

”-Hallå, bajskorv!”

Om hur könad subjektivitet skapas i språkandet mellan mig som pedagog och barn i förskolan.

Sara Agné

Pedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Allmänt utbildningsområde 3

Självständigt arbete inom Lärarutbildningen (210 hp)

Vårterminen 2010

Handledare: Kajsa Ohrlander

Examinator: Hans Melkersson

English title: How gender subjectivity is created during conversation between me as a pedagogue and children in pre-school.



Stockholms
universitet

”-Hallå, bajskorv!”

Om hur könad subjektivitet skapas i språkandet mellan mig som pedagog och barn i förskolan.

Sara Agné

Sammanfattning

Den här uppsatsens syfte är att undersöka vad ett feministiskt poststrukturalistiskt subjektsteoretiskt angreppssätt kan ge för kunskap om barns subjekt- och könsskapande i förskolan. Detta teoretiskt/metodologiska perspektiv innebär i den här uppsatsen att kön ses som något som *görs* inom språk och diskurser i vardagliga lokala pedagogiska processer och att jag, både som pedagog och forskare, deltar som medskapande i dessa. I undersökningen analyseras samtalet mellan mig och fem barn under en aktivitet som jag leder och som handlar om bokstavssymboler och bokstavsljud. Barnen var i åldrarna fem till sex år och samtalet är inspelat med mp3-spelare. Genom diskursanalys och dekonstruktion gör jag olika läsningar av tre sekvenser från ljudinspelningen. Jag skriver fram ett antal verksamma diskurser: Vuxen/barn-diskursen, rolig pojke-diskursen, fina flickan-diskursen, bokstavs-diskursen, utvecklings-diskursen, tävlings- och samarbetsdiskurserna samt den kompensatoriska genus-diskursen. Dessa diskurser som jag identifierar/skapar bildar sammantaget diskursiva kedjor som sätter gränser för vad som är möjligt att göra och bli, som kön och subjekt, i den här situationen. I mina läsningar blir alla vi som deltar, både barnen och jag, aktiva i att skapa könad subjektivitet. Särskilt intressant ur mitt perspektiv som blivande förskollärare är hur jag, i egenskap av pedagog och vuxen, omedvetet och trots mina ambitioner att göra annorlunda, deltar i att skapa stereotypa könsubjekt. Den roliga och tävlingsinriktade pojken och den fina samarbetande flickan positioneras via den makt jag ges i samtalet.

Nyckelord

dekonstruktion, diskursanalys, feministisk poststrukturalism, makt, språk, subjektskapande

Förord	1
Inledning	2
Bakgrund	3
Om köns relevans i svensk förskolehistoria	3
Genuspedagogikens framväxt	5
2000-talet: teoretiseringen och kompliceringen	6
Språkets betydelse i skapandet av kön	7
Syfte och forskningsfrågor	9
Teoretiska och metodologiska perspektiv	10
Modernism och postmodernism.....	10
Feministisk poststrukturalism	11
Diskurser	12
Subjektskapande och agentskap	13
Den språkliga vändningen.....	14
Makt och normalitet.....	14
Kön eller genus?	15
Diskursanalys och dekonstruktion	16
Undersökningens upplägg	18
Om materialet	18
Etiska överväganden och val	18
Undersökningens trovärdighet och min roll.....	19
Analys	21
Inledning	21
<i>Hallå, bajskorv!</i>	21
Läsning av <i>Hallå, bajskorv!</i>	22
<i>Flickan är fin.</i>	23
Läsning av <i>Flickan är fin</i>	25
<i>Alla är ju på lag.</i>	26
Läsning av <i>Alla är ju på lag</i>	27
Sammanfattande diskussion utifrån de olika läsningarna	28
Jag samlar ihop	28
... och blickar framåt	30
Referenser	32

Förord

Jag vill rikta mina varmaste tack till barnen som är en del av min undersökning: utan er ingen uppsats. Varmt tack också till min handledare Kajsa Ohrlander och handledningsgruppen för alla tankar och hjälp på vägen. Och slutligen: tack till Magnus och Isis för att ni finns i mitt liv.

Inledning

Det var nog 1999, när jag var nitton år, då jag på allvar började förstå hur stor del av den ojämna fördelningen, de orättvisor jag såg överallt runtomkring mig, som gick att relatera till kön. Den insikten vände upp och ner på min verklighet och sedan dess har ett stort intresse för att motarbeta dessa orättvisor följt mig. Så även in i förskolan, där jag arbetade i flera år under ett uppehåll i min lärarutbildning. I mitt arbete som pedagog¹ omfamnade jag alla möjligheter till att etablera en jämnare fördelning mellan flickor och pojkar. Jag ledde ett genusnätverk i stadsdelen där jag arbetade och tillsammans utgick vi från det kompensatoriska arbetssättet, vilket var det enda vi kände till och som fanns tillgängligt, då. Väl tillbaka på lärarutbildningen kom jag i kontakt med lärare som pratade om ett konstruktionistiskt genusperspektiv. Jag deltog i föreläsningar och läste Hillevi Lenz Taguchis *In på bara benet – en introduktion till feministisk poststrukturalism*.² Och det var någonstans där, då, som det gick upp för mig hur komplext det här med könsskapande är. Som ett nystan där allt och alla är inlindade, mer eller mindre huller om buller. Då blir ett genuspedagogiskt arbete långt mycket mer komplicerat än att bara dela upp pojkar och flickor i olika grupper i vilka man arbetar med att förstärka det som tänks saknas i respektive grupp. Jag ser tillbaka och tänker att det vi gjorde då var att också utgå från stereotypa könsföreställningar. *Andra* stereotypa könsföreställningar. Insikten och tankarna om kompliceringen ledde så småningom fram till den här uppsatsens innehållsliga tema. Att undersöka hur jag som genusmedveten pedagog deltar i att skapa könad subjektivitet blir ett led i den process jag ständigt befinner mig i. Jag kan se att de förskjutningar jag har gjort i tanken de senaste tio åren går i linje med den rörelse som skett i genuspedagogiken under samma tidsperiod. Den här uppsatsen är ett försök att samla ihop för att kunna blicka framåt. Nu rör vi oss!

¹ I den här uppsatsen har jag valt att uteslutande använda ordet pedagog och menar då alla vuxna som är verksamma i den pedagogiska verksamheten, såväl förskollärare som barnskötare.

² Hillevi Lenz Taguchi: *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004.

Bakgrund

Jag har valt att börja den här bakgrunden med att skriva fram min förståelse av köns³ relevans i svensk förskolehistoria och den svenska genuspedagogikens⁴ framväxt. Detta eftersom dessa i hög utsträckning har påverkat min förståelse av vad genuspedagogik innebär. Viktigt att poängtera är att de nedan redovisade attityderna till kön och jämställdhetsarbete i förskola/skola har existerat, och fortfarande existerar, samtidigt och att de går in i varandra. Senare i bakgrunden skriver jag fram den teoretisering av genusbegreppet som skett i början av 2000-talet vilken innebär det tillägg som kommit att bli viktigt för mig, och som också kan ses ligga till grund för den undersökning som den här uppsatsen kretsar kring.

Om köns relevans i svensk förskolehistoria

Före slutet av 60-talet hade vare sig skolan eller förskolan några formuleringar i sina respektive styrdokument som tydde på att det fanns något starkare intresse för att förändra pojkars och flickors möjligheter eller avlägsna hinder som hade med kön att göra. Ändå har ett slags genusperspektiv⁵ och uppmärksammande av kön varit närvarande genom Sveriges skolhistoria, med skiftande innehåll och fokus.⁶ Den traditionella föreställningen i grundskolan, som speglats av samhällets dito, har varit att pojkar och flickor är biologiskt olika, och att de därför också ska fostras olika utifrån respektive köns förutsättningar, den så kallade *särartsideologin*.⁷ Eftersom skolan skulle vara en förberedelse för det kommande vuxenlivet behövde pojkar och flickor alltså *olika* träning inför detta. Först i och med 1969 års läroplan för grundskolan skrevs det att skolan faktiskt skulle motverka traditionella ”könsrollsattityder”.⁸ Jag förstår det som en

³ Jag kommer i avsnittet om teoretiska & metodologiska perspektiv att skriva fram hur jag, utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv, förstår relationen mellan begreppen kön och genus och motivera varför jag konsekvent använder begreppet kön i den här uppsatsen.

⁴ När jag använder begreppet genuspedagogik tänker jag att det innebär pedagogers medvetna arbete och förståelse för könsmonster som tar sig uttryck i såväl pojkars och flickors handlingar som i miljö och material. När jag senare använder begreppet jämställdhetsarbete menar jag en pedagogik som arbetar för lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter. Se t.ex. SOU 2006:75 s. 166 för mer ingående tankegångar.

⁵ Dock inte nödvändigtvis med det jämställdhetsmål som är automatiskt förknippat med ett genusperspektiv idag.

⁶ Inga Wernersson: *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket, 2006, s. 15ff.

⁷ *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, Statens offentliga utredningar, SOU 2006:75, s. 33.

⁸ *Läroplanen för grundskolan*, 1969.

vändning i skolans uppdrag. Från att verka för att forma pojkar och flickor till olika roller till att motverka just dessa.⁹ Innehållet i skolans uppdrag gällande forandet av kön har alltså skiftat genom åren. Trots detta förstår jag det ändå som att det genusperspektiv som varit närvarande i grundskolan i hög grad har haft ett pedagogiskt fokus. Alltså att det är i den pedagogiska praktiken som lärarna förväntats utföra uppdraget att konstruera en viss könsordning.¹⁰

Förskolans fokus när det gäller könsfrågor skilde sig från skolans. I förskolan var det vuxnas jämställdhet som var i blickfånget snarare än barnens. Själva idén med en allmänt utbyggd förskola i början av 1970-talet kan dock ses som ett gigantiskt könspolitiskt projekt.¹¹ I detta projekt låg fokus på att förändra de yttre strukturerna, det vill säga möjliggöra kvinnors frigörelse från den ekonomiska bundenheten till mannen. Förskolans roll i detta innebar att den möjliggjorde för vuxna män och kvinnor att kombinera föräldraskap och förvärvsarbete och därmed sågs förskolans rena existens på så vis som ett led i att nå jämställdhet mellan könen. Dessutom har det faktum att förskolan länge helt uteslutande varit ett arbetsfält för kvinnor bidragit till att förskolan varit en arena för jämställdhetsdiskussioner. Under 1970-talet tänkte man sig till exempel att jämställdhetsarbete i förskolan handlade om ökad representation av manliga pedagoger och att detta automatiskt skulle bidra till att förändra den könssegregerade svenska arbetsmarknaden.¹² I *Barnstugeutredningen*, som kom med sitt slutbetänkande 1972, formulerade man just vikten av att få in fler män i förskolan för pojkars könsidentifikation.¹³ Jämställdhet i förskolan, till skillnad från grundskolan, har således i väldigt liten utsträckning handlat om själva den pedagogiska praktiken, som jag förstår det. På senare tid har dock fokus skiftat till att handla mer om förskoleverksamhetens roll i att forma pojkar och flickor till (o)jämställda människor.¹⁴ Det förstår jag som ett led i att hela den pedagogiska praktiken hamnat i blickfånget, vilket blev tydligt i och med att förskolan 1996 flyttades över från familjepolitiken till utbildningspolitiken.¹⁵ Införandet av läroplanen för förskolan 1998 (Lpfö98) är också ett konkret tecken på förskolans förändrade roll, från att handla mest om omsorg och uppfostran till att även i hög utsträckning innefatta krav på medvetet lärande. Redan i Lpfö98:s första punkt, *Förskolans värdegrund och uppdrag*, nämns jämställdhet mellan könen som ett värde vilket förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen.¹⁶ Tankarna om kön och ett aktivt jämställdhetsarbete återkommer sedan på flertalet ställen i styrdokumentet och talar då uteslutande i termer av att *motverka* traditionella könsroller. Att verka för jämställdhet i den pedagogiska praktiken är alltså något som numera anses viktigt och som ska prioriteras när man

⁹ Wernersson, s.15f.

