



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Stjärnfamiljen i förskolan
- om att synliggöra olika familjeformer i förskolan

Helena Gudrunsdotter

LAU390

Handledare: Madelaine Miller

Examinator: Hanna Markusson Winkvist

Rapportnummer: HT10-1100-03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Stjärnfamiljen i förskolan - om att synliggöra olika familjeformer i förskolan

Författare: Helena Gudrunsdotter

Termin och år: Höstterminen 2010.

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Handledare: Madelaine Miller

Examinator: Hanna Markusson Winkvist

Rapportnummer: HT10-1100-03

Nyckelord: Förskola, Familj, Identitet, Kärnfamilj, Stjärnfamilj, Heteronormativitet, Normer, Sociokulturellt perspektiv, Pedagogik

Syftet med den här kandidatuppsatsen är att undersöka på vilket sätt man i förskolan kan arbeta med att inkludera bilder av andra familjekonstellationer än den traditionella kärnfamiljen. Uppsatsen är skriven med en genusvetenskaplig, sociokulturell och post-strukturalistisk teorians vilken innebär att den fokuserar hur språk, identitet och kultur produceras och återskapas i mötet mellan människor. Min analys och diskussion bygger på kvalitativa enkäter besvarade av nio pedagoger verksamma inom förskolor med genusinriktning. Valet att arbeta med förskolor med genusinriktning är grundat på att ett aktivt genusarbete av många forskare anses kräva ett reflekterande arbete med de egna normerna. Valet grundar sig dock också på att kärnfamiljen, med dess starka könsroller, antogs vara något som man på en genusinriktad förskola kunde tänkas ha arbetat extra medvetet kring. Resultatet visar att det finns ett antal metoder som dessa pedagoger ser som särskilt relevanta vid arbete med ett vidgat familjebegrepp inom förskolan. Det visade sig också att metoder kan variera även mellan respondenter på samma förskola. Resultatet pekar också på ett behov att som pedagog se över sina egna och förskolans gemensamma normer samt att ständigt arbeta med dessa som ett led i arbetet med likabehandling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte och frågeställningar	4
1.3 Relevanta begrepp	4
1.4 Avgränsningar	4
2. Teoretiska ramverk	
2.1 Sociokulturell teori	5
2.2 Poststrukturalistisk teori	6
2.3 Queerteori	7
2.3 Relevansen av de tre teoretiska ramverken	8
3. Tidigare forskning och styrdokument	
3.1 Familjebegreppet	9
3.2 Forskning om inkludering av olika familjebilder i förskolan	10
3.3 Strategier för synliggörande	12
3.4 Mångkulturell och normkritisk utbildning	13
3.5 Läroplanen och diskrimineringslagstiftningen	14
4. Metod	
4.1 Val av metod.....	16
4.1.1 Val av mätmetod	
4.1.2 Enkätens utformning	
4.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
4.2.1 Reliabilitet	
4.2.2 Validitet	
4.2.3 Generaliserbarhet	
4.3 Litteraturval	18
4.4 Etisk hänsyn	18
4.4.1 Information och samtycke	
4.4.2 Konfidentialitet	
4.4.3 Nyttjande	
4.5 Beskrivning av undersökningsgruppen	19
5. Resultat och analys	
5.1 Pedagogernas syn på information till och om familjer	20
5.2 Att som pedagog använda sig själv som exempel	21
5.3 Reflektion och kompetensutveckling	22
5.4 På barnens initiativ	23
5.5 Barnböcker	24
6. Anslutande diskussion	
6.1 Strategier för förändring på strukturnivå	25
6.1.1 Arbete med de egna normerna	
6.1.2 Behovet av analysverktyg	
6.1.3 Lagar, lärarutbildning och styrning	
6.2 Konkreta exempel på områden för inkludering av fler familjebilder.....	26
6.2.1 Miljön som pedagog	
6.2.2 Information till och om föräldrar	
6.2.3 Tid för reflektion	
6.2.4 Barnböcker och andra sagoorienterade material	
6.3 Ett (själv)kritiskt förhållningssätt	27
6.4 Idéer till fortsatt forskning	28
6.5 Slutsats.....	28

Referenser

Bilaga 1: Missivbrev

Bilaga 2: Enkät

1. Inledning

1.1 Bakgrund

”Alternativa familjebildningar är i dag inte längre en marginell eller ovanlig förekomst. Enligt demografiska uppgifter lever cirka en fjärdedel av alla barn i Sverige i åldrarna 0–17 år i en annan typ av familj än en traditionell kärnfamilj. Det finns i dag ett otal alternativa familjeformer, såsom familjer med ensamstående föräldrar, styv- och adoptivfamiljer samt familjer med homosexuella föräldrar.” (SOU 2001:10: 73)

För barn på förskolan är familjen ett centralt återkommande tema. Det är min upplevelse att temat familj dagligen används som ett pedagogiskt redskap där interaktion som knyter till barnets egen familj blir central. Jag har under min verksamhetsförlagda utbildning ofta lyssnat till lärares diskussioner med barnen om vem som skall hämta efter förskolan, vem som lämnar och till vem i familjen det där armband i plastpärlor egentligen skapas. Ett omnämnande av barnens familj blir således ett sätt att stärka barnens känsla av tillhörighet, men också en pedagogisk strategi för att skapa interaktion. Den forskning som kommer att tas upp under kapitel 3, och då särskilt 3.1 och 3.2, kommer dock att visa att om barnets familj inte är en kärnfamilj så kan lärare i värsta fall försöka undvika att bekräfta barnens familj. Men hur gör man på ett vardagligt plan, för att säkerställa att alla barn får sin egen familj bekräftad? I Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998: 6) står att:

”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera.”

I Läroplanen för förskolan [Lpfö98] står också att vuxnas normer och förväntningar på barn påverkar och formar barn i förskolan samt att förskolan skall arbeta för att motverka traditionella könsroller. Pedagoger skall aktivt agera för att förmedla alla människors lika värde oberoende av exempelvis religion, kön och sexuell läggning (1998). Lpfö98 anger också att man skall arbeta för att förmedla människors lika värde samtidigt som olikheter mellan människor synliggörs. Som pedagog i förskolan bör jag således vara beredd på att inkludera fler familjebilder än den traditionella kärnfamiljen i verksamheten. För att kunna göra det bör jag också ha en aning om hur det bäst kan göras samt känna till något om familjebegreppets bakgrund.

Min förförståelse av begreppet familj är att bilden av vad en familj är har förändrats genom historien. Jag menar att det också är högst relevant att diskutera familjebegreppet i rollen som lärare. Om man som lärare tänker sig att kärnfamiljen är den familjebild som varit den historiskt givna kan det påverka vilka barn och familjer man förväntar sig möta i det dagliga arbetet på förskolan. Ett av förskolans mål är att ge barn förståelse för den stora mångfald som finns i Sverige bl. a socialt, etniskt och språkligt (Utbildningsdepartementet, 1998). Därför blir det viktigt att säkerställa att barn både får sin egen familjebild bekräftad och att de får kunskap och förståelse för att familjer ser olika ut.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna kandidatuppsats är att undersöka på vilket sätt man på förskolor *kan* arbeta med att synliggöra fler familjekonstellationer än den traditionella kärnfamiljen. Detta är något som läroplanen, såväl den nuvarande som den reviderade, kräver av lärare i förskolan. Uppsatsen kommer fokusera på vad för strategier och idéer åtta förskollärare och en barnskötare har för att synliggöra olika familjeformer i förskolan. För uppsatsen är också en relativt omfattande teoretisk bakgrund och koppling till förskolans styrdokument central. Frågeställningarna för arbetet är följande:

- Vad upplever respondenterna som relevant på strukturell nivå för att man i förskolan skall kunna arbeta med ett vidgat familjebegrepp?
- Vad för strategier och idéer kring praktiskt arbete med ett vidgat familjebegrepp framkommer i respondenternas utsagor?

1.3 Relevanta begrepp

För att läsaren skall ha kännedom om hur jag definierar i relevanta begrepp så följer här en genomgång av hur jag använder de centralaste begreppen. Begreppet **kärnfamilj** definieras som en familj bestående av en kvinna, en man och deras biologiska barn. I begreppet **stjärnfamilj** inkluderas alla familjeformer, exempelvis kärnfamiljer, familjer med fler än två föräldrar, adoptivfamiljer, HBT-familjer, stödfamiljer, familjer med ensamstående föräldrar, kärnfamiljer med flera. Med **HBT-familjer** menas familjer där en eller fler föräldrar är homo- eller bisexuella och/eller transpersoner. **Adoptivfamiljer** definieras som en familj med ett eller flera adopterade barn. **Ensamstående föräldrar** definieras olika i olika studier och statistiska utredningar. Ibland räknas enbart familjer där det finns en vårdnadshavare och ibland räknas separerade föräldrar som har delad vårdnad. Bland gruppen som i statistik omnämns som ensamstående föräldrar finns det också familjer med fler föräldrar än en, men där enbart en förälder är vårdnadshavare. Begreppet ensamstående föräldrar kommer därför definieras olika på olika ställen i denna text, beroende på vad som avses. **Förälder** skall i denna uppsats förstås som ett vidare begrepp än enbart inkluderande vårdnadshavare och biologiska föräldrar. **Sociokulturell teori, heteronormativitet, mångkultur, queerteori** och **post-strukturalistisk teori** förklaras i samband med sin förekomst under kapitel 2 och 3.

1.4 Avgränsningar

Denna studie syftar inte till att kritisera kärnfamiljen som familjeform. Den syftar heller inte till att försvara olika familjeformer. Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) är tydlig med att alla barn har rätt att lära utifrån sina egna erfarenheter. Därför menar jag att det blir nödvändigt i uppdraget som lärare i förskola att diskutera hur barns familjer synliggörs. Detta arbete kommer därför att i första hand fokusera hur man i den pedagogiska verksamheten *kan* inkludera fler familjebilder.

2. Teoretiska ramverk

Den teoretiska ram som denna kandidatuppsats vilar på kommer här att belysas. Ramverken är valda därför att de, trots att de används inom olika vetenskapliga discipliner, tillsammans utgör en god bas för att förstå hur kultur, lärande, språk och identitet skapas genom ständigt pågående processer.

2.1 Sociokulturell teori

En viktig grund för denna studie är den sociokulturella teorin då dess idéer om hur lärande skapas genom sociala gemenskaper kan användas för att förstå varför normer behöver synliggöras i förskolan.

Den sociokulturella synen på lärande kan sägas ha en av sina kärnor i att människans lärande inte går att separera från alla de sammanhang den enskilda människan ingår i. Om detta skriver den norska professorn i pedagogik Olga Dysthe i *Dialog, samspel och lärande* (2003). Vad en elev eller ett barn lär sig beror enligt den sociokulturella teorin på vad för erfarenheter som finns ifrån alla de olika kontexter varje individ ingår i. Enligt ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och utveckling blir det därför relevant att vid utformningen av pedagogiska miljöer känna till vad den tänkta målgruppen har för bakgrund. Detta diskuteras bland annat av Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet i *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (2000). Vi tilldelas, eller snarare skapar genom en gemensam process, olika roller för individer beroende på vilken kontext som råder. Detta kan exemplifieras genom att en vuxen person kan identifiera sig med rollen som förälder *samtidigt* som man kan känna sig som ett barn i förhållande till en egen förälder. De olika grupper och sociala tillhörigheter vi ingår i och är medskapare av i en ständig förändringsprocess, gör att vi tillgodogör oss somliga perspektiv men inte andra (Dysthe, 2003).

När vi samtalar med andra människor delges vi kunskap som gått i arv ifrån tidigare generationer. Språket lyfts särskilt fram i den sociokulturella teorin som exempel på hur man tänker sig lärande som en gemensam process. Språket blir en länk mellan den enskilda individen som lever idag och de som levtt tidigare. När vi talar är vi samtidigt med och förändrar språket i sig genom att meningsinnehållet förskjuts. Detta kan ske mer eller mindre märkbart men ger stora konsekvenser över tid. Eftersom den sociokulturella teorin på detta sätt menar att kunskap skapas och måste förstås utifrån sociala processer så blir gruppen såväl som individerna viktiga för lärandet (Säljö, 2000; Dysthe, 2003).

