



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bara dom blir lyckliga

Diskurser kring normalitet i förskolans
likabehandlingsarbete

Namn: Carl Bigsten, Linn Lennartsson
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2014
Handledare: Anna Hedenus
Examinator: Camilla Björklund
Kod: VT14-2920-084

Nyckelord: Likabehandling, diskriminering, normalitet, diskursanalys, förskola

Abstract

I Sverige har varje förskola och skola enligt skollagen skyldighet att upprätta och följa upp likabehandlingsplaner. Dessa ska utgå från barnkonventionen och diskrimineringslagstiftningen och säkra barnens rätt till en jämlik och likvärdig förskoletid.

Ett arbete som riktar fokus mot diskriminering och lika villkor innehåller alltid normativa föreställningar kring normalitet, individ och samhälle. Diskurser kring dessa områden påverkar arbetet med barnen och det blir därför intressant att belysa vilka diskurser som influerar förskolans likabehandlingsarbete just nu. Studiens syfte är att undersöka; Vilka diskursiva mönster kring normalitet framkommer i pedagogernas tal kring likabehandlingsarbete.

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i socialkonstruktivism och diskurspsykologi. Materialet har samlats in genom kvalitativa intervjuer och analyserats med inspiration i den diskursanalytiska traditionen. Analysen har gjorts med hjälp av konkretiserade frågeställningar av syftet. Frågorna vi ställt i relation till materialet är; Hur resonerar pedagogerna kring barn och barndom? Hur resonerar pedagogerna kring vad likabehandlingsarbete innebär, och vad motiverar arbetet? Hur resonerar pedagogerna kring faktorer som styr likabehandlingsarbetets utfall i praktiken?

Resultaten visar hur likabehandlingsarbetet bygger på diskurser kring nyliberal modernitet och individens autonomi. Konstruktionen av en yrkesidentitet som tar avstamp i dessa föreställningar kring modernitet gör att diskriminering upplevs som något som kommer utifrån. Förskolan beskrivs som en fristad som inte är del av övriga samhällets ojämlika normsystem. Konstruktionen av en fri och självständig individ medför fokusering på individens ansvar att utveckla empati, tolerans och förståelse för det som är annorlunda. Det framkommer också diskurser kring rättvisa, som visar på dikotoma modeller för hur rättvis behandling uppnås. Dessa modeller bygger på likhetsprinciper och behovsprinciper. Arbetet med likabehandling blir därför synonymt med att behandla barnen rättvist utifrån motsatta logiker, samt att utbilda om empati och de andra.

Förord

På Svenska Dagbladets ledarsida från den 13 januari 2013 kritiserar den borgerliga ledarskribenten Marika Formgren normkritisk pedagogik genom att hävda att normer behövs och att underordnade grupper inte hjälps av en normupplösning. Vidare menar hon att normkritik är problematisk för att den utgår från diskrimineringslagen som enligt henne slår fast att kvinnor, människor med mörk hudfärg, hbtq-personer och funktionshämjade är underordnade och att exempelvis vita heterosexuella pojkar därför inte kan bli diskriminerade. Hon kritiserar också normkritiken för att den anspelar på att maktordningar är statiska och medfödda, samt att filosofin är att ta värde från vita pojkar och ge till utsatta grupper. De goda normer som Formgren framhåller som eftersträvansvärda i diskrimineringsarbetet handlar istället om meritokrati och likabehandling. Formgren hoppas avslutningsvis att de borgerliga partierna vågar stå upp för normerna och inte svepas med av den normkritiska pedagogiken som hon uppfattat som vänsterorienterad propaganda.

Hmm, tänkte vi...

Ps. TACK till Anna Hedenus för proffsig handledning!

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Syfte och problemformulering	6
2	Tidigare forskning.....	7
2.1	Likabehandlingsarbete i praktiken.....	7
2.2	Normalisering i förskolan	8
3	Teoretisk anknytning.....	9
3.1	Centrala begrepp.....	9
3.2	Socialkonstruktionism, feministisk poststrukturalism och diskurspsykologi.....	11
4	Design, metod och tillvägagångssätt.....	12
4.1	Val av metod.....	12
4.2	Urval	12
4.3	Intervjugenomförande.....	13
4.4	Analysgenomförande	14
4.5	Vetenskaplighet och tillförlitlighet	14
4.5.1	Reliabilitet	14
4.5.2	Validitet.....	15
4.6	Etiska hänsynstaganden	15
5	Resultatredovisning.....	17
5.1	Barndiskurs	17
5.1.1	Det självständiga/oberoende barnet.....	17
5.1.2	Individdiskurs.....	18
5.1.3	Det strukturellt opåverkade barnet	20
5.2	Likabehandlingsdiskurs	22
5.2.1	Rättvisediskurs	22
5.2.2	Modernitetsdiskurs.....	24
5.2.3	Toleransdiskurs	26
5.3	Makt/kunskapsdiskurs	28
5.3.1	Omhändertagandediskurs.....	29
5.3.2	Självbestämmandediskurs	30
6	Slutdiskussion	32
6.1	Sammanfattning av resultatet	32

6.2	Diskussion och möjliga konsekvenser av resultatet	33
	Referenslista.....	35
	Bilaga.....	38

1 Inledning

Likvärdighet och jämlika förutsättningar för utveckling och lärande har genom flera årtionden betonats i svenska skol- och förskolesammanhang. Trots det visar flera studier att det fortfarande är en lång väg kvar till en likvärdig skola (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Skolverkets rapport *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid* från 2012 visade att utvecklingen är oroande och att barns kön, etnicitet och socioekonomiska bakgrund har en alltmer avgörande betydelse för barns skilda förutsättningar att klara sig i skolan (Skolverket, 2012).

Barn och ungas rätt till likabehandling och likvärdiga möjligheter är lagstadgade genom en rad lagar på både nationell och internationell nivå. Bland de viktigaste kan nämnas FN:s barnkonvention från 1989 som slår fast att alla barn har rätt till en jämlik utbildning. I Sverige finns det därutöver både en diskrimineringslag (SFS 2008:567) och skollag (SFS 2010: 800) som förbjuder diskriminering på underlag av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. Barns rätt till delaktighet, lika möjligheter samt skydd mot diskriminering finns även inskrivet i förskolans läroplan, som betonar en demokratisk värdegrund, människors lika värde och jämlikhet mellan könen (Skolverket, 2010).

Förskolan har med andra ord ett tydligt uppdrag att arbeta med likabehandling. Rent praktiskt sker detta med hjälp av likabehandlingsplaner, vars syfte är att planera för hur förskoleverksamheten aktivt och målmedvetet ska arbeta med barns lika möjligheter och rättigheter. Planen ska innehålla beskrivningar av hur förskolan ska arbeta förebyggande för att motverka diskriminering och kränkande behandling under det kommande året. En tydlig ansvarsfördelning över dokumentation och uppföljning ska även ingå i planeringen. Likabehandlingsplanen ska, med stöd ur barnkonventionens påbud kring alla barns rätt till delaktighet i de frågor som rör dem, utarbetas tillsammans med barnen (Skolverket, 2012).

Arbete för att motverka förtryck i skola och förskola har i stor mån blivit sammanvävt med ett socialiseringsuppdrag där barn ska socialiseras till ett önskvärt, normativt sätt att vara på. Det blir problematiskt då socialisation i sig kan upprätthålla förtryckande strukturer. Fokus blir att forma en lyckad individ snarare än att problematisera hur vi ska handskas med det som är annorlunda (Edling, 2012). Antaganden om det önskvärda eller det bästa kan ses som en förutsättning för det pedagogiska arbetet i sig (Wernersson, 2013) men användandet av normativa utgångspunkter är inte helt oproblematiskt. Butler (2006) problematiserar detta i det hon kallar för normernas dubbla natur. Å ena sidan klarar vi oss inte utan normerna, då vi behöver mål, regler och riktlinjer för våra handlingar, å andra sidan begränsar de människor och deras livsutrymme.

I förbindelse med att lagar kring likabehandling infördes kom Skolverket med en rapport som belyser hur diskriminering uppkommer i komplexa intersektionella normskapande processer. Dessa processer socialiserar in barn och elever i normsystem som upprätthåller och normaliserar kränkningar och diskriminering utifrån föreställningar kring normalitet och avvikelse. Konklusionen blev därför att personalens medvetenhet om ett normkritiskt perspektiv i arbetet mot diskriminering är betydelsefullt och möjligen ett sätt att nå framgång i likabehandlingsarbetet (Skolverket, 2009; Rosén, 2010).

Ett normkritiskt perspektiv handlar om att synliggöra de privilegier och maktpositioner som allt som oftast förblir osynliggjorda, men som medverkar till en ojämlig ordning (Nordenmark

& Rosén, 2008). En utgångspunkt i ett normkritiskt arbete är att diskriminering är en konsekvens av ojämlika maktförhållanden mellan de som befinner sig i normpositionen, det vill säga de som betraktas som normala, och de som betraktas som avvikare. Den osynliga makt som den starke i normpositionen besitter bygger på diskurser som ofta är förgivettagna i sina sanningsanspråk. Det är därför viktigt att synliggöra, och ifrågasätta, vilka som får makt genom att normerna upprätthålls (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012).

Likabehandlingsarbetet är ämnat att motverka förtryck, men ett okritiskt förhållningssätt till normalitet kan, snarare än att verka mot, hjälpa till att upprätthålla det. Med utgångspunkt i förskolans uppdrag att motverka diskriminering och ge barn lika förutsättningar för lärande blir det därför utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv relevant att studera tankar kring förskolans likabehandlingsarbete och vad för normalitet/er som konstrueras däri.

1.1 Syfte och problemformulering

Förskolans likabehandlingsarbete avser att utveckla en jämlik förskola där *alla* barn ska ha samma möjligheter oavsett individuella skillnader. Likabehandlingsarbetet är därför oerhört viktigt gällande barns jämlika förutsättningar för lärande. Vi vill i samtal kring likabehandlingsarbete studera hur ett antal pedagoger diskursivt konstruerar normalitet, i ett led att analysera vad för förutsättningar det skapar.

Syftet med denna studie är att undersöka; Vilka diskurser kring normalitet framkommer i pedagogernas tal kring likabehandlingsarbete.

För att besvara detta syfte har vi följande frågeställningar:

- Hur resonerar pedagogerna kring barn och barndom i förhållande till normalitet och likabehandling?
- Hur resonerar pedagogerna kring vad likabehandlingsarbete innebär, och vad motiverar arbetet?
- Hur resonerar pedagogerna kring faktorer som styr likabehandlingsarbetets utfall i praktiken?

2 Tidigare forskning

För att sätta vår studie i ett sammanhang kommer vi först beskriva hur likabehandlingsarbete ofta bedrivs i praktiken. Därefter följer en kort summering av den forskning som gjorts kring normalitet i förskolan samt vad vår studie kan bidra med.

2.1 Likabehandlingsarbete i praktiken

I arbetet med att motverka diskriminering har förskola och skola traditionellt fokuserat på mobbning eller kränkningar som ett symptom på det mobbade barnets välmående. Denna syn på kränkningar har varit dominerande i forskningen sedan 1960-talet och har sitt ursprung i individualpsykologiska perspektiv där problemet med kränkningar förläggs till mobbaren och hans mentala tillstånd eller individuella egenskaper (Bromseth, 2010).

Kränkningar och diskriminering har på så sätt fokuserats till individens tillkortakommanden och inte till diskriminering som del av ett större samhälleligt normsystem vari förskolan är en del (Skolverket, 2009; Bromseth, 2010). På senare år har det dock kommit forskning som kritiserat individfokuseringen genom påpekanen att så länge som mobbning ses som individuella aggressionsuttryck går det inte att förklara varför vissa kränkningar är vanligare än andra. De normer och maktstrukturer som upprätthåller och skapar mobbning behöver inte heller ifrågasättas när problemet ligger hos mobbaren. Strategier för att motverka barns aggressioner mot varandra har utifrån denna mobbningsdiskurs varit att träna tolerans och empati. Mobbningsdiskursen är också del av ett toleransperspektiv som florerat i debatten kring kränkningar och mobbning bland barn, något som även påverkat läroplanernas värdegrundstexter (Rosén, 2010).

Både på nationell och internationell nivå har likabehandlingsarbetet länge utgått från toleranspedagogiska modeller (Bromseth, 2010). Detta visar sig i utbildningsvetaren Kumashiros forskning (Edling, 2012) där han sammanställt och identifierat fyra övergripande strategier som används i lärande och undervisning med syfte att motverka förtryck. Den första strategin benämner han *utbildning och lärande för den andra*. Då skola och förskola kan verka förtryckande för den som avviker från normen bör det skapas utrymme för den som upplever sig andrafierad. Alla individers erfarenheter ska därför lyftas in i verksamheten. Strategin bygger på att *vi* i förväg vet vad andra människor behöver för att känna sig inkluderade i vår gemenskap. Den andra strategin kallar han *läran om den andra*. För att skapa förståelse för att det även utanför förskolan finns många sätt att vara på lyfts grupper som har eller haft det svårt in i undervisning. Detta ska bidra till uppkomsten av en empatisk förmåga och att fördomar minskar. Den tredje strategin *Utbildning och lärande om relation mellan norm/normavvikelse* syftar på att synliggöra de föreställningar och strategier som producerar det som upplevs avvikande i samhället. Blicken kan exempelvis riktas mot den enskilda individens värderingar för att synliggöra hur allas värderingar bidrar till upprätthållandet av förtryck. Den sista identifierade strategin benämns *utbildning och lärande från den andra* och syftar på ett ständigt ifrågasättande av diskursiva mönster som upprätthåller orättvisa maktordningar (a.a.).

