Förändringens hegemoni

– föreställningar om jämställdhet, kön och genus i Delegationen för jämställdhet i förskolans utvärderingsfrågor och -svar.

Stockholms universitet
Pedagogiska institutionen
Masteruppsats vårterminen 2009
Linnea Bodén
Handledare: Hillevi Lenz Taguchi
Abstract

The hegemonic status of change – notions of gender equality, sex and gender expressed in an evaluation written by Delegationen för jämställdhet i förskolan.

The purpose of this thesis is to investigate the notions and assumptions about gender equality, sex and gender expressed in an evaluation by Delegationen för jämställdhet i förskolan (The delegation for gender equality in the pre-school). My aim is to investigate the discourses that are expressed in the questions written by the delegation as well as in the answers written by the equality projects that were partly financed by the delegation.

Gender equality is often described in terms of practices or politics rather than in terms of theories. My theoretical understanding is however that all practices are filled with theoretical assumptions. By analyzing descriptions about how gender equality is practiced in Swedish pre-schools I therefore believe that it is possible to get an understanding of what discursive notions and assumptions (theories) about gender equality that are present in those descriptions. In order to make the discourses visible, I use deconstruction as a methodological strategy. By using this “method” I try to show the underlying or implicit notions about what sex, gender and gender equality are (or could be); notions that are present in all the deconstructed question and answers.

In gender equality-work there are most often an assumption of girls and boys being either alike or different from each other. I present a theoretical discussion of those different perspectives in order to relate the notions of sex and gender in the evaluations to those theoretical stances. The analysis shows that both the questions and answers include a great variety of discursive notions about sex, gender and gender equality. In the same question or answer girls and boys could be described as both alike and different and the description of how gender equality could/should be achieved varies in the same way. But at the same time there are some recurrent understandings about gender equality. The notions of gender equality depend upon an understanding of girls and boys as two separated groups of opposite genders and that this distinction is necessary for the gender equality-work. Girls and boys are thus made the subjects of gender equality. At the same time some practices are described as
“good” and some practices are described as “bad” from a gender equality-perspective. The questions expresses expectations on pre-schools to have turned their backs on old traditional practices towards new and better practices, ways of thinking and acting. And the answers are trying to show how they fulfill those expectations. Both the delegation and the gender equality-projects thus understand the gender equality-work in terms of a linear change from something bad to something better.

By applying a queer and feminist poststructural thinking to the discussion I try to theoretically challenge the understanding of the necessity of girls and boys as the subjects of gender equality. I also challenge the understanding of change as a linear progressive movement by showing that change is something that “happens” whether a gender equality-work is started or not. The changes therefore doesn’t have to be about moving from something “bad” to something “good” but could instead be about letting the practices “deconstruct themselves” and struggle to see that they do.

Key words: gender equality, pre-school, change, deconstruction.

Nyckelord: jämställdhet, förskolan, förändring, dekonstruktion.

Tack!

Mina varmaste tack går till min handledare Hillevi Lenz Taguchi och alla i forskningsprojektet Förskolan som jämställdhetspolitisk arena. För all er tid, alla intelligenta och utmanande kommentarer och ert värmende stöd!

Jag vill också passa på att tacka deltagarna i Delegationen för jämställdhet i förskolan för intressanta frågor och alla jämställdhetsprojekt som besvarat utvärderingen för tänkvärda och spännande svar.
Innehåll

INLEDNING: FÖRÄNDRING SOM MEDEL OCH MÅL .................................................................................. 1

SYFTE .............................................................................................................................................. 4

FRÅGESTÄLLNINGAR .......................................................................................................................... 4

FRÅN VUXNA TILL BARN – EN BAKGRUND TILL JÄMSTÄLLHET I DEN SVENSKA
FÖRSKOLAN ......................................................................................................................................... 5

JÄMSTÄLLHETSBEGREPPET .................................................................................................................. 5

DEN SVENSKA FÖRSKOLAN SOM EN JÄMSTÄLLHETSPOLITISK ARENA .............................................. 6

DELEGATIONEN FÖR JÄMSTÄLLHET I FÖRSKOLAN ........................................................................... 8

JÄMSTÄLLHETSPROJEKTEN OCH UTVÄRDERINGEN ......................................................................... 9

TIDIGARE FORSKNING OM KÖN/GENUS OCH JÄMSTÄLLHET I FÖRSKOLAN ................................. 11

UNDERSÖKNINGENS MATERIAL – 39 UTVÄRDERINGAR ................................................................. 14

UTVÄRDERINGENS UTFORMNING ...................................................................................................... 14

IDÉER BAKOM UTVÄRDERINGENS UTFORMNING ........................................................................... 16

AVSLUTANDE REFLEKTIONER KRING MATERIALET ......................................................................... 18

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH VERKTYG ............................................................................ 20

DEL 1: KÖN, GENUS OCH JÄMSTÄLLHET .......................................................................................... 20

Likhet som utgångspunkt ....................................................................................................................... 20

Likhet som utgångspunkt i jämställdhetsarbete ................................................................................... 21

Skillnad som utgångspunkt .................................................................................................................... 23

Skillnad som essens ............................................................................................................................... 23

Essentialism som utgångspunkt för jämställdhetsarbete .................................................................... 24

Skillnad som socialt konstruerad ........................................................................................................ 25

Socialkonstruktionism och genus som utgångspunkter för jämställdhetsarbete ............................... 26

Skillnad som utgångspunkt – en sammanfattning ............................................................................ 27

Alternativa och överskridande utgångspunkter .................................................................................. 28

Feministisk poststrukturalism .............................................................................................................. 29

Queertheori .......................................................................................................................................... 31

Queerkritik av jämställdhetsbegreppet ............................................................................................... 33

Feministisk poststrukturalism och queertheori som utgångspunkter för jämställdhetsarbete ............. 35

DEL 2: SPRÅK OCH DISKURS ............................................................................................................... 37

Språket som en beskrivning av verkligheten ..................................................................................... 37

...och som en konstruktion av densamma ......................................................................................... 38

Förändring som en dominerande diskurs – en introduktion till diskursbegreppet ............................ 39

Materialiserade diskurser om jämställdhet i förskolan ..................................................................... 40

Språkteoretiska förutsättningar för dekonstruktion ......................................................................... 42

DEKONSTRUKTION SOM ETT METODOLOGISKT VERKTYG ............................................................. 44

DEKONSTRUKTION AV ETT EMPIRISKT EXEMPEL ......................................................................... 46
ANALYS AV DELEGATIONENS FRÅGOR OCH JÄMSTÄLLHETSPROJEKTENS SVAR ...... 50

EN ÖVERSIKT ÖVER UTVÄRDERINGENS FRÅGOR OCH SVAR.......................................................... 50
Delegationens 34 frågor.............................................................................................................. 51
Jämställhetsprojektens svar.................................................................................................... 53
DEKONSTRUKTION AV TVÅ AV DELEGATIONENS FRÅGOR .......................................................... 56
Fråga 4: Personalens förhållningssätt till barnen ................................................................. 56
Personalens förhållningssätt skapar flickor och pojkar.................................................... 57
Att se och att uppleva.................................................................................................................. 58
Från barn till flickor och pojkar......................................................................................... 59
Är och blir; gör och beter sig..................................................................................... 60
Fråga 14: Innehållet i förskolevardagens uppgifter............................................................ 61
Flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig olika?............................................... 62
Ett performativt görande av den normala förskolan................................................... 63
DEKONSTRUKTION AV EN FRÅGA OCH ETT SVAR TILLSAMMANS ..................................... 63
Fråga 15: Förändring av innehållet i barnens uppgifter..................................................... 64
Starka sagoflickor ger starka förskoleflickor..................................................................... 65
Alla kan vara nätta överallt och göra nätta allt............................................................... 66
En våv av liberalfeministiska och essentialistiska diskurser......................................... 67
Att göra tvärtom är bättre än att göra det traditionella................................................ 68
Bakom mina genusglasögon............................................................................................... 69
DEKONSTRUKTION AV TVÅ UTVÄRDERINGSSVAR ................................................................. 70
Det första svaret: Materialisering av en kompensatorisk diskurs ................................ 71
Förändrat förhållningssätt och problematisk femininitet........................................... 71
Hjälpsamhet som tvång och erbjudande...................................................................... 72
Kompensatorisk träning.................................................................................................... 73
Båda könen ska få möjlighet att förklara sig.................................................................. 74
Det andra svaret: Olika diskursiva lösningar ger olika förståelser av ett svar........... 75
En liberalfeministisk lihetsdiskurs................................................................................... 76
Könneutralitet blir könsblindhet?.................................................................................... 77
En komplicerande lösning: Motstånd mot en dominerande (jämställhets-)diskurs?.. 78
Personalen vill – barnen ska............................................................................................ 80
Att inte bekräfta genom kläder....................................................................................... 81
Att göras och göra sig hjälplös...................................................................................... 82
Poetiska beskrivningar av jämställdhet som materialiseras i praktiken?.................... 84

VILKA FÖRESTÄLLNINGAR OM JÄMSTÄLLHET OCH KÖN/GENUS UTTRYCKS I UTVÄRDERINGENS FRÅGOR OCH SVAR? EN SAMMANFATTANDE DISKUSSION AV ANALYSENS RESULTAT................................. 85

DISKUSSION OM JÄMSTÄLLHET OCH FÖRÄNDRING................................................................. 87
Flickor och pojkar som jämställhetsens subjekt.............................................................. 87
Förändringens hegemoni.................................................................................................. 90
Förslag på framtida forskning......................................................................................... 92
Inledning: Förändring som medel och mål


Trots all den osäkerhet (och otroliga nyfikenhet!) jag kände inför feminismen under denna tid, vill jag hävda att jag ändå förkroppsligat något som varit en förutsättning för den feministiska rörelsen. Jag hade förändrat mig och tagit avstånd från mitt (som jag tyckte då) tidigare förtyckta och förtryckande tankar och praktiker. Jag var transformerad, förändrad till en ny förbättrad version av mig själv. Och på samma sätt kan feminism, i de allra flesta av sina olika teoretiska förgreningar, i mångt och mycket beskrivas som en modernistisk3 förändringsrörelse, ett progressivt transformeringssprojekt, där framsteg och förbättringar blir ledorden (jämför Lenz Taguchi 2000). Konkreta förändringar (i form av exempelvis rösträtt, lagstiftning, särbeskattning och andra familjepolitiska reformer) har varit helt nödvändiga för

---

1 Kopplingen mellan feminism och jämställdhet är inte alls så självklar som jag, i min lycka över att hitta en definition av feminism, ville tro. Olika feminismer omfattar olika syn på vad jämställdhet är och hur det ska uppnås. Jag kommer att diskutera detta vidare i teorivasnittet.

2 Min förståelse av begreppet kommer att presenteras i teorivasnittet. Men som en kort sammanfattnings mening kan vi än så länge beskriva det som att föreställningar om exempelvis feminism görs "kroppsliga" och så att säga sipprar ner och smitter av sig och blir till konkreta handlingar.

3 Begreppet modernism kan definieras på en mängd olika sätt. I denna uppsats använder jag det dock för att förklara en rörelse som uppstod efter upplysningen och som med hjälp av kunskap på olika sätt vill forma, ordna och förändra verkligheten så att den ständigt förbättras. Modernismen kan alltså beskrivas som en "framåtblickande" progressiv rörelse (Lyon 1999, s. 26; Lenz Taguchi 2000, s. 36 f.)
att motverka den maktobalans som funnits (och i allra högsta grad fortfarande finns) mellan kvinnor och män. Jag kan inte nog betona hur viktiga jag tycker att dessa förändringar är och den nödvändighet som funnits i att feminister lyft upp dessa orättvisor på agendan och också varit drivande i kampen för jämställdhet.


En stor del av delegationens arbete kom att handla om att lyfta fram och visa hur jämställdhetsarbeten i förskolan kan se ut. I delegationens uppdrag ingick därför att fördela medel till olika jämställdhetsprojekt i förskolan. Sammanlagt fick 34 olika projekt pengar. Ett av syftena med att dela ut projektmedel var enligt delegationssekreterarna att identifiera framgångsfaktorer och hinder för framgångsrikt jämställdhetsarbete inom förskolan. Dessa erfarenheter ska vi omvandla till förslag på åtgärder som vi anser att regering, riksdag och kommuner bör genomföra (Wetterberg & Wahl 2006-04-10).
De förskolor som drev projekten blev de som ”hjälpte delegationen med det praktiska arbetet” (SOU 2006:75, s. 309). Jag vill uppehålla mig vid detta ett tag och hävda att det inte är förvånade att en viktig del i delegationen var att samarbeta med förskolor som arbetade med ”praktisk jämställdhet”. I min genomgång av litteratur inför arbetet med denna uppsats upptäckte jag snart att det mesta som finns skrivet om jämställdhet i allmänhet och jämställdhet och förskola i synnerhet handlar om att göra jämställdhet snarare än att diskutera vad jämställdhet är eller kan vara (se exempevis Mark 2000; JämO 2004; Hedlin 2006). I litteraturen på området förstås således jämställdhet som praktik (eller politik) snarare än teori. Dock vill jag hävda att all praktik är fyllt av olika teorier och att det således inte går att göra en uppdelning mellan teori och praktik (jämför Lenz Taguchi 2007). Jämställdhet görs på olika sätt just eftersom det finns mängder av diskursiva föreställningar (teorier) om jämställdhet som motiverar att arbetet bedrivs på vissa sätt, men inte på andra. Praktiken säger alltså något om vilka diskursiva föreställningar om exempelvis kön, genus och jämställdhet som förkroppsligats i detta arbete. Jag menar att det därför blir mycket intressant att undersöka beskrivningar av hur jämställdhet praktiseras i förskolan.

Alla projekt som fick medel av delegationen fick i uppgift att skriftligt berätta om och utvärdera sitt konkreta jämställdhetsarbete. Utvärderingarna är ett unikt material. Aldrig förr har så många förskolor fått statligt bidrag för att jobba med jämställdhet och aldrig förr har så många jämställdhetsprojekt bedrivna i förskolan fått svara på en utvärdering om sitt konkreta arbete. Projektens svar innehåller förskolepersonalens berättelser om hur de bemöter barnen, om hur de delat upp eller inte delat upp barngrupperna i flickor och pojkhar, om leksaker som plockats bort eller lagts till och om personalens förståelse av hur de själva påverkar barnen. Berättelserna är beskrivningar av konkreta förskolepraktiker och dessa beskrivningar är enligt min förståelse samtidigt fyllda av en mängd olika teoretiska eller diskursiva utgångspunkter; teorier om vad det innebär att bemöta barnen på ett jämställt sätt, om pojkhar och flickor är olika eller lika, om leksakernas vikt för barnens subjektivitet 5, om det är barnen eller personalen som måste förändras för att det skall bli jämställt och om pedagogens kön har betydelse eller inte. Dessa teorier om jämställdhet, kön och genus är sällan (om någonsin) explicita i projektens beskrivningar av sitt jämställdhetsarbete. Istället finns teorierna implicit


Min utgångspunkt är således att det praktiska jämställdhetsarbete som utförts av projekten är materialiserade diskursiva föreställningar om vad jämställdhet, kön och genus är. Samtidigt blir det minst lika intressant att undersöka delegationens frågor. Eftersom frågorna tar upp vissa aspekter av jämställdhet, men inte andra, vill jag hävda att även från delegationen finns förväntningar på hur ett praktiskt jämställdhetsarbete i förskolan ska se ut. Genom att analysera delegationens frågor och projekternas svar vill jag få en förståelse för vilka diskursiva föreställningar som finns om jämställdhet, kön och genus i det stora statligt finansierade jämställdhetsprojekt delegationen faktiskt kan beskrivas som.

**Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka diskurser om jämställdhet och kön/genus som kommer till uttryck i de utvärderingsfrågor som formulerats av Delegationen för jämställdhet i förskolan, samt vilka förväntade praktiker som (o)möjliggörs genom dessa. Syftet är också att undersöka vilka diskurser om jämställdhet och kön/genus som kommer till uttryck då utvärderingarna besvarats av personal i de jämställdhetsprojekt delegationen delvis finansierat, samt hur personalen beskriver att dessa diskurser materialiseras i förskolans praktiker.

**Frågeställningar**

1. Vilka föreställningar om jämställdhet och kön/genus samt vilka förväntade praktiker ges uttryck för i delegationens frågeformulär till delegationsprojekten?

2. Vilka föreställningar om jämställdhet och kön/genus samt vilka praktiker att uppnå jämställdhet ges uttryck för i svaren på delegationens frågeformulär av den personal (genuspedagoger, förskolechefer, förvaltningspersonal, pedagoger eller barnskötare) som besvarat frågeformulären?
Från vuxna till barn – en bakgrund till jämställdhet i den svenska förskolan

Detta avsnitt kommer att inledas med en kort introduktion till jämställdhetsbegreppet. Därefter följer en presentation av relationen mellan jämställdhet och förskolan, en relation som anses så viktig att regeringen 2003 tillsätter Delegationen för jämställdhet i förskolan. Efter en presentation av delegationen och dess arbete följer en presentation av de jämställdhetsprojekt som beviljades medel av delegationen samt en första introduktion till de utvärderingar som utgör materialet för de analyser jag gör i denna uppsats.

Jämställdhetsbegreppet

Den svenska förskolan som en jämställdhetspolitisk arena

Inom utbildningsområdet har jämställdhet varit på politikernas agenda sedan tidigt 70-tal. Men syftet med jämställdhetsarbetet i förskolan har skiftat genom åren och det har också funnits olika synsätt på hur jämställdhet skall uppnås. Jag kommer i det nedanstående göra en kort historisk översikt av jämställdhetsarbetet i den svenska förskolan. Jag vill samtidigt passa på att tillägga att dessa olika ”inriktningar” inte på något sätt utesluter varandra (trots att vissa synsätt varit starkare under vissa perioder). Istället förstår jag det som att de olika inriktningarna korsar och går in i varandra och därmed också tillsammans förstärker bilden av att jämställdhet i förskolan är viktigt.


Men jämställdhet i förskolan har också i hög grad kommit att handla om könsfördelningen bland förskolepersonalen och jämställdhetsarbetet har då handlat om att få mer män till förskolan. När könsfördelningen bland de anställda är jämn, betraktas förskolan också som jämställd (SOU 2006:75, s. 52). Män skulle således ”in i förskolan” enbart på grund att de var män och deras blotta närvaro förväntades luckra upp den könssegregerade svenska arbetsmarknaden. Barnstageutredningen6 (SOU 1972:26. s. 105 ff.) betonar vikten av män i förskolan för pojkarnas könsidentifikation. Utgångspunkten var att om pojkarna har någon att identifiera sig med, en bra mansförebild, minskar också risken framtidig problem. Dessutom skulle männens förekomst i förskolan, och faktabet att barnen skulle få se män som utförde kvinnligt kodade sysslor (det vill säga omsorg om barn), bidra till att en attitutöforändring hos barnen. Marie Nordberg beskriver hur de manliga pedagogerna således blir förebilder för en ny manlighet som både kan diska och ta hand om barn, men att pedagogen samtidigt ska ”se ut som en man, anta ’rätt’ röstläge och inte uppträda som en

'fjolla’” (Nordberg 2005a, s. 91). Genom manliga pedagogers närvaro på förskolan skulle barnen automatiskt utveckla en annan uppfattning om vad det innebär att vara flicka och pojke (även pojkar kan vara omvårdande!) än om det bara hade funnits kvinnlig personal på förskolan (Nordberg 2005a, s. 77.) Nordberg (2005a) beskriver därför hur männen ofta framställs som ”jämställdhetens spjutspets” och som jämställdhetsmodeller för uppväxande barn, föräldrar och en bredare allmänhet (Nordberg 2005a, s. 65). Arbetet för fler män i förskolan inleddes redan på 1970-talet (Nordberg 2005a; SOU 2006:75), men liknande argument förekommer även i dagens politiska debatt (se exempelvis regeringens uppdrag till Högskoleverket att föreslå åtgärder för att uppnå en jämnare könsfördelning på lärarutbildningen 2008 (Regeringsbeslut 2008-06-12)).

I de ovan diskuterade exemplen på jämställdhetsarbete i förskolan kommer lite, om något, att handla om den pedagogiska verksamheten i förskolan. Att förstå jämställdhet som en pedagogisk fråga har istället sin historiska bakgrund i grundskolan. Redan i 1969-års läroplan fanns det ett uttalat uppdrag att arbeta med jämställdhet i grundskolans pedagogiska verksamhet (att detta sällan ledde till ett praktiskt jämställdhetsarbete är en annan fråga). Läroplanen uttryckte exempelvis att flickor och pojkar ska behandlas lika och skolan ska motverka traditionella ”könsrollsattityder” (Lgr69). I grundskolans styrdokument förekom således beskrivningar av jämställdhet som i stora delar handlade om barn och jämställdhet.

jag kommer presentera nedan) för just Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete (SOU 2006:75, min fetställning.) Emma Lindgren (2007a) lyfter dock fram något som blir intressant i sammanhanget. Hon menar att det är förvånande att denna fokusförskjutning, som alltså handlar om att gå från fokus på jämställdhet bland vuxna till jämställdhet bland barn, kommer så sent. Redan i 1968 års barnstugeutredning formuleras att förskolans uppgift är att stödja ”pojkar och flickor att utgå från en verklig inneboende förmåga, som inte hindras av fördomar och vad som är djupt inrotad traditionen betraktas som manligt eller kvinnligt” (SOU 1972:27, s.17 f.).

Jag vill avslutningsvis lyfta ett citat som jag tycker sammanfattar synen på jämställdhetsarbetet i förskolan som det sett ut från slutet av 1990-talet fram till idag. Citatet är hämtat ur det kommittédirektiv som utgjorde riktlinjerna för Delegationen för jämställdhet i förskolans arbete.

För att bryta rådande ojämlika strukturer mellan könen och åstadkomma förändringar måste jämställdhetsarbetet starta redan i förskolan. Utformningen av förskolans pedagogiska verksamhet är därför av stor betydelse i det långsiktiga arbetet med att bryta stereotypa könsroller och könsmönster (Dir. 2003:101, s. 305).

Precis som jag tidigare nämnt blir det i detta citat åter tydligt att det läggs en stor vikt vid förändring. Om det inte finns ojämlika strukturer mellan könen (om det alltså är jämställt) kan också samhälleliga förändringar ske. Ett jämställt samhälle åstadkoms således om förskolans praktiker förändras och barnen inte tvingas in i stereotypa könsmönster. Förskolan kan därför i dagens jämställdhetsarbete beskrivas som en arena för barnens jämställdhet; en jämställdhet som inte främst handlar om barnens bästa i nuet, i den konkreta förskolevardagen, utan snarare handlar om att på olika sätt understödja en förändrad (jämställd) framtid. Jämställdhetsarbetet i förskolan blir alltså ett framtidsprojekt som kommer att gynna barn och vuxna senare i livet (Lindgren 2007a; 2007b).

Delegationen för jämställdhet i förskolan

”Jämställdhetsarbetet måste börja med de yngsta” blir en sammanfattning av citatet ovan och alltså det som utgjorde utgångspunkten då regeringen vid ett sammanträde den 14 augusti 2003 beslutade att tillsätta en delegation med namnet Delegationen för jämställdhet i

---

7 Ett kommittédirektiv är riktlinjer för de utredningar, eller kommitéer som regeringen tillsätter (Riksdagen 2009-04-17)

Jämställdhetsprojekten och utvärderingen


Tidigare forskning om kön/genus och jämställdhet i förskolan

Jag vill här göra en kort sammanställning av den tidigare forskning om kön/genus och jämställdhet i den svenska (nordiska) förskolan som kommer att ha relevans för min studie. Jag kommer också att relatera denna forskning till olika teorier om kön och genus. I detta avsnitt väljer jag dock bara att mycket kort beskriva dessa olika teoretiska utgångspunkter och hänvisar därför till teoriavsnittet för mer utförliga diskussioner.


pedagog/lärare göra sig medveten om dessa” (Tallberg Broman 2001). Jag läser detta som att om personalen har föreställningar om att flickor tycker om att hjälpa till och vill göra detta kommer de således också fortsätta att använda flickorna som hjälpfröknar. Men om de medvetandegör sig om denna föreställning kan de också behandla flickorna annorlunda.