Hur används då denna teori för att förstå hur barn utvecklar sin kunskap? Den ryske psykologen Lev Vygotskij har bland annat utvecklat teorin om *the proximal zone of development* [ZPD]. ZPD fokuserar skillnaden mellan vad ett barn eller elev kan klara på egen hand och vad densamma kan klara av med hjälp av en mer kunnig kamrat eller lärare (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Genom att som pedagog veta var i sitt lärande barnet befinner sig, vad det har för förkunskaper, så kan vi på bästa sätt utveckla barns kunskapande. Om vi inte anpassar vår pedagogik till barnets förkunskaper och därför lägger ribban för högt eller lågt så kan det påverka barnets utveckling och självbild negativt (Vygotskij, 1995).

2.2 Poststrukturalism

Språk inte är neutrala utan bär med sig värderingar, menar Hillevi Lenz Tagutchi, docent och lektor på Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Hon menar vidare att ”Inget går att förstå av människan utanför de språk vi har att förstå världen med” (Lenz Tagutchi, 2004: 60). Även saker som brukar ses som det mest naturliga och konkreta, som stenar, träd och mänskliga kroppar är saker som förstås olika beroende på vem som talar och vem som lyssnar. Lenz Tagutchi exemplifierar detta genom att säga att det som omnämns som ett träd ser ut och uppfattas olika på olika platser på jorden, men också i olika delar av Sverige. I Pajala och Skåne kan ordet träd tänkas ge olika inre bilder. På samma sätt talar Lenz Taguchi om hur våra kroppar och biologiska kön visserligen är materia, men hur det språk vi har att tala om våra kroppar med ger möjligheter och begränsningar för hur vi ser på dem (2004: 60).

Med ett poststrukturellt sätt att se på världen beskådas vårt sätt att vara människor på som socialt konstruerat. Istället för att se på språk som något som speglar världen, så ser poststrukturalismen på språk som en medskapande av vår bild av världen (Ambjörnsson, 2006: 45). Språket blir här, liksom inom den sociokulturella teorin på lärande, något som inte bara beskriver vår syn på världen utan också *skapar* sätt att se på världen. Davies menar att när vi tillgodogör oss ett språk ges vi inte enbart möjligheter att beskriva och samtala om världen med hjälp av språket ifråga (2003). Med ett språk, menar Davies, följer också att en del sätt att se på världen blir osynliggjorda eftersom de faller utanför det talade språkets normer. Ambjörnsson betonar att sakers mening skapas genom att skillnad görs mellan olika ting och grupper. För att exemplifiera detta nämner hon att begreppet *vuxen* inte får någon innebörd utan begreppet *barn*. ”För om ett ord betyder något enbart i relation till vad det inte är, kommer vi alltid att söka innebörden i ordet någon annanstans” (2006: 44). När vi skapar en bild av oss själva blir det således relevant att också föreställa oss vad vi inte är, menar Lenz Taguchi (2004). Språk och makt blir relevant att analysera.

Med ett poststrukturellt perspektiv på språk så finns det maktfaktorer inbyggt i språket som gör att vissa grupper premieras framför andra. Samtidigt blir det relevant att tala om hur olika företeelser tilldelas makt, eftersom poststrukturalismen ser språket som något som konstrueras av människor i sociala processer. Vi menas således alla vara med och skapa ett språk som hjälper till att ge vissa människor och ting mer makt än andra. Detta genom att vissa normer blir de dominerande i en kultur och att det som inte anses vara norm omtalas som annorlunda. Man kan därför vilja bryta mot en norm, men samtidigt tvingas förhålla sig till de normer som finns reproducerade i det dominerande språket (2004). Vad som är normalt kännetecknas således till stor del av vad som inte anses vara normalt (2006). Att det som anses vara normalt synliggörs främst genom vad som utpekats som onormalt leder här in oss på nästa kapitel.

2.3 Queerteori

Queerteori är inom den akademiska världen en relativt ny teoretisk inriktning. I ett av de litterära verken som på svenska beskriver just samhällsteorier kan vi läsa att det queer-teoretiska förhållningssättet fick sitt genomslag i den akademiska världen först på 90-talet (Månson, 2010: 250-251). Månson menar att detta skedde genom att Judith Butlers bok *Gender trouble* (1990) beredde vägen för en queerteoretisk analys i den akademiska världen. Teorin har dock sitt ursprung i teorier och praktiker som började utvecklas under 80-talet av

såväl aktivister som forskare, varav Butler var en av de framträdande (Ambjörnsson, 2006). Ambjörnsson menar att bakgrunden till queerteorins födelse bör förstås som en motreaktion på att man inom akademien fokuserade sexualitetsforskningen på att studera det som ansågs vara avvikande. Istället för att studera det som uppfattas som avvikande ville queer-teoretikerna fokusera vad som skapar normer kring sexualitet och hur normer upprätthålls. Man ställde sig frågor om hur synen på sexualitet och kön förändrats historiskt, vad som egentligen menas med sexualitet och hur makt skapas och fördelas baserat på sexualitet och kön (2006: 35-36).

I queerteorin är heteronormativitet ett centralt begrepp därför att det sätter ord på en norm som osynligt formar samhällets lagar, regler och förväntningar på människor (Ambjörnsson 2004; Butler, 1990). Heteronormativitet innebär att det förutsätts att människor är heterosexuella, samt att olika förväntningar knyts till den förmodade sexualiteten. Heteronormativitet handlar därför inte bara om vilken sexuell läggning en människa förväntas ha. Till heteronormativitet hör exempelvis också förväntningen att gifta sig och leva i tvåsamhet med en partner av ungefär samma ålder. De två som skall gifta sig förväntas vara en man och en kvinna och dessa förväntas enligt queerteorin följa olika könsbaserade förväntningar samt komplettera varandra (1990: 151; 2004: 15-16). Till förväntningarna på det gifta paret hör också biologiska barn och då helst en flicka och en pojke. Forskning har visat, att i familjer som har två barn av samma kön är det långt större sannolikhet att man skaffar ett tredje barn (Engwall, 2010: 11).

Att som man ha egenskaper som uppfattas som feminina eller att som kvinna ha egenskaper som uppfattas som maskulina bryter mot normen (2006). Mannen förväntas exempelvis ha ett jobb med högre status och lön än kvinnans. En man som har en fru med en högre lön kan enligt queerteorin därför riskera att bli ansedd vara mindre manlig än önskvärt eftersom pengar knyts till makt och makt knyts till manlighet. Avviker man för mycket från heteronormen riskerar man att ses som onormal, obegriplig och hotande. Queerteorin belyser hur heteronormen premierar de som uppfattas leva enligt en heteronormativ mall men osynliggör eller straffar de som på något sätt avviker mot normen (2006).

Hur agerar då heteronormativiteten enligt queerteorin? Hur återskapas den? Normen återskapas och förnyas genom människors deltagande i att upprätthålla normen. Lagar och andra förordningar som skapats genom ett oreflekterat förhållningssätt till normer premierar vidare ett heteronormativt sätt att leva. Talet om *vi* och *dem* blir här väsentligt eftersom queerteorin menar att det som anses vara normalt enligt queerteorin synliggörs främst genom att en avvikare pekats ut. Normen – bilden av ett *vi* och ett *de* – blir enligt queerteorin inte granskad. Istället återskapas normen genom lagar och oreflekterade praktiker som ger människor olika status (Ambjörnsson, 2006; Butler, 1990).

2.4 Relevansen av de tre teoretiska ramverken

Varför är dessa tre teorier relevanta för arbetet? Hur hör de ihop?

Den sociokulturella teorin är relevant eftersom den synliggör att hur vi uppfattar saker beror på våra tidigare erfarenheter, vilka i sin tur beror på vilka olika sociala grupper och praktiker vi ingår i. Den synliggör vidare hur vår förförståelse är relevant när vi lär oss nya saker och

hur vår fantasi endast inkluderar saker vi erfärit. För att som pedagoger kunna utforma en förskola som erkänner, utmanar och utvecklar barns kunskapande på bästa sätt bör vi alltså enligt den sociokulturella teorin ha förståelse för barns bakgrund och sociala praktiker (Vygotskij, 1995). En av de ting den sociokulturella teorin lägger vikt vid är att språket är centralt när vi lär oss och hur språket fungerar som en social process snarare än något fast (Dysthe, 2003). Detta lyfts också fram inom den feministiska poststrukturalismen som belyser hur språk inte kan förstås som något fast och neutralt. Istället formas språket av oss som användare, men vad mer väsentligt är, vår bild av de ting vi talar om påverkas av det språk vi använder och den kultur vi ingår i. Materiella saker finns, men eftersom vi förstår världen genom vårt språk, och språk inte är neutrala, påverkar språket vårt sätt att se på materiella saker (Lenz Taguchi, 2004: 60-61). Davies lyfter fram hur språk synliggör och osynliggör saker och strukturer - hur språket i sig verkar som en norm (2003: 11-12).

Queerteorin är relevant för denna studie eftersom den ger en möjlighet att se hur heteronormativitet reproduceras i språket. För att analysera vilka typer av familjer som synliggörs och osynliggörs i förskolan, samt hur, blir begreppet heteronormativitet viktigt. Detta eftersom det ger ett synliggörande verktyg för att förstå hur en familj förväntas se ut, och varför. Tillsammans med den feministiska poststrukturalistiska teorin kan queerteorin utgöra en grund för att analysera vem som inkluderas och vem som exkluderas. Men den poststrukturalistiska teorin tillsammans med den sociokulturella teorin ger också möjligheten till en analys av hur alla de olika sätt barn och pedagoger identifierar sig på spelar roll för hur kunskap utvecklas. Dessa tre teoretiska inriktningar utgör därför tillsammans det primära teoretiska ramverk som denna kandidatuppsats skrivs med. Teorierna är valda eftersom det är min övertygelse att ett reflekterande förhållningssätt till språk och normer ger en högre vetenskaplig kvalitet till såväl denna uppsats som i arbetet i förskola och skola.

3. Tidigare forskning och styrdokument

I följande kapitel diskuteras de olika vetenskapliga inriktningar som är relevanta för studien. Detta görs genom en inledande anknytning till familjeforskning. Därefter diskuteras tre aspekter av forskning kring teori, nuläge och metod berörande inkludering i förskola och skola. Avslutningsvis behandlas styrdokumentet som reglerar förskolans verksamhet.

3.1 Familjebegreppet

Vad en familj är och förväntas vara är inte statistiskt utan ett föremål för ständig debatt och omprövning i samhället. Enligt den statliga utredningen *Barn i homosexuella familjer* (SOU 2001:10) levde år 2001 en fjärdedel av alla barn i åldern 1-17 i andra typer av familjer än den traditionella kärnfamiljen. Det blir därför relevant att här ställa frågan om vad en familj egentligen är.