I dessa strategier går det att urskilja två huvuddrag mot att antingen synliggöra och tolerera det *andra* respektive att rikta fokus mot, och ifrågasätta, normativa föreställningar och den makt de bär på. Alla fyra strategier synliggör förtryck men det pedagogiska arbete som lutar mot att förstå, och visa empati för, de utsatta tenderar att låsa fast det underordnade i en offerroll. Kunskap kring hur normsystem konstrueras och verkar kan därför ses som betydelsefullt (Bromseth, 2010).

2.2 Normalisering i förskolan

Flera studier har fokuserat förskolekontexten som arena för normalisering. Markström (2005) lyfter till exempel i sin forskning fram Foucaults tankar om den anpassande institution som ska fostra till beteende som stämmer överens med samhällets rådande ordning. I förskolans styrdokument går det att i enighet med denna tanke läsa fram vad samhället förväntar av barn. Vad som anses normalt eller avvikande hänger dock samman med vad som förväntas, är eftersträvansvärt eller önskvärt i varje kontext och är i praktiken inget givet tillstånd. Markström visar hur förskolan verkar som en normaliseringspraktik där många olika aktörer samspelar och konstruerar normalitet. Vardagen i förskolan sätter ramar för sociala ordningar som barn, föräldrar och personal överträder, följer och omformulerar (Markström, 2005).

Trots att många aktörer samspelar och slåss om makten är det ofta pedagogerna som i slutändan sätter ramarna för normaliteten på förskolan. Dolk (2013) har i en studie kring makt, normer och delaktighet tydliggjort detta. På den förskola Dolk har studerat går det att läsa fram en barndomsdiskurs där barnen ska formas till det önskvärda, då de framställs som om de inte vet sitt eget bästa. Barn ska i enighet med läroplanen ha inflytande över förskolans verksamhet, och pedagogerna betonar att barnen ska göra aktiva val, men studien visar hur pedagogerna styr barnens agerande med tanke på att barnen ska luras att de själva styr. Barnen gör på olika vis motstånd mot den ensidiga styrningen, men de har ingen reell möjlighet att påverka förskolans innehåll. Dolk menar att det asymmetriska maktförhållandet vuxen/barn måste finnas, men att det kan, och bör, omförhandlas. När barnen tvingas att anpassa sig till förskolans normer och värderingar så upphör de att synas som just normer och värderingar, och de blir det enda sättet att vara på.

Den självklara normalitet som genomsyrar svensk förskola utgår som oftast från en föreställning kring svenskhet, oavsett om barngrupp eller personalgrupp är mångkulturellt heterogena. Det visar Lunneblad (2006) i sin forskning om den mångkulturella förskolan. Han menar att pedagoger i sin strävan att betona likhet och gemenskap utifrån procedurella rättvisideal omedvetet osynliggör kulturell mångfald. Det svenska språket och kulturen blir en norm så självklar att andra språk eller kulturella inslag inte ses som en naturlig del av förskolans verksamhet. På så sätt konstrueras det svenska som normalitet, och ett identitetsskapande kring *vi* och *dom andra* hindrar förskolans arbete att inkludera kulturell mångfald i arbetet med barnen.

Vad som blir normalt i en förskolekontext påverkas också av ideologiska strömningar i det omgivande samhället. Den nationella och globala skoldebattens förskjutning mot liberaldemokratiska ideal beskrivs av Dahlstedt och Hertzberg (2011) som en ideologisk omställning från efterkrigstidens jämlikhetsbetonade mål om social och ekonomisk utjämning till synen att skolan ska uppfylla en marknadsorienterad funktion. Dahlstedt och Hertzberg förklarar förändringen med hjälp av sociologen Roses teori om nyliberalism. Inom ramen för det liberalt marknadsorienterade utbildningssystemets uppdrag betonas individens valfrihet, ansvar och kompetensutveckling som ideal. Den lyckade självständiga individen konstrueras därmed som normalitet i både samhälle och skola.

Dessa studier visar hur vissa normaliteter tenderar att införlivas som en oemotsagd sanning. Resultaten tydliggör hur normaliteter definieras på olika sätt och att dessa ofta verkar begränsande för den som inte passar in. Strömningar som definierar normalitet är ständigt under förändring och vår studie kan därför bidra med ett nedslag i vilka diskurser som kan ses påverka förskolans likabehandlingsarbete just nu.

3 Teoretisk anknytning

Fokus i denna studie är att studera de diskurser som påverkar likabehandlingsarbetet och hur normalitet konstrueras i talet kring likabehandling. Utgångspunkten är att likabehandling ges mening i social interaktion, vilket gör att vissa handlingar blir möjliga och andra inte. För att belysa på vilket sätt likabehandlingsarbetet ges betydelse kommer vi därför använda oss av diskurspsykologi som metodologisk utgångspunkt. Nedan presenteras det teoretiska ramverk som studien tar avstamp i, samt centrala begrepp som behöver klargöras.

3.1 Centrala begrepp

I studien används teoretiska begrepp som går att tolka på många olika sätt. För att vägleda läsaren och göra studien mer förståelig kommer vi här att tydliggöra hur vi använder och definierar de ord och begrepp som vi anser behöver förklaras.

Makt och kunskap

Enligt Foucault är makt och kunskap ouplösligt bundna till varandra då kunskap alltid framkallar makt och då makt inte kan utövas utan kunskap. När makt och kunskap ses som en ömsesidig relation blir frågan om hur makt manifesteras intressant. Olika medel och tekniker används för att konstruera makt, och därmed vetande. Foucault menade att makten endast existerar då den utövas och att man därför bara kan studera makt empiriskt genom diskurser. Makten är dynamisk och omvandlas hela tiden och kan därför inte ägas av någon (Nilsson, 2008).

Norm, normalitet och normkritisk pedagogik

En norm är ett värdemässigt antagande. Normer existerar enbart i den sociala världen och talar där om för oss hur vi bör bete oss i varje given situation. Värden tillskriver fenomen betydelse och normer blir utifrån värderingar en handlingsanvisning kring hur ett fenomen ska uppfattas. Ju fler som accepterar en norm som sann desto större legitimitet får den som riktlinje för handlingar. Inom en gemenskap eller kontext utvecklas alltid normer kring hur man ska bete sig, vilket gör att vissa beteenden får företräde medan andra betraktas som felaktiga. På så sätt skapas ett så kallat normsystem där individer som vill ingå i gemenskapen måste anpassa sig till normerna (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012).

Normalitet kan användas för att påvisa det vanliga eller genomsnittliga, men det kan även kopplas till något som är normgivet önskvärt. Normalitet är inte allmängiltigt utan beror alltid på vilken kontext som studeras. Normaliseringen är en process som syftar på att förändra individer i något avseende för att uppnå det som anses vara föredömligt eller önskevärt i ett specifikt sammanhang (Markström, 2005).

En normkritisk pedagogik ämnar utmana och förändra de ramar vari hierarkiska skillnader uppstår och ofta tyst legitimeras. Alla människor upprätthåller normer, vilka ofta ter sig begränsande för den som faller utanför ramarna. Fokus läggs därför på hur normativa föreställningar formas och vad för konsekvenser de medför. Den normkritiska pedagogiken vill vidga ramarna för hur människor tillåts att vara i samhället genom att sätta fingret på de strukturer som begränsar individers handlingsutrymme (Bromseth, 2010).

Barn som beings och becomings

Synen på vad barn är har historiskt präglats av motstridiga föreställningar kring barns subjektsskap. Två synsätt som blir intressanta för vår studie är barn som *beings* och barn som *becomings*. Barn som *becomings* manifesterar ett barn som i ett framåtsyftande perspektiv ska utvecklas till en vuxen individ. Barnet konstrueras i singularform och ur detta framträder en universell och naturlig barndom. Synen på barn som *beings* konstruerar däremot barn som redan kompetenta och med socialt aktörskap på samma villkor som vuxna. Att den vuxna är barnets mognare slutprodukt förkastas med att alla är del av det livslånga lärandet (Bjervås, 2011).

Likabehandling

I vår uppsats anser vi det mest meningsfullt att utgå från den definition på likabehandling som skolverket och diskrimineringsombudsmannen använder i skolsammanhang. Det handlar enligt dessa myndigheter om att främja barns rättigheter och möjligheter samt motverka att någon behandlas orättvist eller kränkande (Skolverket, 2009). Vad som kan betraktas som rättvis behandling är dock ospecificerat.

Rättvisa

Rättvisa syftar, enligt Nordstedts svenska ordbok, på ett ”tillstånd där inblandade parter behandlas lika enligt de krav som rimligen kan ställas” (1999, s.938). För att det ska vara rättvist ska därför ingen part otillbörligt gynnas. Hur rättvisa uppnås är en komplex fråga. Vi lyfter därför två synsätt på rättvisa för att nyansera begreppet. En procedurrell rättvisa beskriver hur rättvisa åstadkoms genom att rättfärdigandevillkor uppnås. En distributiv rättvisa sätter fokus på intersubjektiva förhållanden och strukturer, och gör i motsats till procedurrell rättvisa inte anspråk på att vara rättvist då rättfärdigandevillkor uppnåtts (Forst, 2007).

Diskriminering

Om en människa missgynnas på grund av sin position inom någon/några av de sju kategorierna som ligger till grund för diskrimineringslagstiftningen (kön, könsöverskridande identitet och uttryck, sexuell läggning, religion eller annan trosuppfattning, etnisk tillhörighet, funktionshinder och ålder) så handlar det om diskriminering. Diskriminering kan te sig direkt och/eller indirekt. När någon behandlas sämre och får sämre villkor än vad som är/hade varit fallet för en annan individ under samma omständigheter rör det sig om direkt diskriminering. När någon missgynnas genom en handling som verkar/ska verka neutral men kommer att missgynna vissa grupper av individer så rör det sig om indirekt diskriminering (Edling, 2012; Skolverket, 2009).

Trakasserier och annan kränkande behandling

I denna uppsats kommer vi att använda oss av den terminologi som diskrimineringslagen utgår ifrån. Enligt den definieras trakasserier som bemötande och uppträdande som kränker någon annans värdighet verbalt eller fysiskt. För att vara trakasserier ska det finnas ett samband till diskrimineringsgrunderna. Det är individens upplevelser som avgör om trakasserier uppfattats som obehagliga eller oönskade. Annan kränkande behandling innefattar alla tillfällen någon upplever sig illa behandlad på grund av något som inte har med diskrimineringsgrunderna att göra. Kränkande behandling täcker också in begreppet mobbning. Därmed inte sagt att mobbning inte har med diskriminering eller trakasserier och göra (SFS 2008:567; Skolverket, 2009).

3.2 Socialkonstruktionism, feministisk poststrukturalism och diskurspsykologi

Diskurser konstruerar den sociala verklighet vi upplever och sätter gränser för hur man *får* tänka i givna sammanhang. Diskurserna producerar verklighet och skapar sammanhang genom språkets handling (Börjesson & Palmblad, 2007). Foucault menar att strävan efter sann kunskap historiskt sett har ansetts viktig i samhället, men att en sanning alltid är konstruerad och definierad inom en diskurs (Foucault, 1993). Sanningsyttranden placerar uttalandet utanför den som yttrat den, det påvisas som allmängiltigt. Socialkonstruktionism vilar på en kritisk inställning till all självklar kunskap och kan få oss att se att vad som betraktas som sann kunskap alltid är kontextbundet. Den så kallade sanna kunskapen frambringas i social interaktion och blir där etablerade gemensamma sanningar som både möjliggör och begränsar individens handlingar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Normativa föreställningar kring hur människor är och ska vara kan ses som sådana sanningar. Poststrukturalism menar att man inte är ett subjekt utan att man diskursivt lär sig vara ett subjekt och att det därför är viktigt att belysa maktordningarna som begränsar människors handlingsutrymme. Därför blir det meningsfullt för oss att ta avstamp i en poststrukturalistisk utgångspunkt. Med hjälp av den *feministiska poststrukturalismen* kan vi närma oss, och ifrågasätta, det över- och underordnande i maktordningar som framträder i normaliteten. Den feministiska poststrukturalismen vill lösa upp de värden och kategoriseringar av människor som ter sig begränsande. Nya maktordningar och hierarkier kommer alltid att uppstå men genom att synliggöra hur kategorier är konstituerade kan de utvidgas och överskridas (Lenz Taguchi, 2014).