8 Dock visar Månssons (2000) avhandling att detta förekommer på alla de tre förskolor hon studerat och detta kan möjligtvis förstås som en indikation på att pojkdominansen, trots individuella skillnader, är en återkommande hierarki och att det är vanligare att det är just en (äldre) pojke som dominerar gruppen än en flicka.
Christian Eidevald (2009) visar även han i sin avhandling *Det finns inga tjejbestämmare* på det problematiska i att generalisera utifrån kön. Han menar att flickor och pojkar ofta bemöts och definieras stereotyp i förskolan och att detta döljer den stora inomgruppssliga och individuella variation som finns. Förväntningarna på hur flickor och pojkar skall bete sig blir också avgörande för hur olika barn bemöts i olika situationer. Eidevald vill frångå förståelsen av flickor och pojkar som antingen lika eller olika och menar istället att de förhåller sig på olika sätt till femininitet och maskulinitet i olika situationer (Eidevald 2009, s. 24). Eidevaldts teoretiska utgångspunkt är *feministiskt poststrukturerell* (en utgångspunkt som betonar det komplexa och vill utmana föreställningar om kön som en biologisk given kategorisering) och han beskriver därför hur han vill ”studera och beskriva variationer i stället för att beskriva enkla generella samband” (Eidevald 2009, s. 28).

Undersökningens material – 39 utvärderingar

*Delegationen för jämställdhet i förskolan* beviljade medel till 34 olika projekt. De projekt som beviljades medel i första omgången fick besvara 34 olika frågor, strukturerade under tio olika rubriker (*se Bilaga 1*). Dessa (19) projekt har valt att svara på mellan 20 till 34 frågor⁹, vilket sammanlagt ger 582 svar. De projekt som beviljades medel i andra omgången fick besvara en förkortad variant av utvärderingen bestående av 16 utvalda frågor från den långa utvärderingen, strukturerade under samma rubriker som den långa utvärderingen (*se Bilaga 2*). Alla de projekt (12 stycken) som besvarade denna förkortade utvärdering, besvarade också alla frågor vilket ger 192 svar. Dessutom har åtta av projekten valt att inte redovisa vilken fråga de besvarat, utan istället skrivit en sammanfattning av alla svar under var och en av de tio rubrikerna. Sammanlagt består materialet av 34 frågor och 772 svar sammanfattat på ca 250 sidor datorskriven text (*se Bilaga 3*).


**Utvärderingens utformning**


---

⁹ Då projekten valt att besvara två eller flera frågor med ett svar har jag valt att räkna det som att de besvarar en fråga. Även då projekten svarat ”Se ovan”, ”Se fråga 4” eller liknande har jag räknat det som att de enbart besvarat den fråga de hänvisar till.


En av fördelarna med en enkät som svararna själva fyller i är enligt Bryman (2002, s. 146) att de kan distribueras till många svarare på en gång, samtidigt som själva distribueringsprocessen tar förhållandevis lite av undersökarnas tid i anspråk (i jämförelse med exempelvis en intervjuundersökning). Det stora antalet projekt och bristen på tid var enligt Elisabet Wahl, delegationsskreterare, också den främsta anledningen till att delegationen valde att skicka utvärderingen via post och e-mail istället för att utföra exempelvis intervjuer (Wahl 2009-04-14). Nackdelen med en enkät är att det exempelvis inte går att följa upp svaren med följdjfrågor (Bryman 2002, s. 147).

Det finns dock vissa skillnader mellan utvärderingarna och en traditionell enkätundersökning. Till skillnad mot enkäter, som vanligtvis är utformade med slutna frågor (Bryman 2002, s. 145), består utvärderingen av öppna frågor. En öppen fråga innebär att svararen kan svara med sina egna ord och inte styrs lika tydligt av på förhand givna svarsalternativ (Bryman 2002, s. 158). Delegationen skickade enbart ut frågorna, uppgraderade utan mellanrum. Det fanns alltså ingen färdig ”svarsmall” med ett visst antal rader för varje svar och därför kunde svararna välja att svara hur kort eller långt de ville. Svaren består därför av allt mellan två och arton sidor. Däremot var frågorna i utvärderingen i förväg fastställda, de fanns alla bokstavligen i svart-på-vitt redan då svararna fick dem, och oberoende av hur eventuella tidigare frågor besvarats tilldelades alla svarare samma frågor. Utvärderingen har därför mycket gemensamt med utformningen av en **strukturerad intervju**. Denna typ av intervju går ut på att en intervjuare (delegationen i detta fall) ställer frågor till en svarare utifrån ett på förhand utformat frågeschema (Bryman 2002, s. 123). Oavsett vad svaret blir på en fråga håller sig intervjuaren till frågeschemat och ställer frågorna i kronologisk ordning.

---


12 I *Jämställd förskola* (SOU 2006:75, s. 85) beskriver delegationen hur utvärderingarna består av allt från några få till över hundra sidor. De svar som består av uppmot hundra sidor innehåller ofta annan information från projektens tidiga kartor över förskolebyggnaden och protokoll från föräldramöten, till artiklar ur lokalpressen om projektets arbete. Eftersom detta material inte ingår i de egentliga utvärderingsfrågorna eller svaren går det utanför det material jag valt att analysera i denna uppsats.
Det är också på detta sätt svararna fick delegationens skriftliga utvärdering presenterad för sig.


**Idéer bakom utvärderingens utformning**


Ett syfte med frågeformuleringarna var också att visa den mängd av olika saker som faktiskt går att jobba med i ett jämställdhetsprojekt i förskolan, en slags utmaning till projekten att tänka ”Oj, kan jämställdhet handla om det här också!? ”(Lenz Taguchi 2009-04-02). Fråga åtta lyder exempelvis: ”På vilket sätt har ni arbetat med att förändra den pedagogiska miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att den påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig?”. Jag läser svaren ”Vi har inte börjat förändra den pedagogiska miljön ännu” (1e813, min kursivering) och ”Så långt har vi inte kommit än” (1y8, min kursivering)

---

13 För att möjliggöra hänvisningar till de olika projektens svar har jag skapat en kod för varje svar. Koden 1e8 står för att utvärderingen återfinns i pärm 1, under flik e och är ett svar på fråga 8. Alla svar som inleds med 1 har besvarat den långa (34 frågor) utvärderingen och alla svar som inleds med 2 har besvarat den korta (16 frågor) utvärderingen. De projekt som valt att inte ange exakt vilken fråga de svarat på (det vill säga
som exempel på att utvärderingen fått projekten att reflektera över något som de än/nu inte gjort, men som de eventuellt upplever som viktigt att jobba med sen.

Min läsning av projektens svar är att de inte alltid är så reflekterande och problematiserande som delegationen kanske hade hoppats på (jämför Lenz Taguchi 2009-04-02; Wahl 2009-04-14). Många svar blir istället en direkt respons på frågans innehåll, nästintill en avskrivning av frågan. Jag vill visa detta med ytterligare en fråga (nr 3) ur utvärderingen:

Hur såg er verksamhet ut och fungerade ur ett jämställdhetsperspektiv innan projektet började? (Personalens förhållningssätt till barnen? Förhållningssättet personalen emellan? Förhållningssättet barnen emellan? Aktiviteter, material, innehåll, miljö, organisation och planering?)

Ett projekt besvarade denna fråga på följande sätt:

På [förskolans namn] har man under åren arbetat mycket med förhållningssättet mellan barn-personal, mellan barnen, mellan personalen och mellan föräldrar-personal. Man har också arbetat mycket med miljön, innehållet i verksamheten, barnsyn, värdegrund etc. man har satt individen i fokus och inte tänkt så mycket utifrån kön. Jämställdhetsperspektivet har alltså inte funnits med i någon större utsträckning tidigare (1h3).

Detta svar är, åtminstone i de två första meningarna, strukturerat helt enligt frågans beskrivningar av vad som ryms i ett jämställdhetsperspektiv (exempelvis personalens förhållningssätt till barnen, mellan barnen och innehåll i verksamheten). En närliggande läsning blir att förstöda det som att svararen gett det svar som hon eller han förväntar sig att delegationen vill ha. Projektet vill helt enkelt ge en positiv bild av sitt arbete, utifrån en föreställning om delegationens förväntningar. När det handlar om intervjuer brukar detta fenomen kallas intervjuareffekt (det vill säga att den som intervjuar påverkar de svar som den intervjuade ger) och vara något som anses problematiskt (Bryman 2002). För mig blir detta inte något problematiskt, utan snarare tvärt om. För trots att svararen i denna fråga kanske inte antagit den utmaning eller reflekterat fritt på det sätt som delegationen hoppas på, blir det minst lika intressant att analysera vad svararen faktiskt tror att delegationen vill ha för svar.

Genom detta kan jag alltså få en förståelse av vilka jämställdhetsdiskurser som för svararna

______________

sammenfattat svaren under en av de tio rubrikerna) är numrerade enligt modellen 3 för pärn, t för flik och sedan sidnumret svaret återfinns på i utvärderingen.
framträder som de mest åtråvärda då de vill skriva fram sig som ett projekt som gjort ett ”bra” jämställdhetsarbete. Därmed kan jag också få en förståelse av vilka från delegationen förväntade praktiker projekten upplever som viktiga att materialisera för att bli en förskola som jobbar med jämställdhet på ”rätt” sätt.

**Avslutande reflektioner kring materialet**


I denna uppsats är det utvärderingens frågor och svar som är analysens ”subjekt”. Jag kommer också att beskriva frågorna och svaren som subjekt (exempelvis ”Svaret säger…” eller ”Frågan uttrycker…”). Det är inte personerna som skrivit utvärderingarna jag analyserar utan en utvärderingstext som tillkommit i ett mycket specifikt sammanhang. Mitt syfte är inte att försöka förstå vad personerna som utformat och besvarat utvärderingen egentligen har för föreställningar om kön och genus eller värdera om det jämställdhetsarbete projekten utfört är bra eller dåligt. Även om jag, utifrån de teorier som jag utgår ifrån i denna uppsats, tror att det projekten beskriver är materialiserade diskursiva föreställningar om vad ett bra jämställdhetsarbete är som också bygger på olika föreställningar om kön/genus och jämställdhet, kan jag inte säga något om vad som faktiskt gjorts eller vad personalen på förskolorna faktiskt tycker. För trots att jag förstår dessa beskrivningar i utvärderingarna som ett performativt görande av verkligheten (och därmed också ett görande av ”den jämställda förskolan”) vill jag åter betona att det alltså är frågorna och svaren som är denna uppsats
Teoretiska utgångspunkter och verktyg

Jag har valt att dela upp teoriavsnittet i två delar. I den första delen kommer jag att diskutera teorier främst kopplade till jämställdhet, kön och genus. I den efterföljande delen diskuterar jag teorier som kan beskrivas som teoretiska ”förutsättningar” eller utgångspunkter för den metod jag kommer att använda, det vill säga dekonstruktion.

Del 1: Kön, genus och jämställdhet

Definitionen av jämställdhet som kvinnors och mäns lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla områden i livet kan verka förhållandevis tydlig och oproblematisering. Men Jane Freedman ifrågasätter entydigheten hos begreppen och menar att sättet/sätten på vilket jämställdhet kan uppnås, innebörden i begreppet och dess betydelse för kvinnors frigörelse är starkt omdiskuterat (Freedman 2003, s. 17f.). Jag vill i detta avsnitt diskutera kön och genus med syftet att visa att olika förståelser av dessa begrepp också ger olika förståelser av vad jämställdhet är och hur denna kan uppnås. Genom att lyfta några exempel vill jag visa hur förståelser av kön och genus också blir viktiga i jämställdhetssammanhang i förskolan.

Jag har medvetet valt att skriva fram diskussionen om likhet och skillnad på ett väldigt renodlat och övertygande sätt, nästan karikatyraktigt ibland, eftersom jag upplever att beskrivningar av kön och genus i jämställdhetsarbetet ofta blir just så förenklade. Samtidigt är jag medveten om att det är sällan som de olika utgångspunkterna är så renodlade i det konkreta jämställdhetsarbetet som de presenteras här. Det visar sig inte minst i utvärderingarna där både svar och frågor är inskrivna i en mängd olika diskurser samtidigt; diskurser som både förstärker och motsäger varandra. Genom att avsluta med att lyfta fram alternativa sätt att se på kön och genus vill jag också visa hur och varför jag förstår dessa förenklade beskrivningar av kön och genus som problematiska för jämställdhetsarbetet och visa hur jämställdhetsbegreppet kan problematiseras med utgångspunkt i dessa teorier.

Likhet som utgångspunkt

Grundtanken i likhetsdiskursen är att kroppslika skillnader mellan män och kvinnor inte påverkar den ”grundläggande människans naturen”. Denna diskurs brukar ofta ses som en del i

---

14 Freeman använder genomgående begreppet (jäm)likhet i sin diskussion av att jag enligt ovanstående definition vill beskriva som jämställdhet. Jag kommer därför att frångå Freemans begrepp (jäm)likhet och istället använda mig av jämställdhetsbegreppet som jag tycker passar bättre i diskussionen av en svensk förskolecollaboration. Jämställdhet är också det begrepp som används i utvärderingarna.

20

**Likhet som utgångspunkt i jämställdhetsarbete**

Eva Moberg beskrivs ofta som den som inledde den moderna jämställdhetsdebatten i Sverige med sin essä "Kvinnans villkorliga frigivning" (Moberg 1961/1996). I det nedanstående citatet blir likhetsidealet och kopplingen till liberalismen tydligt:

> Både män och kvinnor har en huvudroll, den som människor. [...] Vad finns det egentligen för ideologisk grund till kravet på full frigörelse för kvinnan? Det är mycket möjligt att det finns flera, men själv har jag inte kunnat finna mer än en: det liberala kravet på den enskilda individens friast möjliga utveckling (Moberg 1961/1996, s. 167, kursivt i original).

Kvinnan blir alltså fri och jämställdhet kan infinna sig då kvinnor/flickor och män/pojkar behandlas lika: som människor. Jämställdhetsdebatten och jämställdhetsbegreppet, med Eva Moberg i spetsen, kan således beskrivas som uppkommet i ett liberalfeministiskt likhetsideal och att definitioner av jämställdhet ofta förstås i termer av rättigheter och möjligheter blir således inte konstigt. Kvinnor och män ska ha rättigheterna och möjligheterna att göra samma saker och det ska bli en jämnare fördelning av kvinnor och män i olika yrken och på olika

---

15 Jag använder begreppet humanism i denna uppsats för att hänvisa till en föreställning om att alla människor har en unik identitet och är självständigt tänkande och förnuftiga varelser (jämför Lenz Taguchi 2004, s. 27).
positioner (Nordberg 2005a, s. 87). Det blir också viktigt att kvinnor och män ibland byter sysslor med varandra för att visa, både för sig själva och för kommande generationer, att könstillhörigheten inte har någon betydelse, något Nordberg (2005a, s. 82) kallar för ”jämställdhet som könsöverskridande likhet”. Trots att likhet som utgångspunkt för jämställdhetsarbetet har sin början redan under 1790-talet (exempelvis i Mary Wollstonecrafts (1792/1996) ”Försvar för kvinnans rättigheter”) är dessa tankar förhållandevis starka än idag. En liberalfeministisk likhetsdiskurs framträder exempelvis tydligt i Läroplan för förskolan (Skolverket 2006, s. 4) ”Flickor och pojkar skall i förskolan *ha samma möjligheter* att pröva och utveckla förmågor och intressen *utan begränsningar* utifrån stereotypa könsroller” (mina kursiveringar).

Vissa delar av debatten om fler män i förskolan kan också beskrivas som del i en likhetsdiskurs. När könsfördelningen bland de *anställda* är jämn, betraktas också förskolan som jämställd (något som blir intressant att jämföra med citatet ovan från läroplanen som handlar om lika möjligheter för *barnen*). Barnen ska dessutom få möjlighet att se att både kvinnor och män kan vara omvårdande och således se att könstillhörigheten inte har någon betydelse. Detta lyfts också fram i *Barnstugeutredningen* (SOU1972:26, s. 105) där utredarna menar att både män och kvinnor kan fungera som rollmodeller för omväxlande flickor och pojkar.

Jag vill avslutningsvis lyfta fram ett begrepp som historiskt fått ett stort utrymme då likhet har använts som argument för jämställdhetsarbetet: *könsneutralitet*. Könsneutralitet kan beskrivas som ett motstånd mot att flickor och pojkar tilldelas olika uppgifter i livet och också benämnas olika (Larsson & Ohlander 2007). Ann-Christine Vallberg Roth (2001) menar att det sedan mitten av nittonhundratalet fram till 1980-talet fanns en dominerande könsneutralitets- och likhetsdiskurs i förskolan. Denna ”likhetsförskola” skulle uppföstra barnen till demokratiska medborgare och inte göra skillnad på flickor och pojkar utan betrakta alla som *barn*. Jag vill hävda att denna utgångspunkt är stark även i dagens förskola och kanske framförallt i det jämställdhetsarbete som bedrivs i förskolan. I utvärderingssvaren beskriver olika projekt hur de exempelvis ”försöker använda ett mer könsneutralt språk” (2b5); ”satsat betydligt mer på utevistelse i sin skogsbacke som man upplever som en könsneutral miljö” (2m8; jämför Hegge & Unga 2008) och hur personalen ”sett över pusselbilder och försökt hitta bilder med könsneutral icke stereotyp handling” (3v, s. 3).
**Skillnad som utgångspunkt**


**Skillnad som essens**


---

16 En diskussion om genusbegreppet kommer i det efterföljande avsnittet *Skillnad som socialt konstruerad.*

Kvinnors biologiska förmåga att föda barn och amma har använts som ett argument för att de är mer lämpade för omvårdande sysslor och därför bättre lämpade än män att ansvara för hem och barn. En direkt följd av detta har blivit att kvinnor betraktats som olämplade och oförmöga att utföra sysslor i offentligheten (Freedman 2003, s. 23) och den biologiska utgångspunkten får alltså sociala konsekvenser. Kvinnan blir mer natur, mer hona, mer kön, medan mannen istället blir mer kultur, mer människa och mer förstånd (Hirdman 2001, s. 54).

Essentialism som utgångspunkt för jämställdhetsarbete

Förändring i en essentialistisk diskurs kommer således inte att handla om att förändra flickor och pojkar eftersom detta bara blir ett spel för kulisserna. Vilka förändringar som än sker så kommer flickor och pojkar ändå ha en fast inre kärna som kommer att vara olika. Men eftersom pojkar har egenskaper som (kulturellt) värderas högre än flickors egenskaper vill särartsfeminister, och ibland även radikalfeminister, uppvärdera den kvinnliga särarten och de kvinnliga egenskaperna och ge den/dem lika hög status (eller högre) som den manliga. På detta sätt kan också jämställdhet uppnås (Björk 1996, s. 38). Förändring för jämställdhet i en essentialistisk diskurs kommer alltså att handla om att uppvärdera det kvinnliga, något som ibland beskrivas som ”den andra feministiska vågen”.

24
I förskolan har begreppet könsidentitet ibland används i jämställdhetsarbetet. I boken *Genuspedagogik* (jag återkommer till denna bok nedan) lyfter Kajsa Svaleryd (2002, s. 17) fram att en pojke som har en stark könsidentitet inte behöver visa upp det eftersom han vet i sitt inre att han är en pojke och trivs med det. Om barnen (i detta falla pojkarna) har starka könsidentiteter känner de sig alltså säkra i sig själva och kan respektera andra barn. Då blir det också möjligt att få en jämställd förskola. Essentialismens föreställning om en oföränderlig fast identitet används alltså i detta fall som en utgångspunkt för jämställdhetsarbetet.

**Skillnad som socialt konstruerad**


Det är i denna socialkonstruktionistiska teoribildning jag vill placera uppkomsten av begreppet genus. Genusbegreppet introducerades under 1960-talet av psykiatriker Robert Stoller som i boken *Sex and gender* (Stoller 1968) beskriver hur barn födda med tvetydigt kön (exempelvis barn som genetisk kan kategoriseras som flickor, men vars yttre könsorgan liknar snoppar) aningen kan upphovtras som flickor eller pojkar. Om de upphovtras som pojkar kommer de att utveckla en manlig genusidentitet och om de upphovtras som flickor kommer de att utveckla en kvinnlig genusidentitet. Stoller använder alltså genusbegreppet för att beteckna beteenden som han upplevde som knutna till kvinnligt eller manligt kön, men som inte var direkt knutna till den biologiska kroppen (Freedman 2003, s. 26). Genus påverkas enligt detta synsätt således av det sociala sammanhanget (upphovstran i det ovan diskuterade exemplet) och beskrivs därför ibland som det "sociala könet". Begreppet togs upp av feminister för att skilja mellan biologiskt medfödda och socialt konstruerade skillnader mellan män och kvinnor (Freedman 2003). Yvonne Hirdman, som var en av dem som översatte det engelska ordet *gender* till svenskans *genus* och därmed också introducerade begreppet i Sverige, menar att syftet med detta var att få ett ord för att beskriva att bakom kategorierna...
kvinna och man döljer sig både tvång och underordning. Syftet var också att komma ifrån begreppet könsroller\footnote{Könsrollsbegreppet utgjorde, precis som genusbegreppet, en kritik mot biologiska förklaringsmodeller av köns tänkta olikhet och blev en möjlighet att visa att olikheterna inte var naturliga utan roller samhället tvingat på kvinnor och män (Pincus 1998). Genus har dock alltmer ersatt detta begrepp eftersom könsrollsbegreppet upplevts som alldeles för förenklad. Kritiken kan kort beskrivas som att könsrollsbegreppet, istället för att visa på den komplexitet och maktabalans som finns i samhållet, underbygger en förståelse av kvinnligt och manligt som roller vi enkelt kan kliva i och ur (Hirdman 2001, s. 12 f.).} (Hirdman 2001, s. 12).

Introduceringen av begreppet genus har hjälpt feminister att argumentera mot biologisk determinism och istället möjliggjort ett synliggörande av de sociala processer (diskurser) som formar vad som blir accepterat som kvinnligt och manligt (Freedman 2003). Begreppet har av samma anledningar fått ett mycket stort genomslag i den svenska jämställdhetspolitiken eftersom det öppnade upp för ett ifrågasättande av den naturlighet som tidigare använts för att rättafärda ojämställdheten.

\textit{Socialkonstruktionism och genus som utgångspunkter för jämställdhetsarbete}

I en socialkonstruktivistisk diskurs är utgångspunkten att det som uppfattas som kvinnligt och manligt, och maktförhållandet dessa kategorier emellan, inte är givet av naturen (Lenz Taguchi 2004, s. 39). Detta antagande blir också ett viktigt verktyg för jämställdhetsarbetet. Jämställdhet kan uppnås genom att visa att det inte finns någon ”naturlighet” i mäns överordnade position. Därmed kan också maktförhållandet mellan kvinnor och män förändras och bli mer lika. ”Målet” för den socialkonstruktionistiska utgångspunkten kan alltså förstås som att visa att samhället konstruerat flickor och pojkar som två olika grupper, men genom att betona att detta är just en konstruktion och också i jämställdhetsarbetet konstruera på andra sätt, visa att grupperna kan bli lika.