Kristina Engwall, docent i historia vid Institutet för Framtidsstudier, lyfter fram, att begreppet familj är ett laddat ord som väcker mycket känslor (2010). Engwall menar att det finns starka normer vid sidan av lagar som avgör vem som kallas familj och att barn inte sällan anses vara en avgörande familjemarkör. Jan Trost, professor i sociologi vid Uppsala Universitet, menar att kärnfamiljen är en historiskt sett relativt sen konstruktion med en begreppsmässig födelse på 40-talet (1993: 10). Han lyfter också fram att människors definitioner av sina egna familjer inte går helt i samklang med lagböckernas definitioner av vad en familj är. I en egen studie från 1989 undersökte Trost 1500 personers åsikter och tankar om vad en familj är. Det visade sig i undersökningen att ett samkönat manligt par i långt mindre utsträckning än ett heterosexuellt par ansågs vara en familj. En högre andel personer ansåg därtill att ett gift par utan barn utgör en familj, än ett samboende ogift par utan barn (1993: 17-19). Det räcker dock inte att ha barn för att passa in i normen av vad en familj är. Barnen bör i Sverige visserligen vara två till antalet, men detta gäller enbart så länge det är barn av olika kön (Engwall, 2010). Engwall lyfter fram tvåbarnsnormen i Sverige som ett intressant fenomen och belyser att det är vanligare att en familj som har två barn av samma kön skaffar ett tredje barn (2010: 11). Kön och förväntningar på kön är således väldigt relevant när man studerar familjenormer. Detta diskuteras också av Jenny Ahlberg i en studie som fokuserar på hur familjepraktiker ser ut efter skilsmässor (2008). Hon menar att rollen som förälder knyts långt mer ihop med kvinnor än med män och att det får konsekvenser för barn när olikkönade föräldrar separerar. Förutom att det är långt mer vanligt att kvinnor får den huvudsakliga vårdnaden om barnet efter en separation så menar Ahlberg också att myndigheter såsom skolor strukturellt ger pappor mindre möjligheter att vara en engagerad föräldrar. Med detta menar Ahlberg att pappor av skolor och andra myndigheter blir stämplade som en sorts andra klassens förälder, existerande, men inte den primära föräldern (2008: 53).

Cecilia Lindgren berör i sin avhandling *En riktig familj* ett historiskt perspektiv på hur man i Sverige har sett på adoption (2006). Hon har studerat hur begrepp såsom *barnets bästa* och *familj* har förändrats under det senaste seklet. I studier av adoption menar Lindgren att bilden av vad som är en god familj ställs till sin spets och förs upp till ytan och att bilden av en *god familj* och *goda föräldrar* har förändrats mycket under det senaste seklet.

Såväl Lindgren (2006), Trost (1993) och Engwall (2010) lyfter fram studier av lagar som ett sätt att studera diskursen om vad en familj är. Exempelvis nämner Engwall att sambo-lagstiftningen gjorde att heterosexuella som levde tillsammans fick ett liknande skyddsnät som det som tidigare var reserverat enbart för gifta. På samma sätt menar Engwall att lagens tystnad gällande andra familjer, såsom exempelvis samkönade samboende, länge bidragit till familjer givits olika status (2010: 11).

Vid sidan av den forskning som sker inom akademins värld finns även ett fåtal andra exempel på försök att definiera familjebegreppet som är relevanta att lyfta fram. Exempelvis boken *Vem är familjen?* ämnar att verka som en sammanfattande skrift över hur familjebegreppet kan förstås idag (Lundin & Dahlin, 2010). Texten är inte skriven som en vetenskaplig text, vilket är relevant att ha i åtanke, men bygger på intervjuer med forskare samt på statistik. Boken är värd att nämna här eftersom den på ett unikt sätt syftar till att ge en kort introduktion till hur familjepraktiker regleras genom lagar, skolor och normer. Texten bygger på en temadag om familj där exempelvis Anna Singer, docent i familjerätt vid Uppsala Universitet medverkade. Singer har bland annat forskat om hur lagar och lagtolkande praktiker har sett på begreppet *barnens bästa*. Hon berättar om en man som var gift med en kvinna som hade barn sedan en tidigare relation. Barnet hade en god relation till såväl pappan ifrån den tidigare relationen som till pappan i den nya relationen. Modern dog och de båda papporna ville fortsätta dela på föräldransvaret. Att göra så möjliggjordes dock inte juridiskt sett. Den biologiska pappan blev ensam vårdnadshavare vilket gjorde att den andra pappans möjligheter att agera som förälder blev högst begränsad (2010: 14-15). Vad som nämns och inte nämns i våra lagböcker kan således påverka vem som anses vara familj och också påverka vem hur människor organiserar sina familjepraktiker. Engwall menar dock, för att avsluta detta kapitel, att andra familjeformer än vad lagar har premierat alltid har funnits. Vidare menar hon att vi *gör* snarare än bara *är* familj och att ett förändrat *görande* av familj ofta är det som förändrar även hur lagar definierar vad en familj är (2010).

3.2 Forskning om inkludering av olika familjebilder i förskolan

I läroplanen för förskolan anges krav på ett aktivt arbete för att förmedla att människor är olika, men att alla samtidigt har lika värde. Detta tolkar många pedagoger som att man inte alls bör tala om skillnader i förskolan (Hulth & Ingelsson, 2006: 40-41, 48-50). Vi skall här försöka utreda vad som kan ligga bakom en sådan tolkning av läroplanen.

Stockholms stad genomförde år 2005 personalutbildningsprojektet *Regnbågsbarn* med syftet att i förskolan minska fördomar kring barn till homo- och bisexuella föräldrar. I samarbete med pilotprojektet *Regnbågsbarn* genomfördes på Södertörns Högskola ett arbete där Hult och Ingelsson utredde hur förutsättningarna såg ut för att barn till homo- och bisexuella föräldrar skulle få sin vardag synliggjord på förskolor i Stockholm. De förskolor som medverkade i utbildningen deltog inte i enkätstudien. Enkätstudien besvarades av 229 personer och resulterade i arbetet *Det osynliga regnbågsbarnet på förskolan* (2006). Hult och Ingelsson kommer bland annat fram till att kärnfamiljen är norm i arbetet på förskolan och att många pedagoger helt undviker att tala om andra former av familjer annat än på barns initiativ. Hult och Ingelssons studie är intressant då de undersökt normer kring familj i förskolan. Studien i sig fokuserar just homo- och bisexuella föräldrar med deras barn, men visar samtidigt på i förskolan förekommande normer om hur en familj förväntas se ut. Därmed visar arbetet också

på hur familjebegreppet återskapas inom ramen för förskolan (2006). Att medvetandegöra sig om sina egna normer nämns av Anna Sofia Lundgren, doktor i etnologi vid Umeå Universitet, som något viktigt för att kunna inkludera alla i skolan (2008). I Lundgrens undersökning om lärares normer visade det sig att heterosexuella lärare inte såg att skolan i sin struktur visar många olika bilder av sexualitet dagligen. De lärare som inte kategoriserade sig som heterosexuella såg generellt sett sexualitet som något som ständigt avbildas i den dagliga verksamheten. Lundgren menar att många som deltog i hennes studie upplever att tal i t. ex lärarrummet om en partner med samma kön tolkas som en högst privat berättelse med sexuell koppling. Detta samtidigt som tal om en partner av ett annat kön tolkas som vardagligt småpratande (2008: 65-67). Detta menar Lundgren är ett tydligt exempel på heteronormativitet där normer blir tydliga och kännbara först när någon bryter mot dem.

I förskolan kan heteronormativitet ta sig uttryck i olika förväntningar på barn. Förväntningarna görs synliga genom exempelvis normativa sagor, sånger och stereotypisering av föräldrar och familj (Lundin & Dahlin, 2010: 60). Detta berör också Anette Hellman i sin avhandling om hur pojkighet och normalitet förhandlas på en förskola (2010). Hellman lyfter exempelvis fram hur förskolan är med och skapar heteronormativitet och därmed också skillnader mellan flickor och pojkar. Detta genom att återupprepa heteronormativa berättelser som lär barnen vad som förväntas av dem (2010: 209-212). Hellman menar också att pojkar i hennes studie utvecklade strategier för att få leka lekar som annars inte passar in i den heteronormativa bilden av vad en pojke (och senare man) skall vara. När främst de äldre pojkarna i hennes studie ville leka lekar som ofta kodas feminint, gjordes detta på avskilda platser, exempelvis i en koja eller på annat sätt dolt för vuxna och andra barn. Genom att samtidigt leka att de var Batman eller olika legofigurer kunde pojkarna, om någon undrade vad de lekte, hänvisa till att de lekte Batman eller lego, snarare än att nämna att de lekte någon form av omvårdnadslek (2010: 180-186). Hellman poängterar att barnen använde strategier likt denna för att komma runt de förväntningar som finns på flickor och pojkar. Barnen i hennes studie visade nämligen en stor medvetenhet och analysförmåga gällande vad som förväntades beroende på kön. Samtidigt som barnen kunde uttrycka att leksaker kunde användas av alla barn så diskuterades exempelvis att leksakskataloger förväntar sig att flickor och pojkar skall leka med olika leksaker. Färgen i katalogen diskuterades av barnen som mycket relevant för att veta vad för leksak som vem förväntas leka med. Att färg är en relevant markör för kön och i förlängningen också för förväntningen på familj är något som också genusvetaren och socialantropologen Fanny Ambjörnsson lyft fram. Hon har studerat hur det som anses vara feminint får en lägre status än det som anses vara maskulint genom att studera exempelvis färgers roll som könsmarkörer (2005). Hon att det är mer acceptabelt att en flicka gör saker som är maskulint kodat eftersom det är en statushöjande aktivitet. Samtidigt menar hon att det för pojkar, eller främst för pojkars föräldrar, kan bli väldigt känsligt att ge en pojke en starkt feminint kodad sak och att saker som är rosa är särskilt känsligt. Att det är så menar hon kan bero på att det finns en oro för att pojkar som har feminina attribut skall riskera att bli feminina, vilket är starkt förknippat med manlig homosexualitet. Att vara medveten om olika statusladdade markörer för kön är således relevant vid en nulägesanalys av vad som ger barn olika förväntningar på kön och i förlängningen familj (Hellman, 2010; Ambjörnsson, 2005). De olika förväntningarna på flickor och pojkar hör samman med normen som säger att flickor och pojkar senare skall gifta sig med varandra i en relation där de kompletterar varandra (Ambjörnsson, 2005).

3.3 Strategier för synliggörande

Vikten av att studera de normer som finns i den befintliga verksamheten lyfts i flertalet källor och olika typer av metodmaterial fram som en viktig start, såväl som ett genomgående tema, på ett arbete där inkludering är målet (Davies 2003; Hellman 2010). Hur kan man då konkret arbeta förutom att synliggöra normer? Behöver det kännas tungt att arbeta med i en yrkesgrupp som redan har ett pressat schema? Lundin och Dahlin (2010) har intervjuat jämställdhetskonsulten Kristina Henkel som menar att det inte behöver vara svårt. Små förändringar kan göra stor skillnad för vem som kan inkluderas. Hon nämner en förskola med ett rum för dockor och köksleksaker och hur rummet främst användes av en liten del av barnen. I rummet lektes ofta familj och eftersom förståelsen av familj var kärnfamiljen så blev de centrala platserna i leken snart fyllda. Barn som ville få tillträde i leken efter att en mamma, en pappa och ett barn var tillsatta fick tillträde genom att ta roller med lägre status, såsom en hund eller kanin. För att ge fler barn tillträde till leken så inspirerades man på den här förskolan av djurens värld. Man lät rummet ha kvar rosa väggar och de tidigare leksakerna, men lade också till ett djungeltema i rummet. På väggarna satte man också porträtt av olika djurfamiljer, som Henkel menar ofta är uppbyggda på andra sätt än kärnfamiljen trots att människor ofta lägger mänskliga normer på djurs liv. Detta möjliggjorde fler tolkningar av begreppet familj, menar Henkel. Efter ett tag började lekarna återigen styras av enbart ett fåtal barn. Personalen tog då och plockade ut material såsom dockor ifrån rummet till andra rum. Detta menar Henkel är något som sker redan idag med andra material, såsom lego och Kapla-stavar. Man startade också en pappagrupp där barnen fick tala om hur man ville vara som förälder. Några pojkar som helst ville leka Batman fick utveckla lekar med batman-bebisar. Henkel menar att ett aktivt genusarbete inte behöver vara komplicerat utan att det handlar om att lägga till möjligheter för barnen, snarare än att ta ifrån (Lundin & Dahlin, 2010: 21-25). Strategin att lägga till istället för att ta ifrån möjligheter är något som också Davies (2003), såväl som Olofsson (2007) lyfter fram som vägar de finner relevant att arbeta med.

