändigheten av att kritisera etablerade normer, och anser att genuspedagogiken har fått ta tillräckligt stor plats i förskolan. På en förskola där jag vikarierade berättade ledningen att de valt att inte arbeta med normkritik, med förklaringen att det fanns många familjer från olika kulturer i förskolan som inte var mottagliga för pedagogiken. Normkritikens vara eller icke vara debatterades ofta och bemöttes som något som det var upp till ledning och personal att ta ställning till, trots att förskolor är ålagda ansvar för att förankra normkritiska förhållningssätt i sina verksamheter.

Som queer pedagog är mitt intryck att förskolor ofta genomsyras av hetero- och cis-normativitet. Barn med icke-normativa könsidentiteter och/ eller barn som tillhör icke-normativa familjekonstellationer får lära sig tidigt att de är annorlunda. Pedagogers förhållningssätt till barn med icke-normativa familjekonstellationer har ofta följt samma mönster. Antingen uttrycktes det explicit att ett barn hade en avvikande familjekonstellation, ”hon har två mammor”, eller så nämndes det inte alls. Genom indelningar i grupper av flickor och pojkar, inskolningsformulär som efterfrågat namn på pappa och mamma och olika oreflekterade praktiker har jag upplevt ett osynliggörande och stigmatiserande på förskolan av HBTQI-barn och regnbågsfamiljer.

Stockton sätter ord på mina erfarenheter i sin bok där hon återger vuxna HBTQI-personer erfarenheter av att inte kunna existera som vanligt som barn och queer. Stockton menar att västerländska diskurser om barn som oskyldiga och asexuella men samtidigt med en förväntad heterosexualitet, skapat ett stigma runt de barn som uttryckt en längtan efter någon av samma kön. (Stockton, 2009, 6-7). Idag är kunskapen om unga HBTQI-personers existens större än den var under tiden då de som omnämns av Stockton växte upp, men Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällsfrågor visar att utsattheten bland unga HBTQI-personer är fortsatt stor (2019).

Till följd av att jag har stött på att det normkritiska arbetet inte påbörjats på grund av föreställningar om att människor från andra ”kulturer” skulle motsätta sig det, har jag ställt mig frågan om hur detta står i relation till läroplanen. Mot bakgrund av denna undran samt mina egna erfarenheter som pedagog och den forskning som visar att queera barn inte ges de förutsättningar de behöver för att må bra (MUCF, 2019), strävar denna uppsats efter att vidare undersöka situationen för det normkritiska arbetet i förskolor i Malmö utifrån queerteoretiska och intersektionella perspektiv.

1. Bakgrund

För att ge en inblick till den kontext inom vilken denna undersökning tar sin utgångspunkt beskrivs i denna del situationen för barn och unga HBTQI-personers hälsa och förhållanden i skola och förskola. Därefter ges en översikt över de satsningar i arbetet med normer som görs i förskolan. Slutligen presenteras de delar av skollagen och läroplanen för förskola som är relevanta för denna undersökning.

Ungdomsstyrelsens rapport *Hon Hen Han* från 2010 visar på att många homosexuella, bisexuella och unga transpersoner upplever osynliggörande, öppen diskriminering och kränkningar. Mobbning är vanligt förekommande, liksom hot om våld och våld. Dessa faktorer påverkar hälsan för unga HBTQ-personer negativt och gruppen ligger även i topp för suicidtankar och suicidförsök bland unga. I rapporten från 2010 efterfrågas insatser på lokal, regional och nationell nivå för att komma tillrätta med gruppens höga utsatthet (Ungdomsstyrelsen, 2010).

I en rapport från 2019 görs det tydligt att unga HBTQ-personer fortfarande både har sämre levnadsvillkor än andra unga i form av psykisk ohälsa samt större utsatthet för våld och diskriminering. Det är genomgående vanligare att unga HBTQ-personer upplever begränsningar och inskränkningar av sina levnadsvillkor (MUCF, 2019:6). En undersökning gjord i Skåne på ungas hälsa utifrån könsidentitet visar också på en skillnad för icke-binära transpersoner och binära transpersoner där binära transpersoner oftare svarat att de mår bra än icke-binära transpersoner (Modén, Leveau & Grahn, 2018).

Statens Folkhälsoinstitut har bedömt att diskriminering är en av hälsans bestämningsfaktorer, vilket innebär att de grupper i samhället som är mest utsatta för ohälsa också är de grupper som är mest utsatta för diskriminering. Detta framgår av rapporten *Särbehandlad och kränkt – en rapport om sambanden mellan diskriminering och hälsa* (2005). Forskaren Ulstein Moseng har via Folkhälsoinstitutets utredning fokuserat särskilt på diskriminering av homosexuella och bisexuella unga. Moseng visar på att homosexuella är ett exempel på en grupp som ofta faller utanför och upplever att de blir aktivt utestängda från samhället (Statens folkhälsoinstitut, 2005).

Med strukturell diskriminering avses regler, normer, rutiner, vedertagna förhållningssätt och beteenden i institutioner och andra samhällsstrukturer som utgör hinder för underordnade grupper att uppnå lika rättigheter och möjligheter som dominerande grupper har. Sådan diskriminering kan vara synlig eller dold och den kan ske avsiktligt eller oavsiktligt (Statens folkhälsoinstitut, 2005).

De nordamerikanska forskarna Russell och Fish visar på att trots utvecklingen av ökad acceptans och synlighet av icke-normativa sexuella läggningar, könsidentiteter och könsuttryck under de senaste decennierna brister samhället i att reducera unga HBTQI-personers höga nivåer av psykisk ohälsa. (Russell & Fish, 2016, 466). Stora kunskapsluckor inom olika samhällsinstitutioner samt brister i att verka hälsofrämjande utgör avgörande orsaker. Inte minst inom skolmiljö förekommer stora brister i att tillgodose unga HBTQI-personers behov. (Ibid, 472) Detta kopplar Russell till en utbredd uppfattning om skolan som en neutral miljö, vilket tillbakavisas av forskning som tvärtemot, indikerar att skolor är genomsyrade av heteronormativitet.

Heteronormativitet i skolan tar sig uttryck i dagliga interaktioner mellan elever och lärare, men även i institutionella praktiker och styrdokument. Genom att normalisera och ge privilegier åt heterosexualitet och cis-personer genom språk, regler och rutiner skapas normer som riskerar att bidra till utsatthet. Mobbing, ofredande och våld mot homo- och bisexuella barn samt de barn som inte följer könsnormerna är vanligt förekommande i skolor i Russells och Fishs forskning och även så i den svenska kontexten (MUCF, 2019). När HBTQI-frågor inte hanteras eller möts med tystnad från skolor och institutioner bidrar det till en internaliserad homo- eller transfobi, isolering och diskriminering vilket i sin tur bidrar till ohälsa i gruppen (Russell & Fish, 2016, 9–11).

De svenska genusvetarna Irina Schmitt och Malena Gustavsson är redaktörer för den svenska delen av studien *”Skolan är ute?! – Barn och ungdomar med hbtq-föräldrar och deras erfarenheter i skolan i Tyskland, Slovenien och Sverige”* (Schmitt & Gustavsson, 2011) och betonar där att homo- och transfobi i grund och botten handlar om heteronormativt våld (Ibid). När barns omgivning görs hetero- och cis-normativ skapas en fientlig miljö för queera barn där de utsätts för kränkningar, och för att gå tillbaka till det inledande citatet, inte får möjlighet att växa.

Även förskolan är en hetero- och cisnormativ miljö och barnen i förskoleålder utsätts för den precis som skolungdomar och unga vuxna. Hälsoeffekterna av det utanförskap och den brist på representation som presenteras ovan, framträder efter flera år i normativa miljöer vilket innebär att även förskola spelar en viktig roll för ungas psykiska hälsa. Genom mer kompetenta och aktiva förhållningssätt till de normer som påverkar individer negativt bedömer

Ungdomsstyrelsen att det går att motverka den diskriminerande effekt som en oreflekterad och okunnig heteronormativ vardagsmiljö kan utgöra (Ungdomsstyrelsen, 2010).

1.1. Satsningar i förskolan i Malmö

2001 beslutade regeringen att varje kommun ska ha en genuspedagog, med uppgift att stödja förskolepersonal i arbetet med jämställdhetsfrågor. Malmö stad har sex anställda genuspedagoger och kommunens målsättning är att alla kommunala verksamheter ska vara jämställda år 2020 (Sydsvenskan, 2013). Två av Malmös genuspedagoger beskriver i en intervju med Sydsvenskan att arbetet motiveras av den rådande könsmaktsordningen som kommer till uttryck genom betygsskillnader, löneskillnader och det sexualiserade våldet. Det som ingår i uppdraget är att komma till bukt med orättvisor mellan binära kön och pedagogerna utgår ifrån genuspedagogiska metoder (Ibid).

En annan fråga som ägnats stor uppmärksamhet i förskola i Malmö stad under de senaste åren är insatser för barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer. Många pedagoger har fått utbildning i tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) och lågaffektivt bemötande. Personal som har utbildats i TAKK har fått i uppgift att kommunicera med alla barn i verksamheten med TAKK som komplement, då det uttalats att alla barns utveckling gynnas av det alternativa kommunikationssättet (Pedagog Malmö, 2019). Under min tid som pedagog fick även jag lära mig att kommunicera med TAKK och upplevde att även andra i personalen tog till sig utbildningen på ett respektfullt och professionellt sätt. TAKK skulle bland annat bidra till att alla barn kunde kommunicera på sina villkor.

Forskaren inom pedagogik, Klara Dolk har i sin avhandling *Bångstyriga Barn* kritiskt undersökt hur genuspedagogik fungerar i praktiken på en förskola som jobbar aktivt för att skapa jämställda förutsättningar för barn. Genom deltagande observationer i förskoleverksamheten studerar hon hur maktrelationer mellan barn och vuxna påverkar värdegrundsarbetet (Dolk, 2013, 39). Vanligt är att barn inte tillåts ha inflytande i det genuspedagogiska arbetet utan bemöts som objekt som ska ”styras på rätt spår”. Dolk undersöker hur detta förhållningssätt hämmar värdegrundsarbetet, samt hur det förstärker asymmetriska maktrelationer mellan barn och vuxna (Ibid, 24-26). Pedagogers försök att skapa jämställda förutsättningar för barn oavsett binärt kön får en begränsad effekt, då de enhälligt styrs av pedagogerna och på så sätt blir

ytterligare forum inom vilka de vuxna får manifesteras sin makt istället för att utmana den (Ibid, 235).

Dolks forskning är ett exempel på att när det kommer till könsidentitet och sexualitet frånskrivs barnen sin rätt till delaktighet och självbestämmande på förskolan. Detta går att jämföra med satsningarna med TAKK i förskolan som riktat sig mot neuropsykiatriskt funktionsvarierade barns rätt till självbestämmande, ökad delaktighet och inflytande. Insatserna som gjorts genomsyrar flera verksamheter och märks i kompetensen hos personal som ofta uppvisar en stor förståelse för hur vissa praktiker kan försvåra eller rent av exkludera vissa barn. Genom utbildningar och fortlöpande diskussioner där många personal har deltagit har inkludering av funktionsvarierade barn och tillgänglighetsanpassningar integrerats i verksamheter. Detta är ett exempel på vikten av satsningar för att höja pedagogers kompetens och förankra förhållningssätt på ett djupgående plan.

Pedagoger har dock en hög arbetsbelastning och samtidigt som det fattas politiska beslut som innebär att förskolan får fler uppdrag, visar forskare Kenneth Ekström att det dras ner på resurser till förskolan. Under 1990-talet fick förskolan utstå betydande ekonomiska besparingar, vilket bland annat kom till uttryck genom större barngrupper samt att organisation och förskolans innehåll förändrades. Det mot barnomsorgen riktade stadsbidraget slopades och kommuner ålades ansvaret att allokera resurser mellan sina kommunala verksamheter så som de befann vara lämpligt (Ekström, 2017, 1–2). Detta ses i skillnader mellan kommuner men även inom kommuner, där det framkommer att förskolor i bostadsområden med stor invandring och boende med låg socioekonomisk status har större barngrupper än förskolor i områden med stor andel högutbildade föräldrar (Ibid, 118).

Ovan beskrivna förhållanden har skapat frustration hos pedagoger som upplever att deras yrkesutövning begränsas av strukturella omständigheter. Förskoleupproret inleddes år 2013 till följd av detta och upproret har samlat pedagoger över hela landet, som är trötta på konsekvenserna av den resursbrist som förskolan står inför och frustrerade över att inte kunna ägna sig åt den pedagogiska verksamhet som de har utbildats för. Även pedagoger i Malmö har anslutit sig till upproret och 2018 hölls en demonstration med 2000 deltagare i staden (Sydsvenskan, 2018).

1.2. Skollag och läroplan

Skollagen och läroplanen för förskola är tydliga med att alla barn ska ges samma förutsättningar, något som inte går ihop med den hetero- och cis-normativa miljö många förskolor har. I detta avsnitt beskrivs de delar ur läroplanen och skollagen som är relevanta för denna undersökning.

Enligt paragraf 8 i Skollagen anges det att alla barn ska ha lika tillgång till utbildning oavsett geografisk hemvist och socioekonomiska förhållanden. I samma paragraf framgår det att diskriminering enligt de diskrimineringsgrunder som anges i diskrimineringslagen ska motverkas samt att lika rättigheter och möjligheter ska främjas inom hela utbildningsområdet (SFS 2010:800:8).

I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder.

Från och med juli 2019 gäller en ny läroplan för förskola. Den tidigare läroplanens formulering av pedagogers ansvar för att *”motverka traditionella könsmonster och könsroller”* i förskolan har ändrats till att *”förskolan har ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande”* (Skolverket, 2019). På Skolverkets hemsida framgår det att de ändringar som gjorts avseende uppdraget om jämställdhet genomförts för att stämma bättre överens med uppdragen i andra läroplaner, varför *”flickor och pojkar”* ersatts med ordet *”barn”*. Ändringarna om att motverka begränsande könsmonster, har gjorts i syfte att tydliggöra uppdragets innehåll samt för att begränsa utrymmet för olika tolkningar.

Inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder, hos barnet eller någon som barnet har anknytning till, eller för annan kränkande behandling (Skolverket, 2018, 5).

Inledningsvis görs tydligt att alla barn oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck och sexuell läggning samt annan identitet ska skyddas från diskriminering och annan kränkande behandling. Det understryks att förskoleutbildningen ska vara likvärdig i hela landet (Ibid, 6). Förskolan ska stimulera alla barn oavsett könstillhörighet och ge alla barn samma möjligheter att utvecklas. Pedagoger ska säkerställa att alla barn ges lika stort inflytande över samt utrymme i utbildningen oavsett könstillhörighet (Ibid, 16). I följande citat beskrivs uppdraget avseende jämställdhet.

Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor (Skolverket, 2018, 5).

Utbildningen i förskolan ska utvecklas så att den svarar mot de nationella målen, och ansvaret för att detta genomförs ligger på rektorns ledning. Pedagogers uppdrag är att främja barns utveckling och lärande i enlighet med målen i läroplanen framhålls som grundläggande för att säkerställa att utbildningen håller en hög kvalitet (Skolverket, 2018, 11). Utöver jämställdhetsuppdragen åläggs förskolepersonal att samarbeta, informera och diskutera regler i förskolan med barns närstående vuxna, för att främja barnets utveckling. Förskolepersonal ska göra tydligt vilka mål förskolan har, så att vårdnadshavare har möjlighet till inflytande och förståelse för förskolans uppdrag (Skolverket, 2018, 8).

Ett tillägg i den nya läroplanen är en formulering om barns rätt till kroppslig och personlig integritet. Tilläggen kopplas till att utbildningen ska utgå från vad som anses vara barnets bästa, samt från att barn har rätt till delaktighet och inflytande och att barnen ska få kännedom om sina rättigheter. I läroplanen formuleras detta mål bland annat i att *”förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin identitet och känna trygghet i den samt medvetenhet om rätten till sin kroppsliga och personliga integritet”* (Ibid, 13).

