



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# *”Det måste ju börja hos oss pedagoger”*

Förskollärares uppfattningar om det genusspecifika  
normkritiska arbetet i barngruppen  
– en kvalitativ intervjustudie

Namn Julia Jelmbark och Amanda Gustafsson

Program Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2018  
Handledare: Rauni Karlsson  
Examinator: Thomas Johansson  
Kod: HT18-2920-014-LÖXA1G

---

Nyckelord: förskola, genus, normkritik, genuspedagogik, pedagogens roll

## Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur fyra förskollärare på förskolor med normkritisk profil uppfattar och resonerar kring det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen. Detta fokus motiveras dels utifrån förskolans viktiga roll som socialisationsaktör och dels utifrån läroplanens föreskrift om att ett genusspecifikt normkritiskt arbete ska ske i verksamheten. Ytterligare motiv finns i verksamma pedagogers stora möjligheter, och skyldigheter, att påverka barns skapande av genus. Med utgångspunkt i att förskolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet blev det också intressant att undersöka vad den normkritiskt profilerade kontexten har för betydelse för *vilken* vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som blir synlig i det genusspecifika normkritiska arbetet. Syftet med studien mynnade ut i forskningsfrågorna: Vilka aspekter uppfattar förskollärarna som väsentliga i det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen, och vilka förutsättningar beskriver de som betydelsefulla för genomförandet av det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen? Studien har en feministisk poststrukturell och queerteoretisk utgångspunkt där genus och subjekt ses som något som kan skapas och omskapas beroende av sammanhang. För att generera svar på forskningsfrågorna har kvalitativa intervjuer skett, där intervjupersonerna valts ut beroende på sin normkritiskt profilerade arbetsplats. Det som framkommit i intervjuerna har analyserats och kategoriserats i teman relaterade till forskningsfrågorna. De mest framträdande resultaten visar att pedagogerna framhäver sin egen roll som oumbärlig i det genusspecifika normkritiska arbetet, och att den normkritiska profileringen till viss del, men inte genomgripande, tycks ha betydelse för hur arbetet i barngruppen implementeras. Resultatet visar också att pedagogerna uppfattar samsyn i arbetslagen och kunskap som relevanta förutsättningar för genomförandet. Ytterligare ett resultat är att barnen inte tycks inkluderas i utformandet av arbetet, vilket väcker frågor om hur ett genusspecifikt normkritiskt arbete skulle kunna utföras där barnen görs delaktiga.

## **Förord**

Arbetet med denna uppsats har vidgat vår medvetenhet gällande vilken påverkan vi som pedagoger har på barns genus- och identitetsskapande, men också visat på vikten av att i yrkesutövningen inkludera barnen i jämställdhetsarbetet. Vi har också blivit uppmärksamma på hur svårt det kan vara att utföra detta arbete på ett sätt som både gynnar och inkluderar barnen, vilket visar på relevansen av att som pedagog ha fungerande strategier för att genomföra det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen.

Vi vill rikta ett stort tack till de förskollärare som deltagit i vår intervjustudie – utan er hade den inte gått att genomföra. Dessutom vill vi tacka vår handledare Rauni Karlsson för all den stöttning och hjälp vi fått i processen från idé till färdig uppsats. Tack!

## Innehåll

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Bakgrund .....	3
Kompensatorisk genuspedagogik.....	3
Könsneutral genuspedagogik .....	3
Komplicerande och normkritisk genuspedagogik.....	4
Tidigare forskning.....	5
Pedagogers genusföreställningar påverkar.....	5
Maskulin överordning .....	6
Mångfald och barns delaktighet.....	7
Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp .....	8
Teoretiskt ramverk .....	8
Feministisk poststrukturalism och queerteori .....	8
Centrala begrepp.....	8
Normer .....	8
Normkritik .....	9
Genus.....	9
Subjektskapande .....	10
Metod och genomförande .....	11
Datainsamlingsmetod.....	11
Avgränsning och urval .....	12
Intervjugenomförande .....	13
Analysmetod.....	14
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	14
Etiska överväganden .....	16
Resultatredovisning.....	16
Arbetets innebörd .....	16
Arbetets genomförande.....	18
Könsneutral genuspedagogik .....	18
Komplicerande och normkritisk genuspedagogik .....	19
Kompensatoriska drag.....	20
Arbetets grundbult .....	21
Pedagogens förhållningssätt och språkbruk .....	21
Förutsättningar för genomförandet.....	24
Samsyn i arbetslaget.....	24
Kunskap .....	25
Resultatdiskussion.....	26

Väsentliga aspekter i arbetet .....	26
Samsyn och kunskap .....	28
Didaktiska konsekvenser .....	29
Förslag på vidare forskning .....	29
Referenslista.....	31

## Inledning

I förskolans läroplan (Skolverket, 2016, s. 5) påbjuds ett normkritiskt arbete i barngruppen, där genus specifikt fokuseras. Där föreskrivs att verksamheten ska motverka traditionella könsroller- och mönster, samt att både flickor och pojkar ska ges samma möjligheter att utveckla förmågor och intressen utan begränsningar som kan komma att uppstå utifrån stereotypa könsroller. Delbetänkande av jämställdhetsdelegationen (SOU 2004:115, s. 23) menar att denna skrivning är en stark uppmaning till ett förändringsarbete som gäller barnens identitetsskapande processer (SOU 2004:115, s. 23), vilket kan jämföras med ett genusfokuserat normkritiskt arbete i barngruppen. Förskolan idag befinner sig dessutom i ett samhälle där det kvinnliga ges ett lägre värde än det manliga, där det manliga oftast sammanfaller med normen att sträva efter (Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander, 2011, s. 33). Gannerud (2001, s. 14) menar att denna asymmetri kan beskrivas som en maktskillnad, då det manliga ofta beskrivs som allmänmänskligt, som en norm, medan det kvinnliga får representera det som avviker från den. Flera studier (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009, s. 105; Sandström, Stier & Sandberg, 2013, s. 124; Månsson, 2000, s. 207) visar också att denna typ av hierarki, i form av en överordnad maskulinitet, ger sig till känna även i förskolans verksamhet, vilket vi återkommer till i avsnittet Tidigare forskning. På många sätt kan vi alltså hävda att vi lever i en patriarkal värld, där det också i förskolan syns drag av denna genusordning. Detta ger därmed också en logisk bakgrund till varför det i förskolans läroplan (Skolverket, 2016, s. 5) föreskrivs ett genusspecifikt normkritiskt arbete i barngruppen.

Skollagen (2010:800, 1 kap 5 §) stadgar också att den pedagogiska verksamheten i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolverket (2012, s. 1) förklarar dessa termer i form av att dels kritiskt granska och sätta faktakunskaper i ett sammanhang, och dels använda sig av tidigare prövad erfarenhet i en kollegial kontext. Vår studie undersöker hur förskollärare på förskolor med just normkritisk profil uppfattar det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen. Denna avgränsning har inte, vad vi hittat, tidigare gjorts. En stor del av det forskningsfält vi funnit fokuserar istället på hur genus- och jämställdhetsarbetet uppfattas och omsätts i utförande på förskolor överlag (se avsnittet Tidigare forskning), varför vår studie bidrar med hur detta arbete istället uppfattas på en normkritiskt profilerad förskola. I förhållande till skollagens (2010:800, 1 kap 5 §) föreskrift om att förskolans pedagogiska verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, innebär detta också att vår studie har möjlighet att säga något om hur kontextens påverkan, det vill säga den normkritiska profileringen, eventuellt har en inverkan på *vilken* vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som blir synlig i just normkritiskt profilerade förskolor.

Ytterligare en anledning till varför vi valt att rikta in oss på just ett *genusspecifikt* normkritiskt arbete finner vi återigen i Jämställdhetsdelegationens delbetänkande (SOU 2004:115, s. 26). Där betonas visserligen relevansen av en medvetenhet om och ett arbete i förskoleverksamheten kring både etnicitet, socioekonomisk bakgrund och andra sociala strukturer, men det uttrycks samtidigt att kön är den faktor som är gemensam inom alla dessa områden. Delegationens uppdrag är därför att sätta fokus på just kön, jämställdhet och genusordning (SOU 2004:115, s. 26), varför också vår studies normkritiska fokus är riktat mot detta. I läroplan för förskola betonas också, förutom att stereotypa könsroller- och mönster ska motverkas, att vuxna i verksamheten är viktiga förebilder, och att deras förhållningssätt är av avgörande betydelse, inte minst vad gäller barns möjlighet att forma uppfattningar om vad kvinnligt respektive manligt innebär (Skolverket, 2016, s. 4-5).

Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, s. 93) betonar att inte bara barnen, utan också förskollärarna påverkar vilket klimat som råder i verksamheten, och därmed vilka möjligheter barnen ges till överskridande och förändring gällande genusstrukturer inom förskolans väggar. Hösten 2017 visar dessutom en PM från Skolverket (2017) att hela 84 procent av barnen mellan ett och fem år i Sverige är inskrivna i förskoleverksamheten. Precis som Ärlemalm-Hagsér och Pramling-Samuelsson (2009, s. 89) uttrycker innebär denna höga siffra att förskolan har en viktig roll som socialisationsaktör i samhället, och att de grundläggande värden som förmedlas i förskolans verksamhet har en oerhört stor betydelse för vilka värden som barnen i förlängningen kommer införliva och hålla högt.

Enligt Jämställdhetsdelegationens slutbetänkande (SOU 2006:75, s. 58-59) har dock pedagogerna i förskolan svårt att leva upp till sitt uppdrag att motverka traditionella könsmönster bland barnen, och att de könsstrukturer som finns i verksamheten ofta återspeglar de mönster som existerar i samhället utanför. Delegationen menar också att barn oftast agerar efter de regler som de vuxna formulerat, och att de därmed själva blir (re)producenter av normer och värden flickor och pojkar ska bete sig i likhet med (SOU 2006:75, s. 58-59). Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, s. 94) refererar till ett flertal studier från förskolan (Brown, 2004; Davies, 2003; MacNaughton 1999), som visar hur problematiskt könsöverskridande agerande kan vara för barn, då detta ofta sätter igång ett motstånd, dels från andra barn, men också från vuxna, i form av anmärkningar och utslutning. De hänvisar vidare till MacNaughton (2006), som menar att denna rädsla för könsöverskridande agerande hos barn kan härledas till att genusrelaterade maktstrukturer inte utmanas tillräckligt i verksamheten. Här utkristalliseras således relevansen av vår studie; att undersöka förskollärares uppfattningar om det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen, då ett utmanande samtal kring detta arbete kan öka förskollärarnas medvetenhet kring de genusrelaterade normer som är verksamma i förskoleverksamheten; en medvetenhet som enligt Salmson och Ivarsson (2015, s. 28) är en förutsättning för förändring av desamma.

## Syfte och frågeställningar

Problemformuleringen ovan visar dels att förskolan har en viktig roll som socialisationsaktör där läroplanen föreskriver ett genusspecifikt normkritiskt arbete, och dels att verksamma pedagoger har stora påverkansmöjligheter – samt skyldigheter – på barns skapande av genus. Skollagens åläggande att förskolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet väcker dessutom funderingar kring vad den normkritiskt profilerade kontexten har för betydelse för vilken vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som görs synlig i det genusspecifika normkritiska arbetet. Detta ger oss också studiens syfte: att undersöka hur fyra förskollärare på förskolor med normkritisk profil uppfattar och resonerar kring det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen. Detta syfte mynnar ut i de två frågeställningarna nedan:

*Vilka aspekter uppfattar förskollärarna som väsentliga i det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen?*

*Vilka förutsättningar beskriver förskollärarna som betydelsefulla för genomförandet av det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen?*

## Bakgrund

Att genomföra ett genus specifikt normkritiskt arbete i barngruppen, i syfte att verka för jämställdhet, kan se ut på olika sätt. Denna typ av jämställdhetspedagogik kallas ofta genuspedagogik, varav tre beskrivs nedan.

### Kompensatorisk genuspedagogik

Enligt Dolk (2011, s. 48-54) är den kompensatoriska genuspedagogiken den genuspedagogik som dominerar i förskolorna. Denna pedagogik utgår från synen på barn som socialiserade till två olika könsroller, och förutsätter också att alla barn identifierar sig med något av dessa kön. De barn som inte passar in i rollen som typisk flicka eller typisk pojke ses därmed som ett undantag (Dolk, 2011, s. 48-54). Den kompensatoriska genuspedagogikens strävan är att upphäva dessa konstruerade olikheter mellan grupperna, vilket görs genom att utöka och bredda barnens generella repertoar av beteenden och uttryck (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22). Målet är att både flickor och pojkar ska ges möjlighet att utveckla alla sina sidor, istället för att verksamheten ska reproducera de könsstereotypa normer som vanligtvis låter flickor utveckla förmågan att visa känslor medan pojkar tillåts utveckla självständighet. Som kompensation för dessa könsstereotypa normer uppmuntras därför istället flickor till självständighet och mod, medan pojkar får öva på att visa känslor (Bodén, 2011, s. 40). Flera studier inom ett och samma jämställdhetsprojekt (Forsström, Johansson & Leandersson, 2001, s. 51; Thun et al., 2001, s. 63; Andersson, Ewald & Falk, 2001, s. 68) ger exempel på en kompensatorisk genuspedagogik, även om de inte uttryckligen använder denna term. Vanliga metoder är att segregera flickor och pojkar vid olika tillfällen, då pedagogerna upplever att grupperna behöver träna på olika saker i de olika situationerna (Forsström et al., 2001, s. 51; Andersson et al., 2001, s. 73). En annan anledning till indelningen i flick- och pojkgupper är att bereda barnen möjlighet att prova på sådant som anses typiskt för det motsatta könet (Andersson et al., 2001, s. 68).

Kritik som riktas mot den kompensatoriska pedagogiken är framför allt dess ensidiga fokusering på två dikotoma grupper, vilket enligt Bodén (2011, s. 44-45) både glömmet och gömmer det faktum att verkligheten är betydligt mer komplex än så, samt att alla barn inte heller passar in i dessa köns kategorier. Vidare påtalar hon att ett motsatspars sidor aldrig ges lika stort värde, och uppdelningen i flickor och pojkar innebär därför alltid en under- och överordning. Att då fokusera på dessa grupp skillnader kan därför sägas motarbeta själva syftet med jämställdhetsarbetet. Hon menar också, att även om det finns en medvetenhet om variationerna inom grupperna ”flickor” respektive ”pojkar”, så bygger hela den kompensatoriska genuspedagogiken på föreställningen att de är, och därmed ska behandlas, som två åtskilda grupper. Detta upprätthåller snarare de stereotypa beskrivna skillnader mellan flickor och pojkar som pedagogiken egentligen vill upphäva (Bodén, 2011, s. 44-45).

### Könsneutral genuspedagogik

En annan vanlig strategi att använda sig av i jämställdhetsarbetet är den så kallade könsneutrala genuspedagogiken. Könsneutraliteten; att använda sig av ett köns neutralt språk, bemötande och handlande i interaktion med barnen, handlar om att man inte ska tala på olika sätt till flickor och pojkar och att man ska erbjuda alla barn aktiviteter, lekar och material som inte är överdrivet könskodade. Detta görs i syfte att motverka en förstärkning av kategorierna flicka respektive pojke som dikotomier (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22). Här framhävs att pedagogerna anstränger sig för att bemöta barnen lika, att tala till flickor och pojkar på samma sätt, men också att undvika att benämna barnen i grupper som flickor respektive pojkar (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 28). Den könsneutrala genuspedagogiken förändrar språket som en medveten strategi (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 27), och på



detta sätt menar pedagogerna att de också kan förändra barnens köns- eller genusidentiteter, vilket uttrycks vara huvudsyftet med genuspedagogiken överlag (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 27, s. 30). Salmson och Ivarsson (2015, s. 222-223) talar om detta på liknande vis, och menar att vi kan undvika att stänga in barn i könsnormer eller genusföreställningar genom att inte kategorisera dem efter deras kön.