Olofsson beskriver att barn i möte med något de hittills inte har erfarit kan utbrista i en stor skepticism. För att bemöta barnen, utifrån där de är, menar Olofsson att vi då behöver ta barnens erfarenhet på allvar. Olofsson föreslår att man kan säga till barnet att det visserligen är helt sant att det finns väldigt många som lever på det sätt som barnet är van vid, d.v.s. att synliggöra normen, men att det också finns många som lever på andra sätt. Att samtidigt berätta kort för barnen varför det ser ut på det sätt som det gör, exempelvis att säga att ”förr fick inte tjejer vara snickare, men nu vet vi ju att tjejer kan vara det, men det är inte så många som hunnit utbilda sig till det”. På så sätt ger man barnet möjligheten både att se normen och det historiska perspektivet, men samtidigt en möjlighet att se de faktiska möjligheter som finns idag. Att onyanserat säga att flickor och pojkar kan vara snickare är visserligen korrekt om man ser till att vi inte har lagar som förbjuder någon att vara snickare. Men genom att bara säga så, menar Olofsson, att man inte tar hänsyn till barnets perspektiv när man försöker arbeta mot hierarkier. Att inte göra det menar hon kan leda till att barnen börjar misstro lärarens kunnande. Istället bör man utgå ifrån det enskilda barnets kunskaper och arbeta för att vidga dessa, anser Olofsson (2007: 57-65).

3.4 Mångkulturell och normkritisk utbildning

Vad finns det då för analysmodeller för att kunna undersöka och förstå vad som inkluderas och vad som exkluderas? Vi kan exempelvis titta på den forskning som bedrivs i USA gällande utbildning som syftar till att vara mångkulturell och normkritisk. Denna forskning är relevant, eftersom den visar hur undervisning utan ett normkritiskt perspektiv får en sämre vetenskaplig kvalitet. I Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) och än mer i den reviderade versionen som börjar gälla från mitten av 2011, så finns ett starkt krav på vetenskapligt baserad kunskap. Uppdraget som lärare i förskolan har ett starkt fokus på att barn skall utveckla ett vetenskapligt tänkande. Enligt Lpfö98 behöver också det lärare förmedlar vara vetenskapligt baserat (1998). Forskning som studerar hur normer påverkar den vetenskapliga kvaliteten är således relevant för denna studie.

En forskare i mångkulturell pedagogik, James Banks, menar att man genom mångkulturell pedagogik får en bättre kännedom inte bara om andra människors liv, utan också om sitt eget (2002). Han anser vidare att man behöver studera andra kulturer för att förstå den kultur man själv lever i. Banks är verksam i USA och menar att skolan där på många sätt fortfarande är byggd i enlighet med en vit norm som kan spåras tillbaka till nordvästra Europa. Han menar att denna norm gör att de som inte passar in i den vita normen både blir osynliggjorda och får svårare att tillgodogöra sig skolans kunskap. Han menar att också de som passar in i den vita normen förlorar på att en grupps kultur gjorts till norm i skolsystemet därför att det leder till bristande självkännedom och en mindre vetenskaplig utbildning. Banks fokuserar på hur etnicitet, hudfärg och kultur utgör normer i utbildningsväsendet, där olika etniciteter och kulturer värderas olika. Han menar dock att även om alla människor påverkas av dessa normer så kan den enskilda individen ha andra identiteter som utgör en betydligt mer relevant del av identiteten. Det kan handla om att kön, klass, religion eller sexualitet kan spela långt större roll för en individs självbild än vad exempelvis etnicitet behöver göra och att många individer har en identitet som är byggd på fler grupptillhörigheter än en. Normerna som skapar hierarkier mellan alla dessa olika grupper menar dock Banks är något som påverkar människor oavsett hur den enskilda individen ser på sig själv. De dominerande normerna är inte valfria att relatera sin egen världsbild till. Individen är tvungen att förhålla sig till dem oavsett självbild eftersom de påverkar hur andra kommer att behandla den enskilda individen (2002: 1-5).

Den andra forskare från USA som jag här väljer att lyfta fram, Kevin Kumashiro, studerar hur man pedagogiskt kan arbeta mot olika förtryckande hierarkier baserat på exempelvis kön, etnicitet och sexualitet (2002). Han menar att det finns fyra olika pedagogiska strategier som alla syftar till att motarbeta förtryck av olika slag. Vad som skiljer de olika strategierna åt är vad som anses vara grunden till förtrycket. Kumashiro talar om *education of the other*, att anpassa en redan existerande verksamhet för att inkludera det man upplever inte är inkluderat (utan att förändra undervisningen för majoriteten). *Education of the other* kan också handla om att skapa en separat undervisning för dem som anses vara annorlunda för att man anser att någon form av gruppstärkande aktiviteter behöver få utrymme. Han talar om *education about the other* där man istället talar till en publik som förväntas motsvara normen, detta genom att man försöker skapa förståelse för en grupp som förutsätts finnas någon annan stans än det existerande klassrummet. Kumashiro talar också om *education that is critical of privileging and Othering*. En pedagogik där man inte bara också studerar hur förtryck skapas och hierarkier blir till utan också varför somliga blir norm medan andra inte blir det. Kumashiros

sista inriktning kallas *education that changes students and society*. Rubriksättningen i sig kan ses som en antydning om att de tidigare pedagogiska strategierna inte skulle vara effektiva. Kumashiro ser dock fördelar och nackdelar med alla inriktningarna. Det som i den fjärde pedagogiska strategin lyfts fram är ett poststrukturalistiskt angreppssätt där stereotypisering lyfts fram som problematiskt. Den fjärde strategin, *education that changes students and society*, är också en intersektionell och påtalar hur olika personer hamnar i olika normer och olika stereotyper vid olika tillfällen. Med den fjärde strategin diskuteras även att själva språket om förtryck kan hjälpa till att upprätthålla ett förtryckande system genom att repetera stereotypa bilder av olika grupper. I strategin *education that changes students and society* lyfts språket fram som något centralt och oneutralt, en potentiell medskapare till förtryck såväl som aktör mot förtryck (2002: 31-71).

Banks nämner även han en pedagogisk modell som motsvarar Kumashiros poäng om *education of the other*. Han kallar den för *multicultural education is for the others*. Banks skriver att skolor i USA med främst vita elever ofta menar att mångkulturell pedagogik inte är relevant för deras elever. Mångkulturell pedagogik uppfattas som undervisning för någon annan grupp än den vita normen och upplevs ibland som ett hot mot västerländsk kultur. Banks menar dock att mångkulturell pedagogik är just en västerländsk pedagogik, skapad av rörelser för fred, jämlikhet och demokrati. Dock en normkritisk sådan, villig att arbeta för att säkerställa att exempelvis historieundervisning inte enbart är undervisning om och av män, och om och av vita. Banks poängterar att av den litteratur som läses på högre nivåer i USA:s skolor är det litteratur skriven av vita män som hör till de obligatoriska verken, och att litteratur av exempelvis andra än vita män tillhör den valbara litteraturen. Att undervisa i mångkulturell pedagogik är i sig, menar Banks, ett erkännande om att det som kallas kunskap är påverkat av personliga normer och värderingar. På så sätt ser Banks att den vetenskapliga kvaliteten kan höjas genom att man på skolor för in ett mer kritiskt förhållningssätt till kunskap (2002: 4-7). Även Kumashiro problematiserar skolväsendets sätt att lyfta fram kunskap som något helt neutralt och menar att när man i historieböcker i skolan talar om kungar, ledare och stora vetenskapliga uppfinningar osynliggörs samtidigt andra historiebetydelser. Kumashiro menar att detta ibland åtgärdas genom att man lägger till de perspektiv man upplever saknas, exempelvis svarta kvinnors historiebetydelser. Att lägga till kan vara en relevant pedagogisk strategi menar Kumashiro vidare, men enbart om det som läggs till i sig inte är en ny stereotyp och om maktstrukturer såsom heteronormativitet samtidigt diskuteras. Banks ser mångkulturell utbildning som något som kan stärka en nationell identitet snarare än att minska den. Han menar att även om mångkulturell pedagogik enbart i liten utsträckning fått fäste i den faktiska undervisningen, så har intåg gjorts i läroplaner och genom utbildning av lärare. Banks menar avslutningsvis att eftersom ett kritiskt förhållningssätt till normer krävs, kan det ta tid att förändra den praktiska verksamheten (2002).

3.5 Läroplanen och diskrimineringslagstiftningen

År 2006 trädde ”Lagen mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever i skolan” i kraft och i samband med det fick förskolans läroplan starkare skrivningar som syftade till mångfald.

”Inget barn skall i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling.”
(Utbildningsdepartementet, 1998: 3)

Läroplanen för förskolan [Lpfö98] såväl som den reviderade versionen (2010) beskriver hur verksamheten skall utformas på ett sådant sätt att varje elev får möjlighet att träna sin empati och förståelse för att människor är olika (1998: 4). Lpfö98 beskriver också att lärares normer påverkar flickor och pojkers syn på vad som är kvinnligt och manligt och att traditionella könsroller skall motverkas. Vidare beskrivs att förskolan skall vara beredd på att barn har olika bakgrund och försöker förstå omvärlden utifrån just sina erfarenheter. Dessutom framgår att barn skall ges möjlighet till kunskap om det egna kulturarvet samtidigt som man ges möjlighet att tillgodogöra sig andra kulturer (1998: 4-5).

Såväl den nuvarande och den snart gällande versionen av Läroplanen för förskolan (1998; 2010) har ett starkt krav på vetenskapligt baserad förskolepraktik. I den reviderade versionen av Lpfö98 så kommer ett stort ansvar att läggas på den enskilda läraren och arbetslaget att utveckla barns intresse och kunskaper om enkla vetenskapliga förhållningssätt. Enkel kemi, fysikaliska begrepp, källkritik, språklig kunskap och matematisk förståelse är bara några av de olika vetenskapliga inriktningar som förskolan enligt den reviderade läroplanen skall utveckla hos de enskilda barnen. Det anges också att barn lär sig genom att leka (2010). Därför förväntas lärare i förskolan ha aktiva diskussioner i arbetslaget om vad som menas med kunskap och lärande (2010: 6).

4. Metod

I detta kapitel beskrivs de vetenskapliga regelverk som styr utformningen av denna studie. Kapitlet inleds med en beskrivning av bakgrunden till valet av metod och diskuterar sedan vidare de olika forskningsprinciper som både styr respondenternas rättigheter och utgör ett regelverk för att bedöma den vetenskapliga kvaliteten. Kapitlet avslutas med en beskrivning av undersökningsgruppens sammansättning.

4.1 Val av metod

Min förhoppning med denna studie var att finna exempel på hur man rent praktiskt kan arbeta med ett vidgat familjebegrepp i förskolan. Jag hoppades kunna närma mig ämnet genom att studera ett litet antal pedagogers reflektioner om hur man kan arbeta för att i förskolan inkludera fler familjeformer än kärnfamiljen.

4.1.1 Val av mätmetod

Stukát menar att valet av metod är mycket viktigt för hur resultatet blir (2005). Jag valde att använda mig av kvalitativa enkäter som mätmetod. Eftersom ämnet är relativt utforskat så syftade enkäten till att inhämta information om möjliga pedagogiska strategier, normer och attityder – att fungera som stigfinnare. Att informationen inhämtades i enkätform istället för i intervjuform beror på att jag önskade att respondenterna skulle ha tid för en reflekterande process under tiden som enkäten fylldes i. En reflekterande process är således något som jag avsåg gynna genom enkätformen där respondenten gavs möjlighet att läsa frågorna, lämna dem, reflektera och gå tillbaka till dem i ett senare skede. Observationer hade kunnat bidra med en än bredare och fördjupad bild (2005). Att genomföra observationer valdes dock bort på grund av att studiens längd starkt begränsade tiden som kunde användas till insamling av empiri. Med en längre tid till förfogande hade jag troligtvis valt att kombinera kvalitativa enkäter med observationer.

Eftersom enkäter med öppna frågor på många sätt liknar en muntlig intervju menar jag att denna studies vetenskaplighet måste bedömas utifrån forskning som berör kvalitativ empiri-insamling gällande både enkäter och intervjuer.