¹⁰ Ibid. s. 15f.

¹¹ SOU 2006:75, s. 19.

¹² Detta är en diskussion som fortfarande pågår, men nu mer som en del i vad ett jämställdhetsarbete i förskolan kan innebära. Som exempel kan nämnas att Högskoleverket 2008 fick i uppdrag av regeringen att föreslå åtgärder för att nå en jämnare könsfördelning i lärarutbildningen (Regeringsbeslut 2008-02-12).

¹³ *Barnstugeutredningen*, Statens offentliga utredningar, SOU 1972:26, s.105ff.

¹⁴ SOU 2006:75, s. 57f.

¹⁵ Linnea Bodén: *Förändringens hegemoni -föreställningar om jämställdhet, kön och genus i Delegation för jämställdhet i förskolans utvärderingsfrågor och – svar*. Masteruppsats, Stockholms universitet, 2009, s. 7.

¹⁶ Lpfö98, s. 3.

verkar inom förskolan i Sverige. Som ett led i detta fick *Delegationen för jämställdhet i förskolan 2003* i uppdrag från regeringen att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i svensk förskola. De beskriver i sitt delbetänkande hur förskolan och skolan har svårt att nå upp till de jämställdhetsmål som anges i läroplanerna och att flera studier visar att förskolan i stället för att motverka traditionella könsroller och könsmonster snarare verkar stärka dessa.¹⁷

Genuspedagogikens framväxt

Ett genuspedagogiskt arbete i förskolan har, som sagt, ingen lång historia att hänvisa till eftersom det alltså var först på 90-talet som man verkligen kopplade ett jämställdhetsarbete i förskolan till den pedagogiska praktiken. I Sverige är det några få projekt kring kön och jämställdhet i förskola som varit vägledande för vad ett sådant arbete innebär och litteraturen kring ämnet har nästan uteslutande varit knuten till dessa projekt.¹⁸ Ett uppmärksammat projekt är känt som ”Tittmyran/Björntomten” och startade 1996 i Gävleborgs län. Åtta förskolor deltog och projektet pågick i tre år.¹⁹ Det gick kortfattat ut på att pedagogerna skulle bli medvetna om hur de egna könsnormerna och värderingarna påverkade undervisningen, valet av innehåll och bemötandet av barnen. Tillvägagångssättet var främst att på olika vis dokumentera den egna verksamheten i syfte att synliggöra dessa mer eller mindre omedvetna föreställningar.²⁰ Litteraturen som getts ut kring genusprojektet i Gävleborgs län beskriver uteslutande pedagoger som var övertygade om att de behandlade pojkar och flickor lika, men som efter att ha filmat sig själva i verksamheten kunde konstatera att det förekom stora skillnader i hur de bemötte barnen och att dessa skillnader ofrånkomligt var kopplade till barnens kön.²¹ Att börja dokumentera den egna verksamheten, och därmed rikta blicken mot pedagogerna i stället för mot barnen, innebar en stor förändring för svensk förskolepraktik.

De svenska genusprojekten hade alla vid den här tiden hämtat inspiration från Anne-Mette Kruses artiklar och böcker. Hon hade i Danmark utvecklat den *kompensatoriska pedagogiken* och var i detta i sin tur inspirerad av Margrét Pála Ólafsdóttir som på Island arbetat på liknande sätt på förskolan Hjalli (känd som *Hjalli-pedagogiken*).²² Den kompensatoriska pedagogiken handlar, precis som det låter, om att kompensera för det som i regel inte uppmuntras och därmed anses svagt utvecklat i pojkars och flickors traditionella könsmonster. Man lutar sig mot

¹⁷ *Den könade förskolan – delbetänkande från delegationen för jämställdhet i förskolan*, statens offentliga utredningar, SOU 2004:115, s. 7.

¹⁸ De övriga projekten som nämns i SOU 2006:75 är ”Vidgade Vyer i Jämtlands län, ”Våga bryta mönster” i Göteborgsregionen och ”Elfte steget” i Helsingborg. Se s. 73.

¹⁹ *Ibid.*, s. 73ff.

²⁰ Kajsa Svaleryd: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2002, s. 8f.

²¹ Se t.ex. Svaleryd; Wahlström (2003); Gens (2002).

²² SOU 2006:75 s. 74ff.

könsrollsteorin som tänker att flickors och pojkars könsmonster handlar om socialt skapade roller som kan förändras. Arbetet börjar med att man analyserar den egna praktiken för att synliggöra hur stor del förskoleverksamheten och pedagogernas förhållningssätt har i att forma pojkar och flickor in i traditionella könsroller. Själva det kompensatoriska arbetet innebär sedan att barnen delas i flick- respektive pojkgrupper för att sedan arbeta medvetet och aktivt med att tillföra något som saknas för just den gruppen. Det kan till exempel innebära att man går till skilda ställen i skogen med grupperna, och att man väl där uppmuntrar flickorna att klättra i berg medan man samtalar med pojkarna om hur len och mjuk mossan som växer på berget är. I hur hög utsträckning man arbetar med dessa könssegregerade grupper varierar. På förskolan Hjalli på Island var barnen delade i könssegregerade grupper nästan hela tiden. I de svenska projekten har man delat barnen framför allt under vissa stunder av dagen, t ex vid samling, lunch och vissa styrda aktiviteter. Men även när grupperna varit integrerade har man arbetat för att ha ett kompenserande fokus.²³ Detta arbetssätt har alltså varit helt synonymt med ett genuspedagogiskt arbete i Sverige hittills. Som jag förstår det innebär den kompensatoriska genuspedagogiken en stor förändring på så vis att det nu, åtminstone inledningsvis, var pedagogerna och verksamheten som hamnade i blickfånget. För första gången synliggjorde man det faktum att pedagogerna inte alls gav pojkar och flickor samma möjligheter, vilket annars varit en rådande föreställning (och fortfarande ofta är). Denna insikt om pedagogernas viktiga roll i skapandet av normerande stereotypa könsföreställningar hos förskolebarn ledde så småningom fram till ytterligare ett fokusskifte, en komplicerande.

2000-talet: teoretiseringen och kompliceranden

Genusbegreppet har knutits samman med teorier från feministisk poststrukturalism och i samband med det har en kritik mot den kompensatoriska pedagogiken växt fram.²⁴ Som jag förstår kritiken riktar den sig mot att det som började bra med en blick riktad mot pedagogernas och den pedagogiska verksamhetens del i att skapa kön ändå till slut landade i att det är barnen som ska förändras, och detta genom kompensatorisk ”träning”.²⁵ Man kritiserar att barnen utifrån det kompensatoriska synsättet ses som passiva mottagare av könsrollen och att pedagogernas roll är att ”fylla upp” med det som anses saknas för respektive kön. Feministisk poststrukturalistisk teori menar istället att barnet är innehavare av agentskap och ständigt konstruerar kön(rollerna) i mötet med andra. Dessutom menar man att själva uppdelningen av flickor och pojkar, både i teori och i pedagogisk praktik, i sig riskerar att cementera bilderna av respektive kön snarare än att förnya dem. Jag förstår det som att man menar att uppdelningen utgår från en stark förenklad bild av könen som något enhetligt och sammanhållande.²⁶ Feministisk poststrukturalism vill luckra upp kategorierna manligt och kvinnligt med målet att

²³ Svaleryd, s. 59ff.

²⁴ Se t.ex. Dolk: *Complicating Swedish Feminist Pedagogy. From Gender Equality to Gender Diversity in Pre-school*. C-uppsats, Lärarhögskolan i Stockholm, 2007.

²⁵ Christian Eidevald: *Det finns inga tjejbestämmare. -Att förstå kön som position i förskolans vardagssituationer och lek*. Doktorsavhandling, Jönköpings universitet, 2009, s. 37.

²⁶ SOU 2006:75 s. 34.

öppna upp och finna fler möjligheter, fler sätt att ”vara” på.²⁷ Detta i linje med den senare tidens biologiska forskning som suddat ut gränserna för tanken om att det endast skulle existera två bipolära kön. Dessa forskare påpekar att alla karakteristiska drag som sägs ”höra” till det ena könet även finns representerat hos några medlemmar av det andra könet. Som exempel kan nämnas kvinnor med skäggväxt och män som börjar producera bröstmjölk.²⁸

En genuspedagogisk praktik utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv skulle innebära en *komplisering* av den kompensatoriska pedagogiken. Det innebär att man fokuserar på diversitet och komplexitet och ständigt gör nya läsningar av för givet tagna, normerande, föreställningar i verksamheten. Alltså att fokusera *både* på likheter *och* skillnader mellan pojkar och flickor. Och att även fokusera på likheter och olikheter *inom* gruppen flickor respektive *inom* gruppen pojkar. Hur positionerar sig ett och samma barn i olika situationer? När blir det skillnad?²⁹ Detta eftersom feministisk poststrukturalism tänker sig att individer positionerar sig på en mängd olika sätt och att dessa positioneringar ofta går utanför de traditionella föreställningarna om pojkar respektive flickor. Jag förstår det därmed som att det inte räcker att samla flickorna till en egen samling med motiveringen att alla flickor behöver öva på att ”ta ordet”, vilket vore ett förväntat arbetssätt utifrån en kompensatorisk förståelse av genuspedagogik. Utifrån en feministisk poststrukturalistisk utgångspunkt vore en sådan lösning en förenkling som i sig utgår från en stereotyp könsbild. I en feministisk poststrukturalistisk tankefigur talar man om ett oavbrutet identitetskapande som sker i samspel med andra människor och kallar då detta för multipla subjektiviteter. Man ”är” inte, man snarare ”görs” eller ”gör sig” på olika vis i de olika diskursiva praktiker man ständigt deltar i.³⁰

Språkets betydelse i skapandet av kön

Som jag beskrivit ovan upptäckte pedagogerna i jämställdhetsprojekten att de bemötte barn olika utifrån kön. Denna skillnad i bemötande handlade väldigt ofta om språkliga uttryck och därför kommer jag kort skriva fram hur jag förstår språkets roll i skapandet av kön. Med det tänker jag hur man i och genom språket positionerar barn utifrån stereotypa föreställningar om könen. Exempelvis kan det handla om att använda ett mjukare tonfall och i högre utsträckning benämna känslor till flickor eller att tala i korta imperativ-satser och snabbare bemöta pojkar språkligt.³¹ Att språket är en stor del av vilka vi är, och därmed viktigt för (eller till och med en del av) tänkandet och subjektskapandet, är en ganska allmän uppfattning idag. I

²⁷ Lenz Taguchi, s. 15.

