

Lunds universitet

Centrum för genusvetenskap

Kön, samhälle, vetenskap, 61-80p

D-uppsats, ht 2006

Handledare: Marta Cuesta, Tiina Rosenberg

Problemet med traditionella könsmönster

En diskursanalys av SOU 2006:75 *Jämställd förskola*

Helena Magnusson

Abstract

Att motverka traditionella könsmonster är ett uttalat mål inom förskolan såväl som skolan. I denna uppsats analyserar jag den statliga offentliga utredningen *Jämställd förskola*, SOU 2006:75. Mitt syfte är att undersöka hur traditionella könsmonster framställs som problem och vilka konsekvenser som kommer från denna framställning. Ett mer övergripande syfte är också att ta reda på vad som händer med så kallad emancipatorisk kunskap när den införlivas i en politisk diskurs. Metoden för undersökningen är en slags diskursanalys som kallas för *What's the problem?* och som är mig behjälplig för att undersöka just problemrepresentationer. Mina teoretiska utgångspunkter kommer från olika queerfeministiska perspektiv. Framförallt är Judith Butlers begreppsapparat i fokus men även svenska queerteoretiker har stort utrymme. Jag har varit intresserad av att förena queerteori med problemframställningen av traditionella könsmonster för att just kunna undersöka vad som händer när ett problem framställs på ett speciellt sätt.

Nyckelord: traditionella könsmonster, förskolan, SOU, jämställdhet, kön, genus, arbetsmarknaden, kunskap.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Ämnesbeskrivning.....	4
1.2 Problemformulering	5
1.3 Syfte	6
1.4 Urval/positionering.....	6
1.5 Disposition	8
2. Bakgrund.....	8
2.1 Forskningsläge	8
2.2 Material	11
2.3 Förskolan växer fram	13
3. Metod.....	16
3.1 Diskussion av metodval	18
4. Teoretiska utgångspunkter.....	19
4.1 Queerteori.....	19
4.2 Den Heterosexuella Matrisen	20
4.3 Performativitet.....	22
4.4 Den hegemoniska jämställdhetsnormen.....	25
4.5 Exkludering och inkludering - ett epistemologiskt perspektiv.....	27
5. Analys	30
5.1 Vad är problemet?	30
5.2 Antaganden som föreligger denna framställning	33
5.3 Vilka effekter produceras med denna framställning?	38
5.4 Vad lämnas oproblematiserat i framställningen och vad hade hänt om problemet framställts annorlunda?	42
6. Sammanfattande diskussion	45

1. Inledning

1.1 Ämnesbeskrivning

När jag var sex år gick jag på lekis. På lekis fanns det olika rum som var till för olika verksamheter. Det fanns dockrummet, som nästan alla flickor var i, snickis som jag inte har något större minne av och så fanns det kuddrummet. Kuddrummet var ett stort rum som användes till samlingar och utöver det var det en plats för spring och vilda lekar. I mitt minne är detta rum ofantligt stort med jättestora fyrkantiga kuddar. När jag och min väninna pratar om vår tid på lekis återkommer vi ofta till detta kuddrum och till hur vi två var de enda flickorna som lekte där. Våra lekar gick ut på att stapla kuddarna på höjden, som ett torn, klättra upp på toppen för att sen välta hela skapelsen. Leken övervakades av en lekisfröken vars uppgift nog var att se till så att vi inte kom till skada. Av de gemensamma minnena som jag och min väninna delar om vår lekistid så är detta något som vi ständigt återvänder till och som vi uttrycker med nästan lite stolthet i rösten. Vi var ju inte som de andra flickorna, vi var ju mer som pojkarna, lika vilda och pigga på äventyr. Vi lekte faktiskt till och med brandmän!

Med dagens synsätt på flickor och pojkar i förskolan/skolan skulle kanske vår lek ses som ett utmanande av traditionella könsmonster. Eller kanske inte. Att bryta mot traditionella könsmonster är beroende av vad som uppfattas som traditionellt och på hur kön uppfattas. Redan i läroplanen från 1969 har skolan haft som mål att motverka traditionella könsmonster. För förskolans del blev detta mål tydligt uttalat i och med den första läroplanen från 1998. Men trots uppsatta mål har forskning visat att förskolan, såväl som skolan, har svårigheter med att leva upp till dem. Mål som i skolans värld har funnits i över 30 år.

Med utgångspunkt från förskolans problem med att leva upp till målen tillsattes 2003 en jämställdhetsdelegation. Uppdraget formulerades med två utgångspunkter som lyder;

En utgångspunkt för delegationens uppdrag är att det livslånga lärandet måste ses ur ett genusperspektiv i förskolans arbete, så att förlegade och stereotypa könsroller och mönster på sikt kan brytas. En annan viktig utgångspunkt är barnets, enskilt och i samspel med andra barn, utveckling, välbefinnande trygghet och lärande – oavsett kön.¹

¹ SOU 2006:75, s 306-307

Tre år efter tillsättandet lade delegationen fram sitt slutbetänkande som fick namnet *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, SOU 2006:75. Det är detta slutbetänkande som är i fokus för denna uppsats. Ur ett genus och queerteoretiskt perspektiv är det intressant att undersöka hur man i *Jämställd förskola* hanterar traditionella könsmonster som ett problem och vilka konsekvenser problemframställningen kan få.

1.2 Problemformulering

Det som gör att jag är intresserad av en analys av *Jämställd förskola* är att jag ser på slutbetänkandet som *ett* sätt att framställa traditionella könsmonster som problem. Jag lutar mig alltså på en konstruktivistisk tanketradition och utgår därmed från att de problem som påtalas i utredningen, liksom de lösningar som föreslås, är färgade av delegationens sätt att beskriva fenomenet. Genom dess tillblivelseramar kan *Jämställd förskola* vara ett exempel på hur jämställdhet inom förskolan bör förstås och därmed är den också relevant för en analys. Jag ser den alltså som ett exempel på en idé om hur man bör förhålla sig till jämställdhet.

Min utgångspunkt är också att utredningen är relevant för en analys av den orsaken att den kan få stor legitimitet och tyngd för arbetet med genus och jämställdhet på olika nivåer i samhället, vilket även påpekas i slutbetänkandet.² Här tänker jag framförallt på förskolan och skolan, men även på lärarutbildningen och andra verksamma runt dessa institutioner såsom politiker och föräldrar m.fl. Uppfattningen grundar sig på att *Jämställd förskola* är en statlig offentlig utredning vilket kan inge ett visst anseende. Dessutom kan personerna som deltagit i delegationen ses som utnämnda experter på innehållet och respekten för kunskap och expertutlåtande är något som är centralt i den svenska politiska kulturen.³ Trots det bör inte delegationen ses som en samstämmig grupp, istället kan de ses som en samling av personer som kommer från olika delar av samhället och vars mål är att enas om en utredning. Följaktligen kan man dra slutsatsen att slutbetänkandet innebär ett visst mått av kompromisser för deltagarna i delegationen. Från mitt perspektiv är det därför viktigt att analysera en text som kan kopplas ihop med experter, tyngd och objektiv kunskap, eftersom slutbetänkandet kan få stor spridning och betydelse i samhället. Jag syftar på att den kan komma att

² SOU 2006:75, s 84

³ Johansson 1992, s 11

implementeras i olika organisationer, dels i den dagliga verksamheten i förskolan men också som grund för eventuella politiska beslut.

1.3 Syfte

Syftet för denna uppsats finns på två nivåer. Det första är att undersöka hur delegationen för jämställdhet i förskolan framställer traditionella könsmönster som ett speciellt slags problem och därigenom också producerar en diskurs om hur jämställdhet bör uppfattas. Fokus är alltså på relationen mellan problembilden och de konsekvenser som kan följa av denna framställning. Syftet på en mer övergripande nivå är att ta reda på vad som händer med kunskap⁴ som kan förstås som emancipatorisk när den införlivas i en politisk diskurs. För att svara på mitt syfte är mina frågeställningar följande;

- Vad för slags problembild producerar delegationen om traditionella könsmönster i förskolan?
- Vilka konsekvenser kan denna problembild få?

1.4 Urval/positionering

Att skriva uppsats handlar många gånger om vilka val man gör och att kunna belägga de beslut man tar. Kanske finns det ett annat bättre material som kan besvara ens frågeställningar och på så sätt belysa jämställdhetsdiskurser. Det finns till exempel ett delbetänkande⁵ som samma delegation gav ut 2004 samt en metodbok⁶ som gavs ut i anslutning till ”mitt” slutbetänkande. I den sistnämnda redogörs för de 34 jämställdhetsprojekt som delegationen beviljade projektpengar till. Här framkommer tips, råd och erfarenheter från dessa projekt.

Valet av att just analysera *Jämställd förskola*, SOU 2006:75, grundar sig på fyra skäl. För det första kan den säga något om jämställdhetsdiskurser i dagsläget eftersom den lades fram 2006. Den andra orsaken är att i *Jämställd förskola* redovisas förslagen och rekommendationerna och därför är den i fokus och inte delbetänkandet. Mitt tredje skäl till att bara välja *Jämställd förskola* och inte komplettera med metodboken handlar dels om tidsbrist,

⁴ I denna uppsats syftar jag på vetenskapligt producerad kunskap.

⁵ *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, SOU 2004:115

⁶ Wahl, 2006, *Jämställdhet i förskolan - metoder och möjligheter*

dels om att jämställdhetsprojekten som erhöll pengar redogörs för i slutbetänkandet. Slutligen är den sista anledningen att det finns ganska lite forskning på området⁷ och på så sätt kan denna uppsats ses som en bidragande del till att vidga kunskapsområdet.

Min konstruktivistiska hållning innebär att jag ser problem som skapade, med andra ord tror jag inte att problemen bara finns utanför människors medvetande väntade på att bli upptäckta. Istället ser jag ett problem som en produkt av hur det tolkas och konstrueras. Ett problem hör samman med hur det uppfattas och skapas, vilket i sin tur leder in på tankar om att det då inte finns någon absolut sanning. Denna position innebär att jag inte är ute efter att finna någon sanning utan istället undersöka hur kunskap och vetande så att säga blir i sanningens tjänst.

Emellertid upptäcker jag att jag slirar på min hållning angående sanningsanspråk när jag efter genomgången av forskningsläget om skola, genus och jämställdhet konstaterar att jämställdhetsarbetet inom förskolan och skolan faktiskt är på väg framåt. Kan jag då säga att det inte finns en sanning när så mycket forskning visar på maktobalansen mellan könen i skolan. Är detta inte sant? Börjar man tänka utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv framkommer hela tiden nya relativitetsproblem. Den feministiska teoretikern Nancy Hartsock har gjort ett intressant påpekande som ständigt finns i mitt bakhuvud och som handlar om att när tystade grupperna börjar tala, säger postmodernismens representanter att sökandet efter en befriande ”sanning” om kvinnor är teoretiskt tvivelaktig.⁸ Min inställning är att det arbete som görs, både praktiskt och forskningsmässigt, kopplat till genus och förskola är viktigt. Men det jag vill bidra med är förgivettagna föreställningar ibland behöver dekonstrueras för att på så sätt utvecklas. Etnologen Marie Nordberg förtydligar vad jag menar i sin förklaring av hur hon som poststrukturalistisk feminist förhåller sig till patriarkatsteorin som övergripande förklaring till kvinnors underordning.

Även om patriarkatet inte ses som given förklaring till underordningen så förkastats inte tanken på en övergripande könsordning.⁹

⁷ Se avsnittet om forskningsläget

⁸ Letherby 2003, s 54

⁹ Nordberg 2005, s 22

1.5 Disposition

Uppsatsen inleds med en redogörelse över forskningsläget, materialet samt en beskrivning av förskolan i ett historiskt perspektiv fram till idag. Därefter följer metodkapitlet där jag redogör för metoden 'What's the problem?', samt diskuterar mitt val. Metoden innebär att jag ställer fem frågor till mitt material och kring dessa frågor är också analysen strukturerad. Teorikapitlet, där queerteori är i fokus, följer efter metodkapitlet. Framförallt är det fokus på Judith Butlers teoribygge men även svenska queerteoretiker har stort utrymme. Ett av queerteorins klassiska forskningsområden, normer, kopplas bland annat samman med jämställdhet och kunskap. Uppsatsen följande del upptas av analysen vilken sker i två steg. Det första innebär att undersöka delegationens problemframställning av traditionella könsmonster. Därefter analyserar jag resultatet utifrån ett epistemologiskt perspektiv, en analys som sker i den sammanfattande diskussionen.

2. Bakgrund

2.1 Forskningsläge

Som namnet avslöjar handlar *Jämställd förskola* om förskolan. Jag vill emellertid göra läsaren uppmärksam på att jag ibland berör forskning som inte renodlat fokuserar på förskolan utan även på skolan. Skälet är att forskningen ibland tangerar de bägge verksamheterna och därför är det svårt att skilja dem åt. Läsaren bör även vara medveten om att forskningsläget inte är en renodlad forskningsöversikt eftersom jag samtidigt redogör för det praktiska arbetet med att motverka traditionella könsmonster. Jag har valt att delvis skriva ihop dessa spår av den orsaken att det ger en bild av hur teori och praktik förhåller sig till varandra.