Förskollärarna i studien av Emilson et al. (2016, s. 234) tycks till exempel försöka lösa dualitetsproblemet, det vill säga att man ser på flickor och pojkar som två motsatta grupper, genom att ta bort könsrelaterade ord. Enligt pedagogerna kan könsneutralitet bara nås genom överträdelse av traditionella könsgränser, där medvetna försök att influera språket och miljön görs. Pedagogerna i Edströms (2014, s. 549) studie beskriver också en förändring av sitt pedagogiska språk som en metod i jämställdhetsarbetet. Utöver detta uttrycker de att alla barn ska bli stöttade att leka med allt och göra samma saker, oberoende av könstillhörighet. Edströms (2014, s. 550) tolkning av detta är att en könsneutral genuspedagogik är önskvärd. Viktigt att poängtera är dock att i ovan nämnda studier (Emilson et al., 2016, s. 236, s. 230; Edström, 2014, s. 545) förekommer föreställningar bland pedagogerna om flickor och pojkar som två separata grupper, och i Edströms (2014, s. 545) är dualismen enligt henne tydligare än ett fokus på individen, trots pedagogernas betoning på att inte skapa olikheter.

### **Komplicerande och normkritisk genuspedagogik**

Dolk (2011, s. 56-57) presenterar ytterligare ett sätt att förhålla sig till genuspedagogiken, och benämner den som en komplicerande och normkritisk sådan. Hon menar att vi ska ha en förståelse för att kategorin kön alltid samverkar med andra kategoriseringar (Dolk, 2011, s. 56-57), vilket Salmson och Ivarsson (2015, s. 197) också understryker då de påtalar att normkritiken är en viktig ingrediens för den som vill förändra genusnormerna. Den normkritiska pedagogiken fokuserar nämligen på de normer som producerar det normala respektive avvikande, och granskar vad som gör det möjligt eller omöjligt för någon att säga eller bete sig på ett visst sätt (Lenz Taguchi, 2011, s. 176). Detta arbete handlar om att synliggöra de ord, uttryck och handlingar som skapar normalitet respektive avvikelse (Lenz Taguchi, 2011, s. 178). Genom synliggörandet av normer möjliggörs förändring och en utvidgad och mer inkluderande norm kan ta plats (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 28).

Dolk (2011, s. 56-57) påtalar vidare att vi ska se till de skillnader och likheter som finns inom och mellan könsgrupperna, för om vi ser hur individuella barn blir olika i olika situationer ger detta oss en mer rättvisande, och mer komplex, bild av genus i förskolan. I likhet med denna genuspedagogik förespråkar Edström (2014, s. 554) ett vidare metodregister för jämställdhetsarbetet, som hon menar bör baseras på den specifika förskolegruppen och de individuella barnen i verksamheten. Pedagogerna i studien av Emilson et al. (2016, s. 233) stöttar denna idé om individualitet, då de i intervjuerna uttrycker en önskan om att alla barn får göra individuella val oavsett vilket kön de har. Även Eidevald (2009, s. 183) för fram liknande tankar då han talar för relevansen av att acceptera att femininitet och maskulinitet kan ta sig olika uttryck, samt överlappa varandra, eftersom detta kan ge individer större frihet att positionera sig på olika sätt. För honom handlar därför jämställdhet om att erbjuda alla människor fler tillgängliga positioner (Eidevald, 2009, s. 183). Även Lenz Taguchi (2011, s. 180-181) uttrycker att vinsten med denna typ av pedagogik är ett synliggörande och erkännande av nya positioner, men hon påtalar också att den i sin praktik ändå ofta hamnar i ett identifierande och återskapande av skillnader mellan de olika identifierande positionerna. Synliggörandet av normer samt ett aktivt brytande mot dessa tillkännager visserligen fler möjliga identitetspositioner, men bestämda positioner som sådana är inte kompatibelt med

idén om att subjektiviteten förstås som ständigt föränderlig, vilket är den syn hon förespråkar (Lenz Taguchi, 2011, s. 180-181).

## Tidigare forskning

Nedan redogörs för det som framkommit inom vårt forskningsfält. De artiklar och avhandlingar samt den litteratur som valts har gjorts utifrån studiens intresseområde, och det som framkommer berör dels vilken roll pedagogerna spelar för hur genuspedagogiken ter sig i förskoleverksamheten, och dels att det finns olika uppfattningar om hur arbetet ska gå till. Det har alltså tidigare gjorts studier på hur förskollärare uppfattar och iscensätter genuspedagogiken i barngruppen, vilket också nedanstående avsnitt visar. Däremot har vi inte funnit någon forskning på hur just *normkritiskt* profilerade förskolor uppfattar det genus specifika normkritiska arbetet i verksamheten, varför våra källor fokuserar hur genuspedagogiken uppfattas och realiseras på förskolor generellt.

## Pedagogers genusföreställningar påverkar

Eidevald (2009, s. 21, s. 9) påtalar att trots att de flesta av oss uttrycker att vi bemöter varje barn som en individ, utifrån deras unika personlighet, så visar genomgående forskning att djupt förankrade traditionella föreställningar om genus, det vill säga hur vi ser på femininitet och maskulinitet, är det som framför allt påverkar hur vi tolkar och bemöter barnet. Uppfattar vi barnet som en flicka eller som en pojke blir bemötandet olika, och det är också dessa föreställningar som ligger till grund för vad som ses som socialt accepterat av olika människor i olika situationer (Eidevald, 2009, s. 21, s. 9). Förskollärarna Thun, Tinnsten och Strindlund (2001, s. 65) får genom deltagande i ett jämställdhetsprojekt syn på just detta, då de blir medvetna om att deras skilda förhållningssätt till flickor respektive pojkar påverkar hur barnen ser på sig själva beroende på könstillhörighet. Utifrån dessa insikter inser de också nödvändigheten av att förändra sitt sätt att möta flickor respektive pojkar. Salmson och Ivarsson (2015, s. 205) uttrycker relevansen av att bli medveten om hur starkt våra förväntningar påverkar oss, och att det är möjligt att förändra mycket genom att förändra sitt beteende. I en enkätstudie som genomfördes på uppdrag av projektet Förskolan som jämställdhetspolitisk arena, menar även de tillfrågade pedagogerna att deras förhållningssätt har en självklar betydelse för hur flickor och pojkar ges möjlighet att vara, och därmed göra kön och genus i förskoleverksamheten (Bodén, 2011, s. 41-42).

I studieresultatet av Sandström et al. (2013, s. 124) visar det sig också att pedagogernas underliggande könsföreställningar påverkar på vilket sätt de förhåller sig till barnen. På grund av de skilda typer av interaktioner som kommer till stånd mellan pedagog och barn, beroende på barnets kön, ges förskollärarna makt att utöva inflytande i barnens identitetsprocesser menar författarna (Sandström et al., 2013, s. 124). Emilson, Folkesson och Moqvist Lindberg (2016, s. 227, s. 225) förklarar detta som att de könsvärden som, uttalat eller mer dolt, kommuniceras i pedagogernas interaktion med barnen, via de könsföreställningar som pedagogerna har, kan påverka hur barnen gör kön i förskolan. De berör denna problematik i sin genomförda intervjustudie, där de också finner att förskollärarnas könsföreställningar påverkar vilket förhållningssätt som intas gentemot barnen (Emilson et al., 2016, s. 227, s. 225). De förväntningar som förskollärare således har på hur flickor och pojkar bör vara i olika situationer kommer därför, i kombination med andra situationer, ligga till grund för hur barnen uppfattar kvinnligt respektive manligt (Eidevald, 2009, s. 12). Svårigheterna i att utmana de redan existerande köns mönstren och maktstrukturerna kring ämnet menar Sandström et al. (2013, s. 124) ligger i att normerna är djupt rotade i den sociala samhällsstrukturen. I Edströms (2014, s. 535) intervjustudie finns ett sådant resultat, där ett

fynd är att förskollärarna, genom sitt sätt att tala, konstruerar sig själva och barnen i olika positioner i förhållande till de olika diskurser och könsnormer som existerar i den rådande samhällsstrukturen. Även Eidevald (2009, s. 167-168) ger exempel på detta, då den förskola som är objekt för hans studie inte alls är könsneutral, trots att förskollärarna uttrycker något annat. Detta innebär att barnen, i strid med vad läroplanen föreskriver, riskerar att bli bemötta utifrån stereotypa könsrelaterade förväntningar av pedagogerna (Eidevald, 2009, s. 167-168).

I Månssons (2000, s. 13, s. 197) avhandling, där hon delvis undersöker pedagogers beskrivningar och föreställningar om barn och genus, finner författaren också ett par könsspecifika, delvis oreflekterade, yttranden. Hennes genomförda observationer visar dessutom att pojkarna överlag ges mer utrymme och positiv uppmärksamhet än flickorna, och att denna kontinuerliga bekräftelse innebär en större möjlighet för pojkarna än för flickorna att uppfatta sig själva på ett positivt sätt (Månsson, 2000, s. 13, s. 197). Hennes konklusion av detta är att barnen i mötet med pedagogerna lär sig innebörden av kön/genus, och på grund av den framskjutna position pojkarna ofta får kommer barnen också lära sig att värdera ett maskulint genus högre än ett feminint sådant (Månsson, 2000, s. 207).

### **Maskulin överordning**

Nordberg (2005) (i Sandström et al., 2013, s. 124) uppmärksammar att de stereotypa könsrollerna finns på alla plan i samhället, så även i förskolan, och liksom i samhället i stort ses det stereotyp maskulina oftare som mer önskvärt än det stereotypt feminina, vilket också framträder i studieresultatet av Sandström et al. (2013, s. 124). Månsson (2000, s. 198) förklarar att genus ingår i ett rangordningssystem, där också klass och etnicitet ingår. Hon menar att detta rådande rangordningssystem, där kvinnor/flickor såväl som män/pojkar, delvis oreflekterat, ger lite högre värde åt det män gör, påverkar ens tankevärld och att rådande tankemönster kring kön/genus för många blir oreflekterade. Pedagogernas beskrivningar av flickor respektive pojkar, samt deras skilda ageranden kopplade till barnens kön, bygger på detta rangordningssystem och resulterar därmed i en uppvärdering av det maskulina på bekostnad av det feminina. Genom exempel från sin avhandling (Månsson, 2000, s. 168, s. 200) visar hon att vi alla är delar av en könsordning som leder till olika könsinfluerade interaktionsmönster, vilka vi inte alltid är medvetna om.

Åkerlund (Red., 2011, s. 24) talar om denna könsordning i form av normer och maktstrukturer kring vad som anses vara manligt och kvinnligt, och uttrycker att detta inte bara inverkar på vårt sätt att tänka utan också på hur vi beter oss. Även här påtalas att det som uppfattas som maskulint värderas högre och ges mer utrymme än det som stereotypt kopplas till feminina attribut och egenskaper. Salmson och Ivarsson (2015, s. 207) uttrycker samstämmigt att vi eftersträvar egenskaper och färdigheter kopplade till den manliga normen, oavsett om det är flickor eller pojkar det handlar om. Eidevalds (2009, s. 171) studieresultat visar till exempel att personalens omedvetenhet gällande att de bemöter flickor och pojkar olika riskerar att osynliggöra för dem att de aktivt är med och befäster den maskulina normen och överordningen. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelssons (2009, s. 94) studie visar också att strukturer av hierarkier i form av en maskulin överordning är i bruk i den aktuella förskolan, något som är tydligt återkommande inom vårt forskningsfält. Eidevald (2009, s. 170) drar slutsatsen att förskolor inte lever upp till styrdokumentens mål, där alla ska ges samma rättigheter och skyldigheter, och där könet inte ska avgöra vilka positioner som erbjuds. Med bakgrund i detta, samt utifrån att förskolan idag fungerar som en aktiv socialisationsaktör, trycker Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, s. 105) på vikten av att studera hur grundläggande värden, som jämställdhet, gestaltas i förskolan.

## Mångfald och barns delaktighet

På vilket sätt en jämställdhetspedagogik, som enligt läroplanen (Skolverket, 2016, s. 5) ska komma till stånd i förskolan, bör utföras, råder det delade meningar om. Studieresultatet av Sandström et al. (2013, s. 131) visar en tvetydighet kring hur denna pedagogik ska förstås, samt att det finns motsägelser mellan retoriken och den pedagogiska praxis man utövar. Även om den teoretiska kunskapen om pedagogiken finns, är det en osäkerhet kring hur det praktiska utövandet ska gå till. Förskollärarna i studien av Emilson et al. (2016, s. 238) uttrycker en ambivalens gällande läroplansskrivningen i sig (Skolverket, 2016, s. 5-6); där det dels föreskrivs ett aktivt arbete mot de stereotypa könsrollerna, och dels ett arbete som utgår från barnens intresse. När dessa båda delar krockar, exempelvis då flickor *vill* leka med dockor, upplevs uppdraget motsägelsefullt. Edström (2014, s. 554) ställer sig frågan om denna skrivning är något oturligt formulerad, och menar att om man till skillnad från att fokusera på att motverka tillkortakommanden, vilket lägger stor vikt på vad barnen *inte* gör och istället bör göra, så tycks det mer konstruktivt att koncentrera sig på att förespråka en mångfald. Edström (2014, s. 554) hänvisar till Eidevald (2011, s. 177) som föreslår att målet, snarare än att verksamheten ska *motverka* könsroller och mönster, omformuleras till att förskolan istället beskrivs som en plats där många olika sätt att vara eller göra kön på förespråkas.

Något annat som i vårt forskningsfält är framträdande, är att pedagogernas förhållningssätt tycks ha en självklar betydelse för hur flickor och pojkar ges möjlighet att vara, och därmed göra kön och genus i förskoleverksamheten. I Edströms (2014, s. 551) studie ger pedagogerna uttryck för att allt jämställdhetsarbete konstrueras som något pedagogerna kan föra över till de mottagande barnen. I andra jämställdhetsprojekt (Berge, 2001, s. 7-8; Thun et al., 2001, s. 63) uttrycker pedagogerna att deras eget förhållningssätt är nyckeln, och att man som pedagog alltid måste vara beredd att förändra sitt eget handlingsmönster om man vill ha en förändring i barngruppen. Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 19-20) sammanfattar resultatet av de studier som ingick i projektet Förskolan som jämställdhetspolitisk arena och finner även där att pedagogerna själva förstås som de aktiva aktörerna som ska genomföra förändringsarbetet, medan barnen ses som passiva mottagare.