En nackdel med enkäter, och då speciellt enkäter bestående av öppna frågor, likt den jag använde, är risken för en låg svarsfrekvens jämfört med muntliga intervjuer (Esaiasson, 2007: 264). Detta kan enligt Esaiasson bero på att en enkät lättare kan glömmas bort än en personlig intervju. Dessutom kan särskilt en enkät med öppna frågor kräva tid av den som besvarar enkäten (Esaiasson, 2007). Det blir vid stora bortfall relevant att undersöka vad bortfallen kan bero på. I denna studie fanns dock inget bortfall gällande svarsfrekvensen. Det fanns däremot en uppenbar variation i hur omfattande svaren från de olika respondenterna var. Stukát menar att svaren i en öppen enkätundersökning inte alltid blir så omfattande som man kan önska. Istället menar han dock att det finns en styrka i att den tillfrågade ges utrymme att utveckla sitt svar (Stukát, 2005: 44). När man utforskar ett nytt fält kan således metoden med öppna enkätfrågor vara lämplig. Att välja ut personer som kan tänkas vara starkt motiverade att svara på enkäten blir därför av vikt, menar Stukát (2005).

4.1.2 Enkätens utformning

Enkäten bestod primärt av nio öppna frågor. Dessa kompletterades med fyra bakgrundsfrågor om respondenten, samt sex likartade frågor med svarsalternativen ja och nej. Frågan som enbart tillät svarsalternativen ja och nej kan på sätt och vis förstås som en form av bakgrundsfråga då den sökte svar på vilka typer av familjebilder som respondenterna har talat med barnen på förskolan om. Efter sista frågan lämnades också utrymme för respondentens egna reflektioner. Enkäten testades vid två tillfällen innan den delades ut till respondenterna. Testerna gjordes på handledare, lärarstudenter och verksamma lärare för att tillgodose kraven på reliabilitet och validitet. Enkäten tog enligt de båda testerna mellan 20 och 40 minuter att fylla i. Enkäten samt missivbrevet finns att studera som grafiskt komprimerade bilagor längst bak i denna kandidatuppsats.

4.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar enligt Stukát (2005) om kvaliteten på de mätinstrument som används. En kvalitativt utformad enkät, med öppna frågor, behöver en särskilt stor noggrannhet (Stukát, 2005: 43-44). Utformningen av enkäterna tilläts därför ta två veckor och de testades i två omgångar av lärarstudenter såväl som lärare verksamma inom just genusinriktade förskolor. Detta gjordes för att minska risken för eventuella feltolkningar av frågorna och för att kunna se om svaren på frågorna handlar om det som avses mätas. Att informationen inhämtas i enkätform istället för i intervjuform beror på en önskan att ge pedagogerna tid för en reflekterande process under tiden som enkäten fylldes i. Jag bedömde detta vara särskilt viktigt just eftersom enkäten berörde normer, och eftersom arbete med normer är något som kan ta tid. Vid insamlingen av enkäterna så var det också tre pedagoger som poängterade att de reagerat på exempelvis enkätfrågan om hur barns familjer synliggörs i verksamheten. De hade först reagerat genom att ifrågasätta om de alls visar någon form av familjebilder i sin verksamhet, men efter att ha studerat sin verksamhet ytterligare så hade de sett exempel på att verksamheten rymde många exemplifieringar på hur barnens familjer ser ut. Detta menar jag stödjer valet av en kvalitativ enkät.

4.2.2 Validitet

Validitet handlar enligt Stukát (2005) om huruvida instrumenten verkligen mäter det som studien avser att mäta. Att reliabiliteten i sig är god, det vill säga att mätinstrumentet är bra, behöver inte betyda att validiteten är god då instrumentet kan mäta fel saker (2005: 125-127). Eftersom denna studie syftar till att finna förhållningssätt och strategier för arbete med ett brett familjebegrepp i förskolan, och resultatet visar på olika strategier för ett sådant arbete, så får validiteten anses god. Det är dock relevant att lyfta fram att formen för studien, en kvalitativt inriktad enkät, kan innebära fördelar och nackdelar. En kvalitativ enkät kan ta tid att fylla i, vilket gör att svarens omfattning kan påverkas av det enskilda engagemanget hos respondenten (2005). En fördel kan vara att respondenten har möjlighet att reflektera över frågorna och svara efter att först ha fått en chans till reflektion. En för detaljerad information om studiens syfte kan påverka hur respondenterna svarar, det vill säga sänka själva validiteten. Jag försökte i missivbrevet därför finna en balans mellan information om undersökningens syfte och validitetskravet. Enkäten testades också i två omgångar innan den sändes till respondenterna för att säkerställa att den verkligen mätte det som i studien avses mätas.

4.2.3 Generaliserbarhet

Då syftet med denna studie är att studera hur man kan arbeta med ett vidgat familjebegrepp i förskolan syftar inte studien på att producera generaliserbara resultat. Studien skall istället ses utifrån förståelsen att den diskuterar specifika fall inom ramen för en specifik kontext (Stukát, 2005).

4.3 Litteraturval

Då det saknas forskning som knyter samman uppsatsämnets ämnesområden krävdes för denna studie en tvärvetenskaplig litteraturstudie. Litteratur som berör normer, pedagogik, familj, genus, identitet och språk identifierades som de relevantaste ingångarna. Enligt mina litteratursökningar, samt studier av referenslitteratur i uppsatser och avhandlingar som behandlar närliggande ämnen, så finns få titlar som kopplar samman alla de relevanta begreppen. Litteratursökningen skedde förutom genom sökning i relevanta databaser också med stöd från Nationella sekretariatet för genusforskning. Litteraturgenomgången i denna uppsats är bred då den syftar till att knyta samman kunskapsfält som är relevanta för studien.

4.4 Etisk hänsyn

Antalet förskolor med uttalad genusinriktning är mycket få. Eftersom en del av dessa förskolor dessutom har ett samarbete som gör att de träffar pedagoger från andra genusinriktade förskolor, behövde jag för att kunna garantera respondenterna anonymitet vara särskilt försiktig. Jag kommer därför i detta arbete att bearbeta den information som enkäterna gett utan att presentera pedagogerna enskilt. Att presentera dem enskilt med information om ålder och vad för typ av förskola varje pedagog arbetade på skulle riskera anonymiteten.

För humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har Vetenskapsrådet riktlinjer som belyser forskningsetiska principer. De forskningsetiska principerna har fungerat rådgivande för hur jag har lagt upp studien. Principerna berör kravet på *information- och samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Stukát, 2005).

4.4.1 Information och samtycke

Kravet om information och samtycke handlar om att respondenterna har rätt att få information om studiens syfte och om sin rätt att dra sig ur studien när som helst under processen (Stukát, 2005). Detta informerades samtliga respondenter om skriftligen i det missivbrev som sändes ut tillsammans med enkäterna. Respondenterna fick i samband med att enkät och missivbrev delades ut också underteckna ett skriftligt godkännande om deltagande i studien.

4.4.2 Konfidentialitet

Konfidentialitetskravet handlar om att säkra respondenternas möjlighet till anonymitet. I missivbrevet informerades de medverkande därför om rätten till anonymitet. Studiens resultat, analys och diskussion redovisas också på ett sådant sätt att respondenterna inte skall kunna identifiera varandra (Stukát, 2005: 131-132). Detta har varit särskilt viktigt eftersom en del citat är av känslig personlig karaktär och då undersökningen var känd bland många av respondenternas kollegor. Fokus i denna studie är inte att kvantitativt se hur vanligt förekommande en tanke var hos respondenterna, men ej heller att kvalitativt analysera den

individuella bakgrunden till varför de olika respondenterna delgav en viss idé. Eftersom studien av enkätsvaren inte visade på olika typer av svar beroende på respondenternas ålder, mängd genusutbildning, tid i yrket eller om de arbetar i privat eller kommunal förskola så knyts den typen av uppgifter inte samman med resultatet. Det är just de pedagogiska idéerna i sig som står i fokus för studien. Det är relevant att betänka att de respondenter som medverkade i studien valdes just för att jag hoppades att de skulle ha bakgrundskunskap som är relevant för studien. Liksom Stukát poängterar så är det givetvis av vikt för studien att en bild ges av vilka undersökningsgruppen utgörs av (2005: 124). De egenskaper som särskilt utmärker respondenterna beskrivs därför sist i detta kapitel.

4.4.3 Nyttjande

Nyttjandekravet berör enligt Stukát hur den insamlade informationen används (2005). Den information som jag inhämtade om respondenterna får endast användas i forskningssyfte och därmed inte i kommersiellt eller annat ovetenskapligt syfte. Om detta informerades respondenterna i missivbrevet.

4.6 Beskrivning av undersökningsgruppen

Mitt val av respondenter för denna studie utgjordes i hög grad av ett *strategiskt urval* (Esaiasson, 2007: 62). Jag sökte därmed aktivt efter personer som arbetade på förskolor med ett uttalat genusarbete, alternativt enskilda pedagoger med särskild kompetens inom området genus. Jag förväntade mig att det skulle vara mer sannolikt att pedagoger som hade någon form av genuspedagogisk baskunskap skulle ha reflekterat över enkäternas frågor eftersom frågorna belyste maktstrukturer och normer. Urvalet var också i någon mån *självselekerande*, då jag vid den inledande kontakten med förskolorna berättade om ämnet och frågade efter personer med intresse att medverka i studien (2007). Eftersom en kvalitativ enkät kräver mycket engagemang ifrån de deltagande (Stukát, 2005) ansåg jag det vara av vikt att hitta pedagoger med ett intresse för frågorna. På så sätt kunde bortfall undvikas. De nio pedagoger som fick enkäten utdelad till sig svarade också alla på enkäten.

I enkäten ombads respondenterna att delge viss information om sin bakgrund. Respondenterna frågades om ålder, antal yrkesverksamma år, typ av utbildning och om huruvida de medverkande genomgått någon form av genusutbildning. Att dessa frågor ställdes berodde på att jag redan vid insamlingen av enkäterna skulle kunna säkerställa att respondenterna motsvarade en så bred bas som möjligt. Jag har dock vid genomgång av materialet inte sett några tecken på att frågorna besvarats olika beroende på exempelvis ålder eller antalet yrkesverksamma år. Det kan dock vara intressant vid läsningen av analysen att känna till bredden hos respondenterna. Aldrar låg i intervallet 25-57 med en jämn spridning däremellan. De medverkande arbetade på såväl kommunala som privata förskolor i olika delar av den större svenska stad där undersökningen genomfördes. Samtliga hade någon form av genusutbildning, varierande från en kurs på en dag, till flera års genusstudier vid sidan av arbetet.

Åtta av de deltagande var förskollärare och en var barnskötare. För enkelhetens skull benämns dock alla respondenter i föreliggande studie som pedagoger. När jag i texten diskuterar lärares identitetsskapande och professionalitet är det de deltagande förskollärarna som diskuteras i relation till litteraturen.

5. Resultat

Det empiriska resultatet redovisas och analyseras samtidigt i detta kapitel. Resultatet är uppdelat utifrån de huvudsakliga teman som svaren i enkätundersökningen fokuserade. Detta eftersom enkätens utformning hade karaktären av en skriftlig intervju snarare än en kvantitativ funktion.

5.1 Pedagogernas syn på information till och om familjer

”Föräldrar och vårdnadshavare är ju inte säkert samma sak. Ett barn kan ju ha fler föräldrar än de som är vårdnadshavare. När jag jobbade på kommunala förskolor så var det ofta det här byråkratiska. Inskolningspapper tex var ofta anpassade för att en mamma och en pappa skulle fylla i. En del familjer ser ju inte ut så. Nu när jag jobbar på en fristående förskola har vi sett över att dokumenten ger plats åt alla föräldrar. Det blir relevant när det ofta är en ny partner som kommer och hämtar tex att förskolan har en professionell relation till den. Nästan alla barn här har ju föräldrar som skilt sig. Viktigt för barn att alla föräldrar blir bemötta bra även om lagarna ibland inte hänger med.”