²⁸ Bronwyn Davies: *Hur pojkar och flickor gör kön*, Stockholm: Liber AB, 2003, s. 21ff.

²⁹ Klara Dolk: *Komplicerande och normkritisk pedagogik. Tips på konkreta arbetssätt*. Opublicerat arbetsmaterial, 2008, s. 1.

³⁰ Davies, s. 11ff.

³¹ Svaleryd, s. 17ff.; Hedda Schönback: *Språkets könande betydelser. Att undersöka och analysera pedagogers språkbruk i förskolan*. Masteruppsats, Stockholms universitet, 2009, s. 9ff.

kommunikationen med andra utvecklar vi socialt samspel och för att påverka varandra använder vi ord, symboler och gester. Vi förmedlar våra tankar genom språket och det utvecklas och förändras ständigt.³² Inom feministisk poststrukturalism tänker man att språket tillhandahåller det som behövs för att upprätthålla de sociala strukturerna. Språket ger oss verktyg och är på samma gång en tillgång som en begränsning.³³ Barn lär sig tidigt att tänka och handla med hjälp av det etablerade språket som existerar i det samhälle de lever i, också för att delta i skapandet av könad subjektivitet. I en feministisk poststrukturalistisk tankefigur tänker man att allt är språk på så vis att tingen inte existerar förrän vi på något vis gjort en bild av vad tingen är. I språket, kommunikationen, skapar vi den mening och de innebörder som *blir* vi.³⁴

³² SOU 2006:75, s. 164.

³³ Davies, s. 12.

³⁴ Lenz Taguchi, s. 65.

Syfte och forskningsfrågor

Jag kommer i denna uppsats, utifrån ett feministisk poststrukturalistiskt subjektsteoretiskt perspektiv, undersöka hur jag som pedagog är delaktig i förskolebarns köns- och subjektskapande. I det syftet kommer jag att göra olika läsningar av ett språkligt möte mellan en grupp barn och mig. Detta för att bättre förstå språkandets betydelse för konstruktionen av könad subjektivitet i den här speciella situationen. Mitt syfte är inspirerat av genuspedagogiken som visat pedagogers omedvetna delaktighet i att skapa och upprätthålla stereotypa könsföreställningar i förskoleverksamheten. Framst har jag inspirerats av det komplicerande tillägg som vuxit fram under 2000-talet och som poängterar vikten av att rikta blicken mot den egna pedagogiska praktiken och ständigt göra nya läsningar av det som är för givet taget i den. I mina läsningar av språkmötet har jag utgått från följande forskningsfrågor:

- Vilka diskurser kan jag skriva fram genom de olika läsningarna?
- På vilka olika sätt kan jag, i och genom språket, förstå att barnen blir positionerade av mig som pedagog, och hur positionerar de sig själva?
- Hur kan jag, i relation till diskurserna och positionerna, förstå våra språkliga uttalanden som skapandet av könad subjektivitet?

Teoretiska och metodologiska perspektiv

Den här uppsatsens teoretiska utgångspunkt är feministisk poststrukturalism. En sådan utgångspunkt innebär särskilda sätt att tänka kring metod, min roll som forskare och min del i datainsamlingen. Det skapar också särskilda sätt att tänka kring sanning och huruvida det existerar en verklighet möjlig att beskriva, vilken är en traditionell bild av forskningens uppdrag som jag menar går att härleda till en modernistisk diskurs. Med feministisk poststrukturalism som teoretisk utgångspunkt riktas min uppmärksamhet snarare mot olika sätt att förstå hur för givet tagna föreställningar om kön skapas i språk och hur makt produceras i verksamma dominerande diskurser. I detta arbete blir teori och metod oupplösligt sammanbundna. Därför har jag valt att sammanföra teori och metodologiska utgångspunkter under en och samma rubrik. Den här delen av uppsatsen inleds med en beskrivning av min förståelse för modernism och postmodernism eftersom jag förstår dem som viktiga för feministisk poststrukturalisms framväxt. Senare skriver jag fram några aspekter av feministisk poststrukturalism, särskilt då vissa begrepp som blir viktiga, såväl teoretiskt som metodologiskt, i min undersökning.

Modernism och postmodernism

Ur ett postmodernt perspektiv ses modernismen som det som växte fram under 1600- och 1700-talen i Europa och Amerika och som innebar en reaktion mot det starkt förhärskande religiösa tänkande som varit dominerande i både politik och vetenskap under lång tid.³⁵ Man gjorde upp med föreställningen om en högre nyckfull makt, religionens mysticism, och etablerade i stället en tanke om att världen är uppbyggd av en underliggande ordning och bestämda orsak-verkanförhållanden.³⁶ En bild av en värld i utveckling målades upp och tankarna om framsteg och förbättring blev centrala. I detta modernitetsprojekt skulle ett bättre liv för människorna skapas genom vetenskapliga metoder och ny teknik.³⁷ I en postmodern tankefigur präglas den modernistiska kunskapssynen av att ”sann” objektiv kunskap existerar och kan kartläggas. Då förstår man det som att den modernistiska världen går att systematisera och kategorisera i par som står i ett hierarkiskt motsatsförhållande till varandra, till exempel manligt-kvinnligt, vuxen-

³⁵ Lenz Taguchi, s. 51f.

³⁶ Elisabeth Nordin-Hultman: *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Stockholm: Liber, 2004, s. 33.

³⁷ *Ibid.*, s. 32.

barn, teori-praktik.³⁸ De moderna samhällena som började formas under 1600-, 1700- och 1800-talen innefattade också en lång rad av nya sätt att organisera livet och människorna. Det innebar skapandet av moderna institutioner såsom skolor, sjukvård, fabriker, modern vetenskap och så småningom, under 1900-talet, också centralmyndigheter som t.ex. Skolöverstyrelsen och Socialstyrelsen. Detta fick följderna att många fler vuxna kom att arbeta med barn i omsorg och undervisning under dessa tidsperioder. Barnet blev också definierat på nya sätt genom att en allt starkare gemensam professionell kunskapsbas växte fram. Så småningom etablerades därav tanken om ett utvecklingsförlopp i barndomen som var generellt, och därmed även ”mallar” om barns utveckling.³⁹ Det är i modernismens världsbild som psykologin och samhällsvetenskapen har formats och skapat sin uppfattning om barn som födda med en inneboende natur och bilden av ”originalbarnet” som existerar och fungerar som måttstock när man tittar på barns utveckling. Den modernistiska tankevärlden har alltså haft, och har fortfarande, stor påverkan på vårt sätt att tänka och förhålla oss till världen.

Under den andra hälften av 1900-talet började kritik växa fram mot de ”absoluta sanningar” som det modernistiska tänkandet och handlandet vilar på. Denna kritiska rörelse blev det som kommit att kallas ett postmodernistiskt perspektiv. Det vill inte ersätta de modernistiska tankefigurerna, utan snarare kritiskt granska modernismen inifrån och bidra med nya perspektiv.⁴⁰ Jag förstår ett postmodernistiskt tänkande som att det alltså inte söker universella svar utan ägnar sig åt att försöka öppna upp och ge nya perspektiv till för givet tagna teorier och föreställningar. Ur ett pedagogiskt perspektiv tänker jag att det kortfattat handlar om att ett modernistiskt sätt att se på barn har fokuserat på ett förväntat utvecklingsförlopp och det som eventuellt brister i detta förlopp. Man har tänkt sig en ”inneboende” och ”naturlig” utveckling som är förväntad, och att eventuella avvikelser från en sådan utveckling handlar om ett fel hos barnet som bör åtgärdas. Det postmodernistiska sättet att tänka i ett pedagogiskt sammanhang fokuserar istället, vad jag förstår det som, på lärandets kontextualitet och situering. Man lutar sig mot senare forskning som pekar just på betydelsen av miljön och sammanhanget för barns möjligheter att utvecklas och lära och menar att det snarare är miljön eller pedagogiken som ska försöka förändras efter barnen och inte tvärtom.⁴¹

Feministisk poststrukturalism

Det feministiska poststrukturalistiska perspektivet går i linje med ett postmodernistiskt perspektiv och intresserar sig för att öppna upp för nya förståelser genom att ifrågasätta det för givet tagna. Man är inom detta perspektiv också intresserad av hur makt produceras i olika diskurser, men

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid., s. 34f.

⁴⁰ Lenz Taguchi, s. 53.

⁴¹ Nordin-Hultman, s. 30f.

skiljer sig från det postmoderna perspektivet på så vis att det fokuserar på kön och tänker sig subjektet som aktiv medskapare av såväl makt som kön.⁴² Feministisk poststrukturalism ifrågasätter och förkastar själva tudelningen manlighet och kvinnlighet och strävar efter att förskjuta, öppna upp och skaka om maktproducerande dikotomier (som t.ex. man-kvinna) eftersom dessa idag är så djupt inskrivna i våra subjektiviteter att vi inte kan förhålla oss till världen utan dem.⁴³ Man tänker sig att strukturerna och processerna i den sociala världen är starka och begränsar, formar och betvingar oss. Individens subjektskapande ses som en ständigt pågående process och jaget är därmed inget enhetligt som någonsin blir färdigt.⁴⁴ Positionering är ett begrepp som jag förstår som centralt när man talar om subjektskapande. Det handlar om en process som ofta är omedveten och som innebär att man ”placeras” sig själv och andra i relation till dominerande normer. Hur man ”är” blir då ett resultat av den diskurs man är situationerad i och vilka mer som befinner sig där.⁴⁵ Inom positioneringsbegreppet ryms också att positioneras, vilket då ges betydelsen att man även kan ”placeras” på ett visst sätt av andra människor. Att subjektet positionerar sig och positioneras på olika vis i relation till dominerande diskurser kallas inom feministisk poststrukturalism för att ha multipla subjektiviteter. Man tänker subjektet som innehavare av agentskap (handlingsutrymme) och att denne alltså är aktiv medskapare av den könade subjektiviteten. Precis som det postmoderna perspektivet inte vill ersätta de modernistiska teorierna vill feministisk poststrukturalism inte heller förkasta vare sig tidigare versioner av feminism eller det modernistiska perspektivet, som jag förstår det. Man menar istället att alla riktningarna kan fylla en funktion än idag, men att det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet bidrar med ett viktigt tillägg som behövs för att åstadkomma en markant förändring.⁴⁶

Diskurser

Det feministiskt poststrukturalistiska subjektet görs, men gör också sig själv, med hjälp av de betydelsebärande diskurserna som existerar i mänskliga uttrycksformer. Hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, på det sätt jag förstår och använder dem här. Diskurserna handlar om vad vi tar för givet och hur detta styr vårt handlande.⁴⁷ En dominerande diskurs kan beskrivas som ett sätt att se på och förstå världen som inte ifrågasätts. Eller ännu enklare uttryckt: en dominerande diskurs innebär att vi är överens om vad som är rätt och fel eller normalt och onormalt.⁴⁸ Diskurser producerar makt på så vis att de reproduceras i kollektiva tanke- och handlingsmönster hela tiden och våra ords och tankars innebörder styrs av i vilken diskurs vi befinner oss i.⁴⁹ Diskurserna fungerar dock inte bara tvingande utan är också

⁴² Lenz Taguchi, s. 83f.