2. Syfte och forskningsfrågor

Uppsatsens syfte är att studera vilka normer om kön och sexualitet som dominerar i förskolan samt i vilken utsträckning dessa förmedlas eller ifrågasätts av pedagoger. Det som mer specifikt undersöks är hur pedagoger förhåller sig till frågor om HBTQI samt i vilken utsträckning dessa inkluderas i verksamheten. Detta är intressant mot bakgrund av den kontext som beskrivs ovan, som visar på hur barn och unga HBTQI-personer uppvisar höga nivåer av psykisk ohälsa till följd av upplevelser av osynliggörande och social exkludering. Vidare syftar studien till att undersöka hur föreställningar om ”andra kulturer” påverkar arbetet med normkritik. Fortsättningsvis studeras de resurser som pedagoger har tillgång till för att bedriva ett normkritiskt arbete.

- På vilket sätt inkluderas HBTQI-frågor i förskolornas verksamhet och hur uppfattats arbetet med dessa frågor av pedagogerna?
- Hur påverkar föreställningar om ”andra kulturer” arbetet med normkritik?
- Hur spelar resurser in i förverkligandet av det normkritiska arbetet?

3. Tidigare forskning

Barn och unga HBTQI-personers situation och upplevelser har tidigare studerats av ett antal forskare och ur olika vinklar. I detta avsnitt presenteras några av dessa undersökningar. Inledningsvis beskrivs situationen för unga HBTQI-personers levnadsvillkor och i den andra delen kartläggs en del av den forskning som undersökt pedagogers arbete med normer i förskola.

3.1. Situationen för barn och unga HBTQI-personer

Inom detta fält har fokus legat på hur unga drabbas av heteronormativitet och cis-normativitet. Den forskning som är gjord kring barn och ungas erfarenheter handlar främst om skolåldern och skolan, då situationen för yngre HBTQI-barn och kulturellt queera barn i förskolan är ett relativt outforskat område. Här presenteras det både svensk forskning och internationell ur ett nordamerikanskt perspektiv som till stor del visar liknande resultat.

Flera studier i detta området har gjorts i en nordamerikansk kontext och tre stycken har valts ut som exempel. I dessa framkommer det att HBTQI-personer sticker ut i mätningar över psykisk ohälsa och att de ofta uppvisar höga stressnivåer, ångestproblematik, självskadebeteende, suicidtankar och suicidförsök. (Russell & Fish, 2016, Meyer, 2009, 2010). Unga personer med icke-normativ sexuell läggning löper tre gånger större självmordsrisk än heterosexuella jämnåriga (Ibid, 471). Inom detta fält befinner sig också de svenska rapporter från Ungdomsstyrelsen och MUCF som presenterats ovan (Ungdomsstyrelsen, 2010, MUCF, 2019). Det finns få studier som tar i fokus intersektionen av HBTQI-identitet med annan eller andra identiteter bland unga, vilket gör att kunskap om mångfalden av erfarenheter inom gruppen är begränsad (Russel & Fish, 2016, 471).

Elizabeth Meyer är forskare inom pedagogik och har undersökt hur mångfald av kön och sexualitet hanteras i skolan vilket presenteras i böckerna *Gender, bullying, and harassment: strategies to end sexism and homophobia in schools* och i *Gender and sexual Diversity in schools* (Meyer, 2009, 2010). Meyers forskning beskriver skolmiljön som en plats som fyller en central funktion i att förmedla samhällets dominerande normer om kön och sexualitet.

Meyers studier av pedagogers föreställningar om frågor om mångfald av sexualitet och könsidentiteter, visar vanligt förekommande missuppfattningar kring frågorna. Dessa är bland annat uppfattningen att homosexualitet täcker hela HBTQI-området, att det inte är relevant att introducera HBTQI-frågor på grundskolenivå, att det är kontroversiellt att lära om HBTQI och att det därmed ska undvikas samt att vissa religioner inte accepterar homosexualitet och att det därmed ska undvikas för att inte riskera att kränka någon elevs rätt till sin tro. Dessa missuppfattningar kvarstår ofta då få pedagoger och lärare är utbildade i att introducera frågorna på ett kunnigt sätt. (Meyer, 2010, 3).

Att det går att jämföra nordamerikanska studier med svenska förhållanden visar genusvetarna Irina Schmitt, Anna Malmquist och Malena Gustavson som forskar kring unga HBTQI-personers situation i svenska skolor. Deras artikel *Queering School, Queers in school: An introduction* (Schmitt, Malmquist & Gustavson, 2013), innehåller en översikt över den forskning som gjorts på situationen för unga HBTQI-personer i skolor både i och utanför Sverige. Gemensamt för resultaten av den forskning som presenteras är exempel på hur heteronormativitet florerar i skolor och hur den osynliggör och utestänger unga HBTQI-personer (Ibid).

Ur queera föräldrars perspektiv finns studier gjorda av bland annat Irina Schmitt, Malena Gustavson, Anna Malmquist, Anna Möllerstrand, Maria Wikström, Karin Nelson Zetterqvist som studerat situationen för "kulturellt queera" barn, det vill säga barn tillhörande HBTQI-familjer (Gustavson & Schmitt, 2011). De visar att queera föräldrar och deras barn tidigt blir medvetna om kärnfamiljsnormen samt uppmärksamma på vilka strategier de ska använda för att svara på frågor relaterade till sin avvikande familjekonstellation. Familjer som "avviker" från kärnfamiljenormen måste ständigt försvara sig och motbevisa samhällets föreställningar om avvikande familjer som mindre bra. Dessa normer pressar lesbiska och homosexuella till att forma sina familjer enligt kärnfamiljemodellen för att få acceptans i samhället, ett fenomen som kallas "homonormativitet" (Malmquist, Möllerstrand, Wikström & Zetterqvist, 2014).

3.2. Studier av pedagogers förhållningssätt till normer i förskolan

Forskningsfältet som täcker studier av genuspedagogik och normkritisk pedagogik i förskolan är relativt stort inom pedagogisk forskning i Sverige. Fokus har i störst utsträckning legat på förskolor där det gjorts särskilda genussatsningar, och på pedagoger som är särskilt utbildade inom genuspedagogik. Det har även gjorts mer slumpmässiga urval av pedagoger och förskolor

som inte specifikt inriktat sitt arbete mot genusfrågor. Forskare har intervjuat personal och utfört deltagande observationer i förskolegrupper, i syfte att undersöka vilka föreställningar pedagoger har om genuspedagogik samt hur det genuspedagogiska arbetet förankras i verksamheterna och kommuniceras till barn i förskolan. Resultaten visar stora skillnader mellan förskolor, och även inom enskilda förskolor. Det saknas en samsyn inom förskolan på hur frågor om sexualitet och kön ska introduceras för barn.

Anna Kosztovics är socialpedagog och författare av rapporten 'Förhållningssätt till barns sexualitet', till vilken hon intervjuat förskolepersonal på 22 förskolor i Malmö. Rapporten är en åtgärd som del av Malmö Stads strategi för sexuell hälsa och syftar till att kartlägga sex- och samlevnadsarbetet på två förskolor per stadsdel i Malmö. Kosztovics undersöker hur pedagoger uppfattar och bemöter barns sexualitet. I Kosztovics undersökning framkommer stora skillnader mellan pedagogers förhållningssätt både inom personalgrupper på en och samma förskola, samt mellan förskolor i staden. Personal upplever att de inte kan jobba med frågorna på sätt som de önskar på grund av oro för kollegors eller föräldrars negativa reaktioner och kunskapsbrist (Kosztovics, 2013, 5).

Kosztovics undersökning visar att många pedagoger har heteronormativa föreställningar om sex och samlevnad, vilket till exempel yttrar sig genom att pedagoger läser in mer sexualitet i lekar om det är en pojke och en flicka som leker än om det är två barn av samma kön. Kosztovics möter i sin undersökning även pedagoger som förhåller sig till homosexualitet på öppet homofoba sätt, vilket hon menar är allvarliga kränkningar av barns rättigheter (Ibid, 32). Flera pedagoger har ambitioner om att göra rätt genom att representera och inkludera en större mångfald men osäkerheten kring vad som är barnens bästa i relation till sexualitet och samlevnad hindrar ofta dessa i praktiken (Ibid, 23). Bristen på samsyn i frågorna mellan kollegor och olika förskolor menar Kosztovics är en av orsakerna till varför många känner sig otrygga i om de agerar på rätt eller fel sätt (Ibid, 22).

Forskare Christian Eidevald och Hillevi Lenz Taguchi har undersökt vad pedagoger gör i namn av genus- eller jämställdhetspedagogik, på uppdrag av projektet Förskolan som jämställdhetspolitisk arena. Resultaten av deras och andras forskning presenteras bland annat i antologin *En Rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, för vilken Lenz Taguchi även är redaktör, tillsammans med Linnéa Boden och Kajsa Ohrlander. Inom projektets undersökning framkommer det att det som pedagoger ofta ser som centralt med genus- och

jämställdhetsarbetet är att förändra barns köns-och genusidentiteter. Pedagogerna ser sig själva som de aktiva subjekten som ska utföra arbetet, medan barnen betraktas som passiva objekt vars identiteter ska förändras (Eidevald & Taguchi, 2011).

Eidevald och Taguchi menar att risken med detta arbete är att flickor och pojkar ska vilja göra samma saker, och att individuella val endast uppmuntras om de är ”lagom otraditionella”. Överskridandet som uppmuntras är att flickor beter sig mer som pojkar och pojkar mer som flickor. (Ibid, 31). Svaren som samlats in via enkäter har gjorts av pedagoger på förskolor som fått statligt stöd för att aktivt jobba med genuspedagogik. Eidevald och Taguchi förklarar skillnaderna i arbetet med normer på förskolor med de otydligt formulerade jämställdhetsmålen i läroplanen för förskola, som ålägger pedagoger att motverka traditionella könsmonster och könsroller (Ibid). Från och med juli 2019 gäller en ny läroplan för förskola men uppdraget vad gäller förhållningssätt till kön är fortsatt otydligt formulerat (Skolverket, 2018).

Linnea Bodén som forskar inom barnstudier har kritiskt undersökt de metoder som är vanligt förekommande på förskolor som arbetar med genuspedagogik (Bodén, 2011). Dessa är könsneutrala strategier och kompensatorisk pedagogik. Det könsneutrala förhållningssättet utgår ifrån att alla ska behandlas lika och ges samma förutsättningar. I förskolan tar detta sig uttryck genom att barn bemöts lika oavsett kön, samt att de erbjuds aktiviteter, lekar och material som inte är överdrivet könskodade. Kompensatoriska metoder strävar efter att upphäva olikheter och att uppmuntra könsöverskridande beteenden och uttryck. Den kompensatoriska pedagogiken utgår från en socialkonstruktivistisk förståelse av kön och genus, där kategorierna betraktas som föränderliga. Bodén menar att en av de stora begränsningarna med de båda metoderna är att de utgår ifrån en föreställning om att det finns två åtskilda kön. (Ibid).

Charlotta Edström forskar kring jämställdhetsarbete i förskola och har framförallt undersökt hur pedagoger ser på sitt jämställdhetsarbete samt hur målen i läroplanen för förskola omsätts i praktik (Edström, 2010, 2014). Jämställdhetsarbetet i förskolan betraktas av förskolepersonal som viktigt för pojkars och flickors framtida karriärmöjligheter, snarare än för deras förutsättningar i livet i stort (Edström, 2014, 552). Detta kopplar Edström till ”statsfeminism” och diskurser om jämlikhet som främst fokuserat på att öka jämställdheten mellan män och kvinnor i arbetslivet. Det offentliga ägnas uppmärksamhet, medan det privata förbises (Edström, 2010, 1).

Edström finner att pedagogers förhållningssätt ofta härleds ur denna uppfattning om jämställdhet, vilket leder till viss kompensatorisk pedagogik i syfte att stärka flickor till att våga ta mer plats och bli mer ”pojkgiga”, samt att uppmuntra pojkar till att utveckla mer empati. Svårigheter med att frångå heteronormativa förväntningar på flickor leder emellertid ofta till att insatserna brister i att utmana könsnormer och istället förstärker dem (Edström, 2014, 538). Pedagoger har ofta nyanserade resonemang kring jämställdhet, men i praktiken används mer trubbiga metoder (Edström, 2010, 48). Edström efterfrågar mer forskning på området jämställdhet i förskolepolitik och praktik, och förespråkar perspektiv som diskuterar frågan i relation till fler kategorier såsom social bakgrund och etnicitet (Ibid, 47).

Vilka normer som ägnas fokus i förskolan och vad det är som förbises och reproduceras då genuspedagogiska förhållningssätt dominerar diskuterar pedagogen och utbildaren Aisha Lundgren i en metodbok om normkritik. Lundgren förklarar genuspedagogikens uppkomst mot bakgrund av nationella jämställdhetspolitiska mål i syfte att öka jämställdheten mellan kvinnor och män. Centralt för genuspedagogiken var ett fokus på hur traditionella konstruktioner av flickor och pojkar medförde begränsningar för barn. Genuspedagogiken möttes under 90- och 00-talen av en omfattande kritik, som till stora delar bestod i att den utgick ifrån en endimensionell förståelse av makt som förbisåg och reproducerade andra former av förtryck så som rasism, klassism, funkofobi, homofobi och transfobi. Detta blev grunden för den normkritiska pedagogikens utveckling i Sverige (Lundgren, 2014, 3–7)

Forskare Eva Schwarz och Beatriz Lindqvist har undersökt hur ras, etnicitet och idéer om skillnader konstrueras och hanteras i förskola. Resultaten visar att pedagoger ofta utgår ifrån en föreställning som Schwarz och Lindqvist benämner som ”institutionell färgblindhet”. Etnisk mångfald lyfts endast mot bakgrund av uppfattningar om orättvisor för att visa på ambitionen om jämställdhet, eller för att ”berika” genom att tillföra ”exotiska influenser”. Denna färgblinda utgångspunkt innebär att asymmetriska maktrelationer mellan vita och de som rasifieras inte angrips, och riskerar på så sätt att få en kontraproduktiv effekt genom ”andrafiering” (Schwarz, Lindqvist, 2018).

Forskningsöversikten gör tydligt att barn upplever diskriminering och andra våldsformer i sociala sammanhang på grund av sin eller sina närstående vuxnas sexuella läggning, könsuttryck eller könsidentitet. En stor del av den forskning som publicerats har producerats i USA, Kanada och Västeuropa, men det finns även specifik forskning som visar på en stor

utsatthet bland unga HBTQI-personer i Sverige. Vidare framkommer det brister i genuspedagogiska arbetsmetoder i den svenska förskolan samt utmaningar med att förankra normkritiska arbetssätt.

Den normkritik som ryms inom ramen för det genuspedagogiska arbetet tar i bästa fall i fokus normer om kön och ifrågasätter sällan andra normer. I relation till forskning om det genuspedagogiska och normkritiska arbetet i förskolor där det framkommer att pedagoger ofta tar till bristfälliga strategier för att utmana könsmaktsordningen eller där pedagoger utgår från ”institutionell färgblindhet” saknas flerdimensionella perspektiv som tittar på hur maktstrukturer bemöts i förskolan. Denna studie undersöker pedagogers förhållningssätt till normer på två olika förskolor, och ämnar ta en bredare ansats genom att utgå från en queerteoretisk och intersektionell förståelse av maktstrukturer. Detta för att analysera på vilket sätt frågor om HBTQI konstrueras i förskolemiljö.

4. Teoretiskt ramverk

De teoretiska ingångar som bedöms vara passande för fokus i denna studie presenteras i detta avsnitt. Mot bakgrund av det som beskrivs ovan, där det framkommer att unga HBTQI-personer upplever social exkludering vilket får som följd sämre levnadsvillkor och förutsättningar, vill jag undersöka implikationerna av den tystnad jag har upplevt omger frågor om HBTQI i förskola. Till följd av att det saknas kunskap om mångfalden av erfarenheter bland unga HBTQI-personer har jag även befunnit det vara av vikt att låta analysen informeras av perspektiv som kan beskriva situationen för icke-vita HBTQI-personer.