Redogörelsen tar sin början på 1970-talet. Under detta årtionde byggdes förskoleverksamheten ut och förskola blev ett gemensamt begrepp för de olika barninstitutionerna som fanns i Sverige. Det var även under denna tid som en vetenskaplig inställning till barn blev rådande.¹⁰ De traditionella könsmonsterna hade uppmärksamats och synen på kön genomsyrade åtgärder. På 70-talet dominerade en likhetstanke synen på kön, vilket kan jämföras med en stigande behov av arbetskraft på arbetsmarknaden. Flickor och pojkar sågs som mer lika än olika varandra och genom att träna på det som förknippades

¹⁰ Tallberg-Broman 1995, Persson 1998

med det andra könet, det vill säga pojkar får leka med dockor och flickor med bilar, så skulle de traditionella könsmönsterna förändras.¹¹ På 70- och 80-talet var också teorier om könsroller i ropet. Man uppmärksammade att flickor och pojkar bemöttes på olika sätt och genom socialiseringsprocessen utvecklade olika sätt att tala.¹² Även lärarrollen problematiserades och det framkom att lärare bidrog till att könsroller cementerades, tvärtemot vad läroplanen föreskrev. Svårigheter med att bryta mot traditionella könsmonster synliggjordes också eftersom förändring i vissa avseenden ansågs leda till oro.¹³ Under 90-talet förändrades synen på kön från ett likhetstänkande till ett särartstänkande, vilket även kan jämföras med nedskärningar på arbetsmarknaden, och ett biologiskt synsätt på kön bredde ut sig. I skolans och förskolans verksamhet kom detta till uttryck genom att traditionella könsmonster inte var något som skulle ändras på utan istället ansågs skillnaderna mellan könen vara naturliga.¹⁴ Under samma årtionde tas genusfrågan för första gången tas upp i Lpfö 98,¹⁵ emellertid på en ganska undanskymd plats.¹⁶

I slutet av 90-talet har forskning och praktiskt arbete fokuserat på hur lärare/pedagoger bidrar till att vidmakthålla traditionella könsroller, framförallt inom förskolan. En del av detta forskningsområde är Annika Månssons och Birgitta Odelfors avhandlingar.¹⁷ Odelfors menar att pedagoger i förskolan påverkar barnens möjligheter till att uttrycka sig. Det framkommer att en pojke ses av vuxna som någon som har någonting att förmedla och är mer intressant än en flicka. Månsson fokuserar i sin avhandling på interaktionen mellan pedagoger och de allra minsta barnen. Hon menar att pedagogernas interaktion med barnen är ett icke-reflekterande förhållningssätt i relation till kön, det vill säga när man gör som vanligt blir det oftast ojämnt. Under mitten av 90-talet påbörjas också flera jämställdhetsprojekt på förskolor i Sverige. Ett av de mest kända, *Jämställdhet – Vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan*, genomfördes i Gävle mellan 1996-2000. Framförallt är det jämställdhetsarbetet i förskolorna Björntomten och Tittmyran som har lyfts fram i både TV och flera böcker. Jag tänker särskilt på *Genuspedagogik* av Kajsa Svaleryd och på *Flickor, pojkar och pedagoger* av Kajsa Wahlström.¹⁸ Bägge författarna har varit verksamma inom förskolan och arbetar som konsulter i jämställdhetsfrågor. Projektet i Gävle handlade i första hand om hur

¹¹ Öhman 1999, s 11

¹² Se exempelvis Einarsson & Hultman, 1984

¹³ Molloy 1987, 1992

¹⁴ Öhman 1999, s 11

¹⁵ 1998 års läroplan för förskolan

¹⁶ Månsson 2000, s 56-57

¹⁷ Månsson 2000, Odelfors 1996

¹⁸ Svaleryd 2002, Wahlström 2003

pedagoger bemöter barnen olika utifrån deras könstillhörighet. Utmärkande för detta projekt och andra som följde är att pedagogen ska bli medveten om sina fördomar kring manligt och kvinnligt och i längden kunna bemöta barnen på ett icke-könsstereotypt sätt. Barnen i detta projekt har också övat på så kallat icke-könstypiska aktiviteter. Pojkar har fått tränat på att utveckla sitt språk och öva empati medan flickor har tränat på att ta plats. Detta sätt att arbeta kallas kompensatorisk pedagogik och har framförallt inspirerats av jämställdhetsarbete från förskolor på Island. Både Svaleryds och Wahlströms böcker är ofta återkommande böcker i litteraturlistor på universitets- och högskolekurser om genus och pedagogik. Detta kan vara ett tecken på att området är relativt utforskat eftersom böckerna inte är rent vetenskapliga. De bygger till viss del på vetenskaplig forskning men är mer praktiskt inriktade böcker. Min reflektion stöds av *Jämställd förskola* som menar att genusforskning inom det pedagogiska området är tunt.¹⁹

Om forskningen och det praktiska jämställdhetsarbetet till stor del har fokuserat på pedagogens roll så finns det även forskning som undersöker hur barn konstruerar kön. I *Hur flickor och pojkar gör kön* undersöker Bronwyn Davies hur förskolebarn gör kön.²⁰ Det är den könsdefinierade världen, i egenskap av kvinnlig och manlig, som Davies menar påverkar barnen i konstruktionen av kön, något som hon ser som en process som ständigt pågår. Boken, som benämns som klassisk, bygger på forskning som Davies gjorde i Australien på 1980-talet men innehåller också omprövningar och utveckling av tidigare resultat. Framför allt handlar den om hur barn använder sig av samhälleliga föreställningar om flickor och pojkar, kvinnligt och manligt, när de konstruerar kön. En av Davies slutsatser är att en uppsättning könsorgan inte räcker för att positionera sig som kvinnlig eller manlig, utan det krävs särskilda sätt att göra kön, att vara kön. Här framkommer en poststrukturalistisk syn där könen inte ses som två naturliga motsatta kategorier, utan något som aktivt görs. Från slutet av 1990-talet fram till idag urskiljer jag ett liknande sätt att tala om kön och genus i forskning om förskola och skola. Det rör sig om en kritik mot fasta kategorier av pojkar och flickor, såsom Davies påpekar, såväl som att det inte räcker att jämföra flickor och pojkar med varandra. Etnologen Marie Nordberg menar i poststrukturalistisk anda, att maskulinitet måste lösgöras från pojkar och femininitet från flickor och istället förstås som positioner som kan praktiseras av både flickor och pojkar.²¹ Enligt pedagogikforskaren Elisabeth Öhrn handlar det om att se

¹⁹ SOU 2006:75, s 136

²⁰ Davies, 2003

²¹ Nordberg 2005, s 140

variationer och hierarkier inom könskategorierna och att de inte endast kan förstås i en binär könsuppdelning.²²

Min tolkning av forskningsfältet är att ett synsätt på kön som fasta kategorier håller på att brytas upp till förmån för en syn på kön/genus som konstruerat i relation till andra centrala maktordningar, såsom etnicitet och sexualitet. Uppfattningen grundar sig framför allt på den kritik som på senare tid har framkommit och som påtalar bristen på en sådan förståelse.²³ Detta område är fortfarande tunt men jag tror och hoppas på att forskningen tar en sådan riktning. Forskare som kan sägas omfatta denna ”nya” riktning är bland annat Ulla Forsberg, forskare i pedagogik som studerar etnicitet och könsgänser, Jeanette Hägerström där samspelet mellan etnicitet, genus och klass är i fokus samt Nordbergs studie, där maskulinitetsskapande i förskola och skola diskuteras.²⁴

2.2 Material

Som läsaren kanske redan har förstått är det *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, SOU 2006:75, som utgör mitt material. Det är ett slutbetänkande och därmed en produkt av nästan tre års arbete med frågan om jämställdhet och förskolan. I uppsatsen kommer den att benämnas som antingen slutbetänkandet, *Jämställd förskola* eller SOU 2006:75. Materialet kom till genom att Lena Hallengren, socialdemokratiskt statsrådet, 2003 tillsatte en jämställdhetsdelegation för förskolan. Uppgiften var framförallt att ”lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbete i såväl förskola med kommunal huvudman som förskola med enskild huvudman.”²⁵ Den 1 december utsågs SACO: s ordförande Anna Ekström som ordförande för delegationen. Till ledamöter utnämndes Jonte Bernhard, universitetslektor Linköpings Universitet, Johan Berntsson, förskollärare Bifrost förskola i Göteborg, Mikael Damberg, socialdemokratisk riksdagsledamot, Hillevi Lenz Taguchi, universitetslektor Lärarhögskolan i Stockholm, Birgitta Ohlsson, folkpartistisk riksdagsledamot, Bengt Olsson, barnskötare, Förskolan Kastanjen i Stockholm, Sonia Sherefay, folkbildare Sunbybergs folkhögskola, Marianne Staaf-Gälldin, distriktschef Sundsvall samt Jenny Östergren, journalist TV4. Tre experter utnämndes i delegationen och dessa var Eva Josefsson, undervisningsråd Myndigheten för

²² Palm, 2003

²³ Nordberg 2005, Palm 2003, Öhrn 2002

²⁴ Forsberg 2002, Hägerström, 2003, Nordberg 2005

²⁵ SOU 2006:75, s 3

skolutveckling, Mattias Sjöstrand, undervisningsråd Skolverket och Gunilla Zackari, ämnesråd Utbildnings- och kulturdepartementet. Två personer har varit verksamma som delegationens sekreterare. Först Tomas Wetterberg, ämnessakkunnig, som efterträddes av Elisabeth Wahl, journalist.²⁶

Bakgrunden till att den dåvarande socialdemokratiska regeringen tillsatte en jämställdhetsdelegation var att förskolan, precis som skolan, har problem med att leva upp till de satta jämställdhetsmål som är uttryckta i läroplanen.²⁷ I huvudsak handlar delegationens rekommendationer om att det i samtliga led i förskolan, allt från pedagoger till politiker och lärarutbildare m.fl., behövs mer kunskap om genus och jämställdhet och inte mer bestämmelser och lagar. Delegationen vill hellre inspirera till att följa de mål som redan finns uppsatta och ser en fara i att skapa fler lagar, vilket i längden kan leda till att det blir ogenomförbart att följa dem.²⁸

Vi tror att kapitlet om genus och värdegrund är bra att läsa för den som vill påbörja eller fortsätta ett jämställdhetsarbete i förskolan. Vår ambition är att ge inspiration till egna studier eller tankar, inte att ge pekpinnar eller att döma av vad som är rätt eller fel när det gäller kön, jämställdhet, värdegrund eller genus.²⁹

Delegationens arbete har också inneburit att fördela projekt pengar till förskolor som vill arbeta med jämställdhet. Sammanlagt har 34 olika projekt erhållit medel vilka redovisas för i slutbetänkandet. Projektens erfarenheter och delegationens möten med personer inom förskolans värld lyfts fram för att visa hur jämställdhetsarbete kan gå till och vad delegationen anser vara viktigt att tänka på i praktiskt jämställdhetsarbete.³⁰

När delegationen tillsattes och slutbetänkandet lades fram hade den socialdemokratiska regeringen regeringsmakten. Då påpekades att jämställdhetsarbetet måste ta en mer feministisk inriktning för att motverka den könsmaktsordning som kännetecknar samhället.³¹ Valet 2006 innebar ett regeringsskifte och vad som händer med *Jämställd förskola* är i nuläget svårt att säga. Den 1 mars 2007 är sista datum för remissvar. Emellertid kan det vara ett

²⁶ SOU 2006:75, s 3

²⁷ SOU 2006:75, s 11, SOU 2004:115

²⁸ SOU 2006:75, s 11-12

²⁹ SOU 2006:75, s 12

³⁰ SOU 2006:75, s 86

³¹ SOU 2006:75, s 302

intressant område att forska vidare på och i så fall undersöka om slutbetänkandet har gett några avtryck i förskolan och vilken inverkan den har haft på institutioner såsom kommuner, lärarutbildningen, Myndigheten för skolutvecklingen och Skolverket.

2.3 Förskolan växer fram

I en historisk tillbakablick på förskolan från 1800-talet fram till idag är det framförallt två spår som är tydliga, ett arbetsmarknadsspår och ett barnorienterat spår. Dessa spår är tätt sammanflätade eftersom framväxten av den offentliga barnomsorgen både handlar om förändringar på arbetsmarknaden och i familjelivet.³²

Den offentliga barnomsorgen började växa fram i samband med de stora samhällsförändringarna i Sverige i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet. Människor flyttade in till städerna vilket gjorde att tillsynen om barnen, som tidigare hade skett inom släkt och familj, nu förändrades. I takt med industrialismens framväxt och att allt fler kvinnor även arbetade utanför hemmet, framkom behov av en offentlig omsorg om barnen.³³ I och med att samhället gick från att vara ett jordbrukarsamhälle till ett industrisamhälle blev barnen ett problem. Vem skulle fostra barnen om inte modern var hemma och till vad skulle de fostras?³⁴ Klassaspekten blir här tydlig eftersom det är barn till arbetarklasskvinnor som är i fokus. I synnerhet är det barn till änkor, ogifta mödrar och kvinnor med många barn som skapar oro, eftersom dessa barn ansågs springa utan tillsyn på gatorna.³⁵ Klassaspekten går även att följa i två spår i framväxten av den offentliga barnomsorgen. Framförallt finns det ett klassperspektiv i vad omsorgen innebar för de inblandade. Det fanns dels en omsorg som var inriktad på barntillsyn, till exempel barnkrubbor, där barnen passades medan föräldrarna arbetade. Dels fanns det även en mer pedagogisk inriktning såsom barnträdgårdarna, det vill säga kindergarten, som riktade sig till barn med välbärgade föräldrar. Denna form ansågs vara en pedagogisk lekskola och var avgiftsbelagd.³⁶ I början på 1900-talet utvecklades även folkbarnträdgården där klassbakgrunden hos barnen inte var relevant. Denna verksamhet vände sig istället till alla barn.³⁷ Förutom dessa verksamheter är det viktigt att även nämna en

³² Persson 1998, s 32

³³ Persson 1998, s 11, Tallberg Broman 1995, s 7

³⁴ Tallberg Broman 1995, s 9

³⁵ Persson 1998, s 11, Tallberg Broman 1995, s 9. I *Förskolebarnet*, 1990, kallar Kenneth Hultqvist kallar denna tid för "Den moraliska krisen".