⁴³ Ibid. 83f.

⁴⁴ Ibid., s. 10f.

⁴⁵ Ibid., s. 153f.

⁴⁶ Ibid., s.99.

⁴⁷ Eidevald, s. 55.

⁴⁸ Bodén, s. 39f.

⁴⁹ Sökning på Nationalencyklopedin (www.ne.se) med sökordet “diskurs”, 2010-04-20.

fyllda med längtan och begär genom att vissa sätt att agera på blir så åtråvärda att vi tar upp dem och gör dem till våra egna. Subjektet får på så sätt hjälp att positionera sig på ”rätt” sätt i umgänget med andra människor och formar sig/formas i de diskursiva praktiker där dikotomierna manligt och kvinnligt är inbyggd.⁵⁰

Subjektskapande och agentskap

Inom feministisk poststrukturalism använder man begreppen subjektivitet och subjektskapande istället för identitet. Det finns inget ”sant jag” i den modernistiska bemärkelsen att subjektet skulle besitta en inneboende personlighet som är medfödd och typisk för denne. Det finns inte heller specifika egenskaper som nödvändigtvis förenar vissa grupper (pojkar, flickor, vita, svarta, vuxna, barn etc.) utan människor snarare blir eller görs på olika sätt i olika situationer. Subjektiviteten skapas och omskapas gång på gång av subjektet i relation till (i samspel med eller i motstånd mot) de rådande diskurserna.⁵¹ Det är på så vis jag förstår att vi blir multipla subjekt utifrån ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv. I det här sättet att tänka riktas blicken lika mycket mot sammanhanget eller miljön runt omkring, som mot själva subjektet. Ett barn *är* till exempel inte okoncentrerat, utan *blir* det i ett visst sammanhang.⁵² Eftersom man tänker sig att subjektet såväl gör sig självt som görs av andra, och eftersom detta görande sker i relation till rådande diskurser, talar man inom feministisk poststrukturalism om ett diskursivt agentskap. Med det menar man att subjektet själv är agentiskt, det vill säga aktivt medskapare av den könade subjektiviteten.⁵³ Detta synsätt kan ställas mot andra feministiska teorier som ofta har sett individen som passiv mottagare av en könsroll.⁵⁴ Att vara kvinna eller man, att identifiera sig som flicka eller pojke och att kategorisera folk vi möter på samma vis är så inskrivet i oss att vi inte vet hur vi ska hantera verkligheten utan dessa kategorier. På samma sätt är barn i högsta grad delaktiga i att konstituera sig som könsbestämda varelser i vardagen.⁵⁵ Eftersom vi ofta positionerar oss i överensstämmelse med rådande diskurser kan det till slut leda till att vi uppfattar dessa positioner som vårt ”sanna jag”.⁵⁶ Tanken om ett ständigt subjektskapande och ett aktivt agentskap öppnar upp och möjliggör att se subjektet som föränderligt och dynamiskt. Då kan pojkar och flickor vara (göra sig eller göras) på en mängd olika sätt i relation till de verksamma diskurserna.

⁵⁰ Davies, s. 13.

⁵¹ Nordin-Hultman, s. 170.

⁵² Eidevald, s. 60.

⁵³ Lenz Taguchi, s. 69.

⁵⁴ Se t.ex. Davies, s. 16f.

⁵⁵ Davies, s. 152f.

⁵⁶ Eidevald, s. 58.

Den språkliga vändningen

Att välja feministisk poststrukturalism som teoretisk utgångspunkt innebär vissa språkvetenskapliga förutsättningar, det som kommit att kallas den språkliga vändningen. Den språkliga vändningen innebär, som jag förstår den, att språket *skapar* tingen snarare än att det beskriver dem. Innebörderna av dessa ting är därmed inte statiska eller absoluta utan i allra högsta grad föränderliga. Den tanken kan ställas mot den modernistiska tankefiguren som jag skrev fram tidigare och som handlar om existerande lagbundna strukturer som benämns genom språket. Den språkliga vändningen leder till att man inom feministisk poststrukturalism ser allt som språk på så vis att subjektet inte ens existerar förrän det gjorts en bild som beskriver vem subjektet är.⁵⁷ I språket, kommunikationen, skapar vi den mening och de innebörder som *blir* vi. Inom det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet förstår man det alltså som att språket konstruerar verkligheten. Jag förstår den nära relationen mellan diskurser och språk som att diskurserna är kontrollerade och organiserade språkfunktioner. Diskurserna inordnar språket på ett sätt som möjliggör vissa uttalanden och omöjliggör andra. Det är först genom att identifiera den diskurs i vilken ordet får sin innebörd som vi kan förstå vad ordet betyder (just nu). Begrepp får alltså olika innebörder beroende på vilket diskursivt sammanhang de används i.⁵⁸ Språket är därmed inte en spegling av verkligheten som objektivt förmedlar något utan det reproducerar snarare föreställningar som det självt är en del av.⁵⁹ I den meningen är inte kön någonting universellt som existerar utanför oss. Jag tänker att man kan förstå det som att barn ständigt i och genom såväl språket som sitt agerande och i relation till rådande diskurser konstruerar föreställningar om kön. Och vidare att dessa föreställningar blir en del av deras könade subjektivitet beroende hur de tar upp och förstår dem. Den språkliga vändningen har således inneburit en förskjutning av språk- och text-begreppen till att omfatta nästan alla aspekter av livet, såväl kroppen som alla tänkbara mänskliga uttrycksformer.⁶⁰

Makt och normalitet

Jag kommer att använda mig av begreppen normalitet och makt i min analys, därför vill jag beskriva kortfattat hur jag kommer använda och tänka kring begreppen i den här uppsatsen. Ett feministiskt poststrukturalistiskt sätt att förstå och använda begreppet makt är bland annat inspirerat av filosofen Michel Foucault. Jag förstår hans tankar om makt som något som skapas av och genom varje enskild individ. Makt kommer enligt detta sätt att tänka inte utifrån, uppifrån, utan den skapas av subjekten som alla är aktiva och deltar.⁶¹ I det här sättet att förstå

⁵⁷ Lenz Taguchi, s. 65f.

⁵⁸ Bodén, s. 39ff.

⁵⁹ Eidevald, s. 52.

⁶⁰ Nordin-Hultman, s. 40f.

⁶¹ Lenz Taguchi, s. 63; Hillevi Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 2000, s. 60f.

makt produceras den i en komplex process av de deltagande subjekten vilken resulterar i en kollektiv mentalitet. Makt produceras med hjälp av de kollektivt konstruerade diskurser och materialiserade praktiker som vi ständigt reproducerar, omedvetet, dagligen.⁶² Makt och normalitet hänger utifrån det här perspektivet ihop på så vis att vår önskan att vara normala driver oss att disciplinera oss själva i enlighet med den eller de diskurser vi för tillfället är inskrivna i. Man kan alltså säga att makt produceras i och genom de normer som vi formar oss själva efter.⁶³ Att bestämma vad som är normalt innebär samtidigt att bestämma vad om är onormalt, eftersom det normala endast existerar i relation till sin motsats. På så vis produceras makt mellan det påstått normala och det (därmed) påstått onormala i likhet med makten som produceras mellan dikotomier.⁶⁴

Kön eller genus?

I vardagligt tal har begreppet kön kommit att förknippas med det biologiska könet, medan begreppet genus har fått representera det sociala könet. Utifrån en feministisk poststrukturalistisk tankefigur förstår jag själva distinktionen mellan kön och genus som sprungen ur ett förenklat dikotomt tänkande, som om (det biologiska) könet är något statiskt och absolut till skillnad från (det sociala) genus. Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv menar man snarare att genus och kön hänger ihop och påverkar varandra, det vill säga att den biologiska kroppen har betydelse för genusegenskaperna och vice versa.⁶⁵ Exempel på dessa utsuddade gränser mellan kön och genus är att man har sett att kvinnor som ägnar sig mycket åt boxning börjar producera mer testosteron och att män kan producera bröstmjölk när det inte finns något annat sätt att föda deras barn.⁶⁶ På så vis tänker man sig att även biologiskt kön ”görs” och förkroppsligas och att föreställningarna eller förväntningarna om kön därmed inte är stängda utan möjliga att omkonstruera. Då blir uppdelningen av kön och genus som biologiskt respektive socialt kön inte längre meningsfull.⁶⁷ Jag använder därför genomgående kön som begrepp i den här uppsatsen och tänker då, i linje med mina teoretiska utgångspunkter, att det innefattar såväl det påstått ”biologiska” som det påstått ”sociala”. Dock väljer jag att använda ordet genus som prefix i ”genusperspektiv” respektive ”genuspedagogik” eftersom dessa begrepp och de innebörder som de fått under 1990- och 2000-talet är viktiga för mitt bakgrundsavsnitt och min diskussion av de olika läsningarna senare i uppsatsen.

⁶² Ibid.

⁶³ Hulth & Schönback: *Vi är hon! Bilder och subjektsskapande i förskola*. C-uppsats, Lärarhögskolan i Stockholm, 2007, s. 13.

⁶⁴ Lenz-Taguchi, *In på bara benet*, s. 118, 199.

⁶⁵ Carlsson, s. 9ff.

⁶⁶ Davies, s. 21.

⁶⁷ Eidevald, s. 51f.