För att analysera hur normalitet konstrueras i pedagogers samtal kring likabehandlingsarbete kommer vi att använda oss av diskurspsykologiskt inspirerad metod. Utgångspunkten för diskurspsykologin är att identiteter, attityder och sociala grupperingar är socialt konstruerade och därmed inte universella utan tvärtom föränderliga, multipla och flexibla. Diskurspsykologin menar att vårt sätt att förstå världen, skapa våra identiteter och kategorisera vår sociala omvärld är kulturellt och historiespecifikt. Diskurspsykologi koncentrerar sig på hur språket formas och förändras i interaktionen mellan människor och hur det på så sätt formar och omformar den sociala världen. Diskurser är således inte en beskrivning av en faktisk verklighet utan diskurserna skapar en världsbild som ter sig verklig och meningsfull för den som genom sitt tal konstruerar den. I sociala interaktioner använder människor aktivt diskurser för att konstruera fenomen som förståeliga och meningsfulla. Diskurspsykologi kan alltså inte förklara vilken syn på normalitet pedagoger har, den kan endast synliggöra hur pedagoger i samtal kring likabehandlingsarbete gemensamt konstruerar och reproducerar diskurser kring normalitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4 Design, metod och tillvägagångssätt

Denna studies syfte är att undersöka vilka diskurser kring normalitet som framkommer i pedagogernas tal om likabehandlingsarbete. Eftersom vi vill undersöka de språkliga handlingar som konstruerar normalitet i social interaktion utgår vår studie från diskurspsykologisk metodologi och en kvalitativ ansats. Empiri har samlats in genom fokusgruppsintervjuer med totalt 8 personer från olika förskolor. Nedan kommer vi kortfattat motivera vårt metodval.

4.1 Val av metod

För att ge klarhet i vad en kvalitativ ansats innebär redogör vi här för hur den står i förhållande till en kvantitativ ansats. Gemensamt för kvalitativ och kvantitativ ansats är det systematiska sättet att samla in och bearbeta data utefter en vetenskaplig metod. En betydande skiljelinje mellan ansatserna är kunskapssynen. Då kvantitativ ansats bygger på ett positivistiskt ideal om att objektivt studera verkligheten stämmer den inte överrens med vårt syfte att undersöka och tolka det föränderliga i social interaktion. Den kvalitativa kunskapssynen bygger på att verklighet inte kan existera utanför individens förståelse av den. Forskaren kan inte separeras från den studerade kontexten och således kan endast subjektiv kunskap produceras. Med en kvalitativ ansats kan vi därför studera hur normalitet konstrueras i den sociala värld som skapas i interaktion mellan människor (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Vi har valt diskurspsykologi som metodologisk utgångspunkt eftersom det ger oss möjlighet att belysa vilka diskurser kring normalitet som framkommer i språklig interaktion. En diskurs är en betydelsefixering inom en specifik domän. Inom diskurspsykologi ses identiteter som diskursiva, och därmed föränderliga. Diskurspsykologi som metod blir intressant då pedagogernas tal konstruerar yrkesidentiteter och förhållningssätt till likabehandlingsarbetet som kan tolkas utifrån normalitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

För att få fram diskursiva mönster i talet kring likabehandling valde vi att genomföra intervjuer i fokusgrupper. Syftet med fokusgrupper är inte att nå konsensus kring frågeställningar utan tvärtom att få fram olika perspektiv. Interaktionen i gruppintervjuer möjliggör att både ickenormativa och normativa synpunkter förs fram. Likaså kan gruppdynamiken leda till att avvikande åsikter tystas ner (Eriksson Barajas et al., 2013). Då diskursiva sanningar konstrueras genom språklig förhandling är dessa aspekter av gruppintervjun enbart till fördel för diskursanalytiska studier (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2 Urval

Eftersom vår utgångspunkt är att analysmaterialet ska kunna knytas till en samhällsrelaterad kontext blev vår bedömning att intervjuedeltagarna kunde vara vilka pedagoger som helst i Sverige. Det enda krav vi ställt på urvalet var att de skulle arbeta som pedagoger i förskolan. Av praktiska skäl föll valet av informanter på pedagoger vi sedan tidigare är bekanta med. Detta val har flera konsekvenser att beakta. Intervjuforskning i sig präglas av en öppen atmosfär som kan locka informanter att avslöja saker de senare kanske ångrar att de delgivit (Kvale & Brinkmann, 2009). Bekantskap med informanterna kan möjligen spä på detta ytterligare. Den mer utjämnade maktskillnaden intervjuare och informanter sinsemellan som kan finnas i en bekantskap kan å andra sidan vara till fördel med tanke på att informanterna då troligen känner sig mer förtrogna att, och vill, dela med sig av sina erfarenheter och tankar. En svaghet med bekantskapen kan vara att tankar blir osagda, då intervjuaren redan antas veta. Under de

tre olika intervjuerna var det alltid bara en av oss intervjuare som var bekant med informanterna. De var därför tvungna att förklara sig, och inte låta tankar bli utsagda.

Från början var vår tanke att intervjua två arbetslag med tre pedagoger i varje intervju. Vi hade gärna haft fler deltagare men ansåg det inte genomförbart att få tillgång till en större grupp under pedagogernas arbetstid, eftersom några måste vara hos barnen. Det visade sig svårt nog att få ihop tre informanter till varje intervju. Den första intervjun bestod av tre förskollärarytbildade pedagoger, den andra dock bara av två, varav endast en kunde närvara under hela intervjutiden. Den tredje intervjun bestod av tre pedagoger, varav en utbildad. Den arrangerades eftersom vi ansåg att vi inte fick tillräckligt material under de två första intervjuerna.

Alla informanter är väl införstådda i förskolans praktik, och bildar på så sätt en relativt homogen grupp. Detta är en fördel då gemensamma referensramar eftersträvas vid gruppintervjuer. Tanken är att samtal underlättas och blir mer dynamiska om deltagarna har gemensamma intressen eller yrken (Eriksson Barajas et al., 2013).

4.3 Intervjugenomförande

Inför utformandet av intervjuguiden (se bilaga) var vi oroliga för att alla aspekter av likabehandling inte skulle komma på tal, samtidigt ville vi att informanterna skulle prata fritt. Vi valde därför att genomföra en semistrukturerad intervju. Att enbart ställa givna frågor som informanterna förväntas ta ställning till kan möjligen täcka in allting man vill ha svar på, men helt strukturerade intervjuer gör det svårt att nå fram till diskurserna svaren bygger på (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Med facit i hand hade det varit klokt att först pröva en testintervju på några medstudenter eftersom ingen av oss förr genomfört en intervju med diskursanalytiskt syfte. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den diskursiva intervjuaren som uppmärksam på diskurser och mån om att stimulera konfrontationer mellan dem i den mån det behövs. Vår transkribering visade dock att många av de diskursiva spår som deltagarna varit inne på förblev utforskade av oss, samtidigt som vi gick vidare med nya frågor. Detta hade möjligen kunnat undvikas något om vi varit mer vana eller observanta på vår uppgift som moderatorer. Intervjuguiden har följts i stora drag men vi har också ställt spontana frågor för att klarlägga pedagogernas resonemang och undvika en alltför vidlyftig tolkning.

Den ursprungliga planen var att få ihop en timmes intervjumaterial per intervju. Intervjuerna blev dock bara mellan 40 och 50 minuter långa. Det kan ha berott på att informanterna inte haft mer att säga och/eller att de var bekanta med varandra och införstådda i samma diskurser och överens om samma sanningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En given intervjulängd är dock inget självändamål i sig. Intervjuarens huvudgift kan ses vara införskaffandet av relevant och pålitligt material varpå tolkningar kan byggas (Kvale & Brinkmann, 2009). Trots att vår önskade intervjutid inte uppnådes anser vi att vi har ett fullgott analyserbart material.

Efter vår första transkribering upplevde vi att de konkreta exempel på likabehandlingsarbetet som intervjupersonerna själva tagit upp ibland var svåra att tolka eller förstå. Utöver intervjuguiden lyfte vi därför under de två sista intervjuerna in dilemman som informanterna skulle förhålla sig till. Detta resulterade i diskussioner kring konkreta händelser i större utsträckning än i den första intervjun.

4.4 Analysgenomförande

Analysprocessen har genomförts utifrån tre steg om kodning, tematisering och summering. Kodningen innebär att uttryck, mönster och framträdande drag kategorieras och namnges. Syftet med kodningen är att skapa ett begreppsligt ramverk som analysen kan ta sin utgångspunkt i (Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014). Kodningen gjordes utifrån dikotomier, nyckelord och förgivettaganden. Att koda utifrån dikotomier är i diskursanalytiska sammanhang givande eftersom man då avgränsar motsägelser i språket (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I analysens andra fas tematiserade vi relationerna mellan kodningarna i fyra teman som vi kallade individdiskurs, maktdiskurs, normalitetdiskurs och likabehandlingsdiskurs. Valet av dessa gjordes i samklang med syftes frågeställningar.

Tematiseringarna har under analysprocessens gång förkortats till tre huvuddiskurser och döpts om till barndiskurs, likabehandlingsdiskurs och makt/kunskapsdiskurs. Individdiskursen har ordnats in under barndiskursen, och normalitet skrivs fram i samtliga diskurser. Utifrån tematiseringarna lyfte vi fram diskurser och avgränsade dem med hjälp av underdiskurser. Vi vill vara tydliga med att sättet som vi avgränsat diskurserna och underdiskurserna på hade kunnat göras på en mängd andra sätt. Eftersom en diskurs också kan ses som ett analytiskt begrepp kan avgränsningar göras strategiskt i relation till syfte och frågeställningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det är på detta sätt vi strukturerat upp analysen. I kvalitativ forskning påverkar delvis frågeställningar och kodningen de diskursiva avgränsningarna, men även det faktum att forskaren själv är del av den sociala värld hen studerar (Eriksson Barajas et al., 2013). En diskurs avgränsning är därför i mångt och mycket beroende av vem som analyserar materialet.

Summeringen eller själva framskrivningen av resultaten har gjorts genom att konsekvent citera de uttalanden eller uttryck som vi menar svarar mot en diskurs. Då valet att särskilja de förskolläraryt utbildade informanterna med titeln förskollärare hade åstadkommit en åtskillnad som inte är nödvändig för studiens syfte titulerar vi alla informanter pedagoger. I analys-citaten är våra informanter namngivna med bokstäver från A till H. För att synliggöra vilken intervjugrupp informanterna har ingått i markerar vi också citaten med siffrorna 1-3. Där vi som intervjuare säger något är vi namngivna med bokstaven I. De gånger vi frångått intervjuguiden så framgår det i analysen. Detta ger läsaren möjlighet att själv tolka utsagorna och följa analysprocessen (Eriksson Barajas et al., 2013).

4.5 Vetenskaplighet och tillförlitlighet

För att påvisa studiens vetenskaplighet och trovärdighet kommer vi nedan att diskutera dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Stycket ämnar ge läsaren möjlighet att bedöma huruvida arbetet håller en vetenskaplig stringens.

4.5.1 Reliabilitet

För att säkra tillförlitligheten och reliabiliteten av denna studie har vi varit noga med att hålla oss till och svara på syftets frågeställningar när vi kodat transkriberingen och skrivit fram analysen. Urvalet av citaten har även det gjorts utifrån frågeställningarna. Citaten finns genomgående med i analysen för läsarens egen tolkning. De citat som tydligast svarat mot de diskurser vi valt att lyfta har kontextualiserats i analysen med hänvisning till de resonemang som fördes. Eftersom citaten är klippta ur sitt sammanhang har vi varit noga med att inte använda citat som inte svarar mot ett större resonemang, detta för att så långt som möjligt undvika alltför vidlyftiga eller snedvridna tolkningar. En fördel i vårt analysarbete är dock att

vi är två som kunnat diskutera och tolka materialet, vilket stärker tillförlitligheten då vi kunnat korrigera varandra.

Eftersom vi ägnat oss åt semi-strukturerade intervjuer har vi stundvis frångått intervjuguiden. Där svaren baserats på uppenbart styrande frågor framkommer detta i analysmaterialet. Då intervjuaren i en semi-strukturerad intervju fritt och flexibelt ställer frågor är det lätt att glömma att intersubjektiv förståelse inte alltid uppstår i samtal (Eriksson Barjas et al., 2013). Detta upplevde vi som en problematik under den första intervjun då pedagogerna tycktes uppfatta diskriminering på olika sätt. Vi var därför under de andra intervjuerna noga med att definiera vad vi menar med diskriminering och annan kränkande behandling. I transkriptionen har vi övervägt om vi ska ha med uppmuntrande ljud som ämnat driva samtalet vidare. Där vi anser att det inte påverkat innehållet i den grad att det har behövts skrivas med har vi lämnat det utanför.