Genusbegreppet har fått ett enormt genomslag i jämställdhetsarbetet i förskolan och teorier om genus blir det som många förskolor hävdar att de utgår från i sitt jämställdhetsarbete. I \textit{Jämställd förskola skriver Delegationen för jämställdhet i förskolan} att ”det livslånga lärandet måste ses med ett genusperspektiv i förskolans arbete, så att förlegade könsroller och könsmönster på sikt kan brytas” (SOU 2006:75, s. 3) och att ett genusmedvetet arbetssätt är bästa sätt för att ”pedagoger ska kunna utföra ett pedagogiskt arbete med jämställdhet i förhållningssättet till barnen som ledstjärna” (SOU 2006:75, s. 12). En genusmedveten pedagogik, eller en \textit{genuspedagogik} innebär enligt delegationen en medvetenhet om att könsmönster finns överallt i verksamheten och en vilja att bryta dessa traditionella mönster så att flickor och pojkar kan få lika stora möjligheter och lika stort inflytande (SOU 2006:75, s. 167). Jag förstår det som att genuspedagogiken i stor del utgår
från en socialkonstruktionistisk syn på kön och genus där jämställdhetsarbetet främst handlar om att pedagogen skall bli medveten om sitt förhållningssätt och därmed också kan behandla barnen mindre könsstereotypt. Detta blir också tydligt i utvärderingarnas svar: ”För att få det resultat vi fått i vår barngrupp krävs det att pedagogen blir genusmedveten och ändrar sitt förhållningssätt och bemötande för att det ska bli ett jämställt samhälle” (1b33).

Begreppet genuspedagogik ”lanserades” av Kajsa Svaleryd 2002 i samband med boken som heter just Genuspedagogik. Svaleryd arbetade som förskolelärare i ett jämställdhetsprojekt i Gävleborgs län (Svaleryd 2002, s. 8) på Björntomts och Tittmyrans förskolor. Detta projekt har fått ett mycket stort genomslag och i Jämställd förskola (SOU 2006:75, s. 73) beskrivs det till och med som något av de första många tänker på när de hör talas om jämställdhet i förskolan. Projektet i Gävleborg arbetade främst med kompensatorisk pedagogik och könsuppdelade grupper, något som kommer visa sig vara ett mycket populärt arbetssätt även i de utvärderingar jag kommer att analysera.

Den socialkonstruktionistiska teoribildningen har dock använts på olika sätt i jämställdhetsarbetet. Från mitten av 1990-talet beskrivs jämställdhetsbegreppet med utgångspunkten att kvinnor och män är olika (eftersom de är uppostrade till just kvinnor och män), men att de i sina olikheter kompletterar varandra. Skillnadstanken är inte ny, men en viss förskjutning har skett i förståelsen av hur jämställdhet kan uppnås. Jämställdhet blir inte enbart att uppvärda det kvinnliga, utan olikheten görs till målet eftersom könslikhet förväntas ge ett mer rättvist och komplett samhälle. För att samhället skall bli jämställt, måste således både kvinnliga och manliga perspektiv beaktas (Nordberg 2005a, s. 84 f.). I förskolan har detta åter resulterat i försök att höja andelen män som arbetar i verksamheten, men nu med argumentet att männen ska bidra med ett komplement till de ”kvinnliga” perspektiv som kvinnor förväntas omfatta (Lindgren 2007b).

**Skillnad som utgångspunkt – en sammanfattning**

Den socialkonstruktivistiska synen på kön och genus kom till som en kritik av essentialismen, som förstods som alltför deterministisk, gjorde kvinnan till en naturens fånge och snarare förstärkte än upplöste kvinnans underordning. Men det finns flera viktiga likheter mellan de två utgångspunktarna. Trots att flickor och pojkar förstås som skapta av samhället och de förväntningar som finns på dem, kan de i en socialkonstruktionistisk diskurs också beskrivas

---

18 Begreppet kompensatorisk pedagogik lanserades av den danska pedagogen Anne Mette Kruse. Målet med denna pedagogik är att ge alla flickor och pojkar möjlighet att utveckla förmågan till både autonomi och intimitet. Och eftersom flickor traditionellt satt förstås som några som enbart fått utveckla förmågan till intimitet, och pojkar bara förmågan till autonomi, delas barnen upp i könsseparerade grupper där de får "kompensationsöva" på de förmågor de traditionellt inte fått öva på (JämO 2004).
som fångar (även om målet med det jämställdhetsarbete som utgår från en socialkonstruktivistisk diskurs är att befria dem från fångenskapen). Kulturen och samhället tvingar barnen att vara flickor och pojkar på vissa specifika sätt som också skiljer flickor och pojkar från varandra. Att någon handlar utifrån sina drömmar, önskningar eller utifrån det som ”känns naturligt”, förklaras i socialkonstruktivismen med att det är samhället/diskursen som tvingat subjektet att handla på detta sätt. Ett agentiskt handlande subjekt finns därför inte i denna utgångspunkt. Subjektet kan istället för fångat av naturen beskrivas som en hjälplös marionett i diskursernas våld (Lenz Taguchi 2004, s. 66f.). För att härdda det hela blir utgångspunkten alltså även i den socialkonstruktionistiska teorin att barnen (genom samhällets påverkan istället för genom naturen), kommer att bli till kvinnor och män, till bestämda slutprodukter. Socialkonstruktionismen blir därför i sina konsekvenser lika deterministisk som essentialismen.

Oavsett om kön (och genus) sägs vara determinerat av naturen eller samhället och kulturen, upphöjs kön och blir i slutänden den kategori som (mer än alla andra kategorier en människa kan tänkas förstås utifrån) sägs styra människors praktiker och identitetsskapande. Variationer som kan finnas mellan olika barn förklaras med könsskillnader och de variationer som finns inom könskategorierna nästintill ignoreras (Nordberg 2005a, s. 84). Att lyfta fram kvinnors särart och särskilda behov kan hjälpa till att synliggöra orättvisor som finns mellan män och kvinnor, men i själva synliggörandet normaliseras också uppdelen mellan kvinnor och män i vilken män produceras som överordnade (Lenz Taguchi 2004, s. 119). Och samma skillnader blir också utgångspunkten i en socialkonstruktionistisk diskurs, även om dessa skillnader förstås som konstruerade. Skillnad som utgångspunkt underbygger en dikotom uppdelningen av män och kvinnor som på många sätt blir problematisk i en jämställdhetsdiskurs. I en dikotomi är det nästintill omöjligt att undvika att den ena delen av begreppsparet förstås som överordnad den andra. Det är därför mycket svårt att tala om skillnad utan att också underbygga och förstärka makthierarkier. Skillnadsideologi är därför sällan neutralt i sina sociala effekter (Freedman 2003, s. 20).

Alternativa och överskridande utgångspunkter

Diskussioner om jämställdhet har, precis som jag skrivit fram ovan, ofta handlat om huruvida flickor och pojkar är olika eller lika. Jag vill nu lyfta fram något som jag finner mycket centralt, men som sällan synliggörs, i jämställdhetsdiskussioner. Jämställdhet kommer kanske att handla om olika saker beroende på vilken syn på kön och genus som omfannas. Men: både i en likhets- och en skillnadsdiskurs är det underförstått att flickor och pojkar existerar

**Feministisk poststrukturalism**

Jag vill återvända till exemplet med den rosa och blå toaletten. Projektet beskriver i utvärderingen hur ”barnen självmant bestämmt att det är en pojkttoa och en flicktoa” (1s7) eftersom en toalett är blå och en är rosa. Istället för att betrakta det som att barnen väljer toalett (och färg) eftersom att föredra vissa färger framför andra ligger i deras natur (en essentialistisk utgångspunkt där barnen är fångade av naturen), eller för att samhället tvingat pojkar att gilla blått och flickor rosa (en socialkonstruktionistisk utgångspunkt i vilken barnen är fångade av samhället och olika diskurser) möjliggör en feministisk poststrukturalistisk läsning av exemplet en förståelse av barnen som *agentiska*[^19]. Att vara flicka eller pojke på just vissa sätt (i detta fall att tycka om vissa färger) blir så eftertraktade att barnen tar upp och förkroppsligar könsdiskurser i sina vardagliga (toalett)aktiviteter. Barnen gör sig alltså till flickor och pojkar och de är alltså i allra högsta grad delaktiga i sitt subjektskapande, det vill säga hur de blir/gör sig till (könée) subjekt.

[^19]: Inom feministisk poststrukturalism kommer barnen inte att vara agentiska i bemärkelsen fria från diskursiva konstitueringar eller självregleringar. Agentskap blir istället möjligheten att konstitueringen är både historiskt specifik och samhälleligt reglerad och således också möjlig att ifrågasätta och omförhandla (Davies & Gannon 2005, s. 318).
Diskurser förstås således inte bara som tvingande och makt inte bara som förtyckande (Foucault 1982/2000). Istället är makt och diskurser fyllda av åtrå, av längtan och begär och vissa sätt att agera på blir så åtråvärda att vi aktivt tar upp dem som våra egna (Davies & Gannon 2005, s. 318). Barnens könade subjektiviteter kan således beskrivas som ”skapta” i en ständigt pågående process mellan reglerande, omförhandlade och omfamnade diskurser. Bronwyn Davies (1989/2003, s. 11) beskriver därför hur flickor och pojkar inte kan förstås som sociala konstruktioner som kommer att bli till bestämda slutprodukter (flickor → kvinnor och pojkar → män) utan hur konstruktionerna hela tiden (om)skapas genom den mångfald av diskurser barnen tar del i. Vem vi betraktar som en ”normal” flicka och vem vi betraktar som ”normal” pojke kommer således att vara beroende av de diskurer som för tillfället definierar vad det är som är kvinnligt och manligt. Det är också detta Eidevald (2009, s. 54) stödjer sig på då han lyfter fram att vilka barn vi betraktar som flickor eller pojkar alltid kommer vara beroende av de kriterier vi ställer upp, och var gränserna dras, för vad en flicka eller pojke är. Därför kan ett barn i ett visst diskurativt sammanhang (då hon (eller han) gör sig på vissa sätt som tolkas som feminina) förstås som en flicka. Men i ett annat sammanhang (då barnet inte gör sig till flicka ”på rätt sätt”) kan barnet istället förstås från andra positioner (Eidevald 2009, s. 54). Varje barn kan alltså vara på många olika sätt i olika (och samma) situationer beroende på vilka diskurser som (sam)verkar just där och då (Lenz Taguchi 2004, s. 111). Inom feministisk poststrukturalism förstås detta som att barnet positioneras och positionerar sig på olika sätt. Eidevald (2009, s. 58) menar att positioneringsbegreppet är det närmsta det feministerikt poststrukturaella perspektivet kommer begreppet ”könsroll”. Men eftersom positionering sker på många olika sätt i olika situationer (positioneringen är situationell eller situerad) använder inte könsrollsbegreppet då det riskerar att föra tankarna till en inneboende personlighet ”bakom rollen” som ser likadan ut oberoende av situationen. Istället kan flickor och pojkar vara på en mängd olika sätt där vem subjektet är just där och då helt beror på vilka diskurser hon eller han positionerar sig/positioneras i förhållande till. Eftersom vi ofta positionerar oss (och positioneras av andra) på sätt som stämmer överens med dominerande diskurser kan vissa positioner också tillslut uppfattas som vårt sanna jag (Eidevald 2009, s. 58). Ett exempel på en dominerande diskurs (i förskolan) är att flickor tycker om rosa och pojkar tycker om blått. Positioneringsbegreppet möjliggör således en annan förståelse av varför flickorna väljer den rosa toaletten och pojkarna den blåa i det ovanstående exemplet.

Eftersom positioneringsbegreppet möjliggör en förståelse av att flickor och pojkar kan vara på många olika sätt i olika sammanhang, blir könskategoriseringarna fyllda av motstridiga innebördar; innebördar som ofta kan vara mer lika över kategorisingsgränserna
än inom kategoriseringarna. Joan Scott skriver i artikeln “Deconstructing Equality-versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism” att

Everything in each category (male/female) is assumed to be the same; hence, differences within either category are suppressed. In contrast, our goal is to see not only differences between the sexes but also the way these work to repress differences within gender groups. The sameness constructed on each side of the binary opposition hides the multiple play of differences and maintains their irrelevance and invisibility (Scott 1988, s. 46).

Positioneringsbegreppet möjliggör också en förståelse av att det som kodas som kvinnligt och det som kodas som manligt kan praktiseras samtidigt. Således betraktas kategorierna i ett feministiskt poststrukturreellt perspektiv inte längre som en dikotomi utan i termen av ”både-och”. Men det handlar inte heller om likhet (i den liberalfeministiska betydelsen av ordet) utan om _multipla_ sätt att vara (Lenz Taguchi 2004, s. 81). Flickor och pojkar betraktas varken som lika eller olika utan förhåller sig, som jag tidigare nämnt, till femininet och maskulinitet på olika sätt i olika situationer (Eidevald 2009, s. 24). Därför kan femininitet och maskulinitet också praktiseras samtidigt. Således problematiseras och dekonstrueras själva kategorierna flicka och pojke.

_Queer_theori_


20 Jag är medveten om att jag i det följande gör vissa glidningar mellan kropp och kön. Detta beror på att det rent språkligt är lättare att skriva ”kroppen” än ”könet” eftersom ordet ”könet” ofta inte associeras med hela människan utan snarast med könsorganet.
Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of natural sort of being (Butler 1990/1999, s. 43 f.).

Kroppens “naturlighet” materialiseras och ”uppstår” genom att vissa handlingar, ord, gester och inneböder upprepas och ”koagulerar”, vilket ger intrycket av en stabilitet. Dessa handlingar och ord beskriver alltså inte en på förhand existerande kropp, utan får kroppen att ”bli till”. Kroppen är alltså snarare ett görande än ett varande, ett verb snarare än ett substantiv. Således är det inte ensamt genus som är en konstruktion. Även könet och kroppen är resultat av olika diskursivt reglerade praktiker. För att ytterligare förklara detta förstås handlingarna som det som ger kroppen. Kroppen och kroppsdelarna får betydelse först när de genusmärks. Därför menar Butler att ”sex, by definition, will be shown to have been gender all along” (Butler 1999, s. 12). Eftersom kön egentligen är genus har många queerteoretiska och feministisk poststrukturalistiska influerade teoretiker frångått uppdelningen mellan begreppen och använder sig ofta enbart av begreppet kön.21

Butler använder sig av språkfilosofen J L Austins talaktsteori och kallar tillblivandet av kroppen för performativt. Austin beskriver ett performativt uttalande som en talhandling som inte bara beskriver något utan också gör detta något i och genom talhandlingen. Ett brudpar som framför en vigselförrättare säger ”Ja” svarar inte bara på en fråga. Svaret ”Ja” är parets inträde i äktenskapet samtidigt som det också blir ordet som skapar äktenskapet (Salih 2004, s. 140). Något blir alltså till bara genom de ord som uttalas (Carlsson 2001, s 137). Men till skillnad från Austin beskriver Butler inte enbart talakter som performativa. Butler menar även att handlingar och praktiker är performativa; kön/kropp blir till i och genom själva framförandet av könet/kroppen (jämför citatet ovan, sid. 31). Dessa handlingar, praktiker och begär skapar samtidigt illusionen av att det finns en inre kärna hos subjekt. Det finns alltså ingen ”doer behind the deed” (Butler 1990/1999, s. 181) utan ”the doer” blir till i själva handlingen. Men tillblivelsen av det performativa könet sker inte genom en enskild händelse, utan är en följd av rituella upprepningar av handlingar och praktiker (Butler 1990/1999, s. xv). Illusionen av den ”inre kärnan” är alltså en följd av dessa performativa upprepningar och

21 Att överge genusbegreppet helt i en uppsats som handlar om jämställdhet i förskolan blir dock nästan omöjligt. Genusbegreppet har, som jag diskuterat ovan, en mycket stark ställning i jämställdhetsarbetet i förskolan och förekommer vid upprepade tillfällen i framförallt utvärderingssvaren. Jag kommer således att använda mig av både köns- och genusbegreppet, men jag vill inte teoretiskt skilja på dem utan förstår dem som utbytbara.
således finns det ingen/inget kropp/kön före eller innanför dessa. Det handlar istället om ”an imitation without an origin” (Butler 1990/1999, s. 175): en härmning eller en upprepning av original som inte existerar. Detta betyder dock inte att den fysiska kroppen ”försvinner”, utan att uppmärksamheten istället hamnar på de diskursiva förutsättningarna som gör att vissa kroppar blir accepterade och andra inte. I denna upprepning finns dock en subversiv potential: det är omöjligt att alltid upprepa exakt ”rätt” eller på samma sätt hela tiden och därför sker ständiga förändringar och förskjutningar av det tillsynes stabila (Butler 1990/1999, s. 179).

**Queerkritik av jämställdhetsbegreppet**

Ulrika Dahl menar att jämställdhet blivit ”den senmoderna svenska sagan om det ursprungliga paret – mannen och kvinnan” (Dahl 2005, s. 49). Hon menar att jämställdheten i sin grund är heteronormativ och främst handlar om att rekonstruera kvinnors och mäns relationer utan att ifrågasätta eller försvaga det heterosexuella begärsspelet. Kvinnan ska alltjämt vara vacker och tydligt feminin och mannen ”en riktig karl” (att de jämställda männen även ska vara ”riktiga karlar” och inte fjollor är något som även Nordberg (2005a) visar har varit viktigt i jakten på fler män till förskolan). Kvinnor och män skall alltså fortfarande vara just kvinnor och män (två separata och motsatta grupper som begär varandra), men genom att omdefiniera vad kvinnor och män kan göra (till exempel att kvinnor kan mecka med bilen och män utföra hushållssysslor) uppknös jämställdhet (Dahl 2005). Även Nordberg (2005a, s. 80) lyfter fram hur den heterosexuella kärnfamiljen blir den norm som jämställdhetsdiskursen vilar på. Utgångspunkten att jämställdhet alltid handlar om heterosexuella par blir tydlig i ett av utvärderingarnas svar. Projektet lyfter fram att ”Vi pratar om att t ex kissiga byxor får tas hem och tvättas av pappa och mamma” (1121, min kursivering). Det är alltså inte bara mammor som kan tvätta, utan även pappor. Mamma och pappa görs till ett ofrågasatt (heterosexuellt) begärspar som tillsammans kan göra jämställdhet, genom att båda tvättar. Således förstår jag det som att den heterosexuella normen i detta svar görs (om än oreflekterat) till den rätta vägen till jämställdhet.

Dahl (2005, s. 60) beskriver hur heteronormen även på andra sätt blir synligt i förskolan. En utgångspunkt för jämställdhetsarbetet i förskolan är att barnen skall få möjlighet att göra alla saker. Flickorna ska ha möjlighet att ta för sig och kanske blir lortiga, medan pojkarna ska ha möjlighet att lära sig samarbeta och kanske använda läppstift. När dessa förändringar väl är genomförda beskriver flickorna som (positivt kodade) ”pojkflickor”, medan pojkarnas

---

22 Heteronormativitet beskrivs av Tiina Rosenberg (2002, s. 13) som ”institutioner, strukturer, relationer och handlingar som vidmakthåller heterosexualitet som en enhetlig, naturlig och allomfattande ursprungssexualitet”. 

33
arbetarklassen, till invandrarna eller till tidigare generationer (Nordberg 2005a, s. 80). Jämställdhet blir alltså associerad med modern svenska (se även Bredström 2005). Detta blir också synligt i mitt material där ett projekt (på frågan hur de jobbat med jämställdhet innan projektet började) svarar: ”Eftersom vår förskola ligger i ett mångkulturellt område så har personalen alltid målmedvetet arbetat med de demokratiska värdegrunden” (2li). Projektet beskriver alltså att de jobbat målmedvetet med jämställdhet redan innan projektet började eftersom förskolan ligger i ett mångkulturellt område. Implicit säger detta att ickesvenskar förstås som mer både odemokratiska och ojämställda än svenskar och att jämställdhetsarbetet därför blir extra viktigt i mångkulturella områden.

**Feministisk poststrukturalism och queerteori som utgångspunkter för jämställdhetsarbete**


Klara Dolk (2008) visar hur den kompensatoriska pedagogiken (som jämställdhetsarbetet i förskolan till stor del har utgått från och fortfarande utgår från) ofta
Del 2: Språk och diskurs

I följande avsnitt vill jag inledningsvis presentera en förståelse av språket som en neutral spegling eller beskrivning av verkligheten med syftet att synliggöra vilken teoretisk "vändning" som sedan skedde då språket istället började förstås som konstituerande av verkligheten. Detta brukar också kallas just för den språkliga vändningen (the linguistic turn) (se exempelvis Lenz Taguchi 2004). Jag har redan i avsnittet om performativitet visat hur språket (i detta fall performativitetsbegreppet) blir viktigt i queerteorin. Jag vill fortsätta i denna anda och även i detta avsnitt relatera olika språkteorier till de olika förståelser av kön och genus jag presenterat ovan. Att dela upp språkförståelser från förståelser av kön och genus blir problematisk flera sätt. Exempelvis kan den språkliga vändningen beskrivas som en förutsättning för (feministiskt) poststrukturalistiska teorier. Språkteori och teorier om kön och genus går således egentligen inte att skilja åt eftersom de både förutsättar och förstärker varandra. Jag har ändå valt att göra denna uppdelning av teoridelen för att förenkla för läsaren och kommer som sagt att genom detta avsnitt relatera till de teorier jag presenterat i förgående avsnitt. Men syftet med språkavsnittet är också att synliggöra att de val jag gör mellan olika språkteorier också kommer att få betydelse för min förståelse av frågorna och svaren i utvärderingarna.

Därefter följer en diskussion om diskurser som på många sätt hänger ihop med poststrukturalistisk språkteori. Jag vill avsluta avsnittet med ytterligare en språkteoretisk diskussion. Syftet är att ge en beskrivning av de språkteoretiska utgångspunkter som också kan sägas utgöra förutsättningarna för, och bakgrunden till, dekonstruktion; den metod jag använder mig av i analyserna av utvärderingarnas frågor och svar.

Språket som en beskrivning av verkligheten...

Jag vill återknya till något jag lyfte fram i avsnittet om en essentialistisk syn på kön: kön refererar till den biologiska kroppen. Jag har valt att kursivera begreppet eftersom jag tycker att detta begrepp lyfter fram något som blir mycket viktigt i en essentialistisk diskurs: Ordet kön blir bara en referens till en verklig kropp som existerar på samma sätt, oberoende av våra beskrivningar av den. Könsbegreppet får därmed betydelsen av det naturliga, medfödda och det oföränderliga. Därför kan könet i en essentialistisk diskurs förstås som ett förspråkligt och fördiskursivt rum som är verkligt i betydelsen att det alltid finns där och är tillgänglig för tolkningar direkt genom våra sinnen (Fuss 1996, s. 133). Att prata om kön och använda ordet kön blir därmed enbart ett slags medel för att komma i kontakt med den riktiga, i verkligheten


…och som en konstruktion av densamma

Inspirerade av poststrukturalistiska teorier menar jag att det är möjligt att göra en alternativ läsning av den ovan citerade frågan. Den i frågan gjorda uppräkningen av aktiviteter som kan förändras, kan beskrivas som ett aktivt görande av innebörden i ett förändringsarbete i förskolan. Det förändringsarbete förväntas bestå i (till exempel förändringar av vem som går ut på gården först, vem som får välja cyklar först, vem som sitter bredvid vem och så vidare) blir till, eller materialiseras, genom frågan och det språk som utgör frågan. Språket blir därför inte bara en beskrivning av en redan existerande verklighet utan ett görande av densamma. Därmed kan det inte heller finnas någon plats utanför språket som ger oss tillgång till sanningen, varandet i världen (Burman & MacLure 2005) eller, för all del, tillgång till hur förändringsarbete kan se ut i förskolan. Poängen är således att allt vi kan förstå och veta om förändringsarbete i förskolan bara kan formuleras som mänskliga uttryck – som språk (Lenz Taguchi 2004, s. 54). Förståelsen av förändringsarbetet, och därmed också förändringsarbetet, kommer alltid att vara språkligt. Min utgångspunkt är därför att jämställdhetsdelegationens
frågor och jämställdhetsprojektens nedtecknade utvärderingar inte bara är språk i betydelsen bokstäver som är skrivna i en viss ordning efter vissa specifika grammatiska regler. En poststrukturalistisk inspirerad förståelse av utvärderingarna hjälper mig att förstå dem som inskrivna i en mängd olika diskurser som (o)möjliggör olika göranden av jämställdhet.