³⁶ Persson 1998, s 14

³⁷ Johansson & Åstedt, 1996, s 16

för tiden vanlig barnomsorgsform för barn födda utom äktenskapet. Runt sekelskiftet 1800-1900-talet föddes en tredjedel av alla barn utanför äktenskapet och för mindre än en femtedel blev det möjligt att få växa upp hos modern. Att placera barn i fosterhem blev ett vanligt alternativ. Mot denna bakgrund ska även den framväxande offentliga barnomsorgen ses, men också att fosterhem ansågs vara ett fullgott alternativ. Fram till 1950 var det färre barn på daghem än i fosterhem och tilläggas ska också att det bara var ett mindre antal barn som berördes av verksamheterna som skildrats ovan.³⁸

Såsom den offentliga barnomsorgen beskrivits har den till största delen finansierats genom välgörenhet. Genom olika slags lagstiftningar börjar emellertid statens och kommunernas inflytande öka i början av 1900-talet. Framför allt är det på 30-talet som detta märks. Genom familjereformer tog staten över allt mer av det ekonomiska ansvaret. Förslag såsom moderskapspennig och barn- och mödravård kan ses mot en bakgrund av ett lågt antal födda barn, men också mot en jämlikhetssträvan.³⁹ Även barnpsykologin och framväxten av välfärdsamhället gör tydliga avtryck på den offentliga barnomsorgen. Detta visar sig genom kartläggningar av den offentliga barnomsorgen och att det första statliga betänkandet på området tillkom under denna tid.⁴⁰ Framförallt är det på 1940-och 50-talet som de statliga utredningarna om offentlig barnomsorg ökar.⁴¹ På 50-talet blev den offentliga barnomsorgen en betydande del av välfärdssamhället, men trots att det under hela efterkrigstiden hade funnits en efterfrågan på kvinnlig arbetskraft var det inte förrän på 70-talet som förskoleverksamheten byggdes ut. 1972 kom Barnstugeutredningen som innebar en stor förändring i synen på den offentliga barnomsorgen. Förskola blev nu ett samlande begrepp för de olika barninstitutionerna och en vetenskaplig inställning till barn spred sig.⁴² Från att bara ett fåtal barn har deltagit i den tidiga offentliga barnomsorgen blev förskolan nu en ”skola för alla”. 1985 fattade Riksdagen beslutet att från och med 1991 skulle alla barn från ett års ålder ha tillgång till den offentliga barnomsorgen. Vid denna tid sker stora samhällsförändringar som direkt påverkar förskolan. Under 1980-90 talet genomgick den offentliga sektorn kraftiga nedskärningar samt genomsyrades av en decentraliseringsvåg. Förskolan gick från att vara under statens direkta ansvar till att lyda under kommunerna. Samtidigt höjdes röster, framförallt borgerliga, för att införa privata alternativ till de kommunala förskolorna. Detta

³⁸ Persson 1998, s 29, Tallberg Broman 1995, s 15

³⁹ Persson 1998, s 37-38

⁴⁰ Johansson & Åstedt, 1996, s 18. Se även Alva och Gunnar Myrdals *Kris i befolkningsfrågan*, där barnfamiljers problem är i centrum.

⁴¹ Persson, 1998, s 39

⁴² Persson, 1998, s 57-58

ska samtidigt jämföras med att 80-talet var det decennium där utbygganden av förskolan, då daghem, var som störst.⁴³ Sven Persson, fil. dr i pedagogik, menar att i mitten av 80-talet inträffade ett skifte i synen på statens roll och den offentliga sektorn. Övergången har skett från Planens tid, 1930-1985, till marknadens tid, 1985-.⁴⁴ Kortfattat innebar planens tid att den offentliga sektorn var en del av en samhällsplan. Staten var en trygghet för tillvaron och för samhället och problemet ansågs vara marknaden. Emellertid ändrades denna syn i och med det stora budgetunderskottet på 1980-talet och som ledde till genomgripande rationaliseringar i landets kommuner. Statens stjärnglansroll blev nu kraftigt i gungning och istället för att ses som lösning blev staten bärare av problemet. Markanden och näringslivet ansågs istället sitta med lösningarna, vilket ledde till ett produktivitetstänkande som även genomsyrade förskolan genom ökade barngrupper och minskad personaltäthet.⁴⁵

I dag har förskolan och skolan har tagit ett steg närmare varandra. Från att ha varit Socialstyrelsens ansvar blev förskolan 1996 en del av Sveriges utbildningssystem. 2005 gick 65 % av alla femåringar i kommunal förskola medan 13 % av samma årsgrupp gick i förskola med enskild regi.⁴⁶ Avslutningsvis är det även viktigt att nämna att den offentliga barnomsorgen till största delen har varit ett arbetsfält för kvinnor. Detta gäller både i ett historiskt perspektiv och fram till idag. Det är också av värde att belysa den normgivande funktion som både förskolan och skolan har haft. För 150 år sedan var det inget konstigt med att den lutherska kristendomen fungerade fostrande i skolan.⁴⁷ Idag är det andra normer och värden som framhålls som värdefulla. Ett av dem är att förskolan ska motverka traditionella könsmodeller.

⁴³ Johansson & Åstedt 1996, s 32-34

⁴⁴ Persson 1998, s 67

⁴⁵ Persson 1998, s 78

⁴⁶ SCB, 2006, s 42

⁴⁷ Zackari & Modigh 2000

3. Metod

För att analysera *Jämställd förskola* använder jag en metod som kallas för ”What’s the problem?” som är en slags diskursanalys. I *Women, Policy and Politics, the construction of policy problems* redogör Carol Lee Bacchi för denna analysmodell som har kopplingar till traditionella policyanalyser. Men i motsats till traditionella policyanalyser, som analyserar lösningar på problem, menar Bacchi att man måste skifta fokus till att se att policyförslag innehåller både tolkningar och representationer av problem. Detta omfokuserande formulerar Bacchi till en användbar analysmetod som hon kallar för What’s the problem?, det vill säga vad är problemet representerat att vara? En What’s the problem? inställning uppmanar bland annat till reflektion över vilka frågor som inte är ställda eller diskuterade på grund av sättet som problemet är representerat.⁴⁸ I denna studie handlar det alltså inte om att undersöka vad problemet med traditionella könsmonster är, utan istället undersöka hur problemet med traditionella könsmonster framställs. Jag vill heller inte formulera bättre problemdefinitioner utan istället upptäcka antaganden om problemet i de lösningar som framförs. Inom sådana lösningar finns inbyggda representationer om vad problemet är och det är dessa representationer och konsekvenser som behövs diskuteras.⁴⁹

Bacchi har formulerat ett så kallat analyschema som utgår från fem frågor. Frågorna kan fungera som ett redskap till att använda What's the problem? metoden. Utifrån närläsning av materialet och genom Bacchis fem frågor kommer jag att analysera *Jämställd förskola*. Analysen kommer även att struktureras utifrån de fem stegen.

- What is the problem represented to be?
- What presuppositions or assumptions underlie this representation?
- What effects are produced by this representation? How are subjects constituted within it? What is likely to change? What is likely to stay the same? Who is likely to benefit from this representation?
- What is left unproblematic in this representation?
- How would ‘responses’ differ if the ‘problem’ were thought about or represented differently?⁵⁰

⁴⁸ Bacchi, 2005, s 2

⁴⁹ Bacchi, 2005, s 20-21

⁵⁰ Bacchi, 2005, s 12-13

I en svensk översättning blir dessa fem steg formulerade på följande sätt.⁵¹

- Vad framställs som problem?
- Vad för antagande föreligger denna framställning?
- Vilka effekter produceras med denna framställning, det vill säga, vad är önskvärt att förändra, respektive behålla? Vad kan man vinna med denna framställning och vad riskerar man att förlora? Samt vem är vinnare och vem är förlorare?
- Vad lämnas oproblematiserat i framställningen?
- Hur skulle en annan respons kunna se ut ifall problemet framställts annorlunda?

What's the problem? metoden är som sagt en slags diskursanalys. Genom att undersöka tolkningar och representationer innebär det fokus på diskurser, som Bacchi definierar som "[...] the language, concepts and categories employed to frame an issue."⁵² En av diskursanalysens begränsningar är att man inte kan fånga subjektets erfarenheter eller vad människor gör med diskurser.⁵³ Denna studie syftar heller inte till att fokusera på hur makten verkar mellan aktörer i förskolan. Istället är avsikten att utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv undersöka hur makten representeras att vara i *Jämställd förskola*. Liksom Bacchi menar jag inte att ifrågasätta verkligheten av kvinnors underordning, utan istället insistera att vi undersöker tolkningarna som beskriver fenomenet.⁵⁴ I analysen av *Jämställd förskola* innebär det att fokus är riktat på hur traditionella könsmonster tolkas och framställs som problem. Det är ingen lösning på detta problem som eftersträvas, istället är jag ute efter att problematisera representationer. En diskursanalys såsom What's the problem? är därför till nytta för min avsikt. Bacchis ord förtydligar vad jag menar.

Drawing attention to the implications and limitations of problem representations, which is what a What's the problem? approach is intended to do, in no way diminishes the efforts of those who have campaigned for change and won. Rather the point is to press home the need to continue to analyse our 'victories' to see what remains unchallenged.⁵⁵

⁵¹ För den svenska översättningen av Bacchis fem analyspunkter har jag använt mig av Erica Högsborns översättning i "Könsdiskriminerande reklam- som politiskt fenomen". C-uppsats framlagd vid Södertörns högskola ht- 2004.

⁵² Bacchi, 2005, s 2

⁵³ Eldén, 2005, s 74

⁵⁴ Bacchi, 2005, s 66

⁵⁵ Bacchi, 2005, s 70

3.1 Diskussion av metodval

Att avgöra vilken metod som passar ens syfte bäst innebär att förhålla sig till både fördelar och nackdelar med sitt metodval. Kanske är det framförallt den kritik som har framförts om metoden som man behöver fundera över och som förhoppningsvis kan leda fram till ett genomtänkt beslut. Kritiken mot diskursanalysen har bland annat handlat om relationen mellan forskare och forskningsobjekt. Framförallt är det forskarens relation till forskningsfältet som anses vara osynlig och som har kritiserats för att inte tas på allvar. Liknelser har gjorts med den positivistiska traditionen där sann kunskap ansågs uppnås genom att forskaren höll sig distanserad till forskningsprocessen, en tradition som starkt har ifrågasatts av poststrukturalister.⁵⁶ Utifrån denna kritik blir frågor om relationen mellan mig och materialet relevanta. Relevansen blir ännu viktigare eftersom jag under analysarbetet återkommer till frågan om vem jag är som kan uttala mig om diskurser. Min inställning är att jag som forskare inte kan ställa mig utanför diskurser och objektivt säga hur de är och verkar. Jag anser att det inte finns någonting utanför diskurserna och att jag är lika delaktig i dem som vem som helst. Mina resultat är en del av mitt eget kunskapsproducerande och därför är det viktigt att inta en ödmjuk inställning till materialet. Mitt syfte är alltså inte att knäppa någon på näsan och säga ”Titta vad ni har missat!”

Det finns också något problematiskt över att tala om diskurser och vad som egentligen är en diskurs. Som jag ser det är *Jämställd förskola* inte en egen diskurs och jag kommer heller inte att analysera den som en för sig existerande enhet. Om jag gör så är jag rädd för att Foucault skulle vända sig i sin grav och hemsöka mig.

But what we are concerned with here is not to neutralize discourse, to make it the sign of something else, and to pierce through its density in order to reach what remains silently anterior to it, but on the contrary to maintain it in its consistency, to make it emerge in its own complexity.⁵⁷

Som jag ser det pekar Foucault på vikten av att inte behandla sitt material som en neutral och avgränsad diskurs. *Jämställd förskola* är skriven av flera personer med olika utgångspunkter, följaktligen blir det extra tydligt att man *inte* kan se den som en enhet för sig. Foucault hävdar att idén om en enhet också är en diskurs och att det inte handlar om att avgränsa materialet för

⁵⁶ Eldén, 2005, s 73

⁵⁷ Foucault, 1982, s 47

att därefter analysera det.⁵⁸ Med utgångspunkt från Foucaults ord menar jag att *Jämställd förskola* är ett material som visar idéerna om diskurser och därför gör sig bra för en diskursanalys.

4. Teoretiska utgångspunkter

Mina teoretiska utgångspunkter härstammar från en feministisk inriktning på queerteori. Framförallt är jag inspirerad av amerikanskan Judith Butlers begreppsapparat om den heterosexuella matrisen samt hennes tankar om hur handlingar skapar våra uppfattningar om verkligheten, i synnerhet uppfattningar om sexualitet och genus. Förutom Butler har även svenska queerteoretiker bidragit till mina teoretiska utgångspunkter. Catrine Andersson, Fanny Ambjörnsson, Ulrika Dahl, Lena Martinsson, Marie Nordberg och Tiina Rosenberg är sex forskare som bland annat hjälper mig att problematisera och vidga bilden av jämställdhet och förändringsprocesser. För att förstå de teoretiska utgångspunkterna och för att få en smidig ingång till begreppen följer först en kort redogörelse av queerteori.⁵⁹ Därefter följer avsnitten som förklarar de begrepp som jag använder för min analys.

4.1 Queerteori

Ett problem med att förklara queerteori är att det inte finns *en* queerteori.⁶⁰ Istället bör queerteori förstås som olika perspektiv på kultur, samhälle och identitet, förenade i ett gemensamt intresse för konstruktioner av normalitet och icke-normalitet där framförallt normer om genus och sexualitet är i fokus.⁶¹ Det queerforskare särskilt undersöker är hur heterosexualitet och normalitet är sammanflätade och hur denna koppling framstår som norm.⁶² Om man anser att det finns en naturlig grund för sexualitet kanske man ska vända sig till en annan teori, eftersom en av hörnstenarna för queerteori är att det inte finns någon naturlig utgångspunkt för sexualitet, eller för den delen för kön, att leva upp till. Detta betyder att det heller inte antas finnas någon sexualitet eller något kön som kan göra anspråk på att vara mer sann än någon annan.⁶³

⁵⁸ Foucault, 1982, s 37

⁵⁹ För en omfattande bakgrund till queerteori rekommenderar jag *Queerfeministisk agenda* (2002) av Tiina Rosenberg

⁶⁰ Kulick, 2005, s 10

⁶¹ Ambjörnsson, 2006, s 51

⁶² Ambjörnsson, 2006, s 53

⁶³ Ambjörnsson, 2006, s 69

För att förklara queerteori kan det vara bra att starta med ordet. Queer var från början ett engelskt skällsord för homosexuella, men från att ha varit ett negativt laddat ord återtog det av dem som varit utsatta för dess stämplande makt, såsom tranpersoner och homo- och bisexuella, för att på 1990-talet bli ett begrepp som både har risats och rosats.⁶⁴ Queer härstammar följaktligen från den homopolitiska rörelsen, främst från USA, och vare sig man pratar om queer som teori eller aktivism är dess fokus ifrågasättandet av sexuella normer.⁶⁵ Att rikta blicken mot det normala innebär att det som tas för givet och ses som sant, som att vara heterosexuell, dekonstrueras vilket gör att maktförhållanden mellan det som anses vara normalt och icke-normalt synliggörs. Queerteorin ger som sagt forskaren redskap att ifrågasätta normer. I regel har det varit de heterosexuella normerna som varit i fokus, men för mig ger det också en ingång till att ifrågasätta andra bestämmande normer som visar sig i analysen.