Vid inledande genomgång av enkäterna blev det uppenbart hur relevant det är att inte förutsätta att man någonsin kan bli färdig med sitt eget arbete vad gäller normer. I en av de inledande intervjufrågorna frågas respondenterna följande fråga:

”Om ni på förskolan har barn där föräldrarna ej bor tillsammans, kontaktar ni bägge föräldrarna med information om exempelvis barns sjukdom, aktiviteter mm? Om ja, varför? Om nej, varför inte?”

Här innehåller själva enkätfrågans form antagandet att föräldrar alltid är två till antalet. Detta är något som en av respondenterna har reagerat på i sitt enkätsvar genom att ringa in ordet ”bägge”. Här hade det kanske varit mer lämpligt att tala om ”samtliga föräldrarna” istället för ”bägge föräldrarna”. Att frågors utformning i svaren på frågan framgår att de flesta av pedagogerna vid sidan av att tala med föräldrar så läggs en viss vikt vid att tala med barnen om vilka de upplever är en del av deras familjbild.

En pedagog poängterar att de samtalar med föräldrarna vid inskolningen om ifall det finns andra viktiga personer i barnets närhet och en pedagog lyfter fram att barnens familjer och familj som tema är något som diskuteras dagligen i verksamheten med barnen. Här poängterar en av pedagogerna också att barn och föräldrar ibland har olika syn på vilka som ingår i familjen. Att barn och föräldrar kan ha olika bild av vad som egentligen är familjen är något som också Ahlberg lyfter fram. Ahlberg menar exempelvis att det finns minst två olika sätt att betrakta en familj efter en separation, beroende på vilket perspektiv man tar. De två nu separerade föräldrarna kan av barnet fortfarande ses som en familjeenhet, även efter en separation och trots boende på olika ställen. Om man istället betraktar det hela ur ett vuxenperspektiv kanske man istället talar om att det nu är två olika familjer. (2008:18)

Pedagogen i det inledande citatet trycker på att lagar och verklighet inte alltid stämmer överens med den verklighet barn upplever i sin vardag eftersom man i dag enbart kan ha två föräldrar i juridisk mening. Vilka strategier har de olika pedagogerna i studien gällande att

föräldrar inte givet är *en* kvinna och *en* man som bor tillsammans? Två av pedagogerna poängterar att de vid utvecklingssamtal har olika tider för föräldrar som är separerade, men att de försöker anpassa detta så att exempelvis separerade föräldrar som kommer bra överens känner att de får komma tillsammans. Om föräldrar inte bor ihop så får de varsin kopia av exempelvis veckobrev och information om aktiviteter, medan sjukdom främst meddelas till den förälder som barnet bor hos den dagen/veckan. En av pedagogerna lyfter, som framkommit i citatet ovan, att hon menar att man kan se över hur dokument som sänds till föräldrarna utformas så att de passar fler än kärnfamiljen. Hon menar att man bör använda sig av läroplanen och ”våga se utöver den normativa heteronormativa familjebild som vi traditionellt utgår ifrån”. En respondent menar att det blir särskilt viktigt eftersom hon uppfattar att barnen betraktar material som delas ut till olika vuxna i familjen som en bekräftelse på sina föräldrar. Respondenten menar att om den bild barnet har av sin familj inte bekräftas av förskolan så påverkas barnet negativt.

5.2 Att som pedagog använda sig själv som exempel

En del av respondenterna har reflekterat över hur privat man kan och bör vara i den professionella yrkesrollen. I vilken utsträckning finner respondenterna att man som lärare kan använda sina egen familjesituation som en möjlig utgångspunkt för att tala om ett vidgat familjebegrepp? En respondent skriver att:

”Jag kan ju ibland känna att det blir för privat att prata om min egen familj. Undviker det ibland. Inte för att jag inte tror att det skulle vara en bra strategi i arbetet med barnen, tvärtom tror jag det! Mer för att jag är rädd att det av mina kollegor skulle ses lite som reklam för homosexualitet om jag nämnde min partner och våra barn lika mycket som de andra talar om sina män och sina barn.”

Lundgren beskriver möjligheten att se på lärarrollen som olika typer av förebilder (2008: 63-65). Läraren beskrivs först och främst som en förkroppsligad representant för det statliga. I andra hand beskrivs läraren som en representant för föräldrarna. Lundgren menar här att läraren förväntas vara neutral, eftersom staten förväntas vara det, och att det innebär att likna normen i möjligast mån.

En av respondenterna som inte har barn uppger att hon ibland känner att andra blir provocerade eller oroade över att hon inte har barn. Hon menar att barn är något man vid arbete i förskola skall ha för att passa in i normen. Respondenten lyfter också att hon tror att det är mer relevant i förskolan än som lärare för äldre åldrar. Detta menar hon skulle kunna bero på att förskolan är en väldigt kvinnodominerad miljö och att barn, eller i varje fall en önskan om att skaffa barn, är tätt knutet till samhällets förväntningar på kvinnor. Även Reimers (2008) nämner barn, heterosexualitet och att vara gift som markörer en lärare förväntas uppfylla för att inte riskera att bli ifrågasatt i rollen som professionell lärare. Reimers menar att det är relevant att inte framstå som sexuell i rollen som lärare och att man undviker det just genom att ha barn, vara gift och heterosexuell. Att på något sätt inte passa in i dessa markörer, att exempelvis vara heterosexuell men att inte ha barn, eller att inte leva i en fast relation med en person, menar Reimers kan tolkas som sexuellt och ett brott mot den förväntade neutrala lärarrollen (2008: 112-114).

Enligt Lundgren finns det också ett tredje sätt att se på lärarrollen som förebild. Detta menar hon handlar om hur den lärare som avviker från normen kan känna en skyldighet att använda sig själv som ett pedagogiskt exempel (Lundgren, 2008: 63-64). Tre pedagoger lyfter fram självexemplifiering som ett bra sätt att arbeta med en vidgad familjebild. En av respondenterna menar dock samtidigt att hon är rädd att det i hennes fall skulle kunna uppfattas som någon form av homosexuell propaganda. En av de heterosexuella lärarna som har ett barn sedan en tidigare relation upplever det istället som en tillgång att kunna tala som sin egen familjesituation med barnen. Även om separationen från den tidigare partnern var svår vid tillfället menar hon att det nu är något som går att tala om på ett annat sätt. Att hon nu inte i samma utsträckning som förut känner att hon har misslyckats som förälder. Dessa olika upplevda möjligheter att vara personliga i sin yrkesroll skulle kunna förstås som att den som avviker minst från heteronormen anses mest representabel för staten och därför också för skolan (Reimers, 2008: 114-115)

Reimers menar vidare att det är en vanlig strategi att som lärare skapa en personlig kontakt med sina elever genom att i förbifarten nämna exempelvis en partner eller sina barn. Detta förutsatt att läraren ifråga är heterosexuell och lever i en tvåsam relation. Om denna uppfattade neutralitet inte är uppfylld menar Reimers att det riskerar ses som något sexuellt eller ett försök att provocera. Läraren kan således få ett högre förväntan på sig att vara heterosexuell och att vara förälder än vad som kanske skulle vara givet inom andra yrkesgrupper. Om en heterosexuell, gift lärare med barn bäst förväntas kunna representera föräldrarna menar Reimers (2008) såväl som Lundgren (2008) att det säger något om vad för typer av familjer barnen förväntas ha.

5.3 Reflektion och kompetensutveckling

Vad gäller enkätfrågorna, som på olika sätt berör förhållningssättet i personalgruppen, så genomsyras svaren av att respondenterna upplever ett starkt behov av kurser, föreläsningar och andra former av kompetensutveckling. Det handlar enligt en pedagog om ”att börja reflektera över sina egna föreställningar” och att ”det oftast inte är barnen som har svårt att se utöver kärnfamiljsbegreppet”. Hon säger vidare att hon menar att man som pedagog behöver inleda arbetet med att börja reflektera över sina egna föreställningar, men också att vuxna i barnens familjer bör bjudas in till en reflektionskväll. Något som också lyfts fram är att man med läroplanen som hjälp kan styrka behovet av arbete med ett vidgat familjebegrepp.

De flesta av respondenterna lyfter fram olika former av metoder som syftar till att vidga bilden av det normala. Tre respondenter nämner som strategi att gå in i olika existerande aktiviteter och ändra sagor, sånger och andra moment så att de inkluderar fler former av familjer. Att gå in i existerande diskurser och på olika sätt störa och på så sätt förändra ordningen inifrån är något som Hellman (2010) talar om när hon jämför Butlers tidigare och senare verk. Hellman menar att i de tidigare verken av Butler lyfts ett störande av ordningen fram som en viktig metod, medan det i de senare råder en oro för att strategin kan stärka normer mer än förändra och utmana dem (2010: 41-42). En av pedagogerna som lyfter ett ”störande av ordningen” som metod menar att det är viktigt inte bara att lyfta fram olika bilder av familjer, utan också att det är relevant *hur* man gör det, vilka ord som används och vad man själv har för ofreflekterade normer.

En pedagog säger: ”Börja försiktigt, det är en stor process för den egna individen, dess närhet, familj och vänner”. Att processen kring att bli medveten om genusstrukturer och normer kan vara en ganska känslig process därför att det handlar om att utöka sitt sätt att se på världen lyfter också Lenz Taguchi (2004). Lenz Taguchi menar att processen kan vara omvälvande och väldigt personlig. Detta delvis för att förändringen är något som kan komma att ifrågasätta invanda sätt att se på kunskap. Lenz Taguchi menar att när hon började analysera processerna bakom genusskapande så handlade det inte om att ett sätt att se på världen ersatte det förra. Istället menar hon att man lade till fler sätt att se på sitt eget och andras liv, något som kan bemötas med skepticism av en vetenskaplig tradition som tror på en enda universell sanning (2004: 160-164).

Två respondenter, som bägge arbetar på samma förskola, ger olika svar på frågan om på vilket sätt man i personalgruppen diskuterar inkludering av olika familjegrupper. En menar att föräldrarna på förskolan består till exempel av separerade föräldrar, samkönade föräldrar och ensamstående föräldrar och att detta gör att det inte behövs diskuteras lika mycket i personalgruppen. Den andra respondenten menar tvärtom att de väldigt ofta talar om familjebilder på grund av förskolans genusarbete och eftersom ingen i personalen lever i en traditionell kärnfamilj. Här råder således olika syn på vad det innebär att diskutera ett ämne i personalgruppen. Det skulle kunna vara så att den andra respondenten tänker allt vardagligt tal som en process där tema familj avhandlas, medan den första tänker sig att diskussion är något mer styrt än så (jfr Reimers 2008; Lundgren, 2008).

En pedagog arbetar på en förskola som inte har ett lika uttalat genusarbete som de förskolor de andra arbetar på. Respondenten lägger stor vikt vid engagerade kollegor och menar att det kan vara svårt att förändra om man är ensam. Istället för att försöka få igenom stora förändringar som kollega ses kommunikation med ledningen som en väg att gå för att få igenom förändringar. Att bjuda in en extern person och att använda en glimt i ögat när man ändå lyfter fram normkritik, ser pedagogen som strategiskt.

Flera av pedagogerna lyfter också hur tid avsatt till reflektion är relevant. De viktiga reflektionerna görs annars, menar flera av respondenterna, i samband med att man är verksam i barngrupp. En pedagog säger: ”Man står ofta där med sin kaffekopp medan barnen leker utomhus och analyserar verksamheten, mest för att det inte hinns med annars och för att det ju behövs göras någon gång”. Det lyfts som problematiskt att reflektera över det barnen gör i ett sammanhang där barnen kan höra reflektionerna. De som påtalar detta menar alla att det som sägs mellan två pedagoger lätt når även barnens öron. En pedagog säger: ”Barnen förstår ju så mycket även av det som lärare säger till varandra, de förstår precis våra förväntningar på dem. Det gäller att reflektera över vad man säger i barngruppen”.