**Förändring som en dominerande diskurs – en introduktion till diskursbegreppet**


Jag har i tidigare avsnitt visat hur jämställdhetsarbetet i förskolan allt som oftast kommit att handla om förändring. I en jämställdhetsdiskurs i förskolan blir förändring alltså det normala, det positiva som alla strävar efter. ’Bevaring’23 blir istället det felaktiga, det som motverkar jämställdhet och i förlängningen ett ”onormalt” arbetssätt. Förskelepersonalen utför alltså förändringar exempelvis i förskolan för att uppnå jämställdhet. Jag förstår det som att den diskurs som materialiserats i förskelepraktiken konstituerat jämställdhet på detta

---

23 Jag har konstruerat begreppet bevaring som en polarisering mot förändring eftersom jag tycker att detta begrepp bättre (än till exempel bevarande) beskriver den ”icke-förändring” jag vill berätta om.
specifika sätt (jämställdhet förutsätter förändring) och att personalen tar upp detta i sitt konkreta arbete. Pedagogernas förändringsarbete (för att uppnå jämställdhet) kan kallas en diskursiv praktik som genom deras kroppar materialiseras i förskolearbetet. För att återknyta till Butlers teorier om performativitet skapas alltså ”den jämställda förskolan” genom att personalen upprepar föreställningen om vad som möjliggör en jämställd förskola, det vill säga (i detta fall) förändring. Jag läser detta exempel som att diskurser inte kan betraktas som enbart språkliga eller lingvistiska eftersom de alltså ”organizes a way of thinking into a way of acting in the world” (Adams St. Pierre 2000, s. 485).


**Materialiserade diskurser om jämställdhet i förskolan**

Butler har främst använt materialiseringsbegreppet för att synliggöra hur kroppar får fysisk form som en effekt av språk och diskurs. Språket benämner kroppen och pekar ut vad som tillhör den och inte tillhör den. Vi talar om den, tänker på den och handlar utifrån utgångspunkten att kropp och kön finns. Vi tror på kroppen och detta leder till att den materialiseras som en performativ effekt av diskursen (Carlson 2002, s. 144). Kroppen blir alltså en ”process of materialization that stabilizes over time to produce the effect of boundary, fixity, and surface we call matter” (Butler 1993, s. 9, kursivt i original). Jag menar dock att materialiseringsbegreppet även är fruktbart att använda för att förstå hur olika jämställdhetsdiskurser förkroppsligas i förskolors pedagogiska arbete. Butler menar att det inte finns någon referens till en ”ren” kropp som inte samtidigt också är ett formerande av denna kropp (Butler 1993, s. 10). Varje benämning av kroppen blir därför ytterligare en formering av densamma, i vilken vissa förståelser av kroppen försvagas och andra förstärks.

24 Poängen är inte att (i detta avsnitt) visa exakt hur ”förändring=jämställdhets”-diskursen materialiserats i den pedagogiska praktiken, det vill säga vad de konkreta förändringarna består i. Det kan ändå vara intressant att lyfta ett exempel från utvärderingssvaren. En förskola beskriver bland annat hur man ”[…] gjorde ett rent bőrum. […] När vi möblerade om blev det en helt annan lek med bilarna. I det stora rummet blev det familjerum och en lässoffa. Många fler barn kunde leka i det rummet efter förändringen. Det leker både flickor och pojkar där inne” (1o8).
Med utgångspunkt i detta blir beskrivningarna i utvärderingarna inte bara avspeglningar och referenser till de teorier som finns om jämställdhetsarbete i förskolan utan också ett formerande av dessa teorier. Och eftersom utvärderingarna skrivs i en viss kontext, som möjliggör vissa saker och omöjliggör andra, så är det alltid någon syn på jämställdhet, kön och genus som försvagas och någon som förstärks.

Jämställdhetsarbetet i den svenska förskolan har ofta utgått från att flickor och pojkar behöver kompensatorisk träning. När jämställdhetsprojekten i utvärderingarna beskriver sitt konkreta arbete utgår de från en mängd olika föreställningar om vad ett ”bra jämställdhetsarbete” består i. Det kompensatoriska arbetssättet har fått ett stort genomslag i den pedagogiska praktiken och återspeglas i beskrivningarna av det arbete som sker på förskolorna. De idéer och föreställningar som finns om jämställdhet i det kompensatoriska arbetet (exempelvis att flickor behöver öva på autonomi och pojkar på intimitet) kan således förstås som materialiserade i den pedagogiska praktiken. Förskolepraktiken kan alltså beskrivas som en mängd materialiserade diskurser eller diskursiva praktiker där föreställningar och idéer förkroppsligas och naturliggörs i den dagliga verksamheten. Ett projekt skriver som följer:

Flickor uppmuntrar vi till att ta initiativ ta plats och stå i fokus; träna ledarskap, ha huvudrollen; göra egna val, träna sin egen vilja; kroppsuppfattning/grovmotorik. Pojkar uppmuntrar vi till att samarbeta känna laganda kommunicera; vänta på sin tur följa regler; våga visa känslor; kroppsuppfattning/finmotorik. […] Flickorna uppmuntras också i träna grovmotorik, våga klättra högt, och hoppa; stå i fokus; vi uppmuntrar till gränsöverskridande lekar. Pojkarna uppmuntras till att visa omsorg och hjälpamhet mot varandra; samarbete och laganda – att vara justa kompisar (1r9).

I den kompensatoriska pedagogiken är utgångspunkten att flickor behöver öva på autonomi och pojkar behöver öva på intimitet. Första delen av citatet kan beskrivas som en redogörelse för vad som i denna utvärdering förstas som karakteristiskt för autonomi (exempelvis egen vilja, ledarskap) och intimitet (exempelvis laganda, våga visa känslor). Denna del av citatet blir således en beskrivning av vad som, i just denna utvärdering, ingår i dels en autonomidiskurs och dels i en intimitetsdiskurs. Andra delen av citatet blir istället en beskrivning av hur dessa diskurser görs i praktiken. Autonomidiskursen som förkroppsligas eller materialiserad synliggörs i flickornas förskolevardag i vågade klättringar och hopp och intimitetsdiskursen materialiseras i pojkarnas övningar på att vara justa kompisar.
Språkteoretiska förutsättningar för dekonstruktion

Jag vill avsluta teoridelen med att beskriva de språkteoretiska förutsättningar som möjliggör användandet av dekonstruktion som ett metodologiskt verktyg.


Dekonstruktion som ett metodologiskt verktyg

Begreppet *dekonstruktion* myntades av Derrida och kan beskrivas som en ”metod” som utvecklades i hans otroligt noggranna närläsningar av filosofiska texter (Spivak 1976, s. lxxvi). Som jag tidigare nämnt innehåller varje ord spår av dess motsats/motsatser (dikotomier) och andra uteslutna innebörder. Det är genom detta som ordet får innebörd. När dekonstruktion används metodologiskt studeras därför vilka ord och begrepp som används, men även de spår som finns av det som utesluts och inte finns närvarande i texten. Det som uteslutits i texten blir också det som tas förivet och dekonstruktionen möjliggör således en förståelse av det förgivettagna (Lenz Taguchi 2009). Dekonstruktionen blir alltså en ”metod” för att förstå obestämbara moment i texten, vända på de inneboende hierarkierna för att sedan ersätta dem och lyfta fram det implicita som varit dolt till följd av normativa antaganden (Spivak 1976, s. lxxvii). Begreppens innebörd analyseras således fram för att förstå vilka dominerande diskurser de refererar till (Lenz Taguchi 2004, s. 56).

En dekonstruktion av en utvärderingsfråga som exempelvis handlar om förändring möjliggör förståelser av vilka diskurser och praktiker begreppet refererar till och varför förändring blir en viktig utgångspunkt i ett jämställdhetsarbete. Samtidigt blir det möjligt att se spår av det som har tystats ner och gjorts till ”det andra” med följd att, i mitt exempel, förändring framstår som det enda alternativet. Men syftet är inte att förkasta den dominerande diskursen (i mitt fall förändring). Istället handlar det om att synliggöra och ifrågasätta den maktproduktion som gör förändring till en dominerande diskurs (jämför Lenz Taguchi 2009, s. 8). Dekonstruktionen försöker alltså att ”sätta press” på de oreflekterade dikotomierna för att se vilka diskurser och praktiker exempelvis begrepp som förändring och (dess motsats ’bevaring’) refererar till (Burman & MacLure 2005).

Jag har valt att kalla dekonstruktion för en ”metod”. Detta var absolut inget självklart val. En metod har en mängd uppsatta regler och kriterier (Lenz Taguchi 2009, s. 5). Derrida motsäger sig beskrivningen av dekonstruktion som en metod och menar istället att dekonstruktion är något som *ständigt pågår*. Obberoende av om jag (eller någon annan) säger mig ”utföra en dekonstruktion” av förändringsbegreppet kommer begreppet alltså att dekonstrueras. Låt mig visa hur jag förstår detta: Genom historien har förändring betytt olika saker. Det som under en viss tid upplevts som viktig att förändra anses i en annan tid inte alls viktigt att ändra samtidigt som förändringen alltid sker, oavsett om vi vill det eller inte. Förändringar i jämställdhetens namn kritiseras, olika teorier lyfts fram som ”de rätta” (vilket blir tydligt i min teoretiska genomgång av den skiftande synen på jämställdhet) och således
kommer omförhandlingar och dekonstruktioner av begreppet förändring ständigt att pågå (Inspirerat av Boje 2001).

Lenz Taguchi (2009) menar att istället för att beskriva dekonstruktion som en metod (alltså som ett substantiv som är) kan dekonstruktion beskrivas som en strategi eller ett sätt att tänka och handla metodologiskt (det vill säga som ett verb; som en handling som blir till i själva görandet av handlingen och där det alltså inte går att bestämma vad dekonstruktion är). För att lyfta fram det problematiska i att använda dekonstruktion som en vetenskaplig metod har jag i titeln på detta avsnitt använt mig av överkryssandets praktik (se nedan). Inspirerad av Burman och MacLures (2005) text ”Deconstruction as a method of research” som handlar om just detta, vill jag genom överkryssningen lyfta fram att om dekonstruktion ska användas som en ”metod”, måste de försvagade företrädandet som finns om vad en metod är och vad det innebär att tänka metodologiskt samtidigt ifrågasättas (jämför Lenz Taguchi 2009, s. 6 f.). Trots detta har David M. Boje (2001), med upprepade ursäkter till Derrida, ändå försökt skriva fram några steg/utgångspunkter (eller förflytningar som jag valt att kalla det, se nedan) som möjliggör användandet av dekonstruktion som ett metodologiskt verktyg. Jag stämmer in i ursäkterna till Derrida och kommer i nästa avsnitt att visa hur jag inspirerats av Bojes steg/utgångspunkter/(förflytningar) i ett försök att visa hur dekonstruktion blir användbart för att synliggöra det försvagade i mitt material; både i utvärderingens frågor och svar.

Spivak (1976) beskriver, precis som jag nämnde, hur dekonstruktion som ”metod” kom till i Derridas otroligt noggranna läsningar av texter. Detta är något som jag förstår som ett av dekonstruktionens käntegne (om det nu går att hävda att det finns några sådana). Dekonstruktioner av texter handlar om extremt noggranna närläsningar och själva dekonstruktionen är på många sätt en ganska omständlig process (se nedan i dekonstruktionen av ett empiriskt exempel). Materialet kommer därför (oftast) att bestå av korta texter (eller delar av texter) i en mängd olika former (affischer, plakat, intervjutranskriberingar och utvärderingar för att bara nämna några få (jämför Boje 2001; Burman & MacLure 2005; Davies & Gannon 2005)). Utgångspunkten är att det, även i det minsta material eller i den kortaste text, finns en maktproduktion där vissa diskursiva föreställningar blir försvagagna och andra föreställningar utesluts (Boje 2001, s.18). Detta blir också det jag förstår som bakgrunden (och ”berättigandet”) till att det material som dekonstrueras ofta består av små korta och situationsbundna (så kallat mikrosituerade) texter som analyseras väldigt ingående.

---

25 Jag vill betona att detta är min läsning och användning av Bojes utgångspunkter och således inte någon beskrivning av hur Boje själv skulle utföra en dekonstruktion.
Dekonstruktion av ett empiriskt exempel


Jag kommer nedan att visa hur jag inspirerats av de förflyttningar Boje (2001) föreslår, samtidigt som jag också sätter dem i arbete mot mitt material. Så för att tydliggöra hur en dekonstruktion kan gå till och samtidigt visa hur jag gått tillväga i dekonstruktionen av mitt material, kommer jag att i det nedanstående utgå från en fråga i utvärderingen:

På vilket sätt har ni arbetat med att förändra den pedagogiska miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att den påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig?

Jag inleder med att lyfta fram ord som är betydelsebärande i varje mening av texten och för att detta exempel skall bli så tydligt som möjligt väljer jag enbart ett ord: förändra. Eftersom orden inte är naturliga, självklara eller oskyldiga gör jag i mina tankar därför som Erica Burman och Maggie MacLure (2005) föreslår; jag sätter osynliga citationstecken runt orden. Jag kursiverar ordet (det är också kursivt i originalfrågan) för att påminna mig om de osynliga citationstecknen. Jag letar efter dikotomier i texten för att se vilka ord som blir överordnade och vilka som underordnas eller försvinner helt. Då bara en del i begreppsparet explicit nämns i texten (som i detta fall då det i min läsning inte finns någon motsats till förändra explicit uttryckt i frågan) rekonstruerar jag dikotomien för att förstå vad som tystats ner och tagits

26 Även om jag använder förflyttningsbegreppet för att frångå en förväntan på kronologi så kommer min text ändå att förblir kronologisk i sitt utförande. Eftersom detta är en svensk text, i vilken läsriktningen löper från vänster till höger, kommer läsaren troligtvis att förstå den överst (be)skrivna förflyttningen som den första och så vidare.


Genom att göra ytterligare en förflytning vill jag nu söka efter begrepp som hänger samman i så kallade teckenkedjor och tillsammans formerar diskurser. Trots att jag i detta

Jag vill nu förflytta mig och identifiera motståndsdiskurser i frågan. En motståndsdiskurs karakteriseras som en sådan just genom att den går emot de diskurser som kan beskrivas som dominerande i frågan. Genom att lyfta fram det jag läser som motståndsdiskurser får jag också en förståelse för vilka diskursiva läsningar jag gör av frågans dominerande diskurser. Ett bevarande av miljön för att barnen skall känna sig trygga kan beskrivas som en sådan motståndsdiskurs. Trygghetsdiskursen skulle alltså kunna användas som ett argument till varför miljön inte skall förändras och i förlängningen också ett argument mot jämställdhetsarbete (eftersom frågan implicerar att en oförändrad miljö är en ojämställd miljö). Detta visar också att jag i viss mån förstår förändring som otrygghet. Således säger forskarens läsningar minst lika mycket om vilka diskurser hon eller han själv är inskriven i. Vilka ord jag kommer att förstå som betydelsebärande, vilka dikotoma motsatspar jag kommer att skapa och vilka diskurser jag menar formeras i både utvärderingens frågor och
svar beror på vilka diskursiva föreställningar jag själv är inskriven i. Därmed blir den kunskap som produceras genom mina dekonstruktioner aldrig ren (i meningen teorifri) eller ofärgade av de teoretiska föreställningar jag har (jämför Lenz Taguchi 2009, s. 16). Jag vill lyfta ett citat från Burman och MacLure (2005, s 287) som visar just detta:

Researchers will always be knottily entangled with their subjects and ambiguously positioned both inside and outside various worlds and realities.

I en (i min uppräkning) sista förflyttning vill jag identifiera vilka diskurser som är uteslutna ur frågan och genom detta möjliggörs också en förståelse om vad som tas förgivet. Att miljön inte har någon betydelse för hur flickor och pojkar är, gör och beter sig har helt uteslutits. Som jag också visat ovan visar istället formuleringen av frågan att utgångspunkten är att miljön faktiskt påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig.
Analys av delegationens frågor och jämställdhetsprojektens svar

Jag har valt att inleda analysen med en kort översikt av frågor och svar. Därefter kommer jag presentera dekonstruktionen av två frågor med syftet att analysera vilka föreställningar om jämställdhet, kön och genus delegationens frågor ger uttryck för. Jag vill också analysera vilka (jämställdhets)praktiker delegationen (explicit och implicit) uttrycker att de förväntar sig från projekten. Därefter presenteras en fråga tillsammans med ett svar med syftet att lyfta fram vilka svar som frågan (o)möjliggör. Och slutligen presenterar jag dekonstruktionen av två svar, med syftet att visa praktiker för att uppnå jämställdhet som lyfts fram av projekten samt analysera vilka föreställningar som finns om kön, genus och jämställdhet.

Jag har valt ut sammanlagt tre frågor (av totalt 34) och tre svar (av totalt 772). Min teoretiska (och metodologiska) utgångspunkt är att det även i den förhållandevis ”lilla” del av materialet jag valt att analysera kommer att finnas en maktproduktion där vissa föreställningar om jämställdhet och kön/genus görs till de hierarkiskt överordnade, medan andra föreställningar utesluts. Varken frågorna eller svaren kan beskrivas som representativa för alla frågor och svar och, som jag tidigare nämnt, är det inte heller mitt syfte att söka efter representativitet eller generaliserbarhet vad gäller föreställningar om jämställdhet, kön och genus. Istället vill jag lyfta fram att alla frågor och svar i mitt material faktiskt innehåller teoretiska föreställningar om vad jämställdhet, kön och genus är och kan vara. Jag vill dock poängtera att jag gjort dekonstruktioner av många flera frågor och svar än vad jag redovisar i uppsatsen (dock inte alltid lika djupgående som i det nedanstående) och det visade sig snart att många av frågorna och svaren såg förhållandevis lika ut. Självlklart skiljer de sig i upplägg, ordval och så vidare, men de teckenkedjor som formerar olika discuser om jämställdhet och kön/genus påminde i mångt och mycket om varandra. De nedan dekonstruerade frågorna beskriver liknade förväntningar på praktiken som många av de andra frågorna. Och svaren berättar om en förskolepraktik som beskrivs på liknande sätt i av många av projektens svar.

En översikt över utvärderingsens frågor och svar

Jag vill inleda analysen med en övergripande diskussion av både frågor och svar för att erbjuda läsaren en första överblick över materialet, dels med syftet att synliggöra vilka svar frågorna möjliggör och dels med syftet att ge en övergripande bild av hur projekten svarat på frågorna. Förhoppningsvis bidrar denna överblick till en vidare förståelse av de följande
analyserna. Först kommer jag presentera delegationens frågor för att sedan översåga till projektns svar.

**Delegationens 34 frågor**

Enbart genom att läsa rubrikena som utgör strukturen för utvärderingen menar jag att det går att få en första förståelse av vad delegationen anser att ett jämställdhetsarbete i förskolan handlar om. Den pedagogiska miljön och materialen förstås som viktiga, aktiviteterna under dagen och innehållet i verksamheten. Men även personalen och föräldrasamarbetet förstås som viktiga aspekter i jämställdhetsarbetet.

Vid en mycket ytlig överblick över frågorna vill jag hävda att de kan förstås som inskrivna i en socialkonstruktionistisk diskurs där förskolepersonalens förhållningssätt och miljön förväntas påverka barnen och göra dem till flickor och pojkar. Låt mig illustrera med en fråga (nummer 10) från utvärderingen:

> På vilket sätt har ni arbetat med att förändra, byta ut, omplacera, ta bort osv. olika material i miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att de påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig?

Det är alltså personalen som förväntas byta ut, placera om och ta bort eftersom detta anses påverka barnen på olika sätt. Om personalen också gör dessa förändringar förväntas barnen påverkas på andra (mer jämställda) sätt. Utvärderingsfrågorna är riktade till exempelvis förskolechefer, förvaltningspersonal eller pedagoger. Adresseringen av pronomet ”ni” innebär att det är just dessa som görs till frågans ”jag/vi”. För svaret innebär adresseringen att ett ”vi” i svaret bara kan vara personalen på förskolan. Barnen utesluts därmed ur detta ”vi”, och blir därmed ”de andra” som ”vi:et” förhåller sig till. Det är alltså personalen som är frågornas subjekt, frågornas ”jag” (ni) som gör jämställdhetsarbetet ”på” barnen. Personalen blir således frågans subjekt, medan barnen görs till passiva objekt, definierade som de andra i förhållande till de vuxna. Det finns därför inget utrymme för barnet som en aktivt handlande person (jämför Davies 1989/2003, s. 15 ff.). Detta kommer att bli tydligt i de frågor (och svar) jag dekonstruerar. För att inte upprepa mig väljer jag att bara nämna detta här, med en förhoppning att läsaren även har detta med sig i den fortsatta läsningen av analysen.

Framskrivande av personalen som frågornas subjekt är något som uppmärksammts av ett projekt som gör direkt motstånd mot detta. Som en sammanfattande avslutning på

27 Se bilaga 1 och 2 för utvärderingens rubriker och frågor.
utvärderingen och hälsning till delegationen (alltså inte som ett svar på en direkt fråga) skriver svararen:

En frågeställning som jag tycker är mycket viktig finns inte med i utvärderingen. Det är frågor om hur delaktiga och involverade barnen själva är i arbetet med jämställdhet på förskolan. Jag tycker att det är avgörande för barns förståelse kring demokrati, lika värde och jämställdhet om de är med och diskuterar kring dessa frågor (2c, s. 7).

Men att enbart hävda att frågorna utgår från en socialkonstruktionistisk syn på kön och genus blir en grov förenkling. I dekonstruktionen av frågorna blir det istället tydligt att frågorna är inskrivna i en mängd olika diskursiva förståelser av kön, genus och jämställdhet; diskurser som ibland går in i varandra och förstärker varandra, men som ibland också kan förstås som motstridiga i förhållande till varandra.

I frågor som handlar om både verksamhet, förhållningssätt, miljö och material förekommer parenteser som förklarar och exemplifierar vad delegationen menar med exempelvis förskolans verksamhet. Fråga tre lyder s om följande:

Hur såg er verksamhet ut och fungerade ur ett jämställdhetsperspektiv innan projektet började? (Personalens förhållningssätt till barnen? Förhållningssättet personalen emellan? Förhållningssättet barnen emellan? Aktiviteter, material, innehåll, miljö, organisation och planering?)


Frågor om förändring kommer alltid att handla om hur det var förut och hur det är nu. Och eftersom förändringarna i förskoleprojekten på olika sätt förväntas ske i jämförställdhetens namn, underbygger frågorna en förståelse av att det var ojämställt förut, men nu är det (mer) jämförställt. Därmed vill jag också hävda att det i delegationens frågor finns en föreställning om att det finns vissa (förändrade) förskolemiljöer, praktiker, aktiviteter och verksamheter som fungerar bra i ett jämförställdhetsperspektiv och (oförändrade) förskolemiljöer och så vidare som inte gör det. Min läsning av detta blir således att delegationen i frågorna uttrycker förväntningar om en förskola som genom deltagandet i projektet går från en ojämställt till en jämförställt förskola. Detta arbete förväntas också materialiserat i förskolans praktiker genom förändringar av miljön, innehållet i verksamheten och personalens förhållningssätt.