Då fokusgrupper vanligtvis består av 6-8 personer kan vårt urval ses som litet (Eriksson Barjas et al., 2013), men eftersom syftet är att analysera diskurser snarare än individerna bakom utsagorna är urvalets storlek av något mindre relevans. Dock är det uppenbart att ett större urval eller andra informanter hade gett ett annat resultat. Skilda sociala praktiker producerar och influeras av olika diskurordningar även om dessa kan härledas till en större kontext. På det sättet påverkar till exempel informanternas samhällsklass, ålder och värderingar vilka diskurser som blir tongivande. Eftersom identiteter ses som diskursiva inom diskurs-psykologin står resultatet av en diskursanalys alltid i relation till vilka informanterna är (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.5.2 Validitet

Validiteten av en kvalitativ studie bedöms utifrån stringens, empirisk förankring och resultatets konsekvenser för praktiken (Eriksson Barajas et al., 2013). I fråga om studiens validitet eller rimlighet så menar vi att tolkningen av materialet är rimlig utifrån att den svarar mot tidigare forskning på området samt att den håller en stringent argumentationslinje utifrån syfte och teoretiska utgångspunkter. Giltigheten hos en kvalitativ studie kan till exempel speglas i dess kraft att ifrågasätta maktrelationer i samhället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det pragmatiska kriteriet, resultatets konsekvenser för det utbildningsvetenskapliga fältet, är att synliggöra hur normalitet alltid är färgat av kontexten. Vårt syfte har aldrig varit att bidra med generaliserbar kunskap. Analysramens validitet påvisas istället med dess fruktbarhet att frambringa nya förklaringar (a.a.). Vår studie kan betraktas som ett nedslag i ämnet, och som sådan menar vi att den kan bidra med inspiration och tankar för vidare forskning och kunskapsbyggande. Vårt arbete lyfter ett antal diskurser som var där och då, för att påvisa de ideologiska poänger vi för stunden anser nödvändiga för att motverka ojämlika maktstrukturer i förskolan.

4.6 Etiska hänsynstaganden

Vi har i insamlandet av det empiriska materialet eftersträvat en överensstämmelse med Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. Alla deltagare i forskningen ska då vara medvetna om forskningssyftet och ha gett samtycke till att delta i studien. Samtidigt ska de kunna lita på att uppgifterna för studien förvaras säkert, och att de uppgifter som samlats in inte används till något annat än just forskning (Vetenskapsrådet, 2002).

I våra intervjuförfrågningar var vi dock inte tydliga med att klargöra hur intervjun skulle gå till, utan informationen delgavs först vid intervjutillfällena. Precis innan intervjuerna började

informerade vi deltagarna om att inspelning skulle äga rum. Detta berodde på ren oerfarenhet och glömska från vår sida. Principiellt var det ett informerat samtycke med ett frivilligt deltagande från informanternas håll (Kvale & Brinkmann, 2009) Att vi inte meddelat detta tidigare ledde dock till att informanterna hamnade i en position där de närmast inte kunde tacka nej.

Inför intervjuerna förbehölls informanterna bredare information kring uppsatsens likabehandlingstema. Först efter intervjuerna informerades vi om studiens syfte, vilket var ett medvetet undanhållande av information. Om pedagogerna talat kring normalitet istället för likabehandling hade arbetes frågeställningar varit omöjliga att svara på. Att först efter intervjuerna informera om arbetes syfte är med tanke på det informerade samtycket etiskt tveksamt. För att studien ska bli etiskt försvarbar bör därför konsekvenserna av den bedömas som goda (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi hoppas, och tror, att informanterna ej tar skada av detta etiska övertramp, och motiverar det vidare med att den kunskap som frambringas av resultatet kan vara av intresse, och till nytta, för både informanterna och förskollärare i allmänhet.

Vi antar att diskussioner kring normsystem och makt kan kännas provocerande på ett personligt plan och att det kan vara smärtsamt att få syn på sina egna utsagor i relation till vår analys. Vi vill därför vara noga med att påpeka att den inte har för avsikt att visa på hur någon *är* som pedagog. Med analysen vill vi visa på diskursiva mönster som framkommer i talet och våra slutsatser är tolkningar kring vad dessa diskurser konstruerar för praktik.

5 Resultatredovisning

Studiens syfte är att undersöka vilka diskurser kring normalitet som framkommer i pedagogernas tal kring likabehandlingsarbete. För att kunna besvara syftet har vi frågat oss hur pedagogerna resonerar kring barn och barndom i förhållande till likabehandlingsarbete och normalitet, hur pedagogerna resonerar kring vad likabehandlingsarbete innebär, vad som motiverar arbetet samt hur pedagogerna resonerar kring faktorer som styr likabehandlingsarbetets utfall i praktiken.

Analysen är uppdelad i tre övergripande diskurser som skrivs fram i följande ordning: Barndomdiskursen, likabehandlingsdiskursen samt makt/kunskapsdiskursen. Samtliga frågeställningar besvaras delvis inom varje diskurs men barndomdiskursen svarar främst mot den första frågeställningen, likabehandlingsdiskursen den andra och makt/kunskapsdiskursen den tredje. Varje övergripande diskurs är avgränsad med hjälp av underdiskurser. Diskurserna går i viss mån in i, och påverka varandra. Exempelvis influerar den förväntade normalitet kring barn och barndom som vi synliggör i barndomdiskursen också likabehandlingsdiskursen och makt/kunskapsdiskursen. Detta återkommer vi till längre fram i analysen.

5.1 Barndiskurs

När vi tematiserade intervjumaterialet utifrån studiens syfte framkom det tydligt hur pedagogernas barnsyn konstruerar normalitet. Vad ett barn är, och ska vara, konstrueras på olika sätt både som självklart och motsägelsefullt. Den barndiskurs vi därför avgränsar ämnar svara på frågeställningen hur pedagogerna resonerar kring barn och barndom i förhållande till normalitet och likabehandling. Nedan kommer vi att förklara hur normalitet konstrueras inom denna barndiskurs, som vi avgränsat till att innefatta konstruktionen av det självständiga/oberoende barnet, konstruktionen av individen samt konstruktionen av det strukturellt opåverkade barnet.

5.1.1 Det självständiga/oberoende barnet

I talet kring likabehandling framkommer det som Markström (2005) kallar konstruktionen av det normala förskolebarnet. Denna konstruktion synliggör vilket beteende som blir önskvärt och vilka behov som framstår som önskvärda behov. Genom kodning utifrån dikotomin önskvärt/icke önskvärt har vi kodat diskursen kring det självständiga/oberoende barnet. I citatet nedan beskriver en av pedagogerna i intervju 3 hur det ibland kan vara svårt att inte särbehandla barnen och hur detta blir ett dilemma i likabehandlingsarbetet.

3F: *Jag känner att det är svårt det här som du sa, med gullagulla med ett barn, liksom att det blir favoritbarnet, jag känner det nu att, vi har vissa barn liksom, som kan bli, som behöver väldigt mycket närhet typ och kan bli verkligen, dom vill ha all uppmärksamhet. [...] Ja, men att vissa barn gråter eller vill bli bästisar med alla och då kan det vara svårt att, och då tror jag att dom andra kan känna sig...*

Problematiken ligger i att det kan upplevas som att pedagogerna favoriserar ett barn som har ett stort behov av närhet. Barn som har stort behov av närhet eller vänskap med de vuxna upplevs som ett hot mot likabehandlingen. Detta säger någonting om vad som förväntas av ett förskolebarn. Vad pedagogen indirekt säger, är att barnen förväntas vara självständiga och inte kräva mer uppmärksamhet än de andra barnen i gruppen. Enligt Markström (2005) gör detta att det sker en normaliseringsprocess mot att endast möta de behov som uppmuntra ett självständigt och aktivt barn, medan behoven av närhet och beroende ska arbetas bort. På det

sättet homogeniseras barngruppen, eftersom de barn som avviker förväntas agera utifrån idealet om det aktiva barnet (Tullgren, 2003). Denna syn på det normala förskolebarnet kan sägas gå tvärt emot pedagogernas önskan om att möta alla utefter deras individuella behov. Detta problematiseras i den individdiskursen som vi nu ska undersöka.

5.1.2 Individdiskurs

Som svar på frågeställningen kring hur pedagogerna resonerar kring barn i förhållande till likabehandlingsarbete har vi ur intervjumaterialet läst fram en individdiskurs som vi menar svarar mot nyliberala strömningar i samhället. Individdiskursen har tematiserats fram genom kategorisering av nyckelord som *individ* och *vara sig själv*. Denna diskurs har vi avgränsat till att innefatta konstruktionen av den fria och sedda individen, den trygga och lyckliga individen samt den empatiska och ansvarsfulla individen.

Den fria och sedda individen

I talet kring varför man bör arbeta med likabehandling i förskolan framhålls en önskan om att behandla alla barnen som individer med olika behov.

1C: *Man ska bemöta dom... som... Individer. O inte som om det är pojke eller flicka. Försöka o utgå ifrån att, aa... Det här är en individ, det är en människa, o hur bemöter jag den [...] att dom duger precis som dom är.*

2D: *[M]en det är liknande som står att man ska respektera alla individer liksom, va. Att man får vara sig själv så att säga, va.*

Dessa två uttalanden om att barnen ska få vara sig själva, den de är, kan tolkas som att individen är en unik enhet och med en inre fixerad kärna. En följd av detta antagande blir att individen och individualiteten ska respekteras och skyddas. I talet om att bemöta individuellt framträder också en bild av hur en individ ska eller bör vara. Därmed konstrueras en önskvärd normalitet. Individen ska inte bara vara unik, hen ska också vara självständig, göra självständiga och medvetna val, forma sitt liv efter eget tycke och inte representera någon kategori i sitt subjektskapande, utan vara bara sig själv. En individ beskrivs som en fullvärdig människa som ska erbjudas möjligheter och uppleva sitt egenvärde. Detta uttrycks tydligt under intervju 1 och 2 i resonemang kring likabehandlingsarbetets relevans.

1A: *Att man kan få vara den man vill vara. Att man inte ska bli insläppt i olika former. Att ha det så som hon sa, vad hette han. Det är lite skönt. Sen får man välja om man vill vara så hela tiden, då får man vara det. Men om man vill vara massa olika så får man vara det också.*

2E: *[D]är är målet att alla barn på den här förskolan då, ska ju mötas som fullvärdiga människor och där är ju insatsen då, som jag pratade om, barnen ska erbjudas samma möjligheter alla ska tillåtas vara med och få möjlighet att känna lika värde bortsett från olikheterna.*

Vikten av att behandla barnen som individer kan härledas till den marknadsorienterade och entreprenörinfluerade funktion som betonats inom den skolpolitiska debatten under senare delen av 1990-talet och 2000-talet (Dahlstedt & Hertzberg, 2011). Krav på individanpassning har ofta motiverats med att främja barns personlighetsutveckling och deras egen drivkraft att lära. Likaså har barnens rätt till inflytande varit motiv för individualisering (Vinterek, 2006). I

talet om att bemöta barn som individer framkommer även önskade effekter av bemötandet samt förklaringar till nödvändigheten av det.

Den trygga och lyckliga individen

Inom individdiskursen konstrueras önskvärda effekter av likabehandlingsarbetet både på lång och kort sikt. På en mer övergripande gruppnivå handlar likabehandlingens önskvärda effekter om att skapa en barngrupp där olikheter tolereras och där barnen förstår och känner empati med varandras olikheter. Trygghet och harmoni beskrivs som grundläggande mål för barnens trivsel i gruppen. På denna nivå är de önskvärda effekterna kollektiva. De handlar om hur individerna i en grupp ska kunna vara tillsammans och ha det bra. Vikt läggs som sagt på att barnen upplever en trygghetskänsla, känsla av att vara sedda, och en känsla av att vara lika mycket värd. Effekterna på kort sikt kan därför sammanfattas med att förhindra mobbning och att barnen ska få känna sitt värde som individer och uppleva sig trygga i detta. De ska erbjudas samma möjligheter och bli likställda sina kamrater. I citaten nedan diskuteras likabehandlingens effekter i intervjuagen 1 och 3.

1B: *Jag tycker att det ska vara tryggt att komma hit, för det här är ju. Dom är här så många timmar. Det här ska vara deras trygga punkt.*

3G: *[O]ch det är väl barnens lärande och... Eh, att barnen ska må bra. Och att dom blir trygga och var trygga i den miljön [...] Likställd liksom, likställd sina klasskompisar.*

Ett långsiktigt och samhällsnyttigt perspektiv på likabehandlingsarbetets effekter framställs i intervjuerna som vilka individer vi vill ha i ett framtida samhälle, vilken normalitet vi önskar forma barnen kring. Det framkommer hos pedagogerna hopp om att barnen blir empatiska och får en etisk grund att förhålla sig till i mötet med andra människor. En av pedagogerna i intervju 1 konstruerar barn som beings, som med rätt individuellt bemötande kommer att bli fria, lyckliga och ansvarstagande vuxna. Vuxna individer som vågar vara sig själva och leva sina liv som de själva önskar (Dahlstedt & Hertzberg, 2011).

1A: *Jag bryr mig inte om dom blir gatsopare eller om dom blir professorer eller vad dom blir, bara dom blir lyckliga. Bara dom blir lyckliga. Det är det enda som är viktigt, ja att man är lycklig. Sen om man jobbar eller om man inte jobbar, bara man får mat, å att det liksom känns bra. Men det är liksom det som är det viktiga.*

Synen på den önskvärda individen som någon som tar ansvar för sitt liv utifrån egna ideal och ambitioner, beskrivs av sociologen Roses (Dahlgren & Hertzberg, 2011) som ett ideal för ett avancerat liberalt samhälle. Idén om ett avancerat liberalt samhälle går ut på att styra individen utan att styra, vilket betyder att den önskvärda medborgaren förmedlas som en produkt av de goda normerna som samhället förväntar att individen lever upp till. Exempel på detta är förväntningar på att barnet blir lyckligt och lever sitt liv efter egna värderingar. Ett stort fokus på individens självständighet går hand i hand med synen på kränkningar som individuella fenomen i barngruppen (Bromseth, 2010).