Diskursanalys och dekonstruktion

I linje med det feministiskt poststrukturalistiska perspektivets tanke om att det inte existerar någon absolut sanning blir diskursanalys och dekonstruktion viktiga metodologiska verktyg för mig i arbetet med analysen. Så som jag förstår diskursanalys som metod så delar den dess utgångspunkt att våra sätt att tala inte neutralt avspeglar omvärlden utan att de snarare bidrar till att skapa och förändra dem.⁶⁸ En diskursanalys syftar till att synliggöra verksamma diskurser och vilken makt eller villkor de producerar.⁶⁹ Alltså försöker den förstå hur människors handlingar, samtal och språk skapar makt och möjligheter. Det finns olika inriktningar av diskursanalyser, men det som förenar dem är sättet att se på språket som något som bidrar till att forma verkligheten snarare än något som beskriver den.⁷⁰ Jag kommer framför allt att använda mig av två olika sätt att förstå diskursanalys i min analys. Det första sättet innebär att jag kommer att försöka identifiera stora normerande diskurser inspirerat av Foucaults sätt att tänka kring diskurser. Exempel på sådana är vuxen/barn-diskurs respektive utvecklings-diskurs. Dessa stora diskurser identifieras främst genom att försöka synliggöra det som är för givet taget i en situation, till exempel vem som är vuxen och vem som är barn och vad det innebär för det som kan sägas och göras i situationen.⁷¹ I det analysarbetet använder jag mig framför allt av dekonstruktion, se mer nedan om vad det innebär. I det andra sättet att använda diskursanalys kommer jag att leta efter betydelsebärande tecken i sekvenserna och identifiera/skapa egna diskurser kring dessa för att se hur det kan ge olika sätt att tänka kring vad som sägs i inspelningen. Jag förstår och använder mig av betydelsebärande tecken som särskilda ord och uttryck som framträder i sekvenserna som kan ses referera till andra ord och uttryck i sekvensen och som tillsammans, i relation till den rådande diskursen, skapar mening. I detta sätt att tänka menar jag inte att de betydelsebärande tecknen i sig har en fixerad betydelse, utan snarare att de kan förstås på en mängd olika sätt i olika sammanhang och diskurser, och att de sätt jag förstår och använder mig av dem i den här uppsatsen är *ett* möjligt sätt.⁷² Av de betydelsebärande tecknen som jag identifierar i sekvenserna kommer jag att bilda så kallade teckenkedjor. Det innebär att jag sätter dem i rader efter varandra (exempelvis flicka-fin-hallå-flicka-fin) i syftet att synliggöra föreställningar om oss som deltar i sekvenserna och hur dessa kan förstås i relation till de rådande diskurserna.

Dekonstruktion är ett begrepp som introducerades av Jacques Derrida och som innebär att man genom att synliggöra motsatser, likheter och skillnader kan öppna upp för nya sätt att förstå sådant vi vanligen tar för givet. Dekonstruktion innebär ett synliggörande av diskursiva praktiker och makt men alltså även möjligheten att göra förskjutningar av innebörden av för

⁶⁸ Winter-Jorgensen & Phillips: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studielitteratur, 2000, s. 7.

⁶⁹ Eidevald, s. 77.

⁷⁰ Bergström & Boréus: *Textens mening och makt -metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur 2005, s. 305f.

⁷¹ Anna Palmer: *Matematik i förändring: Diskursanalyser med fokus på matematik och kunskapsteori med ett genusperspektiv*, Magisteruppsats, Lärarhögskolan i Stockholm, 2005, s. 28.

⁷² Lenz Taguchi, In på bara benet, s. 113.

givet tagna begrepp.⁷³ När jag använder dekonstruktion som verktyg i min analys studerar jag vilka ord och begrepp vi uttrycker och använder men *också* de som därmed uteslutits och inte sägs. I mina läsningar av sekvenserna kommer jag att prova att skapa dikotomier med de betydelsebärande tecknen som jag valt för att synliggöra vad som inte sagts, i syftet att ge ytterligare mening åt det som sagts. På så sätt tänker jag att jag kommer kunna göra nya läsningar av det jag först tar som självklart i ljudinspelningen.⁷⁴

⁷³ Ibid., s. 187ff.

⁷⁴ Bodén, s. 44.

Undersökningens upplägg

Om materialet

Inspelningen som jag analyserar i den här uppsatsen är gjord i en tidigare kurs i min lärarutbildning. Kursen handlade om att organisera för, värdera och bedöma lärande och i uppgiften skulle jag som pedagog planera och genomföra en serie aktiviteter i syfte att synliggöra ett kunnande som skulle ligga till grund för en bedömning. Barnen som deltar i inspelningen hade sedan en tid tillbaka visat ett stort intresse för bokstäver, därför valde jag en språklig ingång i aktiviteterna. Målet var att jag skulle bilda en uppfattning om barnens eventuella förståelse för relationen mellan bokstavssymbolerna och bokstavsljuden.

Inspelningen utgör den sista aktiviteten i en serie av fyra. Fem barn deltar i aktiviteten: Niklas, Elvira, Valter och Filippa, alla födda 2004, och Tuva, född 2005. Det är samma barn som deltagit i de tidigare aktiviteterna vilket innebär att vi på olika sätt har lekt och pratat om bokstäver och bokstavsljud innan den inspelade aktiviteten ägde rum. Vi befinner oss i förskolans rit- och pysselhörna och aktiviteten handlar om att klippa ut bilder från tidningar och klistra bilderna till ett collage. Niklas och Tuva får i uppdrag att leta efter saker med bokstavsljudet *a* i sig och Filippa, Elvira och Valter ska hitta saker med ljudet *k* i. Anledningen till att det blev just dessa ljud är eftersom de kommit upp till diskussion under tidigare aktiviteter. Jag använde mig av pedagogisk dokumentation i form av spaltdokumentation, ljudinspelning, foton och minnesanteckningar för att få en bild av det kunnande jag skulle synliggöra.

Etiska överväganden och val

Barnen som deltar i inspelningen som jag analyserar går på den förskola där jag under ett års tid gjort min verksamhetsförlagda utbildning. Deras föräldrar har godkänt barnens deltagande. Barnens namn är i denna text fingerade och ljudinspelningen och övrig dokumentation kommer att raderas efter studiens genomförande. Barnens tillfrågades om de ville delta i aktiviteterna och det har genomgående varit min intention att göra barnen medvetna om att de har kunnat välja att lämna aktiviteten när som helst om de hade velat. Jag har således i min uppsats tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer gällande informationskravet,

samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.⁷⁵ Inspelningen är, som sagt, från början gjord i ett annat syfte, i en annan kurs i min lärarutbildning. Valet att använda en redan existerande inspelning är inspirerat av tidigare studier som visar på pedagogers omedvetna deltagande i att upprätthålla och skapa könad subjektivitet i förskoleverksamheten.⁷⁶ Jag tänker att en sådan inspelning, i det här hänseendet, är mindre tillrättalagd än en inspelning gjord med denna uppsats i direkt åtanke. Jag har valt ut tre sekvenser från ljudinspelningen som jag gör olika läsningar av utifrån det feministiskt poststrukturalistiska perspektiv som jag skrivit fram ovan. Det finns förstås en mängd intressanta sekvenser i ljudinspelningen som skulle kunna analyseras ur många olika perspektiv. Jag har valt just dessa sekvenser eftersom de är intressanta för min undersökning och det teoretiska perspektiv som jag utgår ifrån i den här uppsatsen. Jag vill göra läsaren medveten om min roll i valet och samtidigt påpeka att jag inte på något vis syftar till att presentera en objektiv sanning.

Undersökningens trovärdighet och min roll

Jag är författare till den här uppsatsen, det är jag som väljer orden i den. Det är också jag som såväl interagerar med barnen i ljudinspelningen som gör olika läsningar av den i analysen senare. Min undersökning utgår från en kvalitativ metod, vilken innebär att jag som forskare genom deltagande observation blivit en del av dokumentationen och att jag i analysen försöker skriva fram olika förståelser snarare än ett representativt ”svar”.⁷⁷ I en feministiskt poststrukturalistisk tankefigur finns ingen objektiv sanning som kan presenteras i en uppsats, därmed är det inte heller min intention att göra det. I det här sättet att tänka blir det viktigt att poängtera att dokumentation, så som ljudinspelningen som jag använder i min undersökning, är färgad av mig som deltagit i observationen. Mina tankar och föreställningar blir därmed en del av såväl dokumentation som analys i den här undersökningen och att göra mig själv synlig i texten är ett sätt att påminna läsaren om detta. Istället för att presentera en påstådd sanning vill jag, utifrån feministisk poststrukturalistisk teori och de verktyg för analys som den erbjuder, undersöka hur könad subjektivitet skapas i förskolan genom att göra olika läsningar av det ”språkliga mötet” som finns representerat i ljudinspelningen som jag utgår ifrån. Jag förstår forskningens krav på validitet och reliabilitet, så som begreppen använts, som att de hänger ihop med en modernistisk föreställning om en existerande objektiv sanning möjlig att beskriva, vilket krockar med mina teoretiska utgångspunkter i den här uppsatsen. Jag har valt att i stället inspireras och använda mig av Steinar Kvaless sätt att tänka kring begreppet trovärdighet. Kvale skriver att ett postmodernt sätt att tänka kring en undersöknings trovärdighet blir att det finns

⁷⁵ Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2002, s. 6

⁷⁶ Se mer utförligt om detta i bakgrundsavsnittet där jag redogör för genuspedagogikens framväxt. Jag hänvisar till t.ex. Eidevald (2009); Wahlström (2003); Svaleryd (2002) för fördjupning i ämnet.

⁷⁷ Cato R. Björndal: *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*, Stockholm: Liber, 2002, s. 23.

multipla sanningar möjliga att beskriva snarare än en.⁷⁸ Validitet ur ett postmodernistiskt synsätt handlar då snarare om huruvida en studie undersöker det den utgett sig för att undersöka än om att skriva fram en objektiv sanning.⁷⁹ Den här undersökningens trovärdighet kommer av att jag intar ett teoretiskt perspektiv, feministisk poststrukturalism, vilket jag skriver fram tydligt och jag tydliggör även hur jag använder mig av detta perspektiv och dess begrepp i min analys. Bronwyn Davies beskriver i linje med detta hur forskaren utifrån en poststrukturalistisk utgångspunkt tänker att en läsning alltid kommer att vara öppen för andra möjliga läsningar och att forskaren därmed är medveten om den mångfald av olika tänkbara innebörder som en händelse kan ha för såväl forskaren som forskningsobjekten. Vidare skriver Davies att den poststrukturalistiska forskaren är känslig för den makt som de egna orden faktiskt får i forskningen, trots det faktum att forskaren försöker hålla öppet för olika möjliga förståelser av orden.⁸⁰ Som jag skrivit ovan gör jag mig själv medvetet synlig i texten just för att påminna läsaren om min makt över uppsatsens innehåll.

⁷⁸ Steinar Kvale: "The social construction of validity", *Qualitative Inquiry*, Volume 1, Number 1, 1995, s. 21.

⁷⁹ *Ibid.*, s. 26.

⁸⁰ Davies, s. 187.