**Jämförställdhetsprojektens svar**

Projektens svar förhåller sig i hög grad till de frågor som ställs i utvärderingen. Åven svararna är inskrivna i en diskurs där förändring förstås som en förutsättning för jämförställdhet och är således mycket medvetna om att de förväntas ha gjort olika förändringar i jämförställdhetens namn. De beskrivningar som finns av hur verksamheten såg ut innan projektet började är i min läsning både fyllda av skam och avståndstagande från den tidigare verksamheten. Exempelvis skriver ett projekt att ”Nu när vi tänker efter så har vi förmodligen ibland använt flickorna
som "valium" för att lugna ner pojkarna. T. ex. placerat eleverna varannan pojke varannan flicka" (2b1). I min läsning gör användningen av orden "förmodligen ibland" svaret så försiktigt och ursäktande som det bara kan bli. Samtidigt blir dessa berättelser möjliga just eftersom projekten i de efterföljande frågorna kan visa att de inte längre gör så. Men en utförd förändring finns inskrivet även i detta svar. "Nu när vi tänker efter" kan förstås som att projektet skriver fram sitt arbete ungefär som "Vi var dumma då, men nu vet vi mycket bättre!" Många projekt beskriver också hur de trodde att de jobbade jämställt tidigare, men hur arbetet i jämställdhetsprojektet fått dem att inse att det inte var så: "Vi tyckte att vi arbetade jämställt, men i själva verket befäste vi stereotypa könsmönster" (2m2).

Eftersom jag förstår det jämställdhetsarbete och de förändringar som projekten gjort i den pedagogiska verksamheten som materialiserade diskursiva föreställningar om kön, genus och jämställdhet blir det med utgångspunkt i mitt syfte extra intressant att diskutera projektens beskrivningar av vad de konkret gjort. Redan vid en första genomläsning av projektens svar stod det klart att ett kompensatoriskt arbetssätt fått ett otroligt genomslag i jämställdhetsarbetet i den svenska förskolan. Utgångspunkten i den kompensatoriska pedagogiken är att flickor traditionellt främst uppostrats till att känna samhörighet och pojkar till att vara självständiga. Istället för att reproduceras dessa normer förstås den kompensatoriska pedagogiken som en möjlighet för barnen att förbättra och stärka de sidor som tidigare fått stå tillbaka. Tanken med denna pedagogik är alltså att alla barn får öva både på att vara självständiga och på vara del av en samhörighet för att bli "hela" eller "kompletta" människor. Som följd av att flickor ofta uppostras till att känna samhörighet anses de (och i teorin även vissa pojkar) ha ett behov av att träna och utveckla de förmågor som sägs ge ökad självständighet (Hedlin 2006, s. 80f). JämO definierar i rapporten Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt självständighet eller autonomi som förmågan att vara en tänkande, kännande och handlande individ som vågar stå för sina åsikter och kan sätta gränser (JämO 2004, s. 30). Pojkar (i teorin även vissa flickor) anses istället ha ett behov av att utveckla sin kompetens då det gäller samhörighet (Hedlin 2006, s. 80f). Samhörighet eller intimitet beskrivs av JämO som förmågan att kunna ingå i nära, känslomässiga relationer, att kunna uttrycka sina egna känslor och att känna empati (JämO 2004, s. 30). Att flickor inte ska tvingas till aktiviteter som enbart utvecklar känslor av samhörighet samtidigt som de hindras från aktiviteter som utvecklar deras självständighet blir huvudobjektet för det kompensatoriska arbetet. Pojkar skall inte tvingas till aktiviteter som enbart utvecklar deras autonomi och inte heller hindras från att utveckla känslor av samhörighet. En utgångspunkt för det kompensatoriska arbetet är att barn intar mer
traditionella positioner i könsblandade grupper och att det därför blir svårt att bryta mönster och uppmuntra nya förmågor hos flickor och pojkar om de är tillsammans. I den kompensatoriska pedagogiken bedrivs jämställdhetsarbetet därför ofta i flick- respektive pojkgrupper (SOU 2006:75, s. 97f.).

I flera av utvärderingarna finns nästan ordagranna beskrivningar av hur verksamheten har organiserats för att barnen ska kunna öva just på de egenskaper som JämO (2004, s. 30) tillskriver autonomi kontra intimitet. Ett projekt beskriver hur de ”uppmuntrar och stärker pojkarna i förmågan till intimitet, förmågan till närhet, mod att våga visa känslor och empati” (1r6) och ett annat hur de ”stärker flickors vilja att synas och höras och stå för det dom tycker och säger” (1b5). Att dela upp barngruppen i pojk- och flickgrupper är också snarare regel än undantag. Jag menar att dessa svar utgår från en socialkonstruktionistisk diskurs i vilken barnen görs till flickor och pojkar. Genom att personalen låter barnen kompensationsöva, kan de göras till flickor och pojkar på andra sätt. Men uppdelningen av flickor och pojkar blir också ett performativt görande av barnen som två olika grupper.

I slutet av utvärderingen efterfrågas varför projekten tycker det är viktigt att jobba med jämställdhet i förskolan. Dessa svar kan beskrivas som ”poetiska” beskrivningar av varför det är viktigt med jämställdhet. Svaren beskriver hur ”Alla barn ska ha samma rättigheter och grund att stå på, oavsett kön” (1i33), att ”Det är viktigt att stärka flickorna. De ska känna att de är lika mycket värda som pojkar. Pojkarna behöver även upptäcka sina mjuka sidor. En flicka ska kunna komma framåt i framtiden likväl som pojkar. Dagens flickor kan vara framtidens kvinnliga verkställande direktörer” (1o33) och att barnen ska ges möjlighet att ”Välja utifrån sitt eget intresse och bli stöttade av oss vuxna” (1e33). Det blir mycket intressant att undersöka om de också är dessa ”poetiska” beskrivningar av jämställdhet och jämställdhetsarbetet som också materialiserats i den pedagogiska praktiken. Jag vill återvända till det sista citerade svaret (1e33) och lyfta fram en beskrivning som görs av det konkreta arbetet tidigare i samma utvärderingssvar: ”Vi har upptäckt att vi kan styra pojkars och flickors val av aktivitet genom placering av materialet” (1e6). Jag läser detta som att det är andra förståelser av jämställdhetsarbete (än de poetiskt beskrivna) som iscensätts i den pedagogiska praktiken. Barnen skall alltså få välja fritt, men om de väljer fel (traditionellt?) ska personalen styra valen av aktiviteter genom att placera materialet på andra sätt. Jag menar att även detta bygger på en socialkonstruktionistisk förståelse av kön/genus i vilken samhället tvingar barnen att göra (könsstereotypa) val de kanske egentligen inte vill göra, vilket leder till att förskolepersonalen ser det som sin uppgift att ”befria” barnen. Personalen blir alltså de aktiva som också kan genomföra jämställdhetsarbetet (”styra pojkars och flickors val” till
förmodat mindre könsstereotypa). Detta blir också intressant att jämföra med Henckels (1990)
forskning som visat att det finns en skillnad mellan hur pedagoger beskriver att de vill bedriva
verksamheten och hur den sedan verkligen bedrivs.

**Dekonstruktion av två av delegationens frågor**

I denna del kommer jag att dekonstruera två av utvärderingens frågor. Jag kommer
exempelvis att diskutera vilka olika betydelser frågans ord får i förhållande till varandra, samt
vilka diskurser som formeras i frågan för att slutligen säga något om vilka föreställningar som
finns om jämställdhet, kön och genus. Jag har valt en fråga som handlar om personalens
förhållningssätt och en fråga som handlar om innehållet i olika uppgifter för att visa att
delegationens utvärdering både handlar om de som jobbar på förskolan och den pedagogiska
miljö och verksamhet barnen befinner sig i.

**Fråga 4: Personalens förhållningssätt till barnen**

Denna fråga, som frågar om personalens förhållningssätt, är den fjärde i utvärderingen och
återfinns under rubriken ”Bakgrund och relationen till uppdraget”. Jag vill inleda analysen
med en kort (ytlig) inblick i frågan för att sedan gå vidare till dekonstruktionen av densamma.

Vilken eller vilka aspekter i ert förhållningssätt till barnen *ser och upplever* ni ha störst betydelse för hur flickor och pojkar *är och blir*; gör och beter sig?

Exempelvis: Ert bemötande/tilltal, er röst (röstläge och ton), ert sätt att
se på (ögonkontakt eller ej; frågande, befallande blick osv.) och tala till
(bestämt, befallande, frågande, lugnande osv.), tala med (korta uttryck,
långa meningar, ifrågasättande, nyfiket frågande) fråga (nyfiket, ironiskt)
och ert kroppsspråk (välkommande, på barnens nivå/”böja knä”,
avvisande, ”tala över axeln”, utpekande osv.). Varför?

Frågan vill inte ha ett svar på *om* personalens förhållningssätt har någon betydelse utan *vilken*
eller *vilka* aspekter av ”ert förhållningssätt [som har] störst betydelse”. Därmed förutsätter
frågan att personalens förhållningssätt *har* betydelse för hur flickor och pojkar är och blir; gör
och beter sig. Genom att fråga efter vad som har störst betydelse synliggör frågan också att
det finns en föreställning om att vissa saker i förhållningssättet har större betydelse än andra.
Så till dekonstruktionen.
Personalens förhållningssätt skapar flickor och pojkar

Att just förhållningssättet lyfts fram i frågan är inte förväntad. Delegationen för jämställdhet i förskolan skriver exempelvis i sitt slutbetänkande Jämställd förskola att ”personalens förhållningssätt [är] den viktigaste faktorn i jämställdhetsarbetet” (SOU 2006:75, s. 91) och som jag tidigare nämnt är förhållningssätt något som också ofta lyfts fram i genuspedagogiskt arbete. Förhållningssätt definieras i Nationalencyklopedin (2009-03-26) som ett ”uttryck för viss inställning”. Ordets dikotoma motsats blir då ungefär ”inte någon speciell inställning” eller ”utan inställning”. Att ha ett/flera förhållningssätt, utrycka viss(a) inställning(ar), blir i frågan tydligt överordnat att inte ha det, eftersom att vara utan inställning eller inte vara medveten om sin inställning i förlängningen kan dras så långt som till att säga att någon inte bryr sig (vilket är ett stort tabu i dessa sammanhang där tonvikten just läggs på personalens medvetenhet) eller är till och med är ojämställd. En förutsättning för att svararna ska kunna visa på vad i förhållningssättet som har (störst) betydelse är att de kan synliggöra för sig själva vilket förhållningssätt de har. Frågan ”kräver” alltså en medvetenhet om denna inställning. I Jämställd förskola skriver delegationen att förhållningssättet handlar just om ”att ha en förståelse för hur de egna värderingarna och erfarenheterna speglar mötet med andra individer” (SOU 2006:75, s. 91 f.). Orden i frågan är således inskrivna, samtidigt som de formerar, en diskurs som säger att en medvetenhet om sin egen inställning är viktigt för att kunna synliggöra hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig, något som också Tallberg Broman (2002) lyfter fram. En oförmåga att synliggöra förhållningssättet blir därför något negativt som i förlängningen kan innebära en oförmåga att se hur flickor och pojkar är könade och könas. ”[F]ör att kunna förändra sitt förhållningssätt måste man också vara medveten om det” (SOU 2006:75, s. 92).

Hela den långa lista som följer efter Exempelvis blir också en definition av vad delegationen avser med ett förhållningssätt. Frågan uttrycker således en förväntan om en praktik i vilken personalen måste bli medvetna om sitt bemötande, om sitt sätt att se på och tala med barnen och om sitt kroppsspråk och också kunna avgöra Varför? dessa olika aspekter är viktiga. Hela listan blir, som jag också nämnt i översikten över frågorna, ett av delegationen performativt görande av vad ett förhållningssätt är.

Användandet av Jämställd förskola (SOU 2006:75) som referens kan leda till något av ett cirkelresonemang då detta slutbetänkande i vissa delar utgår från de utvärderingar som är min empiri. Utredningen har dock inriktat sig på att göra generaliseringar utifrån utvärderingarna som mängden av svar faktiskt möjliggör. Mina referenser till slutbetänkandet kan därför snarast beskrivas som en utblick i en större mängd material än vad mina närläsningar/dekonstruktion tillåter.
Att se och uppleva

Orden se och uppleva är kursiverade i frågan. Detta gör att dessa ord får en extra stark innebörd, det vill säga de framställs som extra viktiga för svararna att reflektiera kring. Delegationens användning av båda dessa begrepp är intressant, då jag menar att de här kan förstås som motsatser. Genom att använda mig av övrekryssandets praktik och skriva se synliggör jag för mig själva att se kan läsas som uppleva och att uppleva läsas som se. Frågans utformning skiljer tydligt mellan att se något och att uppleva något. När dessa ord ställs i förhållande till varandra får se betydelser som betrakta, granska, studera och uppleva får betydelser som känna (känslor) och delta i. Att se är något som kan göras på avstånd, är mer ”kallt” och intellektuellt och möjliggör en distans till det betraktade, medan att uppleva förutsätter en kroppslig och känslomässig delaktighet. se får tydliga kopplingar till ett objektivt granskande; pedagogen förväntas gå in i ett slags ”utanförperspektiv” i förhållande till barnen (och sig själv) för att studera hur hennes eller hans sätt förhållningssätt påverkar hur flickor och pojkar blir och görs könade. uppleva visar istället att pedagogen (på något intuitivt plan?) förväntas kännas vad det är i det egna förhållningssättet som får betydelse för hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig. Eftersom frågan innehåller båda dessa verb så kan båda sidorna av dikotomin redan sägas vara representerade (Boje 2001). Därför kan det vara svårt att med utgångspunkt enbart i frågan synliggöra vilken maktproduktion som finns dem emellan. Jag menar att det därför blir intressant att se hur begreppen är könade. I en humanistisk diskurs (där människans – egentligen mannens – unicitet, självständighet och rationalitet betonas) har ord som se, granska och studera förståts som egenskaper associerade med en rationell objektiv maskulinitet, medan uppleva och känna blivit till irrational subjektiv femininitet. I denna (humanistiska) diskurs är också se överordnat uppleva. I denna specifika fråga finns inte någon sådan maktordning (möjligtvis kan faktumet att se kommer före uppleva i texten beskrivas som att se ges ett litet tolkningsföreträde) och både att se och att uppleva blir viktiga verktyg för att förstå hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig. Jag vill fortsätta diskussionen om dessa verbs könade innebörd för att förstå betydelsen av att de båda orden i begreppsparet är representerade i frågan, tydligt åtskilda. Genom att båda orden används i frågan blir en möjlig läsning att det är viktigt att både ha tillgång till det manligt objektiva seendet i förskolans jämnställdhetsarbete, samtidigt som det är lika viktigt att ha tillgång till det kvinnligt subjektiva upplevande. Således förstår jag det som att det i frågan blir viktigt att både kvinnliga och manliga perspektiv finns representerade i synliggörandet av barnens könade varande och blivande; görande och beteende. Och i förlängningen blir det därför också viktigt att både kvinnliga och manliga perspektiv finns representerade i
jämställdhetsarbetet. Orden får således sin betydelse i förhållande till den ovan diskuterade skillnadssdiskurs som dominerade under 1990-talet; en diskurs som betonar att en förutsättning för ett jämställt samhälle är beaktandet av både kvinnliga och manliga perspektiv (jämför Nordberg 2005a, s. 84).

**Från barn till flickor och pojkar**


Med utgångspunkten att förhållningssättet innefattar en mängd olika förställningar om kön kan också följande antagande göras: beroende på hur pedagogen förhåller sig till barnen kommer olika diskurser materialiseras i barnen och de kommer också vara och bli; göra och bete sig på olika sätt. Således vill jag hävda att frågan utgår från en socialkonstruktionistisk diskurs i vilken barn inte föds till flickor och pojkar, utan *blir* det (för att travestera de Beauvoir 1949/2004, s. 325) ovan använda citat). Flickorna och pojkarna kan således beskrivas som skapade av samhället, som i detta fall är förkroppsligat i pedagogens
förhållningssätt och att hon eller han bemöter barnen på olika sätt. Dock möjliggör den vikt som i frågan läggs vid pedagogens förhållningssätt till barnen (snarare än barnens upprepningar av och/eller (miss)anpassningar till detta) liten möjligheten att se barnen som agentiska. Det är snarare pedagogens förhållningssätt som gör saker ”på” barnen. Jag läser det som att samhällets förväntningar på barnen blir materialiserat i pedagogens förhållningssätt och barnen kan därför förstås som samhällets och diskursens fångar och är därmed nästintill utan agentskap. En uteslutens diskurs blir således hur barnen förhåller sig till pedagogerna och hur de också kan förstås som aktiva och agentiska genom att de performativt upprepar och materialiserar de föreställningar om kön som pedagogens förhållningssätt uppmuntrar.

**Är och blir; gör och beter sig**


Men utan *sig* och istället tillsammans med *beter sig* och samtidigt tydligt avskilt från *är och blir* med ett semikolon, får det istället betydelsen att flickor och pojkar gör saker (inte med sina könade subjektiviteter) utan beroende av pedagogens förhållningssätt sysselsätter barnen sig med olika aktiviteter. På samma sätt handlar också orden *beter sig* om att barnen kommer att uppföra sig på olika sätt. Så om de två verben före semikolonet handlar om att barnen är eller blir könade, så handlar andra delen om vilka aktiviteter och vilket uppförande barnen förväntas ha (även om detta uppförande med utgångspunkt i queerteori och feministisk poststrukturalism även kan ses som performativt). Den första delen kan således beskrivas som
en förståelse av barnen som substantiv, medan den andra delen beskriver barnen med hjälp av verb.

Som jag förstå frågorna vill de alla uppmana till reflektioner och utmana svararna i deras eventuella förgovettaganden. En läsning av användningen av både är och blir; gör och beter sig är att delegationen vill erbjuda svararna flera olika sätt att reflektera kring och tänka om kön och genus. Ytterligare en läsning kan vara en eventuell rädsla från delegationen att "ta ställning" och välja (bort) någon förklaring. Och i en tredje läsning kan delegationen förstås som utgå från ett feministisk poststrukturalistiskt perspektiv och vill synliggöra möjligheterna av "både-och".

Fråga 14: Innehållet i förskolevardagens uppgifter

Följande fråga, som handlar om innehållet i olika uppgifter, återfinns under rubriken "Innehållet i verksamheten" och är utvärderingens fjortonde fråga. Trots likheter i form av samma ordval i denna fråga och den ovanstående, vill jag betona att orden får sina specifika betydelser i förhållande till de andra ord som också är med i frågan vilka tillsammans bildar olika teckenkedjor och formerar diskurser. Men en specifik fråga i utvärderingen får också sin betydelse i förhållande till de andra frågorna. Därmed kan även frågorna tillsammans beskrivas som teckenkedjor som formerar och möjliggör vissa diskurser samtidigt som de omöjliggör andra. Inledningsvis vill jag därför kort jämföra denna fråga med den föregående eftersom det finns intressanta likheter, men också skillnader mellan frågorna.

Hur ser och upplever ni om innehållet i olika uppgifter påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig på olika sätt? (Exempelvis att rita, måla, konstruera; förslag på dramalek, rörelselek, utforsknande och experimenterande, val av sagor, berättelser, samlingsinnehåll, gårdslek, fri lek osv.)

Den första frågan (fråga 4) förutsätter att pedagogens förhållningssätt har betydelse för barnens könade subjektiviter. Även denna fråga är formulerad utifrån antagandet att det delegationen frågar efter faktiskt har betydelse. Ordet Hur i början av frågan tydliggör att det förutsätts att innehållet i olika uppgifter påverkar hur flickor respektive pojkar är och blir, gör och beter sig. Om det istället hade stått "Hur [S]er och upplever ni..." skulle frågan snarare undra om innehållet påverkar flickor och pojkar. Dock finns en liten "halkning" i frågan. Den mest grammatiskt "korrekt" formuleringen hade varit "Hur ser och upplever ni att innehållet...". Men ordet att har bytts ut mot om. Detta innebär att frågan både utgår från antagandet att innehållet i olika uppgifter faktiskt påverkar hur flickor och pojkar är och blir,
gör och beter sig, samtidigt som den också ifrågasätter detta antagande och undrar om det verkliga är så. Ordet om kan alltså förstås som en motståndsdiskurs, explicit formulerad i själva frågan.

**Flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig olika?**

Att flickor och pojkar både är och blir, gör och beter sig lyfts fram även i denna fråga. Men med en stor skillnad. I denna fråga följs hur flickor är och blir, gör och beter sig av orden på olika sätt. Det finns således en inbyggd förväntan på att innehållet i olika uppgifter kommer att påverka olika barn på olika sätt. Och eftersom frågans skiljer mellan flickor och pojkar förstår jag också detta som att innehållet i verksamheten förväntas påverka just flickor och pojkar på olika sätt, snarare än att påverka olika individer inom flick- respektive pojkgrupp på olika sätt. Ytterligare tillägg av ordet olika hade kunna lyfta inomgruppiga skillnader och frängå den dikotoma uppdelningen mellan flickor och pojkar. En sådan formulering skulle kunna se ut som följer: "… påverkar hur olika flickor och olika pojkar är och blir, gör och beter sig på olika sätt?”.

(samhällelig) påverkan återfinns i en socialkonstruktionistisk syn på kön. Denna föreställning verkar även stämma in på de antagande som görs i frågan och jag vill därför beskriva denna fråga som inskriven som som jag i teoridelen skriver fram som en socialkonstruktionistisk (skillnadsskapande) diskurs. Det är alltså samhället (i detta fall materialiserat i innehållet i uppgifterna) som gör barnen olika.

**Ett performativt görande av den normala förskolan**

Genom uppräkningen av olika aktiviteter beskriver frågan en förväntad förskolepraktik i vilken verksamhetens innehåll är planerat och strukturerat av personalen och består av uppgifter som exempelvis att rita, måla och konstruera, av drama- och rörelselek, utforskande och experimenterande, av sagor och berättelser och av samlingar, lek på gården, fri lek osv. Den förväntade praktiken ges i frågan ett specifikt innehåll, samtidigt som den också skall innehålla olika uppgifter och således vara varierad. Samtliga uppgifter kräver att personalen planerat verksamheten utifrån utgångspunkten att dessa uppgifter är viktiga för en ”bra” förskolevardag. En ”bra” förskoleverksamhet skall alltså innehålla både konstnärlig verksamhet, naturvetenskapligt experimenterande och utforskande, fri lek samt samlingar. Frågan beskriver inte en redan existerande förskola som planerat sitt innehåll på detta sätt och utfört alla dessa uppgifter (även om det kan finnas förskolor som gör på liknande sätt). Istället kan uppräkningen i frågan beskrivas som ett performativt görande av den normala förskolan.

**Dekonstruktion av en fråga och ett svar tillsammans**

Jag vill i detta avsnitt presentera en fråga tillsammans med ett svar. Jag kommer att göra en kortare analys av frågan och i denna analys främst fokusera på vilka svar som frågan (o)möjliggör. Svaret är utvalt eftersom jag tycker att de på ett målande sätt beskriver hur ett praktiskt jämställdhetsarbete i förskolan kan se ut. Och eftersom jag, som jag redan nämnt, förstår praktiken som fylld av teorier så blir det för mig extra intressant att analysera beskrivningar av denna praktik.

**Fråga 15: Förändring av innehållet i barnens uppgifter**

Denna fråga är den femtonde i ordningen och följer alltså direkt efter den fråga jag analyserat ovan. Att välja dessa två, på varandra följande, frågor blir en illustration av den ovan beskrivna utformningen av enkäten: den första frågan (nummer 14) handlar om hur innehållet i verksamheten påverkar barnen idag och den andra (nummer 15) om hur projektet arbetat med förändring av detta innehåll.
Så till fråga femton:

På vilket sätt har ni arbetat med att förändra och påverka innehållet i de arbeten barnen gör när de målar, ritar, bygger eller leker, men även i era egna val av innehållet i exempelvis sagor, berättelser, utforskandearbete och andra innehåll för uppgifter till barnen?