Den empatiska och ansvarsfulla individen

Synen på individen som självständig och fri innefattar också ansvaret att förstå andra, och att tillägna sig de färdigheter som krävs för att kunna ingå i en grupp av individer med skilda behov. Därmed konstrueras behovet av en empatisk förmåga. Diskursen om den empatiska

och ansvarsfulla individen har vi kategoriserat med nyckelord som *empatiträning, förståelse av vad vänskap innebär, konflikthantering, förmåga att se hur någon mår*, och att man ska *tänka efter innan man agerar*.

Fokus på individen medför, som vi belyste i teoridelen, att kränkande behandling och diskriminering huvudsakligen förklaras utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv, där individens inre aggressioner eller empatiska tillkortakommanden är upphov till fördomar och nedvärdering av andra (Rosén, 2010). Två pedagoger i intervju 1 och 2 menar i citaten nedan att individens beteende bör påverkas genom träning av förmågor som förhindrar att individen väljer ett problematiskt beteende.

1C: *Sen hade vi också mycket just med känslor o hur man, hur man... Ser man om nån är ledsen? Hur ser man att nån är glad? Eller hur gör man liksom vid ett sånt tillfälle? O hur känns det när man är ledsen eller glad, själv då. Så det är väl såna saker.*

2D: *[O]ch sen kan man ju liksom uppmuntra då, om dom gör någonting bara, ja nu var du, ja det här du, var en bra kompis eller du gjorde nånting bra ja, nu är du en bra kompis när du gör så eller någonting sånt va, snällt då, va.*

Barnen ska lära sig kontrollera den egna aggressiviteten och förstå andra, så att beteendet försvinner. Genom att beskriva kränkningar och diskriminering som uttryck för enskilda individers problem och förmåga att handskas med fördomar behöver aldrig barns eller vuxnas maktpositionering gentemot varandra synliggöras. Om kränkningar däremot har med våra och verksamhetens värderingar och normer att göra har vi alla ett ansvar, vilket förpliktigar (Bromseth, 2010; Skolverket, 2009). Att viet tillskrivs ansvar för synliggörandet av orättvisor krockar med hur det önskvärda barnet, som vi går in på nedan, konstrueras som både strukturellt opåverkat och ovetandes. Det finns en tveksamhet till att lyfta strukturella orättvisor och då praktiken blir en oemotsagd normalitet sätts barn i en position där de får det svårt att bryta mot de maktordningar som råder på förskolan.

5.1.3 Det strukturellt opåverkade barnet

En av de dominerande diskurserna kring barn är barndomen som en lycklig tid. Barn ses som den vuxnas motsats, och där den vuxna bär på skyldigheter konstrueras barndomen som bekymmerslös (Dolk, 2013). Utsagor som svarar mot denna diskurs har vi läst fram genom nyckelord som *vad barn är, hur barn ska bemötas*, och *vad för förståelse barn ska utsättas för*. Diskursen kring det strukturellt opåverkade barnet har vi strukturerat upp utifrån två olika barnsyner om barn som beings och barn som becoming för att tydliggöra diskursens komplexitet.

Som svar på hur pedagogerna i intervju 2 skulle agera utifrån ett av oss konstruerat dilemma urskiljer vi ett uttalande som svarar mot diskursen om barndomen som en lycklig tid.

I: *Ifall det skulle vara en kille och en tjej o några tillexempel killar sa: du kan inte leka med henne för att hon är tjej. Hur skulle ni gå tillväga då?*

2E: *Nä, men då skulle man ju få sätta sig o va med där bara direkt o få se, vill du vara, vill du vara med i denna lek? [...] Jag skulle nog inte säga varför inte.*

Pedagogen uttrycker i exemplet motvilja till att belysa varför det kommer sig att de andra barnen har uttryckt sig som de gjort. Att den strukturella förståelsen inte ska belysas går att

spegla i diskursen om barndomen som en lycklig tid. Det viktigaste tycks vara att den som blir ifrågasatt trots det får vara med och leka. I det fingerade exemplet reproducerar pojkarna en normativ föreställning om att pojkar inte ska leka med flickor, och vice versa. Deras förståelse möts med ett försök att motbevisa en social föreställning med en fysisk möjlighet. Barnen är färgade av en strukturell förståelse men detta ignoreras av pedagogerna eftersom det strider mot föreställningen om barndomen som problemfri. Den andra pedagogen i intervju 2 diskuterade i citatet nedan kring vad barns strukturella påverkan kan bero på.

2D: *Det känns ju som, alla dom där grunderna känns ju som att man får i så fall från en vuxens sida sätt att se. Man har blivit så gammal att man fått dom fördomarna, eller att man lärt sig från vuxen sagt nånting. [...] Det kommer ju oftast därifrån.*

Pedagogen menar att den strukturella påverkan oftast kommer från vuxna utanför förskolan, men att även de (i egenskap av att inte vara "mer än människa") kan handla felaktigt och låta sina egna fördomar skina igenom. Tankar som inte överensstämmer med förskolans värdegrund tycks vara något som vuxna konstruerar och, medvetet som omedvetet, överför till barn. Viljan att i största möjliga mån låta barndomen vara en tid fri från bekymmer går även att koppla till individdiskursen. Alla barn ska oavsett de strukturer som begränsar dem få möjlighet att vara en del av gruppen.

2D: *Men sen har vi skrivit det här med traditionella, när vi då pratar, arbeta mot traditionella könsroller, synliggöra våra egna uttrycksätt, jag vet inte, ja det var ju det här, för att vi sa att man skulle inte säga, tilltala dom i grupp, så här att man skulle säga kom nu tjejer eller killar, utan att man säger enskilt namn då eller att barn då.*

Barn konstrueras av pedagogen som individer, som subjekt bakom sina egna namn. Samtidigt kategoriseras de in i gruppen barn. Föreställningen om vad ett barn är, är liksom föreställning om barndomen som en lycklig tid, en konstruktion. I pedagogernas tal har vi läst fram uttalandet om barn både som beings och becoming. Beings som människor med subjektskap och med samma möjligheter och samma skyldigheter som vuxna. Becoming som ej fullvärdiga människor på väg att bli vuxna (Bjervås, 2011).

Barn som becoming

En av pedagogerna i intervju 1 lyfte i samtal kring normbrytande barn upp att det är intressant att se om de i framtiden kommer spinna vidare på samma spår.

1A: *[K]ille som någonstans... Lila paljetter och alltihopa... Det här är inte färdigt än det här. Så det ska bli väldigt spännande att se. Gillade stringtrosor och hade två systrar som var äldre. Så han följde sina systrars mönster så, sen vet jag inte om det blir så att han följer det vägen ut. Eller om han, jag vet inte. Det är jättespännande. [...] det är väldigt spännande att se hur, träffa barnet som man haft i förskolan och se dom igen. Ja, så det har hänt också och då får man ju också svar på hur blev de. Vad tyckte jag då, vad trodde jag då?*

Att det inte är färdigt än kan ses som att barnet agerar ovetandes av strukturer och att det möjligen kommer falla in i en normativt rätt roll när det får förståelse kring normativa regler och den makt de besitter. Diskursen om barndomen som en lycklig tid speglas i att det kommer bli intressant att se hur det blir sen. Uttalande tyder på att frågor kring normativa beteende inte kommer lyftas då det kan verka begränsande för barnet och orsakar bekymmer i nuet.

Barn som beings

Samtidigt som barn konstrueras som de vuxnas motsatser konstrueras de också som individer som spelar på samma villkor. Två av pedagogerna i intervju 3 ger uttryck för att barn är smarta och att de har möjlighet att påverka strukturella orättvisor.

3G: *Man ska inte hymla för barn, för barn är smarta liksom. O dom får reda på det ändå. Asså, det kommer till dom. Dom blir inte utan den informationen om inte, alltså så här, det kommer fram.*

3J: *[D]et här kanske man kan göra nånting åt. Liksom att man kan väcka det hos barnen liksom. Att det är synd att det är så här men, man jobbar med det liksom.*

I exemplen ovan är det något annat som ska synliggöras, det är strukturella orättvisor *där* som går att göra någonting åt. Även om barn inte konstrueras som de vuxnas motsatser speglas återigen diskursen om barndomen som lycklig tid i att de strukturella orättvisorna är något som finns utanför barnens värld.

Då likabehandlingsarbetet syftar till att motverka strukturella orättvisor, och vi har identifierat det önskvärda barnet som strukturellt opåverkat, fann vi det intressant att efter barndiskursen gå vidare i analysen med att undersöka vad pedagogerna menar att likabehandlingsarbetet innebär.

5.2 Likabehandlingsdiskurs

Hur svarar pedagogernas resonemang mot frågeställningen vad ett likabehandlingsarbete innebär och vad som motiverar det? Barndiskursen vi nämnt ovan tillskriver individer möjligheter och skyldigheter som påverkar likabehandlingsarbetets möjliga utfall, men vi har utöver den och den normalitet som konstrueras däri även identifierat andra diskurser som påverkar resonemang kring likabehandling och dess motiv. Vi har fokuserat dessa aspekter i det som vi här avgränsat till en likabehandlingsdiskurs. Den innehåller motiv för rättvis behandling samt konstruktionen av ett modernt likabehandlingsarbete. Andra komponenter eller underdiskurser som ingår i en överordnad likabehandlingsdiskurs menar vi handlar om tolerans, andrafiering och normalisering.

5.2.1 Rättvisediskurs

Som tidigare nämnts förväntas likabehandlingsarbetet vila på rättvisa, samtidigt råder en oklarhet kring vad rättvisa egentligen betyder. Det blir därför intressant att undersöka hur rättvisa och rättvis behandling motiveras och legitimeras eftersom synen på vem det ska bli rättvist för synliggör den rådande normaliteten. Då vi med rättvisediskursen ämnar svara på frågeställningen vad ett likabehandlingsarbete innebär har vi kategoriserat diskursen utifrån dikotomierna rättvisa som *lika behandling* och rättvisa som *olika behandling*.

Rättvisa som lika behandling

I samtliga intervjuer talar pedagogerna kring rättvisa i form av lika behandling. I citatet nedan, från intervju 2, blir detta tydligt.

2E: *[V]i behandlar ju inte ett barn sämre än andra och behandlingen har ju inte, det får ju inte ha någonting o göra med diskrimineringsgrunderna att det är, alltså det måste ju var huvud, exempelvis att en pojke inte får följa med på teater eftersom personalen tycker att han inte har någon glädje eller nytta av teatern på grund av att han är blind, alltså, alltså förstår du? Det blir ett, ett... alltså, då har ju vi, det är ju en diskriminering, då. Alltså att vi har, för då är ju det en diskriminering mot hans funktionshinder.*

Detta exempel skulle möjligen vara ett lagbrott då den blinda får sämre villkor på grund av funktionsskillnaden och därmed skulle kunna vara offer för direkt diskriminering (SFS 2008: 567). Att ett barn skulle väljas bort från en aktivitet på grund av att det inte skulle få ut något av det konstrueras av denna pedagog som förkastligt. Oavsett olikheter ska alla barn få delta, vilket framträder som ett självändamål för rättvisa. Allas rätt till lika deltagande konstruerar barn som kan ha glädje av alla aktiviteter trots normativa föreställningar om att det egentligen inte kan det. Den önskvärda, rättvisa verksamheten konstitueras som fri från olika behandling och bemötande på grund av olikheter.

3G: *[A]lla kanske inte kommer kunna göra en viss uppgift, men dom kanske lär sig en liten del av den och då är det ett delmål och då är det fantastiskt.*

3H: *[T]änka på alla barns olika behov och försöka anpassa så alla barn blir liksom att det inte blir särbehandlingar och så vidare. [...] Som att man försöker behandla alla barn på samma sätt, så gott man kan hela tiden liksom.*

Principen att alla ska få lika behandling benämns ofta som likhetsprincipen (Lunneblad, 2006). Att alla ska behandlas helt lika är en vanlig tolkning av likabehandlingsbegreppet. Markström (2005) menar att det beror på att förskolans socialpedagogiska traditioner bygger på en anpassning utifrån majoritetens normer, där alla ska ha samma regler, lika värde och ingen ska särbehandlas eller ha fördelar gentemot andra. I citaten ovan är det en självklarhet att alla ska, om inte klara av, så i alla fall delta i det majoriteten hänge sig åt. Det finns föreställningar om att alla ska ha, och har lika värde - men är det bara en illusion? Om en grupp individer missgynnas av en handling som verkar, eller ska verka, neutral kan det röra sig om indirekt diskriminering, vilket kan bli fallet då rättvisa legitimeras med att alla jämt ska behandlas lika. Enligt en procedurrell rättviseteori kan det anses rättvist då "lika behandling för alla"-kriteriet är uppfyllt (Forst, 2007), något som, med hänvisning till indirekt diskriminering, inte behöver vara fallet. Rättvisa som lika för alla kan rimma dåligt med att bemöta barns olika behov, något som också används för att motivera rättvisa.

Rättvisa som olika behandling

Pedagogerna talar inte bara om rättvisa som lika behandling, utan också som olika behandling. Komplexiteten kring innebörden av rättvisa framkommer även den i all tre intervjuer.