4.1. Heteronormativitet som social hierarki

Butler visar i *Genustrubbel* hur genus och sexualitet inte är något vi kan friskriva oss från, utan ett normsystem vi som individer föds in i och förblir en del av under våra liv. Görandet av genus sker genom upprepningar av vissa genusnormer (Butler, 1999, XV). Performativiteten i görandet av genus är så som Butler beskriver det inte ett fritt val eller något som är självvalt, utan snarare en fråga om hur människor kan agera innanför de trånga ramar de befinner sig (Ibid, 10-12).

För att tala genom Butler, så har genusgörandet sin utgångspunkt i språket snarare än kroppen och uppstår under ett kulturellt tvingande normsystem. Detta normsystem indikerar vilka normer som är begripliga. Handlingar och praktiker som överensstämmer med de begripliga normerna framstår på så sätt som normala och naturliga. Samtidigt tenderar de som bryter mot normer att uppfattas som avvikande och ”onaturliga”. Genusgörandet som subventioneras sker innanför en snäv ram inom vilken endast normativa kroppar ges ett legitimt uttryck. HBTQI-personers kroppar ges inte möjlighet att existera på samma villkor då de ständigt utpekas som ”onaturliga” eller mindre legitima än de som utgör normen.

Det faktum att de flesta människor i samhället vet hur genus och sexualitet ska göras normativt, indikerar att människor har en förmåga att läsa och förstå vissa kroppar som begripliga och andra som obegripliga. Förmågan är alstrad genom den makt, det språk och de strukturer som omger oss. Dessa diskurser förmedlar och förstärker de normer som är naturliga och önskvärda. Butler utgår vidare ifrån poststrukturella idéer för att illustrera språkets funktion i att forma och begränsa de möjligheter som finns tillgängliga för individer. “...*you never receive me apart*

from the grammar that establishes my availability to you” (Butler, 1999, XXVI). Sättet på vilket genus och sexualitet förmedlas är genom det existerande språket. Språket, så som det är tillgänglig för oss, skapar begränsningar för vad som är möjligt och för vad som är omöjligt.

Butler illustrerar vidare hur normativ sexualitet inte bara är kopplad till ett normativt genus, men också hur det förstärks av det. Den heterosexuella matrisen, så som Butler beskriver den, innebär ett normsystem där könsidentitet, sexualitet och reproduktion ses som något som är linjärt sammankopplat. Konsekvensen är att de som vägrar inordna sig i systemet stöts ut. Butler beskriver det genom normer som något som ”*outtalade, svåra att uppfatta, och de syns tydligast och mest dramatiskt i effekterna de skapar*”. För en person som inte lever upp till samhällets heterosexuella förväntningar kan det innebära en känsla av att inte längre vara förankrad i ett system (Ibid, XI). Genom detta illustrerar Butler även att icke-normativa sexuella handlingar och identiteter har kraften att destabilisera genusordningen.

Sammanfattningsvis utgår heteronormativitet ifrån premissen om att alla individer är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva sitt liv på är heterosexuellt. Heteronormativitet genomsyrar samhällets institutioner, strukturer, relationer och handlingar och upprätthåller heterosexualitet som det som är naturligt. Heteronormativitet skapar på så vis ojämlika relationer mellan de som utgör den binära könsnormen och sexualiteten och de som avviker från den.

Sara Ahmed beskriver i *Queer Phenomenology* heteronormativitet som den raka och på förhand utstakade linjen. Linjen är osynlig så länge ingenting hamnar utanför den och när något gör det betraktas det som konstigt eller snett (queert) (Ahmed, 2009, 66). Den raka linjen är därmed normativ och det som rör sig utanför utgör det icke-normativa. Den får också illustrera bilden av den heteronormativa familjen som reproduceras genom sociala konstruktioner, vilka bidrar till att hålla individen kvar på linjen (Ibid, 79). Precis som Butler menar Ahmed att det inte handlar om ett val att följa en rät väg eller att hamna utanför den, utan snarare att individer anpassas och styrs i olika riktningar genom strukturellt våld.

Det strukturella våldet innebär att heterosexualitet neutraliseras genom förgivettagandet om att det finns en rak linje där det är förutbestämt vilket kön en ska åtra och leva tillsammans med. Normaliseringen har också inneburit att heterosexualitet tillskrivits andra ”positiva” värderingar som trovärdighet, konventionalitet, direkthet och ärlighet vilket gör att det ses som

det rätta (Ibid, 70). Vidare beskriver Ahmed hur konsekvensen blir en obligatorisk heterosexualitet, något som formar kroppar från det att vi föds och bestämmer vad de kan och ges möjlighet att göra. Genom strukturellt våld och att normer upprepas över tid, om och om igen begränsar den obligatoriska heterosexualiteten förmågan att nå bortom det som utgör den raka linjen (Ibid, 90-91).

Kopplat till heteronormen och osynliggörandet av det som finns utanför den raka linjen skriver Fanny Ambjörnsson i *Vad är Queer?* om den skadliga tystnaden kring HBTQI. Den tystnad som under en lång tid och i viss utsträckning även fortfarande omger homosexuella relationer upprätthåller den heteronormativa ordningen. Samtidigt som det finns en ökad acceptans för HBTQI-personer, medföljer ett krav på att återspegla normen för att få acceptans. ”Normen lägger helt enkelt beslag på avvikelserna (...) det rör sig om ett sorts erkännande på heteronormativitetens villkor” (Ibid, 59). Ambjörnsson menar att detta syns genom att den tvåsamma respektabla homosexualiteten som i mångt och mycket liknar den heterosexuella samlevnaden, är på god väg att normaliseras i det svenska samhället. De som får synas är de som inte utgör ett hot mot den rådande heteronormativa ordningen (Ibid, 58-59).

Tystnaden kring HBTQI-frågor beror enligt Ambjörnsson till stora delar på ett samhälle som betraktar sig som tolerant och demokratiskt, där HBTQI inte sägs vara ett problem. I ett sådant samhälle behöver en HBTQI-person inte ”komma ut”, men i själva verket krävs det ett ständigt utkommande för att visa på sin avvikelse för att den ska få finnas och synas (Ibid, 63). Att undvika att prata om och nämna HBTQI-personer för att inkludera är således att osynliggöra (Ambjörnsson, 2016, 59-61).

4.2. Oförmågan att visualisera queera muslimer

Mot bakgrund av den farliga tystnaden som Ambjörnsson beskriver där HBTQI accepteras så länge det inte utmanar heteronormen, blir intersektionalitet och kritisk rasteori viktiga redskap för att förstå varför vissa HBTQI-personer trots allt ges utrymme idag och varför vissa inte ges samma utrymme. I relation till Ahmeds heteronormativa linje skriver hon också på liknande sätt om vithet i *A phenomenology of whiteness* (2007). Vitheten är osynlig för de som besitter den (Ibid, 157).

Queer- och kritiska rasforskaren Fatima El-Tayeb undersöker i *Gays who cannot be properly gay’: Queer muslims in the neoliberal city* den rasialiserade debatten om homofobi i Europa

och undersöker hur den är sammanflätad med neoliberala och postrasiala diskurser (2012). Efter att ha studerat debatter kring "islam och homosexualitet" konstaterar El-Tayeb att det finns en tendens att konstruera förhållandet mellan islam och homosexualitet som innehållandes en inneboende motsättning, vilket inte lämnar utrymme för queera muslimer att existera. Samma tendens noterar El-Tayeb hos västerländska feminister och aktivister för homosexuellas lika rättigheter, som misslyckas med att visualisera förekomsten av queera muslimer.

Det enda möjliga sättet på vilket queera muslimer tycks kunna förstås i en västerländsk kontext, menar El-Tayeb går att jämföra med det sätt på vilket muslimska kvinnor framställs, det vill säga som förtryckta och obenägna att se till sina egna behov så länge de identifierar sig med islamsk tro. Det är först när muslimska kvinnor och queers tar steget in i en västerländsk modernitet, ett steg som är avhängigt ett uppbrott med islam, som ett anspråk på en individualiserad identitet som feminist eller queer godtas (Ibid, 80). El-Tayeb förklarar hur västerländska föreställningar om behovet av att "civilisera den andra" är så inbäddade att även om bevis finns framför de som förespråkar "interventioner", ges falska antaganden om "den andra" mer legitimitet (Ibid, 83-84). El-Tayeb visar hur det som framställs som "sanningar" om islam sällan avslöjar något om muslimer utan säger mer om den intolerans som framställningarna kommer ur.

What they have in common is an understanding of Islam as not a religion, practiced in a variety of forms, but as an all-encompassing ideology, stripping its adherents of all individuality. The content of this ideology in turn is determined not so much by Muslims themselves, but by European experts (El-Tayeb, 2018, 82).

I *'Women's rights, gay rights and anti-Muslim racism in Europe: Introduction'* (2012) formulerar kanadensiska genusvetaren Jin Haritaworn sin oro över situationen för de minoritetsgrupper som drivs till marginalerna av europeiska samhällen. I en tid då islamofobi växer i en snabb takt och där det sker ett bakslag för migranters rättigheter som fört med sig rasism och neo-kolonialism, sker enligt Haritaworn en intensifiering av det fientliga klimat som minoritetsgrupper befinner sig i.

Haritaworn ser situationen i Europa som ett resultat av brist på erfarenhet av att hantera olikheter vilket har lagt en grund för utvecklingen av endimensionella sätt att uppfatta och tolka olika grupper av människor. Oförmågan att identifiera och förstå implikationer av intersektioner ser Haritaworn som ett resultat av att europeiska samhällen inte har genomgått

avkoloniseringsprocesser för att hantera sitt koloniala förflutna. Hen menar också att en vit och mansdominerad akademi förstärker dessa processer snarare än att utmana dem (Ibid).

4.3. Intersektionalitet

För att förstå just dessa implikationer av olika intersektioner myntade Kimberlé Crenshaw begreppet intersektionalitet med avsikt att använda det som ett politiskt och analytiskt verktyg. Teorin växte fram med utgångspunkt i juridik och diskrimineringslagstiftning, mot bakgrund av en bristande förmåga att förstå och motverka orättvisor inom feministiska och antirasistiska rörelser. Endimensionella förståelser av maktstrukturer såsom erbjöds av feministiska och antirasistiska perspektiv förbisåg de komplexa realiteteter som individer med flera olika identitetskategorier stod inför. Crenshaw och andra svarta feminister iakttog hur svarta kvinnor fick utstå ett dubbelt förtryck i egenskap av att vara kvinnor och svarta, liknande det HBTQI-personer som rasifieras får utstå, och utvecklade intersektionalitet för att synliggöra deras och andra marginaliserade gruppers erfarenheter (Crenshaw, 2003).

För att förstå implikationerna av olika sociala positioner inom hierarkiska maktförhållanden måste de maktstrukturer som formar individers förutsättningar studeras. Detta kräver ett brett perspektiv som tar i fokus flera dimensioner av förtryck, då samtliga är avgörande för hur individers verkligheter ser ut. Crenshaw använder intersektionalitet för att illustrera hur patriarkala och rasistiska strukturer samverkar och på så sätt förstärker marginaliserade människors utsatthet, vilket är fallet för svarta kvinnor. Ett intersektionellt perspektiv upptäcker vidare hur rasistiska och patriarkala idéer formar föreställningar om marginaliserade grupper (Ibid).

Med ett intersektionellt perspektiv kan det som står i vägen för inkludering av människor tillhörande marginaliserade grupper upptäckas. Som Crenshaw illustrerar, möjliggör intersektionell analys en förståelse för hur ojämlikheter med kön- och rasdimensioner produceras och upprätthålls på både strukturella, politiska och representativa nivåer. Detta sätt att förstå ojämlikheter gör det möjligt att undersöka situationen för barn som bryter med normer om kön och sexualitet, och som samtidigt utsätts för rasifiering. Hur förutsättningarna ser ut i förskolor för barn med dessa sociala positioner avgörs av övergripande maktstrukturer. Utforskandet av vad som inkluderas och hur HBTQI-frågor konstrueras i förskolan kan ge en

bild av hur maktstrukturer påverkar verkligheten för barn vars sociala positioner ligger inom överlappande system av förtryck.

5. Metodologi

Genusvetare Barbara Tomlinson uppmärksammar hur dagens feministiska diskurser fungerar som makttekniker. När europeiska feministiska forskare med intersektionella ansatser är okritiska inför sin användning av välbekanta diskursiva strategier, förkroppsligar de positioner inom sociala hierarkier istället för att utmana dem. Tomlinson kopplar oförmågan att tillvarata intersektionalitetens potential i en europeisk kontext till rådande diskurser om förnekelse av ras, rasism och kolonialism. Oförmågan att se hur raser och kulturer är statistiskt inramade inom europeisk akademisk diskurs resulterar i att rasistiska konceptualiseringar av den "andra" cementeras (Tomlinson, 2012).

I förhållande till Tomlinsons synpunkter går vikten av att förhålla sig kritiskt till användningen av diskursiva strategier och av att vara uppmärksam på sin egen position som forskare ej att betona tillräckligt. Min position som vit cis-kvinna i en kontext av rasförnekelse, rasism och kolonialism gör att jag ständigt måste vara uppmärksam på förekomsten av rasistiska diskurser samt implikationerna dessa kan ha för den kunskap jag producerar. Tomlinson understryker vidare vikten av att ägna intersektionalitetens komplexitet fokus och min ambition är att göra det genom att låta mitt teoretiska ramverk inspireras av Kimberle Crenshaw, Jin Haritaworn och Fatima El-Tayeb.

I sin avhandling använder Dolk sig av kvalitativa metoder och beskriver processen som långt ifrån neutral. Detta beror på att forskaren har privilegiet att välja bland flera ingångar i sitt material, och kan välja att skriva på många olika sätt. Det är en maktposition forskaren har som är viktig att tänka på i processen genom att kunna göra kritiska tolkningar utan att analysen upplevs som respektlös av de inblandade personerna (Dolk, 2013, 61). Dessa ingångar har väglett mig under processen och har motiverat mina val av teoretiska ingångar och analysverktyg.

6. Metod och material

I detta avsnitt beskriver jag hur jag har kommit i kontakt med deltagarna för min undersökning, hur jag har samlat in mitt material och hur jag har analyserat materialet. Till denna studie har jag valt att använda mig av deltagande observationer och kvalitativa intervjuer för att samla in material, och av kvalitativ analysmetod för att analysera mitt underlag. Kvalitativ metod har valts mot bakgrund av att den ger möjlighet till en genomgripande förståelse av hur individer konstruerar frågor i olika miljöer. Detta går att jämföra med kvantitativ metod genom till exempel enkätunderlag, som hade kunnat ge en bredare bild men inte en lika djupgående (Silverman, 2015, 26-27). Dessa metoder används för att få teoretiska ingångar till temat för denna studie av pedagogers förhållningssätt till normer om kön och sexualitet. Detta för att söka skönja hur HBTQI-frågor konstrueras i förskola, samt i vilken utsträckning de inkluderas i verksamheten. Vidare beskrivs de etiska avvägningar som gjorts i processen.

6.1. Kontakt med deltagare

Genom mejlkorrespondens med förskolor i olika delar av Malmö sökte jag deltagare till studien. Urvalet gjordes främst med hänsyn till de uppfattningar jag har haft om skillnader i arbetet med normkritik på olika förskolor, som är baserade på mina fem års arbete inom förskola i Malmö. Under tiden för mitt arbete som vikarierande pedagog inom Malmö har jag varit på en mängd olika förskolor och har då observerat stora skillnader i arbetet med normer. Utöver min uppfattning om dessa skillnader har jag även strävat efter att hitta en bredd i förskolor som både profilerar sig som genus- eller norminriktade, och förskolor som har låg eller annan profil. Intresset för att delta i studien var lågt, och få förskolor hade tid att ta emot mig. Vissa uttryckte att de inte kunde delta för att de inte jobbade aktivt med genuspedagogik eller normkritik och upplevde att de därmed inte hade något intressant att tillföra till min studie.

På grund av det låga intresset för att delta i studien fick jag söka deltagare på andra vägar. Jag kontaktade förskolechefen för en förskola där jag tidigare arbetat, som är ansvarig för fyra förskolor i ett område i Malmös innerstad. Efter att chefen stämt av med personal blev jag inbjuden till att utföra mina observationer på en av förskolorna inom hans område. När jag besökte avdelningen på förskolan för första gången berättade personalen att de till en början blivit lite oroliga när de fått förfrågan om att ta in en person som skulle utföra deltagande observationer i sin verksamhet. De upplevde att det skulle bli en påfrestning att ha en ny person

på avdelningen men när de fick höra att det var jag som skulle komma, ändrade de uppfattning. Jag har jobbat på en förskola i samma område tidigare och de har träffat mig på arbetsplatsträffar och utbildningsdagar.