Jag tycker också att det är intressant att denna fråga åter talar om barn och inte om flickor och pojkar. Till skillnad mot föregående fråga (där skillnaden mellan flickor och pojkar fick stort utrymme) handlar denna fråga istället om skillnaden mellan barn och vuxna. Jag skulle vilja beskriva detta som ett exempel på en barn≠vuxen-diskurs (barn är skilda från vuxna) i vilken barnen performativt skapas som barn (i ett motsatsförhållande till vuxna) genom den beskrivna upprepningen av typiska barn- (eller förskole)aktiviteter. Barnen blir alltså (förskole)barn genom att de målar, bygger, leker och lyssnar/påläser sagor; aktiviteter som vuxna inte förväntas utföra. De vuxna blir i frågan bara del i barnens aktiviteter när det handlar om att de ska förändra innehållet i aktiviteterna.

Svaret: Från förändrat innehåll till förändrade barn

Det nedan redovisade svaret kommer från ett projekt som besvarat den långa utvärderingen. De har besvarat alla delegationens frågor och skrivit ungefär sex sidor datorskriven text. Svaret på frågan är ganska långt och jag har därför valt att dela upp det i fyra delar. Syftet med detta är enbart att underlätta läsningen av analyserna. För att ge läsaren en överblick över hela svaret på fråga 15 presenterar jag det först i sin helhet:

Vi har valt att oftare läsa sagor som är bra ur jämställdhetsperspektiv, d.v.s. har starka flickor i huvudrollen, för att flickorna ska kunna identifiera sig med ”starka och modiga flickor”. Vi har valt att skapa lekmiljöer som är oberoende av kön. Vi har sett till att det i vår utklädningsrekvisita finns både typiska flick- och pojk-kläder, men att det mesta kan användas av båda könen, t.ex. yrkeskläder, cirkuskläder, djurdräkter m.m.

Genom att själv aktivt deltaga i barnens lek, exempelvis koj-leken i skogen, kan man försöka styra lite grann, så att lekuppgifterna inte blir så traditionellt könssuppedelade, locka barnen till att göra tvåtorn så att de får känna på lite olika roller, för att senare kunna veta vad de själva vill välja istället för att ta den rollen som ”förväntas”.

Vi försöker att alltid ha ”genus-gläsojen” på oss numera! (1i15).
**Starka sagoflickor ger starka förskolflickor**

Nedan följer den mening som jag kallar svarets första del:

Vi har valt att oftare läsa sagor som är bra ur jämställdhetsperspektiv, d.v.s. har starka flickor i huvudrollen, för att flickorna ska kunna identifiera sig med ”starka och modiga flickor”.


De jämställda sagorna läses ”för att flickorna ska kunna identifiera sig med ’starka och modiga flickor’”. Utgångspunkten är således att alla flickor inte förstår sig själva som starka och modiga (alltså: de förstår sig som svaga och fega) och behöver få hjälp att öva på detta. Svaret bortser helt från eventuella skillnader mellan olika flickor och att det kanske kan finnas flickor som redan identifierar sig som starka och modiga. Jag vill därför hävda att svaret förhåller sig till en kompensatorisk diskurs i vilken flickor förstås som i behov av att öva på att bli friare och mer självsäkra. Denna diskurs blir materialiserad i ”sagor som är bra ur jämställdhetsperspektiv, d.v.s. har starka flickor i huvudrollen” och i pedagogernas läsning av dessa sagor. I svaret iscensätts flickor performativt som en grupp som är, eller i alla fall förstår sig själva som, svaga och fega samtidigt som projektet beskriver att de vill förändra detta. Följden av detta blir således att projektet i beskrivning av sitt arbete både kan förstås som ”förövare” och ”räddare”. Utgångspunkten är att flickorna är en svag grupp, men som samtidigt blir det just denna utgångspunkt som blir svarets förståelse av vad som kan göra dem starkare. Samtidigt förstärker det också en stereotyp föreställning som säger att innebörden i att vara flicka är att vara svag och feg. Jag tycker att detta sammanfattar ganska väl den kritik som riktats mot ett kompensatoriskt arbetssätt (se exempelvis Dolk 2008).

Svaret säger inget om pojkars nytta av att läsa sagor som är bra ur ett jämställdhetsperspektiv. Istället handlar det just om att flickorna ska bli starkare och modigare.
och ta till sig av de egenskaper pojkar redan förväntas ha. Det som traditionellt har associerats med maskulinitet värderas alltså högre än det som traditionellt associerats med femininitet. De handlar således om flickors förändring, om att ”flickor ska göras om” som delegationen beskriver det i Jämställd förskola (SOU 2006:75, s. 70). Flickorna ska lära sig att ta för sig och bli tuffare, mer som pojkarna, och därmed kan förskolan också bli mer jämställd (SOU 2006:75, s. 70). För att jämföra med två kända sagoflickor: det är alltså bättre (och förskolan förstås som en mer jämställd) om det finns massa flickor som är modiga som Pippi istället för fega som Annika (jämför Dolk 2008 som refererar till Karin Hultman).

Samtidigt utgår svaret från att innehållet i sagor faktiskt påverkar flickor och att de också kan förändras om de får läsa andra sagor. Jag läser frågan som inskriven i en socialkonstruktionistisk diskurs och teckenkedjan som underbygger denna diskurs ser ut som följer: läsa sagor → starka flickor i huvudrollen → starka och modiga (förskole)flickor = jämställdhet. Det blir intressant att ställa detta i relation till frågan. Frågan utgår från att en av de saker som är viktiga i ett jämställdhetsarbete är en förändring av ”innehållet i exempelvis sagor” och jag vill hävda att frågan nästan ”kräver” en beskrivning av hur projektet gjort detta. I detta förhåller sig också svaret helt till frågan och att svaret ser ut som det gör blir således inte så förvånande. Men trots att frågan efterfrågar hur pedagogerna förändrat innehållet, kommer svaret ändå att handla om hur flickorna kan förändras.

**Alla kan vara nästan överallt och göra nästan allt**

Nu till svarets andra del:

Vi har valt att skapa lekmiljöer som är oberoende av kön. Vi har sett till att det i vår utklädningsrekvisita finns både typiska flick- och pojkkläder, men att det mesta kan användas av båda könen, t.ex. yrkeskläder, cirkuskläder, djurdräkter m.m.

Projektet beskriver hur de ”valt att skapa lekmiljöer som är oberoende av kön”. Svaret säger alltså implicit att projektet menar att det finns miljöer som är beroende av kön eller ”könsmärkta”; miljöer som de nu vill undvika. En könsmärkt miljö i förskolan kan beskrivas som en miljö där många av de mest könskodade materialen är samlade. ”Dockvrån” eller ”bilrummet” beskrivs ofta som könsmärkta miljöer (SOU 2006:75, s. 105). Ofta förstås de könsmärkta miljöerna som en anledning till att flickor och pojkar leker på var sitt håll, i olika rum och med olika material (SOU 2006:75, s. 105). Motståndet mot dessa miljöer kan förstås utifrån en könsneutralitets- och likhetsdiskurs som säger att flickor och pojkar kan, och ska, göra samma saker på förskolan. Om de gör det är förskolan också jämställd.
En liknande utgångspunkt finns även i nästa mening. Yrkeskläder, cirkuskläder och djurdräkter förstås som något som både flickor och pojkar kan använda och jag läser detta som att en, vad Nordberg (2005a, s. 82) kallar, könsöverskridande likhetsdiskurs materialiserats i personalens val av utklädningsrekvisita. Könstillhörigheten ska alltså inte styra barnen i deras val av utklädningskläder. Men det är i projektets beskrivning inte allt som kan användas av flickor och pojkar, utan det mesta. Därför lyfter projektet fram att de sett till att det finns både typiska flick- och pojkutklädningskläder. Detta blir mycket intressant. Från att ha betonat vikten av könsneutralitet blir det också viktigt att det finns speciella flick- och pojkkläder. Den lilla förkortningen t.ex. synliggör att det är de ("könsneutrala") kläder som följer efter t.ex som åsyftas när projektet beskriver att "det mesta kan användas av båda könen", snarare än de "typiska flick- och pojkkläder[nal]." Därmed läser jag även svaret från en särartsdiskurs i vilken det faktiskt finns kläder som passar flickor bättre och som passar pojkar bättre.

En väv av liberalfeministiska och essentialistiska diskurser

Så till svarets tredje del:

Genom att själv aktivt deltaga i barnens lek, exempelvis koj-leken i skogen, kan man försöka styra lite lite grann, så att lekuppgifterna inte blir så traditionellt könsuppdelade, locka barnen till att göra tvärtom så att de får känna på lite olika roller, för att senare kunna veta vad de själva vill välja istället för att ta den rollen som "förväntas".

Projektet beskriver hur det egna (personalens) aktiva deltagandet är viktigt eftersom "lekuppgifterna [då] inte blir så traditionellt könsuppdelade. Svaret utgår från en föreställning som säger att personalens egna aktiva deltagande ses som viktigt för att bryta barnens könsuppdelade mönster. Således finns en föreställning i svaret som säger att då inte pedagogen deltar i barnens lek blir leken också stereotyp. Jag vill relatera denna svarets förståelse av pedagogens uppgift som aktiv mönsterbrytare till Läroplan för förskolan och formuleringen: "Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller" (Skolverket 2006, s. 4). Förskolan och förskolans uppdrag att motverka traditionella könsmönster och könsroller kan alltså förstås som materialiserat i pedagogernas aktiva deltagande och styrande av barnens lek så att leken inte blir så traditionellt könsuppdelad. Men också i svarets betoning av att "de" (alltså barnen, som precis som i frågan också i svaret ställs mot "vi" som är pedagogerna) "får känna på lite olika roller".
Jag vill beskriva detta resonemang som ett exempel på en genuspedagogisk diskurs i vilken pedagogens aktiva deltagande ses som en mycket viktig del i barnens könskonstruktioner och deras framtida möjligheter att bli jämställda. Detta blir mycket intressant att ställa mot Månssons (2000) forskning. Månsson (2000, s. 162) visar i sin avhandling hur aktivitetera faktiskt blir mest stereotypa (pojken/pojkarna får störts utrymme) i de situationer (exempelvis samlingen) som leds av personalen. Detta motsäger alltså att barn är mer stereotypa då vuxna inte deltar, vilket i sin tur problematiserar antagandet att pedagogens aktiva deltagande automatiskt kommer att göra barnens handlingar eller aktiviteter mindre stereotypa och mer jämställda.

**Att göra tvärtom är bättre än att göra det traditionella**


---

29 Se den genusvetenskapliga kritiken av könsrollsbegreppet under rubriken Skillnad som socialt konstruerad.
olika roller för att visa att kön egentligen inte har någon betydelse. Att samma analys kan läsas utifrån diskurser som i teoriavsnittet beskrivits som nästintill motsatta visar, precis som jag tidigare nämnt, svårigheterna med att göra dessa strikta uppdelningar. Här blir det tydligt att diskurserna går in i varandra och blir omöjliga att skilja från varandra, något som även blir tydligt i svarets fortsättning.

Svaret beskriver vidare en föreställning om att när barnen provat de olika rollerna så kommer de att "veta vad de själva vill välja" istället för att ta den rollen som ’förväntas’". Detta kan ställas mot att inte veta eller att inte få möjlighet att välja, något som i en liberalfeministisk diskurs både kan ses som underordnat det rationella tänkandet och den fulla frigörelsen. Utifrån en liberalfeministisk diskurs läser jag alltså svaret som ett försök att komma ifrån de av samhället påtvingade könsrollerna och bli en fri individ som kan välja vilken roll som helst. Detta kan också kopplas till ordet locka som återfinns tidigare i frågan. Barnen skall inte tvingas, utan lockas till förändringar. Men åter finns också en essentialistisk förväntan på att barnen skall veta vad de själva vill, innerst inne, något som hela tiden funnits där men som blivit förtryck (även i detta fall) av det som ”förväntas”.

**Bakom mina genusglasögon**

Svarets fjärde och sista del består bara av en mening. Jag har valt att fokusera på denna mening separat eftersom den tar upp något som blivit mycket centrale i genuspedagogiska arbeten, nämligen ”genusglasögonen”. Sista delen av svaret lyder så här:

Vi försöker att alltid ha ”genus-glasögonen” på oss numera!

Jag vill inleda analysen av frågans sista del med ett längre citat som presenterar begreppet genusglasögon. Tomas Wetterberg, en av delegationens två sekreterare (som tillsammans med Elisabet Wahl haft stor kontakt med alla projekt), beskriver begreppet i förordet till *Vill man ha jämställdhet?* så här:


---

30 Slutrapport för projektet Män och jämställdhet
Att ha genusglasögon handlar alltså om att ha kunskap och medvetenhet om genusstrukturer i samhället, men också om att arbeta med jämställdhet. Genom glasögonen ser världen annorlunda ut än tidigare, genom glasögonen ser jag plötsligt att världen är ojämställd. Världen blir alltså och begreppet återkommer även en gång förändrad framför mina ögon. Wetterberg beskriver också hur denna medvetenhet och detta arbete inte alltid är lätt. Detta återspeglas också i projektets svar som säger ”Vi försöker” ha glasögonen på. Att behålla glasögonen på, att vara medveten, överordnas alltså att ta av genusglasögonen eftersom detta skulle tyda på en oförmåga att se att världen är ojämställd och därmed också på en oförmåga att jobba med jämställdhet i förskolan. Att beskriva att genusglasögonen alltid är (eller åtminstone försöker vara) ”på oss numera” blir också att säga att ”Vi är nu (till skillnad mot tidigare) medvetna om att samhället är ojämställt och vi är medvetna om att vårt förhållningssätt, vårt bemötande och vår förskolemiljö kan påverka detta” Jag vill därför beskriva genusglasögonen som en materialiserad genusmedvetenhet.

Dekonstruktion av två utvärderingssvar

Jag vill i denna avslutande del av analysen lyfta fram svar från två olika projekt. När jag först började analysera projektens svar tyckte jag att jag inte såg något alls i dem. Jag tyckte att många av svaren egentligen bara var avskrivningar av frågorna (som jag visat exempel på ovan). Men när jag väl började dekonstruera svaren upptäckte jag att de, samtidigt som de förhåller sig till frågorna, också innehåller en mängd olika diskursiva förståelser av kön, genus och jämställdhet som ibland är desamma som i frågorna och som ibland inte är det. Syftet med att presentera två svar som svarar på samma fråga är att visa på den mångfald av diskurser som framträder i materialet. Jag vill också visa på likheter och olikheter i de olika projektens beskrivningar av sitt arbete och hur olika svar som samma fråga kan ge. Men det främsta syftet är att visa att olika teoretiska föreställningar om kön och genus och vad jämställdhet är ”sipprar ner” och materialiseras i det vardagliga pedagogiska arbetet. Åter har jag valt svar som ger intressanta och målande beskrivningar av den pedagogiska praktiken för att också få en förståelse av vilka teorier och föreställningar som underbygger denna praktik. Båda svaren är svar på fråga 5 som lyder som följer:
Hur tänker ni att ert förhållningssätt till barnen – ert bemötande, sätt att se på och tala till, fråga och ert kroppsspråk osv. – har förändrats under projektets gång?

Det första svaret: Materialisering av en kompensatorisk diskurs

Det första svaret kommer från ett projekt som besvaret den långa utvärderingen. Detta projekt har besvaret 33 av frågorna och svaren utgör sammanlagt 16 handskrivna sidor. Svaret ser ut på följande sätt:

Vi ber inte längre flickorna om hjälp och säger: du som är en sån duktig flicka kan väl hjälpa fröken med… Vi ber istället pojkarna få vara med mer i samarbetet. T.ex. pojkarna får hjälpa sina minsta kompisar med påklädning i tamburen och flickorna får springa ut på gården först. Försöker också få pojkarna att lugna ner sig i samlingen så att flickorna får komma mer till tals. Vi pratar mer lika med barnen. Tänker att pojkarna behöver lika mycket taktligt som flickorna. Tänker efter mer vid konflikter och försöker få båda könen att förklara sig och bli respekterade för sina upplevelser känslor och inte bara bli arga på pojkarna för att dom troligtvis har gjort något dumt (1s5).

Förändrat förhållningssätt och problematisk femininitet

Även i detta fall kommer jag att dela upp svaret, denna gång i tre delar, för att underlätta läsningen av dekonstruktionen. Här kommer den första delen:

Vi ber inte längre flickorna om hjälp och säger: du som är en sån duktig flicka kan väl hjälpa fröken med… Vi ber istället pojkarna få vara med mer i samarbetet. T.ex. pojkarna får hjälpa sina minsta kompisar med påklädning i tamburen och flickorna får springa ut på gården först.

Med inledningen ”Vi ber inte längre flickorna om hjälp” skriver svaret fram ett avståndstagande från en tidigare (traditionell) praktik i vilken flickorna, i motsats till pojkarna, använts som hjälpfröknar. Jag menar att detta blir ett viktigt ”statement” eftersom som just flickors påtvingade hjälpfrökenroll är något som av exempelvis Tallberg Broman (2002; se även Svaleryd 2002 och SOU 2006:75) beskrivs som problematiskt. Genom att beskriva att de/vi (som även i detta svar är pedagogerna) inte längre behandlar flickor på detta sätt skriver svaret fram en större medvetenhet om pedagogernas förhållningssätt och samtidigt att praktiken förändrats utifrån detta. ”Vi ber inte längre flickorna om hjälp” blir ett medel för att visa att både pedagogernas bemötande och deras sätt att tala med flickorna förändrats (och
blir också ett sätt att visa att projektet faktiskt gjort det frågan frågar efter). Jag läser denna formulering som ett sätt att skriva in sig i en genuspedagogisk diskurs som betonar att det är pedagogernas förhållningssätt som måste förändras, snarare än barnen. Denna diskurs blir mycket åtråvärd, också i förhållande till frågan, för att framställa sig som ett projekt som utfört ett bra jämställdhetsarbete.

I svaret blir att inte be flickorna om hjälp överordnat att be dem om hjälp. Att be om något blir problematiskt och detta kan bara förstås utifrån utgångspunkten att flickorna faktiskt förstås som några som kommer att göra det de ombeds. Därmed kan också frågan förstås som inskriven i en diskurs som säger att pedagoger inte skall be flickor om saker eftersom de antagligen kommer att lyda och ”hjälpa fröken”. Och om flickorna (till skillnad från pojkarna) hela tiden hjälper fröken kan förskolan i en genuspedagogisk läsning inte vara jämställd. Den duftiga flickan som hjälper fröken konstrueras således som en problematisk femininitetsposition som hindrar jämställdhetsarbete. Duktig får här alltså inte sin betydelse i förhållande till exempelvis oansvarig eller dålig, utan snarare i förhållande till fri eller autonom. Att vara duktig betyder alltså att vara ofri och beroende av pedagogerna. En förskjutning sker således. Det är inte längre bara pedagogernas förhållningssätt som måste förändras. Även flickorna måste förändras för att det skall bli jämställt. Teckenkedjan som formulerar denna diskurs ser i min läsning ut som följer: vi (pedagoger) → ber inte → duktig flicka → jämställdhet.


**Hjälpsamhet som tvång och erbjudande**

Men det är inte bara flickorna som skall förändras. I svaret måste även pojkarna ändras för att det skall bli jämställt. istället för flickorna skall det nu vara pojkarna som hjälper till. Jag har
kursiverat istället för eftersom jag tycker att det är ett intressant ordval. Det handlar alltså inte om att också be pojkarna om hjälp så både flickor och pojkar hjälper till, utan att pojkarna ska ersätta flickorna och vara de enda som ska hjälpa till. Jag läser detta som ett performativt görande av flickor och pojkar till två olika grupper, som alltid måste göra olika saker. Görande av barnen till två olika grupper är något som förekommer i hela svarets formulering. Genom att skriva flickorna och pojkarna i plural, och dessutom i bestämd form, konstitueras flickor och pojkar som två enkelt identifierbara kö där alla eventuella skillnader eller likheter inom och mellan kategoriseringarna förbises.

Görande av barnen som två olika grupper blir också tydligt i beskrivningarna av jämställdhetsarbetet. För om flickornas hjälpsamhet beskrivs som problematisk duktighet beskrivs pojkarnas hjälpsamhet i termer av samarbete och hjälp till ”sina minsta kompisar”. Pojkarna får hjälpa till och de erbjuds att ”vara med mer i samarbetet” Hjälpen blir således ett positivt laddat erbjudande (som pojkarnas också kan tacka nej till?) och inte den negativt laddade traditionella hjälpfrökenroll som flickorna tvingats in i. Om den traditionella duktigheten blir det som beskriver flickornas hjälp, beskrivs alltså pojkarnas hjälp med det ”moderna” ordet samarbete. Att pojkarna hjälper sina yngre kompisar blir därför inte problematiskt, utan något som uppmuntras. Hjälpen förstås utifrån helt andra diskursiva föreställningar än flickornas osjälvständiga frökenhjälp. I en feministisk läsning får att hjälpa till således helt olika innebörd beroende på om det är flickor eller pojkar som utför hjälpen.

**Kompensatorisk träning**

Här följer nästa del av svaret:

Försöker också få pojkarna att lugna ner sig i samlingen så att flickorna får komma mer till tals. Vi pratar mer lika med barnen. Tänker att pojkarna behöver lika mycket taktilt som flickorna.

Åter beskrivs barnen som två olika grupper: Pojkarna som måste ”lugna ner sig i samlingen” och alltså performativt konstitueras som vilda och högljudda och flickorna som behöver få ”komma mer till tals” och alltså konstitueras som blyga och försynta. Projektet beskriver hur de försöker få pojkarna att bli lugnare.

Ett kompensatoriskt arbetssätt blir en viktig utgångspunkt i detta svar. Pojkarna måste öva på att vara lugna i samlingen (ta hänsyn till andra/utveckla empati) och flickorna på att komma till tals (vara en handlande individ/stå för sina åsikter). Den kompensatoriska diskursen blir också tydlig i formuleringen ”pojkarna behöver lika mycket taktilt som

Svaret beskriver en förskoleverksamhet helt i enlighet med den kompensatoriska uppfattningen att flickor berövats på sin självständighet och därför behöver öva på autonomi och att pojkar inte får hjälpa till och därför behöver öva på samarbete. Det är också dessa kompensatoriska diskurser som jag förstår som materialiserade i den pedagogiska praktiken. Jag vill avsluta denna del av frågan med att lyfta fram meningen ”Vi pratar mer lika med barnen”. Jag menar att det går att läsa denna mening på (minst) två sätt. Dels att projektet inte vill prata helt lika med barnen och därför beskriver att de pratar mer lika. Detta skulle tyda på en skillnadsskapande praktik. Men med hänsyn till frågan (som ju frågar om hur pedagogernas sätt att tala med barnen förändrats) menar jag att mer också kan läsas som att ”Vi pratar mer lika med barnen [nu än vi gjorde tidigare]”. Således skriver även detta svar in sig i den förändringsdiskurs som underbygger hela utvärderingen.

**Båda könen ska få möjlighet att förklara sig**

Så till frågans sista del och avslutande mening:

Tänker efter mer vid konflikter och försöker få båda könen att förklara sej och bli respekterade för sina upplevelser känslor och inte bara bli arga på pojkarna för att dom troligtvis har gjort något dumt.

Även här blir en likhetsdiskurs tydlig. Båda könen skall få möjlighet att förklara sig och bli respekterade för sina känslor och upplevelser. Precis som i svarets början, där det tar avstånd från en verksamhet i vilken flickorna blir hjälpförknar, tar svaret här avstånd från en verksamhet som alltid anklagar pojkarna för det som hänt. Med risk för att upprepa mig vill jag åter hävda att svaret skriver in sig i en förändrad och mer medveten förskolepraktik.