2B: *Lika behöver inte betyda likadant. [...] För att det ska kunna vara likvärdigt för alla så kan det vara olika saker som behövs för varje barn.*

Rättvisa motiveras med att barnet får vad just det behöver. Idén att individens behov ska styra behandlingen brukar kallas behovsprincipen (Lunneblad, 2006). För att det ska bli rättvist krävs det i så fall att barnet säger, eller pedagogen tolkar, barnets behov. Valet att behandla

olika blir till skillnad från tankarna om att det ska vara lika för alla beroende av mer specifik motivation. I citatet nedan talar en pedagog från intervju 3 kring problematiken att bemöta barn i behov av närhet.

3F: *[V]i har vissa barn liksom, som kan bli, som behöver väldigt mycket närhet typ och kan bli verkligen, dom vill ha all uppmärksamhet, och jag kan tycka att det är så här jättesvårt, och det blir liksom om det är en sån här stressig dag och jag hinner typ inte ta den konflikten, då blir det istället att jag hellre sitter och gullar med det barnet, eller förstår ni? Det blir nästan som ja, ja du får sitta i mitt knä och så blir nån annan avis, sotis och vill också sitta i nåns knä.*

Att bemötandet av detta barn utifrån dess behov inte blir legitimt som rättvist kan ses i skenet av hur socialiseringsuppdraget vävs samman med att forma ett normativt rätt sätt att vara på (Edling, 2012). Motivet att behandla olika blir legitimt först då det fokuserar mot ett önskvärt beteende eller mål, vilket en pedagog uttrycker i intervju 2.

2E: *[M]an behandlar ju inte alla lika, man måste behandla alla olika för, för att det ska bli alltså någorlunda resultat eller alltså målet, eller liksom för att det ska bli bra, så. För jag menar, en del kanske behöver jättemycket och en del behöver inte.*

Att den individuella behandlingen syftar på att det *ska* bli bra konstruerar den faktiska verkligheten som motsatsen. Rättvisa utifrån behov vilar på en distributiv rättvisa, en syn på rättvisa som vill förändra med hänvisning till politiska poänger (Forst, 2007). Den politiska poängen blir i detta fall att behandla olika för att agera i samklang med förskolans värdegrund. Motiveringen att alla ska behandlas lika för att det ska vara rättvist återkommer vi till i samtalen kring andrafiering i toleransdiskursen. Oavsett om rättvisa legitimeras med lika eller olika behandling konstrueras det av pedagogerna i alla intervjulag som en självklarhet i det moderna samhället, vilket för oss vidare till en modernitetsdiskurs.

5.2.2 Modernitetsdiskurs

Likabehandlingsarbete lyfts i intervjuerna som någonting modernt och positivt. Detta tolkar vi som ett motiv för pedagogernas arbete. Utsagorna konstruerar det vi menar är en modernitetsdiskurs. Vi har avgränsat den till att handla om motiv för, och konstruktionen av ett modernt likabehandlingsarbete, samt konstruktionen av pedagogernas yrkesidentitet. Kategoriseringen av diskursen har gjorts utifrån dikotomierna *modernt/ omodernt*.

Den moderna pedagogen

Genom att prata om det som upplevs annorlunda och ovanligt konstruerar pedagogerna bilden av sig själva som det motsatta. Alltså det vanliga, det normala, det neutrala, det moderna och så vidare. Likabehandling framträder som något nytt och modernt och underförstått också något positivt som förklarar varför likabehandling är viktigt.

Pedagogerna i samtliga intervjuer pratar i termer av att det hänt mycket de senaste åren. Förr behandlades barn olika och inte utifrån individ. Pedagoger tvingade barnen, särskilde barnen, var mindre flexibla och mindre medvetna. Underförstått kan då ett omodernt likabehandlingsarbete och en omodern pedagog beskrivas som strikt, tvingande och omedveten. Det moderna sättet att vara pedagog blir det omodernas motsats. En modern pedagog bemöter barnen individuellt, är medveten och flexibel. På detta sätt blir konstruktionen av den moderna

pedagogen också en fråga om den önskvärda pedagogen. I citaten nedan från intervju 1 och 2 tar pedagogerna spontant upp likabehandlingsarbetet i ett tillbakablickande perspektiv.

1A: *Det har hänt mycket, för jag har nästan jobbat 40 år. Så det har hänt mycket under dom här åren, att man tvingar inte barnet. [...] Ja, men förr i tiden var det väldigt mycket så här... Så ska det vara, så ska det vara, så ska det vara. [...] Inte så här att man är flexibel.*

2E: *[M]ycket mer förr, nej, dom har ingen glädje, nä, dom där [...] Man särskiljer ju inte, man särskiljer. Asså, idag tänker man ju mer, det gör ju vi även, man tänker ju mer om ett... Asså, det är mer medvetet tror jag att man...*

Talet om att behandla barnen som individer och efter behov kan på detta sätt tolkas som en del av det moderna sättet att bedriva likabehandlingsarbete och vara pedagog. Följaktligen går individdiskursen in i modernitetsdiskursen och konstrueras där som det modernaste och rätta sättet att arbeta på. Likaså är individens valfrihet något som framstår som modernt och nytt. Förr kunde vi inte välja, nu kan barnen bli vad de vill, såväl privat som yrkesmässigt. Valfriheten kan på det sättet tolkas som ett starkt motiv för likabehandlingsarbetet. Dolk (2013) menar att den nyliberala retorik som nu genomsyrar samhället och dess styrdokument har blivit synonymt med modernitet och framtid på ett så genomgripande sätt att det inte längre ses som en ideologi. Det framstår helt enkelt som det enda förnuftiga sättet att förhålla sig på, inte som ett alternativ bland andra.

Genom att arbeta med likabehandling framstår också pedagogerna som moderna. Man kan tolka det som att pedagogerna konstruerar ett underförstått *vi*, ett *vi* som inkluderar pedagoger i det svenska samhället. Ett modernt *vi* som är och har blivit ett tillåtande och accepterande *vi* till skillnad från förr och till skillnad från de som inte ingår i detta *vi*. Enligt Foucault (1993) sker hela tiden ett subjektskapande i de uttalande som konstruerar människors identiteter. Utifrån de moderna ideal *vi* nämnt konstrueras därmed den moderna pedagogen som normalitet.

Det som sägs i citatet nedan kan tolkas som att intoleransen förr berodde på att *vi* då uppfostrades på ett annat sätt. *Vi* var då resultatet av vår uppfostran, men nu kan alla välja oavsett bakgrund. Samhället har förändrats och det har *vi* också. Men i andra kulturer är man inte lika modern, inte tillåtande, utan mer som *vi* var förr. Det svenska samhället och svensk kultur framstår på detta sätt som modernt, medan andra samhällen och kulturer framstår som omoderna. Det gäller även äldre människor, vilket ger logiken att andra kulturer är som *vi* var förr (Bromseth, 2010; Lunneblad, 2006).

1A: *Nä, för jag känner ju dom som e, har en sån läggning då, e och om jag berättar om dom så för min svärmor då som är nittiotre år. Då säger hon till mej så här: Du umgås väl inte med dom? Ja, ni förstår liksom. Hur det är hela tiden. Så att vi har ju blivit, samhället har ju blivit, i alla fall det här samhället... Men som i Afghanistan, vissa ställen, är det ju inte alls tillåtet. Om man säger i andra kulturer är inte sånt här tillåtet. [...] Det känner jag att jag har också. För nu har jag ju 80-talsungdomar, alltså mina barn då. Dom lär mig hela tiden. Det här som ni pratar om nu. För jag är uppfostrad på ett helt annat sätt. O dom lär mig för, hur jag ska tänka.*

De omoderna andra

En möjlig tolkning av konsekvensen av att pedagogerna konstruerar sig själva som moderna och medvetna är att de därför inte tror att diskriminering eller kränkande behandling pågår på deras förskola, eller att det inte kommer från förskolan utan utifrån. Genom modernitetsdiskursen och konstruktionen av en modern yrkesidentitet upprätthålls tron att diskriminering och kränkningar pågår någon annanstans, eftersom pedagogerna nu behandlar alla lika och individuellt. Detta ger upphov till en underdiskurs som vi kallar de omoderna andra. Kategoriseringen av diskursen har gjorts utifrån uttryck som *det kommer inte härifrån, någonting dom fått höra hemma eller någon annanstans*. Genom denna diskurs upprätthåller och konstruerar pedagogerna sin identitet som de som gör rätt. Detta blir tydligt i de uttalanden som görs i intervju 1.

1A: *Det kommer ju inte härifrån, utan det kommer ju från den miljön dom startade...[M]en dom har ju hört det någonstans och det är ju inte från oss för här kör vi ju med lika. Här säger vi ju ungefär samma sak i alla fall... Ja, om vi bestämmer någonting.*

Hemmet konstrueras här som den plats där barnen troligtvis kommer i kontakt med fördomar, eller nedsättande tal om andra. Men det finns eventuellt pedagoger som också gör det. Detta framstår för pedagogerna inte som något troligt alternativ eftersom det motsäger deras föreställning om att de numera behandla alla lika. Denna föreställning framkommer starkt i intervju 1 och 2.

2D: *Nä, inte som jag har sett. Alltså jag kan ju inte säga det, men det känns inte så. Jag känner hela tiden att det är, att om det kommer såna saker så är det någonting dom har fått höra hemifrån eller från någon annanstans eller om det skulle nu varit från någon här som hade sagt nånting om nåt här va, eller jag menar alltså från en vuxen sida förhopp, jag menar: Nu tror jag inte att det är här, va.*

Men det framkommer också åsikter om självklarheten i att diskriminering också förekommer bland pedagoger. Detta uttrycker en pedagog i intervju 3 som att pedagogerna på grund av sin uppväxt och gammal vana har svårt att inte diskriminera.

3H: *[A]utomatiskt liksom ger tjejerna dockorna att leka med, alltså jag tror inte att det är nått illa menat, utan att man bara glömmer det för att man själv är uppvuxen med att det är så, liksom att det är svårt att vänja sig på något sätt, för vissa människor, liksom det kan ju jag också ha ibland liksom att man bara, av gammal vana liksom.*

5.2.3 Toleransdiskurs

Eftersom pedagogernas föreställning om sig själva bygger på att de behandlar alla lika och inte själva diskriminerar ligger det nära till hands att försöka utbilda de som kränker, alltså de som av olika anledningar fortfarande är omoderna eller inte accepterar andras olikheter. Det leder oss vidare till en toleransdiskurs som vi ser som en konsekvens av modernitetsdiskursen. Toleransdiskursen går in i och påverkas också av diskursen kring den empatiska individen. Eftersom den normalitet som konstrueras i individdiskursen medför att individen ska lära sig tolerera andra, vilket leder till andrafiering och normalisering (Bromseth, 2010). Toleransdiskursen har vi kategoriserats utifrån nyckelord som *får lov, det här andra*.

Andrafrifiering

I talet kring avvikelser konstrueras vid upprepade tillfällen det annorlunda som något man *får* lov att vara. Att man *får* lov att vara annorlunda betyder att något, i egenskap av makt, bestämmer vad som tillåts i en kontext. Denna acceptans konstrueras vanligtvis utifrån normens villkor (Markström, 2005; Edling, 2013). I citaten nedan pratar pedagoger från intervju 1 och 2 om hur det annorlunda kan hanteras.

1A: *Jag menar så här; att man får träffa och smaka och se, att man får lov att vara olika och att.. ee.. alla kan ändå har något att ge. [...] Så att det, det är ju det här som vi egentligen ska plantera till barnen att man är lika mycket värd vad man än, hur man än ser ut o att man, alla får tycka som dom vill.*

2D: *Just här utveckla sin empati mot varandra o se olikheter o skillnader som nåt positivt. [...] Nån kan berätta det o det, nån kan det språket. Nån kan berätta på sitt. Räkna på deras. Dom blir stolta liksom för vad det är dom kan för nåt. Inte retas så men det här kan jag, men du kan det här andra. Eller nånting annat som den kan då som dom kan visa upp. Som inte alla kan.*

I motivet att det som avviker har något att bidra med synliggörs en förväntning att barn ska *lära sig* att alla, trots normavvikelser, bär på samma värde. Olikheter konstrueras som självklart positiva, men i beroendeposition till normen för acceptans. Skillnad som en inneboende egenskap hos individer går hand i hand med en mångfaldsretorik som växt sig stark på senare år (Edling, 2013). Det avvikande blir legitimt i termer av att det bär på något annorlunda som det kan bidra med. I talet om dom andra, och dess bidrag till gruppen, konstrueras det normativa som kulturellt och socialt neutralt. *Viet* har inget speciellt språk, religion eller sexuell läggning. Den rådande normen är osynlig och konstitueras som självklar (Bromseth, 2010; Lunneblad, 2006). Exempelvis framkommer detta i hur pedagogerna i intervju 1 med en heterosexuell utgångspunkt framställer både sig själva och barnen som sexuellt neutrala.