Min närhet till förskolan och personalen innebar vissa etiska dilemman, vilka bland annat bestod i att de upplevde det som naturligt att ha mig närvarande i verksamheten. De uttryckte att det kändes som att ha en extra personal, vilket även kom till uttryck då de på grund av personalbrist tillfrågade mig att ta ansvar för en av barngrupperna. Detta hände vid flera tillfällen, vilket försvårade min ambition om att inte inta positionen som en pedagog i verksamheten. En pedagog uttryckte även en rädsla för att bli ihågkommen av mig som någon som sagt något dumt. Jag förklarade för pedagogen att min undersökning inte handlade om pedagogernas roller som individer, utan om deras roller i förskolan samt verksamheten som helhet. Jag förklarade även att samtliga deltagare och förskolans namn skulle anonymiseras, och att annan information som skulle göra det möjligt att identifiera förskolan skulle utelämnas.

Parallellt med att jag inledde mina observationer på den första förskolan fick jag ytterligare svar från en förskola som gärna ville att jag utförde deltagande observationer och intervjuer hos dem. Vid telefonkontakt framgick det att de två år tidigare inlett ett intensivt arbete med jämställdhetsfrågor och normkritik. Både chef och personal var väldigt positiva till min studie, och såg det som ett tillfälle att få sitt jämställdhetsarbete utvärderat. Jag påpekade att syftet med min studie inte var att utvärdera deras jämställdhetsarbete, men de var trots det angelägna om att delta i min undersökning.

Jag har valt att i denna undersökning avgränsa mitt fokus till dessa två förskolor då de gav ett rikt material som jag bedömde tillräckligt för denna studie. För en mer omfattande studie hade det emellertid varit intressant att besöka fler förskolor i fler av Malmös stadsdelar, särskilt mot bakgrund av den uppfattning jag har haft om skillnader i det normkritiska arbetet beroende på områdets socioekonomiska status.

6.2. Deltagande observationer

För att få möjlighet till att samla in ett mångfacetterat material utförde jag deltagande observationer på de båda förskolorna jag besökte. Charlotte Aull Davies beskriver i *Reflexive Ethnographies: A guide to researching selves and others* att närvaron i människors dagliga

aktiviteter för att få en så stor förståelse som möjligt för sociala strukturer utgör kärnan av deltagande observationer (1999, 67). De deltagande observationerna blev på så sätt ett viktigt komplement till intervjuerna där jag även fick möjlighet att undersöka samspelet mellan pedagoger och barn i olika sammanhang. Resultaten från observationerna gav mer tyngd åt vissa upptäckter i intervjuerna i och med att situationer som beskrivits av intervjudeltagarna återkom i den dagliga verksamheten.

Inför mina observationer skickade jag ut brev om mig och min studie samt en bild på mig själv, som förskolepersonalen hängde upp och delade ut till barnens föräldrar. Inledningsvis hade jag ett samtal med pedagogerna på avdelningarna där jag skulle utföra mina observationer, där jag svarade på eventuella frågor om studien och berättade hur de deltagande observationerna skulle gå till. Jag informerade om att jag skulle föra anteckningar i min telefon, för kännedom. Jag började mina observationer med att figurera i bakgrunden och försökte smälta in så gott som möjligt. I en samling fick jag presentera mig för barnen, vilka tycktes uppfatta mig som en ny vikarie. Jag informerade pedagogerna om att jag inte skulle inta positionen som pedagog och att min ambition snarare var att figurera som en deltagande observatör.

Jag vistades i vardera förskolan under två veckors tid. Under dessa två veckor var jag i förskolan fem timmar om dagen i fyra dagar, totalt blev det 8 dagar på den ena förskolan och 7 dagar på den andra. Personalen var väldigt flexibla inför min närvaro och lät mig delta under de tider som jag ansåg passade bäst för min undersökning. Detta innebar att jag kunde koncentrera min närvaro kring de tiderna på dagen med mest pedagogiskt innehåll. Pedagogerna var kommunikativa och hjälpsamma, och meddelade mig i god tid när de fann att en viss dag skulle passa särskilt bra för mina intervjuer. På så sätt kunde jag enkelt planera upplägget för både observationer och intervjuer.

Jag inledde observationerna med att gå igenom avdelningarna för att se hur miljöerna inretts, vilket material och vilken litteratur som fanns tillgänglig. Allteftersom att jag lärde känna barnen och pedagogerna, blev jag inbjuden till mer avslappnade samtal och situationer som berörde de teman som jag studerar. Pedagoger ville ofta prata med mig om olika typer av pedagogiska frågor. Min fleråriga erfarenhet av förskolearbete gjorde att det kändes naturligt att vistas i barngrupperna och barnen behandlade mig som en av pedagogerna och ställde frågor och bad om hjälp med olika saker. I den mån jag upplevde det vara möjligt försökte jag hänvisa

barnen till pedagoger, men vid olika akuta situationer då det inte fanns någon annan vuxen närvarande hjälpte jag till.

Under tiden för mina deltagande observationer antecknade jag löpande i min telefon, och anteckningarna sammanställde jag mot slutet av dagen. När observationerna var klara sammanfattade jag resultaten och samlade allt material i ett dokument. Jag läste igenom det flera gånger för att identifiera olika teman, vilka även återfanns i de kvalitativa intervjuerna. Nedan beskriver jag mer ingående hur materialet som samlats in har analyserats.

6.3. Semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer

Som komplement till de deltagande observationerna har även semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer utförts som definieras av Charlotte Aull Davies (Davies, 1999). Skillnaden mellan de två metoderna är att den semistrukturerade versionen är utformad på ett sätt som innebär att den som intervjuar på förhand förbereder färdiga frågor och riktlinjer för hur intervjun ska genomföras. Ostrukturerade intervjuer avser samtal där det finns ett utrymme för dem att ta olika vändningar, men där forskaren har ämnen relaterade till undersökningens huvudfrågor i åtanke.

Inledningsvis visste jag inte om personalen på förskolorna jag besökte skulle vilja delta i semistrukturerade intervjuer, och valde båda metoderna för att få möjlighet att prata med så många pedagoger som möjligt på ett mer avslappnat sätt. Alla pedagoger jag tillfrågade var intresserade av att delta i semistrukturerade intervjuer, vilket gav möjligheten att samla in både ett mer strukturerat och ett friare material. I de strukturerade intervjuerna ställde jag frågor om pedagogernas arbete med normer i förskolan, om förskolans förhållningssätt till läroplanen för förskola och om deras syn på normer om kön och sexualitet i förskolan.

Jag intervjuade tre pedagoger per förskola enligt semistrukturerad intervjuteknik, vilket gav totalt sex semistrukturerade intervjuer. Utöver dessa sex semistrukturerade intervjuer hade jag även två ostrukturerade intervjuer med andra pedagoger i verksamheterna. Pedagogerna som intervjuades hade en viss spridning i ålder, identifierade sig med könen kvinna eller man och var i majoritet vita personer. De semistrukturerade intervjuerna genomfördes i ett rum på förskolan där vi kunde sitta ostört och pågick i mellan 30 och 45 minuter. Insikten om den höga arbetsbelastning pedagogyrket kan innebära, krävde en flexibilitet av mig och mina

intervjudeltagare och vi fick välja tid för intervjuerna omsorgsfullt. En av de planerade intervjuerna kunde inte genomföras på grund av sjukdom då det blev en för stor belastning för övrig personal, och utfördes därför i efterhand. Jag stämde tid för intervjun tillsammans med pedagogen och kom tillbaka för ett återbesök veckan därpå.

Genom ostrukturerade intervjuer kom jag även i kontakt med andra pedagoger än de på avdelningen där jag utförde mina deltagande observationer. Detta hände till exempel under tiden för utelek på förskolans gård, då pedagoger från andra avdelningar kom fram för att prata med mig. Detta gav mer genuina samtal och jag märkte att pedagogerna på ett mer avslappnat sätt kunde prata om de utmaningar de såg med arbetet med normer i förskolan. De ostrukturerade intervjuerna genomfördes på olika platser och mer spontant, och blev till mer ömsesidiga konversationer där erfarenheter kunde utbytas.

Under min tid på förskolan var jag uppmärksam på de olika situationer som var av relevans för min undersökning, och ställde efterföljande frågor till personal efter att de genomfört en pedagogisk aktivitet eller läst en bok om något relaterat ämne. Detta gav spontana samtal som var givande för min undersökning, och som gav mig möjlighet att kontinuerligt få svar på olika frågor som dök upp. De tre metoderna har använts löpande under processen och har gett mig en möjlighet att samla in ett rikt material med olika inslag. Metoderna har använts parallellt och därför är resultaten som är insamlade genom inspelade intervjuer transkriberade och resultaten från de deltagande observationerna sammanställda och presenterade i ett och samma avsnitt och inte separat.

6.4. Etiska aspekter

I min undersökning har jag valt att utgå från Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). De fyra principerna om informationskrav, krav på konfidentialitet, krav på samtycke samt nyttjandekravet har väglett mig under processen. Inför mitt första besök skickade jag ut information om studien som cheferna delade ut till pedagogerna på de båda förskolorna. Under det första besöket förklarade jag för pedagogerna att deltagandet i studien var frivilligt och att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande. Jag gav samma information inför intervjuerna, och fick då samtliga deltagares samtycke till att delta. Trots att det endast är pedagogerna och deras erfarenheter som är i fokus för uppsatsen har jag strävat efter att vara kommunikativ och transparent i processen. Därför skickade jag innan det att jag

inledde observationerna på förskolorna ut ett brev med information om mig och min studie till förskolorna, som pedagogerna delade ut till barnens vårdnadshavare.

Jag har även varit noga med att hantera allt material i undersökningen konfidentiellt. Detta för att garantera att de uppgifter som deltagarna har lämnat hanteras konfidentiellt, men även då en del av det material jag samlat in har innehållit pedagogers erfarenheter av arbete med barnen på de nuvarande och på tidigare förskolor. Min undersökning har inte undersökt barns agerande, men jag har till följd av att barn nämns i intervjuer med pedagogerna hanterat materialet med särskild försiktighet. Detta har i min undersökning inneburit att förskolorna och samtliga namn anonymiserats. Jag har även valt att inte ange kön på deltagarna eller på de barn som beskrivits i intervjuerna och har istället genomgående använt mig av hen som pronomen. Deltagarna i intervjuerna har getts titlar som intervjuperson 1, intervjuperson 2, o.s.v. Annan information som skulle kunna göra det möjligt att identifiera förskolorna har utelämnats.

6.5. Kvalitativ analys

I mitt analysarbete har jag inspirerats av kvalitativ analysmetod (Silverman, 2015, 110-111). Detta har i processen inneburit att jag transkriberat mitt material och sammanställt anteckningar från de deltagande observationerna. Inledningsvis bekantade jag mig med materialet genom upprepad genomläsning. Genom att omsorgsfullt söka efter det som befanns vara intressanta för undersökningen kunde jag definiera och namnge olika återkommande teman. Dessa teman har under processen delats in i övergripande och subkategorier. De övergripande kategorierna är *HBTQI-konstruktioner i förskolan*, *Intersektioner i förskolan* och *Ambition kontra resurser*. Inom dessa tre kategorier diskuteras och analyseras materialet i relation till uppsatsens forskningsfrågor, teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.

7. Konstruktioner av HBTQI-frågor i förskola

Här presenteras och analyseras det material som samlats in genom deltagande observationer och kvalitativa intervjuer på två förskolor i Malmö. Detta inledande avsnitt undersöker vilket normarbete som genomförs, vad det säger om HBTQI samt i vilken utsträckning dessa frågor inkluderas i verksamheten. Avsnittet är indelat i fyra underavsnitt som är *Om ”problemet” uppstår*, *Toleranspedagogik*, *Enskilda barnet som får leda förändringsarbetet* samt *Genuspedagogik kontra normkritik*.

7.1. Om ”problemet” uppstår

I mitt samtal med intervjuperson 1 beskriver hen att barnen på deras avdelning endast har familjekonstellationer som består av mamma, pappa och barn, och att de därför inte kommit i kontakt med andra sätt att bilda familj på. Intervjudeltagaren beskriver hur personal på en annan avdelning på samma förskola jobbat med att prata om olika familjekonstellationer i barngruppen, och att det blivit relevant då ett barn i avdelningen hade föräldrar av samma kön. Pedagogen förklarar att barnet och dess familj där kunde lyftas som exempel på att familjer kan bestå av två föräldrar av samma kön.

Här är det mamma och pappa. Det finns ingen ensamstående heller, men sedan finns ju ett barn på en annan avdelning som har två mammor till exempel. Och där har man ju lyft då att, ja men till exempel han har ju två mammor.

I det här fallet blir uppmärksammandet av HBTQI-ämnena beroende av om det finns ett barn från en regnbågsfamilj i barngruppen. Samma sak återkommer när intervjuperson 4 berättar om barnlitteratur och svarar på frågan om hur de på hans avdelning jobbar för att representera olika personer och familjekonstellationer. Hen säger att de inte läser böcker där det finns andra än heteronormativa familjer representerade men berättar däremot att de brukade läsa böcker med representation av regnbågsfamiljer på en annan förskola där hen jobbat tidigare för att det på den förskolan hade funnits ett barn med samkönade föräldrar i barngruppen. På den nuvarande förskolan där hen arbetade upplevdes det inte finnas ett behov. Pedagogen beskriver vidare hur normativa och icke-normativa familjekonstellationer bemöts i den dagliga verksamheten.

Vi har ganska mycket skilsmässobarn, vi har någon där inte pappan är involverad särskilt mycket. Vi har någon som kanske träffar pappan då och då, och hon säger ju ofta till de andra barnen att pappa ska hämta. Fast, det gör han ju aldrig, det är någon gång. Men det är ju för att de andras pappor hämtar. Ibland hämtar mamma och ibland hämtar pappa. Och då kan hon liksom mycket väl säga, mamma lämnar mig och pappa ska hämta mig. För så säger många av de andra.

Barnen märker av normer kring familjen och de som är skilsmässobarn till en mamma och en pappa och som inte träffar sin pappa låtsas inför de andra som att pappa finns med i bilden för att inte avvika från normen. Detta kan ses som ett exempel på hur normkritisk pedagogik gynnar alla barn, och inte bara de som har icke-normativa identiteter och tillhör icke-normativa familjekonstellationer. Detta relaterar till den forskning som Malmqvist, Möllerstrand, Wikström och Zetterqvist gjort om barn tillhörande familjer med två mammors förståelse av pappor. I deras intervjuer framkommer det att vissa barn hanterar heteronormativa familjeideal genom att skapa en fiktiv pappa som de kan prata om vid behov (Malmqvist, Möllerstrand, Wikström & Zetterqvist, 2014).

Under tiden för mina deltagande observationer samtalar jag med Intervjuperson 7 från en annan avdelning än den jag befinner mig på då hen är intresserad av min studie, hen berättar hur de fick uppdatera sina inskolningsformulär till att innehålla utrymme för föräldrar att skriva under på, istället för namn på mamma och pappa som tidigare efterfrågats. Detta då ett barn med två mammor skulle skolas in på avdelningen och det var i och med det som de insåg att ändringen behövdes. Vidare beskriver Intervjuperson 5 hur det funnits barn med normbrytande könsuttryck och familjer med samkönade föräldrar på en annan avdelning.

Vi har inte behövt jobba med det så mycket för att vi inte har haft något barn som har varit så eller någon familj med samkönade föräldrar. De hade problemet på en annan avdelning men vi har inte haft det här.