Jag vill avsluta diskussionen med att lyfta fram respekterade och sätta det i motsats till inte respekterade. Svaret säger implicit att en förskoleverksamhet som inte respekterar båda
könens känslor och upplevelser är en sämre förskoleverksamhet som svaret tar avstånd från. Sedan sker en intressant glidning: från att beskriva båda könen övergår svaret till att enbart prata om pojkarna. Det är alltså främst pojkarna som pedagogerna försöker få att förklara sig och bli respekterade för sina känslor. Flickorna anses alltså vara några som redan besitter ”förklaringsförmågan” och i detta inte behöver pedagogernas uppmuntran. Dessutom kanske det enbart är pojkarna som behöver förklara sig eftersom de ofta är de skyldiga. För trots att ett uttalat motstånd mot detta finns pojkarnas ”skyldighet” genomgående i svaret. Det är pojkarna som genom sin vildhet är skyldiga till att flickorna inte kommer till tals under samlingen och pojkarna som måste hindras från att komma ut på gården först så att flickorna kan göra det.

**Det andra svaret: Olika diskursiva läsningar ger olika förståelser av ett svar**

Detta andra svar kommer från ett projekt som besvarat den korta utvärderingen (och som tidigare även besvarat den långa utvärderingen). Personalen i detta projekt har besvarat alla frågorna och svaren utgör ungefär 12 dataaskrivna sidor. Sammanlagt utgör detta svar i sitt original nästan en sida text. Jag har därför valt ut två av svarets fyra stycken (det första och det tredje):

```
Vi tror inte på ett könsindelat arbetssätt där individer kränks på grund av olikhet. Varje barn är unikt oavsett kön. Vi vill inte särhålla utan skapa möten mellan individer oavsett kön. Vår ambition är att barnen ska ha möjlighet att bli på många olika sätt [i] olika sammanhang. Om vi vill att flickorna och pojkarna ska ha samma möjligheter och rättigheter, ska vi då visa på skillnader eller likheter eller både och?

... Under projektets gång fick vi syn på hur mycket pedagogerna kommenterade barnens kläder i tamburen och vilken bekräftelse barnen fick genom sina kläder. Idag är många mer medvetna om hur barnen tas emot. Vi fick syn på vilka strategier som pojkarna har för att få sin uppmärksamhet bekräftad och hur lätt det är trots medvetenhet att gå i fällan (2g2).
```

Jag kommer precis som tidigare dela upp svaret i flera delar, men vill först säga något helt kort om hela svaret. Svarrets första stycke blir i mina ögon mycket intressant eftersom det egentligen inte svarar på frågan. Istället läser jag det snarast som en poetisk (om än väldigt slagordsinspirerad!) skildring av vilka (teoretiska) utgångspunkter projektet vill skriva fram sig i förhållande till. Det efterföljande stycket blir istället en beskrivning av den pedagogiska
praktiken. Detta möjliggör väldigt intressanta jämförelser av vilka av de framskrivna teorierna som också materialiserats i förskolevardagen.

Första gången jag läste svaret tyckte jag att det var ganska förvirrande (och i viss mån tycker jag det fortfarande). Vad betyder det till exempel att individer inte ska kränkas på grund av olikhet? För att hantera denna förvirring och lyfta fram att svaret också kan förstås på flera olika sätt kommer jag i det nedanstående att göra flera olika läsningar.

En liberalfeministisk likhetsdiskurs
Så till presentationen och dekonstruktionen av det första stycket:


Om vi vill att flickorna och pojkarna ska ha samma möjligheter och rättigheter, ska vi då visa på skillnader eller likheter eller både och?

Ordet olikhet får sin betydelse i förhållande till likhet. Genom att hävda att individer blir kränkta på grund av olikhet och därför ska behandlas lika skriver svaret in sig i en liberalfeministisk likhetsdiskurs. Nästa mening lyder ”Varje barn är unikt oavsett kön”. Detta kan förstås utifrån dess motsats som blir ungefär Grupper av barn är lika på grund av kön. Att flickor förstås som lika varandra eftersom de just är flickor och att pojkar förstås som lika varandra eftersom de är pojkar blir alltså det som svaret vill ta avstånd från. Även i detta avståndstagande blir framskrivande av en liberalfeministisk diskurs tydligt. Användningen av orden individ och unik är väldigt typiska för denna diskurs eftersom utgångspunkten är just varje individs rätt att utveckla sina egna unika talanger och egenskaper oavsett kön.

Den liberalfeministiska diskursen kan förstås som materialiserad, och jämställdhetsmålet uppnått, då barnen på förskolan har ”samma rättigheter och möjligheter”. Jag vill skriva fram den (långa) teckenkedja som i svaret kan sägas formera denna diskurs. unikt barn → individer kränks på grund av att de blir inplacerade i grupper utifrån kön → inte särhålla → samma möjligheter och rättigheter = jämställdhet.

Genom att dekonstruera den på slutet ställda retoriska frågan kan den läsas som ett svar (som en följd av dikotomin fråga – svar). ”Om vi vill att flickorna och pojkarna ska ha samma möjligheter och rättigheter” blir således ”Vi vill att flickorna och pojkarna ska ha samma möjligheter och rättigheter”. Jag förstår detta som en typisk beskrivning av jämställdhet. Samtidigt kan även dessa ord (i likhet med unik och individ) förstås som inskrivna i just en
liberalfeministisk förståelse av jämställdhet. Den liberalfeministiska förståelse av kön och genus iscensätter alltså jämställdhet som flickors och pojkars lika möjligheter och rättigheter.

I slutet av denna del av svaret problematiseras uppdelningen i flickor och pojkar som antingen olika eller lika. Om vi vill ha jämställdhet ”ska vi då visa på skillnader eller likheter eller både och?”. Om skillnad kan förstås som inskrivet i en essentialistisk (naturlig könsskillnad) eller socialkonstruktionistisk (socialt konstruerad skillnad) diskurs, kan likhet förstås som inskrivet i den liberalfeministiska diskurs som hela svaret skriver fram. Jag menar att svaret, trots att det i den sista meningen lyfter fram alternativ (skillnad eller både och), genomgående betonar hur viktigt det är att jobba med likhet för att det skall bli jämställt.

Svaret på den retoriska frågan skulle således bli: vi (ska) visa(r) på likheter.

Könsneutralitet blir könsblindhet?
"normala" för flickor eller pojkar (Eidevald 2009) menar jag att det också går att använda sig av ett individperspektiv utan att bli könsblind.

En komplicerande läsning: Motstånd mot en dominerande (jämställdhets)-diskurs?

En formulering i svaret tycks dock gå emot likhetsidealet: "på många olika sätt [i] olika sammanhang". Att barnen kan bli på många olika sätt i olika sammanhang handlar inte om att de förstås som lika. Tvärtom så läser jag denna formulering som en motståndsdiskurs mot den liberalfeministiska diskursen. Att jag överhuvudtaget inte nämnt formuleringen i den ovanstående läsningen visar hur besvärliga (men ack så intressanta!) motståndsdiskurser blir. Jag upptäckte själv hur jag önskade att denna formulering inte stått med i frågan, eftersom jag upplevde att de förstörde "trovärdigheten" i min framställning av svaret som främst liberalfeministiskt. Just därför blir det intressant att lyfta fram denna mening för att synliggöra hur jag också betraktade de läsningar som följer den dominerande diskursen som försvagande. Jag vill därför, precis som Lenz Taguchi (2009, s. 2) föreslår i "Doing deconstruction as an 'exorbitant' strategy in qualitative research", göra en "turning, bending and twisting of [my] own analysis". Jag återvänder så till svarets första del för att visa hur det även kan läsas från en helt annan diskursiv förståelse. De olika läsningarna ska inte förstås som varandras motsatser utan blir snarare ett sätt att visa att beroende på vilka diskursiva föreställningar jag har i läsningen av ett svar och beroende på vilka betydelsebärande begrepp jag lyfter kommer också dekonstruktionerna att se helt olika ut. För att underlätta för läsaren kommer första delen av svaret igen:

Vi tror inte på ett könsindelat arbetssätt där individer kränks på grund av olikhet. Varje barn är unikt oavsett kön. Vi vill inte särhålla utan skapa möten mellan individer oavsett kön. Vår ambition är att barnen ska ha möjlighet att bli på många olika sätt [i] olika sammanhang. Om vi vill att flickorna och pojkarna ska ha samma möjligheter och rättigheter, ska vi då visa på skillnader eller likheter eller både och?


Jämställdhetsprojektet på Tittmyran och Björntomten i Gävleborgs län är, som jag tidigare nämnt, ett rikskänt jämställdhetsprojekt i förskolan som jobbat med kompensatorisk pedagogik. I Jämställd förskola (SOU 2006:75, s. 73) beskrivs också projektet som det första många associerar till när de tänker på jämställdhet i förskolan. Projekten är så välkända att (nästan) alla som jobbar med jämställdhet i förskolan vet att det är kompensatoriskt arbete som åsyftas då arbetet i Gävle lyfts fram. Att vända sig emot Gävlemodellen som den enda rätta metoden, blir därför att vända sig mot den dominerande ställning som den kompensatoriska pedagogiken har. Jag menar därmed att jag ytterligare kan underbygga min läsning av svaret som en kritik mot det kompensatoriska arbetssättet.

och alla pojkar på samma sätt är således det som svaret går i motstånd mot. Meningen kan således förstås som ytterligare en framskrivning av en komplicerande pedagogik.

Jag har redan tidigare nämnt att det första stycket nästan är formulerat som slagord. ”Vi tror inte på…”, ”Varje barn är unikt…” och ”Vi vill…” är saker som jag nästan kan föreställa mig skriva på demonstrationsplank. Jag tror att det är frågan som lockar fram detta, eller snarare det svar som projektet verkar uppleva av delegationen förväntar sig. Som jag visat i översikten av alla projektens svar är den kompensatoriska diskursen mycket stark i jämställdhetsarbetet i förskolan. Jag tycker mig därför kunna läsa att det i svaret finns en förståelse om en från delegationen förväntad kompensatorisk praktik. Därför blir det inte heller konstigt att svaret tar i ändå från tärna i sitt motstånd mot denna diskurs och detta förväntade arbetsätt. Svaret skriver således fram sin förståelse av jämställdhet i motstånd mot en dominerande diskurs.

**Personalen vill – barnen ska**

**Att inte bekräfta genom kläder**

Jag vill nu övergå till det jag valt att kalla svarets andra del för att undersöka om de diskursiva förståelser av kön/genus och jämställdhet som skrivs fram i svarets första del också blir de diskurser som materialiseras i beskrivningen av verksamheten. Här kommer alltså (början av) frågans andra del:

Under projektets gång fick vi syn på hur mycket pedagogerna kommenterade barnens kläder i tamburen och vilken bekräftelse barnen fick genom sina kläder. Idag är många mer medvetna om hur barnen tas emot.

I svaret beskrivs att projektdeeltagarna ”under projektets gång fick vi syn på”. Jag vill stanna upp vid detta och förstå det utifrån dess motsats. Motsatsen blir ungefär ”innan projektet såg vi inte”. Även detta svar skriver alltså in sig i en förändringsdiskurs, där deltagandet i projektet förändrat deras förhållningssätt: de får nu syn på hur mycket de (tidigare) kommenterade barnens kläder. Därför är de nu mer ”medvetna om hur barnen tas emot”. Den teckenkedja som formerar denna diskurs förstår jag som deltagande i projektet → mer medvetna → få syn på → (förändrad praktik då) barnen tas emot.

Svaret beskriver också hur barnen fick bekräftelse genom kläderna. Detta kan ställas mot att inte få bekräftelse genom kläderna. Att inte bekräfta via kläderna blir överordnat att göra det. Om kommentarer om, och bekräftelse, via kläder (enligt ovanstående diskussion) blir ett stereotypt görande av kön, skriver projektet fram sig som några som är medvetna om detta och därför bemöter barnen på ett annat sätt. Svaret beskriver därmed en praktik som förstås som medveten och därför inte heller längre gör stereotypt kön. I min läsning av denna del av svaret blir just medvetenheten en förutsättning för jämställdheten.

**Att göras och göra sig hjälplös**

Jag har hittills läst diskussionen om kläder och bekräftelse via kläder med utgångspunkten i att kommentarer om barnens kläder performativt skapar barnen som två kön och att pedagogerna vill gå i motstånd mot detta. Men svarets sista mening vrider till denna läsning:

Vi fick syn på vilka strategier som pojkarna har för att få sin uppmärksamhet bekräftad och hur lätt det är trots medvetenhet att gå i fällan.

Jag vill börja med att säga något om användningen av ordet *pojkarna*. Ordet skrivs i bestämd form plural vilket alltså innebär *alla* pojkar. En glidning har således skett: från att i svarets (poetiska) början beskriva att alla barn är unika, beskrivs nu pojkarna som en grupp med strategier. Gruppen *pojkar* blir i en binär förståelse av kön ställd mot gruppen *flickor*. Och att *ha strategier* kan ställas mot att *inte ha strategier*. Pojkar förstås alltså som en grupp som har strategier för att få uppmärksamhet genom sina kläder, medan flickorna förstås som en grupp som inte har det. Detta går emot den ovanstående läsningen där både flickor och pojkar får uppmärksamhet genom sina kläder, om än på olika sätt. Således handlar detta inte längre om att bli bekräftad och få uppmärksamhet genom klädernas utseende, utan om något annat.

Hela svarets beskrivning av praktiken handlar om barnens kläder och tamburen. Detta är ett tema som ofta lyfts fram i genuspedagogisk forskning. Eidvald (2009) visar i sin avhandling *Det finns inga tjejerbestämmare* att pojkar i tamburen får direkt hjälp med sina kläder, medan flickor oftare får be om denna hjälp och vänta eftersom de förväntas klara av/påklädnings själva. Trots att det i hans empiri finns pojkar som mycket väl klarar att klä på sig själva (liksom flickor som inte gör det) får *alla* pojkar snabbare hjälp med påklädnningen (det vill säga personalens uppmärksamhet) och konstitueras således som en grupp som inte kan ta ansvar för sin egen på/avklädnad. Flickorna, som får träna på att klä på och av sig själva och inte får personalens hjälp i samma utsträckning, konstitueras istället som

**Poetiska beskrivningar av jämställdhet som materialiseras i praktiken?**

Kan så de diskursiva förståelser av jämställdhet och kön/genus som lyfts fram i svarets första del också förstås som materialiserade i den pedagogiska praktiken? Mitt svar blir både-och. Svaret beskriver att de inte vill könsindela barnen, men samtidigt är det ”flickorna och pojkarna” som ska ha ”samma rättigheter”. Och samtidigt som barnen beskrivs som unika är det faktiskt pojkarna som _grupp_ som beskrivs ha strategier för att få pedagogens uppmärksamhet. Jag gjorde två olika läsningar av svarets första del och jag vill hävda att de diskursiva föreställningarna om kön/genus och jämställdhet som materialiserats i den pedagogiska praktiken främst är de liberalfeministiska. Barnen förstår som lika i de alla flesta situationer och då pojkarna ibland försöker lura pedagogerna ”i fällan” blir det viktigt att fortsätta vara medveten och alltså fortsätta att behandla barnen lika. Föreställningen om jämställdhet kan alltså sammanfattas som att bara vi är medvetna och behandlar barnen lika (även då pojkarna försöker använda strategier trots att de egentligen skulle klara sig själva) blir samhället också jämställt.

Att förstå framskrivningen av praktiken i termer av en komplicerande pedagogik blir svårare. Barnen, flickorna och pojkarna beskrivs all i en bestämd form plural och förstås därmed som tre enkelt identifierbara grupper. Detta går således emot ställningstagande att ”barnen ska ha möjlighet bli på många olika sätt [i] olika sammanhang”. För trots att svaret beskriver att det inte vill dela upp barnen i flickor och pojkar menar jag att detta är exakt vad som finns implicit i framskrivningen av svaret. Genom att inte gå på pojkarnas strategier (och alltså underförstått vägra att klä på dem först) kan pedagogerna istället äga tid åt den andra gruppen; åt flickorna. Så trots att jag menar att början av svaret kan läsas som ett motstånd mot ett kompensatoriskt arbetssätt, kan slutet av svaret istället förstås som en framskrivning av just detta. Pojkarna får i vanliga fall mycket uppmärksamhet och skall nu lära sig att ta hänsyn och vänta på sin tur (alltså: pedagogerna ska inte gå i fällan). Och flickorna som i vanliga fall får anpassa sig efter pojkarnas strategier måste uppmuntras att ta för sig och be om pedagogernas hjälp.

Det enda som jag läser som något komplicerande är att pedagogerna faktiskt skriver fram pojkarna (ja, enbart pojkarna) som agentiska medskapare av sin egen könade subjektivitet. Samtidigt genomsyras hela svaret av att det ändå är pedagogerna som har den reella makten. Det är pedagogernas ambition, snarare än barnens, att det ska bli jämställt.
Vilka förståelser om jämställdhet och kön/genus uttrycks i utvärderingens frågor och svar? En sammanfattande diskussion av analysens resultat


Detta virrvarr eller kaos av diskurser, förståelser och utgångspunkter som går in i och/eller motsäger varandra blir också mitt resultat. Det går inte att hävda att det finns en dominerande förståelse av kön, genus och jämställdhet i varken utvärderingens frågor eller svar. Istället blir kaoset och mångfalden mitt resultat. Förskolepraktiken och jämställdhetsarbetet är motstridig(t) och komplex(t) och det är just detta som gör det så otroligt intressant. Jag menar att detta också visar på fördelen med att använda dekonstruktion som "metod". För om jag till exempel istället valt att endast leta efter återkommande teman i utvärderingarna (något som är en vanlig metod för att hantera material) hade jag nog troligtvis
missat den mångfald av föreställningar som dekonstruktionen hjälper mig att synliggöra. Ofta finns en föreställning om att de teman som identifierats också är allomfattande (det vill säga att allt material kan stoppas in i ett tema) och därmed blir det också lätt att hävda att det finns, och också att hitta, generella mönster i materialet. Jag menar att det hade varit svårt för mig att upptäcka den komplexitet och motstridighet som finns i mitt material med en sådan metod.

Samtidigt är det vissa förståelser av jämställdhet och kön/genus som får lite större utrymme, som görs åtravärda i fler av frågorna och svaren och vissa praktiker som framställs som de rätta (i både frågor och svar) och således omöjliggör andra praktiker. Så trots att både frågorna och svaren kryllar av olika diskursiva förståelser av kön/genus och jämställdhet läser jag vissa diskurser som dominerande. Gemensamt för de både de flesta frågorna liksom de flesta av svaren är att, oavsett om flickor och pojkar anses lika, olika av naturen eller olika som följd av sociala konstruktioner beskrivs flickor och pojkar som enkelt identifierbara grupper. Flickorna betyder *alla* flickor och pojkarna betyder *alla* pojkar. Grupperna ”flickor” och ”pojkar” görs alltså till jämställdhetsarbets självklara subjekt.

I frågor och svar framträder också en föreställning om att vissa praktiker kan vara ”fel” i ett jämställdhetsarbete. Med utgångspunkt i frågorna blir det problematiskt att i ett jämställdhetsarbete exempelvis låta bli att förändra personalens förhållningssätt eller innehållet i uppgifterna. Och i svaren förstas det som problematiskt att läsa traditionella sagor, att inte aktivt delta i barnens lek, att glömma genusglasögonen (i min läsning att vara omedveten), att be flickorna om hjälp, att prata olika med barnen, att kommentera barnens kläder och att gå i (ojämställdhets)fällan. Istället förstas andra praktiker som de rätta för att uppnå jämställdhet: att förändra personalens förhållningssätt, ändra innehållet i uppgifterna, läsa jämställda sagor, aktiv delta i barnens lek, ha genusglasögonen på (och alltså vara medveten), erbjuda pojkarna att hjälpa till, prata lika med barnen, inte kommentera barnens kläder och inte gå i fällan. Frågorna uttrycker en förväntan på en förändrad praktik och det blir således mycket viktigt att i svaren visa att projekten inte (längre) utför dessa ojämställda sysslor, utan att de utför andra bättre praktiker och således har förändrats till en jämställd förskola. Jag vill därför hävda att det i mitt material finns en dominerande förändringsdiskurs där förändring görs till synonymt med framsteg. Varje förändring som sker blir också ett steg närmare målet: jämställdheten. Jag vill beskriva detta som en slags bergsbestigning: Varje förändring blir, i en modernistisk anda, ett (fram)steg *uppnått* och när väl toppen på berget är nådd, ja, då är förskolan också jämställd. Jämställdhet förstas som ett slags (statistiskt) *tillstånd* som kan *uppnås* genom rätt slags *förändring*. Förändring görs alltså till en norm i jämställdhetsarbetset.
Jag vill inleda detta avsnitt med en tanke som väckts i arbetet med denna uppsats:

Flickor och pojkar kan inte vara den stabila utgångspunkt som jämställdhetsarbetet i förskolan ska vila på. Jämställdhet är inte ett statiskt tillstånd som vi kan förändra oss till och sedan vara i utan en process i vilken vi gör jämställdhet om och om igen.

Med utgångspunkt i denna tanke vill jag avslutningsvis problematisera hur jämställdhetsarbetet i förskolan performativt gör flickor och pojkar till två olika grupper och lyfta fram alternativ till detta, samt diskutera den hegemoniska ställning förändringsbegreppet fått i jämställdhetsarbetet. Samtidigt vill jag passa på att åter betona att jag absolut inte vill förkasta strävan efter ett jämställt samhälle eller den feministiska förändringskampen. Jag vill istället problematisera de teoretiska föreställningarna om både kön, genus och jämställdhet som leder till att förändringsarbetet måste se ut på ett visst sätt; föreställningar jag menar underbygger en tro på kausala samband där en viss behandling av barnen i förskolan också kommer leda till ett jämställt framtidiga samhälle.

Som avslutning kommer jag lyfta fram förslag till vidare forskning.

**Flickor och pojkar som jämställdhetens subjekt**

På samma sätt som Butler (1990/1999, s. 3 ff.) kritiserar kvinnan som feminismens självklara subjekt menar jag att ”flickor” och ”pojkar” som den självklara utgångspunkten för jämställdhetsarbetet i förskolan kan utmanas. I de förståelser av jämställdhet som uttrycks i frågor och svar konstitueras och görs flickor och pojkar till två enkelt identifierbara grupper. Jag menar att detta snarast förstärker föreställningen om att grupperna är olika och underbygger därmed också en förståelse av att de också kan behandlas olika. Denna dikotoma uppdelning i flickor och pojkar innebär alltid en under- och en överordning (jämför Freedman 2003; Lenz Taguchi 2004) och det är just att utjämn a denna maktobalans som kan beskrivas som jämställdhetsarbetets mål. Flickor och pojkar som jämställdhetens självklara subjekt kan alltså sägas ”motarbeta” själva syftet med jämställdhetsarbetet.

I utvärderingarnas beskrivningar av praktiken har jämställdhetsarbetet till stor del kommit att handla om kompensatoriskt arbete. För att arbetet med en kompensatorisk pedagogik och könsuppdelade grupper skall kunna motiveras krävs en förståelse av att alla flickor behöver öva på autonomi och alla pojkar på samarbete. För att kunna omfattas av
jämställdhetsarbete krävs således att alla barnen passar in i en (och endast en) av mallarna flicka eller pojke. Men ett jämställdhetsarbete som förutsätter två från varandra skilda grupper glömer och gömmer att verkligheten är mer komplex än så och att alla barn inte passar in i könskategorierna. Med utgångspunkt i queerteoretiska tankar vill jag dessutom hävda att inget barn kan passa in exakt i någon könskategori eftersom kategorierna i sig är en imitation och en upprepning av ett original som inte existerar och därmed kommer varje upprepning av kategorierna egentligen vara en ”felupprepning”. Den ”typiska” flickan eller pojken finns alltså inte. Men så länge utgångspunkten är att dessa två kategorier finns och den pedagogiska praktiken dessutom utformas efter föreställningen att flickor och pojkar behöver öva på olika saker kommer diskursiva praktiker om kön, genus och jämställdhet alltså i sig innebära uteslutning och förtryck av det ”annorlunda”, snarare än emancipation och jämställdhet. Detta blir något som visar hur det ständiga framskrivandet av flickor och pojkar faktiskt går emot de definitioner av jämställdhet som lyfts fram av både Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) och i jämställdhetsprojektens ”poetiska” beskrivningar. Beskrivningar av vad jämställdhet är (det vill säga flickors och pojkars lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter), motsägs alltså av själva användningen av kategorierna.