4.2 Den Heterosexuella Matrisen

Filosofen Judith Butler, född 1956, är en viktig feministisk röst inom queerteori. Hennes tankar om genusvariationer och hur normalitet skapas och upprätthålls, med fokus på sexualitet, har väckt stor uppmärksamhet. Genom sin kritik av den västerländska kvinnorörelsens användande av kategorin kvinna som universell, samt hennes ifrågasättande av feminismens till synes självklara utgångspunkt från heterosexuella kvinnor, blev hon i början av 1990-talet en röst att räkna med.⁶⁶ Butler ifrågasätter nämligen själva uppdelningen av människor i två universella kategorier, kvinnor och män, samt den införstådda heterosexualiteten som denna uppdelning vilar på. En ingång till att förstå Butler är att hon egentligen aldrig talar om kvinnor och män som fasta kategorier. Att kategorierna män och kvinnor utgör den enda tolkningsramen är enligt henne begränsande eftersom det utesluter andra rörliga maktförhållanden såsom etnicitet, sexualitet och klass.⁶⁷

En av Butlers mest kända begrepp är den heterosexuella matrisen vilken beskriver hur genus, begär och kroppar är sammanflätade i en heterosexuell reglerande ordning. Enligt Butler är kategorierna man och kvinna "heterosexualiserade", det vill säga de är bara förståeliga i en

⁶⁴ Rosenberg, 2002, s 39, s 45

⁶⁵ Ambjörnsson, 2006, s 8-9

⁶⁶ Inledning av Rosenberg, ur Butler (2005) *Könet brinner!* Texter i urval av Tiina Rosenberg, s 8-9

⁶⁷ Butler, I urval av Rosenberg 2005, s 41-42

heterosexuell kontext.⁶⁸ Kategorin kvinna är alltså detsamma som en heterosexuell kategori. Liknande resonemang har feministen Monique Wittig framfört när hon påpekade att vara lesbisk inte är det samma som att vara en kvinna.⁶⁹ Detta kan uppfattas som en kritik mot att kategorin kvinna underförstås som heterosexuell och att man endast blir kvinna i relation till en man. Med andra ord blir man kvinna utifrån en heterosexuell maktordning. Även om Butler och Wittig för ett liknande resonemang urskiljer jag skillnader som jag tolkar i termer av förändringspotential. Wittig menar att det heterosexuella sociala systemet måste krossas eftersom det bygger på kvinnoförtryck och producerar skillnader mellan könen för att rättfärdiga förtrycket.⁷⁰ Butler är emellertid mer nyanserad när hon menar att förändringspotentialen finns inom detta system eftersom den heterosexuella matrisen läcker. Detta resonemang för oss tillbaka till beskrivningen av den heterosexuella matrisen och till att den kan förstås som en kontext, eller en ram. Butlers beskrivning av matrisen finns i en not i en av hennes mest välkända böcker, *Gender Trouble*:

I use the term *heterosexual matrix* throughout the text to designate that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized. I am drawing from Monique Wittig's notion of the "heterosexual contract" and, to a lesser extent, on Adrienne Rich's notion of "compulsory heterosexuality" to characterize a hegemonic discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchally defined through the compulsory practice of heterosexuality.⁷¹

Relationen mellan kropp, genus och begär blir följaktligen begriplig i en kontext där det "rätta" sambandet framstår som naturligt. För att kroppar ska framträda som begripliga gäller alltså att ett stabilt kön uttrycks genom ett stabilt genus och där det heterosexuella begäret förefaller vara naturligt. I denna ordning är kvinna och man de enda tänkbara identiteterna på samma gång som de är separata och varandras motsatser samt hierarkiskt ordnade.⁷²

Det är denna ordning som kallas den heterosexuella matrisen. Med andra ord är människors kroppar inte något som bara finns utan som vi tvärtom skapar och ständigt återskapar.

⁶⁸ Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 37-44

⁶⁹ Wittig 1997

⁷⁰ Wittig 1997, s 271

⁷¹ Butler 1999, s 194

⁷² Ambjörnsson, 2006, s 112

Emellertid ska den heterosexuella matrisen inte uppfattas som en frivillig ordning utan istället är den socialt betvingande och enligt samma ordning måste en kropp kategoriseras in i någon av de två grupperna man eller kvinna.⁷³ Tänk på förlossningssituationer där barnets kön är bland det första som påtalas när barnet är fött. Eller att föräldrar vill ha reda på barnets kön innan det är fött för att kunna köpa "rätt" kläder till bebisen. Könskategorierna styr följaktligen vårt tänkande om hur en människa bör vara. Med vetskapen om att det ofödda barnet kan grupperas i kategorin flicka följer mängder med föreställningar och förväntningar om beteenden och begär.

Att ha en kropp som kategoriseras som kvinna men där genus och begär inte är de rätta, enligt den heterosexuella reglerande normen, kan kopplas tillbaka till vad Butler menar med att den heterosexuella matrisen läcker och där en förändringspotential i ordningen blir synlig. Här går hon emot Freud och hävdar att maskulinitet och femininitet inte är läggningar utan något man åstadkommer i och med att heterosexualitet erövrar. Sexualitet har följaktligen ingen naturlig utgångspunkt utan måste ständigt upprepas och göras på "rätt" sätt för att framstå som naturlig och normal. Genom att avfärda homosexuella känslöbindningar uppnår individen heterosexuellt genus.⁷⁴ Med andra ord bygger heterosexualitet på ett uteslutande av homosexualitet och kan alltså sägas vara beroende av homosexualitet för att framstå som norm. I motsats till Wittig menar alltså Butler att förändringspotentialen finns inom detta system eftersom den heterosexuella matrisen inte innebär en helgjuten heterosexualitet utan en imitation av en heterosexualitet som aldrig egentligen kan uppnås.

4.3 Performativitet

Som vi har sett i avsnittet om den heterosexuella matrisen så kräver den rätt sorts kopplingar mellan kön, genus och begär för att människor ska framstå som normala och naturliga kvinnor och män. Som sagt är denna ordning inte på något sätt en av naturen given ordning utan i hög grad konstruerad. Detta leder oss in på själva *görandet* av kön/genus och hur begreppet performativitet synliggör denna process.

Performativitet förknippas ofta med Judith Butler men utvecklades redan i början av 1960-talet av språkfilosofen J. L. Austin som menade att språket bör uppfattas som en handling som

⁷³ Ambjörnsson, 2006, s 112

⁷⁴ Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 172

producerar synen på verkligheten.⁷⁵ Med begreppet performativitet menar Butler att processer skapar/formar bland annat sexualitet och genus. Den första att säga detsamma var kanske Simone de Beauvoir som talade om det socialt konstruerade könet och att kvinnors och mäns annorlunda kroppar, framför allt kvinnors reproduktiva förmåga, var orsaken till kvinnors underordning.⁷⁶ Butler går emellertid steget längre och hävdar att man inte kan dela upp könet i två delar, det sociala och det biologiska, eftersom de bägge är kulturellt konstruerade.⁷⁷ Här syns återigen Butlers kritik mot antaganden om naturliga och ursprungliga kategorier. Hennes poäng är att det inte finns något rent kön som genus grundar sig på. Jag menar att man till och med kan dra det så långt som att säga att påståendet om att det finns ett ”rent” kön är ett påstående som aldrig kan bevisa sin grund eftersom föreställningar om vad som är ett ”rent” kön förblindar blicken.⁷⁸ Butler menar istället att performativa upprepande handlingar formar ett barn till ett visst kön vilket i sin tur leder till en könsidentitet.⁷⁹ Det är alltså handlingar som skapar könsidentitet. Till exempel att bebisen med penis får en blå filt på BB kan vara en av många performativa handlingar som producerar könsidentitet. Emellertid finns det ingen sann könsidentitet att leva upp till utan endast handlingar som mer eller mindre framställs som normala. De performativa handlingarna har heller inget slutmål, med andra ord är man inte en gång för alla färdig med sin könsidentitet. Processen behöver ständigt upprepas för att individen ska förefalla trovärdig.⁸⁰ Här synliggör Butler att kön, femininitet och maskulinitet inte är naturliga identiteter utan istället *resultatet* av indelning av människor i två kategorier, kvinnor och män. Femininitet liksom maskulinitet har inte en naturlig biologisk koppling till kategorierna kvinnor respektive män. Etnologen Marie Nordberg förtydligar:

Eftersom könsplariteten och femininitet och maskulinitet inte är någon bakomliggande essens kan kön alltid göras på nya sätt. Vad som skall betecknas som manligt och kvinnligt är genom språkets rörlighet alltid under förhandling, aldrig entydigt och överallt givet. Men de reglerande normerna är kraftfulla. För att bli begripliga och betraktas som normala kan individer inte uppträda hur som helst.⁸¹

⁷⁵ Ambjörnsson 2006, s 136

⁷⁶ de Beauvoir, 1997

⁷⁷ Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 46-47

⁷⁸ Se exempelvis Thomas Laqueur (1999) *Om könsens uppkomst* för en historisk beskrivning av hur synen på kön har förändrats.

⁷⁹ Ambjörnsson 2006, s 137

⁸⁰ Ambjörnsson, 2006, s 137

⁸¹ Nordberg, 2005, s 26

Det som Nordberg och Butler påpekar är att det faktiskt finns förändringsmöjligheter, det vill säga att trots reglerande normer kan dessa göras på andra sätt. Butler talar om *subversiv performativitet* och menar att performativa handlingar inte har någon naturlig bas och därför är oföränderliga upprepningar inte möjliga.⁸² Med andra ord finns det ingen naturlig kvinnlighet som handlingar som anses kvinnliga har sitt ursprung i. Subversiv performativitet kan alltså vara handlingar/processer som på något sätt stör genusnormer. Här för Butler tankarna till *drag* och ifrågasätter uppfattningen om att *drag* skulle vara en imitation av den naturliga heterosexualiteten, vilket från feministiskt håll butch/femme har kritiserats för att vara.⁸³ Istället ser Butler butch/femme som ett bra exempel på att genus inte har en naturlig koppling till kroppen. Egenskaper som är kopplade till manlighet är inget som naturligt kommer från kroppen vi kallar manlig och *drag* belyser att alla genus egentligen är imitationer. Likväl kan inte vad som helst klassas som subversivt eftersom genus i sig är en imitation.

Istället för en ursprunglig identifikation som fungerar som en determinerande grund, kan man betrakta genusidentitet som en personlig/kulturell historia om mottagna betydelser, avhängig en rad imitativa praktiker vilka återoppar andra imitationer lateralt och gemensamt konstruerar illusionen av ett primärt och inre genuskodat jag, eller parodierar mekanismen bakom denna konstruktion.⁸⁴

Om Butler ser en subversiv potential i att "härma fel" för att förändra den heterosexuella matrisen, bidrar Catrine Andersson, doktorand i sociologi, till att bredda bilden om vad som kan anses vara subversivt. Det som är intressant för min uppsats är hennes resonemang om att tänkbar subversivitet åsidosätts om man endast tar fasta på "kön/genus korsningar" såsom butch och drag.⁸⁵ Andersson tar fasta på begreppet femininitet och menar att den heterosexuella matrisen kan undermineras genom att göra femininitet för mycket. Betydelsefullt för min uppsats är dessutom att hon ifrågasätter en feministisk dominerande bild av femininitet som synonym med underordning och heteronormativitet.⁸⁶ Andersson sätter fingret på att kategorin femininitet till största delen förstås som sprungen ur patriarkatsteorier och hon nyanserar bilden från en stereotyp bild till att tala om femininiteter. Att göra queer femininitet kan innebära att inte göra en diskret femininitet, att man inte

⁸² Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 91-93

⁸³ Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 91

⁸⁴ Butler, I urval av Rosenberg, 2005, s 93

⁸⁵ Andersson, 2006, s 22

⁸⁶ Se exempelvis Sandra Lee Bartky (1990) *Femininity and Domination* för denna bild.

tillämpar de regler som säger att en kvinna inte ska vara för lösaktig, inte för påträngande eller inte för gapig. Andersson poängterar att ett vidare femininitetsbegrepp behövs för att synliggöra praktiker som faktiskt ifrågasätter den heterosexuella matrisen. Kritik som Andersson själv tar upp är att en syn på femininitet som queer inte ifrågasätter kategoriseringen av människor i två motsatta kön.

Men som Butler skriver är det inte bara det binära hos könskonstruktioner som ska upplösas utan även det stabila. Parodiska iscensättningar av femininitet borde därför definitivt vara potentiellt queera.⁸⁷

4.4 Den hegemoniska jämställdhetsnormen

Förutom Butlers teoretiska begrepp har jag även inspirerats av etnologen och queerforskaren Lena Martinssons tankar om jämställdhet som norm. Kulturanthropologen och queerforskaren Ulrika Dahl hjälper mig också att förstå hur jämställdhet och heterosexualitet är förknippat. I detta avsnitt märker säkert läsaren kopplingarna till Butler eftersom fokus för de två forskarna är hur kön och sexualitet skapas genom jämställdhetsnormer.

Martinsson talar om jämställdhet som norm och förklarar det som att;

Jämställdhetsnormen utgör vår tids tal om kön, det politiskt korrekta, ett föreställningssammanhang om hur kvinnor respektive män ska bete sig och relatera till varandra. Det är ett tänkande som återkommer i människors vardag, i skola, i arbetsorganisationer och andra institutioner. Som könsdiskurs har den alltså särskilt regulativa ideal.⁸⁸

Även om jämställdhet syftar till att förändra maktrelationer mellan kvinnor och män innehåller den också makt i form av gränser. Kvinna/man, hetero-/homo-/bi- och transsexuell förstås ibland som självklara framställningar av verkligheten. I likhet med Martinsson menar jag att det är betydelsefullt att problematisera tillsynes naturliga indelningar av människor i olika kategorier, framförallt köns- och sexualitetskategorier. Man kan då synliggöra hur kategorier skapas och visa på andra tolkningsmöjligheter. Om inte, så kan ytterligare stereotypa indelningar av kön och sexualitet leda till diskriminering och ytterligare cementering.

⁸⁷ Andersson, 2006, s 25

⁸⁸ Martinsson, 2001, s 21

Martinsson manar till att jämställdhetsnormen bör granskas eftersom den i viss mån kan bidra till att en bestämd bild av jämställdhet tar över vårt sätt att tänka på orättvisor som har med kön och sexualitet att göra.⁸⁹ Emellertid bör hennes kritik inte uppfattas som ett fördömande av jämställdhet som ett politiskt projekt. Martinssons ifrågasättande kommer istället från en annan synvinkel där jämställdhet som rättesnöre kan bidra till att upprätthålla en binär och statiskt uppfattning av sexualitet och kön. Liksom Martinsson menar jag att ett angreppssätt som ifrågasätter till synes naturliga kategorier är nödvändiga för att utmana normer. Hur kön och sexualitet produceras inom ramen för jämställdhet kan säga något om vad för slags jämställdhet som förespråkas.