Här beskrivs barnet eller de samkönade föräldrarna som ett ”problem”, som de behövt förhålla sig till på en annan avdelning. Denna inställning till frågor om HBTQI i förskoleverksamheten kan relateras till det Butler beskriver som det som är begripligt och obegripligt avseende genus och sexualitet (1999), men även vid Ahmeds raka linje (2006). Det utgås i verksamheterna från ett antagande om att alla barn som inte explicit uttrycker annat är heterosexuella cis-personer och det är detta som upprätthålls och görs till det ”naturliga”. I den mån då barn och familjer håller sig inom dessa ramar upplevs allting gå till så som det ska, men när barn eller familjer stör den ”naturliga” ordningen upplevs det som ett problem. Ahmed förklarar detta genom att linjen är osynlig så länge som ingen går utanför den, och på liknande sätt beskriver Butler normer som något som är outtalat, men som märks tydligt i effekterna de skapar för de som bryter mot dem (2006).

Som nämnt ovan finns det en tendens att förhålla sig till frågor om HBTQI som att de blir relevanta då frågorna ”dyker upp”, det vill säga då det finns barn eller familjer på förskolan som tillhör minoritetsgrupperna i fråga. Denna tendens av att endast uppleva behovet av att lyfta HBTQI-frågor om det befinns vara nödvändigt visas även i Kosztovics undersökning av pedagogers förhållningssätt till barns sexualitet i förskolan (Kosztovics, 2013). Kosztovics resultat visar att pedagoger förhåller sig till frågor om icke-normativa könsidentiteter och sexuella läggningar som att de inte behöver nämnas om ”de inte kommer upp”. Samtidigt framkommer det att pedagoger när de får frågor om samkönad kärlek bekräftar att den är möjlig. (Kosztovics, 2013, 34). Ett problem med detta är att HBTQI-perspektiv riskerar att endast inkluderas om de är fysiskt representerade av individer i verksamheten.

I en intervju beskriver intervjuperson 6 att de under en period fokuserade mycket på genus och ägnade sin reflektionstid åt att utvärdera sitt förhållningssätt till barn beroende av kön. Hen beskriver hur de kommit på sig själva med att prata på olika sätt med flickor och pojkar. Även intervjuperson 3 beskriver hur det under en period bedrivits ett mer intensivt arbete för att göra förskolan mer jämlik och att perspektivet integrerats i verksamheten, och blivit en naturlig del som därför inte längre krävde lika aktivt engagemang.

Man gör det undermedvetet liksom. Så det är, det är bra att det är så. Det ska inte behöva vara konkret direkt, allting ska vara liksom, eller jag tycker inte att man ska behöva tänka på det för att det ska vara så naturligt.

Flera av intervjudeltagarna beskriver sitt medvetna förhållningssätt till normer om kön och sexualitet med begrepp som något som blivit en "naturlig" del av deras arbetssätt. På samma gång som detta kan ses som något positivt i och med att det betraktas som en viktig fråga som har integrerats i arbetssättet, så görs det också till en icke-fråga och blir ett argument för att inte arbeta vidare med frågan. Samtidigt nämns inte frågor som rör HBTQI explicit i verksamheterna. Det som nämns är istället att pojkar och flickor kan vara på alla sätt och att alla kan vara kära i varandra, då situationen kräver av pedagoger att de bekräftar att detta är möjligt. Diskrepansen mellan ambitionen om inkludering och tystnaden som omger HBTQI-får således till följd att det som återstår när förhållningsättet ses som integrerat är en fortsatt produktion av det ”begripliga” avseende genus och sexualitet, det vill säga cis- och heteronormativitet (Butler 1999, Ahmed, 2006).

Inkluderandet av normkritiska perspektiv ses inte som något som kan gynna alla barn, utan bemöts som en isolerad fråga som behöver lyftas endast om det finns ett barn i verksamheten som explicit tillhör minoritetsgruppen i fråga. Generellt utgås det ifrån heterosexualitet som norm, och det antas att de barn som håller sig på den rätta linjen för hur pojkar och flickor ska vara inte är i behov av normkritiska perspektiv som representerar och inkluderar en mångfald av olika identiteter. När ett normbrytande barn väl identifierats är personal snabb med att manifesteras att hen ska tolereras, men det görs alltså inga omfattande insatser för att integrera perspektivet i hela förskolans verksamhet.

7.2. Toleranspedagogik

I de deltagande observationerna och intervjuerna med pedagoger framkommer ett accepterande förhållningssätt till barn med normbrytande könsuttryck och beteende när de väl dyker upp. Det beskrivs som något som "är okej". Att pojkar vill leka med dockor, eller att flickor vill leka med bilar och lego. "*Det är helt okej.*" Intervjuperson 2 beskriver hur ett barn som tillskrivits könet pojke vid födseln kom i klänning till förskolan, och hur de bemötte det med att de tyckte det var helt okej. "*Ja, vi har haft en pojke här bland annat som tyckte om att ha klänning på sig. Och det tyckte vi, det är ju såklart helt okej, så han bytte om när han kom hit, varje dag.*" Detta förhållningssätt åter ses även i ett resonemang av intervjuperson 1.

Vill du ha klänning när du är en pojke så är det helt okej. Vill du ha halsband, så är det helt okej. Vill du måla naglarna, så är det också helt okej. (...) Vi har även dragit det så långt att, med könsöverskridande uttryck, just det här att pojkar kan tycka om pojkar och flickor kan tycka om flickor. Att det är okej. Det har de haft lite svårt för, men vi har neutraliserat det.

Barn som har könsuttryck som frångår traditionella förväntningarna på hur de ska uttrycka sig accepteras, och pedagoger är snabba med att understryka att deras uttryck "är okej". En inställning som har likheter med ett toleranspedagogiskt perspektiv i förhållningssättet till barn och familjer tillhörande minoritetsgrupper. Aisha Lundgren beskriver toleranspedagogik som en metod som tidigare använts för att förankra idén om lika rättigheter i skola. Metoden användes tidigare bland annat av RFSL genom att representanter för organisationen besökte skolor och berättade om "livet som homosexuell", för att öka toleransen av HBTQI-personer (Lundgren, 2014, 6). Till följd av att asymmetriska maktrelationer mellan de normativa och de icke-normativa förbises får metoden tvärt emot sitt syfte om att främja lika rättigheter ofta en motsatt effekt, i och med att de som utgör normen får makten att välja att tolerera eller att inte

tolerera de som avviker ifrån den. Detta är anledningen till varför normkritiska arbetssätt föreslås som alternativ.

Materialet visar ett accepterande men inte inkluderande förhållningssätt till normbrytande när det kommer till kön och sexuell läggning. Olika könsidentiteter, könsuttryck och variationer av familjekonstellationer representeras inte i verksamheten och integreras sällan i arbetet, utan kommer upp på agendan då något barn eller dess familj bryter mot cis- och heteronormativa förväntningar. Det riktas inget eller litet fokus mot att undersöka och ifrågasätta det för givet tagna, fokus hamnar istället på det avvikande. Först när det avvikande förkroppsligas av någon tas det upp men sällan på ett större plan. Vid något tillfälle då ett barn uttrycker att en familj består av mamma och pappa, upplever sig pedagoger vara nödgade att förklara att andra konstellationer är möjliga.

Samtidigt framkommer i flera av intervjuerna personal som erfarit barn som inte känt sig bekväma med att klä sig som de velat utanför förskolan, men att de sedan bytt om till kläderna de velat ha när de kommit till förskolan. Detta indikerar att dessa barn upplever förskolan som en tryggare plats där de har bättre möjlighet att uttrycka sig så som de själv vill. Kosztovics finner liknande resultat i sin undersökning som indikerar att förskolan verkar vara en förhållandevis tillåtande plats för barn med normbrytande könsuttryck. Flera pedagoger som Kosztovics intervjuar har tagit strid för enskilda barns rätt att uttrycka sig och klä sig som de vill, då deras föräldrar varit av motsatt åsikt (Kosztovics, 2013, 34). Toleransen är viktig för de barn som bryter mot normer men den tar inte arbetet vidare med att göra förskolan mer inkluderande och den blir ofta beroende av den enskilda pedagogen.

7.3. Enskilda barnet som får leda förändringsarbetet

Till följd av en incident där ett barn med långt hår fick utstå negativa kommentarer från andra barn i barngruppen berättar intervjuperson 5 om att de till följd av incidenten pratade med barnen om att alla kan ha långt hår, även pojkar. Detta relaterar till ovanstående diskussion men innebär också att det är det enskilda barnet och situationen som driver på arbetet med normkritik. Intervjuperson 1 beskriver en liknande situation om hur ett barn som tillskrivits könet pojke vid födseln stötte på mothugg av andra barn på förskolan då hen en dag kommit i klänning. Till en början hade barnet det väldigt tufft, men så småningom vande sig de andra barnen och slutade reagera. Pedagogen förklarar att de hade tur med det normbrytande barnet,

både avseende att det till följd av barnets uttryck blivit aktuellt att lyfta frågan i övriga barngruppen, men även på grund av barnets mod.

Han har kommit i klänningar, han har kommit i kjolar och allt möjligt. Men sedan så är det ju så här att han är väldigt stark i sig själv också, så han har ju ändå stått på sig och sagt, fast jag tycker det är fint och då tänker jag ha på mig det. Och sedan har han vänt på klacken och gått därifrån. Och det tycker jag är bra. Och det är ju också väldigt starkt, för det är inte alla som klarar av det, inte i den åldern.

Till följd av barnets val av kläder blev hen retad av andra barn och det var då inte självklart för all personal på förskolan att markera emot. Pedagogerna på barnets avdelning beskriver hur det funnits personal på andra avdelningar som snarare reagerat negativt på barnets klädval och att pedagogerna hade blivit ifrågasatt för att ha uppmuntrat barnet till att klä sig som hen ville. *”Vi har ju haft personal som har sagt till oss att ni kanske ska säga till honom att han inte ska ha klänning på sig, så att de andra inte retar honom”*. Detta fick barnets pedagog att reagera starkt och hen förklarade för personalen att det inte var barnet som skulle ändra på sig utan att det var de andra som hade problem med barnets uttryck som behövde tänka om.

Detta är ett exempel på hur brister i att synliggöra normer i förskolan resulterar i en uppfattning om att det är de som avviker som utgör ett problem snarare än de som har ett problem med de som avviker. Det visar även toleranspedagogikens begränsningar, i och med att fokus stannar på det avvikande istället för på skadliga normer och strukturer som leder till marginalisering och exkludering. Det är även ett exempel på hur det normbrytande barnet bara genom att existera i en normativ miljö per automatik blir symbol för det avvikande och därmed föremål för diskussion och tyckande.

Det framkommer även att personal på barnets avdelning har haft ett stort engagemang i att få föräldrarna till barnet att tänka om kring barnets klädval. Föräldrarna upplevde situationen som jobbig och oroade sig för hur barnet skulle mottas, varpå personalen fick stötta barnet mycket för att hen skulle våga byta om till klänning när hen kom till förskolan. Så småningom ändrade föräldrarna uppfattning, efter en dialog med personal på barnets avdelning. Pedagogerna har en viktig uppgift i att spegla förskolans värdegrund även utåt, och flera av intervjudeltagarna beskriver hur föräldrar ändrat uppfattning efter att de fått veta vad som gäller i förskolan. Det visades att föräldrar ofta har stor tilltro till pedagogers kompetens och pedagogerna har på så sätt goda förutsättningar att förankra det normkritiska arbetet.

Vi hade ett barn som efter det helt plötsligt kom med nagellack och han hade ju aldrig haft nagellack innan. Och så att, de som har varit sådär killkilliga, innan, om man får säga så, att de helt plötsligt har kunnat ta på sig klänningar och kjolar. Inte hemifrån, för det hade de inte, men att de har hämtat här. För vi har ju klänningar och kjolar här om de vill klä ut sig.

Ovan beskriver intervjuperson 1 förändringen som de upplevde efter att barnet på avdelningen kommit till förskolan i kjol och klänning. Barnet som beskrivs i exemplet kan ses som ledare av det normkritiska arbetet i bemärkelsen att hens uttryck bidrar till att destabilisera genusordningen på förskolan (Butler, 1999). Pedagoger har en insikt om det positiva i att sudda ut gränserna för vad som är möjligt och att skapa miljöer där barn får möjlighet att utforska sina identiteter bortanför traditionella binära könsmonster. Det finns också en förståelse kring normbrytande barns utsatthet och svårigheterna det kan innebära att vistas i normativa miljöer för barn som inte utgör normen. Erfarenheten av det positiva med att luckra upp gränser och att ge barnen fler möjligheter stärker pedagogers övertygelse om att det är fördelaktigt för alla barns utveckling att ha mindre snäva ramar att vistas inom. Samtidigt hindrar missuppfattningar om normkritikens syfte pedagoger från att förankra arbetet på ett mer omfattande och djupgående plan, vilket är nödvändigt för att undvika att barn försätts i utsatta situationer.

Som följd av den tendens som beskrivs ovan där förskolepersonal avvaktar med att inkludera icke-normativa identiteter, uttryck, sexuella läggningar och icke-normativa familjekonstellationer till dess då det bedöms vara nödvändigt är att de ofta står handfallna då det uppstår en specifik situation där rätt kompetens krävs. Ett vanligt förekommande problem är därför att föräldrar i icke-normativa familjekonstellationer upplever sig nödgade att utbilda personal för att skydda sig och sina barn från diskriminerande och kränkande behandling (Schmitt & Gustavson, 2011). Även i materialet till denna studie dyker det som visas ovan upp exempel som visar hur förskolan brister i att arbeta förebyggande och inkluderande, vilket märks i det motstånd som de som bryter mot normer möts av.

7.4. Genuspedagogik kontra normkritik

I ett samtal med intervjuperson 3 pratar hen om sina åsikter kring normer om kön och sexualitet och säger att hen tycker att allting ska vara i harmoni och att inget ska överdrivas. Hen exemplifierar detta med att en transperson ska ha rätt att uttrycka sig så som hen vill, men att personer med normbrytande könsidentiteter inte ska "pusha det" så långt att det gör andra upprörda. Även intervjuperson 2 uttrycker en oro inför att genuspedagogiken ska gå för långt, och att det ska komma att handla om att pojkar ska göras om till flickor och tvärtom. Hen

beskriver hur det på en förskola där hen jobbat tidigare funnits en uppfattning om att färg som könskodats var dålig och att traditionellt könskodade leksaker såsom dockor inte längre fick förekomma.

Undersökningar av förskolepersonals arbete med normer visar att det ofta utgörs av ett fokus på binära kön. Edström finner att de genuspedagogiska insatserna inneburit ett ensidigt fokus på pojkars och flickors socialt konstruerade kön, samtidigt som heteronormativa förväntningar på barn återstått (Edström, 2014). Dolk observerar likt Edström att pedagoger utgår från endimensionella förståelser av makt och endast ägnar sig åt att förändra barns görande av kön (Dolk, 2013). Det som ägnas uppmärksamhet är barns görande av binärt kön, och det som glöms är övriga normer. På samma sätt återkommer fokus på binära kön i de deltagande observationerna och intervjuerna för denna studie, och strategierna som används utgår i större utsträckning från genuspedagogiska än normkritiska förhållningssätt.

Intervjuperson 2 beskriver vidare det ingående omfattande arbetet som det innebar att studera allt material, miljöer och pedagogiska metoder med genusglasögonen på, och vilka insikter detta utmynnade i. Bland annat gjordes upptäckten att majoriteten av karaktärerna i barnlitteraturen utgjordes av manligt könade figurer. Några av pedagogens kollegor uppfattade könskodade leksaker och färger som något dåligt och ville inte ha kvar det i verksamheten, vilket pedagogen ställde sig kritisk till. Dessa missuppfattningar indikerar att syftet med det normkritiska arbetet sällan förankras hos personal, vilket resulterar i att åtgärderna som vidtas ofta stannar vid ytliga frågor som färger, hårlängd och val av kläder. Intervjuperson 5 beskriver detta i ett samtal.

Det är ju så inpräntat att kort hår det ska pojkar ha och långt hår det har flickor. De snappar upp det väldigt tidigt, just det här med frisyren. (...) Jag menar det är ju bara bra om man utvecklas till att bli mer mjuk som pojke för det anses ju också vara lite sådär, tjejtigt, men det är ju inte helt lätt heller.