Analys

Inledning

I det följande presenterar jag en transkriberad version av varje sekvens följt av min läsning av den. Sedan skriver jag fram en sammanfattande diskussion utifrån de olika läsningarna följt av ett framåtblickande. Mitt fokus i närläsningen av sekvenserna har varit att genom diskursanalys och dekonstruktion försöka synliggöra olika diskurser som träder fram i ljudinspelningen för att sedan göra olika läsningar av hur våra språkhandlingar kan förstås i relation till diskurserna, olika positioner och skapandet av könad subjektivitet. Jag kommer att använda mig av de teorier och begrepp som jag skrev fram i avsnittet om teori och metodologiska utgångspunkter när jag gör de olika läsningarna. Vi som deltar i ljudinspelningen är alltså jag, Sara, och Niklas, Elvira, Valter, Filippa och Tuva.

Hallå, bajskorv!

Vi har just samlats i förskolans rit- och pysselhörna för den sista aktiviteten om bokstavssymboler och bokstavsljud. Det jag vill göra innan vi sätter igång är att placera mp3-spelaren på en lämplig plats och trycka igång ljudinspelningen. Jag har ännu inte presenterat min idé om vad aktiviteten ska innehålla.

Sara: *Då får den ligga här. Så rör inte den.*

Tuva: *Men här är mitten.*

Sara: *Ja, den här ska ligga i mitten för den spelar in vad vi säger.*

Niklas (nära micken): *Hallå.*

Sara: *He, he.*

Niklas: *He, he.*

(genast) Tuva och Elvira (samtidigt och nära micken): *Hallå.*

Tuva (nära micken och högt): *Hallå, bajskorv!*

Elvira: *Ha, ha.*

Sara: *Nej, inte så.*

Läsning av *Hallå, bajskorv!*

I den här sekvensen har jag identifierat en normerande vuxen/barn-diskurs som är verksam. Detta genom att göra dekonstruktioner då jag bytte ut vem som säger vad och vad som sägs. Till exempel kan det innebära att jag blev den som sade *Hallå, bajskorv* in i micken, medan Niklas blev den som svarade: *Nej, inte så*. I min läsning blev det då synligt att vi positionerar oss som "vuxen" respektive "barn" när vi uttalar oss i sekvensen. Jag förstår begreppen "vuxen" och "barn" som att de existerar i ett motsatsförhållande till varandra och att det är just i relation till varandra som de främst kan förstås. Genom att vi positionerar oss som vi gör i sekvensen skapar vi innebörder åt begreppen "vuxen" och "barn" i just den här vuxen/barn-diskursen. Jag tänker alltså, i linje med det som inom feministisk poststrukturalism kallas för den språkliga vändningen, att det är vi, genom våra språkliga handlingar, som är aktiva skapare av det som vi uppfattar som "verkligheten" snarare än att vi genom våra språkliga handlingar beskriver den. Vuxen/barn-diskursen blir också synlig genom att titta på normalitet i relation till vem som säger vad i sekvensen. Som jag skrev i teori och metodologiska utgångspunkter är det som förväntas och tas för givet också det som anses som normalt inom en diskurs. Att jag är den som berättar om mp3-spelarens funktion och hur den ska ligga och att barnen är de som säger *hallå* och *bajskorv* in i mikrofonen läser jag som det förväntade inom den verksamma diskursen, och det blir synligt framför allt när jag tänker på hur situationen hade uppfattats om förhållandet hade varit det motsatta. På så vis förstår jag det som att vi alla är aktiva i att producera makt i barn/vuxen-diskursen genom att positionera oss språkligt på det viset som vi gör i den här sekvensen.⁸¹

Jag har också läst sekvensen genom att titta på min respons till barnens olika språkhandlingar genom att bilda teckenkedjor. Mellan mig och Niklas kan en sådan kedja bli: *hallå-he,he-he,he*, och mellan mig och Tuva/Elvira: *hallå-(tystnad)-hallå, bajskorv!-nej, inte så*. Kring våra uttalanden har jag sedan skapat en rolig pojke-diskurs som jag förstår är verksam i sekvensen. Jag tänker att mina två inledande meningar signalerar till barnen att de inte ska bry sig om mp3-spelaren. Niklas gör genast det motsatta genom att luta sig fram nära, nära och säga *hallå* in i micken. Min respons till Niklas blir ett *he, he* som jag här ser som ett slags bekräftande av hans handlande, något som han genast i sig bekräftar tillbaka genom att yttra ett eget *he, he*. Detta språkliga utbyte förstår jag som ett slags samförstånd oss emellan där vi båda deltar i att skapa Niklas som subjekt i den här situationen. Tuva och Elvira inspireras, kanske efter att ha hört mitt bekräftande *he, he*, och gör precis samma sak som Niklas. Men deras *hallå* in i micken

⁸¹ Palmer, s. 26.

framkallar inget *he, he* utan besvaras istället med min tystnad, vilket jag förstår som ett slags icke-bekräftande av deras språkliga handling. När Tuva sedan går ett par steg längre än Niklas genom att höja rösten och lägga till *bajskorv* efter sitt *hallå* markerar jag tydligt mitt missnöje, min besvikelse, över hennes beteende genom mitt uttalande *Nej, inte så*. Jag tänker att det är dikotoma föreställningar om pojkar som roliga och busiga och flickor som snälla och bekräftande som bär upp rolig pojke-diskursen. I den är det okej och till och med lite kul att Niklas (i egenskap av pojke) väljer att strunta i det jag säger. I den diskursen är den roliga, busiga pojken norm och jag positionerar Niklas som sådan genom att genast bekräfta hans handlande trots att det går emot min uttalade ”order” om att låta mp3-spelaren vara. Det är som att själva rolig pojke-diskursen bär upp en förväntning på att Niklas, i egenskap av just pojke, ska kliva över mina uttalade förväntningar. I våra gemensamma uttryck av *he, he* deltar jag och Niklas i hans subjektskapande som den roliga pojken, tänker jag. När Tuva och Elvira väljer att positionera sig på samma vis möter de först mitt tysta motstånd och när Tuva sedan använder sitt agentskap genom att positionera sig (såväl ljudnivåmässigt som ordvalsmässigt) som *mer rolig pojke* än själva *den roliga pojken* visar jag min besvikelse i en negation riktad mot henne. Min betoning på *så* visar, tänker jag, att det inte är på det viset jag förväntar mig att hon ska agera och göra sig till flicka på. I roliga pojke-diskursen kan jag tänka att rätt sätt att göra sig till flicka på vore att skratta med åt Niklas språkliga handling. Att vara aktiv genom att bekräfta den roliga pojken men inte själv göra anspråk på makten genom att positionera sig så som Tuva gör. Jag tänker att Tuva (och i viss mån även Elvira) gör ett överskridande när hon väljer att positionera sig som busig pojke. Med det menar jag att hon i den här sekvensen positionerar sig själv i motstånd mot den rådande roliga pojke-diskursen och de könsnormer som jag förstår finns inom den.⁸² Att Tuva genom sitt agentskap positionerar sig på en mängd olika sätt, gör sig själv på en mängd olika sätt, i den här ljudinspelningen (se bl.a. i *Flickan är fin*-sekvensen nedan), kan förstås som ett uttryck för hennes multipla subjektiviteter.⁸³

Flickan är fin.

Aktiviteten har pågått i nära tio minuter och barnen är i full gång att bläddra i tidningar och leta efter bilder på saker innehållandes de bokstavsljud som jag gett dem i uppdrag att leta efter (*k* respektive *a*). Vi är alla aktiva och diskuterar bilderna barnen hittar. Dock är det olika hur mycket vi delar aktivitetens fokus på bokstavsljud i samtalen som utspelar sig kring bordet.

Tuva (med lite förställd barnslig röst): *Ja! Flickan är fin. Hallå!*

Tuva (högt): *Hallå, flickan är fin!*

⁸² För mer ingående tankar om vad ett överskridande kan innebära ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv hänvisar jag till t.ex. Davies, s. 209f.

⁸³ Lenz Taguchi, *In på bara benet*, s. 15f.

Sara: *Ja.* (paus) *Det är ju faktiskt... Lyssna, lyssna Tuva: flick-a. A-a* (ljudar och betonar på a).
Det slutar ju på a, eller hur?

Tuva (nästan ohörbart): *Men jag tänkte inte...*

Sara: *Bra, Tuva!*

(Tuva är tyst en stund, de andra barnen och Sara pratar.)

Tuva: *Ja, flickan!*

Tuva: *Kolla, kolla, flickan.*

Tuva (med förställd "bebisröst"): *Hejsan Sanna, var är mamman...*(ohörbart).

Niklas (högt): *Nej, jag skulle ha tagit flicka!*

Sara: *Ja, just det, men hon hjälpte ju di... ni gör ju tillsammans.*

Niklas: *Ja, just det.*

Sara: *Det var ju superbra.*

(Återigen är Tuva tyst, de andra barnen och Sara pratar.)

Tuva: *Tjej, tjej! Hallå, tjej!*

Sara: *Tjej, har den a?*

Tuva (tvekande): *Mmm.*

Sara: *Nej. Tjej (ljudar).*

Tuva: *Jag har klippt ut båda tjejerna.*

Sara: *A, flicka. Var det ju, eller hur. Flicka* (betonar a). *A, a* (ljudar hårt).

Tuva: *Men jag...*

Sara (nästan samtidigt): *Du kan titt...* (avbryter och vänder sig till ett annat barn): *A, men vad är det här då?* (tyst paus) *Vad är det?*

Läsning av *Flickan är fin*

För att identifiera dominerande diskurser som är verksamma i Flickan är fin-sekvensen har jag tittat på våra uttalanden enskilt och valt ut de tecken som jag uppfattar som betydelsebärande. Sedan har jag bildat teckenkedjor av dessa ord för att få en bild av vilka föreställningar om oss som deltar som framträdare och hur det kan förstås i relation till diskurser. Utifrån Tuvas uttalanden i den här sekvensen kan en teckenkedja till exempel bli: Flickan-fin-hallå-flickan-fin. I den läsningen framträder en fina flickan-diskurs som existerar som en motdiskurs till diskursen som jag valt att kalla för bokstavs-diskursen. I bokstavs-diskursen kan en kedja av meningsbärande tecken bli lyssna-flicka-a-tjej-nej-flicka. Jag förstår mig själv som pedagog som bokstavs-diskursens främsta företrädare i sekvensen. När jag relaterar dessa diskurser till den stora vuxen/barn-diskursen som jag identifierade i föregående sekvens, och som kan ses som verksamt i hela ljudinspelningen, blir frågor om makt och normalitet återigen aktuella. Jag positionerar mig själv som vuxen och gör då anspråk på makt som jag sedan omedvetet använder genom att etablera normer inom bokstavs-diskursen. Jag tänker att de positioner som är möjliga och förväntade inom bokstavs-diskursen är intresserade barn, aktiva barn som, framför allt, delar mitt bokstavsfokus i aktiviteten. I den här läsningen förstår jag det som att jag väljer att bemöta Niklas uttalande i sekvensen genast eftersom han positionerar sig, och därmed också förhåller sig, på rätt sätt till normen inom bokstavs-diskursen. På samma sätt tänker jag då att Tuva visserligen är aktiv och intresserad men att hon verkar inom den egna fina flickor-diskursen och att hon därför inte fångar min uppmärksamhet lika lätt som Niklas i den här sekvensen. Hur jag förstår att jag i och med detta deltar i deras könade subjektskapande återkommer jag till nedan.