I citatet ovan ringar Martinsson in att strävan efter jämställdhet är ett projekt som handlar om relationen mellan kvinnor och män. Ur detta perspektiv kan jämställdhetspolitik, enligt Dahl, ses som en återskapning av kvinnor och män, fast utan att problematisera den till synes självklara heterosexualiteten som uppdraget vilar på.⁹⁰

Jämställdhet är i grunden en fråga om organisation av den symbolikiskt viktigaste samhällsfrågan: den heterosexuellt baserade reproduktionen.⁹¹

Med andra ord är jämställdhet centralt i upprätthållandet av den heterosexuella matrisen eftersom det är den heterosexuella parrelationen som är i fokus för jämställdhetspolitiken och det är i denna relation som förändring ska ske.⁹² I och med att relationen mellan kvinnor och män är den främsta maktordningen för jämställdhetspolitiken och att den upprätthåller den heterosexuella matrisen leder detta till ett slags moment 22, den ordning som man strävar efter att förändra upprätthålls samtidigt genom dess utgångspunkter.⁹³

Detta är något som Dahl tar fasta på när hon pekar på begränsningar med att *ett* förtryck, såsom det (heterosexuella) kvinnoförtrycket, skulle vara mer centralt än något annat förtryck, till exempel sexualitets-, klass- och etnicitetsfrågor. Dahl poängterar att den svenska jämställdhetspolitiken har tillägnat sig det feministiska mottot att förtrycket mellan kvinnor och män är den mest betydelsefulla maktordningen.⁹⁴ Här urskiljer jag en intressant spänning

⁸⁹ Martinsson, 2001, s 22

⁹⁰ Dahl, 2005, s 49

⁹¹ Dahl, 2005, s 64

⁹² Dahl, 2005, s 64

⁹³ Dahl, 2005, s 68

⁹⁴ Dahl, 2005, s 67

som jag tar fasta på i mitt analysarbete, nämligen att ett förtryck så att säga ges patent på att vara viktigare än andra förtryck. På så sätt skapas en hierarkisk skala där kvinnoförtrycket är i topp. Detta innebär inte att det inte finns ett kvinnoförtryck. Istället utgår jag från en syn på makt och förtryck som kontextberoende. Här ansluter jag mig även till en syn på makt och förtryck som kopplas till Foucault när jag menar att makt är relationellt. Den finns överallt och kan inte alltid låsas till en statisk förståelse av offer och förövare.

4.5 Exkludering och inkludering - ett epistemologiskt perspektiv

Ett av mina syften är att undersöka vad det innebär när en politisk diskurs införlivar ideal om genus och jämställdhet. Den politiska diskursen gestaltas i denna uppsats av slutbetänkandet, det vill säga *Jämställd förskola*. Är det så att utredningen är fri från normerande föreställningar om kön och är den automatisk emancipatorisk?⁹⁵ Detta syfte kommer att belysas i sista delen av uppsatsen, närmare bestämt i den avslutande diskussionen, för att på så sätt visa hur mina resultat kan tolkas. Jag är alltså intresserad av att utreda frågan ur ett epistemologiskt perspektiv. Ett flertal av de texter som jag läst har använt sig av begreppet heteronormativitet och nedan följer förklaringar till begreppet samt hur jag kommer att använda mig av det. Liksom mina övriga teoretiska utgångspunkter är även detta begrepp starkt influerat av queerforskare. Tiina Rosenbergs förklaring får börja;

Heteronormativitet är enkelt uttryckt antagandet om att alla är heterosexuella och det naturliga sättet att leva är heterosexuellt.⁹⁶

Detta går att koppla tillbaka till vad både Butler och Wittig tidigare har sagt, nämligen kritiken av att kategorierna kvinna och män är heteronormativa, det vill säga att de förstås som heterosexuella kategorier. Om Rosenberg pekar på att det handlar om reglerande normer så ringar Fanny Ambjörnsson ytterligare in begreppet till att tydliggöra att det handlar om processer.

Med detta (heteronormativitet, min anmärkning) menar man de institutioner, lagar, strukturer, relationer och handlingar som upprätthåller heterosexualiteten som något enhetligt, naturligt och

⁹⁵ Denna fråga är inspirerad av Sara Eldéns text "Att fånga eller bil fångad av diskursen?" i *Att utmana vetandets gränser*, 2005.

⁹⁶ Rosenberg, 2002, s 100

allomfattande – alltså det som bidrar till att *en viss sorts heterosexuellt liv* framstår som det mest åtråvärda och naturliga sättet att leva.⁹⁷

Ambjörnssons förklaring visar att begreppet heteronormativitet handlar om normsystem, det vill säga man är ute efter att problematisera det som inte syns eftersom det framstår som helt normalt, samtidigt som det genomsyrar och påverkar människors liv. Men även om det inverkar på människors liv är det inte den enskilda människan som är i fokus utan istället det system som understödjer ett visst sätt att ordna tillvaron.⁹⁸ I och med att mitt syfte handlar om kunskap, närmare bestämt om vad som händer när *Jämställd förskola* antar ideal om jämställdhet och genus, så innebär det att undersöka kunskap relaterat till heteronormativitet. Till detta har jag inspirerats av Tiina Rosenbergs sätt att analysera medias mottagande av filmen *Fucking Åmål*. I sin analys utgår hon ifrån heteronormativitetens två bärande principer, exkludering och inkludering. Dessa förklaras i tur och ordning av Rosenberg på följande sätt;

- 1) uteslutning av avvikelser ur normen med uppdelning i kategorierna vi – de
- 2) assimilering genom införlivandet av avvikelser i normen.⁹⁹

Enkelt uttryckt handlar exkludering/uteslutning om gränsdragning och genomsyras av ett tänkande på motpoler, till exempel hetero- och homosexuell. Denna uppdelning innebär att de som gynnas, gynnas på bekostnad av den ”motsatta” gruppen. Här framkommer ett styrkeförhållande mellan grupperna som upprätthålls i och med att dessa motpoler framstår som faktiska, vilket i sin tur leder till att en annars komplex tillvaro generaliseras.¹⁰⁰ Kopplingarna till Butler är omedelbara eftersom det belyser heterosexualitetens behov av homosexualitet för att kunna fortsätta att verka som norm. Genom att hänvisa till Iris Marion Young förklara Rosenberg heteronormativitetens andra princip, assimilering/inkludering.

[...] att de uteslutna ska ge sig in i matchen när reglerna redan är uppgjorda och spelet pågår för länge sen.¹⁰¹

Assimilering kan ses som en metod för gynnade grupper att definiera vilka mått som gäller för att räknas som ”normal”. Hur man än försöker att anpassa sig till rådande normer är det svårt

⁹⁷ Ambjörnsson, 2006, s 52

⁹⁸ Ambjörnsson, 2006, s 52

⁹⁹ Rosenberg, 2002, s 102

¹⁰⁰ Rosenberg, 2002, s 102

¹⁰¹ Rosenberg, 2002, s 102

för en avvikare att lyckas eftersom man hela tiden måste förhålla sig till andras definitioner.¹⁰²

Heteronormativitetens två bärande principer, exkludering och inkludering, ger mig verktyg till att analysera hur kunskap, som problematiserar just normer, hanteras i en statlig offentlig utredning. En statlig utredning kan ses som normativ i sig, det vill säga den förmedlar olika sätt att se på världen.

¹⁰² Se exempelvis Beverly Skeggs, (1999) *Att bli respektabel*, som visar denna problematik ur ett genus och klassperspektiv.

5. Analys

I det här kapitlet analyserar jag *Jämställd förskola* utifrån What's the problem? metodens fem frågor. Den första frågan handlar om vad som är delegationens uppfattning om vad som är problemet med traditionella könsmönster. Den andra frågan hänger ihop med den första då jag visar vad delegationens uppfattning grundar sig på. Den tredje frågan går in på effekterna som delegationens framställning producerar, det vill säga vad de strävar efter att förändra. Eftersom den fjärde och femte frågan är förknippade med varandra, analyserar jag dessa tillsammans. Jag tar här upp vad jag anser lämnas oproblematiserat i delegationens framställning av problemet och hur problematiken hade kunnat framställas på annat sätt.

5.1 Vad är problemet?

I det här avsnittet visar jag vad som är delegationens uppfattning om vad som är problemet med traditionella könsmönster. Som jag tidigare nämnt var skälet till att delegationen tillsattes att förskolan, liksom skolan, inte lever upp till läroplanens mål om att motverka traditionella könsmönster.¹⁰³ Traditionella könsmönster som ett problem fanns alltså redan formulerat och är inget nytt dilemma. De läroplansmål som kallas jämställdhetsrelaterade lyder som nedan.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.¹⁰⁴

Traditionella könsmönster kan man alltså se som schablonmässiga uppfattningar om manligt och kvinnligt och att de förhindrar flickor och pojkar att utvecklas under samma premisser. I *Jämställd förskola* beskrivs också traditionella könsmönster återkommande som något som *hindrar* flickor och pojkar att utveckla sina förmågor och att utvecklas på lika villkor.¹⁰⁵ De som hindrar är till största delen vuxna, i synnerhet läggs fokus på hur pedagogernas förväntningar på kön bidrar till att göra skillnader mellan flickor och pojkar. På så sätt når inte barnen sin fulla potential utan hindras istället av traditionella könsmönster. Delegationen vill att särbehandling på grund av kön ska upphöra och att könstillhörigheten inte ska styra hur

¹⁰³ SOU 2006:75, s 11

¹⁰⁴ SOU 2006:75, s 160 (Lpfö 98)

¹⁰⁵ Se tex s 12 och s 58

man bemöts. Dock ska det inte förknippas med att vara könsneutral eftersom man menar att en sådan syn döljer att könsstrukturer styr föreställningar om kön.¹⁰⁶ Här menar jag att man kan se vissa kopplingar till avsnitten om forskningsläget. Influenserna från den på 1970-80-talet så populära könsrollsteorin blir här synliga genom att man anspelar på att flickor och pojkar genom socialisation fostras olika.

Emellertid är det inte bara flickor och pojkar som hindras i sin utveckling av traditionella könsmönster, även samhället drabbas. Enligt delegationens direktiv visar sig det ojämsställda samhället bland annat genom de könstypiska val som människor gör av utbildning och arbete.¹⁰⁷ Den könsuppdelade arbetsmarknaden är ett stort problem och genom att arbeta med problematiken redan i förskolan kan man få människor att välja könsotypiskt. På sikt kan man därför säga att genus- och jämställdhetsarbetet i förskolan ska medverka till att nutidens flickor och pojkar ska, när de blir vuxna, bidra till att luckra upp den könssegregerade arbetsmarknaden.¹⁰⁸ Man hänvisar till Arbetsmarkandsverkets uppdrag att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden och vikten av att bryta könssegregeringen på arbetsmarknaden förklaras följande;

Det är viktigt inte bara för att bredda flickors och pojkars eller kvinnors och mäns uppgifter och arbetsområden här i livet utan också för att nå en jämnare fördelning av makt och resurser mellan könen.¹⁰⁹

Detta projekt benämns i förlösande ordalag, det vill säga att det handlar om att *våga* och *tordas* göra det som traditionellt inte förknippas med ens könstillhörighet.¹¹⁰ I arbetsmarknadstermer handlar det om att få fler män att arbeta i förskolan samt att få pojkar att söka sig till utbildningar som inte vanligtvis förknippas med pojkar/män. Jag menar att delegationen utgår från en likhetstanke på kön. De två könen är i grunden lika men genom socialisation görs de olika. Här menar jag att kopplingen till 1970-talet återigen blir tydlig där arbetsmarknadsåtgärder skulle få fler kvinnor ut på arbetsmarkanden. Här observerar jag samma vilja fast med fokus på män. Delegationens uppfattningar och utgångspunkter gällande traditionella könsmönster som problem handlar, enligt mig, om att dessa *hindrar* både individens (flickor och pojkar) och samhällets utveckling. Den könssegregerade

¹⁰⁶ SOU 2006:75, s 157-158

¹⁰⁷ SOU 2006:75, s 301

¹⁰⁸ SOU 2006:75, s 218

¹⁰⁹ SOU 2006:75, s 14, 200

¹¹⁰ SOU 2006:75, s 103,

arbetsmarkanden och utbildningssystemet ses som ett problem man måste få bukt med för att jämställdhet ska kunna uppnås. Här gör man också kopplingen till att jämställdhet kan uppnås om man redan i förskolan arbetar för att motverka traditionella könsmonster. Delegationen menar också att könsstrukturerna i samhället är ett problem som måste motarbetas och för att nå jämställdhet måste traditionella könsmonster motverkas. Utifrån Butlers heteromatrix tolkar jag delegationens resonemang som att problemet med traditionella könsmonster handlar om kopplingen mellan kön och genus samt hierarkin mellan könen. Heteromatriken förutsätter som sagt att det bara finns två kön med två fasta genus och att dessa är rangordnade och dikotomiskt organiserade genom en obligatorisk heterosexualitet. För att förstås som en begriplig man måste alltså rätt manligt beteende uttrycka ett stabilt manligt kön. Det är just dessa beteenden som jag menar att delegationen påtalar som problematiska. Vad som uppfattas som manligt och kvinnligt ses som för traditionellt och delar upp könets görande (genus) i två olika sfärer, vilket visar sig genom ett könssegregerat utbildningssystem och en könssegregerad arbetsmarknad. Att denna ordning kräver att rätt sorts sexualitet uttrycks är inget som ses som ett stort problem i delegationens framställning. Könskategorierna är heller inget som delegationen ifrågasätter utan man utgår från det som Dahl påpekar om svensk jämställdhetsforskning,

”[...] att det finns två grupper – män och kvinnor – och vi >>vet>> vilka de är, eftersom kön är något man >>har>>”.¹¹¹

Utifrån citatet av Dahl kan man ställa sig frågan vilka man ska tala om om man inte kan tala om kvinnor och män? Emellertid är denna så till synes självklara utgångspunkt starkt förknippad med makt, vilket jag senare återkommer till.

¹¹¹ Dahl, 2005, s 66

5.2 Antaganden som föreligger denna framställning

Som jag har visat ovan kan delegationens framställning av problemet med traditionella könsmonster förstås som något som *hindrar*, inte bara individens utveckling utan även samhällets. I detta avsnitt ska jag visa och tolka vad deras uppfattning grundar sig på.