Det som tycks vara greppbart att jobba med är att bemöta könsstereotypa föreställningar om pojkar och flickor, och att ifrågasätta traditionella förväntningar på barn utifrån dessa två kön. I samtal om förhållningssätt till normer om kön och sexualitet i förskolan ansågs bemötande av barns normbrytande könsuttryck vara det mest centrala. Något som ofta lyfts är att pojkar visst kan klä sig i rosa kläder och klänningar, att pojkar kan ha långt hår, flickor kan ha kort hår, pojkar kan ha nagellack o.s.v. Det är även ett vanligt ämne som tas upp för diskussion med barngrupperna, ”hur pojkar och flickor kan se ut och vara”. Arbetet fokuserar ofta på det ytliga,

och handlar i stora drag om att signalera till barn att de får klä sig som de vill och låta sitt hår växa ut eller klippa det om de vill, oavsett kön. Intervjuperson 4 beskriver arbetet som gjorts på en annan avdelning till följd av att det funnits ett barn med normbrytande uttryck i gruppen.

Det har de pratat om jättemycket, hur ska flickor och pojkar se ut? Och då vet jag att de ritade en stor ring eller något sånt och skrev att jo, pojkar får ha långt hår, och pojkar får ha klämmor i håret och alltså, sådär.

På avdelningen där intervjuperson 1 arbetar förklarar hen hur de har ändrat om i lokalerna för att leken ska bli mer tillgänglig. Pedagogerna har bland annat observerat att lek med lego blivit en vanlig sysselsättning bland alla barn, medan det tidigare mest var pojkar som ägnade sig åt att leka med lego. Pedagogen förklarar att de försökte göra lego mer attraktivt genom att flytta det till en matta och sortera det i regnbågens färger, och genom att tänka på hur de bjöd in barnen till olika aktiviteter.

Och sedan när man erbjuder leksaker, eller aktiviteter, så har vi ju tänkt på att är det en flicka så är det inte bara att man åh, vill du leka med dockor, eller vill du leka i hemvrån, och tvärtom när man pratar med en pojke att man inte förutsätter att de vill leka med bilar och lego, de här typiska könsstereotypiska idéerna, utan vi erbjuder allt.

Intervjuperson 2 berättar att de även har tänkt på representation bland leksaker. Hen beskriver att de strävat efter att hitta en stor mångfald av leksaker och figurer med olika funktionsvariation, hudfärg och könsuttryck. Även intervjuperson 6 beskriver denna ambition, och förklarar att hen ser det som viktigt att alla barn i gruppen känner sig speglade i det material som erbjuds i förskolan.

Det finns pedagoger som fokuserar på att skapa jämlika förutsättningar för barn på ett mer djupgående plan, med utgångspunkt i en uppfattning om barn som individer i första hand snarare än kön. Detta förhållningssätt återfinns hos enskilda pedagoger snarare än att vara förankrat i hela verksamheter. Förutom dessa enskilda pedagoger stannar arbetet alltså oftast inom binära uppfattningar om kön. Till stora delar handlar det om kompensatoriska strategier (Bodén, 2011), genom att till exempel flickor uppmuntras till att ta mer plats och att pojkar uppmuntras till att bli mer omhändertagande. De insatser som görs är snarare genuspedagogiska och stannar inom binära och heteronormativa förståelser av kön och sexualitet.

Eidevald och Taguchi menar att en risk med det genuspedagogiska arbetet är att individuella val endast uppmuntras om de är ”lagom otraditionella”. Att överskrida binära kategorier helt

och hållet och att sträva efter nya genuskonstruktioner är inget som uppmuntras (Eidevald & Taguchi, 2011). För att återgå till det som intervjupersonerna berättar i inledningen till detta avsnitt, finns det ett motstånd mot att låta det normkritiska arbetet ”gå för långt”, och att ta arbetet med normer om kön och sexualitet till det ”extrema”. Detta går åter att se i relation till hur allting som ifrågasätter hetero- och cis-normativitet ses som avvikande och ”extremt”. Det tycks vara accepterat för barn att vara ”lagom otraditionella” men det som blir för ”extremt”, det vill säga, det som utgör ett hot mot den rådande heteronormativa ordningen tystas (Ambjörnsson, 2016, 59).

8. Intersektioner i förskolan

I detta avsnitt riktas fokus mot föreställningen om ”andra kulturer som bakåtsträvande” samt vad detta innebär för icke-vita barns tillgång till en likvärdig förskola och en möjlighet att utvecklas. Här diskuteras även de intersektioner som framkommit i materialet med utgångspunkt i intersektionalitet som beskrivet ovan (Crenshaw, 2003).

8.1. Föreställda svårigheter med att förankra normkritik i miljöer med familjer med olika bakgrund

Ett tema som dyker upp i intervjuerna med pedagoger på båda förskolorna där studien utförts är en föreställning om att det är särskilt svårt att förankra ett normkritiskt arbete i områden där det bor en stor andel utrikesfödda människor, eller i förskolor där det finns många familjer med utomeuropeisk bakgrund. Detta upplevda problem har tidigare varit en anledning till varför en av förskolorna inte försökt förankra ett normkritiskt förhållningssätt i sin verksamhet tidigare. *”Vi har haft mycket problem med föräldrar från andra kulturer, särskilt arabiskspråkiga föräldrar. De är inte glada i det här.”*

När jag försöker förstå vad det är som ligger till grund för antagandena beskriver intervjuperson 1 en situation då föräldrar har haft svårt för att acceptera att deras son ville leka med dockor. Pedagogen berättar hur hen fick förklara att det inte var något farligt för pojkar att leka med dockor, och uppmuntrade föräldrarna med att det tvärtom kunde vara bra för sonen som genom att få ta hand om en docka kunde utvecklas till att bli omhändertagande så att hen i framtiden kunde bli en bra far till sina framtida barn.

Efter att pedagogen förklarat att det går bra att sonen leker med dockor ändrade föräldrarna uppfattning, och några dagar senare kom sonen med en docka till förskolan. Pedagogen understryker ändå att hen tycker att det är svårt att inspirera barn till normbrytande uttryck och beteende i ”just ett sånt här område”, men nämner samtidigt att hen möjligtvis generaliserar. Därefter beskriver hen att ”kultur” påverkar i vilken utsträckning frågor om normkritik lyfts.

Det är ju väldigt viktigt att lyfta de här frågorna. Och vi gör ju det, men jag tänker också att det är beroende på lite vilken kultur du har, och hur du är uppfostrad. (...) Just i ett sånt här område, men nu generaliserar jag kanske. Fast alltså, du märker ju på vissa föräldrar att de liksom så här, nej, men det är en pojke. Och de får inte ha sånt på sig.

Enligt det pedagogen beskriver ovan framkommer ett problem som innebär att pedagogers föreställningar om föräldrars negativa reaktioner läggs till grund för deras förhållningssätt i praktiken. Liknande problem dyker upp i Kosztovics undersökning, där resultatet blir att pedagoger i viss utsträckning avstår från att lyfta frågorna baserat på sina föreställningar om föräldrars negativa reaktioner (Kosztovics, 2013). Rädslan för att ta upp ämnet på grund av dessa föreställningar medför en risk för att frågor som rör HBTQI blir avhängiga pedagogers uppfattning om föräldrarnas mottaglighet för frågorna, vilket inte går ihop med uppdraget så som det beskrivs i läroplanen (Skolverket, 2018). Intervjuperson 2 är inne på samma spår som intervjuperson 1, och menar att det faktum att det finns personer från olika kulturer i förskolan utgör ett problem i arbetet med normer om kön.

Det är problem när man har, när det är barn och föräldrar från olika kulturer. För att det är inte alltid accepterat, just att de får lov att klä ut sig och sånt här. Man har ju olika bakgrundsbilder på det, eller vad man har vuxit upp med och vad man har fått höra.

Intervjuperson 4 på en annan förskola beskriver att de har upplevt problem med att få stöd för det normkritiska arbetet bland arabiskspråkiga föräldrar. Hen exemplifierar detta med att beskriva en situation med en förälder som berättat för sitt barn att pojkar inte får ha nagellack. Efter ett samtal med personal på förskolan ändrar föräldern uppfattning, och förklarar för sitt barn att det visst går bra att pojkar har nagellack. *”Hennes första reaktion var att, nej det är inte okej. Men sedan när vi förklarade att jo, det är okej. Så var hon bara, jaha, men då ska jag säga det till min flicka också.”*

För att fortsätta från ovanstående resonemang så återkommer dessa generaliseringar om att arabiskspråkiga och eller muslimska familjer ska ifrågasätta och ställa sig kritiska till det normkritiska arbetet. Trots att dessa antaganden tycks vara baserade på enskilda händelser där det dessutom visat sig att föräldrarna i fråga ändrat uppfattning när förskolans uppdrag tydliggjorts, resulterar det i att vissa pedagoger drar slutsatsen att det normkritiska arbetet ska mötas med motstånd av alla arabiskspråkiga och muslimska föräldrar. När intervjuperson 1 pratar om förskolans värdegrundsarbete uttrycker hen ett resonemang kring vi och dem, där ”vi” utgör det progressiva och ”dem” det bakåtsträvande.

Ni får tycka det hemma, och ni har rätt till era åsikter, men vi har dem här åsikterna här. (...) Det är inte alltid helt lätt, för du får gå vissa omvägar, beroende på vilken förälder det är du pratar med. För jag har ju mina värderingar, men dem har ju, det är ju inte alltid dem har precis samma värderingar som vi.

Samtidigt som det finns en uppfattning om att arbetet med normkritik behöver begränsas på grund av en föreställning om att det ska vara svårt i vissa områden, finns det en annan uppfattning om att barn tillhörande muslimska och eller arabiskspråkiga familjer behöver det normkritiska arbetet desto mer. Denna föreställning leder vissa pedagoger till att uppleva det vara särskilt relevant att utbilda vissa barn, och det går att skönja skillnader i förhållningssätt mot vita och icke-vita barn vad gäller arbetet med normer om kön och sexualitet. Detta märks i ett exempel som intervjuperson 1 beskriver, där de vid ett tillfälle endast kunde ta med ett begränsat antal barn till att se en normkreativ föreställning, och gjorde urvalet baserat på en uppfattning om vilka barn som var i störst behov.

När vi valde barn till utflykten, så valde jag barn som jag visste, där jag vet att föräldrarna är väldigt kritiska till sådana saker. Så då valde jag att ta just de barnen, men det blev jättebra och de tyckte det var jätteroligt. De fick glitter, och de fick prova klackskor och de var så imponerade. Så var det liksom ingenting mer med det. De sa bara det, vi är pojkar och vi tycker om att ha klänningar.

Det förväntas finnas ett inneboende motstånd mot det progressiva hos barn tillhörande muslimska och eller arabiskspråkiga föräldrar vilket gör att icke-vita barn betraktas som tomma blad eller ibland även ”problematiskt fyllda blad” i behov av särskild stöttning. Begreppet kultur såsom nämns i materialet syftar på en generaliserad bild av muslimer och/ eller arabiskspråkiga där värderingar används för att förstå vem som bedöms vara i behov av att upplysas. Icke-vita barn blir i egenskap av att tillhöra familjer som konstrueras som bakåtsträvande mer ofta tillrättavisade, än betrodda som kompetenta och benägna att delta i queerandet av gränser inom förskolan. Queera beteenden och uttryck bland icke-vita barn och familjer riskerar därmed att förbises.

Genom att generalisera kring arabiskspråkiga och muslimska föräldrar som bakåtsträvande negligeras inte bara den mångfald som finns inom grupperna utan även queera arabiskspråkiga och muslimska individers existens. För att koppla till El-Tayeb's resonemang, resulterar den västerländska tendensen att se relationen mellan Islam och homosexualitet som två motsatser i en oförmåga att visualisera queera muslimers existens (Tayeb, 2012). Detta är även något jag observerat på förskolorna i det pedagogiska materialet som används, där karaktärer i böcker om icke-normativa könsidentiteter, uttryck och läggningar ofta är vita. Denna tendens återses i pedagogernas förhållningssätt till normer om kön och sexualitet i förskolan, där icke-vita barn och familjer inte förstås i termer av queerhet. När icke-vita barn och familjer inte ses som queera, finns det en risk att de inte ges tillgång till trygga rum och en möjlighet att utvecklas.

Avsaknaden av normkritiska förhållningssätt gör att det inte reflekteras över det skadliga som de dominerande vithetsnormerna för med sig samt att nya normer skapas genom att progressivitet blir synonymt med vithet och endast uppmärksammas då den tar sig uttryck på sätt som är bekanta för de som utgör normen. Haritaworn beskriver detta som ett resultat av att europeiska samhällen inte genomgått en avkoloniseringsprocess, vilket gjort att endimensionella och statiska förklaringar av ”andra kulturer” reproducerats (Haritaworn, 2012). En konsekvens är att queerhet endast förstås i termer av vit medelklassighet. Ambjörnsson beskriver genom Jasbir Puar detta fenomen som homonationalism, vilket innebär att HBTQI-kamp görs till en viktig del i en nationell berättelse om det toleranta, öppna och västerländska samhället. Jämställdhet och tolerans konstrueras som exklusivt västerländska värden, vilket gör att människor med bakgrund i länder utanför väst framställs som potentiellt ojämsställda och homofobiska (Ambjörnsson, 2016, 68).

I relation till Kosztovics forskning om att arbetet blir beroende av pedagogers föreställningar om föräldrars mottaglighet, skriver Ekström om skillnader i den omsorg som ges på förskolor i bostadsområden med stor invandring, boende med låg social status och i bostadsområden med stor andel högutbildade (2007, 118). På de förstnämnda förskolorna är pedagogernas kontroll av barnens beteenden starkare och barnens emotionella behov ges mindre utrymme. På förskolor där barn med högutbildade föräldrar vistas ges barnen störst frihet. Detta går att se i relation till det bemötande som återfinns i denna undersökning, där icke-vita barn och familjer antingen får en begränsad tillgång till normkritisk pedagogik eller bemöts som i behov av särskild stöttning och mer vägledning i relation till normer om kön och sexualitet.

9. Ambition kontra resurser

Här presenteras och analyseras de delar av materialet som berör frågan om de resurser som förskolan har tillgång till för att bedriva det normkritiska arbetet. Vilka resurser pedagogerna lyfter som centrala samt hur situationen med dessa ser ut i deras respektive verksamheter undersöks och diskuteras i relation till tidigare forskning. Delen består av de tre underavsnitten *Ojämsna kunskapsnivåer*, *Önskan om att göra rätt men med bristande kunskap* och *Den enskilda pedagogen med intresse*.

9.1. Ojämna kunskapsnivåer

Bland de sex pedagoger jag intervjuar finns ojämnheter i kunskap om normer och olikheter i synen på normkritikens plats i förskolan. Vad detta kan innebära för hur det normkritiska arbetet förankras i verksamheten exemplifieras och diskuteras i detta avsnitt.

Intervjuperson 2 som har ett stort engagemang i att utmana dominerande normer om kön och sexualitet menar att föräldrars negativa reaktioner på barns otraditionella könsuttryck och beteenden ofta bottnar sig i en rädsla om att barnet ska bli utsatt för mobbning av andra barn och menar att det därför är väldigt viktigt att involvera föräldrar i det normkritiska arbetet och möta deras reaktioner så att de får veta vad det egentligen handlar om. Hen exemplifierar med en situation på en förskola där hen jobbat tidigare, där det var ett barn som ville leka med barbiedockor.

Där var en pojke som bara lekte med barbiedockor, och han ville bara ha barbiedockor när han fyllde år, han ville bara ha rosa kläder och mamman hon var helt förtvivlad. Och jag sa det, var inte det. Det är liksom, låt honom få ha det och leka så att han är glad och nöjd sa jag. Det är mycket bättre. Så vi pratade mycket, sen vet jag inte hur det gick när han slutade där. Men han sa till mig att när han blir stor, så skulle han sy kläder, han skulle bli en sådan som syr kläder. Så sa jag att det kommer bli jättebra, det vet jag. Jag kommer så väl ihåg det.