Hur kan vi då bedriva ett jämställdhetsarbete i förskolan som snarare utmanar än förstärker uppdelningen i flickor och pojkar, i vilket barnen också kan förstås som agentiska? Genom att vända blicken mot feministiskt poststrukturalism och queer-teori menar jag att det är möjligt att förstå att jämställdhet inte enbart kan handla möjligheter, rättigheter och skyldigheter utan *samtidigt* måste handla om att ifrågasätta stabiliteten i kategorierna flickor och pojkar. Min teoretiska utgångspunkt är att frågorna och svaren är ett performativt görande av jämställdhet i förskolan, samtidigt som frågorna också ”kräver” vissa svar och förväntar sig vissa praktiker. Därför tror jag också att frågor som är formulera utifrån andra, mer komplicerande, positioner möjliggör andra svar men också ett förkroppsligande och iscensättande av andra jämställdhetspraktiker. Jag vill därför lyfta fram en av de frågor som delegationen formulerat (som jag också dekonstruerat ovan) och försöka skriva den på ett annat sätt som möjliggör en mer nyanserad och komplex förståelse av vad kön, genus och jämställdhet kan vara. Så istället för att (som i fråga 14) fråga ”Hur ser och upplever ni om innehållet i olika uppgifter påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig på olika sätt?” förstår jag det som mer fruktbart att fråga ”Vilka möjligheter ger innehållet i uppgifter på förskolan olika barn att vara, bli och göra sig på olika sätt i olika situationer?”. Jag är medveten om att frågan blir svårare och mer teoretisk i sitt utförande. Samtidigt menar jag att detta också kan vara en fördel eftersom frågan därigenom kan möjliggöra en större variation av svar och även uppmana svararna till de reflektioner delegationen önskade att originalfrågorna skulle mynna ut i (jämför Wahl 2009-04-14). Jag menar att denna fråga lyfter fram att olika barn *blir* positionerade och samtidigt *gör sig* positionerar sig på en mängd olika sätt i förhållande till innehållet i uppgifterna; positioner som varken styrs av en innebonde naturlighet eller av en olikhet eller likhet. Subjektspaketet ses som situationsbundet och det regleras (och omförhandlas) av de olika diskurser och möjlighetsskillkor som (sam)verkar just där och då. Barnen positionerar sig i förhållande till dessa diskurser, samtidigt som pedagogerna också positionerar barnen. I detta blir både barn och pedagoger alltså aktiva subjekt. Därmed blir det inte längre möjligt att tänka att ”bara vi förändrar innehållet i uppgifterna kommer det också att bli jämställt”. Istället möjliggör frågan svar som problematiserar den enkla uppdelningen i flickor och pojkar och också problematiserar den ”orsak-verkan”-teckenkedja (*innehåll → påverkar → (flickor och pojkar) på olika sätt*) jag menar finns i originalfrågan. Alternativa frågor blir alltså en möjlighet att iscensätta kön och genus på andra sätt och möjliggör därmed också andra jämställdhetspraktiker. Då kön ses som en av många delar av en föränderlig, situationsbunden och flytande subjektivitet blir det inte längre meningsfullt att betrakta ”flickor” och ”pojkar” som jämställdhetens självklara subjekt.
Först då jämställdhetsarbetet inte använder flickor och pojkar som stabila kategorier som utgör grunden för förändringsarbetet kan också jämställdhet bli möjligt.

**Ändringens hegemoni**

Dekonstruktionen av frågor och svar visar att de till stor del handlar om förändringar av tidigare praktiker som beskrivs som ojämställda. Genom att frågorna beskriver hur de förvántar sig ett avståndstgande från dessa praktiker och svaren också visar hur de utfört just detta praktiker, skriver både frågor och svar in sig i en diskurs som säger att förändring alltid innebär en förbättring. Jag vill göra en mycket kort återblick till föregående avsnitt och min framskrivning av ett alternativ till en av delegationens frågor. Min förståelse är, som jag också skriver, att förändrade frågor kan ge andra mer nyanserade och komplicerande förståelser av kön. Vad jag dock inte säger, vad som alltså finns implicit i detta, är att jag också menar att min nya fråga i viss mån är ett bättre alternativ än originalfrågan. Jag skriver alltså in mig själv i en modernistisk diskurs i vilken förändring förstås i termen av framsteg. Detta visar hur jag i mina dekonstruktioner alltid kommer att vara inskriven i de diskurser jag samtidigt dekonstruerar. "knottily entangled with [my] subject" som Burman och MacLure (2005, s 287) uttrycker det. Så hur kan jag dekonstruera detta föränderingsbegrepp och förstå det på andra sätt när jag själv även omfattar det?

menar jag att det går att problematisera detta. Förändringar kommer att ske hela tiden, genom små "felupprepningar" i den pedagogiska praktiken. Verksamheten kan alltså sägas dekonstrueras själv, genom att det hela tiden sker förskjutningar av exempelvis innehållet i verksamheten och av pedagogens förhållningssätt.

Som jag lyfte fram i inledningen görs förändring till både medel och mål i jämställdhetsarbetet. Genom att arbeta med förändring redan i förskolan kan ett framtida samhälle bli jämställt och det jämställda samhället är också ett förändrat samhälle som ger flickor och pojkar, kvinnor och män lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter. Förändringen förstas alltså leda till ett statiskt mål som också blir ändhållplatsen eller bergstoppen (för att återknyta till den tidigare metaforen) från vilken vi kan ropa ut ”Nu är vi jämställda!” Men jag vill läsa det pedagogiska jämställdhetsarbetet som att det är i dekonstruktion, att ständigt nya förståelser av jämställdhetsarbetet görs till de ”sanna” och ”riktiga” arbetssättet, där barnen och pedagogerna tillsammans ”plockar upp”, omfattar och omförhandlar olika diskursiva föreställningar om kön och genus och på så sätt hela tiden förskjuter den pedagogiska praktiken. Detta blir också att förstå jämställdhetsarbetet som ett förändringsarbete. Men med en viktig skillnad: förändringarna har inte ett bestämt och stabilt slut utan kommer ständigt att pågå. Jag förstår alltså jämställdhet och förändring som en ständigt pågående process snarare än ett tillstånd som kan uppnås. Förändringar blir alltså något som hela tiden sker, men utan att resultatet av förändringarna går att förutse. Istället för att likna förändringsarbetet med en bergsbestigning vill jag likna det med vid en härmav massa olika trådar, där trådarna på olika sätt snurrar in i varandra och där det varken finns en början eller ett slut på härvan. Förändring sker alltså åt en massa olika håll samtidigt hela tiden, oavsett om vi hävdar att vi inlett ett förändringsarbete eller ej. Det blir därför inte möjligt att hävda att bara vi börjar med jämställdhetsarbetet i förskolan kommer också ett framtidiga samhälle bli jämställt eftersom resultatet av förändringarna faktiskt inte går att förutse. Däremot menar jag inte att förändringarna i ”jämställdhetens namn” kommer att ske automatiskt och att det kommer att bli jämställt bara vi lutar oss tillbaka och låter verksamheten ”ha sin gång”. Jag menar snarare att det är viktigt att se att jämställdhet hela tiden pågår och rikta blicken mot sprickorna, felupprepningarna och förskjutningarna av det tillsynes stabila. Jämställdhetsarbetet kan därför handla om att inte enbart se det ”traditionella”, utan att också se och vara medveten om alla de praktiker som inte är ojämställda eller ”traditionella”. I detta blir det inte heller meningsfullt att vända sig från alla tidigare (som i frågor och svar beskrivs som ojämställda) praktiker och inte heller att använda kategorierna ”flickor” och ”pojkar” som en stabil utgångspunkt, ett basläger, för
bergsklättringens början eftersom förändring som en pågående process i min förståelse varken kan ha en början eller ett slut. Så istället, för att ta ett exempel från utvärderingssvaren, helt sluta att läsa traditionella sagor blir ett alternativ att barn och personal tillsammans sätter sig ned och ifrågasätter och diskutera och problematiserar hur flickor och pojkar framställs i sagorna och alltså dekonstruerar sagorna "inifrån" deras egna traditionella utgångspunkter. Ett projekt lyft att öka och beskriver hur de "utnyttjade de böcker vi har till diskussioner med barnen" (1r9).

Jag vill beskriva denna syn på jämställdhets- och förändringsarbete som ett slags förståelse av både-och, där de konkreta förändringarna (som att sätta sig ned och diskutera "traditionella" böcker) sker in i en slags samtidighet med de förskjutningar och felupprepningar som hela tiden pågår. Att förändra förskolan i jämställdhetens namn behöver därför inte vara att "överge" det som förstås som dåligt ur jämställdhetssynpunkt, utan kan alltså handla om att i varje stund tillåta, uppmuntra, synliggöra och vara medveten om att praktiken så att säga "dekonstruerar sig själv".

**Förslag på framtida forskning**

Litteraturförteckning


Essevald, Johanna & Larsson, Lisbeth (Red.), Lund: Studentlitteratur


Freedman, Jane (2003), *Feminism*. Malmö: Liber

Fürst, Gunilla (1999), *Jämställda på svenska*. Stockholm: Svenska Institutet


Henckel, Boel (1990), *Förskollärare i tanke och i handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inlärning*. Doktorsavhandling, Umeå universitet

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

Hirdman, Yvonne (2001), *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber


Skugge, Linda; Olsson, Belinda & Zlig, Brita (Red.). Stockholm: Månocket

Kärrby, Gunni (1986), *22.000 minuter i förskolan : 5-6-åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet

Kärrby, Gunni (1987), *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet


Lenz Taguchi, Hillevi (2007), ”Deconstructing and Transgressing the Theory – Practice Dichotomy in Swedish Early Childhood Education” *Educational Philosophy and Theory* vol. 39, no. 3 (s. 275-290)


Lenz Taguchi, Hillevi (2009), ”’Doing deconstruction as an ‘exorbitant’ strategy in qualitative research’. Submitted to *Qualitative Research*


Mark, Eva (2002), *Jämställdhetsarbete. Teorier om praktiker*. Jämställdhetskommitténs skriftserie 1, Göteborgs universitet

Månsson, Johanna & Larsson, Lisbeth (Red.). Lund: Studentlitteratur

Nationalencyklopedins Internettjänst (2009-03-26), Sökord: förhållningssätt. http://www04.sub.su.se:2068/swel%C3%B6rh%C3%A5llningss%C3%A4tt?i_h_word=f%C3%B6rh%C3%A5llningss%C3%A4tt


Nordberg, Marie (2005b), ”Det hotande och det lockande feminina: om pojkar, femininitet och genuspedagogik”. I: Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola (s. 122-145). Nordberg, Marie (Red.). Stockholm: Liber


Regeringsbeslut (2008-06-12), ”Uppdrag till Högskoleverket att föreslå åtgärder för att uppnå en jämnare könsfördelning på lärarutbildningen” U2008/4263/UH


Salih, Sara (2004), The Judith Butler Reader. Malden: Blackwell Publishing Ltd


Spivak, Gayatri Chakravorty (1976), ”Translator’s preface”. I: Of grammatology (s. ix-lxxxvii).


Stoller, Robert (1968), Sex and Gender. On the Development of Masculinity and Femininity. New York: Science House

Svaleryd, Kajsa (2002), Genuspedagogik. Stockholm: Liber


Vallberg Roth, Ann-Christine (2001), ”Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag” Pedagogisk Forskning i Sverige årg. 6, nr. 4 (s 241–269)


Wahl, Elisabet (2009-04-14), Telefonsamtal om utvärderingen.


Wollstencraft, Mary (1792/1996), ”Försvar för kvinnans rättigheter”. I: Kvinnopolitiska nyckeltexter (s. 7-25). Essevald, Johanna & Larsson, Lisbeth (Red.). Lund: Studentlitteratur
**Bilaga 1**

**Delegationens frågor (34 st)**

**BAKGRUND OCH RELATIONEN TILL UPPDRAGET**

1. Av vilka orsaker (kanske fler?) eller helt enkel, varför bestämde ni er som förskoleavdelning att delta i projektet?

2. Var alla med på deltagandet eller fanns det ett eventuellt initiellt motstånd någonstans (personal, föräldrar, chefer/överordnande)?

3. Hur såg er verksamhet ut och fungerade ur ett jämställdhetsperspektiv innan projektet började? (Personalens förhållningssätt till barnen? Förhållningssättet personalen emellan? Förhållningssättet barnen emellan? Aktiviteter, material, innehåll, miljö, organisation och planering?)

4. Vilken eller vilka aspekter i ert förhållningssätt till barnen ser och upplever ni ha störst betydelse för hur flickor respektive pojkar är och blir; gör och beter sig?

   Exempelvis: Ert bemötande/tilltal, er röst (röstläge och ton), ert sätt att se på (ögonkontakt eller ej; frågande, befallande blick osv.) och tala till (bestämt, befallande, frågande, lugnande osv.), tala med (korta uttryck, långa meningar, ifrågasättande, nyfiket frågande) fråga (nyfiket, ironiskt) och ert kroppsspråk (välkommande, på barnens nivå/”böja knä”, avvisande, ”tala över axeln”, utpekande osv). Varför?

5. Hur tänker ni att ert förhållningssätt till barnen – ert bemötande, sätt att se på och tala till, fråga och ert kroppsspråk osv. – har förändrats under projektets gång?

6. Vilka aspekter i ert förhållningssätt är lätt respektive svår för er (var och en) att förändra? Varför?

**DEN PEDAGOGISKA MILJÖN OCH MATERIALEN**

7. På vilket sätt ser och upplever ni idag att er pedagogiska miljö påverkar hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig? (Möblering, ytter- och innerhallar med krokar och lådor etc, toalett- och våtutrymmen, matplatser/matrum, samlingsplatsen, lekhörnor, lekytor, aktivitetsbord/aktivitetsrum)

8. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra den pedagogiska miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att den påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig?
9. På vilket sätt tänker ni idag att olika material påverkar hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig på förskolan? Ge exempel och beskriv varför?
   (Exempelvis: böcker, spel, pussel, målning, lera, dockvrå, konstruktionsmaterial, experimentmaterial, leksaker av olika slag osv.)

10. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra, byta ut, omlacera, ta bort osv. olika material i miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att de påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig?

11. På vilket sätt har ni som pedagoger eventuellt förändrat ert sätt att använda material i förhållande till barnen med hänsyn till hur ni uppfattat att de påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig?

AKTIVITETER UNDER FÖRSKOLEDAGEN OCH ORGANISATION OCH PLANERING AV DEM


13. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra vissa av dessa aktiviteter, dels med avseende på planering och organisationen av dem (tex. pojkar för flickor ut på gården; placering vid samling, mat och vila, tillgång till material på gården, turtagning på cyklar, bandyspel etc.) men även utförandet, tidsplaneringen av aktiviteten etc?

INNEHÅLLET I VERKSAMHETEN

14. Hur ser och upplever ni om innehållet i olika uppgifter påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig på olika sätt? (Exempelvis att rita, måla, konstruera; förslag på dramalek, rörelselek, utforska och experimenterande, val av sagor, berättelser, samlingsinnehåll, gårdslekslek, fri lek osv.)

15. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra och påverka innehållet i de arbeten barnen gör när de målar, ritar, bygger eller leker, men även i era egna val av innehållet i exempelvis sagor, berättelser, utforskandearbete och andra innehåll för uppgifter till barnen?

DOKUMENTATIONSBARBETET

16. Hur har ni arbetat med att observera och/eller dokumentera ert pedagogiska arbete, aktiviteter, inklusive rutin- och vardagssituationer med barnen under/i projektet?
17. Hur har ni arbetat med att observera och/eller dokumentera pedagogiska miljöer, dvs. hur barnen använder material i inne- respektive utemiljö under/i projektet?

18. Hur har ni arbetat med att observera och/eller dokumentera ert förhållningssätt till barnen under/i projektet?

19. Hur har ni kunnat använda er dokumentation för att utveckla ert jämställdhetsarbete på olika sätt?

PERSONALEN

20. Hur tänker ni ert att ert eget kön som kvinnlig respektive manlig pedagog kan påverka hur barnen är och blir, gör och beter sig på olika sätt?

21. På vilket sätt har ni förändrat er i ert sätt att vara och gör som manlig respektive kvinnlig pedagog med hänsyn till hur ni uppfattat att detta påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig?

FÖRÄLDRARNA

22. Beskriv föräldrarsamarbetet i ert projekt på just er avdelning? Vad har ni gjort? Hur? Varför?

23. På vilket sätt har föräldrarsamarbetet förändrats under projektets gång?

FÖRUTSÄTTNINGAR I TERMEN AV KUNSKAP, TID, ORGANISATION OCH PENGAR


25. Vilka möjligheter har ni haft att utveckla er kunskap och att gemensamt reflektera och arbeta med dokumentation från projektet under projektperioden?

26. Vilka förutsättningar i termer av tid och organisatoriska möjligheter att dokumentera, observera, mötas, diskuterar och reflektera har ni haft under projektperioden?
MOTSTÅND OCH SVÅRIGHETER

27. Vilka väsentliga svårigheter tycker ni att ni stött på i ert arbete i projektet? Varför tror ni att ni stött på dessa svårigheter? Har det gått göra något åt dem?

28. Vilken typ av motstånd och från vem/vilka (och även er själva!) har ni stött på och upplevt under projektet? Varför tror ni att ni stött på eller upplevt detta motstånd? Har det gått att göra något åt detta? Hur har ni gjort?

FRAMTIDEN

29. Hur tänker ni att man eventuellt kan/måste/behöver förändra förutsättningarna för det ni betraktar som bra/gott jämställdhetsarbete i termer av kunskap/fortbildning, tid, organisation?

30. Hur tänker ni om vilka ekonomiska resurser som ytterligare krävs för att ni skall kunna bibehålla och/eller utveckla/förbättra ert jämställdhetsarbete i framtiden på er avdelning/förskola?

31. Vad vill ni utveckla och förändra i et pedagogiska arbete för att kunna arbeta ännu bättre med jämställdhet på er avdelning/er förskola? Varför? Hur tänker ni göra det?

32. Hur vill ni förändra eller utveckla föräldrasamarbetet i framtiden?

33. Hur tänker ni *idag* om varför det är viktigt att jobba med frågor om barns könsidentiteter och jämställdhetsarbete i förskolan när ni jobbat i nästan ett år i projektet?

34. På vilket sätt upplever ni att det arbete ni hittills gjort i ert projekt varit och är meningsfullt för a) barnen b) er själva som professionella pedagoger?
Bilaga 2

Delegationens frågor (16 st)

BAKGRUND OCH RELATIONEN TILL UPPDRAGET


2. Hur tänker ni att ert förhållningssätt till barnen – ert bemötande, sätt att se på och tala till, fråga och ert kroppsspråk osv. – har förändrats under projektets gång?

DEN PEDAGOGISKA MILJÖN OCH MATERIALEN

3. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra den pedagogiska miljön med hänsyn till hur ni uppfattat att den påverkar hur flickor och pojkar är, gör och beter sig?

4. På vilket sätt tänker ni idag att olika material påverkar hur flickor och pojkar är och blir; gör och beter sig på förskolan? Ge exempel och beskriv varför? (Exempelvis: böcker, spel, pussel, måling, lera, dockvrå, konstruktionsmaterial, experimentmaterial, leksaker av olika slag osv.)

AKTIVITETER UNDER FÖRSKOLEDAGEN OCH ORGANISATION OCH PLANERING AV DEM

5. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra vissa av dessa aktiviteter, dels med avseende på planering och organisationen av dem (tex. pojkar för flickor ut på gården; placering vid samling, mat och vila, tillgång till material på gården, turtagnings på cyklar, bandyspel etc.) men även utförandet, tidsplaneringen av aktiviteten etc?

INNEHÅLLET I VERKSAMHETEN

6. På vilket sätt har ni arbetat med att förändra och påverka innehållet i de arbeten barnen gör när de målar, ritar, bygger eller leker, men även i era egna val av innehållet i exempelvis sagor, berättelser, utforskandearbete och andra innehåll för uppgifter till barnen?
DOKUMENTATIONSARBETET

7. Hur har ni arbetat med att observera och/eller dokumentera ert pedagogiska arbete, aktiviteter, inklusive rutin- och vardagssituationer med barnen under/i projektet?

PERSONALEN

8. På vilket sätt har ni förändrat er i ert sätt att vara och gör som manlig respektive kvinnlig pedagog med hänsyn till hur ni uppfattat att detta påverkar hur flickor och pojkar är och blir, gör och beter sig?

FÖRÄLDRARNA


10. På vilket sätt har föräldrasamarbetet förändrats under projektets gång?

FÖRUTSÄTTNINGAR I TERMEN AV KUNSKAP, TID, ORGANISATION OCH PENGAR


12. Vilka möjligheter har ni haft att utveckla er kunskap och att gemensamt reflektera och arbeta med dokumentation från projektet under projekttdelen?

MOTSTÅND OCH SVÄRIGHETER

13. Vilka väsentliga svårigheter tycker ni att ni stött på i ert arbete i projektet? Varför tror ni att ni stött på dessa svårigheter? Har det gått göra något åt dem?

14. Vilken typ av motstånd och från vem/vilka (och även er själva!) har ni stött på och upplevt under projektet? Varför tror ni att ni stött på eller upplevt detta motstånd? Har det gått att göra något åt detta? Hur har ni gjort?
15. Hur tänker ni att man eventuellt kan/måste/behöver förändra förutsättningarna för det ni betraktar som bra/gott jämställdhetsarbete i termer av kunskap/fortbildning, tid, organisation?

16. Hur tänker ni idag om varför det är viktigt att jobba med frågor om barns könsidentiteter och jämställdhetsarbete i förskolan när ni jobbat i nästan ett år i projektet?
### Bilaga 3

**Sammanfattning antal besvarade frågor och antal sidor datorskriven text**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utvärdering</th>
<th>Besvarade frågor</th>
<th>Antal sidor</th>
<th>Utvärdering</th>
<th>Besvarade frågor</th>
<th>Antal sidor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>34 frågor</td>
<td></td>
<td></td>
<td>16 frågor</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1b</td>
<td>34</td>
<td>11</td>
<td>2b</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1c</td>
<td>23</td>
<td>4</td>
<td>2c</td>
<td>16</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>1d</td>
<td>25</td>
<td>2</td>
<td>2e</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1f</td>
<td>34</td>
<td>3</td>
<td>2f</td>
<td>16</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1g</td>
<td>20</td>
<td>9</td>
<td>2g</td>
<td>16</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>1h</td>
<td>28</td>
<td>6</td>
<td>2h</td>
<td>16</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>1i</td>
<td>34</td>
<td>6</td>
<td>2i</td>
<td>16</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>1k</td>
<td>33</td>
<td>13</td>
<td>2k</td>
<td>16</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>1l</td>
<td>34</td>
<td>12</td>
<td>2l</td>
<td>16</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>1m</td>
<td>28</td>
<td>3</td>
<td>2m</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1n</td>
<td>33</td>
<td>5</td>
<td>2n</td>
<td>16</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>1o</td>
<td>34</td>
<td>4</td>
<td>2o</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1p</td>
<td>32</td>
<td>3</td>
<td>Totalt</td>
<td>192</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>1r</td>
<td>31</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1s</td>
<td>33</td>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1t</td>
<td>33</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1v</td>
<td>34</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1y</td>
<td>34</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1z</td>
<td>15</td>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>572</td>
<td>123</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

Frågor strukturerade under rubriker

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utvärdering</th>
<th>Antal sidor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3p</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>3q</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3r</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3s</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3t</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>3v</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>3y</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>3å</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>43</td>
</tr>
</tbody>
</table>