5.4 På barnens initiativ

I Hult och Ingelssons undersökning var det många pedagoger som lyfte fram att de enbart diskuterar andra familjebilder än kärnfamiljen om det sker på barnens initiativ (2006). Till skillnad från många av respondenterna i Hult och Ingelssons studie så lyfter pedagogerna i denna studie visserligen möjligheten att ta upp saker på barnens initiativ som något positivt. De lyfter dock samtidigt fram tänkbara risker om barns frågor får styra om ifall annat än normen skall ges utrymme. Liksom Banks (2002) lyfter en del av respondenterna fram skola

och förskola som en plats där samhällets mångfald behöver synliggöras, oberoende av vilka som råkar finnas närvarande på den enskilda förskolan eller skolan:

”Man kan inte veta att olikheter finns om man inte mött dem, och i möten växer man och ens insikter. Det är viktigt att barnen får komma i kontakt med olikheter på ett eller annat sätt så för att bredda deras syn på vad en ”normal” familj är./.../ Samtidigt så är det viktigt att man inte enbart belyser olikheter. Man får överväga hur man talar om det så att man inte riskerar förstärka en bild av något nytt som annorlunda och konstigt./.../ för varje barn är deras familjesituation det normala och så som man tror att alla har det, innan man sett/hört att det kan vara på något annat vis.”

Här talar respondenten just om samma principer som Kumashiro lyfter fram i sin pedagogiska princip om *education about the Other* (2002). Respondenten problematiserar pedagogiken som verkar enligt principen om *education about the Other*. Pedagogen visar en oro för att råka tala om familjer på ett sådant sätt att ett *vi* och *dem* skapas och samtidigt lyfter hon fram att barn behöver få höra om olikheter som finns för att känna till att det finns olikheter. En annan pedagog lyfter fram att:

”Vi har idéer om att ha tema familj under våren, just för att vidga barnens begrepp om vad en familj kan vara. Det är mycket relevant för att alla barn, oavsett familjebild skall känna sig likabehandlade och inte bli exkluderade i våra samtal.”

Här utgör ett vidgat språkligt sätt att tala om familj en strategi för att barn skall känna sig inkluderade i samtal om familj på förskolan. Det uppfattas av respondenterna inte bara relevant att tala om annat än det som varje barn redan känner till utifrån tidigare erfarenheter, utan relevant sägs också vara *hur* man talar om saker.

5.5 Barnböcker

Barnböcker lyfts fram som en fristad där man lätt kan skapa ett utrymme där olika sorters familjer blir synliggjorda. Även tre pedagoger som inte nämner att de någon gång förberett ett moment där syftet var att bredda bilden av vad en familj är, nämner barnböcker som ett värdefullt redskap för mångfald. Det upplevs ibland svårt att hitta bra exemplen på normkritiska barnböcker, men utöver det anges böckerna vara ett mycket värdefullt verktyg för pedagogerna. Det lyfts också fram olika strategier vid bokstunder. En av pedagogerna lyfter fram möjligheten att ändra sagor så att de inkluderar fler familjebilder, andra fokuserar på vikten av att ha normkritiska samtal med barnen i samband med bokstunder. En tredje pedagog menar att det är väldigt viktigt att man inför en läsning med barnen har egna strategier för att utveckla barnens resonemang. Alfons Åbergs familj nämns av två pedagoger som en bra bok för att diskutera andra familjebilder än kärnfamiljen. En pedagog menar att istället för att fundera tillsammans med barnen på olika former av familjer så har hon upplevt att många pedagoger snabbt avbryter barnens diskussion om familjen Åberg genom att säga att ”mamman är nog är död”. I Sverige är det mer vanligt med ensamstående mammor med vårdnaden om barn än ensamstående pappor med den huvudsakliga vårdnaden av barn (Engwall, 2010). Alfons Åbergs familj bryter således av mot normen inte bara för att det rör sig om en till synes ensamstående förälder, utan också för att det inte rör sig om en ensamstående mamma. Pedagogen menar att böckerna om Alfons har en stor outnyttjad potential som normbrytare och att detta bör utnyttjas mer i förskolor.

6. Anslutande diskussion

I denna avslutande diskussion försöker jag besvara studiens två frågeställningar:

- Vad upplever respondenterna som relevant på strukturell nivå för att man i förskolan skall kunna arbeta med ett vidgat familjebegrepp?
- Vad för strategier och idéer kring praktiskt arbete med ett vidgat familjebegrepp framkommer i respondenternas utsagor?

Den första frågeställningen diskuteras främst under 6.1 nedan, medan den andra frågeställningen främst diskuteras under 6.2. Något som dock framträtt både under arbetet med den insamlade empirin och under litteraturläsningen, är hur svårt det är att göra skillnad på strukturnivå och praktisk nivå. Detta eftersom normer påverkar praktik samtidigt som man med hjälp av förändrad praktik kan påverka normer.

6.1 Strategier för förändring på strukturnivå

6.1.1 Arbete med de egna normerna

Något som har lyfts fram av såväl respondenter som av forskning är ett kritiskt förhållningssätt till begreppet kunskap och normer (Banks, 2002; Kumashiro, 2002; Lenz Taguchi 2004). I förskolans kontext har det i respondenternas berättelser framkommit att det skulle kunna handla om att pedagoger dels medvetandegör sina egna normer, dels ser hur dessa normer blir synliga i språk och handling i den pedagogiska verksamheten. Det är också något som lyfts fram av litteraturen. Banks menar att det rentav *krävs* ett normkritiskt förhållningssätt för att upprätthålla vetenskaplig kvalitet och för att skapa långsiktiga förändringar i skola (2002). Vad skulle då en process som inkluderar ett normkritiskt förhållningssätt kunna kräva av den enskilda pedagogen i förskolan? Att bli varse om sina egna normer är inte någon enkel process menar Lenz Taguchi, dessutom en process som aldrig någonsin blir färdig (2004). Att processen kan vara känslig, inte enbart för den egna individen, utan för dess familj och vänner, är också något som en respondent lyft fram. Familjebegreppet har pekats ut av forskare såsom Engwall (2010), Lindgren (2006) och Trost (1993) som något som är under ständig förändring. Enligt min mening så kommer vi därför kanske aldrig landa i en färdig definition av begreppet familj. Som lärare kommer vi därför att behöva vara medvetna om hur begreppet förändrats och fortsätter förändras. En del i denna medvetenhet innebär, menar jag, att försöka medvetandegöra sig om hur det påverkar barnen i vår verksamhet att inte juridiska skydd alltid omfattar alla familjer.

6.1.2 Behovet av analysverktyg

Pedagogerna har omtalat behovet av att se över hur egna normer påverkar verksamheten, men hur kan det ske? När vi behöver verktyg för att analysera på vilket sätt vi idag arbetar med inkludering av andra familjeformer än kärnfamiljen, så kan de olika inriktningarna Kumashiro nämner komma till användning. *Education for the other, education about the other* och normkritisk pedagogik kunna användas återkommande för att försöka se på vilket av dessa sätt man arbetar i den dagliga verksamheten. Kumashiros fjärde pedagogiska inriktning kan ge viktiga intersektionella verktyg och hjälp att analysera hur språk produceras och reproducerar hierarkier (2002). Enligt den sociokulturella teorin ingår vi i många olika sociala samman-

hang vilka alla påverkar vår kunskap och identitet (Dysthe; 2003; Reimers, 2008; Vygotskij, 1995). Den tredje inriktningen som Kumashiro talar om, den normkritiska, skulle då delvis leda till man ser över om den verksamhet man bedriver skapar ett osynligt *vi*, samt avvikare till detta tänkta *vi*. Man skulle då behöva se över på vilket sätt man gestaltar kärnfamiljen för att säkerställa att bilder av den inte framställs som neutrala utan att den också blir något som synliggörs efter reflektion om hur det bör göras. Eftersom de olika inriktningarna förväntas leda till olika resultat så kan det vara relevant att vara medveten om vilken metod man använder i vilket sammanhang för att utvärdera resultatet (Banks, 2002; Kumashiro, 2002). På så sätt kan beskrivningen av de olika strategierna utgöra en grund för analys av den egna verksamhetens arbete med inkludering av fler familjebilder än kärnfamiljen.

6.1.3 Lagar, lärarutbildning och styrning

Något som också framkommit av respondenternas utsagor är relevansen av styrdokument som stödjer ett arbete för inkludering av fler familjebilder än kärnfamiljen. Många av respondenterna har sett en styrka i att Läroplan för förskolan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998) har skrivelser som öppnar upp för möjligheten att bedriva normkritisk pedagogik. En del respondenter menar också att läroplanens skrivelser rentav kräver ett normkritiskt förhållningssätt till genus och familj. Andra respondenter lyfter fram vikten av väl insatt ledningsfunktion på den aktuella förskolan, detta speciellt om förskolan som helhet inte har ett normkritiskt arbetssätt.

6.2 Konkreta exempel på områden för inkludering av fler familjebilder

Gällande pedagogiskt arbete på en annan nivå än strukturnivån finns det flera områden i pedagogernas berättelser som visar på konkreta småskaliga strategier värda att se över. Jag diskuterar här de primära av de exempel som lyfts fram av respondenterna.

6.2.1 Miljön som pedagog

Enkäterna lyfter fram själva miljön på förskolan som något som är relevant att se över för att komma fram till vilka bilder om familj och genus som miljön ger. Jag menar därför att det kan vara relevant att se på miljön i sig som något som barn lär sig av. Hellman (2010) samt Lundin och Dahlin (2010) lyfter också fram att miljön i sig kan vara något som möjliggör eller försvårar olika typer av lekar. Samtidigt så pekar de också ut lek som en redskap som barn lär sig genom (2010; 2010). Det kan därför vara relevant att se över just miljöns utformning och vad för lekar som olika typer av möblering och leksaker premierar.

6.2.2 Information till och om föräldrar

Information om aktuell verksamhet som delas ut till föräldrar har utpekats som något som både påverkar både vuxna och barn i en familj. Detta eftersom barn kan vara mycket medvetna om hur information på papper signalerar att en vuxen räknas som familj. Respondenterna pekar också ut hur standardiserade formulär vid föräldrar ansöker om förskoleplats kan vara till besvär och att man med fördel kan se över hur formulär som föräldrar skall fylla i är utformade.

6.2.3 Tid till reflektion

Av de punkter som lyfts här är möjlighet till reflektion den som närmast angränsar till vad som kan anses vara fråga om struktur. Den diskuteras ändå här eftersom många av respondenterna lyfter den vardagliga reflektionen i arbetslaget som något relevant för att bli varse om strukturer. Pedagogerna beskriver det som problematiskt att reflektera över vad som sker i barngruppen i ett sammanhang där barnen kan höra reflektionerna. Med det menar de att det man säger om barn, som egentligen är menat som reflekterande diskussion mellan två kollegor, ändå kan påverka barnens självbild om de hör vad som sägs. En slutsats här är att det är viktigt att ha tillgång till tid i arbetslaget så att reflektioner om barn kan ske avskilt. Pedagogerna lyfter också vikten av att medvetandegöra sig om vad man talar om när barn är närvarande.

6.2.4 Barnböcker och andra sagoorienterade material

Barnböcker och andra trycksaker lyfts fram som något relevant att använda vid arbete med ett vidgat familjebegrepp och för att visa barn många olika berättelser om världen. Jag tror att anledningen till att böcker lyfts fram, framför exempelvis datorspel och film är för att det ger goda möjligheter till samtalande. Något som inte lyfts av pedagogerna är att med modern teknik kan även film och datorspel utgöra grunder för samtalande i barngrupp, men böcker utgör ändå ett ekonomiskt och lättillgängligt alternativ. Det lyfts fram av respondenterna att man bör se över vem som inkluderas i de böcker förskolan har men att man vid läsning kan anpassa även traditionella böcker genom att man går in och ändrar berättelserna i något avseende. En pedagog menar dock att man måste vara vaksam över på vilket sätt man talar olika familjebilder så att man inte skapar ett *vi* och ett *de*. Att se över inte bara *vem* vi talar om, utan också *hur* vi talar om vederbörande, är något jag håller med respondenten gällande vikten av. Detta eftersom ett stereotypt sätt att tala om olikheter kan resultera i att reproducera kärnfamiljen som bilden av den riktiga familjen (Lenz Taguchi, 2004; Reimers, 2008).