Pedagogen välkomnar förskolans initiativ att inleda ett jämlikhetsarbete, och efterfrågar vikten av att ha ett konsekvent förhållningssätt till normer. Hen förklarar att hen varit med om att det funnits personal som varit kritiska till normkritik, och att detta kommit till uttryck genom att vissa personal ifrågasatt barns normbrytande beteende och uttryck. Pedagogen understryker därför vikten av att förskolan gör tydligt att personal måste skilja på sina personliga åsikter och på sitt professionella uppdrag, och att det därför är essentiellt att börja med att utbilda personalen så att alla har samma uppfattning om hur arbetet ska förankras.

Och det är liksom, det är nånting som jag tycker är en självklarhet. Kan jag tycka. Så att det är nog mer att det kommer uppifrån, det är något som man ska jobba hårt med just nu. Och att alla ska ha samma förhållningssätt. Jag har ju märkt det, jag har ju träffat personal som inte riktigt är med på det här tåget, och det är ju ganska viktigt att man börjar jobba med personalen där.

Även intervjuperson 1 beskriver en situation då annan personal på samma förskola inte varit accepterande och ifrågasatt deras förhållningssätt till ett barn med normbrytande könsuttryck. Personalen på den andra avdelningen ansåg att det var fel av pedagogerna på barnets avdelning att uppmuntra barnet. Pedagogen förklarar att de blev väldigt upprörda över personalens

reaktioner. Att det kan finnas så stora olikheter inom en och samma förskola visar tydligt på bristerna som svårigheterna som uppstår då pedagoger inte är utbildade i ämnet. Det är även en indikation på att normkritik inte är en prioriterad fråga för alla chefer som de på ett djupgående plan arbetar med att förankra i sina verksamheter.

På den ena förskolan finns två pedagoger med visst intresse för frågan, som har lärt sig mycket av sitt arbete på en tidigare förskola där det gjordes genuspedagogiska satsningar. På den andra förskolan återfinns olika förhållningssätt mellan de tre pedagogerna jag intervjuar. Intervjuperson 6 har lärt sig om normkritik som del av en utbildning, de andra har fått en introduktion till ämnet på arbetsplatsträffar och har pratat om normer i reflektioner i arbetslagen. Intervjuperson 6 som har stött på normkritik i sin utbildning har en tydligare bild av vad ett normkritiskt arbetssätt innebär och har ett reflekterande förhållningssätt till normer. Här märks skillnader i förhållningssätt till normer mellan de som har fått en introduktion till ämnet och de som har fått i uppgift att arbeta normkritiskt utan att ha fått verktyg för att riktigt veta varför och hur.

Att kunskap om och inställning till normkritik varierar både inom och mellan förskolor förklarar Eidevald och Taguchi med att läroplanens tvetydigt formulerade mål. Eidevald och Taguchi finner även i sin egen undersökning att det saknas samsyn i frågorna om hur jämställdhet ska främjas på förskolor (Eidevald & Taguchi, 2011). Skolverket har i den nya läroplanen strävat efter att tydliggöra uppdraget för att nå en jämnare kvalitet i förskola, och har även lagt till fler mål för förskolepersonal att arbeta med (Skolverket, 2019). Detta går att se i relation till det Ekström beskriver om att förskolans innehåll ändras och att pedagoger åläggs fler uppdrag, samtidigt som resurser till förskolan minskar (Ekström, 2007). Kvar står pedagogerna med samma bristande resurser och kunskap som tidigare, men nu med utökat uppdrag.

9.2. Önskan om att göra rätt men med bristande kunskap

Som tidigare nämnts är en förutsättning för att genomföra olika satsningar för att lyfta HBTQI-frågor och jobba med normkritik rätt kompetens hos pedagogerna. I de deltagande observationerna och i intervjuerna dyker flera exempel upp på försök till att inleda ett förändringsarbete, som av olika anledningar får ett blandat resultat.

Intervjuperson 5 beskriver bristen på tid som en anledning till varför de har svårigheter med att arbeta på djupet och mer aktivt med normkritik i verksamheten. Hen menar att det är som med övriga läroplanen; att allting låter väldigt fint på pappret och att de till exempel även är ålagda ansvar att jobba med naturkunskap och matematik i verksamheten, men att deras arbete ofta handlar om att pussla ihop dagarna. Bristen på resurser manifesterar sig ytterligare då jag under tiden för mina observationer blir tillfrågad att hoppa in och ta ansvar för en mindre barngrupp då en personal är frånvarande. Att inte vara tillräckligt bemannade för att kunna genomföra planerade aktiviteter verkar vara ett vanligt förekommande problem i verksamheten, och intervjuperson 4 beskriver sin frustration.

Men ibland så känner man, att åh, vi hinner inte. Men vi är ganska duktiga på att vi, vi har en plan, för hur och vad vi ska göra. Och vi försöker även om jag är borta, eller någon annan är borta, så försöker vi driva den fast vi får in en vikarie.

Under en av observationerna pratar jag med intervjuperson 6 ute på gården. Hen har funderat över normer om kön och sexualitet efter att jag har berättat om min studie. Hen berättar att de pratar mycket i sina arbetsgrupper om genus och att de alltid försöker tänka på att barnen är individer och inte kön, och att de försöker vara uppmärksamma på om de bemöter barnen olika utifrån kön. Pedagoger förklarar att de utgår från läroplanens mål om jämställdhet men att de också har blivit påverkade av sin omgivning och därför fått med sig vissa uppfattningar av hur saker ska vara. Föräldrar har ibland kommit och frågat hur djupt de jobbar med genusfrågor, innan de valt att placera barnen i förskolan. Pedagoger berättar att vissa föräldrar har upplevt att personalen inte kan tillräckligt mycket om genusvetenskap och har gett dem tips på litteratur som de tycker att personalen ska läsa. Pedagoger förklarar att de har lärt sig lite men att de inte vet hur de ska jobba på djupet med frågorna.

Under mina deltagande observationer träffar jag intervjuperson 8 från en annan avdelning som eftersöker mer kunskap om bemötande av barn med transidentitet, efter att ett barn på pedagogens avdelning uttryckt att hen identifierar sig som pojke. Pedagoger beskriver att hen vill göra rätt men saknar kunskap för att veta hur, och att hen har en upplevelse av att de inte bemöter barnet på bästa sätt. Pedagoger berättar att hen har sökt information på internet för att bättre förstå vad som är bäst att göra, men har hittat motstridiga uppgifter och känner sig kluven. Jag lånar ut boken *Trans, kön och identitet: Att arbeta inkluderande* av Edward och Tom Summanen (Summanen, Summanen, 2017), men får tillbaka den några dagar senare då pedagoger berättar att hen inte har hunnit läsa den.

Pedagogerna ovan pratar om upplevelser av att inte alltid hinna genomföra pedagogiska aktiviteter, och av att känna att de saknar kunskap för att kunna jobba på djupet med HBTQI-frågor. Detta ställs av den ena pedagogen i relation till läroplanen, som ”låter väldigt fin på pappret” men som i relation till den verklighet pedagogerna står inför tycks upplevas som en utmaning att förankra. Pedagogerna beskriver en avsaknad av resurser så som tillräcklig bemanning och kunskap som en utmaning i att kunna förankra läroplanen i verklighet. Dessa beskrivningar känns igen från undersökningen av Kosztovics, som visar att pedagoger ofta upplever att kunskapsbrist hindrar dem ifrån att jobba med HBTQI-frågor i verksamheten (Kosztovics, 2013). Personal har ofta en ambition om att göra något bra, men ofta ges de inte de rätta förutsättningarna för att förankra dessa ambitioner.

9.3. Barnkonventionen

Läroplanen för förskola föreskriver att barnkonventionen ska användas aktivt i undervisningen. Förskolepersonalens ambitioner om att bedriva förändringsarbete avseende jämställdhetsfrågor har på båda förskolorna inneburit att de inkluderat barnkonventionen och barns rättigheter på olika sätt i verksamheten.

Barnkonventionen introduceras i de båda förskolorna där jag genomför observationer. På den ena förskolan görs det främst genom läsning av *Tio kompisböcker* (Palm, 2014) som är baserade på barnkonventionen och anpassade för olika åldrar. På den andra förskolan är barnen i en lite högre ålder och där förs mer aktiva samtal om konventionens olika artiklar. Här beskriver de att de jobbar mycket med att lära barnen att de har rättigheter, men att de även har skyldigheter gentemot andra. Intervjuperson 3 har pratat mycket med barnen om att alla har rätt att vara som de vill, och beskriver detta som en särskilt viktig del av deras arbete med barnkonventionen.

Jag tycker att det är jätte viktigt. Just med att, det är ingen som ska säga till dig vem du ska älska, det är ingen som har rätt att säga vad du ska ha på dig eller inte eller vilken färg du ska ha på dig. (...) Men jag har ändå sagt det att vi har rätt att uttrycka våra värderingar, men det är inte så att man tvingar på någon dem men vi är skyldiga att representera och berätta att det finns olika värderingar.

Intervjuperson 1 förklarar att de har exemplifierat en artikel ur barnkonventionen med att pojkar kan tycka om pojkar och att flickor kan tycka om flickor. Pedagoger berättar att barnen har haft lite svårt för att acceptera det, men att de har rätt till sin egen åsikt. Det är tydligt att intentionerna är goda, men det uppstår problem när värderingar och åsiktsfrågor

sammanblandas med rättigheter som är lagstadgade. Det blir desto mer fel då det finns barn i gruppen som kanske själva är queera eller har anhöriga som är queera, när sexuell läggning och könsuttryck ska bli ämne för debatt i barngruppen. Intervjuperson 1 beskriver arbetet vidare.

Alltså, vi har frågat barnen till exempel med kläder, kan pojkar ha rosa färg, och vissa tycker att det kan det medan andra inte tycker det. (...) Vi har även dragit det så långt att, med könsöverskridande uttryck, just det här att pojkar kan tycka om pojkar och flickor kan tycka om flickor. Det har de haft lite svårt för, men vi har neutraliserat det. Visat för dem att det är så att det kan vara så, men att man fortfarande har rätt till sin egen åsikt.

Detta är ett exempel på svåra förutsättningar som förskolepersonal står inför då de åläggs att arbeta med frågor utan att få en grundläggande introduktion till hur. Intervjuperson 1 på den ena förskolan förklarar i en intervju när jag frågar om bakgrunden till arbetet med barnkonventionen att de en dag hade tilldelats material om barnkonventionen på olika språk och fått höra att de skulle arbeta med det. På den andra förskolan beskriver intervjuperson 4 att personalen tilldelats kaninböcker om barnkonventionen på varje avdelning, men ingen av de jag träffar har fått någon utbildning i hur arbetet ska implementeras.

9.4. Den enskilda pedagogens intresse

På båda förskolorna träffar jag enskilda pedagoger som har särskilt intresse för att utmana dominerande normer om kön och sexualitet. Det märks i de deltagande observationerna att det är dessa pedagoger som till störst del är pådrivande i arbetet, även om de andra tycks ha ett visst engagemang när frågorna väl lyfts. På den ena förskolan är det främst två pedagoger med utbildning i och erfarenhet av arbete med genuspedagogik som ser till att arbetet hålls levande. På den andra förskolan är ambitionen jämn mellan de tre pedagogerna jag träffar.

Såsom beskrivs ovan kommer jag i kontakt med en ytterligare pedagog från en annan avdelning under mina deltagande observationer, intervjuperson 8. Pedagogen berättar om ett barn på deras avdelning som tillskrivits könet flicka vid födseln men som uttryckt att hen identifierar sig som pojke. Pedagogen förklarar att de har svårigheter med att veta hur de ska bemöta barnet, och att de har försökt att prata med hela barngruppen i en samling om att alla får vara så som de känner sig och att flickor och pojkar kan vara på alla sätt.

Pedagogen berättar att hen har sökt information på internet för att bättre förstå vad som är bäst att göra. Pedagogen har läst något som hen beskriver som ”*två sidor av samma mynt*”, att vissa

transpersoner trivs med könsbekräftande behandling men att andra ångrar sig. Pedagogerna har mot bakgrund av denna information upplevt svårigheter med att veta om hen ska uppmuntra barnet eller inte låtsas om det barnet berättar. Pedagogerna vill göra rätt, men har en bild av att det finns risker med att uppmuntra barn till att leva som de känner sig på grund av den information hen har hittat på internet om barn som ångrat sig senare i livet. Hen har sett ett program om ett barn vars förälder pushat barnet som sedan ångrat sig i tonåren.

Pedagogerna vill lära sig mer och frågar om jag kan hålla en workshop för personalen på avdelningen och jag erbjuder mig att ge en introduktion till transinkludering i förskolan med stöd av övningar ur boken *Trans, kön och identitet: Att arbeta inkluderande*. När hen återkommer till mig dagen därpå berättar hen att inga av de andra pedagogerna på avdelningen upplevde några svårigheter och inte såg ett behov av att lära sig om transinkludering eller av att läsa boken.

Intervjuperson 6 berättar att de tänker mycket på representation och inkludering vid inköp av material, så att leksakerna som erbjuds speglar den mångfald som finns i barngruppen. Intervjuperson 2 på den andra förskolan beskriver hur hen tagit med sig sina erfarenheter av arbete med normer om kön från en annan förskola och fortsatt reflekterat över sitt språkbruk och förhållningssätt till barnen. Hen förklarar att hen tyckte att arbetet kändes så viktigt att hen tog perspektiven och erfarenheterna med sig till den nuvarande förskolan där hen arbetade. Inledningsvis hade hen varit noga med att se över litteraturen och att förankra arbetssättet hos de andra på avdelningen, och försökte hålla arbetet levande.

Pedagogens engagemang märks även i observationerna där hen tillsammans med barnen försöker diskutera och utmana normer. När ett barn uttrycker, *"flickor tycker om parfym"*, reagerar pedagogerna direkt och när barnet säger *"pojkar kan inte ha det"*, frågar pedagogerna *"Varför inte det? Varför kan pojkar inte ha det?"* Pedagogerna tycker att det är viktigt att ta diskussionen med barnen när en fråga dyker upp. I pedagogens förhållningssätt märks också att hen låter barnen vara delaktiga i arbetet, genom att hen ställer frågor och bemöter barnen som kompetenta. Detta går att jämföra med Dolks resultat av de genuspedagogiska arbetssätt som beskrivs ovan, där ett vanligt förhållningssätt på förskolan som hon undersökt varit att barn bemötts som objekt som behövts *"styras på rätt spår"* (Dolk, 2013). Här involverar pedagogerna barnen och bemöter dem som kompetenta nog att tänka ut sina egna svar.

Ovan exempel visar på enskilda pedagoger med särskilt intresse och engagemang i frågor om normer. Det är ofta dessa pedagoger som gör att frågorna lyfts, och inte på grund av ett helhetstänk förankrat på hela förskolan, vilket gör att frågorna inte ges tillräckligt stort utrymme. Tydligast blir detta i exemplet med pedagogen som vill förbättra sin transkompetens och göra verksamheten mer transinkluderande. Kollegor till pedagogen upplevde sig inte ha några svårigheter med inkludering då de menade att de förhöll sig till alla barnen på ett könsneutralt sätt. Detta visar att även om den enskilda pedagogen har ett engagemang är det sällan tillräckligt för att omfattande förändring ska kunna ske.

10. Slutsatser och diskussion

En stor del av materialet visar på hur HBTQI-frågor i förskolan konstrueras utifrån ett heteronormativt perspektiv, liksom resultaten av de tidigare studier som visar på samma problem i skolan (Gustavson & Schmitt, 2011, Kosztovics, 2013, Meyer, 2009, 2010, Russel & Fish, 2016). Normbrytande barn och föräldrar blir de som får utbilda och leda arbetet när frågorna ”dyker upp” istället för att förskolan görs inkluderande oavsett vilka barn som vistas i den. Trots att HBTQI-barn och föräldrar tolereras i förskolan cementeras bilden av queera barn och familjer som annorlunda och avvikande då de bemöts som ett ”problem” som löses när det kommer upp.