Utgångspunkten för delegationens arbete är kommittédirektivet där ojämställdheten i samhället ses som ett problem och där målen för den svenska jämställdhetspolitiken formuleras som att ”kvinnor och män ska ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom alla väsentliga områden i livet”.¹¹² En feministisk inriktning förespråkas på jämställdhetsarbete och på synen av samhället som präglas av en könsmaktsordning.

Detta kräver, enligt regeringens skrivelse, en medvetenhet om ett kvarstående mönster där kvinnor är underordnade och män överordnade. Det krävs en vilja att förändra den nuvarande maktordningen. Könsmonster skapas utifrån uppfostran, kultur, ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi. Det innebär vidare, enligt skrivelsen, att könsmonstren skapas och upprätthålls medvetet och omedvetet såväl av individer som av samhället.¹¹³

Här menar jag att det blir synligt att könsmaktsordningen är det förtryck som måste motarbetas för att jämställdhet ska kunna uppnås. Detta kan ses som ett tecken på det som Dahl påpekar, nämligen att det förtryck som kvinnor som grupp blir utsatta för av män som grupp har tolkningsföreträde i delegationens framställning. Jag menar att detta även syns i citatet där kategorin kvinna knyts till underordning och kategorin man till överordning, vilket stöder min tes om att hierarkin mellan könen är en av de två saker som delegationen problematiserar och vill få bukt med. Att könskategorierna knyts till över och underordning kan, precis som Andersson påpekar, bidra till att variationer av motstånd mot heteromatrisen förbises. Istället låses analysen fast till två grupper, underordnade kvinnor och överordnade män.

Antaganden som görs om att flickor och pojkar hindras av traditionella könsmonster i sin utveckling grundar delegationen på uppfattningen om att förskolan är könad, det vill säga att könsstrukturer som finns i samhället även genomsyrar förskolan.¹¹⁴ Utifrån forskning och möten med olika jämställdhetsprojekt lägger de fram en bild av hur traditionella könsmonster visar sig i förskolan, vilken jag anser till stor del påminner om den ofta förekommande teorin

¹¹² SOU 2006:75, s 301

¹¹³ SOU 2006:75, s 302

¹¹⁴ Se kap 3, SOU 2006:75

om ett genussystem. Denna teori bygger på två bärande principer, mannen som norm och åtskillnaden mellan könen.¹¹⁵ Delegationen öppnar även upp för att genussystemet till viss del också samverkar med andra maktperspektiv, vilket jag återkommer till senare. Men framförallt menar man att det handlar om hur vuxna, i synnerhet pedagogerna i förskolan, oreflekterat för över traditionella könsmönster på barnen.

Det finns en tendens hos förskolans personal att tala om flickor och pojkar på ett könsstigmatiserande sätt, där man genom språkbruk gör flickor respektive pojkar till två enhetliga men olika grupper.¹¹⁶

Att inte vilja behandla flickor och pojkar som två enhetliga men olika grupper, som delegationens kritik visar i citatet ovan, går delvis mot hur delegationen själv behandlar könskategorierna. Enligt den heterosexuella matrisen måste människor för att framstå som begripliga grupperas in i någon av grupperna kvinna eller man. Detta gör också delegationen eftersom de förutsätter att det finns två stabila kön. Emellertid tolkar jag deras påpekande om att de inte vill att dessa gruppers genus ska ses som *biologiskt olika*, det vill säga att manlighet agerar ut man är inget biologiskt fenomen utan tvärtom ett resultat av det socialt konstruerade könet. Alltså gör delegationen ingen uppdelning á la Butler, det vill säga att både kön och genus är kulturellt skapade. Fokus ligger istället på hur omgivningen skapar barnens genus, det vill säga hur genus framstår som traditionella könsmönster.

Delegationen menar att den könade förskolan visar sig genom att det ofta anses vara skillnad på flickor och pojkar, men till pojkarnas förmån. Man visar även att innebörden i att vara pojke innebär att distansera sig från det flickiga och poängterar att uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt är förknippat med sexualitet.

Det illustrerar på ett påtagligt sätt hur våra föreställningar om köns olikheter och det vi uppfattar som ”kvinnligt” respektive ”manligt” är nära förknippat med upprätthållandet av den heterosexuella normen.¹¹⁷

Här menar jag att delegationen visar på en medvetenhet om kopplingarna mellan kön, genus och begär, vilket Butler visar i den heterosexuella matrisen. Detta tolkar jag som en öppning

¹¹⁵ För en utförlig beskrivning av genussystemet se *Genus, om det stabilas föränderliga former*, 2001, av Yvonne Hirdman

¹¹⁶ SOU 2006:75, s 59

¹¹⁷ SOU 2006:75, s 69

till att andra maktperspektiv, än det så i slutbetänkandet ofta behandlade genussystemet, också ses som viktiga analysverktyg.

Fortsättningsvis beskrivs den könade förskolan som att pedagogens förväntningar på kön är det som skapar den största skillnaden mellan flickor och pojkar. Det uppmärksammas även hur den fysiska miljön och olika material också påverkar hur kön görs. Här är det framför allt leksakers placering som skapar könade rum vilket håller isär könen. Flera projekt som har fått pengar av delegationen har arbetat med att förändra den pedagogiska miljön genom att blanda de könsmärkta leksakerna och därigenom stimulerat till könsblandad lek.¹¹⁸ Delegationen menar också att den könade förskolan visar sig genom att det oftast har varit flickor i fokus för jämställdhetsåtgärder. Det är flickorna som åtgärderna har riktat sig till vilket man menar ger signaler om att det som kopplas till flickor nedvärderas. Trots att delegationen visar en medvetenhet om att andra maktperspektiv påverkar hur genus görs, så anser jag att deras beskrivning av den könade förskolan aldrig lämnar den stora förståelseseramen som säger att den främsta maktordningen är den mellan könen. Vidare anser jag att detta kan ses som det Dahl påpekar, nämligen att jämställdhet är central i upprätthållandet av den heterosexuella matrisen. I delegationens beskrivning av hur den könade förskolan ser ut tolkar jag det som att de till största delen fokuserar på den ojämlika heterosexuella relationen mellan flickor och pojkar.

Som jag visade i det första avsnittet handlar delegationens problemframställning också om antaganden om att traditionella könsmonster är ett problem för samhället. Att en könsuppdelad arbetsmarknad är dåligt grundas på uppfattningar om att det finns en ojämn maktfördelning mellan könen samt att samhället är präglat av en könsmaktsordning. Delegationens utgångspunkter från kommittédirektivet säger också att könsaspekten har stor betydelse för hur arbetsplatser är sammansatta. Här hänvisar man till studier som pekar på problem med att ett kön är överrepresenterat på en arbetsplats, vilket anses leda till problem för det kön som inte är i majoritet då det är besvärligt att motverka traditionella könsmonster.¹¹⁹ Här menar jag att det framkommer en bild i kommittédirektivet att traditionella könsmonster lättare motverkas om det finns en balans i könsrepresentationen på arbetsplatser. Emellertid motsäger delegationen denna bild när de i avsnittet om att fler män behövs i förskolan säger;

¹¹⁸ SOU 2006:75, s 104-112

¹¹⁹ SOU 2006:75, s 301-303

Det kan inte nog understrykas att en jämn könsfördelning i personalgrupper inte per automatik leder till ett aktivt och framgångsrikt jämställdhetsarbete i förskolan. Enligt delegationens bedömning är det snarare pedagogisk skicklighet och ett genusmedvetet förhållningssätt som måste ses som de viktigaste kvalifikationerna hos all personal för att jämställdhetsarbetet i förskolan ska kunna ta fart och utvecklas i ett längre perspektiv.¹²⁰

I förhållandet mellan kommittédirektivet och delegationens tankar om könsrepresentation anser jag att delegationen utvecklar ett annat ställningstagande än det som uttrycks i direktivet. Här framkommer närmast en syn på att kön inte spelar roll, det är istället de rätta kunskaperna, i det här fallet genuskunskaperna, som avgör om det är rätt person på rätt plats. Emellertid måste de ändå förhålla sig till Arbetsmarknadsverkets uppdrag att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden och till att ett av delegationens uppdrag är att locka fler män att arbeta i förskolan.¹²¹ Jag menar att delegationen hanterar två diskurser, en diskurs som säger att en jämn könsrepresentation på arbetsmarknaden är nödvändig och en diskurs som menar att könet inte är det främsta, det handlar istället om de rätta genuskunskaperna. Män behövs inte i förskolan för att de har speciella manliga egenskaper som inte kvinnor har, vilket stöder min tes om att delegationen ser kopplingen mellan kön och genus som socialt konstruerad. Istället säger man;

Ett argument är att barnen bör få tillgång till en större mångfald av män att identifiera sig med och som kan representera många olika egenskaper och intressen – som däremot inte behöver förknippas med att de är just män. Men det största och viktigaste argumentet som vi ser för att öka andelen män i förskola, är att det ingår som en viktig del av en allmän strävan att bryta könssegregeringen på arbetsmarkanden i stort. [...] män behövs i förskolan för att visa såväl de vuxna som barnen att både kvinnor och män kan arbeta med barn, omsorg och pedagogik.¹²²

Detta citat har vållat mig stora bryderier, för vad menar man egentligen? Delegationen ser inte på män som en stereotyp och de knyter inte egenskaper och intressen till kroppen som kategoriseras som man. Dock antas män representera något med sin kropp för att visa att de också kan göra omsorg. Enligt Butler är performativa handlingar sådana som skapar könsidentitet. Här skulle man kanske kunna se en öppning till att delegationen på något sätt banar väg för subversiv performativitet eftersom man efterfrågar ett stabilt kön (män), men att det inte behöver uttryckas genom ett stabilt genus (”representera olika egenskaper och

¹²⁰ SOU 2006:75, s 199

¹²¹ SOU 2006:75, s 214, 307

¹²² SOU 2006:75, s 199-200

intressen som inte behöver förknippas med att de är män”¹²³). Emellertid tolkar jag även citatet som att den största utgångspunkten är en heteronormativ sådan, nämligen den om att lära kvinnor och män arbeta och leva tillsammans samt att visa detta för barnen. På så sätt tolkar jag inte att den heterosexuella matrisen störs och jämställdhet framstår därmed som ett heteroprojekt.

För att skapa en röd tråd i analysen och för att få en lättare ingång till nästa fråga, sammanfattar jag vad som hittills har åskådliggjorts i detta avsnitt. Delegationen grundar sin uppfattning av att traditionella könsmonster hindrar individens och samhällets utveckling på en bild av att både samhället och förskolan är könade. Kommittédirektivet slår fast att könsmaktsordningen måste bekämpas för att jämställdhet ska kunna uppnås och i samma direktiv knyts kategorierna kvinna och man till underordning respektive överordning, vilket jag tolkar som att variationer av motstånd mot heteromatrisen riskerar att förbises. Delegationens framställning av den könade förskolan tolkar jag som överensstämmande med Yvonne Hirdmans förklaring av genussystemet, det vill säga åtskillnaden mellan könen och mannen som norm, dock med öppningar att kombinera detta analysperspektiv med andra maktordningar såsom sexualitet. Delegationen utgår från två stabila kön men där dessa grupperns genus inte ska ses som biologiskt olika. Fokus ligger istället på hur omgivningen, framförallt pedagogerna, gör dessa grupperns genus olika. Trots att delegationen urskiljer att andra maktperspektiv påverkar hur genus görs, menar jag att de aldrig lämnar den förståelseram som uttrycker att könsmaktsordningen är det viktigaste maktperspektivet. Jag anser också att delegationen till största delen har fokus på den ojämställda heterosexuella relationen. Min uppfattning är att delegationen även hanterar två diskurser när de argumenterar för att bryta den könssegregerade arbetsmarknaden, där deras fokus är att få fler män till förskolan. En handlar om vikten av en jämn könsrepresentation på arbetsplatser och den andra handlar om att det är de rätta genuskunskaperna och inte kön som bör vara centralt för personaltillsättande. Jag kopplar detta till en undran om att delegationen banar väg för en mer subversiv performativitet men svarar själv på min fråga genom att visa att den största utgångspunkten för projektet att få fler män till förskolan utgår från ett heterosexuellt perspektiv.

¹²³ Citatutdrag från samma citat som ovan dvs, SOU 2006:75, s 199-200

5.3 Vilka effekter produceras med denna framställning?

I detta avsnitt kommer jag att analysera effekter som produceras utifrån delegationens problemframställning. Jag kommer att åskådliggöra vad delegationen ser som värt att förändra respektive bevara utifrån sin framställning. Utifrån Bacchis tredje fråga kommer jag också att visa vad man kan vinna och förlora med delegationens framställning samt vem man kan se som vinnare och förlorare.

Eftersom förskolan och samhället är könade och ensidiga förväntningar på kön hindrar flickor och pojkar att utvecklas på lika villkor, måste barnen på något sätt befrias från detta ok. Genom att vidga ”flick- och pojkgörandet” kan barnen erbjudas fler sätt att vara flicka respektive pojke på.

Där förskolans personal är uppmärksam på att det finns många olika sätt att vara som flicka och pojke, får barnen många fler och utvidgade upplevelser och uppfattningar av kvinnors och mäns faktiska möjligheter och förmågor. Då får både flickor och pojkar plats i dockvrån och får också genom vuxna som förebilder och genom sagor och lekar utveckla flera sätt att vara flicka och pojke och vuxen på.¹²⁴

Som jag i föregående avsnitt påpekade lämnar delegationen aldrig den stora förståelseram där könsmaktsordningen är det förtryck som allra mest måste motarbetas för att jämställdhet ska kunna uppnås och där fokus på förändring finns på den ojämställda heterosexuella relationen. I längden innebär det att förespråkandet för vidgandet av flickors och pojkars genus heller aldrig riktigt lämnar en heterosexuell kontext. Det övergripande uppdraget om att flickor/kvinnor och pojkar/män ska förhålla sig jämställda i relation till varandra, i förskolan såväl som på arbetsmarknaden, genomsyrar de förslagna åtgärderna. Detta påstår jag trots att delegationen i det mer teoretiska avsnittet påpekar att;

Det som anses vara normalt för flickor anses inte vara normalt för pojkar och vice versa. Inbäddat i dessa normer finns också en förväntad heterosexualitet. Pojkar och flickor antas förhålla sig till varandra på ett bestämt sätt utifrån att de förutsätts vara eller komma att bli attraherade av varandra.¹²⁵

¹²⁴ SOU 2006:75, s 147

¹²⁵ SOU 2006:75, s 160

Här pekar faktiskt delegationen på just den problematik som jag belyser. Emellertid menar jag att detta resonemang inte genomsyrar deras framställning av problembilden. Enligt mig så visar citatet att delegationen påtalar viktiga aspekter dock utan att det får någon riktig genomströmning i hur de förespråkar motverkandet av traditionella könsmonster. Delegationens analysblick är till största delen inriktad på det som sägs i nästa citat.

Det intressanta med förskolornas arbete med miljö och material är att de mönster som iakttagits i barnens lek och rummens och materialens placeringar, på ett påtagligt sätt går att relatera till Yvonne Hirdmans teorier om genusystemet och dess bärande principer.¹²⁶

Här blir alltså en spänning synlig i deras problemframställning. Kopplat till föregående avsnitt, där kvinnor och män knyts till under- respektive överordning, tolkar jag effekterna av delegationens problemframställning som att de förordar ett feministiskt perspektiv där patriarkatsteorier förespråkas och att förespråkare för en sådan inriktning kan ses som vinnare. Martinssons tankar om en jämställdhetsnorm blir här applicerbara eftersom effekterna av delegationens framställning är att stereotyper av kön och sexualitet reproduceras, vilket jag tolkar som att utgångspunkten för delegationen är två heterosexuella kön som ska lära om (göra mindre traditionellt genus) för att bli jämställda i relation till varandra.

Den befrielseprocess som delegationen rekommenderar kan för pedagogernas del sammanfattas i två sammanflätade områden, rätt kunskap och rätt pedagog. Kortfattat handlar det om att det är den *Professionella Pedagogen* som tar till sig rätt kunskap om hur han/hon kan motverka traditionella könsmonster. I förlängningen ska detta komma barnen till godo genom olika slags jämställdhetsinsatser.

För att motverka traditionella könsmonster krävs en genusmedvetenhet och en strävan att utveckla sin pedagogiska professionalitet oberoende av invanda könsmonster, så att barnen i förskolan kan få tillgång till många olika aktiviteter och upplevelser oberoende av om personalen är kvinnor eller män.¹²⁷

Den Professionella Pedagogen tar till sig rätt genuskunskaper och granskar sitt beteende för att få syn på vilka könsmonster han/hon för över på barnen för att i längden kunna leva upp

¹²⁶ SOU 2006:75, 112

¹²⁷ SOU 2006:75, s 158

till målet om att motverka traditionella könsmonster.¹²⁸ Här menar jag att delegationen verkligen trycker på det som forskning redan på 1970-talet pekade på, nämligen lärarens/pedagogens betydelse för hur barn formas. Den kunskap pedagogen bör ta till sig för att uppfattas som professionell handlar om att se den rådande könsmaktsordningen, det vill säga pedagogen ska sätta på sig ett par ”genusglasögon”.¹²⁹ Här framkommer det en bild av att det är en viss sorts kunskap som är eftersträvansvärd. Det är med andra ord inte vad som helst man kan se genom ett par genusglasögon. Utifrån min tolkning om att det är en feministisk kunskap med inriktning mot patriarkatsteorier som eftersträvas, så kan den Professionella Pedagogens ses som vinnare om han/hon tillägnar sig denna kunskap.

I likhet med förra avsnittet menar jag att de exempel som ges på hur man kan arbeta med barn för att motverka traditionella könsmonster inte handlar om att förespråka subversiv performativitet. Det handlar inte om att ifrågasätta de tillsynes ”normala” kopplingarna mellan kön, genus och begär. Istället ser jag det som att delegationen förespråkar att både flickor och pojkar ska kunna göra sådant som traditionellt förknippas med det ”motsatta” könet. Emellertid uppmärksammar man att det som förknippas med flickor kan ge pojkar lägre status och säger sig vilja ändra på detta.¹³⁰ Man vill att barnen ska bli ”könsbrytare” och man lyfter fram exempel från förskolor där detta har skett.

[...] flickor och pojkar leker mer tillsammans och lekarna är dessutom mer könsöverskridande.¹³¹

[...] stimulera både flickor och pojkar att leka rollekar över de traditionella könsgränserna.¹³²

Emellertid handlar det inte om att det ska finnas någon tvekan i vilket kön barnet tillhör. Utifrån Butlers tankar ser jag det som att man efterfrågar ett vidgande av genusnormer men man förespråkar knappast queera barn. Könsidentiteten ska inte ses som ifrågasatt. Istället handlar det om att performativa handlingar fortfarande ska uttrycka ett stabilt kön och visa på rätt begär. Befrielsen ligger i att performativa handlingar till viss del ska bli avkönade så att både flickor och pojkar kan utföra dem utan att bli ”smittade” av avvikelsetämpeln. Om vi

¹²⁸ För citat som belägger påståendet att den stora förändringen måste ske hos pedagogen och att det framför allt är pedagogens förväntningar som leder till traditionellt könsbemötande se SOU 2006:75, s 60, 85, 91-92, 100, 126, 145, 153, 155, 159, 165, 227

¹²⁹ SOU 2006:75, s 130

¹³⁰ SOU 2006:75, s 68-69

¹³¹ SOU 2006:75, s 106

¹³² SOU 2006:75, s 109

går tillbaka till exemplet om performativa handlingar i teorikapitlet så visade jag att en handling, såsom att bebisen med penis får en blå filt, kan ses som en av många performativa handlingar som skapar könsidentitet. I delegationens framställning skulle samma exempel kunna se ut på följande sätt. Bebisen får en filt men det ska inte spela någon roll vilken färg den har. Samtidigt ska ett stabilt kön uttryckas genom ett stabilt genus. Som Butler visar är kön, femininitet och maskulinitet resultatet av indelningen av människor i två kategorier, kvinnor och män. Min tolkning av *Jämställd Förskola* är att man eftersträvar att bryta genusnormerna inom en heterosexuell reglerande ordning. Inga barn ska ses som queera, vilket ”riskeras” om till exempel pojkar klär sig i kvinnokläder och leker i dockvrån. Genom att fokusera på att ”göra om” genusnormer inom en heterosexuell kontext återskapar man samtidigt den heterosexuella matrisen. Därmed riskerar delegationen att blicken på vad som kan motverka traditionella könsmonster endast inriktas på könsbrytare. I likhet med Andersson menar jag att de faktiskt missar en hel del förändringspotential genom att till största delen fokusera på relationen mellan män och kvinnor.

För att sammanfatta vilka effekter jag anser produceras utifrån delegationens problemframställning återger jag dem kortfattat. Delegationen vill förändra ”flick- och pojkgörandet”, det vill säga genusnormer, inom en heterosexuell kontext. Trots påpekanden om betydelse av andra maktperspektiv bevaras den heterosexuella jämställdhetsnormen.

Det delegationen vinner på sin problemframställning är uppmärksamhet på könsmaktsordningen och att maktbalansen mellan könen produceras utifrån omvärldens (pedagogernas/vuxnas) förväntan på kön och hur detta genomsyrar både förskolan, skolan och arbetslivet. En blick på vad som kan motverka traditionella könsmonster kan ses som förlorare då jag menar att den är begränsad till att bara se på relationen mellan flickor och pojkar. Kunskap om patriarkatet och pedagoger som tillgodogör sig denna kunskap ser jag som vinnare. Däremot ser jag kunskapsinriktningar som påtalar andra maktperspektiv, såsom ett queerperspektiv och ett intersektionellt perspektiv, som både vinnare och förlorare. Denna kunskap genomsyrar inte framställningen, men betonas som viktig och kan därför inte helt reduceras till ”förlorare”.

5.4 Vad lämnas oproblematiserat i framställningen och vad hade hänt om problemet framställts annorlunda?

Detta avsnitt innehåller Bacchis två sista frågor. Eftersom frågorna går in i varandra är det smidigast att analysera dem tillsammans.

Delegationens skildring av problemet med traditionella könsmonster innebär att viktiga fenomen inte problematiseras. Så är fallet med den frihetstanke som jag urskiljer i resonemanget om vikten av att motverka traditionella könsmonster. Historien bakom namnet på det välkända jämställdhetsprojektet ”Elfte steget” får belysa denna frihetstanke;

Det var en gång en björn som blev tillfångatagen och satt i bur. I den buren kunde hon ta precis tio steg – och sedan var det stopp. Åren gick och hon traskade sina tio steg fram och tillbaka. Så en dag blev hon fri och fick lämna buren. Hon tittade sig omkring och tog tio steg.¹³³

Jag menar att citatet illustrerar vad som kan hända om man inte arbetar med traditionella könsmonster, det vill säga att individen blir begränsad och ofri. Det åskådliggör också vad som finns representerat i problemframställningen. Jag skulle vilja ställa frågan vad det är man ska få större möjligheter *till* när könsmonster motarbetas? Utifrån min tolkning av *Jämställd förskola* handlar det om möjligheter till ett jämställt heterosexuellt liv. Frihet blir då synonymt med Arbetsmarknadsverkets och delegationens uppdrag, nämligen att heterosexuella kvinnor och män kan göra samma saker, det vill säga ett vidgande av heterosexuella genusnormer. Att resonera på detta sätt innebär, precis som Dahl påpekar

[...] att rekonstruera män och kvinnor och deras relation, utan att för den skull ifrågasätta eller underminera det heterosexuella begärsspelet.¹³⁴

Tidigare i analysen har jag visat att delegationen pekar på problemet med heteronormativitet. Emellertid anser jag att deras påpekande stannar på ett retoriskt plan eftersom grunderna för uppdraget, att genusnormerna för heterosexuella kvinnor och män ska göras om, inte problematiseras. Hade heteronormativitetsproblemet kopplats till det övergripande uppdraget hade jämställdhetsprojektet synliggjorts som ett heterosexuellt projekt. Kopplingarna mellan genus, kön och begär hade då åskådliggjorts. Som det är nu är det istället fokus på relationen mellan kön och genus. Samtidigt kan jag förstå att påpekandet om heteronormativitet som ett

¹³³ SOU 2006:75, s 82

¹³⁴ Dahl, 2005, s 49

problem, inte knyts ihop med uppdraget om att få en jämn könsrepresentation på arbetsplatser. Detta hade i så fall lett till att jämställdhetsprojektets utgångspunkt i den heterosexuella relationen mellan kvinna och man hade exponerats.

Vad motverkandet av traditionella könsmonster kan leda till hänger även ihop med blicken på *vad* som kan förhindra dessa mönster. I likhet med delegationens ordval kan vi kalla denna blick för ”genusglasögon”. Som sagt är det inte vad som helst man kan se genom ett par genusglasögon och jag menar att genom dessa linser ser man världen utifrån ett patriarkalt synsätt. Då är det inte längre frågan *om* förskolan är könad utan istället *att* den är det. Detta ska inte förväxlas med att kön inte genomsyrar hela samhället. Istället vill jag peka på att genusglasögonen tenderar att låsa blicken på att förskolan, och samhället i övrigt, är könat på *ett speciellt* sätt. För vad hade hänt om delegationen, såsom Andersson gör, nyanserat kopplingen mellan femininitet och underordning och urskiljt en queer femininitet som ett sätt att motverka traditionella könsmonster? Utgångspunkten för jämställdhetsprojektet skulle då krackelera eftersom arbetsmarknadsproblemet i så fall måste omdefinieras. För om en queer femininitet kan motverka traditionella könsmonster så innebär det att behovet av könsrepresentation på arbetsplatser ifrågasätts. Man skulle inte längre kunna tala om kvinnor som en i alla sammanhang underordnad grupp. Istället skulle motstånd mot den heterosexuella matrisen ha möjlighet att synliggöras. Till exempel skulle inte alla flickor som älskar att frossa i rosa ses som underordnade och praktiker som faktiskt stör den heterosexuella matrisen skulle synliggöras. Som motverkandet av traditionella könsmonster framställs i *Jämställd förskola* tenderar det att ge signaler om rätt och fel sätt att stävja dessa mönster, där barn som anammar genusnormer som traditionellt sätt kopplas ihop med det motsatta könet framstår som goda exempel.

På Gammelgårdens och Madesjös förskolor i Nybro kommun har personalen som mål att vara mönsterbrytare för framtida studier och yrkesval. Därför har både kvinnor och män bjudits in till förskolan för att berätta om just sitt yrkesval. Hittills har brandmän, poliser, sjuksköterskor och ambulanspersonal besökt förskolan. Personalen har ansträngt sig att hitta könsbrytare inom dessa yrken.¹³⁵

Detta citat får illustrera det ”rätta” sättet att bryta könsmonster. För det handlar inte om att ju mer avvikande man är från traditionella könsmonster, desto bättre är det. Utifrån Anderssons

¹³⁵ SOU 2006:75, s 108-109

tankar om att göra femininitet för mycket, kan man undra om en flicka som älskar att få bekräftelse för sitt utseende, som vill arbeta som sjuksköterska och som bara vill leka med flickor, ses som en könsbrytare? Utifrån ett par genusglasögon menar jag att hon inte kan det eftersom tolkningen bygger på relationen till en överordnad man. Med utgångspunkt i Anderssons teori om en queer femininitet kan faktiskt analysblicken och frihetstanken nyanseras, men den belyser också att en sådan blick faktiskt krockar med det överordnade uppdraget om att luckra upp den könssegregerade arbetsmarknaden. För om man, liksom Butler, ifrågasätter kopplingen mellan å ena sidan kvinnor och femininitet och å andra sidan män och maskulinitet, visar detta att en kvinna skulle kunna vara en manlig förebild och en man kunna vara en kvinnlig förebild.¹³⁶ Jag anser att denna teori knappast kan genomsyra delegationens framställning eftersom det innebär att jämställdhetspolitikens utgångspunkter i två stabila heterosexuella kön riskerar att förloras. Som en konsekvens av detta urskiljer jag att teorier som nyanserar blicken på traditionella könsmonster hanteras på en mer retorisk nivå.

Frågan man kan ställa sig är om man inte riskerar att förminska könsmaktsordningen med mitt sätt att analysera problemet? Jag menar att bilden av förtryck faktiskt hade kunnat nyanseras, vidgats och gett kraft till fortsatt aktion om man hade talat om förtryck som kontextberoende. I likhet med vad Dahl påpekar så hade detta kunnat leda till att *ett* förtryck inte gavs patent på att vara det överordnade förtrycket, utan andra maktdimensioner hade kunnat belysas med samma styrka. Däremot ska inte den politiska viljan till förändring förringas. Emellertid är just mitt syfte att dekonstruera för att se vad som ytterligare kan behövas problematiseras.