I viss kontrast till detta uttrycker Hämeenniemi (2011, s. 112) att *barnens* könsöverskridande uttryck kan ses som möjligheter att plocka isär de könsföreställningar som finns, vilket kan frigöra både barn och vuxna från normerande och stereotypa sätt att tänka kring kön och genus. Edström (2014, s. 555) påpekar att hennes studieresultat väcker frågor kring just barns delaktighet i jämställdhetsarbetet, och menar att det är av stor vikt att försöka inkludera dem i detta. Även Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 31) uttrycker att barnen bör göras delaktiga i detta arbete, och att vi bör se dem som subjekt med eget ansvar för att öppna för olikheter. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelssons (2009, s. 89, s. 105) studieresultat visar dessutom att det främst är barnen som är nyskapande vad gäller genuskonstruktion, medan pedagogerna agerar mer könsstereotyp (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009, s. 89, s. 105). En framhävnig av barnens aktiva deltagande i jämställdhetsarbetet, snarare än att endast utgå från pedagogernas förhållningssätt som grund för förändring, är därmed ytterligare ett sätt att genomföra uppdraget på.

I relation till denna tidigare forskning kan vår studie bidra med kunskap om hur ett genusspecifikt normkritiskt arbete uppfattas på förskolor med just normkritisk profil, och om de förutsättningar som uppfattas som relevanta för att arbetet ska genomföras är desamma som tidigare uppmärksammats inom forskningsområdet, eller om nya presenteras. Ett annat intressant bidrag vår studie ger är också vilka aspekter som inom det genusspecifika normkritiska arbetet ses som väsentliga på just normkritiskt profilerade förskolor.

## **Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp**

Vår studie tar en feministisk poststrukturalistisk utgångspunkt i kombination med queerteori, vilket för oss inneburit en fokusering på begreppen normer, normkritik, genus och subjektskapande. Denna utgångspunkt har valts utifrån studiens intresseområde, och med hjälp av dessa teoretiska utgångspunkter och valda begrepp blir en fördjupad analys av materialet möjlig. Nedan ger vi en övergripande definition av det teoretiska ramverket och aktuella begrepp, där definitionerna står i linje med den definition vi ansluter oss till.

### **Teoretiskt ramverk**

#### **Feministisk poststrukturalism och queerteori**

Inom den feministiska poststrukturalistiska teorin ifrågasätts uppfattningarna kring vad som är feminint och maskulint, men också sättet man ser på det kvinnliga i relation till det manliga (Eidevald, 2009, s. 9). Lenz Taguchi (2004, s. 15) förklarar att perspektivet vill överskrida, eller lösa upp, kategorierna kvinnligt och manligt, i syfte att vidga för fler sätt att vara på. Eidevald (2009, s. 9-10) beskriver detta som att man inom en feministisk poststrukturalistisk utgångspunkt inte ser på femininitet och maskulinitet som något fast, utan att det är något som kan te sig olika vid olika situationer. Genom att vidga föreställningarna om hur vi uppfattar feminint och maskulint i olika situationer är det möjligt att minska begränsningarna som kan uppstå vid kategorisering av könen. Detta möjliggör i sin tur flickors och pojkars eget identitets- och subjektskapande, då de får chansen att förhålla sig olika oberoende av situation (Eidevald 2009, s. 9-10). Syftet med den feministiska poststrukturalismen är därför, till skillnad från att se på kategorin flicka och hennes femininitet, respektive kategorin pojke och hans maskulinitet, som fast, att uppmärksamma hur olika, men även motstridiga, förståelser en och samma människa kan besitta (Lenz Taguchi, 2004, s. 179). Teorin hjälper att ifrågasätta och utmana de dominerande föreställningar som vi präglas av (Lenz Taguchi, 2004, s. 16), och det handlar om att se individen som ett multipelt subjekt. Detta innebär att man utgår från att man varken ”är” eller ”blir” på ett visst sätt, utan att man i olika situationer ”görs” och ”gör” sig, utifrån de föreställningar som präglar omgivningen (Eidevald, 2009, s. 20). Detta är något vi återkommer till och utvecklar under begreppet subjektskapande.

Queerteorin fokuserar på att rikta ljuset mot heteronormativiteten och mot de normer som bidrar till att reproducera stereotypa könsmonster (Johansson, 2012, s. 116). Det handlar alltså om att rikta blicken mot det som anses normalt, för att visa hur föränderlig och komplex denna normalitet faktiskt är (Johansson, 2012, s. 118). Johansson (2012, s. 123) påtalar att en stor del av den litteratur som finns kring normkritik tar sin utgångspunkt i just queerteorin, vilket blir tydligt i definitionen av begreppet normkritik nedan. I likhet med den feministiska poststrukturalismen ifrågasätter också queerteorin fasta kategoriseringar, då den menar att sådana fasta kategorier endast är positiva för de positioner som inom kategorin anses ”typiska” för just den (Hellman, 2010, s. 38-39).

### **Centrala begrepp**

#### **Normer**

Butler (1991/2007) förklarar normer som något uttalat och svårgreppbart, och att de upplevs som naturliga och självklara då de överensstämmer med den praktik personen i fråga utövar. Det är alltså inte självklart att vi är medvetna om normerna omkring oss, utan det är först när normen bryts som personen i fråga uppfattas som avvikande av omgivningen (i Dolk, 2013, s. 26). Då en norm alltid pekar mot det som i ett givet sammanhang anses normalt bär det enligt Martinsson (2008) också alltid föreställningar om sin motsats. Detta innebär att det ”normala” och det ”onormala” hamnar i en dikotomi (i Hellman, 2010, s. 43) och att normalitet skapas genom att dessa positioner bryts mot varandra och det som inte passar in i normen urskiljs.



Salmson och Ivarsson (2015, s. 23) menar på att detta kan leda till ett utanförskap för den som står utanför normen.

Salmson och Ivarsson (2015, s. 22-23) talar också om att normer är något som förändras över tid och att de kan gälla både på en övergripande samhällslig nivå liksom endast för en mindre grupp. Normer är något som styr, något som påverkar vad som ger status, vad som anses önskvärdt och därmed något som påverkar våra förväntningar på omgivningen och på oss själva. De som står i linje med de befintliga normerna besitter makten att göra valet kring huruvida individen som står utanför ramarna ska tolereras eller inte (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 26). Vidare beskriver Salmson och Ivarsson (2015, s. 26) hur normer påverkar oss alla, och de betonar specifikt den framträdande normen om den manliga överordningen. De förklarar detta som att egenskaper kopplade till den manliga normen är något som eftersträvas och värderas högre oberoende om vi talar om flickors eller pojkars egenskaper, vilket också resulterar i att dessa färdigheter belönas på ett annat sätt än stereotyp feminina sådana (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 207).

### Normkritik

Begreppet normkritik används för att undersöka hur olika normer samverkar och skapar maktbalanser, och syftet med ett normkritiskt arbete är att granska processer där normer, och vilka positioner som är möjliga att inta genom dessa, görs önskvärda eller inte (Hellman, 2013, s. 32). Salmson och Ivarsson (2015, s. 28) förklarar detta som att normkritiken skapar en medvetenhet kring de maktperspektiv som finns, och riktar blicken mot normen istället för mot det som ligger utanför den. Att synliggöra det självklara, det ”naturliga”, möjliggör därmed en förändring vilket kan leda till en mer utvidgad och inkluderande norm. Syftet med ett normkritiskt arbete är alltså att alla människor ska få vara som de är och leva som de gör utan begränsningar från föreställningar baserade på olika grupptillhörigheter som kön, könsidentitet, funktionsnedsättningar och trosuppfattning (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 35). Att inta ett normkritiskt perspektiv i förskolan handlar därför om att inta ett barnperspektiv; där varje barn ska få utvecklas som en individ, fri från normer och föreställningar som riskerar att begränsa dess möjligheter (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 10). Johansson (2012, s. 115, s. 120) uttrycker att det normkritiska arbetet ofta handlar om att studera hur kön och genus görs och ger exempel på forskare (Davies, 2003) som förespråkar att pedagogiska strategier utformas i syfte att skapa fler möjligheter för barn att utvecklas oberoende av könstillhörighet; strategier vi gett exempel på under avsnittet Tidigare forskning. Då vårt fokus inom det normkritiska arbetet är just genus följer här en redogörelse av det begreppet.

### Genus

Salmson och Ivarsson (2015, s. 194) uttrycker att genus, som är en av de mest grundläggande normerna, beskriver de förväntningar vi har på en person baserat på dess biologiska kön. Begreppet genus innebär därmed dels *att* vi är kvinnor/flickor respektive män/pojkar, och dels *hur* vi är kvinnor/flickor respektive män/pojkar.<sup>1</sup> Via genusnormerna sorterar vi in varandra i olika kategorier, och beroende på om en person uppfattas som flicka eller pojke tolkas den på olika sätt (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 194). Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 26) uttrycker dock att det idag finns en utbredd uppfattning om att genus inte är en gång för alla givet, utan att det kan förändras och därmed förstås som en social konstruktion. Genus, och

---

<sup>1</sup> Värt att poängtera är att vi i vår studie inte lagt fokus på hur de två könsidentiteterna kvinna respektive man *i sig* riskerar att begränsa människors identitetsskapande, utan snarare hur stereotypa genusföreställningar kopplade till kvinnlighet respektive manlighet kan begränsa vilka positioner och handlingar som görs möjliga för flickor respektive pojkar. Vi problematiserar därmed inte det faktum att könet här ses som en stabil tvåfald.

vad som uppfattas som kvinnligt och manligt, kan därför beskrivas som det sociala könet (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 34). Denna uppfattning finner vi också stöd för i den feministiska poststrukturalismen, vilken är vår teoretiska utgångspunkt, som enligt Eidevald (2009, s. 20) ser subjektet, individen, som något som är i ständig omprövning och omdefiniering.

Om genus då är socialt konstruerat, och får de betydelser som könade kroppar antar i en specifik tid på en specifik plats, betyder det enligt Butler (1999, s. 55-56) att konstruktionen ”maskulint” lika gärna kan beteckna en kvinnlig kropp som en manlig, på samma sätt som konstruktionen ”feminint” lika gärna kan beteckna en manlig kropp som en kvinnlig. Dessutom finns det inget som säger att det bara kan finnas två genus även om könsidentiteterna nu skulle råka vara två. Hon antar istället att genuskonstruktionen är oberoende av könet, vilket möjliggör för själva genus att ta sig otaliga varierande uttryck (Butler, 1999, s. 55-56). Vidare för hon fram tanken att genus är en ”stil”, ett agerande, där agerandet i sig blir en strategi för att passa in i samhället. Hon poängterar att vi regelmässigt straffar dem som inte lyckas uttrycka sitt genus på det rätta sättet (Butler, 1999, s. 218), vilket också Salmson och Ivarsson (2015, s. 197) ger exempel på då framför allt pojkar har svårare att uttrycka ett feminint kodat genus (vilket i sig hör ihop med den maskulina överordningen och att ett feminint uttryckt genus för en pojke innebär ett steg ned i hierarkin). Dessa sanktioner menar Butler (1999, s. 219-221) tvingar oss att tro på att också genus är två polära uttryck, och genom upprepning av dessa stereotypa, socialt etablerade, genushandlingar förstärks också idén om en äkta kvinnlighet respektive manlighet. Samtidigt uttrycker hon att då genus *är* performativt, och att det bör tolkas som en social konstruktion som kommer till uttryck i en viss tid i ett visst rum, finns också möjligheten att mångfaldiga genusformerna. Då människor misslyckas med att göra genus ”på rätt sätt”, eller då förlöjligande genushandlingar upprepas, kan subjektet, och därmed subjektets genus, avslöjas som den konstruktion det faktiskt är (Butler, 1999, s. 219-221). I vårt fall innebär denna syn på genus att det inte är något en gång för alla givet, utan något som kan formas och omformas genom handlingar, vilket hänger nära samman med begreppet subjektsskapande som definieras nedan.

### Subjektsskapande

Inom både den feministiska poststrukturalismen och queerteorin ses subjektiviteten, individualiteten, som något som är i ständig omprövning och omdefiniering. Inom en enda person finns det möjlighet att finna multipla subjektiviteter, och vi både görs, och gör oss själva, olika beroende på kontexten och vilka möjligheter som där ges att vara (Lenz Taguchi, 2011, s. 178). Med detta menar Lenz Taguchi (2004, s. 10) att man lär sig vara subjekt på olika sätt i olika sammanhang och att man i samband med detta också lär sig att vara ett kvinnligt respektive manligt sådant. Det sätt man tillåts vara subjekt på är beroende av vilka föreställningar om ”rätt sätt” att vara subjekt på som dominerar situationen, och är alltså något som konstrueras socialt (Lenz Taguchi, 2004, s. 16). Lenz Taguchi (2004, s. 95) uttrycker att de verktyg vi vuxna tillhandahåller barnen i form av språk och handlingar är de verktyg de har möjlighet att ta i bruk i sitt subjektsskapande. Då barnen testar ord och beteenden ser de till vuxenvärldens reaktion – var det som uttrycktes i linje med vad som anses vara ett korrekt agerande för deras subjekt (Lenz Taguchi, 2004, s. 95)? På det här sättet är det alltså våra förväntningar och föreställningar om vad en korrekt flicka respektive pojke är som barnen använder som verktyg för att konstruera sin egen subjektivitet som könad varelse (Lenz Taguchi, 2004, s. 98). Lenz Taguchi (2004, s. 187) säger därmed att vår respons på barns beteende får konsekvenser för deras subjektsskapande, och den de är, eller ges möjlighet att vara, är därför beroende av vilken syn vi har på dem. Samtidigt poängterar hon att ett subjekt aldrig bara är en produkt av samhälleliga strukturer och föreställningar, utan att det alltid

ingår i en förändringsprocess, vilken innebär att subjektet har möjlighet att agera och iscensätta sin subjektivitet på skilda sätt. Subjektets agerande är dock aldrig frikopplat från de föreställningar om ”rätt sätt” att vara subjekt på som är dominerande i olika sammanhang, men innebär däremot en chans att identifiera regleringarna och motsätta sig dem (Lenz Taguchi, 2004, s. 16). Med detta menar hon att subjektets agerande innebär en ofrånkomlig förändring, när vi i varje vardaglig handling upprepar det vi sist gjorde eller sa men inte kan/gör/vill göra det på precis samma sätt som tidigare. Här sker då en förskjutning av subjektet som kan leda till en förändring av detsamma (Lenz Taguchi, 2004, s. 117).

## Metod och genomförande

I detta avsnitt redogörs och diskuteras, utifrån studiens syfte och frågeställningar, den datainsamlingsmetod som valts. Därefter följer en beskrivning och motivering av de avgränsningar och det urval som gjorts gällande intervjupersoner och förskolor. Hur och var intervjuerna genomfördes skrivs fram, samt vilken analysmetod som använts vid bearbetningen av materialet. Det teoretiska perspektiv som studien utgår från, i detta fall feministisk poststrukturalism i kombination med queerteori, har precis som Eriksson och Hultman (2014, s. 72) påtalar konsekvenser för hur resultatet analyserats och skrivits fram. Ontologin, det sättet vi ser på verkligheten, och epistemologin, hur kunskap och skapandet av densamma uppfattas (Alvehus, 2013, s. 121), hänger naturligtvis samman med vår teoretiska utgångspunkt och påverkar därmed både analys och resultat. Trost (2014, s. 24) förklarar detta i form av att det teoretiska perspektivet, ansatsen, styr analys- och tolkningsarbetet. Epistemologin och ontologin blir följaktligen synliga i de teorier som valts för att beskriva och analysera materialet (Eriksson & Hultman, 2014, s. 72), vilket innebär att om ett annat teoretiskt perspektiv utgjort utgångspunkt för studien hade analysen och tolkningen av materialet troligtvis också blivit en annan. Efter redogörelse av analysmetod diskuteras studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, och undersökningens begränsningar lyfts. Avslutningsvis redogörs för vilka etiska hänsyn som tagits i studien. Det sker kontinuerligt en metoddiskussion, vilket blir särskilt tydligt då alternativa tillvägagångssätt och metoder som hade kunnat komplettera studien diskuteras.