Min bokstavs-fokusering i inspelningen tänker jag är en del av att aktiviteten ingick i en uppgift från min lärarutbildning, men jag kan också förstå den som att jag är tydligt inskriven i en diskurs som jag har valt att kalla för utvecklings-diskursen, där jag deltar i att utveckla barns kunskap genom att ge de rätta svaren och korrigerar bristerna. Jag väljer att rätta Tuva genom att påpeka att det var en *flicka* hon klippt ut och inte en tjej (med tanke på att ordet tjej inte innehåller ett a-ljud, vilket var det hon skulle leta efter). Dessutom väljer jag att stänga konversationen med ett *nej* istället för att svara med en motfråga när Tuva svarar *Mmm* på frågan om tjej innehåller ett a-ljud. I min förståelse av denna utvecklings-diskurs är det jag, i egenskap av pedagog i den här inspelningen, som förväntas förmedla kunskapen till barnen. I den läsningen, där det framträder att jag har en tydlig förutbestämd tematik, deltar jag därmed i att skapa könad subjektivitet utifrån en modernistisk förståelse av vad kunskap och lärande innebär. Jag tänker att en sådan förståelse innebär att barnen ”klassificeras” som lyckade respektive inte lyckade och att mina positioneringar av dem utifrån bokstavs-diskursen kan ses som att jag gör just detta. Barnens subjektskapande i flickan är fin-sekvensen kan också kopplas till de föreställningar som jag hade om dem i det här specifika hänseendet baserat på tidigare aktiviteter. I den pedagogiska dokumentationen från dessa tillfällen blir det synligt att jag positionerat dem som kunnig (Niklas) respektive ointresserad (Tuva) och detta blir en del av hur de görs till subjekt i den här sekvensen. Hur det påverkar dem i sitt subjektskapande beror på hur de tar upp och förstår min positionering i den här situationen.⁸⁴

⁸⁴ Lenz Taguchi, *In på bara benet*, s. 130f.

Alla är ju på lag.

Aktiviteten har nu pågått i snart 15 minuter. Barnen letar i tidningarna, klipper och klistrar på de två stora papprena vi har framför oss på bordet. Tuva och Niklas ska göra ett collage med saker innehållandes a-ljud och Elvira, Filippa och Valter ska göra ett collage av saker innehållandes k-ljud. Barnen har precis upptäckt ”varandras” bokstavsljud och några av dem har börjat hitta saker i tidningarna som innehåller de andras bokstavsljud.

Filippa (visar en bild på kakor): *Jag ska klippa ut den här åt Tuva.*

Sara (lite tvekande): *Jaha...*

Filippa: *Kakor. Kaka.*

Filippa: *Varsågod Tuva, här får du mer kakor.*

Sara (mot Tuva): *Titta! Kaka* (betonar a-ljudet).

Niklas: *A, ja! Vi fick just en medhjälpare den här gången.*

Sara (genast och med emfas): *Jaa. Vad bra det är med kompisar som hjälper till!*

Niklas: *Ja, men, men, men...* (skriker nästan) *Alla är ju på lag!*

Sara (tystande): *Schh, du behöver inte skrika.*

Niklas: *Alla är ju på lag.*

Sara: *Absolut.*

Niklas: *Vi tävlar ju bara hur många vi kan få, som är mer än dom.*

Sara: *Ja, det är ju ingen riktig tävling, det är mer en lek.*

Niklas (samtidigt): *Och vi är på lag. Vi är på lag, alla vi.*

Sara: *Tillsammans, ja.*

Filippa (ger utklipp till Niklas och Tuva): *Varsågod.*

Sara (aningens missnöjt): *Amen, vad många.*

Niklas (låter glad): *Men... Hörru. Du klipper ju ut alla, det får inte ens plats.*

Läsning av *Alla är ju på lag*

I min läsning av *Alla är ju på lag*-sekvensen har jag identifierat betydelsebärande tecken i Niklas språkliga uttalanden och skapat dikotomier av dem för att se vilka diskurser som kunde framträda. Genom att skapa motsatspar tänker jag att jag kan ge ny innebörd åt det som sagts genom att synliggöra det som inte sagts. På så vis har jag försökt dekonstruera det för givet tagna i Niklas uttalanden. Exempelvis kan dessa motsatspar bli: medhjälpare-motståndare, tävling-lek, lag-enskilt, vi-de. Utifrån skapandet av motsatspar förstår jag det som att Niklas rör sig mellan två diskurser som jag har valt att kalla tävlings-diskursen respektive samarbets-diskursen. I läsningen av dessa två motdiskurser är det framför allt Niklas multipla subjektiviteter och diskursiva agentskap som blir synligt. Som jag skrev fram i teori och metodologi-avsnittet tänker man inom feministisk poststrukturalism att barn, genom sitt agentskap, är aktiva i att skapa den könade subjektiviteten. Jag förstår Niklas i den här sekvensen som ambivalent i detta subjektskapande. I den ordinarie verksamheten i förskolan har jag en bild av att han ofta tar/får en position som går i linje med tävlings-diskursen och rolig pojke-diskursen och jag tänker att just sådana positioneringar ofta är norm i sammanhang där ”traditionella” föreställningar om vad det innebär att vara pojke och flicka är verksamma. Då tänker jag att han skapar sig själv som pojke i tävlings-diskursen i relation till de positioner han är van att ta/få. Men i min läsning skapar han också, samtidigt, sig själv i relation till samarbets-diskursen och de normer som jag kan förstå finns inom den. I mina uttalanden blir det tydligt att jag som pedagog är aktiv i den här diskursen och därmed skapar han sig som pojke i relation till mig i sekvensen. Jag tänker att jag, i egenskap av vuxen och företrädare för samarbets-diskursen, får tillträde till makt och att de normer som finns inom samarbets-diskursen därmed blir viktiga för Niklas i hans subjektskapande. I linje med det jag skrev fram om diskurser i avsnittet om teoretiska och metodologiska perspektiv förstår jag det som att den makt jag tar/får i egenskap av vuxen gör samarbets-diskursen åtråvärd för Niklas. Min makt gör normerna i den diskursen så starka att Niklas blir ambivalent i hur han ska positionera sig i sekvensen. På det viset tänker jag att Niklas multipla subjektiviteter blir synliga i rörelsen mellan de verksamma diskurserna. De olika sätt genom vilka jag kan förstå honom här tänker jag är ett uttryck för att också han förstår världen med hjälp av de olika diskurserna han har tillgång till i sekvensen.⁸⁵

Jag har också läst *Alla är ju på lag*-sekvensen med mina uttalanden i fokus, och då tittat på vilka betydelsebärande tecken jag kan förstå i dem och jämfört de uttalanden som riktar sig mot Niklas respektive Filippa. Detta för att ytterligare synliggöra min del i skapandet av könad subjektivitet. Då blir det synligt att jag är inskriven i en kompensatorisk genus-diskurs som är verksam i den här sekvensen. Den kompensatoriska genuspedagogiken tänker, som jag beskrivit i bakgrundsavsnittet, att pojkar och flickor generellt, som två skilda grupper, behöver öva extra på sådant som i regel inte uppmuntras i respektive grupp. Jag kan förstå mina språkliga yttranden gentemot såväl Niklas som Filippa i den här sekvensen utifrån en kompensatorisk genus-diskurs. När jag genast och med emfas besvarar Niklas konstaterande att de fått en medhjälpare med: *Jaa. Vad bra det är med kompisar som hjälper till!* förstår jag det som att jag positionerar Niklas som pojke utifrån en kompensatorisk förståelse för vad det innebär. I den kompensatoriska genus-diskursen tänker jag att det är norm att verka för att ”fylla upp” för det som anses saknas hos respektive kön. Jag tänker att jag utifrån den föreställningen försöker

⁸⁵ Davies, s. 16.

kompensera genom att poängtera vikten av samarbete och vänskap för Niklas. Filippa, som ägnar sig åt just det som jag försöker övertyga Niklas om, positioneras av mig utifrån samma kompensatoriska föreställning om pojkar och flickors behov. Hennes engagemang att hjälpa kompisarna möter jag med de, som jag förstår dem, smått missnöjda kommentarerna *Jaha* respektive *Amen, vad många*. Då tänker jag att mitt syfte i sekvensen var att delta i skapandet av jämställd könad subjektivitet, men att det som framträder i den här läsningen är hur jag istället konar dem utifrån stereotypa föreställningar. I en kompensatorisk genus-diskurs förstår jag dessa stereotypa föreställningar som att pojkar generellt behöver öva på intimitet och flickor generellt på att autonomi. Det tänkandet skapar i sig en norm som jag verkar utifrån i den här diskursen och som leder till att jag ger Niklas respons och utrymme samtidigt som jag nästintill ignorerar Filippa.

Sammanfattande diskussion utifrån de olika läsningarna

Jag samlar ihop...

I min analys har jag gjort olika läsningar av tre sekvenser från ljudinspelningen. Med hjälp av feministisk poststrukturalistisk teori, diskursanalys och dekonstruktion har jag läst våra språkliga uttalanden i sekvenserna på olika sätt i syftet att bättre förstå hur jag som pedagog är delaktig i förskolebarns kön- och subjektskapande. Detta inspirerat av genuspedagogiken som visat på pedagogers omedvetna delaktighet i att skapa och upprätthålla stereotypa könsföreställningar i förskoleverksamheten. Framför allt har jag inspirerats av det komplicerande tillägg som vuxit fram under 2000-talet och som poängterar vikten av att rikta blicken mot den egna pedagogiska praktiken och ständigt göra nya läsningar av det som är för givet taget i den.⁸⁶ När jag tittar på läsningarna tillsammans framträder framför allt hur delaktig och aktiv jag är i barnens könade subjektskapande. Jag rör mig mellan olika diskurser, i vilka jag i egenskap av vuxen tar/får makt, och positionerar barnen på olika sätt utifrån normerna inom de diskurserna. I de läsningarna som jag gjort ovan ser jag mig själv som verksam i vuxen/barn-diskursen, rolig pojke-diskursen, fina flickan-diskursen, bokstavs-diskursen, utvecklings-diskursen, tävlings- och samarbets-diskurserna samt den kompensatoriska genus-diskursen. Dessa diskurser som jag har identifierat/skapat kan tillsammans ses bilda diskursiva kedjor som skapar gränser för vad som är möjligt att tänka i den här situationen. I relation till diskurserna och hur jag i och genom språket positionerar barnen blir min dubbla subjektsposition tydlig.⁸⁷ Utifrån rolig pojke-diskursen positionerar jag Niklas respektive Tuva och Elvira utifrån normerande föreställningar om vad som är möjligt och tillåtet för ett barn som

⁸⁶ Se t.ex. Dolk, 2007.