I detta avsnitt har jag belyst att det finns en frihetstanke som inte problematiseras i delegationens framställning av problemet. Hade problemet med heteronormativitet kopplats samman med det övergripande uppdraget hade också jämställdhet som ett heterosexuellt projekt kunnat synliggöras, vilket hade lett till stora problem eftersom uppdraget då riskerar att spricka. När det gäller synen på vad som kan motverka traditionella könsmonster urskiljer jag ett patriarkalt synsätt som tenderar att låsa blicken på hur förskolan är könad. Hade delegationen nyanserat blicken på under- och överordning hade fler motståndspraktiker kunnat synliggöras. Däremot hade en mer nyanserad syn på kopplingen mellan kön och

¹³⁶ Jag är medveten om att Butler inte talar om kvinnor och män som fasta kategorier. När jag använder mig av kategorierna menar jag, liksom Butler, att kön också är en konstruktion. Emellertid använder jag mig av dessa kategorier för att kunna diskutera delegationens sätt att problematisera.

under- och överordning kunnat leda till att jämställdhetspolitikens utgångspunkt i två stabila heterosexuella kön hade ifrågasatts.

6. Sammanfattande diskussion

I *Jämställd förskola* urskiljer jag att traditionella könsmönster framställs som ett problem som hindrar både individens och samhällets utveckling. Att motverka dessa mönster innebär fokus på ojämställda heterorelationer. Med andra ord är det fokus på att förändra genusnormer i en heterosexuell kontext där jämställdhet reproduceras som ett heterosexuellt projekt. Emellertid ska jag i mitt sista avsnitt inte bara sammanfatta mina resultat utan även ställa frågan hur resultatet kan tolkas på en epistemologisk nivå. Utifrån heteronormativitetens två bärande principer, exkludering och inkludering, diskuteras mitt övergripande syfte, det vill säga vad det kan innebära att det i *Jämställd förskola* finns ett ideal om genus och jämställdhet.

I analysen urskiljer jag att delegationen hanterar olika diskurser och uppdrag vilket leder till att vissa spänningar uppstår. Det ena uppdraget handlar om att luckra upp den könssegregerade arbetsmarknaden, vilket jag menar är en *politisk diskurs* och som jag ser som överordnad. Det andra uppdraget innebär att delegationen ska visa vilka kunskaper som är önskvärda för jämställdhetsarbete och här urskiljer jag två kunskapsdiskurser. Den första kunskapsdiskursen kallar jag den *patriarkala kunskapsdiskursen*, där feministiska teorier om genussystem och kvinnors och mäns under- och överordning är framträdande. Denna diskurs passar bra ihop med den politiska diskursen och kan alltså sägas vara kunskap som passar det politiska syftet med *Jämställd förskola*. När det i kommittédirektivet påtalas att det är en feministisk kunskap som eftersträvas i ett jämställdhetsarbete så stämmer detta överens med den patriarkala kunskapsdiskursen. I dessa två diskurser är det fokus på den heterosexuella relationen mellan man och kvinna och den könsmaktsordningen som genomsyrar samhället.

Den andra kunskapsdiskursen som jag urskiljer i *Jämställd förskola* innebär att bilden av könsförtryck nyanseras och vidgas. I denna diskurs finner jag olika feministiska inriktningar såsom queerkunskaper och kunskaper om intersektionalitet, det vill säga vikten av att analysera förtryck tillsammans med andra maktdimensioner samt en förståelse av förtryck som kontextberoende. Denna kunskapsdiskurs kallar jag för den *intersektionella kunskapsdiskursen*. Här är det viktigt att påpeka att jag inte ser dessa diskurser som

avgränsade från varandra. Ibland går de ihop och ibland uppstår det spänningar. Spänningarna märks allra tydligast genom att de genusteoretiska resonemangen i utredningen, där perspektiv såsom sexualitet, etnicitet och klass förklaras viktiga, inte genomsyrar texterna om hur traditionella könsmonster bör motverkas. Genom att lyfta fram ett visst slags ”könsbrytare” som goda exempel på när könsmonster motverkas, går delegationen i linje med Arbetsmarknadsverkets uppdrag, det vill säga att försöka stävja den könsuppdelade arbetsmarknaden. Den patriarkala kunskapsdiskursen blir då som handen i handsken på den politiska diskursen, vilket jag ser som att de tillsammans får en normativ funktion. Emellertid går detta ibland tvärtemot de teoretiska utgångspunkterna där intersektionalitet och queerperspektiv påtalas. Slutsatsen jag drar av detta är att den intersektionella kunskapsdiskursen endast inkluderas i utredningen till en viss gräns. Vad som sker är att de teoretiska resonemangen anpassas till att rymmas inom ramarna på det heterosexuella jämställdhetsprojektet vars mål är att heterosexuella män och kvinnor ska kunna förhålla sig jämställt till varandra.

Annektering, det vill säga införlivandet av avvikelser i normen, är ett effektivt sätt att politiskt avvärja avvikarna. Det rör sig om ett förment erkännande där det avvikande eller den avvikande inte omtalas eller synliggörs.¹³⁷

Med citatet av Rosenberg vill jag synliggöra maktperspektivet gällande inkluderingsbegreppet. I relation till *Jämställd förskola* menar jag inte att delegationen har suttit och smitt planer om att inkludera den intersektionella kunskapsdiskursen endast till en viss gräns. Det jag vill visa är att de feministiska kunskaperna som jag urskiljer i den intersektionella kunskapsdiskursen, måste ha gett delegationen problem eftersom den så uppenbart kolliderar med det övergripande uppdraget, nämligen det heterosexuella jämställdhetsprojektet. Delegationen visar ju trots allt att både queerperspektivet och ett intersektionellt perspektiv är viktiga perspektiv, men min poäng är att dessa maktperspektiv inte genomsyrar utredningens praktiska avsnitt i någon framträdande utsträckning. Genom att den intersektionella kunskapsdiskursen endast inkluderas till en viss gräns får detta olika konsekvenser. Följderna blir att barn fortfarande tolkas utifrån en heteronormativ utgångspunkt samt att kunskap om vad som kan motverka traditionella könsmonster fortsätter att reproducera stereotyper om bland annat kön och sexualitet. Detta leder oss in på heteronormativitens andra bärande princip, exkludering. Jag förstår en statlig offentlig

¹³⁷ Rosenberg, 2002, s 102

utredning som att dess delegation måste förhålla sig till den kunskap som finns på fältet. Här är fältet genus, jämställdhet och förskola. Alltså blir det nödvändigt för delegationen att även förhålla sig till kunskap som problematiserar jämställdhet, till exempel ur ett queerfeministiskt perspektiv där jämställdhet som ett heteroprojekt problematiseras. Detta leder till att den intersektionella kunskapsdiskursen inkluderas i utredningens teoretiska delar som viktiga perspektiv att tänka på, men exkluderas i beskrivningarna om hur traditionella könsmönster kan motverkas.

Tanken på avvikaren som problematisk och normen som självklar skapar en klyfta mellan ”vi” och ”de” där den egna normen är naturaliserad och inte ifrågasatt.¹³⁸

Klyftan som Rosenberg talar om i ovan citat, blir i analysen synlig som den mellan teori och praktik och där den intersektionella kunskapsdiskursen till största delen blir låst till att endast framhävas på en teoretisk nivå. Den intersektionella kunskapsdiskursen övertas eller rent av sväljs av de mer normativa diskurserna. Detta leder till en obalans i hur problemet med traditionella könsmönster framställs och hur man kan hantera problemet. Genom att kunskap utesluts blir en av följderna att den komplexa verklighet där makt och förtryck produceras och reproduceras tenderar att hanteras på ett generaliserande sätt. Idealet om genus och jämställdhet i *Jämställd förskola* innebär att kunskaper som inte riktigt passar in i utredningens utgångspunkter inkluderas i utredningens teoretiska delar, men exkluderas från att genomsyra både teori och praktik. Med andra ord kan man säga att den intersektionella kunskapsdiskursen approprieras av den hegemoniska diskursen. I slutbetänkandet tillrättaläggs kunskap som sticker ut till att passa inom normativa ramar. Det blir som att lägga pussel och bestämma var bitarna ska ligga istället för att se var de passar.

För att fortsätta med pusselmetaforen kan man säga att bilden som framkommer när pusslet är lagt är en bild som till största delen domineras av hur en jämställd arbetsmarknad skulle kunna se ut. Att vilja stävja den könssegregerade arbetsmarkanden färgar därför av sig på hur problemet med traditionella könsmönster framställs och hur dessa mönster bör motverkas. Därför blir kunskaper som jag förknippar med den intersektionella kunskapsdiskursen endast kunskaper som är ”viktiga att tänka på”. Detta leder till att jämställdhetsprojektet och projektet om att motverka den könssegregerade arbetsmarkanden, så att säga ingår i ett heterosexuellt partnerskap och tillsammans får en normativ funktion. Sättet som problemet med traditionella

¹³⁸ Rosenberg, 2002, s 102

könsmönster framställs på är till stor del färgat av detta partnerskap, vilket i sin tur kan sägas leda till att nämnda genusglasögon emellanåt förses med skygglappar. Sätter vi detta i relation till inledningen och till att min och min väninnas kuddstaplande på lekis eventuellt skulle kunna ses som ett motverkande av traditionella könsmönster, så kan man ställa sig frågan varför bara det så kallat motsatta innebär ett motverkande. Det kan också vara något som sker mellan flickorna i dockrummet, till exempel genom att göra en queer femininitet.

Avslutningsvis vill jag passa på att framhålla en känsla som ibland drabbar mig när jag läser forskningsrapporter om genus och jämställdhetsarbete. Tanken som ofta slår mig är att det ibland verkar vara omöjligt att förändra maktrelationer. Hur man än försöker biter man sig själv i svansen. En respons på min frustrerade reflektion är att mina resultat inte ska läsas som deterministiska, istället bör de förstås som att de säger något om de diskurser som har inverkan på just genus och jämställdhetsarbete. Diskurser kanske inte är befriande men människor är det. För att utveckla det fält som vi verkar inom är det väsentligt att vi utmanar oss själva och undersöker det som vi tar för givet. Här vill jag passa på att understryka att *Jämställd förskola* är en vision om ett bättre samhälle för kvinnor och män, flickor och pojkar, i vilken jag till stor utsträckning känner mig delaktig i. Hur vi arbetar med denna vision hänger ihop med en ständigt pågående analys av det egna fältet. Därför är frågan om hur vi framställer problem, såsom traditionella könsmönster, värd att ta på allvar eftersom den uppmanar oss att reflektera över frågor som inte kommer fram till följd av sättet som problemet framställs på.

Litteraturlista

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer*. Stockholm: Natur och kultur
- Andersson, C. (2006). Om queer femininitet och iscensättande av kön. *Ur: Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2-3), 19-28
- Bacchi, C.L. (2005). *Women, Policy and Politics: the construction of policy problems*. London: Sage
- Bartky, S.L. (1990). *Femininity and domination. Studies in the phenomenology of oppression*. New York; London: Routledge
- Berner, B. (2005). Problemen med problemet. Eller: Att fånga en heffaklump. *Att utmana vetandets gränser*. (Red.) Lundqvist, Å., Davies, K., Mulinari, D. Malmö: Liber
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. New York; London: Routledge
- Butler, J. (2005). *Könet brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och kultur
- Dahl, U. (2005). Scener ur ett äktenskap: Jämställdhet och heteronormativitet. *Ur: Kulick, D. (Red.), Queersverige* (s. 48-71). Stockholm: Natur och kultur
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber
- de Beauvoir, S. (1997). "Introduction" to The Second Wave. *Ur: Nicholson, L. (Red.), The Second Wave. A Reader in Feminist Theory*. (s. 356-378). New York: Routledge
- Einarsson, J & Hultman, T. G. (1984). *God morgon pojkar och flickor*. Malmö: Liber
- Eldén, S. (2005). Att fånga eller bli fångad i diskursen? Om diskursanalys och emancipatorisk feministisk metodologi. *Ur: Lundqvist, Å., Davies, K., Mulinari, D. (Red.) Att utmana vetandets gränser*. (s. 60-74). Malmö. Liber
- Forsberg, U. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?* Umeå: Umeås universitet
- Foucault, M. (1982). *The archaeology of knowledge and the discourse of language*. New York: Pantheon Books
- Hirdman, Y. (2001). *Genus; om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposium bokförlag
- Hägerström, J. (2003). Utmaningar i feministisk teori, I: Mulinari, D., Sandell, K. & Schröder, E. (red.) *Mer än bara kvinnor och män. Feministiska perspektiv på genus*. Lund: Studentlitteratur
- Högsborn, E. (2004). *Könsdiskriminerande reklam – som politiskt fenomen*. C-uppsats, Södertörns högskola
- Johansson, J. (1992). *Det Statliga Kommittéväsendet. Kunskap, Kontroll, Konsensus*. Stockholms Universitet
- Johansson, G. & Åstedt, I.B. (1996). *Förskolans utveckling: fakta och funderingar*. Stockholm: Gotab
- Kulick, D. (Red.), (2005). Inledning. *QueerSverige*. Stockholm: Natur och kultur
- Laqueur, T. (1999). *Om könsens uppkomst. Hur kroppen blev kvinnlig och manlig*. Stockholm/Stehag: Symposium
- Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*. Buckingham: Open University Press
- Martinsson, L. (2001). Marmorhallen. *Ur: Lundgren, B. & Martinsson, L. (Red.). Bestämna, benämna, betvivla. Kulturvetenskapliga perspektiv på kön, sexualitet och politik*. (s. 17-45). Lund: Studentlitteratur

- Molloy, G. (1987). Men killarna är sura så oss. I *KRUT*, nr 48
- Molloy, G. (1992). *God morgon fröken: ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Stockholm : Almqvist & Wiksell
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola
- Nordberg, M. (2005). Det hotande och det lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik. I Nordberg, M. (Red.). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. (s 122-145). Stockholm: Liber
- Odefors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd - Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Stockholms universitet
- Palm, M. (2003) Flickor börjar göra motstånd. Ur; *Pedagogiska magasinet*. 4, 18-23.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas
- SCB. (2006). *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos
- SOU 2004:115 *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:75 *Jämställd förskola – om betydelse av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur
- Wahl, E. (2006). *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*. Stockholm: Fritzes
- Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Sveriges Utbildningsradio AB
- Wittig, M. (1997). One is Not Born a Woman. Ur: Nicholson, L (Red.), *The Second Wave. A Reader in Feminist Theory*. (s. 265-271) New York: Routledge
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Öhman, M. (1999). Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter. Ur; *Olika på lika villkor; en antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? : en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Statens skolverk