1C: *Men det är alltså, man jobbar nog mer med dom frågorna som man har runt sig så, det här som du säger med religioner eller så, det har inte vi alls, eller sexuella läggningar eller sånt... Det har vi inte alls.*

Frånvaro av olikheter representation kan utifrån denna utgångspunkt legitimeras med att det inte finns i barnens närhet. Detta kan således lösas genom att man tar in det annorlunda och visar upp det som något positivt. Ett grundantagande blir att fördomar och intolerans bygger på okunskap och ovana, eller rentav rädsla för det främmande. Att det främmande är orsak till intolerans ger två av pedagogerna i intervju 3 uttryck för på en direkt fråga om varför diskriminering uppstår.

3G: *[J]ag tror alltid att folk kommer kunna, kommer, kommer kolla ner på människor. Eller bara för att, inte för att det är konstigt eller fel, utan för att man är obekant med det.*

3F: *Ah, det är just det. Saker som är lite ovana.*

En logisk lösning på det problemet kan därför vara att exponera sig för det andra och försöka förstå det. På det sättet motiveras det som Kumashiro (Edling, 2012) kallar *läran om den andre*; en pedagogik som går ut på att lära sig förstå och acceptera de som inte är som oss. En

konsekvens av denna pedagogik blir att det andra framstår som bärandes på en ofrånkomlig skillnad som endast kan legitimeras på normens villkor (Bromseth, 2010; Lunneblad, 2006). I intervju 1 diskuterades det andra i termer av att det inte är en naturlig del.

1B: *Man försöker ju få in andra kulturer också, men det blir inte en lika naturlig del. Det är svårare tycker jag rent personligen att man helt plötsligt kanske ska börja prata om att det finns... Ja, dom vet ju att det finns andra människor, men dom vet ju om det.*

Fördomar, och bristande tolerans, hänvisas till olikheter som inte finns i förskolans barngrupp. Argumentet att mångfald inte är en naturlig del av förskolor med homogena barngrupper används enligt Lunneblad (2006) likaväl i förskolor med etniskt och språkligt heterogena barngrupper. Det som uppfattas som normalt eller naturligt är således inte kontextuellt beroende av förskolans barngrupp. I stället är det så att i en svensk förskolekontext konstrueras det svenska språket och den svenska kulturen som det normala och naturliga. För att barn ska konstrueras som ett *vi* måste de således speglas i detta ljus, och ses som ett med det normala. Lunneblad menar även att osynliggörandet av mångfald och kultur kan förstås som del i det rättviseideal som betonar likhet. På det sättet influeras toleransdiskursen också av rättvisediskursen.

Normalisering

Parallellt med andrafieringen konstrueras den avvikandes position som problematisk just för att den är underlägsen normaliteten. Denna maktordning kan ses som möjlig att övervinna genom att göra sig av med bilden av det annorlunda som just annorlunda. Normalitet konstitueras som självklart, något som alla ska få vara en del av. Förskolan positioneras med makt att omvandla alla avvikelser till normalitet. I intervju 1 framkommer dessa uttryck för assimilering av det annorlunda i en diskussion kring barnens hemförhållanden.

1C: *Nä, men alltså de... skulle det komma två pappor och lämna sitt barn. Då skulle man ju kanske mer, jaha... Just de [...] Då är det helt normalt.*

Att allt skall bli normalt är omöjligt då normalitet som fenomen inte kan existera utan det onormalas närvaro. I exemplet pekas avvikelserna ut i ett led att bli inkluderad i normen. En inkludering likt denna, på normens villkor, tenderar att osynliggöra det annorlunda. De avvikande får vara med så länge de håller sig i bakgrunden och håller sig från att driva en egen agenda (Ambjörnsson, 2006). Utsagor som denna har sällan intentionen att avvisa den avvikandes situation som problematisk, men normalisering (likt acceptans) tenderar att blunda för de strukturella problem som ligger bakom människors position i maktordningar (Bromseth, 2010).

5.3 Makt/kunskapsdiskurs

Hur svarar pedagogernas resonemang om likabehandling mot frågeställning kring vilka faktorer som styr likabehandlingsarbetets utfall i praktiken? Vi ska svara på detta genom att se hur barndiskursen och likabehandlingsdiskursen samspelar om vem som har och tillskrivs kunskap, och därmed makt, att påverka likabehandlingsarbetet. Då barn tillskrivs agens både som *beings* och *individer*, men också konstrueras som *becomings* har vi valt att avgränsa diskursen om makt och kunskap till att innefatta vuxnas makt och barns makt.

5.3.1 Omhändertagandediskurs

Pedagogerna ger i samtliga intervjuer uttryck för agerande som vilar på motivet att bestämma över barnen då den vuxna vet bäst. Vuxnas rätt att bestämma kan ses vila på en kunskap som vuxna har och som barn ska få. Eftersom pedagogerna vill erbjuda denna kunskap till barnen av välvilja har vi valt att kalla den för en omhändertagande diskurs. Denna diskurs har kategoriserats utifrån nyckelord om vad barn *får*, *kan* och *ska få* för *erfarenheter*.

1B: *[J]ag kan ju aldrig köra över o bestämma för att jag vet bäst.*

1A: *Man tänker för barnets bästa, gör man ju som vuxen. Men sen vet ju inte vi som barn, eh som vuxen: Är det verkligen barnets bästa?*

Även om dessa pedagoger i intervjulag 1 ger uttryck för att pedagoger inte kan köra över barnet eller egentligen veta vad som är bäst för barnet så legitimeras deras tolkningsföreträde genom att de ska tänka för barnets bästa. Att man måste tänka för barnets bästa kan motiveras med att det, i stora drag, är en förutsättning för ett pedagogiskt arbete (Wernersson, 2013). Barnet konstrueras som ett subjekt i behov av guidning. Den vuxnas maktposition i sig är stabil och oemotsagd, men det finns en medvetenhet kring vilken kunskap man förmedlar. Ambivalens kring samspel med barnen på det sättet som är bäst för dem utvecklas av en pedagog i intervjulag 3 i ett resonemang kring vad barn inte bör få erfarenhet av.

3F: *[N]är jag var på utflykt med några barn så kom det fram en tiggare o ba så här: Har ni pengar? O jag sa: nej, tyvärr, vi har inget. Så gick den vidare. Barnet ba: Vem är det? Jag ba: jag vet inte vem det var. Jag känner inte den. Men vad ville den? Jag ba: Den ville ha pengar. Varför det? Jag ba: Den ha, hade inga pengar. Det var inte så bra. O så här: Nä okej, o så köpte dom det liksom. [...] Alltså hur långt ska man dra det utan att typ förstöra deras lilla bubbla av att, så här, allt är bra. Ska man berätta att folk, så här, har ingenstans o bo. För att du går hem till din lilla säng, o du ska sova där, o du har det bra.*

Detta resonemang ger uttryck för förståelsen om barndomen som en lycklig tid. Det finns en vilja att diskutera den sociala problematiken i exemplet, samtidigt råder osäkerhet kring om orsaker till människors olika livssituation är ämne för vidare diskussion. Det bästa för barnen tycks vara att ha det bra. Vuxna och barn ses enligt kursen om den lyckliga barndomen som varandras motsatser. Där den vuxna har skyldigheter, så som den (diskuterbart) moraliska skyldigheten att hjälpa de som har det svårare, ska barnets uppväxt vara bekymmerslös. Föreställningen om barndomen som en lycklig tid bär på viljan att låta barn vara just barn, och att de därför i större utsträckning än vuxna kan ses som könlösa (Dolk, 2013). En av pedagogerna i intervjulag 3 speglar detta i hur det bästa för barnen är att få samma erfarenheter, och där med samma möjligheter, oavsett kön.

3G: *[T]esta nu det här, det kanske du tycker är jättekul. O till en viss del kan det va bra tror jag, för man vågar testa om man har nån i ryggen som liksom stöttar en o visar hur man gör. Sen kanske: nä, det var ingenting för mig. Du testade, vad bra att du gjorde det. Du behöver inte göra det igen, men du får om du vill. Det tycker jag är viktigt.*

Att vara nöjd med barnets insats på grund av att alla fått lika går att koppla till en procedurella syn på rättvisa (Forst, 2007). När alla fått samma möjligheter legitimeras praktiken som (i denna aspekt) rättvis. Men att agera utifrån det man anser vara barnens bästa betyder inte att pedagoger bär på makt som kommer påverka barnen att agera fritt från normativa

föreställningar om vad de har för handlingsutrymme. Pedagogens val är det som i störst mån konstruerar ramarna barn kan agera inom, men som visas i självbestämmandediskursen konstrueras barn även som individer med möjlighet att påverka sin tillvaro (Dolk, 2013).

5.3.2 Självbestämmandediskurs

Pedagogerna talade också mycket om barns makt och rätt att själva bestämma över en rad saker. Vi valde att kalla detta tal en självbestämmandediskurs. Denna diskurs har vi avgränsat till att handla om barns rätt till valmöjligheter.

Diskursen har kategoriserats utifrån uttryck som *lära sig välja* och *erbjudas möjligheter*. Som vi nämnt innan tolkar vi valfriheten som ett ideal i likabehandlingsarbetet. Valfriheten kan sägas legitimera barns självbestämmande och makt. Vi menar att talet om barns valfrihet är starkt knuten till individdiskursen och modernitetsdiskursen på det sättet att det upplevs modernt med valfrihet och att den fria individ bör ha valmöjligheter. I samtliga intervjuer pratar pedagogerna om att erbjuda barnen möjligheter och låta dem välja själva. I intervju 1 talar en pedagog i termer av att det är diskriminering om barnet fråntas rätten att välja.

1B: *[D]om har ju inte alltid den verbala förmågan att kunna prata, o då kan ju diskriminering innebära att jag bestämmer bara. [...] Det är ju nån slags diskriminering. För då har ju inte barnet valt själv, men sen kan inte småbarn alltid välja vad dom vill själva. Men man kan ju, alltså, jag kan ju aldrig köra över o bestämma för att jag vet bäst, utan det tänker jag är en ganska stor del.*

Barn ska alltså erbjudas valmöjligheter och få bestämma själva. Samtidigt sägs det att självbestämmandet bara gäller på vissa områden. Att vuxna inte ska bestämma för att barn vet bäst blir en motsägelse när det å andra sidan slås fast att det är de vuxna som vet bäst. Vad är det då som legitimerar barns självbestämmande? Ett motiv är att de ska lära sig att välja, vilket en annan pedagog i intervju 1 uttrycker.

1A: *[D]e måste också få lära sig att välja. Man ska ge dom en möjlighet att välja. Man kan ställa ärtskålen nära dom. Ta ärtorna när du känner att du vill pröva. O erbjuda, erbjuda. Inte tvinga.*

Anledningen till att barn ska erbjudas valmöjligheter grundar sig i föreställningen att varje individ själv vet bäst vad den vill och behöver. Dolk (2013) menar att denna uppfattning har sitt ursprung i en liberalistisk syn på individen där individens valfrihet, makt och självständighet betonas som synonymt med frihet. Därför blir det också viktigt att barnen lär sig välja. Men att lära barnen välja fast de vet bäst kan tyckas stå i kontrast till varandra. Dolk förklarar detta med att den liberala frihetsynen ger upphov till en indirekt styrning, där vi måste lära oss att välja rätt och att lära oss vilja det rätta. Det motsägelsefulla blir då snarare att man lägger vikt vid en fri vilja samtidigt som individen ska fås att välja det rätta och goda. På detta sätt begränsas barnens självbestämmande och det blir de vuxna som förmedlar vad som är rätt och sätter ramarna för valfrihetens innehåll. Tron på barns förmåga till eget självbestämmande är alltså stark men samtidigt så framkommer det att pedagogerna ibland behöver stötta barnen att välja. Detta ger en pedagog i intervju 3 uttryck för på tal om att ge barn en förutsättningslös lek.

3G: *[J]ag ska ge dom en förutsättningslös lek, och dom kan fixa den. Dom väljer själva, absolut, men ibland får man ju liksom putta på.*

Tanken att barnen trots allt inte är så fria att välja förutsättningslöst förs också fram av Dolk. Hon menar att pedagoger många gånger anser att de måste styra barns självbestämmande för att de ska bli fria på det sätt pedagogerna vill. Detta eftersom de är medvetna om att maktstrukturer och normer som finns i samhället också påverkar barnen och deras val (Dolk, 2013). För att återkoppla till modernitetsdiskursen så menar en av pedagogerna att man i och med likabehandlingsplaner och genuspedagogik skapat en bild av att allt är bra nu. Det tror hon förblindar pedagoger och gör att de inte ser de problem som fortfarande finns.

3F: *[N]u har det blivit en sån jargong att så här: nä men vi är bäst [...] Eftersom det inte är en sån grej. Det är inga flickor som sitter i dockvrån o pojkar som leker med bilar. Dom leker ju aldrig så här kille kille, tjej tjej. Dom leker, alla leker med alla o det är bara så här: det är som att det inte finns några kön liksom. Men så är det här med att det är ju killarna som syns o hörs mest ändå liksom. [...] För dom blir ju antagligen annorlunda behandlade ändå. Fast det är ingen som ser det riktigt, för att dom... Eh, jag vet inte, för att dom springer runt i en glittrig klänning o då är det som att det glöms bort att dom fortfarande slåss.*

En annan tolkning är att genusarbetet ofta har kommit att handla om just valfrihet och att barnen ska behandlas lika och ses som könslösa. De vuxnas strävanden har i mycket varit att få barnen att leka med varandra och våga vara gränsöverskridande i sina lekar. Den förutsättningslösa leken har setts som lösningen på genusmaktordningen (Dolk, 2013). Detta är också något som alla intervjuade pedagogerna ger uttryck för. Men då ett gränsöverskridande lekklimat tillåts definiera en motverkad könsmaktordning kan genusarbetet uppfattas som ett fulländat arbete. Om ambitionerna stannar vid den gränsöverskridande leken så är det lätt att luta sig tillbaka när man upplever att man uppnått detta, utan att vidare analysera om barnen faktiskt leker på lika villkor.