⁸⁷ Med subjektsposition menar jag hur jag förhåller mig till normerna i de olika verksamma diskurserna i sekvensen. För fördjupning i begreppets innebörd, se t.ex. Bergström & Boréus s. 310.

förstås som ”pojke” respektive ”flicka”. I min läsning av Alla är ju på lag-sekvensen, däremot, verkar jag för att skapa jämställd könad subjektivitet utifrån en kompensatorisk genus-diskurs. Jag förstår det sammantaget som att jag gör barnen till pojkar respektive flickor *samtidigt* som jag försöker könskompensera. Att jag förstår min subjektsposition som dubbel och att jag därmed blir motsägelsefull när jag deltar i barnens könsskapande i situationen tänker jag blir en konsekvens av de motstridiga diskurser jag förstår mig själv som verksam i. Jag ser det som en slags kamp mellan olika diskursiva praktiker som jag, omedvetet eller medvetet, deltar i. Att jag verkar utifrån en modernistisk kunskapssyn i läsningen av Flickan är fin-sekvensen är ett exempel på att diskurser kan vara djupt inskrivna i oss trots att vi tänker att vi tar avstånd från dem. På samma vis tänker jag att jag omedvetet positionerar Niklas och Tuva som ”pojke” respektive ”flicka” utifrån rolig pojke-diskursen trots att det går emot mina genuspedagogiska intentioner.

I läsningarna framträder barnen som aktiva i köns- och subjektsskapandet på så vis att de positionerar sig själva i relation till rådande diskurser. Jag förstår de olika positionerna som barnen intar i sekvenserna som viktiga för dem och tänker att positioneringarna aktualiserar frågor rörande makt och normalitet. Barnen som deltar i inspelningen har, ända sedan födseln, fått erfarenheter av hur de förväntas positionera sig som ”pojke” eller ”flicka” (och därmed inte det andra) inom den sociala ordningen. Det vill säga vad som anses normalt i olika sammanhang. Dessutom har de blivit medvetna om att dessa förväntade positioner är av största vikt för dem i skapandet av en urskiljbar subjektivitet.⁸⁸ Att Tuva väljer att positionera sig som rolig pojke och att hon gör sig själv i relation till normerna i den egna fina flickan-diskursen (och därmed i motstånd mot den dominerande bokstavs-diskursen) visar på hennes multipla subjektiviteter och hennes diskursiva agentskap. När jag tittar på hennes positioneringar tillsammans framträder en bild av ett aktivt barn som gör sig själv såväl i samspel med-, som i motstånd mot rådande diskurser. Detta trots att jag som pedagog inte lyckas verka för att möjliggöra Tuvans multipla positioneringar.

I bakgrundsavsnittet skriver jag att jag förstår språket som skapande och upprätthållande av våra sociala strukturer. I mina olika läsningar framträder bilder av oss som deltar där vi just ägnar oss åt detta tänker jag. I och genom våra språkliga uttryck, såväl uttalade ord som vald tystnad, är vi alla aktiva i att upprätthålla en social struktur. I relation till olika diskurser, till makt och normalitet, så positionerar jag barnen, och de sig själva i och genom språket. Jag förstår kön, manlighet och kvinnlighet som strukturer som finns inbäddade i vårt samhälle, vilka vi ”tvingas” förhålla oss till ständigt.⁸⁹ Hur vi väljer att använda språket blir då en del av detta förhållningssätt. På så vis förstår jag våra språkliga uttalanden i sekvenserna som högst delaktiga i skapandet av könad subjektivitet.

⁸⁸ Davies, s. 27.

⁸⁹ Ibid, s. 9.

... och blickar framåt

Som jag skrivit fram tidigare förstår jag det, utifrån den feministisk poststrukturalistiska tankefiguren, som att vi är relationellt och kontextuellt beroende av varandra i konstruerandet av oss själva och verkligheten. Hillevi Lenz Taguchi skriver om vikten av att pedagogerna som befinner sig i den pedagogiska praktiken försöker dekonstruera den som ett led i ett etiskt förändringsarbete.⁹⁰ Jag tänker att synliggörandet av de olika sätten att förstå oss som deltar i ljudinspelningen innebär ett möjliggörande för mig som pedagog att utöva ansvar gentemot barnen. Att ”öppna” för fler möjliga svar än de först för givet tagna och att inte göra anspråk på ett ”rätt” svar kan då ses som ett etiskt ställningstagande från mig som pedagog.⁹¹ Den här undersökningen är, i linje med de ovan redovisade tankegångarna, ett försök av mig som pedagog att dekonstruera min egen praktik. Detta för att vi som deltar i den ska kunna bli medvetna om de processer i vilka vi görs/gör oss till könade subjekt, och att vi därmed ska få chansen att göra motstånd mot valda delar av vår subjektivitet istället för att hålla fast vid den i tron om att den ”är” vi. Jag tänker att just det att dekonstruera genom olika läsningar är det viktiga tillägg, den komplicerande, som feministisk poststrukturalism vill bidra med. Att genuspedagogik inte bara handlar om att jag som pedagog bör titta på min praktik i syftet att sedan kunna kompensera för det som tänks saknas, vilket den hittills har varit synonym med, utan att jag också medvetet försöker förstå den på många olika sätt.

Jag tänker att de dekonstruktiva läsningarna även kan bli ett led i att undvika skapandet av nya normer och föreställningar om vad pojkar och flickor ”är” eller bör vara. Att vara ”genusmedveten pedagog” handlar också om att vara inskriven i diskurser där normerande föreställningar existerar. Mina första spontana läsningar av sekvenserna präglades i hög utsträckning av en föreställning om att min språkliga respons till exempelvis Niklas och Tuva ser ut som den gör endast eftersom jag förstår dem som ”pojke” respektive ”flicka”. Det förstår jag som, vilket jag varit inne på i läsningen av Alla är ju på lag-sekvensen, att jag är tydligt inskriven i en kompensatorisk genus-diskurs som bärs upp av föreställningen att alla pojkar behöver öva på intimitet och alla flickor på autonomi. Jag tänker att det förhållningssättet i sig innebär en slags läsning som det komplicerande förhållningssättet kan hjälpa till att öppna upp.

Jag vill koppla tillbaka tanken om barn som agentiska till det jag skrev tidigare om att som pedagog utöva ansvar gentemot barnen. Jag tänker att förståelsen av barn som aktiva i skapandet av könad subjektivitet också kan ses som ett slags etiskt förhållningssätt. Det gör dem till möjliga innehavare av makt och därmed en del av att definiera vad normalitet innebär i olika sammanhang. Att se såväl mig själv som barnen i ljudinspelningen som aktiva deltagare i att skapa makt och normalitet blir ett led i att dekonstruera dikotomin vuxen-barn och därmed ett försök att göra barnen mer jämlika mig som vuxen i sekvensen. Att tänka sig barn som agentiska förstår jag som ett led i detta att öppna upp fler möjligheter. Jag tänker det som en del av den rörelse som genuspedagogiken under 2000-talet kommit att hamna i. Från en föreställning om barn som passiva mottagare av könsrollen till en bild av barn som aktiva deltagare i skapandet av den könade subjektiviteten.

⁹⁰ Lenz Taguchi, *In på bara benet*, s. 189.

⁹¹ *Ibid.* s 188ff.

De teoretiska och metodologiska verktygen som feministisk poststrukturalism erbjuder, och som jag har provat att använda på olika sätt i min undersökning, visar att det går att förstå sekvenserna på många sätt. Just denna diversitet innebär en slags frigörelse, tänker jag. Att det inte måste vara ett sätt som är rätt utan att man istället kan se på den pedagogiska praktiken och oss som deltar i den och tänka att det finns många verksamma ”förklaringar” som existerar samtidigt. Jag tänker att om jag som pedagog ständigt och medvetet gör olika läsningar av det som tas för givet i den pedagogiska praktiken kommer jag på sikt att kunna öppna upp för fler möjligheter att göra sig till pojke och flicka på. Nu rör vi oss!

Referenser

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina: *Textens mening och makt -metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2005.
- Bodén, Linnea: *Förändringens hegemoni -föreställningar om jämställdhet, kön och genus i Delegation för jämställdhet i förskolans utvärderingsfrågor och -svar*. Masteruppsats. Stockholms universitet, 2009.
- Björndal, Cato R.: *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber, 2002.
- Carlson, Åsa: *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB, 2001.
- Davies, Bronwyn: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber, 2003.
- Dolk, Klara: *Complicating Swedish Feminist Pedagogy. From Gender Equality to Gender Diversity in Pre-school*. C-uppsats. Lärarhögskolan, Stockholm, 2007.
- Dolk, Klara: *Komplicerande och normkritisk pedagogik. Tips på konkreta arbetsätt*. Opublicerat arbetsmaterial, 2008.
- Eidevald, Christian: *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping, 2009.
- Gens, Ingemar: *Från vagga till identitet: hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män*. Jönköping Seminarium, 2002.
- Hulth, Magdalena & Schönbeck, Hedda: *Vi är hon! Bilder och subjektskapande i förskolan*. C-uppsats. Lärarhögskolan i Stockholm, 2007.
- Kvale, Steinar: "The social construction of validity", *Qualitative Inquiry*, Volume 1, Number 1, 1995.
- Lenz Taguchi, Hillevi: *Emancipation och motstånd – Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.
- Lenz Taguchi, Hillevi: *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004.

Nordin-Hultman, Elisabeth: *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber, 2004.

Palmer, Anna: *Matematik i förändring. Diskursanalyser med fokus på matematik och kunskapsteori med ett genusperspektiv*. Magisteruppsats. Lärarhögskolan i Stockholm, 2005.

Schönbäck, Hedda: *Språkets köna(n)de betydelser. Att undersöka och analysera pedagogers språkbruk i förskolan*. Masteruppsats. Stockholms universitet, 2009.

SOU 1972:26: *Barnstugeutredningen*. Statens offentliga utredningar.

SOU 2004:115: *Den könade förskolan - delbetänkande från delegationen för jämställdhet i förskolan*. Statens offentliga utredningar.

SOU 2006:75: *Jämställd förskola - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Statens offentliga utredningar.

Svaleryd, Kajsa: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2002.

Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4, 2002.

Wahlström, Kajsa: *Flickor, pojkar och pedagoger*. Kristianstad: Utbildningsradion, 2003.

Wernersson, Inga: *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket, 2006.

Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, 2000.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**