## Datainsamlingsmetod

Då vårt syfte är att undersöka hur förskollärare på förskolor med normkritisk profil uppfattar och resonerar kring det genus specifika normkritiska arbetet i barngruppen, föll vårt val av metod på kvalitativa intervjuer. Ahrne och Svensson (2015, s. 21) menar att intervju kan vara en relevant metod för att generera språkliga redogörelser, som i sin tur uppfattas vara ett bra symptom på någons upplevelser. Vårt val av kvalitativ ansats i form av intervjuer står alltså därmed i stark förbindelse med vårt syfte med studien och de valda frågeställningarna. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 53) talar också om intervjuens fördelar, och nämner att man på kort tid kan få höra flera personers reflektioner kring ett fenomen ur deras särskilda synvinkel. De hänvisar vidare till Spradley (1979), som säger att perspektivet hos dem som studeras endast kan förstås om man frågar dem och således får en förståelse för vilken mening de tillskriver fenomenet i fråga. Starrin och Svensson (1994) menar vidare att den kvalitativa ansatsen försöker skapa mening av individens upplevelser av ett fenomen och att detta fenomen ska förstås i sitt sammanhang (i Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 53). I vårt fall innebär detta inte bara att intervjuerna givit oss förskollärarnas uppfattningar av det genus specifika normkritiska arbetet, utan också att vi i analysarbetet tagit hänsyn till de specifika förskolornas profilering.



Ytterligare en anledning till vårt val att genomföra en kvalitativ intervjustudie kontra exempelvis en kvantitativ enkätstudie berodde på vår önskan att tränga djupare ner i pedagogernas resonemang och uppfattningar, snarare än att få en större mängd svar som innehållsmässigt blir väldigt begränsade. Vårt syfte är inte, som Barmark och Djurfeldt (2015, s. 32-33) talar om syftet med kvantitativ forskning, att få fram en siffra på hur många som tänker eller känner på ett visst sätt, utan snarare att ta reda på vilka olika tankar som överhuvudtaget förekommer. De menar vidare att detta syfte motiverar mindre standardiserade och ostrukturerade samtalsintervjuer, vilket medför ett, innehållsmässigt sett, rikare material (Barmark & Djurfeldt, 2015, s. 32-33). McCracken (1988) menar att då en kvalitativ intervju ger utrymme för den intervjuade att förklara sina tankar om ämnet, möjliggörs också en djupare tolkningsanalys av datamaterialet för forskaren. Detta kan därmed bidra till en djupare förståelse av ett fenomen (i Nilsson, 2014, s. 149), vilket också var något vi eftersträvade i studien och något som möjliggjordes genom valet av datainsamlingsmetod.

### **Avgränsning och urval**

I vår studie valde vi att intervjua fyra förskollärare från tre olika förskolor inom samma kommun. Intervjupersonernas arbetslivserfarenhet sträckte sig från fyra månader till tretton år, och de intervjuade var i åldrarna 25 till 46 år och av båda könen. Eftersom vi i resultatredovisningen inte vill röja deras könsidentitet har vi valt att hänvisa till dem som hen istället för hon och han. De fiktiva namn förskollärarna getts är därför också könsneutrala. Urvalet grundar sig i den utvalda kommunens allmänna uttalade normkritiska arbete i verksamheterna, och förskolorna som valdes ut belyser specifikt sitt normkritiska fokus och arbete i sina profilbeskrivningar. Den avgränsning vi valt att göra; att undersöka hur förskollärare på förskolor med normkritisk profil uppfattar det genus specifika normkritiska arbetet i barngruppen, har, vad vi hittat, inte tidigare gjorts. Däremot finns det forskning på hur förskolor överlag arbetar med genus (se avsnittet Tidigare forskning). Genus är också en av de mest grundläggande normerna enligt Salmson och Ivarsson (2015, s. 194), och ingår i allra högsta grad i ett normkritiskt arbete. I läroplanen (Skolverket, 2016, s. 4) uttrycks detta genom att föreskriva att pedagogerna ska hävda läroplanens grundläggande värden, där jämställdhet mellan könen uttrycks specifikt. Hartman (2004, s. 279-280) uttrycker relevansen av att välja kunskapskällor som kan ge den information som efterfrågas, för att formulerade frågeställningar ska ges möjlighet att besvaras. Även Fangen (2005) påtalar vikten av att undersökningsgrupp väljs med omsorg, då hon menar att detta ställer forskningsfrågorna på sin spets (i Bjervås, 2015, s. 92). För att få våra frågeställningar besvarade valde vi därför att intervjua förskollärare på uttalat normkritiska förskolor kring deras genus specifika arbete.

Att vi valt en sådan snäv undersökningsgrupp som enbart fyra förskollärare på tre förskolor i samma kommun motiveras i första hand utifrån den tid som stått till vårt förfogande. Precis som Ahrne och Svensson (2015, s. 31) uttrycker så sätter tiden gränser för hur en studie designas. Eidevald (2015, s. 123) utvecklar denna tankegång och menar att ju kortare tid forskaren har, desto större krav finns det på tydliga frågeställningar och därmed också på vad som ska analyseras. Vår avgränsning går även att relatera till Karlssons (2014, s. 13) tankegångar om att vårt intresse för ett visst kunskapsområde också medför att vi väljer bort andra. Hon påtalar att vi omöjligt kan studera allt, och att själva studerandet innebär att ett visst fokus ställs in. Ett normkritiskt arbete innefattar visserligen att granska en stor mängd normer (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 28), men precis som Karlsson (2014, s. 13) uttrycker så krävs det att en studie avgränsas. Därför hamnade vårt fokus på det genus specifika normkritiska arbetet i barngruppen, och inte på det normkritiska arbetet i stort.

En möjlig kompletterande metod till vår intervjustudie skulle kunna vara observation. Lalander (2015, s. 112) skriver att inom en etnografisk studie är strävan stor efter att få fatt på en förståelse av det som sker inifrån, och hade vi genomfört observationer som komplement till våra intervjuer kunde andra nivåer och förståelser av verksamheten uppmärksammas. Genom att tillbringa tid i verksamheten skulle kunskapen kring intresseområdet öka, liksom att bilden av undersökningsgruppen skulle utvecklas (Lalander, 2015, s. 112). Månssons (2000, s. 205, s. 215) studie visar exempelvis att även om pedagogerna inte säger sig behandla barn olika utifrån kön är detta just vad som sker i observationen av verksamheten. Även resultatet av Sandström et al. (2013, s. 131) synliggör motsägelser mellan retoriken och den pedagogiska praxis som utövas, varför observation som komplement till vår studie kunde försett oss med en tydligare helhetsbild på det genus-specifika normkritiska arbetet i barngruppen, samt möjliggjort en analys av eventuella skillnader mellan ord och handling.

### Intervjugenomförande

Genomförandet av intervjuerna med förskollärarna skedde enskilt på deras arbetsplats. Tiden som avsattes för varje intervju var omkring en halvtimme, men intervjuerna sträckte sig från femton minuter till närmare fyrtiofem beroende på hur intervjun förflöt. Nilsson (2014, s. 156) menar att fördelen med längre intervjuer är att de kan skänka en djupare förståelse av det fenomen man som forskare är intresserad av, varför vi valde att inte avbryta intervjuerna när den avsatta tiden överskreds. I samtalet använde vi oss av både ljudinspelning och fältanteckningar, då Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 49) menar att penna och papper är fördelaktigt att använda när man är två som genomför intervjun, även då ljudinspelning används. De förespråkar att en ställer frågor medan den andra tar anteckningar och följer upp spår i intervjun som den förstnämnda eventuellt missar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 49), vilket även var vårt förfaringsätt.

Syftet med ljudinspelning är enligt Bjørndal (2005, s. 72) främst att bevara något flyktigt, något som utan tekniken är svårt att registrera i sin helhet. Johansson och Svedner (2010, s. 35) menar i nära anknytning till detta att ljudinspelning ofta används vid kvalitativa intervjuer, eftersom tonfall, pauseringar och avbrutna meningar då registreras, vilket kan vara av relevans för förståelsen av det som intervjupersonen uttrycker. Då vi ville bevara något flyktigt, där också sådant som tonfall och pauseringar bevarades, blev det relevant för vårt genomförande att spela in intervjuerna. En annan fördel med ljudinspelning som Bjørndal (2005, s. 72) lyfter är att det är möjligt att återvända till inspelningen gång på gång med olika fokus, något som vi drog nytta av i vår dataanalys.

Vi använde oss av den halvstrukturerade intervjun, som enligt Nilsson (2014, s. 150) bland annat innebär att det inte finns några fasta svarsalternativ. Svaren fick istället formuleras fritt av intervjupersonerna, vilket Nilsson (2014, s. 150) uttrycker är relevant när man söker en djupare kunskap om något. Intervjuerna anpassades också i möjligaste mån efter situation och intervjuperson, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 38) påtalar relevansen av vid genomförandet av intervjuer. Detta visade sig exempelvis i form av att en intervjuperson delgavs intervjufrågorna innan genomförandet av intervjun då detta efterfrågades, men också genom att vi som intervjuare försökte vara lyhörda på intervjupersonernas eventuella frågor eller funderingar vid intervjutillfället. I slutet av varje intervju frågade vi om intervjupersonen hade något den ville ta upp som inte berörts under intervjun, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 171) möjliggör för intervjupersonen att ta upp frågor som hen tänkt på under intervjuns gång.

## Analysmetod

Efter avslutade intervjuer transkriberades de så snart som möjligt. Enligt Larsson (2010, s. 69) är detta ett bra förfaringssätt, eftersom man då minns reflektioner som gjorts på grund av svaren, tonlägen och annat som är viktigt att ange i utskriften och som eventuellt inte hörs tydligt på inspelningen. Genom transkriberingen fick vi möjlighet att lära känna vårt material och kunde redan här inleda tolkningsarbetet, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 51) förespråkar. Även Patel och Davidson (2011, s. 121) rekommenderar att analysarbetet inleds i nära anslutning till genomförd intervju, då det blir svårare och svårare att få ett levande förhållande till sitt material ju längre tid som passerar innan analysen påbörjas. Ahrne och Svensson (2015, s. 23) uttrycker också att den aktiva bearbetningen och analysen av det empiriska materialet blir tydlig vid kvalitativ forskning på grund av närheten till de undersökta situationerna och även på grund av att forskaren själv blir ett viktigt instrument i analyseringen av empirin (Ahrne & Svensson, 2015, s. 23-24).

De transkriberade intervjuerna skrevs ut i pappersform för att kommentarer skulle vara möjliga att göra i direkt anslutning till den text som frambringat tankarna, vilket Patel och Davidson (2011, s. 121) påtalar som praktiskt i analysarbetet. Materialet lästes igenom flera gånger, om och om igen för att, vilket Alvehus (2013, s. 110) uttrycker, skapa en förtrogenhet med materialet. Analysarbetet handlade i detta första skede om att skapa ordning i data och sortera materialet utifrån studiens övergripande frågeställningar samt utifrån likheter och skillnader i utsagorna. Alvehus (2013, s. 110) kallar detta tematisering, vilket innebär att sortera materialet i olika kategorier. Han förespråkar att en slutgiltig tematisering inte görs för tidigt, utan att genomläsning görs om och om igen och att materialet vrids och vänds på (Alvehus, 2013, s. 111-112), vilket var det analysförfarande vi använde oss av. Denna första analys gjordes enskilt, för att vi oberoende av varandra skulle se vilka eventuella likheter och skillnader vi kom fram till, vilket är något Alvehus (2013, s. 111) påtalar som en fördel då man är flera i analysarbetet. Efter en första, enskild kategorisering, jämförde vi våra analyser och enades om en gemensam tematisering. Denna strukturerades i rubriker kopplade till våra forskningsfrågor, och utsagor som inte kunde relateras till dessa valdes bort. Denna bortselektion gjordes dock endast om den kunde ske utan att intervjupersonernas svar, de som användes i analysen, blev förvanskade.

Efter sortering var en reducering av materialet nödvändig. Syftet med denna sällning är att återge materialet på både ett selektivt, men samtidigt rättvisande sätt (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 228). Denna slutliga tematisering av materialet utgjorde grunden för våra slutsatser. För att verifiera slutsatserna rekommenderar Lindgren (2014, s. 35) att materialet återigen undersöks i syfte att pröva de tolkningar som gjorts, innan dessa slutligen tar form. Detta kan jämföras med den hermeneutiska cirkeln, vilken beskriver den rörelse mellan del och helhet som pågår i tolkningsarbetet (Gilje & Grimen, 2007, s. 187). En tolkning av en del av materialet gjordes därför med hänvisning till en tolkning av hela materialet och tvärtom (Gilje & Grimen, 2007, s. 187); allt för att våra gjorda tolkningar skulle styrkas.

## Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I fråga om antalet medverkande så menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 42) att säkerheten gällande resultatet som framkommer ökar redan när man intervjuar sex till åtta personer i kontrast till endast en eller ett par. De uttrycker dock att sex personer i de flesta undersökningar är ett för litet antal för att kunna vara representativt (Eriksson-Zetterquist, 2015, s. 42), varför våra fyra intervjupersoners uppfattningar inte kan sägas representera förskollärares uppfattningar generellt. Denna bristande generaliserbarhet brukar enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 26-28) lyftas fram som en svaghet hos kvalitativ forskning, men trots

detta uttrycker de att vissa typer av generaliseringsanspråk ändå är möjliga, även om de måste ske med försiktighet och självkritik. Ett sätt att visa generaliserbarheten, och därmed trovärdigheten, av studien, handlar om huruvida resultaten av studien går att överföra på andra personer eller miljöer som liknar dem man själv studerat (Ahrne & Svensson, 2015, s. 26-28). På grund av det faktum att vår studie fokuserar *normkritiskt* profilerade förskolor och deras uppfattningar om genusarbetet; ett fokus som vi inte funnit någon tidigare forskning på, innebär detta dock att resultatet inte kan generaliseras till att gälla alla normkritiskt profilerade förskollärares uppfattningar om genusarbetet, varken i berört område eller stad.