Antagandet om att barnen själva vet bäst innebär att de besitter kunskap som legitimerar deras självbestämmande och makt. Så länge det valda känns bra för individen så är det rätt och legitimt. En konsekvens av denna logik kan bli att valmöjligheter i sig gör oss nöjda och lyckliga, vilket också framkommer i diskursen kring den trygga och lyckliga individen. Det fria valet garanterar tillfredställelse. På det sättet kopplas lycka ihop med valfrihet. Att koppla ihop individuell valfrihet med befrielse och lycka kan knytas till den nyliberala termologi som präglat skoldebatten de senaste decennierna (Dahlstedt & Hertzberg, 2011). Pedagogerna talar om valmöjligheter i termer av att de önskar att barnen blir lyckliga. Så länge de blir det ska de få välja vad de vill. Kunskapen om vad som är bäst för mig som individ legitimerar då valfriheten och barns självbestämmande. Lycka legitimerar i sin tur de fria valen, och valfrihet legitimerar därför olikheter. Att olikheter förstås som fria val är en logik som hör ihop med idealet om den fria individen som erbjuds möjligheter. Erbjuds alla samma möjligheter är alla lika fria. Olikheter beror då på olika men medvetna, fria val (a.a.).

6 Slutdiskussion

Vår analys lyfter både ambivalens, vilja och motvilja att belysa strukturella problem, något som synliggör likabehandlingsarbetets komplexitet och vårt arbetes relevans. Vi ska nedan sammanfatta analysresultatet och diskutera möjliga konsekvenser för förskolan och det utbildningsvetenskapliga fältet.

6.1 Sammanfattning av resultatet

Syftet med denna studie har varit att undersöka vilka diskurser som kan tänkas påverka ett likabehandlingsarbete och vilken normalitet som konstrueras däri. Vi har konkretiserat detta syfte genom frågeställningar kring hur pedagogerna resonerar angående barnsyn, motiv för arbetet, samt vilka faktorer som styr det. Som framgår av analysen påverkas likabehandlingsarbetet av en mängd diskurser som många gånger både är motsägelsefulla och omöjliga att praktisera konsekvent i en social praktik. Vi ska här sammanfatta resultaten kring de tre huvuddiskurserna som vi kallat makt/kunskapsdiskursen, likabehandlingsdiskursen samt barndiskursen.

I barndiskursen framkommer det en föreställning om barndomen som en problemfri idyll separerad från de vuxnas bekymmer. Samtidigt konstrueras barn som både beings och becomings. Barndomen blir ett led till vuxenvärlden parallellt med att barn både konstrueras som separerade från den och spelades på samma villkor som de vuxna. Paradoxen blir då att barn ska skyddas och inte uppmärksammas på ojämlikheter och maktordningar samtidigt som de förväntas förstå och agera lika självständigt som vuxna när de gör individuella val. Barn konstrueras även som unika individer. Att behandla barnen individuellt framstår som ett ideal för arbetet och de önskvärda effekterna av detta förmodas på lång sikt bli lyckliga och fria vuxna människor och ett tolerant samhälle. De kortsiktiga effekterna av arbetet handlar om att lära barnen ta ansvar för sitt handlade, acceptera varandra och visa empati. I konstruktionen av barnet framkommer flera olika föreställningar kring det normala förskolebarnet. Det normala framställs som ett självständigt, lyckligt, empatiskt och fritt barn som inte kräver för mycket närhet och uppmärksamhet av de vuxna. Föreställningar kring det normala barnets behov och samspel gör att pedagogerna bidrar till normaliseringsprocesser där närhetsökande inte ses som ett önskvärt behov utan ett hot mot likabehandlingen. Dessa resultat svarar mot frågeställningen kring vilken normalitet som skapas i resonemang kring barn och barndom.

I likabehandlingsdiskursen framkommer det att likabehandlingsarbetet tar avstamp i dikotoma modeller för rättvisa där pedagogerna å ena sidan menar att de behandlar alla barn lika men att de å andra sidan säger att barn måste behandlas olika för att det ska bli rättvist. Likaså framställs det individuella bemötandet som norm i likabehandlingsarbetet. Ett modernt likabehandlingsarbete beskrivs i termer av att behandla alla lika men individuellt. På detta sätt konstrueras en yrkesidentitet som legitimeras med modernitet. Konstruktionen av det önskvärda likabehandlingsarbetet svarar på frågeställningen vad ett likabehandlingsarbete innebär, och vad som motiverar det. Resultatet visar på en föreställning att diskriminering och fördomar kommer till barnen utanför förskolan. Istället för att se förskolan i symbios med övriga samhällets normstruktur och maktordningar så framställs den som en fristad. Denna blindhet inför det normsystem som även genomsyrar förskolan gör att likabehandlingsarbetets innehåll kretsar kring acceptans och assimilering av de andra, och att det normala ofta blir oemotsagt.

I makt och kunskapsdiskursen framkommer det att både barn och vuxna tillskrivs makt att påverka likabehandlingsarbetet. Barns makt legitimeras av att de ses som individer som själva vet vad som är bäst för dem. Deras makt legitimeras med andra ord genom individdiskursen. Konsekvensen blir att de som fria individer har rätt att erbjudas valmöjligheter. Vuxnas makt över barnen legitimeras med att de vet bäst vad barnen behöver. Detta resultat svarar på frågeställningen vilka faktorer som styr likabehandlingspraktik. De normaliteter som konstrueras i barndiskursen och likabehandlingsdiskursen påverkar makt/kunskapsdiskursens sanningsanspråk. På så sätt genomsyrar diskurserna varandra i en växelverkande konstruktion av vilken normalitet som blir sanning (Foucault, 1993).

6.2 Diskussion och möjliga konsekvenser av resultatet

I arbetet med att svara på vilka diskurser kring normalitet som framkommer i pedagogernas tal kring likabehandlingsarbete har vi sett hur fokus på, och viljan att forma, den fria individen präglar pedagogernas motiv för vem likabehandlingsarbetet är till för, och därmed konstruktionen av normalitet. Det fokus på den starka individen som framkommer bland pedagogerna kan härledas till den nyliberala strömningen som genomsyrar samhället idag. Entreprenörskap och inre motivation är starka ledord och alla, så även barn, lämnas med det yttersta ansvaret över sig själva och sina handlingar (Dahlstedt & Hertzberg, 2011; Dolk, 2013).

Den nyliberala människosynen konstruerar en normalitet där individer *förväntas* göra aktiva val, och *ska* följa sin egen drivkraft. Normer och strukturer (som kan ses som hinder för det fria valet) härleds till något som ska upplösas, men först och främst av pedagogen (Dolk, 2013). Att göra sig av med alla hinder som anses hindra individens självförverkligande motiveras med den modernitet individdiskursen är en del av. Att positionera sig som modern är i sig en fara då distanseringen från det omoderna lätt kan konstruera det överordnade som sant. Viljan att hävda sanning, så som detta visar på, kan förklaras med att det historiskt sett länge funnits en stark vilja att hävda kunskap som just sanning (Foucault, 1993). Förskolans värdegrund bygger inte på en objektivt sann grund. Att anse sig som en del av moderniteten kan skapa en tro att man *har* löst upp normer och strukturer, något som enligt socialkonstruktionistisk teori är omöjligt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Normalitet och strukturer kommer alltid att finnas, men de kan ifrågasättas. Viets sanning tål mycket väl att ruckas på, men det som anses vara sant blir inte synligt av sig själv. Exempelvis konstrueras inte heterosexualitet som en olikhet jämsides med all annan form av sexualitet i det empiriska materialet, utan som alltings oemotsagda utgångspunkt. Att följa normen blir således ett neutralt agerande (Ambjörnsson, 2006). Samtidigt ses det normbrytande, i enighet med individdiskursen, som produkten av det fria valet. Synen på olikheter som fria val förminskar maktordningar och strukturers betydelse till noll. Individen konstrueras i frånvaro av kontext med makt att själva styra över sina val. Detta samtidigt som barn konstrueras som vuxnas motsats, och därmed fria från ansvar.

Barndomen som separerad från övriga samhällets normsystem är en utopi. Barnen lever i samma värld som vi, en värld ofrånkomlig makt och hierarkier. Att skydda barnen från att ta del av förståelse kring dessa fenomen kommer inte att leda till att ojämlika förhållanden försvinner. Oavsett om den som avviker accepteras eller sägs ses som ett med normaliteten står maktordningarna kvar.

Vi hävdar, med utgångspunkt i den feministiska poststrukturalismen, att normativa föreställningar i människors närhet ständigt måste belysas och problematiseras för att makthierarkier, i alla fall tillfälligt, ska brytas ner (Lenz Taguchi, 2014). En oemotsagd syn på likabehandlingsarbetets syfte som sanning konstruerar en i stort sett obestridd önskvärd normalitet. Hand i hand med synen på individen som fri konstrueras denna normalitet som det rätta valet. Att avvika blir ett tillåtet risktagande, att vara normal ett neutralt, självklart val.

De diskursiva strömningar i talet kring normalitet, individ och samhälle, som studien synliggör, kan mycket väl vara underlag för reflektion och diskussion kring hur ett likabehandlingsarbete ska bedrivas i förskolan. Resultatets implikation, att pedagoger inte slutar problematisera det önskvärda barn förskolan eftersträvar, blir också manifestationen av arbetets relevans. Likabehandlingsarbetet får inte låsas fast och ses som avklarat. Så länge normativa föreställningar utan rimlig anledning tilldelar vissa grupper av människor sämre förutsättningar är likabehandlingsarbete högst nödvändigt och den kunskap som definierar den önskvärda normaliteten kan aldrig ses som objektiv sanning, inte ens i den kontext sanningen konstruerats i.

Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bromseth, J. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I J. Bromseth & F. Darj (red.), *Normkritisk pedagogik- Makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 27-50). Uppsala: Uppsala universitet.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion. I M. Börjesson & E. Palmblad (red.), *Diskursanalys i praktiken*. (s. 7- 25). Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2011). *Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik*. Pedagogisk forskning i Sverige, 16(3), 179-198.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn - makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Edling, S. (2012). *Att vilja andra väl är inte alltid smärtfritt: att motverka kränkningar och diskriminering i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Eek-Karlsson, L. & Elmeroth, E. (2012). Ett normkritiskt perspektiv. I E. Elmeroth (red.), *Normkritiska perspektiv i skolans likabehandlingsarbete*. (s. 121-133). Lund: Studentlitteratur AB.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forst, R. (2007). *Rätten till rättfärdigande: bidrag till en konstruktivistisk teori om rättvisa*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Göteborgs universitet. Språkdata. (1999). *Norstedts svenska ordbok + uppslagsbok*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2.uppl.). Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Malmö: Gleerup.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault- en introduktion*. Lund: Égalité.
- Nordenmark, L. & Rosén, M. (2008). *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I J. Bromseth & F. Darj (red.), *Normkritisk pedagogik- Makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 55-84). Uppsala: Uppsala universitet.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslagen. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet. Hämtad 25 maj, 2014, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- SFS 2010: 800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 25 maj, 2014, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar omdiskriminering och trakasserier*. (RAPP 326). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplanen för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. (RAPP 223:374). Stockholm: Skolverket.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus. (RAPP 316:31). Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Wernersson, I. (2013). Det är differentiering som håller oss samman. I I, Wernersson & I, Gerrbo (red.), *Differentieringens janusansikte: en antologi från Institutionen för*

*pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. (s.301-313). Göteborg:
Acta Universitatis Gothoburgensis.*

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund:
Studentlitteratur.

Bilaga

Intervjuguide

Generella tankar/ståndpunkter om/kring likabehandlingsarbete:

Vad är ett likabehandlingsarbete?

Varför ska man ägna sig åt likabehandlingsarbete?

Vad innebär diskriminering?

Vad innebär kränkande behandling?

Arbetet på den specifika avdelningen:

1) Hur arbetet är upplagt

Berätta om ert likabehandlingsarbete

2) Vilka som utformar, planerar & genomför

Berätta om hur ni kommit/kommer fram till att ni ska jobba just som ni gör?

Vilka effekter kan ni se av likabehandlingsarbetet?

3) Vad motiverar

Berätta om era mål för likabehandlingsarbetet

4) Upplevda svårigheter & problem

Är det något med likabehandlingsarbetet som ni upplever svårt/problematiskt?

5) Vilka/vad omfattas

Hur jobbar ni med: 7 diskrimineringsgrunderna?

- Funktionshinder
- Ålder
- Kön
- Etnicitet
- Religion
- Sexuell läggning
- Könsoverskridande identiteter