Russel och Fishs studier visar att unga HBTQI-personers känsla av trygghet i skolan är direkt kopplad till skolans förhållningssätt till heteronormen (Russel & Fish, 2016). För att prata genom Butler (1999) så går det endast att förstå människor genom det språk som finns till hands, det vill säga saknas ett normkreativt språk och arbetssätt i förskolan från början går det inte att förstå barnen på något annat sätt än utifrån ett heteronormativt perspektiv. Denna oreflekterade heteronormativa förskolemiljö blir på så vis en del av det strukturella våld som Ahmed menar inte lämnar något utrymme för fria val utan styr barn i olika riktningar utifrån binärt kön och förväntad heterosexualitet. Ambitionen om inkludering som ses i studien blir till trubbiga metoder genom att normbrytande barn och familjer blir till pedagogiska exempel på avvikelser så som barnet med två mammor eller som det ”modiga barnet” i klänning, samtidigt som det i övrigt råder en tystnad kring frågorna.

I studien visas både tolerans och uppskattning för queera barn, men de förstås bara inom snäva binära ramar. När de queera barnen bara förstås ur en binär könsuppdelning och ett heteronormativt perspektiv ignoreras den kraft som barns normbrytande uttryck kan ha i att destabilisera den heteronormativa ordningen och begränsas av vuxnas tolkning av vad sexualitet och kön kan vara. Barns kompetens när det kommer till HBTQI-frågor verkar begränsas av asymmetriska maktrelationer mellan vuxna och barn (Dolk, 2013). Ambjörnssons diskussion om att HBTQI accepteras i Sverige så länge det passar in i en heteronormativ modell gör sig påmind (2016). När de binära kategorierna utmanas för mycket upplevs det som obekvämt och avvikande, som pedagogerna som säger att genuspedagogiken inte får gå för långt och att det bästa är om allt förblir i ”harmoni”. Där harmonin kan antas syfta på den

heteronormativa och binära genusordningen. Parallellt med den uppmärksamhet som barnen ovan ges kvarstår ett osynliggörande av det som rör sig utanför de binära gränserna (Ibid).

Detta kan relateras till studien som visar att unga icke-binära transpersoner ofta mår sämre än unga binära transpersoner. Att passa in i det cis- och heteronormativa samhället, även som transperson, skapar enligt denna studie mindre stress och ohälsa än att inte göra det (Modén, Leveau, & Grahn, 2018). De höga nivåer av ohälsa bland unga HBTQI-personer som rapporter av Ungdomsstyrelsen och MUCF visar (2010, 2019) går att härleda till Statens Folkhälsoinstitut som visar att diskriminering genom regler, normer, rutiner, vedertagna förhållningssätt och beteenden i institutioner och andra samhällsstrukturer utgör hinder för underordnade grupper leder till ohälsa (2006). Då detta uppstår redan i förskolan riskerar minoritetsstress och internaliserad homo-, bi- och transfobi att skapas redan i tidig ålder.

Ett resultat av att det som görs ofta är genuspedagogik och inte djupare normkritik är vidare att andra maktstrukturer och normer riskerar att reproduceras. Det kan bidra till ett osynliggörande av maktstrukturer som gör att intersektioner i sin tur förbises och att barn med marginaliserade positioner blir flerfaldigt osynliggjorda. I materialet till denna studie framhåller den ena förskolan att de är bra på jämställdhetsarbete och att det i viss mån blivit en ”naturlig” del av verksamheten, samtidigt som ”andra kulturer” och specifikt muslimer beskrivs som mindre progressiva av flera pedagoger på samma förskola. Parallellt med förståelsen av det egna genuspedagogiska arbetet som ”naturligt” konstrueras ”den andra” som bakåtsträvande. Detta går att se i relation till Tomlinsons uppmärksammande av feministiska diskurser som fungerar som makttekniker där endimensionella bilder av den ”andra” reproduceras (2012).

El-Tayeb tar det vidare och menar att denna endimensionella förståelse av islam som en förtryckande ideologi leder feminister till rasistiska conceptualiseringar av den ojämsställda ”andra” i behov av ”räddning” (2012). El-Tayeb menar att homosexuella inte kan ses som homoosexuella förrän de tagit steget ut ur islam (Ibid). Barn kan här ses vara i samma utsatta position och i behov av särskild stöttning. Detta indikerar en förekomst av ”institutionell färgblindhet” så som Lindqvist och Schwarz beskriver i sin studie av vithetsnormer i förskola (2018). Samtidigt som ”färgblinda pedagoger” undviker att tala om rasism, försöker de barn som utsätts för rasism att förstå och formulera den diskriminering som påverkar deras liv (Schwarz & Lindqvist, 2018). Detta går att se i relation till det Ahmed skriver om vithetsnormen, som endast osynlig för de som utgör den (Ahmed, 2007, 157). Mot bakgrund

av detta normförbiseende blir icke-vita barn flerfaldigt utsatta för det strukturella våld som Ahmed beskriver, som i förskolan kommer till uttryck genom särskild ”stöttning”.

Crenshaws intersektionalitetsbegrepp (2003) aktualiseras i och med att förskolebarn som även utsätts för andra förtryck får uppleva varierad kvalitet av den normkritiska undervisningen och HBTQI-inkludering till följd av pedagogers osäkerhet kring att ta i HBTQI-frågor när barnen kommer ifrån muslimska och arabiskspråkiga familjer. Detta på grund av rasistiska föreställningar om deras föräldrars motstånd mot progressivitet, men också en uppgivenhet om motstånd finns. Barnens möjlighet till att få vara queera styrs ännu mer av enskilda pedagoger med engagemang. Även här en maktobalans mellan vuxna och barn, som förstärks av obalansen som även ses i relationen mellan vit pedagog och icke-vitt barn.

Att barn utsätts för ”särskild stöttning” går att se i relation till den yttre kontroll och det begränsade utrymme som barns emotionella behov ges på förskolor i bostadsområden med hög invandring och låg socioekonomisk status, som Ekström finner i sin undersökning (2007). Föreställningar om ”andra kulturer” leder till synen på vissa barn som i behov av ännu mer kontroll. Som Gustavson och Schmitts forskning visar söker sig regnbågsfamiljer till särskilt utbildade förskolor vilket ger tillgång till trygga rum (2011). Samtidigt ges de som saknar möjligheten att kunna välja förskolor i andra bostadsområden inte tillgång till samma trygga rum. De barn som drabbas värst av det strukturella våldet som är en konsekvens av resursbristen är således de barn som även marginaliseras i det fientliga klimat av växande islamofobi och rasism, som utgör det övriga samhället (Haritaworn, 2012). Utifrån dessa resonemang påverkar klass och etnicitet därför i vilken utsträckning barn ges möjlighet till att utvecklas som queera individer.

Att arbeta normkritiskt kräver dock kunskap och just bristen på kunskap om HBTQI som resurs gör sig också påmind i materialet och återkommer även i flera studier i ämnet (Russel & Fish, 2016, Kosztovics, 2013). Trots att läroplanen säger att alla barn ska ges samma möjlighet att utvecklas är kunskapsnivåerna ojämna. För att återgå till Ahmed (2006) som menar att heteronormativiteten är osynlig så länge ingen avviker från den, blir det med förskolans många åtaganden, knappa resurser och tid lätt att något som inte syns faller bort och inte uppmärksammas förrän det dyker upp. Parallellt med den ambition om att underlätta för HBTQI-barn som framträder i materialet åläggs förskolepersonal hela tiden fler arbetsuppgifter, men ges samtidigt försämrade förutsättningar att omsätta dessa i praktiken.

11. Referenser

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2007). *A phenomenology of whiteness*. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168.
- Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* (2. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Bodén, L. (2011) *Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete* I Lenz-Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. ([New ed.]). New York: Routledge.
- Crenshaw, K. (2003). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Identities: race, class, gender, and nationality*. (S. 175-200).
- Davies, C.A. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. (2., [rev. and updated] ed.) London: Routledge.
- Diskrimineringslag* (SFS 2008:567). Hämtad från Riksdagens webbplats: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Edström, C. (2010). *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Diss. Umeå Universitet. Hämtad 2019-10-04 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:356898/FULLTEXT01.pdf>
- Edström, C. (2014). *Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study*. *Education Inquiry* (Co-Action Publishing). 5(4), 535-559. doi: 10.3402/edui.v5.24618
- Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. (2011). *Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena* i Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik [Elektronisk resurs] Ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007. Umeå.
- El-Alawi, H. & Mikkelsen, J. (2018). Förskolepersonal i uppror – stor manifestation i Malmö. *Sydsvenskan*. Hämtad 2020-01-08 från: <https://www.sydsvenskan.se/2018-06-03/stor-manifestation-for-forskolan-kraver-storre-resurser?forceScript=1&redirected=1>

El-Tayeb, F. (2012). 'Gays who cannot properly be gay': Queer Muslims in the neoliberal European city. *European Journal of Women's Studies*, 19(1), 79–95. Hämtad 2019-12-10 från: <https://doi.org/10.1177/1350506811426388>

Gustavson, M., & Schmitt, I. (2011). *Culturally queer, silenced in school? Children with LGBTQ parents, and the everyday politics of/in community and school*. *Lambda Nordica*. Tidskrift för homo/lesbisk/bi/transforskning, 16(2–3), 159–187.

Haritaworn, J. (2012). Women's rights, gay rights and anti-Muslim racism in Europe: Introduction. *European Journal of Women's Studies*, 19(1), 73–78. Hämtad 2020-01-02 från: <https://doi.org/10.1177/1350506811426384>

Kosztovics, A. (2013). *Förhållningssätt till barns sexualitet, en intervjustudie bland förskolepersonal i Malmö stad*. På uppdrag av Sexuell hälsa, Malmö stad. Hämtad 2019-10-05 från: <https://docplayer.se/6194001-Forhallningssatt-till-barns-sexualitet.html>

Malmquist, A., Möllerstrand, A., Wikström, M., & Zetterqvist Nelson, K. (2014). 'A daddy is the same as a mummy': Swedish children in lesbian households talk about fathers and donors. *Childhood*, 21(1), 119–133. <https://doi.org/10.1177/0907568213484342>

Meyer, E. J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: strategies to end sexism and homophobia in schools*. New York: Teachers College Press.

Meyer, E. J. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools [Elektronisk resurs] An Introduction*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Modén, B., Leveau, L. & Grahn, M. (2018) *Ungas hälsa utifrån könsidentitet, ett komplement till Folkhälsorapporten Barn och Unga i Skåne 2016*. Kommunförbundet skåne, Region Skåne.

Myndigheten för ungdoms- och civillsamhällesfrågor (2019). *Olika verkligheter - Unga HBTQ-personer om sina levnadsvillkor*. Hämtad från: https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/olika-verkligheter-2019.pdf

Palm, L. (2014). *Tio kompisböcker baserade på barnkonventionen*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Russell, T. & Fish, N. (2016). *Mental health in Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) youth*. *Annual Review of Clinical Psychology* 2016 12:1, 465-487

Schmitt, I., Gustavson, M., Bercht, S., Pan, M., Quadflieg, C., Sobocan, A. M., ... Knezevic, Z. (2011). *Skolan är ute?! Barn och ungdomar med hbtq-föräldrar och deras erfarenheter i skolan i Tyskland, Slovenien och Sverige*. Humboldt-Universität zu Berlin.

Schmitt, I., Malmquist, A., Gustavson, M. (2013) *Queering School, queers in school: An introduction* [Elektronisk resurs]. Hämtad 2019-11-15 från: <http://www.confero.ep.liu.se/issues/2013/v1/i2/131217/confero13v1i21g.pdf>

Schwarz, E. & Lindqvist, B. (2018). Exploring the Phenomenology of Whiteness in a Swedish Preschool Class [Elektronisk resurs]. *International Journal of Early Childhood*.

(50:1, 1-14). Hämtad 2020-01-09 från:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs13158-018-0210-3.pdf>

Silverman, D. (2015[2014]). *Interpreting qualitative data*. (5. ed.) London: Sage.

Skollag (SFS 2010:800). Hämtad från Riksdagens webbplats:
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket (2019). *Guide och webinarium om förändringarna i Lpfö 18*. Hämtad 2020-01-02 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/guide-och-webinarium-om-forandringarna>

Stockton, K.B. (2009). *The queer child, or growing sideways in the twentieth century*. Durham: Duke University Press.

Statens folkhälsoinstitut (2006). *Särbehandlad och kränkt: en rapport om sambanden mellan diskriminering och hälsa*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

Summanen, E. & Summanen, T. (2017). *Trans, kön och identitet: att arbeta inkluderande i fk-6*. (Första upplagans första tryckning). Stockholm: Natur & Kultur.

Thornell, K. W. (2013). Genuspedagogerna är här. *Sydsvenskan*. Hämtad 2020-01-06 från: <https://www.sydsvenskan.se/2013-11-13/genuspedagogerna-ar-har>

Thunberg, F. (2019). *Vill lyfta språket hos de yngsta*. Pedagog Malmö. Hämtad 2020-01-06 från: <https://pedagog.malmo.se/artiklar/vill-lyfta-spraket-hos-de-yngsta/>

Tomlinson, B. (2012). *Colonizing intersectionality: replicating racial hierarchy in feminist academic arguments*. *Social Identities*. 19. 10.1080/13504630.2013.789613.

Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon hen han [Elektronisk resurs]: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

12. Bilagor

12.1. Bilaga 1: Information om studien



LUNDS
UNIVERSITET

Information och förfrågan om deltagande i studie om normer i förskolan

Studien som ni inbjuds att delta i behandlar normer i förskolan. Det som kommer att undersökas är hur personal på förskolan förhåller sig till föreställningar om kön och normer samt hur detta utspelar sig i vardagen. Önskan är att få delta i verksamheten under två veckors tid, men det går att anpassa efter er. Undersökningen utförs genom deltagande observationer med ambitionen att smälta in i verksamheten. Då jag själv arbetar inom förskolan kommer jag att kunna göra det på ett sätt som känns naturligt och som inte stör.

Deltagandet i studien är helt frivilligt. Ni kan därmed välja att avbryta ert deltagande när som helst utan närmare motivering. Svaren och resultaten kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt, vilket innebär att inga obehöriga kommer att kunna ta del av dem. Vill ni veta mer om studien kan vi boka en träff. Om ni bestämmer er för att delta kontaktar ni mig via e-post eller telefon. Jag tar med mig utdrag ur belastningsregistret vid vår första träff.

Jag heter Cecilia Wróbel och läser en master i genusvetenskap vid Lunds Universitet. I utbildningen ingår att göra ett masterarbete, vilket är anledningen till denna studie. Har ni några frågor får ni gärna höra av er till mig eller till min handledare.

Malmö 2019-03-01

Studerande:

Cecilia Wróbel
072 1555584
ceciliawrobel@gmail.com

Handledare:

Universitetslektor
Terese Anving
046-222 9774
terese.anving@genus.lu.se

12.2. Bilaga 2: Intervjuguide

Vill du berätta lite om dig själv och om vad har du för bakgrund inom förskolan?

Berätta om dina erfarenheter av arbete med jämlikhetsfrågor i förskolan?

Berätta om er förskola?

Hur jobbar ni med läroplanens mål om jämställdhet?

Vilka områden har ni jobbat med?

Vad har cheferna lyft som särskilt viktiga frågor?

Jag har förstått att ni haft mål med jämlikhet i två år. På vilket sätt jobbar ni med de här målen?

Hur kom ni på att ni skulle börja jobba mer med det?

Hur tycker du arbetet med jämställdhet har fungerat?

Kan du ge några exempel på hur ni tagit upp det i barngruppen?

Vad för resultat har du kunnat se av ert arbete med jämlikhet?

Vad är normer för dig?

Hur tycker du att man borde jobba med det i förskolan?

Kan du berätta lite mer om hur du ser på normer om kön och sexualitet i förskolan?

Barnkonventionen, hur kom det sig att ni började jobba med den?

Vad tror du att barnen kan lära sig av barnkonventionen?

12.3. Bilaga 3: Information till vårdnadshavare

Hej!

Mitt namn är Cecilia Wróbel och jag jobbar på X förskola och läser ett masterprogram i genusvetenskap vid Lunds Universitet. Under våren skriver jag min uppsats om normer i förskolan, och som en del av min studie kommer jag att vara på X förskola och utföra deltagande observationer i verksamheten. Jag kommer att vara hos er under vecka 19 och 20. Mitt fokus kommer att vara pedagogernas arbete, och inte barnen. Om ni undrar över något får ni gärna komma fram till mig, så kan jag berätta mer.

Jag ser fram emot att få lära känna er!

/Cecilia