Barmark och Djurfeldt (2015, s. 52-53) definierar en mättnings grad av reliabilitet utifrån hur väl den genererar samma resultat vid upprepade mätningar. De uttrycker att det är svårt att uttala sig om en enstaka studies reliabilitet, och att den genväg som rekommenderas, vid exempelvis tidsbrist, är att undersöka tidigare studier på området för att se om dessa har fått ett liknande resultat. I vårt fall innebar detta att vi i analys- och resultatdelen av studien har undersökt om tidigare studier av hur jämställdhetsarbetet i förskolan ser ut har kommit fram till liknande resultat, vilket också varit fallet. Detta ökar därmed vår studies reliabilitet. Repstad (2007, s. 152-153) ger exempel på att hög reliabilitet också innebär att olika observatörer uppmärksammar liknande aspekter då de studerar samma företeelse, vilket vi, som varit två under forskningsprocessen, gjort. Detta kan därmed också höja vår studies reliabilitet. Validitet å sin sida handlar om vilken giltighet studien har (Barmark & Djurfeldt, 2015, s. 51). Detta innebär att validitet är kopplat till om man mäter det som man säger sig mäta. Vi vill undersöka hur förskollärare på normkritiskt profilerade förskolor uppfattar det genusspecifika normkritiska arbetet, och detta tror vi oss bäst göra genom dels vårt val av intervju som metod och dels genom vårt val av intervjupersoner, samt utifrån de frågeställningar vi formulerat. Till vår hjälp har vi valt att definiera begreppen normer, normkritik, genus och subjektskapande, samt sammanfattat tidigare studier på området; ett tillvägagångssätt som Barmark och Djurfeldt (2015, s. 48) menar är en bra metod för att validera studien. Enligt Jacobsson (2008) handlar kvaliteten i forskning till syvende och sist om att vara transparent; detta för att ge inblick i hur studien och analysen genomförts och vilka svagheter som identifierats (i Eidevald, 2015, s. 126). Då detta är något vi i hög grad strävar efter vill vi här också lyfta undersökningens begränsningar.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 131-133) uttrycker att en intervju som sker ansikte mot ansikte är så kallad förkroppsligad kommunikation, där kroppen bidrar till att definiera intervjun. Intervjuarens placering och kroppsspråk gentemot den som intervjuas visar tydligt om intervjupersonen är någon som tas på allvar eller inte (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 131-133). Det finns alltså både för- och nackdelar med att alla våra intervjuer skedde ansikte mot ansikte, då vi med vårt kroppsspråk antingen bekräftade eller dementerade den som intervjuades. Då en intervju heller aldrig är frikopplad från platsen där och tillfället då den genomfördes (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 54), säger vår undersökning ingenting om hur samma undersökning hade sett ut om den genomfördes någon annanstans eller under andra premisser. Ett generaliseringsanspråk är därför svårt att göra, vilket också uttrycks ovan.

Det finns också en viss risk med att det som fokuseras i studien är pedagogernas *uppfattningar* kring det genusspecifika normkritiska arbetet i barngruppen, och inte en undersökning av hur arbetet faktiskt går till. Bjervås (2011, s. 21-22) nämner att möjlig kritik mot en sådan talfokuserad studie är att undersökningen enbart blir en retorisk fråga då risken finns att berörda förskollärare talar på ett sätt men agerar på ett annat. Med bakgrund i detta förespråkar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 53) att intervjun som metod

kompletteras med exempelvis observation, i syfte att undersöka om det intervjupersonerna uttrycker faktiskt står i överensstämmelse med deras handlingar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 53). Ett komplement vi också föreslår till vår metod (se avsnittet Avgränsning och urval). I Månssons (2000, s. 215) studie fann hon till exempel ett glapp mellan de verbala beskrivningar pedagogerna gav och hur de sedan agerade. Då vår undersökning inte innehåller någon form av observation kan den heller inte svara på om de uppfattningar pedagogerna uttrycker står i överensstämmelse med hur de arbetar, vilket är en av undersökningens svagheter. Bjervås (2011, s. 21-22) refererar dock till Durkheim (1977) som menar att våra föreställningar, och därmed vårt tal om något, *har* möjlighet att påverka vårt agerande. I likhet med detta uttrycker Patel och Davidson (2011, s. 32-33), att då vi uppfattar något skapar vi mening, och att vi utgår från våra uppfattningar då vi handlar och resonerar. Vi antar därför i likhet med Patel och Davidson (2011, s. 32-33) och Bjervås (2011, s. 21-22), att hur våra intervjupersoner uppfattar, och uttalar sig om, arbetet med det genus-specifika normkritiska arbetet i barngruppen också producerar en möjlig praktik där talet omsätts i utförande.

### Etiska överväganden

Gällande etiska hänsyn i förhållande till vår studie har vi lagt stor vikt vid det som Löfdahl (2014, s. 36-37) menar är forskningsetikens viktigaste princip; nämligen att informera berörda parter om undersökningen, samt att de samtycker till deltagande innan undersökningen börjar. Detta för att i enlighet med Vetenskapsrådet (2017, s. 16) endast genomföra studien om den kan utföras med respekt för människovärdet. Med det menas enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 29) att de personer som studeras ska bli informerade om vad studien innebär och att de utifrån denna information har rätt att själva bestämma om de vill medverka i studien eller ej (Ahrne & Svensson, 2015, s. 29). I samband med detta ska de även delges information om att de kan avbryta sin delaktighet i undersökningen när som helst under studiens gång, utan att ange särskild anledning (Löfdahl, 2014, s. 36-37). Innan studien genomfördes delgav vi förskolecheferna denna information, och i förberedande samtal med intervjupersonerna påtalade vi återigen att ett deltagande i studien självklart var frivilligt. I presentationen av resultatet har vi också oidentifierat både personer och platser, detta för att de personer som deltagit i undersökningen ska förbli anonyma. Även detta är något som både Löfdahl (2014, s. 36-37) och Ahrne och Svensson (2015, s. 29) menar är en relevant forskningsetisk princip.

### Resultatredovisning

Vår analys av materialet presenteras nedan i teman som relateras till studiens syfte. De kategoriseringar som gjorts av materialet har först sammanställts i teman som berör vilka aspekter förskollärarna uppfattar som väsentliga i arbetet; teman formulerade som *arbetets innebörd*, *arbetets genomförande* och *arbetets grundbult*. Därefter presenteras de teman som framgått gällande vilka förutsättningar de ser som betydelsefulla för arbetets iscensättande, vilka formuleras som *samsyn i arbetslaget* och *kunskap*.

### Arbetets innebörd

Ett generellt mönster på förskolorna är att det normkritiska arbetet uppfattas handla om ett ifrågasättande av de normer som kan vara skadliga.

Juno: När jag tänker normkritik så tänker jag alltså att man, synlighet, synliggör normer, för att... kunna... ifrågasätta dom. På... bästa sätt. Liksom. Normer finns ju liksom hela tiden, vart vi än... är, och är nödvändiga också, men... att man ifrågasätter vissa normer om dom är nödvändiga att följa eller om det är nånting som man kan, som är skadliga normer liksom.

I citatet ovan uttrycker Juno detta generella mönster; att användandet av normkritik i verksamheten innebär att synliggöra vilka normer som finns, för att det först då är möjligt att ifrågasätta de som inte är gynnsamma. Detta tolkas som att det finns en generell uppfattning hos förskollärarna om normkritikens innebörd som står i linje med hur annan normkritisk litteratur formulerar arbetets andemening. Synliggörandet av normer uttrycker Lenz Taguchi (2011, s. 176) är en förutsättning för att de ska kunna ifrågasättas, och enligt Salmson och Ivarsson (2015, s. 35) är det just detta synliggörande som möjliggör en förändring av rådande normer, och därmed det som utgör grunden för ett normkritiskt arbete. Juno uttrycker att normer finns överallt, men hans ifrågasättande av dem tolkas som en medvetenhet kring det som Salmson och Ivarsson (2015, s. 22) påtalar, nämligen att då dessa osynliga regler styr vårt handlande och våra förväntningar, krävs det ett synliggörande av de som kan vara problematiska. I likhet med Juno förklarar Kim den normkritiska innebörden på liknande sätt.

*Kim: Jag tänker väldigt mycket alltså normbrytande. Jag tänker mycket på hur man ska försöka förebygga att hamna i, eller att inte hamna i, dom här normfällorna på nått sätt, som redan finns och att man hela tiden är, har ett medvetande och ett kritiskt bemötande till vad man ser, vad man säger, hur man bemöter så att man hela tiden själv reflekterar i för det ligger hos oss vuxna... tänker jag.*

Här uttrycker hen en önskan om att undvika att falla i de existerande normfällorna, vilket tolkas som att förskolläraren förstår innebörden av normer, och vilka svårigheter de kan innebära för de som befinner sig utanför dem. Kim talar också om ett förebyggande arbete, vilket i föreliggande fall tolkas handla om att förhindra, eller minska, de repressalier som barn som försöker bryta traditionella könsroller ofta får utstå (Odenbring, 2010, s. 44). Butler (1999, s. 218) uttrycker exempelvis att vi systematiskt tillrättavisar de som inte uttrycker sitt genus på "rätt sätt" i relation till sitt biologiska kön, varför ett förebyggande arbete mot att falla i normfällorna kan antas ha med detta att göra. Målet med det genusspecifika normkritiska arbetet uttrycker förskollärarna samstämmigt, vilket citaten nedan visar, handlar om att ge alla barn, flickor som pojkar, samma förutsättningar.

*Robin: Det är viktigt att barnen får växa, att barnen känner att oavsett vilket kön jag har till exempel, då ska jag få... jag ska få testa på samma saker, jag ska bli tilltalad, jag ska bli bemött med respekt, jag ska bli... alltså samma förutsättningar... oavsett.*

*Charlie: Och det handlar om att göra en likvärdig verksamhet för alla. Oavsett kön. Och allt det andra som följer där.*

I citaten ovan uttrycker Robin och Charlie att barnen, oavsett om det är en flicka eller pojke, ska bli bemötta på ett likvärdigt sätt. Vår tolkning är att de uppfattar att det genusspecifika normkritiska arbetet handlar om att, som pedagog, inte göra skillnad utifrån kön, med målet att både flickor och pojkar ska ges samma möjligheter i förskolverksamheten. Detta går att relatera till vad som sägs om jämställdhetsarbetet i läroplanen (Skolverket, 2016, s. 5), nämligen att verksamheten ska erbjuda flickor och pojkar samma möjligheter till utveckling, utan hinder som kan uppstå utifrån stereotypa könsroller. I strid med läroplansuppdraget påtalar dock Eidevald (2009, s. 21, s. 9) att djupt förankrade föreställningar om hur vi ser på femininitet och maskulinitet, det vill säga genus, är det som har störst inverkan på vilket bemötande barnen får av pedagogerna. Detta kan ge en förklaring till varför en önskan om ett barnbemötande som ser bortom kön och genus är så stark.



## Arbetets genomförande

Pedagogerna uppfattar att det genusspecifika normkritiska arbetet bör iscensättas på olika sätt, där de mest framträdande arbetssätten går att relatera till de genuspädagogiker som presenterats under avsnittet Tidigare forskning.

## Könsneutral genuspädagogik

Det arbetssätt som framför allt förespråkas i pedagogernas uttalanden går att relatera till den könsneutrala genuspädagogiken.

*Kim: Alltså traditionella könsmönster... det är ju nåt sätt också... skulle jag vilja säga alltså man kan motverka det genom att sättet man pratar och bemöter barnen, man gör ingen skillnad på, utan man bemöter ett barn, en individ. Och varje enskild individ ÄR OLIKA. Oavsett kön, man ska liksom inte bemöta könet för det är inte det... det är helt irrelevant i överhuvud i bemötandet. Och det är hur vi pratar och hur vi bemöter alla individer, det är så dom här könsmönstren på något sätt befästs.*

I uttalandet som Kim gör så uttrycks det en strävan efter att bemöta barnen som individer och inte som könade sådana, och att det är hur vi talar till och bemöter dem som befäster eller motverkar de traditionella könsmönstren. Detta uttalande tolkar vi i linje med den könsneutrala genuspädagogiken, en pedagogik som strävar efter att som pedagog vara könsneutral i sitt sätt att tala till och bemöta barnen, som en strategi för att motverka förstärkning av olikheter mellan grupperna flickor och pojkar (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22). Denna pedagogik är också den vi uppfattar som den mest använda bland de intervjuade förskollärarna, till skillnad från den kompensatoriska genuspädagogik som tidigare presenterats som den mest frekvent använda inom förskoleverksamheterna (Dolk, 2011, s. 48). Termen könsneutral genuspädagogik uttrycks dock inte explicit i intervjuerna, men av det som sägs i svaren är en sådan tolkning möjlig att göra. Den könsneutrala genuspädagogiken lägger också vikt vid att erbjuda alla barn aktiviteter som inte är överdrivet könskodade (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22), vilket också förespråkas i citatet nedan.

*Robin: Dom här traditionella dockvråarna som man hade mycket förr och man hade kök och man hade liksom... såna som varit typiska genus... liksom där det oftast varit genusfällor liksom, där kanske tjejerna var och pojkarna var i "snicken" liksom. Ah, har vi så? Eller har vi inte så? Hur ska vi skapa en unisex miljö för alla och hur ska vi bjuda in barnen?*

Robin talar om dockvråarna och "snicken" som genusfällor, och att det istället bör skapas en unisex miljö för alla. Detta tolkas som att könsneutrala miljöer är eftersträvansvärt, och precis som Bodén (2011, s. 38) uttrycker så innebär denna strävan att en förskola *inte* är jämställd om flickor och pojkar leker i olika miljöer med olika material. Bodén (2011, s. 39) kritiserar dock detta könsneutrala arbetssätt, och menar att en konsekvens i praktiken ofta blir en uppvärdering av "pojkmiljöerna" på bekostnad av "flickmiljöerna", vilket i förlängningen innebär att "pojkmiljöerna" inte behöver förändras. Detta står i stark förbindelse med att det maskulint kodade ses som det normala (Bodén, 2011, s. 40), vilket i sin tur är sammankopplat med samhällets maskulina överordning (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 33). Det mest centrala inom den könsneutrala pedagogiken är dock pedagogernas språkförändring (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 27). I studien av Emilson et al. (2016, s. 234) försöker förskollärarna till exempel motverka förstärkningen av de dikotoma grupperna flickor respektive pojkar genom att helt ta bort könsrelaterade ord, vilket också framkommer i vårt resultat.

Kim: *Vi har ju sångsamlingar varje dag innan lunch då exempelvis... och där... när jag kom så var det inte lika mycket fokus på det utan då sjöng man mer de traditionella sångerna. Det var "Björnen sover" och då var det en Han. Vi sjöng om alla dom här djuren och de flesta djuren var Han och jag liksom började... jag pratade lite med mina kollegor, sen så sa jag och jag bytte bara ut... alltså mitt i sången och så blir dom såhär: "Jaha okej... okej. Ah, okej vi gör så". Och alltså jag lekte lite med sångerna och lekte liksom med orden. Djuren blev "Den" oftast... För att man behöver inte köna djuren i en sång, anser jag.*

Robin: (...) *man lägger inte kön i fokus... alltså när man, har vi en samling, har vi material, har vi liksom att det ska vara... vi bemöter materialet, samlingen... som ett neutralt perspektiv. (...) man pratar inte: "Det här brukar flickor göra, det här brukar pojkar göra utan hur kan VI göra?"*

Kims uttalande om att djuren i sångerna som sjungs i verksamheten ofta benämns som en Han, kan tyda på en medvetenhet kring den maskulina överordningen som råder både i samhället och i förskolan (Lenz Taguchi et al., s. 33; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009, s. 94). Pedagogerna förklarar vidare att hen byter ut ordet Han till Den, vilket tolkas som att den könsneutrala strategin här ses som metod för att motverka denna ojämställdhet. Dolk (2013, s. 136) finner även i sin avhandling att pedagogerna, som ett steg i jämställdhetsarbetet, använder sig av ett könsneutralt språk, vilket också där handlar om att använda samma ord för både feminina och maskulina figurer i sånger. I citatet av Robin uttrycker pedagogerna att man inte ska lägga kön i fokus, och inte heller tala om vad flickor respektive pojkar som grupp brukar göra. Detta tolkas bero på en oro gällande att förstärka könsskillnader och istället sträva efter en likhetssyn. Edström (2010, s. 43) finner ett liknande resultat i sin avhandling, där jämställdhetsarbetet i praktiken ofta bedrivs med just likhet som mål. Butler (1997/2007) hävdar dock att det är relevant att använda könskategorierna, för att det ska vara möjligt att synliggöra orättvisor dem emellan (i Dolk, 2013, s. 139).

### **Komplicerande och normkritisk genuspedagogik**

Förutom ett fokus på användandet av ett könsneutralt språk och bemötande i interaktionen med barnen, så framträder det också aspekter av det som Dolk (2011, s. 56-57) kallar en komplicerande och normkritisk genuspedagogik.

Kim: *Precis och det är ju också på något sätt för att låta barnen utveckla sin identitet... på SITT sätt. Så att alla medel måste vara tillåtna... att göra det... Och det är ju lite dit vi vill komma. Så det är inget fel om man som flicka är den här "FLICKIGA FLICKAN", nu inom citationstecken igen, för att... som då normen säger, för alltså det här är en "flickig flicka", det här rosa, härliga, glittriga, prinsess... bla bla bla... det är okej, det får man vara, och man får vara den här "GRABBIGA GRABBEN" som brötar och låter och leker med bilar och hitan och ditan och klättrar och stojar och har sig. Det får man vara. Man får också vara en pojke som sitter och målar och tycker det är fantastiskt. Man får vara en flicka som gillar att klättra upp och ner och stoja och ha sig, man får vara precis den man vill vara och ta reda på vem man är.*

I citatet ovan uttrycker Kim att barnen ska få chans att utveckla sin identitet på sitt sätt, och att de ska få vara flickor och pojkar på vilka sätt de önskar. Detta tolkas i likhet med den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken, som har ett tydligt individfokus (Dolk, 2011, s. 56-57). Då Kim säger att man får vara en "flickig flicka" och en "grabbig grabb", likväl som man får vara en flicka som gillar att klättra eller en pojke som uppskattar att måla, tolkas detta också som att hen har en komplicerande och normkritisk genuspedagogisk



utgångspunkt. Inom denna pedagogik eftersträvas nämligen en medvetenhet gällande att det inte endast finns *ett sätt* att vara flicka eller pojke på (Dolk, 2011, s. 56-57), utan att det istället, i likhet med en feministisk poststrukturalistisk syn, handlar om att erbjuda barnen möjlighet att inta flera olika positioner (Eidevald, 2009, s. 183). Pedagogens uttalande tolkas också som en subtil kritik mot ett kompensatoriskt arbetssätt, som med sin ensidiga fokusering på grupperna flickor respektive pojkar som motsatta, skymmer det verkliga förhållandet att alla inom en grupp inte är precis likadana (Bodén, 2011, s. 44-45). Kim tycks snarare framhäva en feministiskt poststrukturalistiskt och queerteoretisk tankegång, där kategorierna kvinna/flicka respektive man/pojke bör vidgas för fler sätt att vara på (Lenz Taguchi, 2004, s. 15; Hellman, 2010, s. 38-39). Uttalandet som Kim gör gällande att man får vara precis den man är och också *ta reda på* vem man är, tolkas framhålla barnet som ett multipelt subjekt, som i likhet med den feministiska poststrukturalismen och queerteorin ses subjektiviteten som något som kan ta sig uttryck på olika sätt i olika situationer (Lenz Taguchi, 2011, s. 178). Detta tolkas därmed innebära att barnet ska få skapa sitt genus på vad sätt hen vill, ett uttalande som också sammanfaller med Butlers (1999, s. 55-56) antagande om att genus är oberoende av könet, vilket gör det möjligt att uttrycka sitt genus på en mängd varierande sätt. Dolks (2011, s. 56-57) beskrivning av en komplicerande och normkritisk genuspedagogik innehåller också en förståelse för att olika kategorier samverkar med varandra, en förståelse som flera av våra intervjuade pedagoger önskar.

Charlie: (...) jag skulle bara vilja att man... kanske... eh, nu står det ju genus och så liksom i, i... i läroplanen, det är ju lite specificerat, men jag hade önskat kanske att man överlag tänkte inte så mycket utifrån genus utan utefter normer i stort. (...) det ligger så mycket bakom när man börjar prata om normer, då får man verkligen syn på vad är det som gör och vad är det man ska göra så när man liksom börjar vidga, så, så, då tycker jag att nu, då blir det... det blir mera... det blir mera tydligt. Det blir mera värdefullt, tycker jag. När man börjar kolla på... hur ska vi få alla att känna sig välkomna, hur ska vi få alla att känna sig inkluderade? Hur ska man kunna vara annorlunda utan att vara utanför? Då börjar man ju liksom hitta kärnan.

Förskollärarens uttalande exemplifierar en tydlig önskan om att vidga det genusspecifika arbetet till ett bredare fokus på normer, trots att medvetenheten om den genusspecifika skrivningen i läroplanen (Skolverket, 2016, s. 5) finns. Varför denna strävan efter ett bredare normfokus återfinns i resultatet tolkas bero på förskolornas uttalade normkritiska profil. Att arbeta normkritiskt i en förskolverksamhet innebär inte bara ett fokus på genusnormerna, utan vidgar perspektivet till att titta på hur de olika normer som präglar verksamheten samverkar. Detta för att barnen ska få utvecklas utan begränsningar från föreställningar kring flera kategorier som till exempel kön, funktion och etnicitet (Hellman, 2013, s. 32; Salmson & Ivarsson, 2015, s. 22). Lenz Taguchi (2004, s. 11) uttrycker dock att en människas definition som flicka eller pojke generellt sett har betydelse för konstruktionen av människan före andra kategoriseringar, vilket nedanstående resultat tyder på.

### **Kompensatoriska drag**

En pedagogik som utgår från att flickor och pojkar är socialiserade till två olika könsroller och därmed behöver bli kompenserade för detta är den kompensatoriska genuspedagogiken (Dolk, 2011, s. 50, s. 48), och i pedagogernas uttalanden nedan är det möjligt att skönja vissa drag av denna pedagogik.

Robin: Vilket material ger vi till barnen? Hur kan vi visa alltså att flickor kan också jobba med traditionellt pojkmateriäl, och traditionella pojkleksaker kan även flickor ha, så att man

*hjälp barnen att våga ta sig an material utan att det ska vara den där könsrollen som ska styra, utan bara: "Vad är lusten i min utveckling, till mitt lärande, vad är jag nyfiken på?"*

*Juno: Så... tänker mer att erbjuda mera än att... motverka liksom. Att man... ja, vet man att det är en flicka som till exempel gillar och göra mycket traditionella flickiga saker så kan man bara erbjuda någonting annat till exempel konstruktionslek eller... nånting för att se om det kan också vara ett intresse som den inte har prövat på. Eh... men samtidigt tillåta dom typiska flicksakerna den gör... om det är det som den typ har intresse för liksom.*

I citaten ovan uttrycker Robin att det är av vikt att visa att flickor också kan jobba med traditionellt pojkmaterial, och Juno säger att flickor, som gillar att göra traditionellt flickiga saker, bör erbjudas exempelvis konstruktionslek. I viss kontrast till den könsneutrala och den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken tolkas det i dessa citat leta sig in vissa kompensatoriska drag i pedagogernas uppfattningar om arbetet. Denna pedagogik ser på grupperna flickor och pojkar som olika, och vill upphäva dessa skillnader genom att bredda deras stereotypa beteenden och uttryck (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22). Förskollärarnas uttalanden tyder på drag av denna syn, att flickor och pojkar är olika, då de vill uppmuntra flickor att använda pojkleksaker och utöva konstruktionslek, något som flickor vanligtvis inte uppfattas göra. Odenbrings (2010, s. 170) avhandling ger exempel på detta, där pedagogernas kategoriserande av barnen utifrån kön leder till att barnen tillskrivs olika egenskaper; egenskaper som dessutom är kopplade till normativa föreställningar om kön. En möjlig tolkning av varför dessa kompensatoriska drag kan skönjas är att denna typ av genuspedagogik fortfarande är vanlig i förskoleverksamheten (Dolk, 2011, s. 48), samt att synen på flickor och pojkar som två motsatta grupper lever kvar i förskolan; något flera studier visar (Edström, 2014, s. 535; Sandström et al., 2013, s. 124). Pedagogernas uttalanden kan också tolkas hänga samman med de genusnormer som råder, vilka skildrar de förväntningar vi har på barnen beroende av deras biologiska kön (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 194). I uttalandena förväntas flickor intressera sig för "flickiga" saker, och det är också anledningen till att de behöver utmanas att jobba med traditionella pojkmaterial. Noterbart är också att förskollärarna i citaten ovan endast ges exempel på att det är *flickorna* som ska utmanas och erbjudas nya material, medan pojkarna utlämnas i dessa fall. En sådan fokusering kan kopplas samman med den maskulina överordningen, där det som uppfattas som maskulint likställs med den eftersträvsvärda normen (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 33), vilket i sin tur leder till en nedvärdering av det som kopplas till femininitet (Åkerlund (Red.), 2011, s. 24).

### **Arbetets grundbult**

Förutom arbetets innebörd och genomförande talar förskollärarna om andra väsentliga aspekter i arbetet.

### **Pedagogens förhållningssätt och språkbruk**

Det mest framträdande mönstret i pedagogernas utsagor är att de samstämmigt lyfter fram sitt medvetna förhållningssätt och språkbruk som det mest relevanta i arbetet med den genuspecifika normkritiken i barngruppen.

*Robin: ... för det måste ju börja hos oss pedagoger, liksom ute på golvet. Att man börjar kanske få syn på sig själv, få syn på hur man möter olika, gör man det? Pratar man olika, på olika sätt med flickor eller pojkar?*

*Charlie: För att det är hur vi lägger upp en verksamhet. Våra aktiviteter, hur vi... hur vi svarar och hur vi möter. I ALLT vi gör. Och då pratar jag i ALLT vi gör.*

Den pedagogfokusering som syns i förskollärarnas uttalanden ovan kan mycket väl tänkas ha sin bäring i en strävan att inte falla i samma grop som resultatet av ett flertal andra studier visar. Där möjliggörs eller omöjliggörs barnens eget subjektskapande av pedagogerna, eftersom barnens upplevda könstillhörighet avgör vilket förhållningssätt och bemötande pedagogerna intar gentemot dem (Edström, 2014, s. 535; Emilson et al., 2016, s. 227, s. 225; Eidevald, 2009, s. 21, s. 9). Andra studier visar också att pedagogernas oreflekterade förhållningssätt leder till att pojkarna uppvärderas på bekostnad av flickorna (Månsson, 2000, s. 207), vilket gör det möjligt att förstå pedagogernas fokusering på sin egen roll i arbetet – den antas ju få avgörande betydelse för på vilket sätt det genusspecifika normkritiska arbetet utfaller. Detta antagande om pedagogens relevans utvecklas vidare i nedanstående citat.

*Kim: Genus är ju att biologiskt har man ett kön, det kan man inte komma ifrån men sen vem man ÄR... det är något helt annat, det behöver inte stämma överens eller så stämmer det överens och sen vad är det då att stämma överens MED? Vem bestämmer vad som är och inte är pojkigt eller flickigt? De gör ju samhället och vi vuxna. Och den här traditio... alltså traditionella könsmonster... det är ju nått sätt också... skulle jag vilja säga alltså man kan motverka det genom att sättet man pratar och bemöter barnen, man gör ingen skillnad på, utan man bemöter ett barn, en individ.*

Kim ifrågasätter här det faktum att genus är något som ska stämma överens med ett specifikt kön, vilket tolkas som ett ifrågasättande av de fasta kategorierna flickigt/kvinnligt respektive pojkigt/manligt. En sådan uppfattning, att kategorierna inte ses som fasta, står i linje med den feministiska poststrukturalismen och queerteorin (Lenz Taguchi, 2004, s. 179; Hellman, 2010, s. 38-39). Kim förklarar också att det är samhället och vi vuxna som avgör vad som är flickigt eller pojkigt, det vill säga att vår roll är avgörande för barnens möjligheter att uttrycka sitt genus. Detta tolkas också stå i stark förbindelse med den feministiska poststrukturalismens syn på subjektskapande, vilken betonar att det är våra vuxna förväntningar och föreställningar om vad en flicka eller pojke är som avgör på vilket sätt barnen kan skapa, och uttrycka, sin könade subjektivitet (Lenz Taguchi, 2004, s. 98). Då förskolläraren talar om att se barnen som individer, och inte göra skillnad utifrån kön, tolkas detta som att arbeta just normkritiskt, vilket enligt Salmson och Ivarsson (2015, s. 10) handlar om att ha ett barnperspektiv där alla barn ges möjlighet att utvecklas som individer, fria från begränsande normer. Förskolläraren uttrycker vidare att motverkandet av traditionella könsmonster, vilket i detta fall tolkas handla om ett motverkande av de fasta genuskategorierna, kan göras genom sättet man talar och bemöter barnen. Liksom i citaten av Robin och Charlie tolkas även Kims citat vara fokuserat på just pedagogens avgörande roll i arbetet. I nedanstående citat utvecklar hen sitt resonemang.

*Kim: Men jag tror också så länge man... det är också en väldigt... förutsättning... om man har det här MEDVETANDET, medvetandetänket och hela tiden på något sätt är kritisk till sitt eget förhållningssätt och REFLEKTERAR sitt förhålln... sitt bemötande och sitt förhållningssätt som man har, så kommer man också otroligt långt.*

Här förklarar Kim att om pedagogen har en medvetenhet och en reflekterande förmåga kring sitt eget förhållningssätt och bemötande har hen kommit otroligt långt i det genusspecifika normkritiska arbetet. Detta tolkas återigen som att pedagogen, och specifikt pedagogens *medvetna* förhållningssätt, är en oerhört viktig förutsättning för hur arbetet faller ut. Denna medvetenhet talar även förskollärarna Forsström et al. (2001, s. 51) om då de deltog i ett jämställdhetsprojekt, och menar att en förutsättning för att få syn på sin egen delaktighet i

skapandet av barns kön är att öppna sina medvetanden. Charlie uttrycker liknande tankegångar nedan.

Charlie: *Så oavsett om man tror att: "Nej men jag gör väl inte så, jag tänker inte så", så gör man det utan att tänka på det. Alltid! Och det är inte... det är inte... det är liksom inte dödsstraff på det men man... och... såhär gör vi alla, men man behöver vara medveten om det.*

Charlie förklarar att, även fast man gärna vill tro det, så är man aldrig fri från sina föreställningar om barnen, vilka i förlängningen påverkar ens agerande. Hen uttrycker att detta därför innebär att pedagogens medvetenhet om sitt agerande är viktig. I likhet med tidigare citat tolkas också detta som ett uttryck för hur viktig pedagogens medvetenhet är för arbetet. Salmson och Ivarsson (2015, s. 205) påtalar dessutom att det är viktigt att bli medveten om vilka förväntningar och föreställningar vi har och i vilken utsträckning de påverkar oss, då det är denna medvetenhet som gör ett förändringsarbete möjligt. Också Wiklund, Petrusson-Nahlin och Schönbeck (2011, s. 97) menar att ett medvetet och reflekterande arbetssätt möjliggör fler sätt att möta barnen på, varför denna strävan efter att vara en medveten pedagog inte är särskilt märklig.

Med vår feministiskt poststrukturella utgångspunkt har vi också uppmärksammat vad som *inte* nämns i utsagorna, då detta är ett vanligt förfarande inom teoribildningen (Bodén, 2011, s. 37). Det som lyser med sin frånvaro i pedagogernas uttalanden om väsentliga aspekter i arbetet, säger nämligen något om vad som istället upplevs vara det mest relevanta i detsamma. Nedanstående citat sammanfattar det vi uppmärksammat.

Charlie: *Man har med sig ganska... fasta normer runtomkring flickor och pojkar. Som man får jobba väldigt väldigt hårt med. (...) Det är ett JÄTTEarbete och att komma över och komma förbi dom normerna. Eh. INTE så mycket med barnen. Men med sig själv.*

I flera av de exemplifierade utsagorna, men särskilt i Charlies citat ovan, där hen uttrycker att det genus specifika normkritiska arbetet inte handlar om ett arbete med barnen, kan det tolkas som att barnen hamnar i bakgrunden medan pedagogerna själva utkristalliseras som relief. Barnen nämns inte då pedagogerna beskriver vad som är det mest relevanta i arbetet, annat än som passiva mottagare i en verksamhet där pedagogernas språkbruk och bemötande gentemot dem är det som avgör om det genus specifika normkritiska arbetet lyckas eller ej. Att barnen ses som passiva mottagare i jämställdhetsarbetet är dock inte ovanligt. Som nämndes under avsnittet Tidigare forskning uttrycker flertalet förskollärare i olika studier att det är deras förhållningssätt som är A och O i arbetet för en jämställd förskola (Thun et al., 2001, s. 63; Bodén, 2011, s. 41-42), och i Edströms studie (2014, s. 551) finner hon att pedagogerna formulerar jämställdhetsarbetet som överföringsbart från pedagog till barn. En liknande beskrivning av jämställdhetsarbetet finner vi hos Robin.

Robin: (...) *Så det är ju väldigt mycket medvetenhet kring oss som pedagoger, för annars är det nog svårt att göra en förändring och att man pratar om att man jobbar normkritiskt eller att man jobbar med genusfokus eller oavsett vilket fokus du har, så måste det starta HÄR, för det är ju vi som ska liksom... ta ut det i verksamheten i mötet med barnen och med... ja, föräldrarna.*

Då hen talar om att arbetet med normkritik och genusfokus ska tas ut i verksamheten via pedagogerna, tolkas detta som om en överföring av arbetet, från pedagog till barn, är möjlig. I detta uttalande tolkas barnen återigen få rollen som passiva mottagare av det arbete

pedagogerna utför. Detta uttalande, i likhet med flera av de andra pedagogernas yttranden, tycks glömma det faktum att barnen också har möjlighet att bidra i arbetet. Visserligen uttrycker Lenz Taguchi (2004, s. 187) att vuxnas förväntningar på barn får konsekvenser för hur de kan skapa sitt subjekt, men hon trycker också på det faktum att subjektet alltid har möjlighet att på egen hand agera och skapa sig på olika sätt. Genom att motsätta sig de dominerande föreställningar som finns, finns också en chans att förändra dem (Lenz Taguchi, 2004, s. 16, s. 117). Även Butler (1999, s. 219-221), som påtalar att genus är performativt, lyfter fram betydelsen av att varje individ på egen hand har möjlighet att uttrycka sitt genus på olika sätt genom handlingar. Om barnens skilda genushandlingar, i sitt subjektskapande, ses som viktiga ingredienser för arbetet, är det möjligt att det genusspecifika normkritiska arbetet skulle få ett annat utfall.

### Förutsättningar för genomförandet

Det framträder framför allt två förutsättningar i förskollärarnas uppfattningar om vad som krävs för att det genusspecifika normkritiska arbetet ska kunna genomföras i barngruppen.

#### Samsyn i arbetslaget

En av förutsättningarna som pedagogerna lyfter fram som betydelsefull är samsynen i arbetslaget.

*Kim: Samsynen är otroligt otroligt viktigt, för utan den så, tyvärr så kommer man inte komma dit. Det finns, det kan inte vara att halva gänget drar, arbetar för någonting, så har man det räcker att man... är man tre i ett arbetslag så räcker det att man har en som inte riktigt är med det tåget fullt ut, för det... tyvärr så pajar det, om inte dom... den personen i frågan bemöter och har den samsynen på bemötande. Det krossar tyvärr det dom två andra arbetar aktivt och hela tiden med. Så att det är otroligt viktigt att man är... har en samsyn i arbetslag... för att man ska komma dit.*

I citatet ovan uttrycker Kim att samsynen är avgörande för om arbetet kan genomföras eller ej. Hen förklarar att om det är en av tre pedagoger i ett arbetslag som drar åt ett annat håll, så räcker det för att förhindra att arbetet blir av. Detta tolkas som att arbetslagets gemensamma syn är avgörande för om det genusspecifika arbetet i barngruppen kan implementeras eller ej. Detta fokus på arbetslagets samsyn tolkas vara nära sammankopplat med läroplanens (Skolverket, 2016, s. 4) skrivning, där det poängteras att var och en som verkar inom förskoleverksamheten ska förmedla de grundläggande värderingarna, och att vuxna i detta är viktiga som förebilder. Finns inte samsynen i arbetslaget är därför en risk att skilda värderingar förmedlas till barnen. Johansson (2011, s. 227-228) finner till exempel i sin studie att de arbetslag som har en gemensam hållning ofta också har en verksamhet bestående av en stabil och samspelande atmosfär, och bland de arbetslag som saknar denna hållning framträder verksamheten som ojämn. Hon menar därför att en gemensam idé inom arbetslaget är en förutsättning för att verksamhetens arbete ska kunna utvecklas (Johansson, 2011, s. 227-228). I citatet nedan framhåller Charlie också relevansen av arbetslagets enighet.

*Charlie: Alltså, ett hinder är ju om man har någon, till exempel kollega med sig som säger såhär: "Ja, såhär har vi alltid gjort." Det är otroligt tufft. Att försöka driva ett norm... kreativt arbete om man har nån som stoppar ner hämlarna. (...) Eh... svårt att, att ändra på nånting själv, man måste vara ett team.*

Hen säger ovan att det är otroligt svårt att ändra på någonting på egen hand, och att det krävs att man är ett team om arbetet ska drivas igenom. Här uttrycks också att kollegor som vill

hålla fast vid ”det man alltid gjort” gör arbetet problematiskt. Tolkningen av detta är att samsynen i arbetslaget underlättar arbetet, och att kollegor som drar sig för att förändra verksamheten sätter käppar i hjulet. I likhet med detta påtalar Johansson (2011, s. 231) att enskilda pedagoger kan förhindra nytänkande och utveckling av verksamheten, samt att en rädsla för konflikter kan medföra att pedagoger drar sig för att ifrågasätta förhållningssätt hos varandra som egentligen anses felaktiga. Hon menar att detta i högsta grad pekar på vikten av att hela arbetslaget har en gemensam syn på arbetet (Johansson, 2011, s. 232), vilket Robin även uttrycker i citatet nedan.

Robin: (...) *men främst är det liksom att man är i arbetslaget och att det kommer uppifrån och att också arbetslaget, arbetsplatsen är överens om att såhär ska vi arbeta, för drar man inte åt samma håll, då faller det.*

Robin talar här om att arbetslaget behöver vara överens om arbetssättet, då arbetet annars faller. Johanssons (2011, s. 227) studie tyder också på detta, att en samsyn i arbetslaget underlättar arbetet i verksamheten, men hon lyfter samtidigt att en samsyn inte är en garanti för att verksamheten är en bra sådan. Om verksamheten kan betraktas som ”bra” eller ej, oberoende av samsynen, kopplas alltid samman med *vilka* värden som betraktas som eftersträvansvärda (Johansson, 2011, s. 228). Vår tolkning av alla förskollärarnas uttalanden i denna studie är att de värderar en samsyn som innefattar ett normkritiskt förhållningssätt, där normer synliggörs för att kunna ifrågasättas och därmed vidgas (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 28). Samsynen som eftersträvas tolkas också handla om att se på barnet som subjektskapande, vilket i enlighet med den feministiska poststrukturalismen och queerteorin ser på subjektiviteten som något som kan skapas olika beroende på vilka möjligheter kontexten ger (Lenz Taguchi, 2011, s. 178). Kontexten skapar vi vuxna, och det är vi som genom våra förväntningar om vad ett korrekt beteende är möjliggör, eller omöjliggör, för barnen att skapa sitt eget subjekt (Lenz Taguchi, 2004, s. 178, s. 98). Utifrån förskollärarnas uttalanden är vår tolkning att om samsynen i arbetslagen inte innefattar dessa aspekter blir ett genus specifikt normkritiskt arbete oerhört svårt att genomföra.

### **Kunskap**

En annan förutsättning som framträder som betydelsefull för arbetets genomförande i pedagogernas uppfattningar är kunskap och utbildning.

Robin: *Det jag kan se är just det att vi inte är tillräckligt mycket utbildade pedagoger, förskollärare. Det kan absolut bli en svårighet... här har vi ju tre stycken på min avdelning, så det är ju jättebra. Vi är alla utbildade förskollärare... så det blir ju en styrka, man kan börja diskussioner och reflektioner på en annan nivå, medans det finns andra förskolor där det kanske finns en förskollärare eller ingen förskollärare med barnskötare som bedriver verksamheten och där finns ju en risk i, för man har ju olika... förförståelse, olika saker med sig in i mötet, mötet med barnen, mötet med sin egen verksamhet och förmågan att kunna reflektera kring verksamheten så det är väl främst där kan jag se...*

Juno: *Och alla har inte lika mycket... utbildning. I det. Och har man inte det så kan det bli... lite... svårt i vissa arbetslag hur man ska jobba med det för vissa kanske inte förstår varför eller hur man ska jobba med det.*

Utifrån citaten ovan kan vi se att Robin och Juno belyser hur kunskap och utbildning inom arbetet kan skapa en tydligare förståelse kring varför man gör som man gör. Juno talar om en svårighet som kan uppstå om inte förskollärarna inom arbetslaget är utbildade, och att det i sin



tur kan försvåra det genus specifika normkritiska arbetet i barngruppen. Om arbetslaget inte besitter liknande kunskaper kan det därför bli problematiskt att enas om hur arbetet ska utföras och hur barnen ska bemötas i relation till detta. Eidevald (2009, s. 21, s. 9) lyfter också att hur vi ser på femininitet och maskulinitet är något som är djupt förankrat i våra föreställningar, och påverkar därför hur vi bemöter och förhåller oss till barnen. I det förskollärarna uttrycker tycks det finnas en medvetenhet kring detta, särskilt då Robin talar om att det finns en risk med att verksamma pedagoger inte är utbildade. Har pedagoger ingen utbildning kan det då finnas oreflekterade föreställningar om genus som påverkar vilket bemötande barnen får. I Edströms (2010, s. 40) avhandling kan man inom de deltagande kommunerna se att det finns en gemensam idé om att jämställdheten i förskolorna ökar av en ökad kunskap hos pedagogerna, vilket tolkas som att jämställdhetsarbetet inte är oberoende av pedagogernas kunskaper. Detta kan jämföras med den uppfattning som både Robin och Juno ger uttryck för ovan, där den förra beskriver styrkan i att vara ett arbetslag med utbildade förskollärare, och där den senare påtalar att en brist på utbildade kollegor försvårar arbetet. I nästa citat lyfter Kim fram sin nyligen avslutade förskollärarytbildning som en fördel för genomförandet av arbetet.

*Kim: Likväl som att, alltså jag kanske, jag tänker att jag har ganska... alltså mycket kunskap kring det, mer än kanske mina kollegor har just också för att jag kanske är så färsk ur skolbänken och jag har den... jag skrev också om... alltså jag skrev om genus då... om... i mitt examensarbete och... så jag gick igenom... det gjorde jag för ett halv... ja, för ett år sen började jag skriva. Och blev klar för liksom åtta, nio månader sen så att jag är såhär... jag har allt det här färskt som mina kollegor inte har tagit del av ännu.*

Här belyser Kim hur hens kunskap skiljer sig från hens kollegors inom området, då hen besitter en mer aktuell kunskap i och med att hen är ”så färsk ur skolbänken”. Salmson och Ivarsson (2015, s. 12) påtalar att de flesta förskollärare behöver en mer omfattande kunskap kring det normkritiska perspektivet och hur det uttrycks i praktiken, vilket ovanstående citat, där en utbildning förespråkas, också tycks vara ett uttryck för.

## Resultatdiskussion

I linje med vår studies syfte diskuteras först resultatet av förskollärarnas uppfattningar om vilka aspekter i arbetet som framträder som väsentliga, följt av en diskussion om de förutsättningar för arbetet som lyfts fram i intervjuerna. Till sist diskuteras studiens resultat i relation till förskollärares yrkesutövning och didaktiska konsekvenser, innan det avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

### Väsentliga aspekter i arbetet

Resultatet som framträder i genomförda intervjuer är att förskollärarna samstämmt talar om att syftet med det genus specifika normkritiska arbetet är att alla barn, oavsett kön, ska ges samma möjligheter att utvecklas i förskoleverksamheten. De påtalar också att arbetet handlar om ett ifrågasättande av existerande normer, för att dessa ska kunna vidgas med inkludering som mål. Detta resultat visar på en medvetenhet om och en strävan mot läroplanens (Skolverket, 2016, s. 5) uppmaning; att alla barn ska ges förutsättningar för att utvecklas, utan att de begränsas utifrån stereotypa könsroller. Vidare går det att jämföra de väsentliga aspekterna i förskollärarnas uppfattningar med ett normkritiskt arbete. Ett normkritiskt arbete betonar att ett synliggörande och ifrågasättande av normer möjliggör en utvidgning av desamma, samt att målet med arbetet är att människor ska ges möjlighet att utvecklas som individer, fria från föreställningar baserade på olika grupp tillhörigheter (Salmson & Ivarsson,

2015, s. 35, s. 10). Med tanke på förskolornas normkritiska profilering är förskollärarnas uppfattningar om arbetets innebörd inte särskilt förvånande, och här framträder kontextens betydelse för vilka aspekter som förskollärarna anser väsentliga. Förskollärarna ger uttryck för att arbetet baseras på en vetenskaplig grund liknande den teoretiska utgångspunkt som tagits i denna studie, där queerteorins blick på det som anses normalt, i syfte att visa på normalitetens föränderlighet (Johansson, 2012, s. 116, s. 118), används. Det normkritiska perspektivet mynnar ur denna teori (Johansson, 2012, s. 123), vilket synliggör sambandet mellan förskolans normkritiska profil och de aspekter av arbetet som värderas högt.

Det som snarare förvånar i pedagogernas uttalanden är att vägen till målet inte skiljer sig nämnvärt från den väg som förskolor utan normkritisk profilering förespråkar. I flera studier (Thun et al., 2001, s. 63; Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 19-20) ger förskollärarna, som inte arbetar på uttalat normkritiskt profilerade förskolor, uttryck för att det är deras förhållningssätt som är avgörande för jämställdhetsarbetets utfall, något som alla pedagoger i våra intervjuer också påtalar. De framhäver återkommande sin egen roll i arbetet – denna ses som outhärlig för att ett genus specifikt normkritiskt arbete ska kunna implementeras i barngruppen. De menar att pedagogen bör ha ett medvetet förhållningssätt och språkbruk gentemot barnen, då det är detta som förutsätter att arbetet blir av. I resultatet framkommer att flertalet pedagoger menar att de traditionella köns mönstren går att motverka genom sättet de talar till barnen, och de berättar att de i flera sammanhang väljer att använda könsneutrala ord istället för könade pronomen. Detta tyder på att en könsneutral genuspedagogik ses som önskvärd, vilket är en vanligt förekommande strategi i många förskolors jämställdhetsarbete (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 22). Resultatet visar också att det finns vissa kompensatoriska drag i förskollärarnas uttalanden, där tankar kring en maskulin överordning kan skönjas. En genuspedagogik och genusordning som inte heller är ovanlig i förskolans verksamhet (Dolk, 2011, s. 48; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009, s. 105; Sandström et al., 2013, s. 124). I genomförandet av arbetet tycks förskolornas normkritiska profil alltså inte ha en avgörande betydelse, samtidigt som det framkommer att den inte är helt utan relevans.

Det finns nämligen tendenser till det som Dolk (2011, s. 56-57) beskriver som en komplicerande och normkritisk genuspedagogik, där individen *inom* grupperna flickor respektive pojkar ska ges plats, vilket i enlighet med en feministisk poststrukturell teoribildning handlar om att erbjuda barnen flera olika sätt att vara flicka respektive pojke på (Eidevald, 2009, s. 183). Här tycks den normkritiska profileringen ändå ha viss betydelse för hur förskollärarna ser på arbetets genomförande. Det är naturligtvis svårt att svara på om den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken är specifik för just normkritiskt profilerade förskolor utifrån vår relativt begränsade studie, men då vårt forskningsfält inte ger några indikationer på att den förekommer i verksamheter utan tydlig normkritisk profilering är det en möjlig slutsats. Denna slutsats tyder därmed på att en normkritiskt profilerad förskola har möjlighet att erbjuda barnen fler sätt att uttrycka sitt genus på, än vad en icke profilerad förskola har.

Det mest framträdande resultatet gällande vilka aspekter som uppfattas som väsentliga är dock att en jämställd förskola tycks stå och falla med den medvetna eller omedvetna pedagogen. Frågan som vi ställer oss i förhållande till detta är vilken plats barnen ges i arbetet, och hur arbetet skulle kunna se ut om de istället för att ses som mottagare av jämställdhet inkluderas i utformandet av den. Med tanke på läroplanens (Skolverket, 2016, s. 5) skrivning, som uttrycker arbetet i termer av att det är de vuxna som inverkar på barnen vad gäller uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt, är det emellertid inte förvånande att



förskollärarnas uttalanden kretsar kring pedagogens uppgift att föra över jämställdheten till de mottagande barnen. Eidevald (2009, s. 165) ifrågasätter dock denna läroplansformulering, då den enligt honom lägger allt ansvar för genomförandet av arbetet på de vuxna. Han förespråkar istället att verksamheten ses som en mötesplats mellan barn och vuxna, där också barnen ges plats som aktörer. Eidevald och Lenz Taguchi (2011, s. 31) talar också för att inkludera barnen i arbetet, och menar att de här bör ses som individer med eget ansvar. Författarna tror att om barnen inkluderas så kan de också vara en hjälp för pedagogerna att få syn på att det inte bara är genusföreställningar som begränsar individers handlingsutrymme, utan att det finns andra normer och uppfattningar om olika gruppstillhörigheter som hämmar minst lika mycket (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 31). Denna förståelse för att olika kategorier samverkar är också något som framkommer i den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken Dolk (2011, s. 56-57) förespråkar. Resultatet visar även att flera av pedagogerna förordar detta intersektionella perspektiv, då de rekommenderar att blicken på genusnormerna vidgas till att titta på fler begränsande strukturer. Denna strävan efter intersektionalitet skulle pedagogerna alltså kunna nå lättare om barnen görs delaktiga i det genusspecifika normkritiska arbetet.

Barnens delaktighet möjliggör inte heller bara en vidgning av normblicken, utan deras medverkan har också potential att främja jämställdheten i verksamheten på fler sätt. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009, s. 89, s. 105) finner exempelvis att det är barnen, och inte de vuxna, som är nyskapande när det kommer till att uttrycka sina genus på varierande sätt. I likhet med detta betonar Hämeenniemi (2011, s. 112) relevansen av att använda sig av barnens könsöverskridande handlingar i syfte att frigöra sig från normerande sätt att tänka kring kön och genus. Vidare påtalar hon att detta först är möjligt då förskolan ger självklar och synlig plats åt individers olika sätt att skapa sina subjekt (Hämeenniemi, 2011, s. 112), vilket är nära sammankopplat med den feministiska poststrukturalismen och queerteorins ifrågasättande av fasta kategorier (Hellman, 2010, s. 38-39). Om förskolans verksamhet ska möjliggöra för barnen att utvecklas utan begränsningar som kan komma att uppstå utifrån stereotypa könsroller- och mönster, vilket läroplanen (Skolverket, 2016, s. 5) föreskriver, är det därför av största vikt att inkludera barnen i det genusspecifika normkritiska arbetet, då deras delaktighet kan bidra till en mer jämställd verksamhet. En slutsats av detta är följaktligen att barnens eget deltagande har möjlighet att dels rikta ljuset mot att ett subjekt, och ett subjekts genus, kan skapas och omskapas på en mängd olika sätt (Lenz Taguchi, 2011, s. 178; Butler, 1999, s. 55-56), och dels belysa att kategorin kön/genus aldrig är frikopplad från andra kategoriseringar (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 31).

### **Samsyn och kunskap**

De förutsättningar som pedagogerna lyfter fram som betydelsefulla för arbetets genomförande är samsynen i arbetslaget samt relevant kunskap. Kunskapen som eftersträvas grundar sig i normkritiken, då förskollärarna framhäver betydelsen av att synliggöra normer för att de ska kunna ifrågasättas och därmed vidgas (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 28). Samsynen som förespråkas innefattar ett kollegium som har en förståelse för att det är vi vuxna som skapar de sammanhang där barnen, genom våra förväntningar om vad ett korrekt beteende är, möjliggörs eller omöjliggörs sitt subjektskapande (Lenz Taguchi, 2004, s. 178, s. 98). Syftet med att vara medveten om sin påverkan på barns subjektskapande tycks handla om att möjliggöra för barnen att utvecklas som individer, fria från begränsande normer, vilket är vad normkritiken handlar om (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 10). Både samsynen och kunskapen som ses som förutsättningar för arbetets genomförande tycks därmed vara förankrade i förskolornas normkritiska profilering och är också den vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet som blir synlig i studien. En slutsats av detta är att om samsynen och kunskapen

inom arbetslagen inte innefattar normkritiska aspekter där vuxnas föreställningar ses som avgörande för barnens skapande av sina subjekt tycks det genus specifika normkritiska arbetet svårt att bedriva i verksamheten. Arbetet framstår i och med detta som beroende av *vilken* kunskap pedagogerna besitter, där denna kunskap också bör vara densamma i hela kollegiet för att arbetet ska kunna genomföras.

### Didaktiska konsekvenser

För vår kommande yrkesutövning som förskollärare är studiens didaktiska konsekvenser relevanta att beakta. Resultatet visar att en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet baserad på normkritiska perspektiv och praktiker kan vidga synen på barns genus, och också möjliggöra dem fler positioner. Resultatet har också väckt nya frågor hos oss, där den främsta kretsar kring barnen och vilken plats i jämställdhetsarbetet de (o)möjliggörs. I vårt kommande arbete som verksamma pedagoger kommer vi bära med oss att en normkritisk ingång kan vidga barnens möjligheter, men också att det är av stor vikt att finna arbetsätt som inkluderar barnen. Om vi ska lyckas följa läroplanens genus specifika normkritiska uppdrag (Skolverket, 2016, s. 5), samtidigt som barnen ges reellt inflytande över verksamheten, vilket läroplanen också föreskriver (Skolverket, 2016, s. 12), behöver vi utforma jämställdhetsarbetet på ett sådant sätt att det vilar på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som inte exkluderar de som vårt arbete ska främja – nämligen barnen. För precis som flera forskare (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011, s. 31; Årlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2009, s. 89, s. 105; Hämeenniemi, 2011, s. 112) påtalar, så kan barnens delaktighet möjliggöra att ett bredare normkritiskt perspektiv intas, samt öka förståelsen av att genus och subjekt är, och får lov att vara, föränderligt.

Resultatet visar också att en samsyn på och kunskap om arbetets innebörd och genomförande är avgörande för om arbetet över huvudtaget är genomförbart, och didaktiska konsekvenser av detta är att utbildade, reflekterande förskollärare med en samsyn på läroplansuppdraget behövs för att implementera det genus specifika normkritiska arbetet i barngruppen. Johansson (2011, s. 228-229) beskriver att en gemensam idé och ett reflekterande förhållningssätt är förutsättningar för att förskoleverksamheten ska utvecklas, något alla förskollärare i vårt resultat också ger uttryck för. Skolverket (2012, s. 1) påtalar även att det är lärarutbildningen som har ansvaret för att blivande lärare utvecklar sin förmåga att bedriva ett pedagogiskt arbete på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, men säger samtidigt att nyutbildade pedagoger bör få stöd från mer erfarna kollegor för att utveckla sitt vetenskapliga förhållningssätt. Detta visar därmed på lärarutbildningens betydelse för i vilken omfattning den utvecklar studenternas förmåga att bygga sin praktik på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, det vill säga på en relevant kunskap, men innebär också att redan yrkesverksamma förskollärare har ett ansvar vad gäller nyutexaminerades vetenskapliga förhållningssätt. I vår kommande yrkesutövning bör vi därför dels luta oss mot den vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet som förmedlats i vår utbildning, och dels ta hjälp av våra kollegor vad gäller det vetenskapliga förhållningssättet och kunskapen, vilket, med bakgrund i vår studies resultat, förhoppningsvis kan leda till en kollegial samsyn där målet är att främja jämställdheten i verksamheten.

### Förslag på vidare forskning

I vidare forskning hade det varit intressant att jämföra vårt resultat av hur förskollärare på normkritiskt profilerade förskolor uppfattar det genus specifika normkritiska arbetet med hur förskollärare på förskolor utan normkritisk profil uppfattar samma arbete. Sådan forskning kan visa på eventuella likheter och skillnader i pedagogernas uppfattningar beroende på förskolans profil. Vårt studieresultat visar också att barnen i låg grad, eller inte alls, inkluderas

i utformandet av det genusspecifika normkritiska arbetet. Studier som undersöker förskolor där barnen istället ges en framträdande roll i jämställdhetsarbetet skulle därför kunna bidra med relevanta insikter i hur ett sådant arbete, samt resultatet av ett sådant arbete, kan se ut.

I vår studie uttrycker också flera av förskollärarna en önskan om att vidga den normkritiska blicken, från att endast lägga fokus vid genus, till att istället inta ett perspektiv som inkluderar fler kategorier. Med bakgrund i detta hade det varit intressant att undersöka hur ett normkritiskt arbete, där inte bara genus sätts i fokus, uppfattas och iscensätts på förskolor både med och utan normkritiskt profil. Detta hade också kunnat säga något om vilket värde ett normkritiskt arbete tillskrivs, och om det värderas olika beroende på förskolans profil. Då vår studie dessutom är en förhållandevis begränsad sådan säger den heller ingenting generellt om normkritiska förskolors genusarbete, varför fler studier med samma fokusområde kan bidra till att fördjupa kunskapen om hur just normkritiskt profilerade förskolor uppfattar jämställdhetsarbetet.

## Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Andersson, T., Ewald, M-L., & Falk, K. (2001). Man kanske måste könssegregera för att bryta könssegregeringen på sikt?. I B-M. Berge (Red.), *Kunskap bryter könsmonster – aktionsforskning är verktyget* (s. 67-84). Umeå: Umeå Universitet.

Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0 - att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.

Berge, B-M. (2001). Aktionsforskningsprojektet Vidgade Vyer. I B-M. Berge (Red.), *Kunskap bryter könsmonster – aktionsforskning är verktyget* (s. 5-16). Umeå: Umeå Universitet.

Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan - En diskursanalys* (Doctoral thesis, Gothenburg studies in education sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25731>

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat - Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Bodén, L. (2011). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 35-47). Stockholm: Liber.

Butler, J. (1999). *Genustrubbel – feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn - Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag.

Dolk, K. (2011). Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 48-59). Stockholm: Liber.

Edström, C. (2014). Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A qualitative study. *Education Inquiry*, 5(4), 535-559. doi: 10.3402/edui.v5.24618

Edström, C. (2010). *Samma, lika, alla är unika – En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 36). Umeå: Institutionen för Naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:356898/FULLTEXT01.pdf>

- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 114-127). Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (Doctoral thesis, School of Education and Communication, Dissertation, 4). Jönköping: Jönköping University. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf>
- Eidevald, C., & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19-31). Stockholm: Liber.
- Emilson, A., Folkesson, A-M., & Moqvist Lindberg, I. (2016). Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 225-240. doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, L. T., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Forsström, A., Johansson, M., & Leandersson, M. (2001). Aktionsforskning på avdelningen Vargen. I B-M. Berge (Red.), *Kunskap bryter könsmonster – aktionsforskning är verktyget* (s. 46-53). Umeå: Umeå Universitet.
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (Doctoral thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea\\_2077\\_22776\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf)
- Hämeenniemi, M. (2011). Att sätta könsnormer i gungning. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 101-112). Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan – utveckling, lärande, socialisation*. Malmö: Liber.
- Johansson, B., & Svedner, P. O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Karlsson, M. (2014). Perspektiv på förskolan i examensarbeten. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 12-21). Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Stockholm: Liber.
- Larsson, L. (2010). Intervjuer. I M. Ekström, L. Larsson (Red.), *Metoder i kommunikationsvetenskap* (s. 53-86). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K. (Red.). (2011). *En rosa pedagogik - jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 171-191). Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet – En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren, M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 29-43). Malmö: Gleerups.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32-43). Stockholm: Liber.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar - Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Doctoral thesis, *Studia psychologica et paedagogica*, 147). Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7939/AM-avhandl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvalitativa data – halvstrukturerade intervjuer. I M. Hjerm, S. Lindgren, M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s. 149-165). Malmö: Gleerups.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar – Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* (Doctoral thesis, *Gothenburg Studies in Educational Sciences*, 292). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22144/1/gupea\\_2077\\_22144\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22144/1/gupea_2077_22144_1.pdf)



- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till likabehandling*. Linköping: Olik.
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123-132.  
doi: 10.1177/1476718X12466205
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2017). *Barn och personal i förskolan hösten 2017*. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3949.pdf?k=3949](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3949.pdf?k=3949)
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö98* (Reviderad 2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Tillgänglig: <https://docplayer.se/408854-Promemoria-om-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet.html>
- SOU. 2006:75. *Jämställdhet i förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Thun, E., Tinnsten, A., & Strindlund, Y. (2001). Jämställdhet och demokrati i förskolan. I B-M. Berge (Red.), *Kunskap bryter könsmönster – aktionsforskning är verktyget* (s. 54-66). Umeå: Umeå Universitet.
- Trost, J. (2014). *Att skriva uppsats med akribi*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I., & Schönback, H. (2011). Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogers språkbruk – en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén, K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 90-100). Stockholm: Liber.

Åkerlund, C. (Red.). Forum för levande historia & RFSL Ungdom. (2011) *Bryt! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Tillgänglig: [https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material\\_file/bryt-tredje-upplagan.pdf](https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/bryt-tredje-upplagan.pdf)

Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(2), 89-109. Tillgänglig: [https://www.ips.gu.se/digitalAssets/1287/1287446\\_aerlpram.pdf](https://www.ips.gu.se/digitalAssets/1287/1287446_aerlpram.pdf)