6.3 Ett (själv)kritiskt förhållningssätt

När den sociokulturella teorin talar om att barns fantasi begränsas till den värld de känner till ser jag ingen anledning att tro att något annat gäller för vuxna. I detta arbete har exempelvis sexuell läggning och kön varit två centrala aspekter vid analysen av respondenternas utsagor. Att dessa ingångar är de som jag har mest kännedom om kan inte uteslutas ha påverkat vad jag har sett i det material som respondenterna har gett mig. Att respondenterna är tillfrågade utifrån att de har särskild kompetens och erfarenhet om genuspedagogik är något som också kan ha spelat roll för hur de fokuserade sina svar.

Saker som inte lyfts fram lika explicit är därmed exempelvis de hierarkier som grundas på tänkta skillnader mellan människor av olika etnicitet och utseende. Dessa hierarkier omtalas av såväl Kumashiro (2002) och Banks (2002) som en del i det normsystem som skapar ett *vi* och ett *de* i samhället. Såväl Kumashiro som Banks lyfter fram exempel på hur normer kring kön, sexualitet, etnicitet och andra kulturella indelningar inte alltid erkänner att människor har olika identifikationer. På så sätt kan en person bli dubbelt bestraffad menar de, om man tillhör flera grupper som har lägre hierarki än den dominerande normen i samhället man lever i. Man kan framstå som för svår att förstå och därmed att kategorisera. Att vara muslim eller homosexuell kan ge negativa konsekvenser i Sverige där ingetdera är norm – men att vara både muslim *och* homosexuell kan ge mer negativa konsekvenser än summan av de som följer av

varje normbrytande för sig. Detta eftersom tillhörigheten till två normbrytande grupper gör personen svår att kategorisera med enkla identitetsdefinitioner, vilket i sig är ännu ett normbrytande. Ett sådant här intersektionellt perspektiv där man ser hur olika normer påverkar varandra menar jag är relevant i lärarpuppdraget. Men också att liksom Kumashiro och en av respondenterna framhåller, att vara medveten om att hur vi talar om saker spelar roll därför att ett stereotyp språk riskerar reproducera det man vill arbeta emot (2002).

Det är ingen av respondenterna som har lyft huruvida de menar att etnicitet, hudfärg och religion kan spela en roll för vad som räknas som familj. Om vi går tillbaka till adoptionsforskningen kan vi se att det finns starka normer som reglerar hur en familj förväntas se ut. En familj förväntas i stor utsträckning bestå av två föräldrar vars barn är så pass lika föräldrarna att de kan tänkas vara biologiska. Att en familj har en biologisk likhet, om så bara i form av en liknande typ av hudfärg, är något som förväntas ge barn en mindre komplicerad barndom. Olikhet riskerar leda till ifrågasättande av familjen och det finns en önskan från lagstiftningens håll om tydliga familjekategorier (Lindgren, 2006). För lärarpuppdraget menar jag därför att det är relevant att ha i åtanke att vad som räknas som familj varierar både historiskt sett såväl som mellan och inom olika kulturer.

6.4 Idéer till fortsatt forskning

När en så stor del av barngruppen som en fjärdedel lever i andra familjeformer än kärnfamiljen så får det givetvis stora konsekvenser om förskolan fortfarande förväntar sig att alla familjer ser likadana ut. Det finns idag, som tidigare visat, en relativt utbyggd familjeforskning. Denna forskning pekar på att kärnfamiljen fortfarande är norm. Forskning som studerar normer om barns familj som något relevant att förhålla sig till i den pedagogiska verksamheten i förskolan är dock inte ett utbyggt fält. Detta samtidigt som läroplanen lyfter fram vikten av att lärare skall kunna anpassa verksamheten till varje barns förkunskaper. För att kunna göra så behövs verktyg. Sådana verktyg skulle kunna utgöra ett angeläget fält för pedagogisk forskning att försöka finna.

6.5 Slutsats

Denna studie har resulterat i att ett antal områden och strukturella möjligheter till förändring har lyfts. När vi ger oss in på att försöka säkerställa att fler familjebilder än kärnfamiljen görs synliga i förskolan har denna studie pekat på två grundläggande strategier. Vi kan försöka förändra strukturerna, det vill säga de normer som är verksamma inom oss själva och på den förskola vi är verksamma, samt de lagar som reglerar verksamheten. Pedagogerna har också lyft fram att oflekterade normer kan göra att vi riskerar att missa strukturella brister i den pedagogiska kvaliteten. Även om många av pedagogerna lyfter fram ett normkritiskt förhållningssätt har en del pedagoger och delar av litteraturen även lyft fram möjligheten att börja småskaligt och förändra enskilda sätt vi agerar på. Exempelvis kan man se över vilka familjer som synliggörs i de barnböcker man har på sin förskola. Man kan göra detta med förhoppningen att det i det långa loppet förändrar vårt sätt att se på saker, våra normer, på samma sätt som förändrade familjepraktiker har förändrat lagarnas familjebegrepp. Detta sätt att förstå hur förändring sker ligger också i enlighet med det sociokulturella och post-strukturalistiska perspektivet på hur individer formar sociala praktiker såsom språket,

samtidigt som språket också formar, ger möjligheter till och begränsar individer. Ett antal områden, såsom den pedagogiska miljön och vikten av tid för reflektion, har lyfts fram av pedagogerna som viktiga för möjligheten att arbeta konkret med ett vidgat familjebegrepp. Det som jag menar är det mest väsentliga som framkommit vid studie av enkätsvar och litteratur är dock hur oreflekterade normer kan riskera leda till en brist vad gäller vetenskaplighet. Detta samtidigt som vetenskaplighet får ett allt större fokus i förskolan i samband med den reviderade läroplanen för förskolan.

Genom att stärka den vetenskapliga anknytningen med ett normkritiskt förhållningssätt så menar jag avslutningsvis att man närmar sig läroplanens mål om det enskilda barnets möjlighet till lärande utifrån sina egna behov.

7. Litteraturlista

- Ahlberg, J. (2008). *Efter kärnfamiljen: familjepraktiker efter skilsmässa*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2009 Örebro
- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ambjörnsson, F. (2005). Den rosa overallen: om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer. *Kulturella perspektiv*. (2005(14):3, s. 69-77).
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet., 2004. Stockholm.
- Banks, J.A. (2002). *An introduction to multicultural education*. (3 ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Engwall, K. (2010). *Familjeformer – igår, idag, i morgon*. I A, Banér (red), Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv (s. 11-20), Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, Stockholm
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Hulth, M. & Ingelson, N. (2006). *Det osynliga regnbågsbarnet på förskolan : En enkätundersökning om normer, olikheter och särskiljandets betydelse*. Södertörns högskola. Hämtad från WWW 2011-01-03: <http://sh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:16210>
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling education: queer activism and anti-oppressive education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag
- Lindgren, C. (2006). *En riktig familj: adoption, föräldraskap och barnets bästa 1917-1975*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006. Stockholm.

Lundgren, A.S. (2008). *Spela roll*. I Martinsson, L. & Reimers, E. (red.), *Skola i normer* (s. 53-95), Malmö: Gleerups.

Lundin, S. & Dahlin, S. (2010). *Vem är familjen?: om familjer, föräldrar och normer*. Stockholm: FOFF - Forum för feministiska föräldrar.

Månson, P. (red.) (2010). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. (8. uppl.) Stockholm: Norstedt.

Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Reimers, E. (2008). *Asexuell heteronormativitet?: läraren och normer i lärarutbildning*. I Martinsson, L. & Reimers, E. (red.), *Skola i normer*. (s. 97-130). Malmö: Gleerups.

SOU 2001:10 (2001) *Barn i homosexuella familjer: slutbetänkande. Del A*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Trost, J. (1993). *Familjen i Sverige*. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.

Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

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

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1: MISSIVBREV

Hej!

Jag studerar till lärare vid Göteborgs Universitet och läser min sista termin på utbildningen. Denna enkätstudie görs i samband med mitt examensarbete som handlar om hur andra familjer än kärnfamiljen kan synliggöras i förskolan.

Enkätsvaren kommer att behandlas anonymt och ditt namn, din förskolas namn och den stadsdel du arbetar i kommer inte att offentliggöras. Du kan när som helst under arbetets gång avbryta din medverkan i denna undersökning genom att kontakta mig på nedanstående mail eller telefon.

Alla frågor utom en är i form av öppna frågor. Besvara frågorna så utförligt du kan och vill samt exemplifiera gärna. Är platsen att skriva på för liten kan du fortsätta att skriva på baksidan av enkäten, hänvisa då till frågans nummer. Enkäten kommer att samlas in en vecka efter utlämning, dvs i vecka 48. Jag kommer att höra av mig i början av vecka 48 för att med dig komma fram till när och hur det är lämpligt att jag hämtar din enkät.

För den här enkäten så används följande definition av begreppet kärnfamilj: *En kärnfamilj är en familj bestående av en kvinna, en man och deras gemensamma biologiska barn.*

Tack på förhand för din medverkan!

Med vänliga hälsningar,
Helena Gudrunsdotter
Mailadress: xxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxxx.xxx
Telefon: xxx-xxxxxxx

Härmed ger jag tillåtelse till att den information jag lämnar i enkäten får användas i examensarbetet som beskrivits ovan:

Namn:

Underskrift:

Datum:

Bilaga 2: ENKÄT

Om informatören

- Ålder:
- Typ av utbildning (tex. barnskötare eller förskollärare):
- Yrkesverksamma år:
- Har deltagit i någon form av genusutbildning:

Frågor om kontakt med föräldrar

1. På vilket sätt tar ni i personalgruppen reda på vilka som ingår i barnens familjer?
2. Om ni på förskolan har barn där föräldrarna ej bor tillsammans, kontaktar ni bägge föräldrarna med information om exempelvis barns sjukdom, aktiviteter mm? Om ja, varför? Om nej, varför inte?

Frågor om tillämpning i barngrupp

3. Vilka andra familjeformer än kärnfamiljen har ni talat med barnen om?
 - 3a. Ombildade familjer (tex separerade föräldrar som nu bor med ny partner): Ja [] Nej []
 - 3b. Ensamstående föräldrar: Ja [] Nej []
 - 3c. Familjer med samkönade föräldrar: Ja [] Nej []
 - 3d. Familjer med fler än två föräldrar: Ja [] Nej []
 - 3e. Adoptivfamiljer: Ja [] Nej []
 - 3f. Andra sorters familjer: Ja [] Nej []
4. I vilka situationer tror du att ni oftast nämner andra familjebilder än kärnfamiljen (tex vid sagoläsning, på samlingar, på barnens initiativ)?
5. Hur synliggörs andra familjetyper än kärnfamiljen i den fysiska miljön på förskolan (exempelvis i barnböcker, bilder på barnens familjer i entrén mm)?
6. På vilket sätt (när, var, hur) diskuterar ni i personalgruppen hur man kan inkludera andra familjebilder än kärnfamiljen i förskolan?
7. Har du någon gång planerat ett moment där målet var att inkludera andra familjebilder än kärnfamiljen? Om ”ja”, hur?
8. Är det relevant att på förskolor tala om andra familjetyper än de som för stunden finns representerade på den aktuella förskolan? Om nej, varför inte? Om ja, varför?
9. Hur tänker du personligen att man bör arbeta för att den pedagogiska verksamheten skall inkludera olika familjeformer?
10. Om man idag arbetar på en förskola som inte har ett aktivt arbete för att inkludera olika familjeformer, hur tror du att man bäst inleder ett sådant arbete?
11. Övriga reflektioner om ämnet: