

# ”Att ’simma’ i hela sin personlighet”

En genuskritisk diskursanalys om subjektivitet och kön, av ett urval texter om Reggio Emilia-filosofin.

Josefine Alameddine

Pedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Allmänt utbildningsområde

Självständigt arbete inom lärarutbildningen (210 hp)

HT 2010

Handledare: Hans Melkersson

Examinator: Mikael Palme

English title: ”To ’swim’ in one’s entire personality” A gender critical discourse analysis regarding subjectivity and sex, by a selection of texts about the philosophy of Reggio Emilia.



Stockholms  
universitet

# ”Att ’samma’ i hela sin personlighet”

**En genuskritisk diskursanalys om subjektivitet och kön, av ett urval texter om Reggio Emilia-filosofin.**

**Josefine Alameddine**

## **Sammanfattning**

Denna uppsats avser att studera framskrivningar om kön och barns subjektivitet, utifrån en samling texter som beskriver Reggio Emilia-filosofin och dess pedagogik. Med feministisk poststrukturalism och diskursanalys som teori och metod har jag i texterna sökt efter bland annat *representationer*, och utifrån dessa skrivit fram diskurser om *barns subjektivitet* respektive *barn som könade subjekt*. I materialet betonas en *helhetsyn* på barn, där barnet ses som ett kompetent, medskapande och unikt subjekt – men studien visar också att flickor och pojkar som *generaliserade grupper* beskrivs som delvis *olika*, och att denna antagna olikhet ger anledning till exempelvis gruppindelning efter kön. Dessa framställningar uppfattar jag stå i spänningsförhållande till varandra: diskursen om barn som könade kan förstås som begränsande för vad som ryms i diskursen om barns subjektivitet. Fokusering på olikhet mellan könen kan spåras till dels ett inom Reggio Emilia-filosofin värnande av just ”värdet” *olikhet* och dels en tanke om denna könsliga olikhet som något delvis inneboende hos barnen – *en slags essens* – som så att säga kommer före det relationella, kontextuella. Denna essentialistiska syn på könsligt bundna egenskaper förefaller stå i kontradiktoriskt förhållande till Reggio Emilia-filosofins betoning av individens unika subjektivitet. Studien gör gällande att denna olikhet, avseende kön, inte problematiseras i merparten av mitt material – men att det samtidigt tycks finnas en slags motdiskurs som gör detta problematiserande.

## **Nyckelord**

Dekonstruktion, diskursanalys, feministisk poststrukturalism, flickor, förskola, genus, kön, pedagogik, pojkar, Reggio Emilia, subjekt, textanalys.

<b>Inledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Reggio Emilia – historik och pedagogik.....	3
Reggio Emilia i Sverige .....	5
Det pedagogiska läget – en könad förskola?.....	7
<b>Litteraturöversikt</b> .....	<b>9</b>
Tidigare forskning.....	9
Kategorierna flickor respektive pojkar – en möjlighet.....	10
... eller ett hinder?.....	14
Reggio Emilia ur ett genuskritiskt, postmodernt perspektiv .....	16
Teoretiska utgångspunkter .....	19
Subjektivitet – agens, positionering, performativitet och multiplicitet .....	20
Individ – subjekt, identitet – subjektivitet? .....	21
Modernism .....	21
Förståelse av kön och genus.....	21
Dekonstruktion.....	22
Diskurs och makt .....	23
Sammanfattning .....	24
<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>26</b>
<b>Metod</b> .....	<b>27</b>
Diskursanalys som teori.....	27

Diskursanalys som metod .....	29
Urval och genomförande.....	29
Validitet och reliabilitet – reflektion över metod.....	31
<b>Resultat och analys .....</b>	<b>33</b>
Introduktion .....	33
Diskurs om barns subjektivitet.....	34
Diskurs om barnet som kön .....	37
<b>Diskussion .....</b>	<b>41</b>
<b>Konklusion.....</b>	<b>43</b>
Framtida forskning.....	43
<b>Referenslista .....</b>	<b>45</b>
Tryckta källor .....	45
Internet .....	48

# Inledning

Ett av mina intryck från min tid som lärarstudent är att det på utbildningen mer eller mindre ofta talats och kanske framförallt skrivits (i kursplaner etc.) om vikten av ett ”genusperspektiv” – under utbildningen och i praktiken. Jag har emellertid inte uppfattat att ”talet om” ett genusperspektiv riktigt har motsvarats av ett ”arbete med” ett genusperspektiv. När jag min femte termin gick den valbara kursen *Genuspedagogik med pedagogisk dokumentation* fick jag dock tillgång till genusteoretiska begrepp, liksom arbetssätt, för en mer genuskritisk praktik. Av den kursansvariga läraren, lektor Kajsa Ohrlander, blev jag också förmedlad en kandidatuppsats som skulle upp till opponering – en uppsats som i en Reggio Emilia-text identifierade en särartsdiskurs i fråga om kön. Detta fann jag intressant då jag under studenttiden uppfattat att Reggio Emilia-filosofins barnsyn och arbetsmetoder framhållits som särskilt ”bra”. Detta inte minst för dess fokus på individuella lärandeprocesser och dess kontextuella syn på individ och miljö – som en motpol till en syn på barns utveckling som förutbestämd och universell. Tanken på en av Reggio Emilia-filosofins texter som framskrivande av en könslig särartsdiskurs blev ytterligare intressant för mig då min verksamhetsförlagda utbildning sker i en starkt Reggio Emilia-inspirerad stadsdel, en stadsdel som jag kan komma att söka arbete i när jag är färdig lärare.

Jag vill så här i inledningen hålla fram att min syn på Reggio Emilia-filosofin och dess pedagogik är att den faktiskt är ”bra”. Jag är också övertygad om att all slags problematisering som görs i frågan kan göra den pedagogiska praktiken ”i Reggio Emilias tecken” ännu bättre. Som jag förstår Reggio Emilia är dess filosofi bland annat en tanke om pedagogik som demokrati och förändring – och i en sådan förutsätts ett ständigt problematiserande.

# Bakgrund

## Reggio Emilia – historik och pedagogik

Staden Reggio nell'Emilia ligger i Norra Italien, i provinsen Reggio Emilia, i regionen Emilia Romagna. Antalet invånare i staden uppgick år 2010 till 177 300 personer.<sup>1</sup> Staden har blivit känd för sin kommunala barnomsorgsverksamhet, till vilken den pedagogiska filosofi som kommit att kallas *Reggio Emilia* är knuten. Verksamheten, som idag består av 35 daghem, organiserades i sin nuvarande form 1963 då den togs över av kommunen.<sup>2</sup> Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia går dock längre tillbaka i tiden än så och har sina rötter i motståndsrörelsen mot fascismen, så som den visade sig under och efter andra världskriget, samt mot den religiösa uppfostran som den kyrkliga barnomsorgen stod för: en syn på barn som objekt för förmedlingspedagogik.<sup>3</sup> Loris Malaguzzi, Reggio Emilia-pedagogikens grundare, kom som folkskollärare till staden Reggio Emilia vid krigsslutet 1944 och arbetade som lärare på en internatskola uppbyggd av och yrkesutbildande för partisaner. De första daghemmen i området organiserades samtidigt efter krigsslutet av bönder i området, med hjälp av lärare knutna till partisan-internaten, däribland Malaguzzi. Verksamheten mötte motstånd, från centralt håll och från den katolska kyrkan och drevs fram till 1963 med lite stöd från kommunistpartiet och med frivilliga medel.<sup>4</sup> Förskolorna i Reggio Emilia är del av ett stort socialt kontaktnätverk, där pedagoger, föräldrar, samhälle, näringsliv samverkar.<sup>5</sup> En central tanke i Reggio Emilia-filosofin är den om pedagogik som ett slags demokratisk projekt, där spridandet av ”humanistiska värden och kreativitet”, solidaritet och ”demokratiskt deltagande”, ingår.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.ne.se> 2010-01-13. Sökord: Reggio Emilia

<sup>2</sup> <http://www.ne.se/reggio-emilia> , <http://www.reggioemilia.se>, båda 2010-01-13

<sup>3</sup> Anna Barsotti: ”Samtal med personal och föräldrar i januari 1981”, i Karin Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion, 1981, s. 90. Tarja Häikiö. *Barns estetiska läroprocesser. Ateljerista i förskola och skola*. Doktorsavhandling. Göteborg. Göteborgs universitet, 2007, s. 40-42. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor. En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm. HLS Förlag, 2003, s. 110

<sup>4</sup> Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, s. 85, 87f. Barsotti, Carlo: ”Möten med Loris Malaguzzi”, i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005, s. 52

<sup>5</sup> Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, s. 77-79

<sup>6</sup> Häikiö, s. 271. Anna Barsotti: ”Förskolan som ett projekt för att skapa en bättre värld”, i Marie-Anne Colliander et al. (red): *Om värden och omvärlden*, Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010, s.57

Göran Brulin och Birgitta Emriksson beskriver uppkomsten av pedagogiken som sprungen ur missnöje och kreativitet, som ”ett ständigt pågående motstånd”.<sup>7</sup> Framledes kom motståndstanken i Reggio Emilia-filosofin ytterligare att handla om motstånd mot förgivettaganden och dikotomier, som exempelvis vuxen – barn, fantasi – praktik, individ – samhälle. Man vill i sitt pedagogiska arbete föra samman ”[h]andens och huvudets lärande” och anser att om barn ges möjlighet att uttrycka sig med alla sina ”[h]undra språk”, blir de rika.<sup>8</sup> Bland dessa alla ”språk” kan räknas sinnlighet och kreativitet. Pedagogens roll är att verka för att möjliggöra barnens utforskande arbete och genom att lyssna på deras teorier utmana dem vidare.

Filosofin har inspirerats av en mängd olika pedagoger och filosofer, bland andra Montessori, Vygotskij, systrarna Agazzi, Piaget, Freinet, Freire, Marx, Toulmin, Dewey och Rorty.<sup>9</sup> Pedagogiken beskrivs som genetisk-konstruktivistisk, och de teoretiska grunderna har hämtat inspiration från Jean Piaget och Lev Vygotskij. Tarja Häikiö beskriver pedagogiken som en biologiskt grundad kunskapssyn med rötter i Piagets konstruktivistiska forskning och Vygotskijs kulturhistoriska dialektiska sociokulturella teori.<sup>10</sup> Malaguzzi motsatte dock sig ett ”vetenskapliggörande” av pedagogiken, och menade att pedagogik inte kan hållas levande på ”ett abstrakt plan” utan endast ”i en konkret, praktisk verksamhet”.<sup>11</sup> Carlina Rinaldi talar om detta i förhållande till dem som Reggio Emilia-filosofin inspirerats av, att alltså undvika att bli bunden till en viss teori eller praktik.<sup>12</sup> Reggio Emilia-pedagogiken grundar sig på tanken att lärande konstrueras i och utifrån interaktion med omgivningen, i vilken de ”tre pedagogiska aktörerna” enligt filosofin är det autodidakta barnet, den medforskande och vägledande pedagogen och den pedagogiska miljön. Denna syn på omgivningens betydelse – både den relationella och den kontextuella – anses inom filosofin också ha betydelse för barnets känslomässiga identitetsskapande.<sup>13</sup>

Loris Malaguzzi skrev aldrig något pedagogiskt manifest eller några metodikböcker. Harold Göthson beskriver det som att Reggio Emilia [pedagogiken] inte formulerar sig generellt ”utan genom exempel”.<sup>14</sup> Formuleringar om grundläggande tankar som filosofin utgår ifrån kan man bland annat finna i projektbeskrivningar, intervjuer och från föreläsningar.<sup>15</sup> Malaguzzi knyter i en

---

<sup>7</sup> Göran Brulin och Birgitta Emriksson: ”En pedagogik för regional utveckling”, i Grut (red.), s. 14, 15. Häikiö, s. 40

<sup>8</sup> Bland annat Wallin et al: *Ett barn har hundra språk*, s. 22. Brulin och Emriksson: ”En pedagogik för regional utveckling”, i Grut (red.), s. 22. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor. En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag, 2003, s. 38.

<sup>9</sup> Brulin och Emriksson, i Grut (red.), s. 14, 20

<sup>10</sup> Här förstår jag det som att det genetiska refererar till en biologisk syn på utveckling och att konstruktivism refererar till en syn på barnet som aktiv skapare av kunskap. Häikiö, s. 29-31

<sup>11</sup> Brulin och Emriksson, i Grut (red.), s. 21

<sup>12</sup> Carlina Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer, 2004, s. 181-182. Rinaldi är bland annat samordnare för den pedagogiska verksamheten i Reggio Emilia.

<sup>13</sup> Häikiö, s. 39-40

<sup>14</sup> Harold Göthson: ”Organisation, pedagogik och demokrati hör ihop”, i Colliander, et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010, s. 76

<sup>15</sup> Bland annat: Ann Åberg: ”Att förändra i den pedagogiska praktiken”, i Grut (red.), s. 110. Anna Barsotti, ”Loris Malaguzzi”, i Grut (red.), s. 59

föreläsning an till en av Piaget inspirerad syn på barnet som en kompetent individ. Poängen Malaguzzi gör är att denna syn på barnet inte är okomplicerad.<sup>16</sup> Främst handlar det om ett val i fråga om att se på – och förhålla sig till – barnet som någon som antingen är kompetent ifråga om att uppöva tekniska färdigheter eller en individ ”förmögen att uttrycka sig i många olika riktningar”.<sup>17</sup> Enligt Malaguzzi ses barnet i Reggio Emilia-filosofin utifrån ett ”breddperspektiv”, där möjlighet ges för barnet att uttrycka sig ”med alla sinnen”.<sup>18</sup> Man satsar inom Reggio Emilia-pedagogiken mycket på skapande verksamhet och på förskolorna i Reggio Emilia arbetar speciellt utbildade bildpedagoger, ateljeristor. Ateljeristan har ansvar för det praktisk skapande arbetet med barnen och man arbetar generellt i långsiktiga, processinriktade projekt där barnen tillåts pröva hypoteser och komma fram till egna lösningar. Genom att dokumentera och reflektera kring barnens arbete, kan pedagogerna utmana barnen ytterligare i deras kunskapsprocess.<sup>19</sup>

Den pedagogiska dokumentationen är således ytterligare en viktig del i Reggio Emilia-pedagogiken – genom denna reflekteras inte bara barnens lärandeprocesser utan inte minst den egna pedagogiska verksamheten. Med dokumentation som verktyg kartläggs, planeras och utvärderas verksamheten, som ett led i en hos filosofin uttalad strävan att ständigt arbeta för förändring och utveckling, i teori och praktik.<sup>20</sup> Pedagogistan, med huvudansvar för den pedagogiska verksamheten på förskolorna i Reggio Emilia, spelar en viktig roll för denna pedagogiska reflektion och genom dokumentation kommuniceras också verksamheten och kunskapsprocesserna mellan pedagoger och barn, mellan förskolan och föräldrar och med omvärlden.<sup>21</sup> Ulla Lind talar om denna process i termer av bland annat makt: genom den pedagogiska dokumentationen ges barn ”makt över observation och dokumentation”, över i sin egen kunskapsprocess. Denna gemensamma process mellan barn och pedagog skapar, som jag förstår det, i själva verket det *pedagogiska* i pedagogisk dokumentation.<sup>22</sup>

## Reggio Emilia i Sverige

Sedan tidigt 1980-tal har den Reggio Emilia-inspirerade filosofin i stigande grad, men i varierande omfattning, anammats av förskolor i Sverige.<sup>23</sup> 1981 och 1986 visade Moderna museet i Stockholm utställningarna *Ett barn har hundra språk* och *Mer om hundra språk*, i vilka verk, pedagogik och

---

<sup>16</sup> Loris Malaguzzi: ”Vi behöver göra valet nu”, i Grut (red.), s. 64f

<sup>17</sup> Ibid., s. 66

<sup>18</sup> Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, s.110

<sup>19</sup> Brulin och Emriksson, i Grut (red.), s. 17, 18. Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, s. 110

<sup>20</sup> Häikiö, s. 43. Gunilla Dahlberg och Harold Göthson: ”Barns lärande – en ny social rörelse?”, i Grut (red.), s. 75

<sup>21</sup> Brulin och Emriksson, i Grut (red.), s. 18-19. Häikiö, s. 43

<sup>22</sup> Ulla Lind: ”Farlig geografi och ’ofast mark’ i möte med Reggio Emilia”, i Colliander et al. (red), *Om värden och omvärlden*, s. 237

<sup>23</sup> Häikiö, s. 272



arbetssätt från Reggio Emilia presenterades.<sup>24</sup> 1981 utkom i Sverige Karin Wallin, Ingela Mæchel och Anna Barsotti med boken *Ett barn har hundra språk*, en bok som för en svensk publik presenterade Reggio Emilias pedagogik och arbetsgång.<sup>25</sup> 1992 startades, av bland andra Anna och Carlo Barsotti, Reggio Emilia Institutet i Stockholm.<sup>26</sup> Institutet är en kooperativ förening med syfte att ”stimulera till diskussion om pedagogiska frågor”, bland annat genom att hämta inspiration från förskolorna i Reggio Emilia.<sup>27</sup> Institutet arrangerar seminarier, föredrag och vidareutbildningar inom Reggio Emilia-pedagogikens arbetssätt och har drivit flera projekt i samarbete mellan förskolor, stadsdelar och lärarutbildningen på dåvarande Lärarhögskolan.<sup>28</sup> Institutet ger ut böcker och har en tidskrift, *Modern barndom*, som utkommer fyra gånger per år. I vissa stadsdelar i Sverige säger man sig arbeta Reggio Emilia-inspirerat genom att använda sig av vissa delar hämtade från filosofin. Det kan handla om vilken barnsyn/vilket pedagogiskt förhållningssätt till barn som skrivs fram i lokala styrdokument och verksamhetsplaner, om hur man organiserar den pedagogiska miljön, och/eller att man väljer att arbeta med pedagogisk dokumentation. Vissa förskoleområden har en mycket tydligt framskriven ambition att i många delar av verksamheten utgå från ett Reggio Emilia-inspirerat perspektiv, och man samarbetar både med Reggio Emilia Institutet i Stockholm och även med Reggio Emilia-förskolor i Italien.<sup>29</sup>

Bland dem i Sverige som förknippats med Reggio Emilias pedagogik och filosofi och/eller ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt (med exempelvis pedagogisk dokumentation) har ett antal forskare problematiserat en inom filosofin allt för oreflekterad syn på kön och genus. När Reggio Emilia Institutet startades flyttade verksamheten in i dåvarande Lärarhögskolans lokaler, vilket kom att innebära ett samarbete mellan förskolorna i Reggio Emilia, institutet och Lärarhögskolans forskar- och grundutbildning. Lind beskriver det som en miljö av influenser och utmaningar och att det nätverk som kom att bildas i och omkring denna miljö, på sikt kom att bidra till att ge form åt det som i Sverige brukar refereras till som Reggio Emilia-inspirerad förskoleverksamhet.<sup>30</sup> De forskare som var knutna till detta nätverk utgick i stor utsträckning från ett postmodernt perspektiv, vilket kom att påverka också denna, som Lind kallar det, ”svenska reggiotdiskurs”.<sup>31</sup> Lind talar om denna diskurs som något som vuxit fram som ett slags motstånd, bland annat mot den ordinarie förskolläraryrket. Jag förstår denna motdiskurs också som något som går i motstånd mot ett, i en Reggio Emilia-praktik, inte tillräckligt synliggörande av hur dominerande könsmönster iscensätts och reproduceras. Bland dem som kan räknas ingå i denna postmoderna ”svenska

---

<sup>24</sup> Ibid., s36

<sup>25</sup> Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, 1981

<sup>26</sup> Carlo Barsotti är bland annat filmare och har bland annat filmat Loris Malaguzzi. Anna Barsotti har bland annat arbetat som barnomsorgsassistent i Stockholm.

<sup>27</sup> <http://www.reggioemilia.se> 2010-01-13

<sup>28</sup> <http://www.reggioemilia.se> 2010-01-13, Häikiö, s. 37

<sup>29</sup> Bland annat i stadsdelen Skarpnäck, där jag gör min verksamhetsförlagda utbildning. Se vidare <http://www.reggioemilia.se/> 2011-03-11

<sup>30</sup> Ulla Lind: *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*, Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, 2010, s. 118-120

<sup>31</sup> Lind: ”Farlig geografi och ’ofast mark’ i möte med Reggio Emilia”, i Colliander et al. (red), *Om värden och omvärlden*, s. 226-227. Lind: *Blickens ordning*, s. 119

reggiodiskurs” kan nämnas bland andra Hillevi Lenz Taguchi, Kajsa Ohrlander, Lind och Gunilla Dahlberg.<sup>32</sup>

## Det pedagogiska läget – en könad förskola?

2003 tillsattes en delegation vars uppdrag var att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolor. Delegationen refererar i sin delrapport *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* till forskning som pekar på pedagogers skilda förväntningar på och därmed bemötande av flickor respektive pojkar och att dessa förväntningar och bemötanden befäster redan stereotypa, traditionella könsmonster.<sup>33</sup> Inledningsvis säger sig delegationen ha identifierat tre faktorer som framstår som möjliga orsaker till en rådande brist på jämställdhet i förskolan: brist på lagar och förordningar, brist på resurser, och brist på kunskap hos pedagoger och ansvariga. Efter hand framstod den senare, kunskapsbristen, som den ”avgörande bristen som måste åtgärdas”.<sup>34</sup>

Delegationen talar för ett kontextuellt perspektiv, i motsatts till ett grupp-/könskategoriserande perspektiv – den problematiserar med andra ord hänförandet av beteenden till något som flickor respektive pojkar gör, något som i betänkandet benämns som könsstigmatiserande. Samtidigt som delegationen menar att kategorisering i flick- respektive pojkgupper är problematiskt, menar den också att ett individperspektiv, med en föresats att ”se barnet som individ”, snarare tenderar att bli könsblind än könsneutral, främst då underliggande, skilda förväntningar på flickor respektive pojkar föreligger.<sup>35</sup> Delegationen pekar på delar av läroplanen för förskolan som föreskriver förskolor att arbeta för en jämställd förskola, men belyser att det arbetet inte är att betrakta som

---

<sup>32</sup> Gunilla Dahlberg, Peter Moss & Alan Pence: *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS, 2002. Hillevi Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag, 2000. Lenz Taguchi och Ann Åberg: *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm. Liber, 2005. Lind: *Blickens ordning, 2010*. Se även Elisabeth Nordin-Hultman: *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Liber, 2004. Anna Palmer: *Matematik i förändring. Diskursanalyser med fokus på matematik och kunskapsteori i ett genusperspektiv*. Masteruppsats. Stockholm: Lärarhögskolan, 2005. Även Dahlberg, Lenz Taguchi, Lind, Kajsa Ohrlander, i Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, 2010.

<sup>33</sup> <http://www.regeringen.se> 2011-02-22. SOU 2004:115: *Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. s. 7-8, 13-14. Bland studier av detta nämns bland andra Annika Månsson: *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling. Lunds universitet, 2000 och Birgitta Odelfors: *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 1996. För liknande studier, se även min fotnot nr. 72

<sup>34</sup> SOU 2004:115, s. 9

<sup>35</sup> Ibid., s. 13,14. Här förstår jag det som att delegationen menar att någon egentlig könsneutralitet är svår, eller kanske omöjlig, att uppnå då olika förväntningar på könen alltid finns och att en verksamhet som säger sig vara könsneutral alltid riskerar att osynliggöra maktstrukturer kopplat till kön.

påbörjar överallt.<sup>36</sup> Sammanfattningsvis menar delegationen att det viktiga är att arbeta för att ”eliminera att vuxnas förväntningar och förhållningssätt reproducerar socialt konstruerade könsmonster och maktordningar” detta genom att ”den vuxne ifrågasätter sina eventuella föreställningar om att kön skulle vara en viktigare identifikationsfaktor än någon annan faktor”.<sup>37</sup> Under det att jag arbetat med min studie har delegationen kommit med sitt slutbetänkande och här betonas (liksom i delbetänkandet), förutom strukturella förändringar, ökad genusteoretisk kompetens både i förskole-/lärarutbildningen och i verksamheten.<sup>38</sup> I sin beskrivning av det pedagogiska läget pekar delegationen alltså på stereotypa, reproducerande förväntningar och bemötanden av flickor respektive pojkar och brist på genusteoretisk kompetens om maktförhållanden kopplat till kön. Den problematiserar vidare både pedagogiskt arbete som baseras på köns kategoriserade grupper och ett, vad den kallar, könsblint individperspektiv.

I detta mitt bakgrundsavsnitt har jag utöver ovanstående velat ge en kortfattad redogörelse av Reggio Emilia-filosofin och även introducerat vad som beskrivs som en ”svensk reggioidiskurs”, inom vilken bland annat Reggio Emilias okritiska hållning till kön problematiserats. Mot bakgrund av detta och mot bakgrund av att Reggio Emilia-pedagogiken till vissa delar inspirerat både lärarutbildning och pedagogisk verksamhet på förskolor runt om i landet, avser jag undersöka hur jag med hjälp av feministisk poststrukturalistisk subjektsteori och diskursanalys kan förstå Reggio Emilia-filosofins framskrivande av barns subjektsskapande, med fokus på kön.

---

<sup>36</sup> Ibid., s. 22

<sup>37</sup> Ibid., s. 69

<sup>38</sup> SOU 2006:75, *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.*

# Litteraturöversikt

## Tidigare forskning

Jag har inte funnit någon forskning om Reggio Emilia som ur ett genuskritiskt perspektiv har själva filosofin och pedagogiken och/eller barns subjektsskapande som studieobjekt. Forskning med ett i någon mån kritiskt perspektiv på filosofins förhållande till kön som faktor för subjektsskapande – och som har haft betydelse för min uppsats – har framförallt studerat läroprocesser inspirerade av Reggio Emilia-pedagogikens skapande, estetiska arbetssätt, och/eller olika aspekter av pedagogisk dokumentation.<sup>39</sup> Jag har funnit två uppsatser på C-nivå som studerat svensk Reggio Emilia-inspirerad verksamhet, utifrån ett ”genusperspektiv”, vilkas resultat inte kan sägas vara intressant för min studie.<sup>40</sup> En uppsats på C-nivå gör utifrån från feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv en genuskritisk diskursanalys av en Reggio Emilia-text – detta arbete kommer jag kort att beröra i detta avsnitt.<sup>41</sup> Bland dem som i övrigt problematiserar en, som det förefaller, bedrägligt könsneutral hållning inom Reggio Emilia-filosofin kan bland annat nämnas Naima Browne, Christian Eidevald och Ohrlander, vilkas bidrag jag kommer att redogöra för nedan.<sup>42</sup> Givet denna tunn såddhet avser jag att, genom exempel, ge en bild av vad som kan förstås som ett diskursivt fält eller en diskursordning om kön och subjektivitet, med fokus på kön.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> Bland annat Lind: *Blickens ordning*, Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, Häikiö.

<sup>40</sup> Frida Kinning: ”Ryggsäckar fyllda med hoppande grodor”. *En genusstudie kring pedagogerna på en Reggio Emilia inspirerad förskola*, Lund: Lunds universitet, 2010. Eva Holmlund och Lisa Stenström: *Dokumentation ur ett genusperspektiv. En diskursanalys av portfolios i en förskola*. Malmö: Malmö Högskola, 2009

<sup>41</sup> Ylva Samuelsson: ”Men pojkar är smartare för att deras huvuden är större och fulla av idéer.” *En genuskritisk läsning av Reggio Emilias filosofi som den uttrycks i text*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen. 2010

<sup>42</sup> Naima Browne: *Gender equity in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 2004. Christian Eidevald: *Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2009. Ohrlander, Anna Palmer & Lina Thelander: ”Jag är stark, jag är bra med mitt svärd... Att utforska barns subjekt- och könsskapande via kollektivt minnesarbete”, i Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, 2010

<sup>43</sup> Se resonemang om olika definitioner av diskursivt fält respektive diskursordning i Marianne Winter Jørgensen och Louise Phillips: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 34. Ur mitt teoretiska perspektiv är det inte möjligt att skilja kön och subjektivitet åt: föreställningar om kön konstituerar vår subjektivitet och vår subjektivitet konstituerar hur vi gör kön. Jag vill här ändå betona både subjektivitet och kön, då några av utgångspunkterna i det följande inte delar detta perspektiv på kön och subjektivitet.

## Kategorierna flickor respektive pojkar – en möjlighet...

Med referens till bland annat den av Delegationen för jämställdhet i förskolan skrivna delrapporten om jämställdhet i förskolan förefaller det som ettoreflekterat pedagogiskt förhållningssätt till kön – ett förhållningssätt som på ytan kan framstå som neutralt och jämställt – kan förstås som något som riskerar att bidra till ett stereotypt bemötande av flickor respektive pojkar. Delegationen menar att detta i sin tur ytterligare kan förstärka och befästa traditionellt stereotypa föreställningar om kön – om flickor och pojkar.

Viljan till att dels synliggöra och dels motverka eventuellt stereotypa förväntningar på och förhållningssätt till flickor respektive pojkar i förskolan har bland annat resulterat i metodböcker. Här märks litteratur som studerat pedagogers förhållningssätt till flickor respektive pojkar, och i vad mån dessa förhållningssätt kan sägas vara jämställda och förenliga med exempelvis styrdokument för förskolan avseende ”genusperspektivet” – och som också förordar en kompenserande pedagogik. Bland dessa kan nämnas Kajsa Svaleryds *Genuspedagogik* och Britta Olofssons *Modiga prinsessor och ömsinta killar. Genusmedveten pedagogik i praktiken*, av vilka jag här valt att referera till Olofssons bok, främst då den är den av de två som är senast utgiven och då den är utgiven på Lärarförbundets förlag.<sup>44</sup> Denna bok vänder sig bland annat till lärarstudier och förskolepersonal. Karaktäristiskt för denna kompenserande pedagogik uppfattar jag bland annat vara ett betoning av kategorierna *flickor* och *pojkar* och att barngruppen mer eller mindre frekvent delas enligt dessa grupper. Denna form av framhävande av kategorierna flickor respektive pojkar, som problematiserats bland annat av delegationen jag refererar till ovan, gör det ytterligare intressant för mig att försöka förstå, inte bara vad ett sådant pedagogiskt grepp utgår ifrån, utan också hur effekterna av det kan se ut. Utifrån Olofssons bok förstår jag det som att gruppindelningen enligt kön syftar till att arbeta kompenserande, antingen mot ett stereotypt förhållningssätt och bemötande från pedagoger, och/eller som kompenserande för förmågor och egenskaper som skulle finnas hos barn, beroende på vilket kön de har. Kortfattat och grovt generaliserat kan arbetet i grupperna sägas syfta till att ge flickor möjlighet till att ”ta plats” och ”utveckla sin förmåga vara självständig”, medan det för pojkarna kan handla om att ”låta andra ta plats” och ”vara del i en grupp”.<sup>45</sup> Denna kompensatoriska pedagogik kan sägas ha som utgångspunkt att det finns två, varandra uteslutande och motsatta, kön. Den pedagogiska ansatsen kan jag som en helhet se som en tanke om att vi är olika – beroende på könstillhörighet – men också en strävan efter att denna olikhet inte ska leda till ojämlikhet.<sup>46</sup>

Olofssons erfarenheter av skillnader i förskolan vad gäller agerande hos och bemötande av grupperna flickor respektive pojkar är i stort sett de samma som, eller i linje med, forskning som säger att pojkar generellt bemöts som individer och tillåts ta mer plats, och att flickor i större utsträckning bemöts som grupp och förväntas ta ansvar.<sup>47</sup> Med dessa insikter synliggjorda – att pedagoger trots ett eventuellt antagande om en jämställd verksamhet ändå bemöter flickor och pojkar både olika och ojämnt – säger Olofsson sig vara av uppfattningen att en stor del av de skillnader som kan finnas i flickors och pojkars beteenden härrör från på dem skilda

---

<sup>44</sup> Kajsa Svaleryd: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2002. Britta Olofsson: *Modiga prinsessor och ömsinta killar. Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, 2007

<sup>45</sup> Olofsson, s. 10, 14, 42, 77

<sup>46</sup> Eidevald, s. 7

<sup>47</sup> Olofsson, s. 14

förväntningar.<sup>48</sup> Hon refererar dock, trots sin ansats att ha en syn på könsskillnader som konstruerade, till flickors ”karaktärsdrag som handlar om närhet, kommunikation och omvårdnad” och vidare till tanken att meningen med en kompensatorisk pedagogik inte är att ”ta ifrån flickorna Barbie och inte pojkarna Batman”, utan att förskolan ska tillföra både flickor och pojkar båda dessa leksaker.<sup>49</sup> Olofsson håller fram Barbie, måhända ”lite kontroversiell med sin trådmala figur, sina små vingliga fötter, spetsiga bröst och odugliga händer”, som någon som ”[f]lickor identifierar sig med” och att Barbies ”lekvärde varit oomtvistat av lekforskare”.<sup>50</sup>

Det problematiska med den här typen av pedagogisk ansats är att den, som det förefaller mig, samtidigt refererar till skillnader som något konstruerat (i meningen ett socialt skapat genus), en konstruktion som pedagoger med en kompensatorisk pedagogik skulle kunna råda bot på – och till skillnader som något inneboende (bundet till ett oföränderlig kön), som något som inte går att förändra. Det är svårt att förstå mer specifikt vilka egenskaper som enligt ett sådant perspektiv är inneboende och vilka som är konstruerade. Är ”omvårdnad” en medfödd egenskap? Är ”osjälvständig” något konstruerat? Vad händer om vi vänder på antagandet och ser omvårdnad som något konstruerat och osjälvständighet som något inneboende – vilken pedagogisk praktik ska då utformas? Dessa reflektioner gör inte Olofsson. Det framstår ur ett mer kritiskt genusperspektiv också som problematiskt att utgå från att flickor och pojkar är olika, som grupper, och att individer inom de givna grupperna har samma behov. Olofsson tillstår att det kan finnas nackdelar med att arbeta på detta sätt, då det finns ”ängsliga och blyga pojkar som behöver träna både mod och tuffhet”, precis som det kan finnas flickor som behöver ”träna egenskaper som närhet och omvårdnad”. Som möjliga motargument mot en könsuppdelad verksamhet tar Olofsson upp att det kanske skulle kunna förstärka ”genuskontraktets isärhållande” och att det enligt diskrimineringslagen krävs ”fullgoda skäl” för en verksamhet där man arbetar könsuppdelad. Men Olofsson kommer ändå till slutsatsen – helt utan att redogöra för hur och vad dessa fullgoda skäl i sammanhanget skulle bestå av – att ”flickor och pojkar kan ha stor nytta av ett kompensatoriskt arbetsätt” och genom detta ”stärkas” på områden där omgivningen inte låtit dem utvecklas.<sup>51</sup> Även då reflektion om kön – eller snarare genus – föreligger i en kompensatorisk verksamhet, kan det som kommer ur ett sådant reflekterande förefalla problematiskt. Ur ett mer kritiskt perspektiv, ett perspektiv som ytterligare problematiserar kategorierna flickor och pojkar och deras antagna homogenitet – framstår själva *kategoriseringen* som primärt problematiskt. Om nu inte alla flickor och pojkar är lika varandra, vad är då nyttan med att kategorisera dem som sådana, i en pedagogisk praktik?

#### *En utvecklingspsykologisk syn på kön och subjektivitet*

Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg definierar termen könsocialisation som ”hur biologiskt kön gradvis blir till socialt och psykologiskt kön”.<sup>52</sup> Författarna hävdar att kön i ”traditionell” utvecklingspsykologi är i det närmaste frånvarande: utvecklingen för flickor

---

<sup>48</sup> Ibid., s.9

<sup>49</sup> Ibid., s. 59

<sup>50</sup> Ibid., s. 59

<sup>51</sup> Ibid., s. 79-80

<sup>52</sup> Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg: *Historien om flickor och pojkar. Könsocialisering i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1991, s. 5

respektive pojkar förväntas följa ungefär samma kurva. Enligt dem är det i själva verket stora skillnader mellan flickors respektive pojkars utveckling.<sup>53</sup> Den traditionellt utvecklingspsykologiska referensen är intressant för min studie, såtillvida att en av dem som förknippas med denna utvecklings-/kunskapsteori, Piaget, också nämns som influens för Reggio Emilia-pedagogiken. Även om Piagets teori snarast kan ses som en teori om kunskaps-/intelligensutveckling, hellre än en teori om subjektsskapande, är den intressant då Piaget betraktade den sociala interaktionen som avgörande för barnets utveckling. Efter en titt på delar av vad Piaget skrivit, kan jag konstatera att kön inte är en frekvent nämnd faktor, vilket kanske vore gott och väl om det också skulle innebära ett slags neutralitet i hur det vidare skrivs om flickor respektive pojkar. Att gå så långt som att säga att kön i det närmaste är frånvarande gör sig dock inte när det gäller Piaget. Bland annat nämns kön som faktor för olikhet i den föga unika formuleringen att flickor (i byggandet av sina "livsprogram" under ungdomsåren) "utan tvekan" skulle vara mer benägna att värna personliga relationer och vara mer känslomässigt än teoretiskt orienterade (än pojkar).<sup>54</sup>

Den skillnad som Bjerrum Nielsen och Rudberg säger finns mellan könen består enligt dem av allt från vilka intressen man har, till "mera subtila psykologiska förhållanden". Dessa psykologiska skillnader, hävdar de, ser ut att vara konstanta och opåverkade av yttre faktorer, de reproduceras på det "psykologiska planet".<sup>55</sup> Jag tolkar det som om författarna med dessa skillnader menar "personliga egenskaper", vilka skulle kunna sammanfattas till att flickor värnar relationer och pojkar värnar autonomi, alltså inte helt olik de skillnader som Piaget för fram.<sup>56</sup> Bjerrum Nielsen och Rudberg beskriver skillnaden mellan sociologisk köns-/identitetsskapande respektive psykologisk dito som processer där individen *lärt sig göra* respektive *lärt sig ha lust till* vad de ska göra. När något blivit till en lust, en önskan att göra något, rör det sig enligt dem förvisso om en samhällelig anpassning, men denna anpassning har inlemmats i identiteten. Som jag förstår Bjerrum Nielsen och Rudberg, innebär detta ett *samtidigt* komplicerande och icke-komplicerande perspektiv på könsligt subjektsskapande: å ena sidan problematiseras och härleds vissa egenskaper och viljor till en relationell och/eller samhällelig förväntan. Men då Bjerrum Nielsen och Rudberg samtidigt hävdar att denna vilja nu är att betrakta som identitet, förstår jag det som om de å andra sidan menar att denna egenskap ska förstås som mer eller mindre fastlåst, eller i vilket fall som djupt rotad.<sup>57</sup> Denna som jag förstår det betoning på psykologiska aspekter för könsskapande uppfattar jag innebär ett slags uppgivenhet för sakernas tillstånd (och orsakerna därtill): skillnaderna må i varierande grad vara socialiserade, men att psykoanalytiska aspekter (och därmed mer svårföränderliga) till stor del ligger till grund för hur flickor och pojkar förstår sig själva som könade subjekt.

Bjerrum Nielsen och Rudberg lägger tre olika utvecklingspsykologiska perspektiv på sina resonemang: kognitiv, psykoanalytisk och rollteori, dock är det den psykoanalytiska teorin de lägger tonvikt på. Här är subjektet att betrakta som relativt "omedvetet" – det vill säga att subjektet

---

<sup>53</sup> Ibid., s. 5

<sup>54</sup> Jean Piaget: *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag, 1968, svensk andra upplaga 2008, s. 89

<sup>55</sup> Bjerrum Nielsen och Rudberg, s. 5, 9

<sup>56</sup> Ibid., s. 5

<sup>57</sup> Ibid., s. 10

(också) handlar utan att skapa mening med förnuft eller utifrån rollförväntningar.<sup>58</sup> Det är svårt för mig att se tydliga skillnader mellan dessa tre perspektiv, bland annat då de alla verkar rymma någon grad av essentialistisk syn på kön och subjekt. Författarna refererar genomgående till kvinnors respektive mäns eller flickors respektive pojkars egenskaper: ”kvinnors förmåga att tåla närhet och bli tillfredsställda genom anknytning” och mäns ”behov av att markera gränser och rädsla för svaghet”, de knyter flickidentitet till ”likhet och identitet” och pojkidentitet till ”olikhet och autonomi”.<sup>59</sup> Även om deras poäng är att dessa egenskaper i någon grad är socialiserade så döljer dessa generaliseringar, ur mitt antagna teoretiska perspektiv, eventuella variationer och kan verka reproducerande och konstituerande.

Samtidigt som Bjerrum Nielsen och Rudberg medger att stereotypa generaliseringar inte alltid, på individnivå, går att göra, drar de ändå slutsatsen att ”könen typiskt har lättare för den ena sidan än den andra”.<sup>60</sup> Ett konstaterande som ytterligare, enligt ett mer genuskritiskt perspektiv, också verkar konstituerande. Resonemanget ”Det är så här, kanske inte alltid och kanske måste eller borde det inte vara så – men det är så”, går igen hos exempelvis Olofsson, som tidigare tagits upp. De undantag som ändå kanske finns nämns, men räknas inte som viktiga för hur vi kan betrakta kvinnligt respektive manligt eller hur vi kan se på individen. Bjerrum Nielsen och Rudberg skriver också att individaspekten eller individuella variationer inte är fokus för deras forskning, något jag tolkar som ytterligare ett argument, ur ett mer kritiskt perspektiv, för att liknande framskrivning snarare riskerar att bli stereotypt konstituerande, mer än att den bidrar till en breddad bild av kön, feminint, maskulint.<sup>61</sup> De hävdar dock att även om en framskrivning av flickor respektive pojkar som relativt *konsekvent olika* föreligger (som jag förstår det: alltså även då likheter mellan könen faktiskt skulle kunna finnas), så innebär det inte en risk att denna framskrivning skulle kunna vara *skapad*. Jag förstår det som att författarna menar att det finns en verklighet som så att säga ligger före eller bakom vår syn på den samma – en objektiv verklighet, opåverkad av våra förgivettaganden.<sup>62</sup> Jag förstår det som att denna verklighet, rimligtvis, också är befolkad av individer – som jag då antar författarna också menar innehar någon sorts verklig essens, som kommer före något slags socialisation.

De teorier, och det underlag de delvis baserar sina teorier på, kan inte betraktas som uppdaterade, något de själva också poängterar. Dock tror jag att synen som Bjerrum Nielsen och Rudberg förmedlar också kan sägas, åtminstone delvis, spegla hur kön, flickor och pojkar betraktas, i allmänhet och i förskoleverksamhet. Författarnas betoning av det kvinnliga respektive det manliga framstår som en slags ”lägesfixering” eller fastlåsnig: genom att osynliggöra variationer inom och samstämmighet mellan de kategorier som skapas, fylls inte kvinnlighet respektive manlighet med något nytt, något utöver. Det tycks mig som om utvecklingspsykologins huvudagenda (må den så vara psykoanalytisk) är att utforska det normala, i meningen det mest förekommande. Utifrån ett mer kritiskt genusperspektiv förefaller detta innebära en risk att osynliggöra, eller aldrig ens se, det som faller utanför det förväntade, det normala, mest förekommande. Med sådan fokus blir det svårt att veta om det som framstod som mest förekommande, verkligen var det. Som jag förstår

---

<sup>58</sup> Ibid., s. 14

<sup>59</sup> Ibid., s. 15

<sup>60</sup> Ibid., s. 16

<sup>61</sup> Ibid., s. 23

<sup>62</sup> Ibid., s. 22-23



författarna vill de bidra till att göra den ”psykologiska reproduktionen av kön mindre massiv”, men det framstår som om de skjuter över målet, när de inte problematiserar en dikotom framställning av kvinnligt respektive manligt.<sup>63</sup> Bjerrum Nielsen och Rudberg laborerar inledningsvis med begrepp som kan förstås som snarlika de feministisk poststrukturella: de talar om ett slags underkastande och behärskande, i fråga om könssocialisering och ”könsroller”, men hävdar samtidigt att detta inte kan förklara alla ”köns beteenden”.<sup>64</sup> När de refererar till Rousseaus framskrivning av flick- respektive pojkbarnet och deras sinsemellan skilda egenskaper och mål för uppfostran, är de är kritiska till att flickor ska uppfostras till underordning, men säger samtidigt de att de könsskillnader Rousseau för fram inte är dem främmande.<sup>65</sup>

### ... eller ett hinder?

Eidevald refererar i sin avhandling *Det finns inga tjejbestämmare* till vad han hävdar vara olika ansatser inom forskning med fokus på genus/kön och förskolebarn. Eidevald skissar skillnader i utgångspunkt för forskningen, utgångspunkter som han menar är avgörande för vad som kan komma att studeras, och vad studien i förlängningen kommer att visa. Dessa skillnader är delvis avhängiga de (grundläggande) föreställningar om kön, genus, flickor och pojkar, som forskaren utgår ifrån. Beroende på om utgångspunkten är att kön är ett biologiskt, oföränderligt faktum, eller om genus och även kön ses som något socialt konstruerat, kommer det som blir möjligt att studera att variera, enligt Eidevald.

De tre huvudlinjer för hur kön och genus i forskning skrivits fram inom området ”genus i förskola/skola” är, enligt Eidevald:

1. kön som biologiskt givet, med ett genus som (social) effekt av denna biologi – alltså ett essentiellt kön och ett genus som essentiellt betingat och socialt påverkat. Denna forskning har, enligt Eidevald främst handlat om olikheter mellan könen, både medfödda olikheter och effekter av dessa olikheter;
2. kön som biologiskt givet, med ett genus som en effekt av en social konstruktion – alltså synen på kön som essentiellt och genus som en social effekt. Här fokuserar forskningen, enligt Eidevald, på föreställningar och förväntningar om och på manligt och kvinnligt, och vilka konsekvenser detta får;
3. kön och genus som sociala konstruktioner, där åtskillnaden mellan natur och kultur (kön/kropp och genus) problematiseras. Här fokuserar forskningen, enligt Eidevald, på hur kön (och i förekommande fall genus) görs, utifrån diskurser och föreställningar och över tid.<sup>66</sup>

Eidevald för i sin studie resonemang om tidigare forskning som pekar på att ett könsmissigt stereotypt förhållningssätt till barn i förskola (och skola) förekommer, vilket också uppmärksammas i statliga rapporter och styrdokument för skola och förskola. Jag har ovan redogjort för delar av innehållet i en sådan rapport, men vill här också nämna att Eidevald menar att även då dessa styrdokument och rapporter manar till arbete för kunskap och medvetenhet i detta

---

<sup>63</sup> Ibid., s. 24

<sup>64</sup> Ibid., 1991, s. 11

<sup>65</sup> Ibid., s. 33

<sup>66</sup> Eidevald, s. 20

avseende, nämns det inte vidare hur detta arbete ska se ut eller gå till. Detta, hävdar Eidevald, gör att arbete för jämställdhet i skola och förskola snarare riskerar att ytterligare förstärka traditionella könsmönster.<sup>67</sup> Eidevald problematiserar ytterligare delar av tidigare forskning som gjorts på området genus/kön, då den enligt honom framstår som stereotypt beskrivande av studieobjekten, med utgångspunkt att flickor och pojkar antingen är olika, eller att de blir olika – med andra ord att grupperna flickor respektive pojkar beskrivs som jämförelsevis enhetliga, utan inbördes variationer. Studier av det här slaget, menar Eidevald, lämnar inte utrymme för förståelse för hur individer blir bemötta, även om studierna förvisso bidragit till att synliggöra diskrimineringar i fråga om kön.<sup>68</sup> Ytterligare ett problematiserande Eidevald gör är att forskning som fokuserar på och skriver fram dessa antagna olikheter mellan könen, utgör grund för och reproducerar stereotypa föreställningar om kön. Sådan forskning blir, enligt Eidevald, stereotypt konstituerande när den beskriver flickor och pojkar som olika varandra – och detta enligt Eidevald helt oavsett om denna olikhet hävdas härröra från biologin eller från något socialt utanförhögande – när den samtidigt osynliggör olikheter inom könen och likheter mellan könen.<sup>69</sup> Eidevald problematiserar även de resultat som skrivs fram – resultat som klassas som effekter av sociala förväntningar – då samma resultat enligt Eidevald också skrivs fram inom forskning där de kopplas till en essentiell, biologisk skillnad mellan flickor och pojkar.<sup>70</sup>

Eidevalds eget studieobjekt är förskolebarn i vardagsrutiner och leksituationer i förskolan och han undersöker där vilka positioner som accepteras för pojkar respektive flickor och vilka som möter motstånd. Han hävdar att det inte är nog att titta på och beskriva vilka könsmässigt stereotypa bemötanden det är frågan om i förskolan, utan vill i sin studie fokusera på *vad* i olika situationer som är föremål för acceptans respektive motstånd från pedagogers sida, för att på så sätt undersöka vilka olika sätt att vara flicka respektive pojke som möjliggörs.<sup>71</sup> Enligt Eidevald visar de av honom studerade situationerna att det förvisso sker ett könsmässigt stereotypt bemötande och agerande, men att det häri också ryms – eller som Eidevald uttrycker det: *döljs* – en stor variation avseende positioner flickor och pojkar kan ta. Eidevald analyserar dels variation (av möjliga positioner) mellan grupperna flickor och pojkar, dels variation inom respektive grupp och slutligen variation som avser hur individer positionerar sig olika i olika situationer. Eidevald tar i sin avhandling feministiskt poststrukturalism som teoretisk utgångspunkt och ansluter sig därigenom till en teoribildning som problematiserar en syn på subjektet som *antingen eller* någonting och som i stället antar ett perspektiv på subjekt och situationer som motstridiga och föränderliga.<sup>72</sup>

Bland andra forskare som problematiserar ett antagande om flickor och pojkar som två homogena grupper nämner Eidevald bland annat Barrie Thorne, Annika Månsson och Anette Hellman, av vilka jag kommer att titta lite närmare på Månsson.<sup>73</sup> Genom att på individnivå, vid situationer med

---

<sup>67</sup> Ibid., s. 7-8

<sup>68</sup> Ibid., s. 21-35

<sup>69</sup> Ibid., s. 25

<sup>70</sup> Ibid., s. 22

<sup>71</sup> Ibid., s. 10

<sup>72</sup> Ibid., s. 9

<sup>73</sup> Barrie Thorne: *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press, 1993. Anette Hellman. "Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter", i Marie Nordberg (Red.): *Manlighet i fokus - en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, 2005. Hellman: "Kan Batman vara rosa? Färg, rörelse och röst som markerar då

olika grad av vuxenstyrning, studera interaktion mellan barn och pedagoger har Månsson i sin studie visat att det som generellt tillskrevs flick- respektive pojkggrupperna, inte sällan rörde något utfört av och/eller förknippat med *en* individ. Ett av Månssons syften var att undersöka om det fanns någon relation mellan pedagogernas föreställningar om barnen, ur ett genusperspektiv, och pedagogernas handlande, varför Månsson också intervjuade pedagoger om vart och ett av barnen, samt om genus i relation till andra aspekter.<sup>74</sup> Pedagogernas beskrivningar av barnen visar enligt Månsson på ett könsspecifikt mönster, där flickor beskrivs som några som klarar sig själva och pojkar som i behov av omvårdnad – något som kan kopplas till i vilken grad de respektive grupperna får utrymme och respons från pedagogerna.<sup>75</sup> Månssons studie pekar på ett resultat där de helt vuxenstyrda situationerna gav pojkarna större utrymme för dominans och bekräftelse. Men enligt Månsson visade studien också att genusaspekten (könsmönstret) framförallt är situationsbunden, något som jag förstår som att flickor och pojkar har möjlighet att positionera sig olika i olika situationer, något som kan sägas belysa problematiken med könskategorierna flickor och pojkar.<sup>76</sup>

En möjligt antagande utifrån Månssons och Eidevalds studie är att kategorierna flickor respektive pojkar inte framstår som alldeles meningsfulla att på ettoreflekterat och inte problematiserande sätt, dela upp och kategorisera efter – då de fullt ut inte säger något om de individer som kategorin säger sig beskriva.<sup>77</sup> Att barn tillskrivs behov beroende på vilket genitalt kön de har, vilken könsgroup de kategoriseras tillhöra – när dessa behov kanske inte i själva verket föreligger på ett individuellt plan – framstår som förvirrande. En kompensatorisk pedagogisk ansats och ett (psykoanalytiskt-)utvecklingsperspektiv förefaller inte bara dölja eventuell variation inom grupperna – det kan också argumenteras för att just denna, på som det förefaller lösa grunder, kategorisering även fungerar än mer isärhållande och befästande av könsstereotyper och stereotyp bemötande.

### **Reggio Emilia ur ett genuskritiskt, postmodernt perspektiv**

I en ”vänbok” till Dahlberg, *Om värden och omvärlden*, bidrar bland andra Lenz Taguchi, Ohrlander och Lind.<sup>78</sup> Denna bok handlar om Reggio Emilia-filosofin, om pedagogisk dokumentation, om Reggio Emilias väg in i Sverige och den rymmer till viss del genuskritik, riktad

---

förskolebarn “gör” kön.”, i Nordberg (Red.): *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan*. Stockholm: Liber, 2008. Månsson: *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet, 2000

<sup>74</sup> Månsson, s. 130-132, 200

<sup>75</sup> Ibid., s. 177-185

<sup>76</sup> Ibid., s. 164

<sup>77</sup> Bland övrig forskning/litteratur som studerat om och hur omedvetna antaganden om kön, flickor och pojkar inverkar på hur barn bemöts och agerar i förskolan kan nämnas Bronwyn Davies: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber, 2003, Lenz Taguchi: *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004, Odelfors: *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 1996 .

<sup>78</sup> Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, 2010

mot Reggio Emilia-filosofin. Ohrlander, Anna Palmer och Lina Thelander refererar bland annat till Browne<sup>79</sup> och gör en jämförelse mellan en å ena sidan (inom Reggio Emilia-pedagogiken) syn på barn endast som ”könsneutrala individer istället för könade subjekt”<sup>80</sup> och en å andra sidan utvecklingspsykologisk syn på barn, som enligt författarna är så ”manligt kodad att flickor överhuvudtaget inte är intressanta, inte ’finns’”.<sup>81</sup> Författarna menar att aspekten kön som faktor för subjektsskapande missats hos Reggio Emilia-filosofin, som i andra lägen har en uttalad fokus på individers jämlikhet och likvärdighet. Idén om barnet som könsneutral gör sig enligt dem endast som just en idé, i en teoretisk värld utan omgivande maktproducerande diskurser och föreställningar.<sup>82</sup> Lind, i sin tur, talar i termer av att om genusteoretiska begrepp saknas, framträder ofta ett könat särartsbarn, i en praktik som sägs vara könsneutral.<sup>83</sup>

I sin doktorsavhandling *Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, skriver Lenz Taguchi om observation och pedagogisk dokumentation som verktyg för en reflekterande verksamhet på en Reggio Emilia-inspirerad förskoleavdelning i Stockholm.<sup>84</sup> I avhandlingen beskrivs ett arbetssätt med projekt och pedagogisk dokumentation som ett slags motstånd, där dekonstruktiva samtal med pedagogerna på avdelningen rör förskolepraktiken, pedagogernas barnsyn och förhållningssätt.

Lenz Taguchis utgångspunkt för avhandlingen var att utforska hur ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt, med pedagogisk dokumentation, kunde användas i ett förändringsarbete på en förskola – men utan att (också) denna praktik av förändringsarbete i slutändan blev en ny pedagogisk idealpraktik.<sup>85</sup> Vidare skriver Lenz Taguchi om diskurser om eftersträvad könsneutralitet. Här problematiseras tanken om en antagen könsneutralitet, då hon hävdar att ”könsneutrala idealsubjekt”, ur ett feministiskt perspektiv, ”diskursivt sammanfaller med den manliga normen”.<sup>86</sup> Detta problematiserande av könsneutralitet som en möjlig diskursiv reproduktion av en manlig norm, kan jag förstå främst som ett, hos Lenz Taguchi, allmänt problematiserande och inte som något specifikt kopplat till Reggio Emilia-pedagogiken. Vidare refererar Lenz Taguchi till Ohrlander som, liksom i min text här ovan, ytterligare problematiserar tanken om en möjlig könsneutralitet. Enligt Ohrlander är diskursen kring kompetens<sup>87</sup> ”knuten till person och inte till kön” en ”lyckosam konstruktion”.<sup>88</sup> Lyckosam, som jag tolkar Ohrlander, då det är ett

---

<sup>79</sup> Se längre ner i detta avsnitt om Browne

<sup>80</sup> Ohrlander, Kajsa, Palmer, Anna & Thelander, Lina: ”Jag är stark, jag är bra med mitt svärd... Att utforska barns subjekt- och könsskapande via kollektivt minnesarbete”, i Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, 2010, s. 211. Här förstår jag det som att ”könad” syftar på ett subjekt som skapas och skapar sig som könad, och inte som en individ mer likt ett objekt, med en inneboende, könad identitet.

<sup>81</sup> Ibid., s. 211

<sup>82</sup> Ibid., s. 211

<sup>83</sup> Ulla Lind: ”Farlig geografi och ’ofast mark’ i möte med Reggio Emilia”, i Colliander (red.): *Om värden och omvärlden*, s. 241

<sup>84</sup> Hillevi Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. 2000

<sup>85</sup> Ibid., s. 20, 25

<sup>86</sup> Ibid., s. 266

<sup>87</sup> Som jag här förstår kan kopplas till Reggio Emilia-filosofins retorik om barn som kompetenta.

<sup>88</sup> Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, 2000, s. 268

överskridande av dikotomin man – kvinna, men likväl en konstruktion då den inte ger utrymme för ifrågasättande av det för givet tagna.<sup>89</sup> Lenz Taguchi skriver vidare att förändringsarbete i en praktik inte självklart leder till något bättre, och att det nya alltid riskerar att bli ytterligare en normerande praktik som trots nya ord och begrepp likväl producerar ”’samma’ sorts normaliserade barn”.<sup>90</sup>

I sin bok, *Gender equity in the early years*<sup>91</sup> lyfter Browne fram vikten av pedagogers förmåga till reflektion över sin egen verksamhet, något jag kan koppla till bland annat Delegationen för jämställdhet i förskolan.<sup>92</sup> I sin granskning studerar Browne i vilken omfattning statliga åtgärder och pedagogisk praxis främjar jämställdhet i förskolan i Storbritannien. Browne har även besökt och studerat förskoleverksamhet i Reggio Emilia, Italien, och riktar bland annat in sig på de principer som kan sägas ligga till grund för en i Storbritannien Reggio Emilia-inspirerad förskoleverksamhet, med fokus på om denna filosofi och inspiration främjar jämställdhet.

Browne tittar bland annat närmare på några av de värden som förespråkare för Reggio Emilia-filosofin framhållit som grundläggande för det pedagogiska arbete och refererar här bland annat till Rinaldi, som också ingår i mitt material för analys. Bland de två värden som Browne tar upp som särskilt relevanta i fråga om jämställdhet nämns subjektivitet (*value of subjectivity*)<sup>93</sup>, som jag förstår som tanken om ett subjekt som skapar sig och skapas i en kontext – kopplat till en förståelse om individen som unik genom att betona olikhet/skillnad (*value of difference*).<sup>94</sup> Dessa två värden är av särskilt intresse också för min studie. Här refererar Browne till Rinaldi som kopplar subjektivitet till interaktiva och samspelande kvalitéer och att denna faktor (subjektivitet) är något som Reggio Emilias pedagogiska metod tar fasta på med hjälp av observation, dokumentation och arbete med smågrupper. Browne problematiserar dock det faktum att interaktionens roll för subjektsskapande betonas hos Reggio Emilia-förespråkare, då det enligt henne saknas reflektion och ansats att hjälpa barnen att tänka kritiskt i förhållande till dominerande könsdiskurser.<sup>95</sup> I fråga om bejakandet av olikheter refererar Browne åter till Rinaldi som håller fram det är frestande att fokusera på likheter men att detta är problematiskt om målet inte är att normalisera och standardisera. Browne hänvisar till Reggio Emilia-pedagogiken i Italien, där arbetet med olikheter, enligt Browne, inte sällan visar sig just i att ”olikheter mellan flickor och pojkar” utgör kriterier för exempelvis gruppindelning, något som framstår som problematiskt ur ett jämställdhetsperspektiv.<sup>96</sup> Detta är också något som utgör del av mitt analysmaterial.

Ylva Samuelsson gör i sitt kandidatarbete *Men pojkar är smartare för att deras huvuden är större och fulla av idéer* en diskursanalys av en Reggio Emilia-producerad text. I den analyserade texten, förekommande i delar av lärarutbildningen, presenteras Reggio Emilia-filosofin, liksom även arbets sättet med pedagogisk dokumentation. Här identifieras en särartsdiskurs i fråga om kön, detta trots att Reggio Emilia-filosofin, enligt Samuelsson, ofta förstås som konstruktionistisk i fråga om

---

<sup>89</sup> Ibid., s. 268

<sup>90</sup> Ibid., s. 274

<sup>91</sup> Naima Browne: *Gender equity in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 2004

<sup>92</sup> Se mitt avsnitt Bakgrund

<sup>93</sup> Browne, s. 51

<sup>94</sup> Ibid., s. 55

<sup>95</sup> Ibid., s. 51, 54-55

<sup>96</sup> Ibid., s. 55

syn på kunskaps- och subjektsskapande.<sup>97</sup> Samuelsson problematiserar i sitt arbete en hos Reggio Emilia-filosofin tillsynes könsneutral hållning, en hållning som blir problematiskt jämte en i texten framskrivning av flickor respektive pojkar som två varandra uteslutande och motsatta köns kategorier. Samuelsson skriver i sin avslutande diskussion att diskursen om kön i texten knappast kan förstås som könsneutral, tvärtom framträder här en syn på kön som essentiell.<sup>98</sup>

## Teoretiska utgångspunkter

Bronwyn Davies refererar till Julia Kristeva, som menar att kvinnorörelsen historiskt och politiskt i huvudsak formerat sig enligt tre huvudlinjer, ofta refererat till som feminismens tre vågor: liberalfeministiskt, radikalfeministiskt, samt feministiskt poststrukturalistiskt. Första vågens feminism – liberalfeminismen – kan kortfattat sägas kännetecknas av en jämlikhetssträvan, som kräver "... tillgång till den [manliga] symboliska ordningen".<sup>99</sup> Inom denna feminism problematiseras inte kön som kategori.<sup>100</sup> Radikalfeminism – andra vågens feminism – å sin sida betonar skillnader könen emellan och hyllar explicit kvinnligheten, vill uppvärdera den och "förkastar den manliga symboliska ordningen".<sup>101</sup> Inte heller inom denna andra vågs feminism problematiseras köns kategorisering, tvärtom understryks skillnaderna mellan könen, både på en biologisk och en sociostrukturell nivå. Den tredje vågens feminism – inom vilken det feministiskt poststrukturella perspektivet bland andra finns – kan (bland annat) sägas utgå från viljan att "förkasta[r] tudelningen maskulin – feminin".<sup>102</sup> Här ses kön som socialt konstruerat. Som jag förstår Davies menar hon att de två första feminismerna – liksom den tredje – kan synliggöra diskriminering av kvinnor, men att de två första var för sig inte håller för att få till stånd en förändring. Det feministiskt poststrukturella perspektivet, enligt Davies och Kristeva, öppnar för synliggörandet av effekterna av tudelningen manligt respektive kvinnligt – bland annat genom dekonstruktion<sup>103</sup> – och därigenom för ifrågasättande av denna snäva syn på individen, som reducerar individen "till den ena av två typer".<sup>104</sup> Inom det feministiskt poststrukturalistiska perspektivet betonas subjektets multiplicitet – tanken om flera möjliga sätt att göra femininet och

---

<sup>97</sup> Ett konstruktionistiskt synsätt kan kortfattat beskrivas som en syn på verklighet och kunskap som socialt konstruerad, som en produkt av "... interaktion och kollektivt handlande...". ([www.ne.se](http://www.ne.se), sökord: konstruktionism 2011-03-04) Som jag förstår konstruktionism skiljer det sig från konstruktivism bland annat genom större fokus på kontext och på större betoning av individen som skapare av kunskap och kultur.

<sup>98</sup> Ylva Samuelsson: *"Men pojkar är smartare för att deras huvuden är större och fulla av idéer."* En genuskritisk läsning av Reggio Emilias filosofi som den uttrycks i text. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen. 2010, Inledande sammanfattning samt s. 49

<sup>99</sup> Bronwyn Davies: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber, 2003 s.98

<sup>100</sup> Eidevald, s. 17

<sup>101</sup> Davies, s.98

<sup>102</sup> Ibid., s.98

<sup>103</sup> Se mitt avsnitt om dekonstruktion

<sup>104</sup> Davies, s. 99

maskulinitet och att dessa multipliciteter kan rymmas inom en och samma person, vid olika tillfällen – oavsett den socialt kategoriserande könstillhörigheten.<sup>105</sup>

### **Subjektivitet – agens, positionering, performativitet och multiplicitet**

Enligt feministisk poststrukturalistisk subjektsteori ses subjektet som agentiskt och multipelt. Agensen avser subjektets egen påverkan på sin egen (och andras) subjektivitet – subjektet är alltså handlande och inte endast styrt av något ”utanförhållande”.<sup>106</sup> I teorin används begreppet subjektifiering för att beskriva subjektets görande. I en mer (sträng) strukturalistisk syn på subjektet saknas denna agens: subjektet är där mer att betrakta som styrt av strukturer.<sup>107</sup> Begreppet positionering avser i feministisk poststrukturalistisk subjektsteori de diskursiva positioner som subjektet intar.<sup>108</sup> Dessa positioner har subjektet att förhålla sig till genom att handla i enlighet med eller i motstånd mot samhällets diskursiva praktiker, men positionsmöjligheterna är alltid begränsade av diskursens strukturer och givna ”handlingsmönster”.<sup>109</sup> Autonomi för subjektet kan, enligt en feministisk poststrukturell förståelse, därigenom bara ske ur och i relation till ”de diskurser och praktiker som konstituerar henne”.<sup>110</sup> Detta ”i enlighet med” sker med förbehållet att ett samstämmigt upprepande aldrig är möjligt. Davies beskriver detta som att subjektet använder sig av och utvecklar sig i förhållande till de diskursiva formerna, på ”ett sätt som kan vara bara *lite* annorlunda eller *radikalt* annorlunda”.<sup>111</sup> Emellertid kan ett ”i enlighet med” förstås som något som i vart fall inte går (rakt) emot den rådande diskursen. Enligt feministisk poststrukturalistisk subjektsteori problematiseras antagandet om kön och genus som något inneboende eller orsakat av något inneboende. Istället ses kön som något som ”görs”, som något som skapas performativt i och genom vårt ”görande” – vilket i sin tur skapar en föreställning om en könad identitet.<sup>112</sup> Performativitet, i förhållande till kön, kan förstås som att vi genom ”iscensättandet” av kön ”skriver in” kön i kroppen. Davies kopplar detta vidare till vilka diskursiva förståelser om kvinnligt respektive manligt subjektet plockar upp, använder och reproducerar.<sup>113</sup> Subjektets multiplicitet pekar på dess föränderlighet, dess möjlighet att samtidigt och motstridigt förhålla sig till omgivningen: inte endast föränderligt från gång till annan, utan även motstridigt i en och samma kontext. Denna syn på subjektets multiplicitet kan förstås som en kontrast till en syn på individen som antingen essentiell, naturgiven, enhetlig och förutbestämd eller som (helt och hållet) styrd av strukturer.

---

<sup>105</sup> Eidevald, s. 18

<sup>106</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s.16

<sup>107</sup> *Ibid.*, s. 56, 67-68

<sup>108</sup> *Ibid.*, s.105

<sup>109</sup> Davies, s.11, 26f

<sup>110</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s.63

<sup>111</sup> Davies, s. 213, min emfas

<sup>112</sup> Davies, s.10-13. Judith Butler: *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos, 2007, s. 214

<sup>113</sup> Davies, s. 2003, 33f

## Individ – subjekt, identitet – subjektivitet?

Jag använder mig i min text främst av begreppen subjekt och subjektivitet, snarare än begreppen individ och identitet. Individ och identitet förstår jag som något mer förutbestämt och fast, som något man *är*. I en feministisk poststrukturalistisk förståelse, där subjektet ses som agentiskt och multipelt, medger begreppen subjekt och subjektivitet en större förståelse för rörligheten och mångfalden hos enskilda människor. Med denna förståelse underlättas en syn på subjektet som en *görare* av exempelvis flickighet respektive pojkhighet, och inte som något som så att säga kan fästas vid en inre, determinerad kärna.

## Modernism

Feministisk poststrukturalism ingår i en postmodern förståelse, som riktar kritik mot ett dominerande, modernistiskt synsätt. Mycket av det vi idag refererar till som kunskap och sanning, härrör från en upplysningstid, som dominerade under 1600- och 1700-talets Europa och Amerika. I en tid där upplysningstankar gjorde upp med religiös mysticism, där orsaker till skeenden låg dolda i en för människorna ogripbar och opåverkbar värld, kom vetenskap och teknik till hjälp för att söka och strukturera kunskap och sanningar, på ett ”vetenskapligt” vis, där detta kunde sägas vara objektiva och universella sanningar. Ett modernistiskt perspektiv innefattar tanken att världen/verkligheten går att klassificera och kategorisera enligt ordningen orsak – verkan.<sup>114</sup> Feministisk poststrukturalism kritiserar och problematiserar förståelsen att kategorisering kan göras utifrån motsatsförhållanden, där exempelvis kvinnligt respektive manligt beskriver något motsatt och uteslutande varandra och där egenskaper och förmågor knyts till någon inneboende essens hos individen, som något determinerat ”naturligt” som kommer före kulturen.<sup>115</sup>

## Förståelse av kön och genus

I min text använder jag mig av begreppet kön, snarare än genus. Kopplat till en poststrukturell förståelse om att själva kategorierna man och kvinna kan ses som konstruerade, skapar begreppet genus snarast en illusion om kön som något biologiskt naturgivet och oföränderligt. Raewyn Connell menar att genus är den förväntan som finns på respektive kön, i en rådande könsmaktsordning. Alltifrån barnet är litet kommer ”rätt sätt” att vara flicka eller pojke på att uppmuntras och handlingsmönster som frångår det förväntade, kopplat till biologiskt kön, kommer att ifrågasättas.<sup>116</sup> Judith Butler skriver att begreppet genus ursprungligen fungerade som ett ifrågasättande av formeln ”biologi-är-ödet”, där genus skulle representera en kulturell konstruktion, som följd av ett biologiskt kön. Butler fortsätter dock sitt resonemang och menar att om genus är en kulturell effekt (av en könad kropp) så finns inte längre en given koppling kvinnligt kön – kvinnligt

<sup>114</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s. 51-55, Nordin-Hultman, s. 32-34

<sup>115</sup> Lenz Taguchi, *In på bara benet*, s. 34

<sup>116</sup> Raewyn/R.W. Connell: *Om genus*. Göteborg: Daidalos, 2002, bland annat s. 15, 21-22



genus och hävdar att ett manligt genus i sådant fall lika gärna kan kopplas till en kvinnlig kropp, och vise versa. Tesen om ett binärt genussystem, med ett kvinnligt respektive manligt genus, bevarar enligt Butler föreställningen om dessa genus som en följd, en spegling, av ett kvinnligt respektive manligt kön. En tes som, enligt Butler, inte håller, eller i vart fall inte är meningsfull.<sup>117</sup> Genus, som jag förstår Butler, verkar i egenskap av att vara konstruerad, i sig självt konstituerande på den identitet som den påstås vara.<sup>118</sup> Liksom det i en poststrukturell språklig förståelse inte finns en verkligheten före språket, finns det enligt Butler inte heller någon "genusidentitet bakom uttrycken för genus; denna identitet är performativt skapad genom just de 'uttryck' som sägs vara dess effekter".<sup>119</sup> Lenz Taguchi talar för att det inte gör sig att dra en gräns mellan ett biologiskt kön och ett social konstruerat genus och att en upplösning av skillnaden däremellan föranleder användandet av ordet kön. Genus kan enligt denna förståelse inte sägas representera ett slags given effekt eller verkan, från en naturligt, oföränderligt *orsak*: kön.<sup>120</sup>

## Dekonstruktion

Dekonstruktion av texter, diskurser och skeenden kan enligt en poststrukturalistisk förståelse användas som verktyg för att synliggöra, problematisera och förskjuta dikotomier, isärhållanden och maktstrukturer – både på teoretisk och praktiskt nivå.<sup>121</sup> Anna Palmer hänvisar till filosofen Jacques Derrida, som hon menar kan knytas till uppkomsten av detta begrepp. Som jag förstår det innefattar begreppet en förståelse att språket konstruerar vår bild av verkligheten och att verkligheten som den framstår för oss bara är en av många möjliga tolkningar.<sup>122</sup> Då språket redan finns – innan vi föds, innan vi börjar tala – kan verkligheten inte framträda för oss som objektiv och det finns enligt denna förståelse ingen verklighet som föregår en beskrivning av den: vår förståelse av verkligheten byggs upp av de ord som vi har att beskriva den med. Denna perspektivförskjutning brukar refereras till som den språkliga vändningen. Här förstår jag det som ett komplicerande perspektiv på en modernistisk framskrivning av förhållandet mellan begrepp och det begreppet beskriver. Relationen dem emellan kan, inom ett modernistiskt perspektiv, kortfattat beskrivas som ordning – språk. Denna tanke bygger på en förståelse om ett språk uppbyggt av dikotomier, ordpar som står i motsatsförhållande till varandra. Inbyggt i denna dikotoma struktur finns en hierarki, där det ena utesluter det andra.<sup>123</sup> I ett poststrukturalistiskt perspektiv kan förhållandet sägas vara motsatt: tanken om att språket i stället konstituerar det beskrivna. Genom att vrida på relationen ordning – språk till språk – ordning, synliggörs enligt en feministisk poststrukturalistisk förståelse dualismen/motsatsförhållandena i det som vi som subjekt förhåller oss till, skapas och skapar oss i och igenom.<sup>124</sup> Enligt ett postmodernt perspektiv kan det därigenom hävdas att "allt är språk", då

---

<sup>117</sup> Butler, s. 55, 56, 184

<sup>118</sup> Ibid., s. 77

<sup>119</sup> Ibid., s. 78

<sup>120</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s. 38-40

<sup>121</sup> Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, s.153

<sup>122</sup> Palmer, s. 86

<sup>123</sup> Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, s. 120, 127, 183

<sup>124</sup> Ohrlander: "Matematik, längtan och flickor", i LOCUS 3:1997, s. 7

det enligt perspektivet inte finns någon förståelse eller mening som föregår vår förståelse.<sup>125</sup> Dekonstruktion som metod syftar också till att synliggöra det som *inte* uttrycks – det som utelämnas eller som kan sägas skrivas fram genom dekonstruktion av dess uttryckta antites. Detta osynliggjorda – inte uttryckta – kan, enligt min förståelse, vid dekonstruktion visa sig vara för givet tagna föreställningar om verkligheten – föreställningar som oproblematiserade kan verka reproducerande och medverka till att låsa fast våra föreställningar och begränsa oss. Enligt Marianne Winter Jørgensen och Louise Phillips är dekonstruktion motsatsen till hegemoni och dekonstruktionen visar på *obestämligheten* – hos exempelvis diskurser och strukturer.<sup>126</sup>

Med detta perspektiv som utgångspunkt för min studie blir det som skrivs om en filosofi, en pedagogik, om barn, om människan, inte bara ord som representerar den som skrev dem. De blir också ord som i någon mån bygger upp vår förståelse om verkligheten, om filosofin, om pedagogiken, om barnen, om oss själva – något som i förlängningen kan sägas ligga till grund för vilka möjligheter vi ges och tar, i fråga om subjektsskapande.

## Diskurs och makt

Förståelse om språket som producent av våra föreställningar av verkligheten, snarare än som en beskrivning av den samma, leder vidare till tanken om kommunikation (talad/skriven/levd) som diskursiv. Begreppet diskurs är svårdefinierat. Grovt förenklat kan diskurs sägas beskriva ”talet om något” – men det beskriver i själva verket bara en liten del. Michel Foucault, som kopplas till detta begrepp, var som jag förstår det ovillig till att slutgiltigt definiera ordet – eller snarare ovillig att ge ordet endast *en* innebörd. Möjliga beskrivningar av vad diskurs skulle kunna vara ger Foucault när han beskriver den som ”praktiker som systematiskt formar de objekt om vilka de uttalar sig”<sup>127</sup> och som något som är överallt, som något som ”skapas i varje ögonblick”.<sup>128</sup> Här anas dels något utöver det talade, ett förlopp, dels en samtidighet, ett konstituerande och materialiserande. Denna samtidighet uppfattar jag som avgörande för en foucaultiansk förståelse för de diskursiva relationella processer som kan förstås som makt. Winter Jørgensen och Phillips beskriver makt som en ”kraft och process”, som något producerande för hur vi förstår kunskap och identiteter.<sup>129</sup> Bland Iver B. Neumanns definitioner av diskurs kan nämnas den om ”ett system för skapande av en uppsättning utsagor och praktiker, som genom att vinna inträde i olika institutioner framstår som mer eller mindre normala” och att diskurser är ”verklighetskonstituerade för sina bärare”.<sup>130</sup> Winter Jørgensen och Phillips beskriver, bland annat, diskurser som en reducering av möjligheter, utifrån

---

<sup>125</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s. 60f, 65

<sup>126</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 56 Hegemoni kan i sammanhanget, grovt förenklat, förstås som dominerande makt.

<sup>127</sup> Iver B. Neumann: *Mening, materialitet, makt : en introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 17

<sup>128</sup> Michel Foucault: *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos, 1976, utgåva 2002, andra tryckningen, s. 103

<sup>129</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 45

<sup>130</sup> Neumann, s. 90

Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes lingvistiska begreppsdefinitioner.<sup>131</sup> Lenz Taguchi beskriver en (sträng) strukturalistisk förståelse av diskurs som en maktproducerande, normerande praktik, byggd av kollektiva föreställningar om vad exempelvis ett barn är. Här förstår jag det som en tanke om ett subjekt som mer har att förhålla sig till en utanförhängande makt som styr och reglerar subjektet, där subjektets agens är begränsat.<sup>132</sup> I en (feministiskt) poststrukturalistisk förståelse, där subjektet tillerkänns agentskap, verkar subjektet i och förhåller sig till de rådande, dominerande, normerande diskurserna – men här ses inte makten som ägd av någon eller något utanförhängande eller ovan ifrån kommande. I en feministisk poststrukturalistisk syn på makt producerar det enskilda subjekten makt, kollektivt i en process med andra subjekt, genom att reproducera och materialisera dominerande föreställningar.<sup>133</sup> Detta, denna subjektets och diskursens växelverkan – som Foucault och Butler enligt Lenz Taguchi benämner som en subjektifikationsprocess – förstår jag som ett *samtidigt användande*: subjektet som både objekt och subjekt för diskursen.<sup>134</sup> Subjektet skapas och skapar sig genom sitt tänkande och handlande, utifrån diskursen. Diskurs i ett (feministiskt) poststrukturalistiskt perspektiv ses således som något föränderligt, pågående – men samtidigt som något som ”definierar och begränsar både tankar och handlingsutrymme”.<sup>135</sup> Utifrån detta förstår jag inte längre diskurs endast som något som kan begränsas till ”talet om” eller ”det skrivna om något”, utan också som något som möjlig- eller omöjliggör hur vi som subjekt kan agera.<sup>136</sup> Denna materialisering av diskursen – i och igenom diskursiva praktiker – bestämmer enligt Foucault vilka objekt som är möjliga att identifiera.<sup>137</sup>

Det diskursteoretiska fältet är brett och skiftande men det som förenar det, enligt Winter Jørgensen och Phillips, är bland annat ett kritiskt perspektiv på kunskap och identiteter, individuella likväl som sociala. Detta, som Winter Jørgensen och Phillips benämner socialkonstruktionistiska perspektiv, komplicerar synen på kunskap som något givet och på individen som bärare av en essentialistisk kärna.<sup>138</sup>

## Sammanfattning

Det som främst skiljer i ansats i, det av mig beskrivna, fältet om subjektivitet och kön, verkar vara synen på kön som antingen något biologiskt givet och oföränderligt eller som en konstruktion, i

---

<sup>131</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 34. Se mer om dessa begrepp från Laclau och Mouffe i mitt avsnitt om diskursanalys.

<sup>132</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s. 61, 62, 67 och Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, s. 48

<sup>133</sup> Lenz Taguchi: *In på bara benet*, s. 63, 69

<sup>134</sup> *Ibid.*, s. 62

<sup>135</sup> Eidevald, s. 57

<sup>136</sup> Lenz Taguchi: *Emancipation och motstånd*, s. 57

<sup>137</sup> Neumann, s. 38

<sup>138</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 11-12. Här åtskiljer författarna på socialkonstruktionistisk respektive -konstruktivistisk, för att inte förväxlas med Piagets lärandeteorier.

olika grader. Även i de fall där ett slags socialiserad skillnad mellan könen framhålls, som hos Bjerrum Nielsen och Rudberg och Olofsson, knyts ändå somliga skillnader till en slags socialiserad essens, där det socialiserade så att säga gjorts till en fast identitet. Ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv förefaller detta inte bara paradoxalt utan också problematiskt, då denna – om än socialiserade – essens mer verkar säga något om hur människor är, snarare än hur de har möjlighet att bli. Denna essentialistiska syn på individer framstår ur mitt teoretiska perspektiv som en modernistisk fastlåsnings, där effekter fixeras vid något inneboende, helt oavsett om detta inneboende har socialiserats, och döljer dels en multipel syn på subjektet och dels en möjlighet till förändring.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att i ett urval av texter, inom en Reggio Emilia-tradition, undersöka hur *kön* och *barns subjektivitet* framställs. Utifrån mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter – och mot bakgrund av min litteraturöversikt med olika utgångspunkter i fråga om syn på subjektivitet och kön – vill jag undersöka hur subjektivitet och kön konstrueras i texterna. Min strävan är att försöka resonera om möjliga orsaker till varför en filosofi och pedagogik som betonar vikten av en kontextuell och konstruktivistisk syn på lärande och subjektivitet, ändå delvis kritiserats för att inte tillräckligt synliggöra kön som subjektsskapande faktor.

Mina frågeställningar är:

Vilka diskurser om barns subjektsskapande kan jag utläsa?

Vilka diskurser om kön kan jag utläsa?

# Metod

## Diskursanalys som teori

Neumann ringar in diskursanalytikern som någon som främst intresserar sig för ”det som håller på att bli till samt hur och varför saker och ting framträder som de gör”. Detta sker genom att studera områden där ”mening uppstår”, i praktik och texter – i och genom språket.<sup>139</sup> I vad som skulle kunna betecknas som en diskursanalytisk diskurs – utifrån lingvisten Ferdinand de Saussures tankar om språk som ett system av relationer – beskriver Neumann språket som en ”logik som skapar människans verklighet”.<sup>140</sup> Neumann refererar även till Foucaults relationella språkuppfattning, vilken inbegriper uppfattningen att kategorier skapas genom språket. Genom att inget, enligt Foucault, är fundamentalt (som jag förstår i betydelsen: grundläggande, som något som kommer ”före”), existerar bara relationer. En analys av samhället och dess institutioner måste alltid gå ”bakom språket”.<sup>141</sup> Göran Bergström och Kristina Boréus beskriver olika diskursanalytiska inriktningar, däribland Laclau och Mouffe som inspirerats av de Saussures, för att nu nämna någon. I en av de Saussures inspirerad diskursanalytisk inriktning intresserar sig analytikern för hur tecken får mening, hur betydelser skapas. Här ses språket som ett teckensystem där orden, termerna, inte innehar någon egentlig, given innebörd: språket uppfattas inte som ett neutralt instrument för kommunikation, inte som en representant för en given verklighet.<sup>142</sup> I stället finns uttryck – det skrivna eller talade ordet: exempelvis ”barn” – och tankeinhåll: begreppet ”barn”. I en diskurs kan vissa av dessa tankeinhåll, dessa tecken, vara föremål för betydelseskifte och de tecken som i en diskurs är ”utsatta för ständig kamp” benämns enligt Bergström och Boréus som ”element”.<sup>143</sup> Utmärkande för diskurser, enligt Bergström och Boréus, är att de reducerar mångtydigheten hos tecknen. De får, med Bergström och Boréus ord, ökad stadga genom diskursifiering. Den här ökade stadgan beskrivs med begreppet ”moment”, vilket avser en låsning eller fixering av betydelser (hos element), utmärkande för diskursen.<sup>144</sup> Med Winter Jørgensens och Phillips ord, med referens till Laclau och Mouffe, är element de tecken som ännu inte fått slutgiltig betydelse, de har inte låsts fast och diskursen avser (om jag här tillåter mig att personifiera diskursen en aning), att minska mångtydigheten hos elementen, genom att göra det till ett moment.<sup>145</sup> Men denna fastlåsning av betydelser ska inte förstås som slutgiltig – fixeringen ska förstås som tillfällig, men inte i meningen

---

<sup>139</sup> Neumann, s. 14

<sup>140</sup> Ibid., s. 18

<sup>141</sup> Ibid., s. 35

<sup>142</sup> Göran Bergström och Kristina Boréus (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 326-328

<sup>143</sup> Ibid., s. 316

<sup>144</sup> Ibid., s. 317

<sup>145</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 34

att den *kommer* att förändras, utan att den har *möjlighet* att förändras. Denna tanke förstår jag som i någon mån kännetecknande för Laclau och Mouffe, både vad gäller syn på element liksom syn på diskurs: möjligheterna för förändring, liksom för fastlåsnings, finns där – är möjlig – men den är inte nödvändig.<sup>146</sup>

Neumann menar att för att skapa mening i det vi vanligtvis refererar till som verkligheten, har vi enligt ett diskursanalytiskt perspektiv till vår hjälp bland annat *representationer*, som ligger ”mellan den fysiska världen och vår perception av den”.<sup>147</sup> Genom dessa representationer blir världen i någon mån begriplig. Verkligheten/världen visar sig, representerar sig, genom de representationer som är begripliga för oss. Neumann beskriver dessa representationer som en diskurs ”viktigaste verklighetskriterier”.<sup>148</sup> För en diskursanalytiker tillkommer, enligt Neumann, att avgöra vilka representationer som bildar och definierar en diskurs, samt belysa hur ”representationer konstitueras och sprids”.<sup>149</sup> Subjektspositioner kan, som jag läser Neumann, förstås som de tillgängliga positioner en individ kan ta, så som de definieras av diskursen. Neumann ställer begreppet subjektsposition mot begreppet ”roller” och menar att de senare är knutna till institutioner, medan subjektspositioner är knutna till diskurser.<sup>150</sup> Bergström och Boréus i sin tur beskriver begreppet subjektsposition som en ”uppsättning regler som diskursen tillhandahåller som talar om hur man förhåller sig i olika sociala sammanhang”.<sup>151</sup> Begreppet har, enligt Bergström och Boréus, en vidare innebörd än roll och ersätter begreppen individ och aktör. De skriver vidare att individer, subjekt, för det mesta, på en och samma gång, kommer att tänka och agera från olika subjektspositioner.<sup>152</sup> Diskursanalytiker kan, enligt Bergström och Boréus, genomföra sin analys genom att konstruera ”ekvivalenskedjor”. Tillvägagångssättet bygger på tanken att tecknen ges betydelse genom ”ett system av distinktioner”<sup>153</sup>, där element kan ha en antingen positiv eller negativ funktion. Vissa tecken har direkt koppling till varandra, andra inte, men de ingår ändå i samma kedja, där vissa tecken är unika då de har kopplingar till alla andra tecken. De tecken som utgör ekvivalenskedjorna sorterar och konstituerar, enligt Winter Jörgensson och Phillips, identiteter. De kan förenklat sägas beskriva hur individer ”är och inte är”, och hur man tillåts handla inom diskursen.<sup>154</sup> Detta unika tecken – som alltså alla andra tecken i diskursen står i direkt relation till – utgör en ”nod”. Denna nod, kring vilken elementen kretsar, fungerar med Bergström och Boréus ord centrerande och ”som ett slags nav” för diskursen.<sup>155</sup> Likvärdigt nod är begreppet ”nodalpunkt”, som Winter Jörgensson och Phillips beskriver som det tecken igenom vilken diskursen etableras, och vari andra tecken ordnas och får betydelse.<sup>156</sup>

---

<sup>146</sup> Ibid., s. 36, 46

<sup>147</sup> Neumann, s. 157

<sup>148</sup> Ibid., s. 158

<sup>149</sup> Ibid., s. 34

<sup>150</sup> Ibid., s. 104, 158

<sup>151</sup> Bergström och Boréus (red.), s. 310

<sup>152</sup> Ibid., s. 310

<sup>153</sup> Ibid., s.317

<sup>154</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 50-51

<sup>155</sup> Bergström och Boréus (red.), s. 318

<sup>156</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 33

## Diskursanalys som metod

Winter Jørgensen och Phillips skriver att man i ett diskursanalytiskt tillvägagångssätt kan skapa sig ”ett eget paket”, genom att kombinera verktyg från olika diskursanalytiska perspektiv.<sup>157</sup> Neumann skriver att det i ett diskursanalytiskt arbete kan vara nytta att i ett första steg dela upp det inledande arbetet efter stegen *val och avgränsning*, *representationer* och *uppbyggnad*.<sup>158</sup> I ett andra steg kan diskursanalytikern ”upprätta en inventarielista” över representationer i vald diskurs.<sup>159</sup> Winter Jørgensen och Phillips formulerar det som att man inför sin diskursanalys sätter ramar för analysen.<sup>160</sup>

### Urval och genomförande

De avgränsningar som jag har gjort och de ramar som jag har satt upp är att med verktygen representationer, nod/nodalpunkt och subjeksposition skriva fram diskurser om barns subjektivitet och om kön, utifrån mitt valda material. De specifika ord som jag har identifierat inom diskursen finns beskrivna i mitt avsnitt *Resultat och analys*. Jag har som underlag för detta arbete analyserat nio böcker om Reggio Emilia-filosofin/-pedagogiken. Dessa böcker kan sägas vara antingen av mer teori-/filosofibeskrivande art eller mer projektbeskrivande. För mig har det varit viktigt att båda dessa typer av texter ingått i mitt studerade material. Dels för att jag uppfattat att texter om och av Reggio Emilia i mångt och mycket består av just dessa två typer (eller möjligtvis en kombination av), men också för att kunna studera om jag ser något signifikant skillnad eller samstämmighet texttyperna (och därmed kanske teori och praktik) emellan. Texter om Reggio Emilia, både som filosofi och/eller ur ett mer projektmetodiskt perspektiv, förekommer både som kurslitteratur i lärarutbildningen och finns också ofta som referens- och inspirationsmaterial ute på förskolorna. Av de utvalda nio böckerna finns fem med på litteraturlistan för Reggio Emilia Institutets pedagogistautbildning<sup>161</sup>, en finns på litteraturlistan för institutets ateljéristautbildning<sup>162</sup>, två på institutets lista för böcker och material som går att beställa.<sup>163</sup> En bok finns inte med på någon av

---

<sup>157</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s. 10

<sup>158</sup> Neumann, s. 47, 52f, 56f, 59f

<sup>159</sup> Ibid., s. 56

<sup>160</sup> Winter Jørgensen och Phillips., s. 134

<sup>161</sup> Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge: ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS, 1997. Grut, Katarina (red.): *Exemplet Reggio Emilia : pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005. Claudia Giudici et al. (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006. Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*. Litteraturlistor för pedagogistautbildningen, 2010/2011.

<sup>162</sup> Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*. Från litteraturlista ateljéristautbildningen, gällandes ht 09-vt 10.

<sup>163</sup> Vea Vecchi: *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer, 2010. Carlina Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer, 2004



institutets listor, men är skriven av en författare som har böcker som finns med på någon av dessa listor.<sup>164</sup> Att flertalet av de böcker jag studerat, och samtliga författare, finns representerade på institutets egna kurslitteraturlistor styrker också argumentet för att dessa böcker kan betraktas som kanoniska, vilket jag beskriver nedan. Texterna har också stor spridning i fråga om utgivningsår: från 1981 till 2010.

Från studiens första början, då jag visste att jag ville skriva om Reggio Emilia-filosofin men inte specifikt om vad eller med vilka frågeställningar, samt då jag samlade information till bland annat bakgrundsavsnittet, fann jag att vissa texter återkommande refererades till. Med referens till Neumanns diskursanalytiska begreppsapparat kan dessa texter, i en svensk kontext, hållas för att vara kanoniska. Med kanoniska avser Neumann texter som ofta citeras och refereras till, texter som alltså i någon mån kan sägas vara tongivande i en diskurs och som utgör grund för hur diskurser bildas och sprids.<sup>165</sup> I min studie har jag också anlagt ett perspektiv i vilket också de som producerar dessa texter kan betraktas som kanoniska, vilket gett mig möjligheten att ha en något mer pragmatisk hållning till mitt urval. I detta utvidgade perspektiv innefattar jag således även vissa av de personer som frekvent refereras till när man söker och läser om Reggio Emilia. De flesta av dessa personer har skrivit om Reggio Emilia och dess filosofi och pedagogik, men i några fall refereras det i texter till intervjuer eller föreläsningar med dessa. Detta gäller i synnerhet Loris Malaguzzi. Detta kriterium, att texterna eller personerna i någon mån kan hållas för att utgöra ett slags kanon inom en Reggio Emilia-tradition, utgör alltså huvudkriterium för mitt urval – även om jag för den skull inte gör anspråk på att mitt urval innefattar *alla* sådana kanoniska texter, om nu ett sådant urval någonsin skulle kunna göras. Ett skäl till att jag velat undersöka texter och utsagor som jag uppfattar utgör ett slags kanon inom Reggio Emilia är alltså att jag håller för troligt att denna litteratur och dessa utsagor är spridda och lästa på Reggio Emilia-inspirerade förskolor i Sverige. Detta antagande baserar jag på begränsad personlig erfarenhet från min verksamhetsförlagda utbildning, samt från information från studentkamrater från deras verksamhetsförlagda utbildning, men även på att delar av denna litteratur finns listad på Reggio Emilia Institutets hemsida. Detta kriterium sätter jag alltså i relation till att texterna i någon mån kan verka reproducerande, i fråga om synen på både Reggio Emilia-pedagogiken och syn på barn.

Jag har upprepade gånger studerat mitt urvalsmaterial, både översiktligt och mer djupgående. Syftet har varit att dels skapa mig en bild av författarens/textens mening eller syfte som helhet och dels att närmare studera kontexten för utvalda passager/formuleringar.<sup>166</sup> Genom att göra så har jag strävat efter att göra mig en bild av och jämföra det jag uppfattat vara textens ”huvudargumentation”, dess mer manifesta budskap, i fråga om barnsyn/barns subjektivitet/kön och sådant som jag i texten uppfattar talar för eller emot dessa argument, det vill säga textens mer latenta budskap.<sup>167</sup> Esaiasson beskriver detta bland annat som att förstå texten ”utifrån den helhet den är en del av samtidigt som helheten måste förstås på grundval av delarna.”<sup>168</sup> I det utvalda materialet har jag således sökt efter

---

<sup>164</sup> Wallin: *Flygande mattor och forskande barn. Om filosofin på ett daghem i Helsingfors jämfört med tankarna från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag, 1993

<sup>165</sup> Neumann, s. 49, s. 66 Här menar jag att de italienska texterna kan förstås som kanoniska i en svensk kontext, men knappast att de svenska texterna kan förstås som kanoniska i en italiensk kontext.

<sup>166</sup> Peter Esaiasson et al: *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad.*, Norstedts Juridik AB, andra upplagan, 2004, s. 233-234

<sup>167</sup> Ibid., s.245

<sup>168</sup> Ibid., 247

stycken, formuleringar och ord som beskriver barn. Dessa beskrivningar, vilka handlat om *vad* eller *hur* barn är eller *kan bli*, har jag sedan skrivit ned på en slags mindmap, tillsammans med författarnamn, boktitel och sidhänvisning. Dessa beskrivningar om barn förekommer genomgående och upprepade gånger i materialet, både i de enskilda texterna och i materialet som helhet och bildar vad jag uppfattar vara en, för Reggio Emilia-filosofin, konform syn på barn. Redan vid en översikt av materialet framstår vissa ord som ytterst centrala, bland annat då de hålls fram på omslagsbaksidor, i inledningar, i frågor om vad som utgör det specifika i Reggio Emilia-filosofin, eller i svar på frågor relaterat till detsamma. Jag har med andra ord förstått dessa ord och formuleringar som centrala för filosofins beskrivning av barn och barns subjektivitet och således identifierat dessa som representationer, och i förekommande fall, nodalpunkter. I mitt avsnitt *Resultat och analys* har jag listat dessa ord, och jag har även tagit med exempel på hur vissa av dessa ord/beskrivningar används, i en kontext.<sup>169</sup> I ett andra skede har mitt fokus varit kön, då jag i mitt urvalsmaterial letat efter beskrivningar om kön, flickor och pojkar, män och kvinnor och/eller reflektioner över detta. Wreder skriver om att ”undersöka effekterna av diskursernas inkluderande och exkluderande”.<sup>170</sup> I förhållande till min studie och mitt material har jag tolkat detta som att exempelvis betonandet av flickors och pojkars olikhet skapar för dem olika subjekspositioner. Dessa positioner torde då, som jag tolkar det, inte inkludera exempelvis samma sorts helhetssyn på barn – en syn som i övrigt betonas i texterna – då positionerna per definition utgörs av en skillnad, beroende på kön.

## Validitet och reliabilitet – reflektion över metod

En undersökning av detta slag ska kunna ställas mot kraven om validitet och reliabilitet/giltighet och tillförlitlighet. Esaiasson skiljer mellan *begreppsvaliditet* och *resultatvaliditet*, där de förra står för ”överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator” samt ”frånvaro av systematiska fel” och det senare står för att studien undersöker det som avses undersökas.<sup>171</sup> Min avsikt har varit att förstå hur tongivande förespråkare för en Reggio Emilia-tradition, i en svensk kontext och från i en relativt begränsad mängd text, skriver om barns subjektivitet och om barn som könade subjekt. Mitt antagna teoretiska perspektiv med dess betoning av språket som konstruktion, och metoden text-/diskursanalys, står som jag uppfattar det i rimlig överensstämmelse med varandra, vilket torde innebära att studien har rimligt hög begreppsvaliditet. Vidare har jag vinnlagt mig om att mitt urvalsmaterial ska uppvisa en rimlig bredd och ett rimligt djup – att materialet ska kunna ge relevanta svar på mina frågeställningar. I min studie har detta bland annat inneburit att de texter jag har valt ut ska kunna sägas vara mer eller mindre spridda, skrivna av mer eller mindre, inom diskursen, kända och erkända uttolkare. För att komma till svar om vilka texter som skulle utgöra grund för min undersökning har jag först studerat Reggio Emilia-filosofin ”som sådan”: det

---

<sup>169</sup> *Resultat och analys*, bland annat not 176-180, och i löpande text.

<sup>170</sup> Malin Wreder: ”Ovanliga analyser av vanliga material: vad diskursteorin kan göra med enkäter”, i Börjesson och Palmblad (red.): *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber AB, 2007, s. 36

<sup>171</sup> Esaiasson et al. , 2004, s. 61-62

vill säga dess historia, samt hur filosofin framställs/framställer sig idag. Detta har inneburit att jag har läst material producerat både av dem som praktiserar Reggio Emilia-pedagogik och sådana som beskrivit ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt. Då det under studiens gång blev tydligt att texter om Reggio Emilia-filosofin till stora delar utgörs av projektbeskrivningar och/eller filosofibeskrivningar var det också nödvändigt att i mitt urval täcka dessa båda texttyper. Som jag läser Esaiasson torde detta bidra till att studien har rimligt hög resultatvaliditet.

Avseende studiens reliabilitet har jag analyserat de texter jag valt ut med samma förfaringssätt och med samma teoretiska begreppsapparat. Jag har så att säga lagt samma "raster" på samtliga de texter jag analyserat.<sup>172</sup> Jag har försökt vara tydlig med presentationen av mina utgångspunkter, mina urvalsprinciper, mitt studerade material, mitt resultat och min analys, så att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning om och av materialet, eller utföra en liknande undersökning.

Enligt Winter Jørgensen och Phillips intar undersökaren alltid en roll (eller kanske snarare en position, för att använda sig av postmodern retorik), och de menar att denna roll avgör vad som kan ses och inte ses, och att det har betydelse för vad som hålls fram och vad som tas för givet och kanske därmed döljs.<sup>173</sup> Kopplat till detta resonemang kan det hävdas att jag i min undersökning – med mitt kritiska fokus *kön*, där jag således "letar kön" – rimligtvis kommer att "finna kön". Jag uppfattar dock inte att denna reflektion över min roll som undersökare ska betraktas som en avskrivning av de resultat jag presenterar, däremot som ett uppmärksammande på att det har betydelse för hur jag genomför och presenterar undersökningen. Esaiasson beskriver förhållandet mellan forskningsresultat och forskare som att resultatet i möjligaste mån bör vara "oberoende av den forskare som gör undersökningen."<sup>174</sup> I förhållande till min egen studie menar jag att min metod och mitt antagna teoretiska perspektiv, med dess begreppsapparat, är avgörande för vad som "ses och hålls fram", snarare än min roll som (subjektiv) undersökare.

---

<sup>172</sup> Se ytterligare resonemang om detta i avsnittet *Urval och genomförande*

<sup>173</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s.111

<sup>174</sup> Esaiasson et al., 2004, s. 23

# Resultat och analys

## Introduktion

Ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv kan sägas vara min bakomliggande utgångspunkt för denna studie – från detta perspektiv hämtar jag bland annat mitt kritiska fokus *kön*. Innefattat i detta postmoderna perspektiv finns, som jag beskrivit ovan, tanken om dekonstruktion som verktyg för att synliggöra diskursiva förgivettaganden och isärhållande maktstrukturer, som verkar reproducerande och konstituerande för vår förståelse av verkligheten. För mig är det svårt – och som jag menar kanske inte heller nödvändigt (eller ens möjligt) – att dra en tydlig gräns mellan min teoretiska utgångspunkt, det feministiskt poststrukturella, och min metod, diskursanalys. Som jag kommer att använda mig av min metod framstår den också som teoretiskt, vilket jag också uppfattar den som. Min avsikt är att återvända till mitt teoretiska perspektiv, feministisk poststrukturalism, i min diskussion.

I mitt diskursanalytiska arbete närläste jag inledningsvis mitt material och letade efter beskrivningar om barn. Bland dessa beskrivningar identifierade och listade jag tecken som kan förstås som beskrivande för *vad* ett barn är (/kan bli) och *hur* ett barn är (/kan bli). Det förra kan, så som jag närmast mig det, förstås som en form av *barnsyn* – en pedagogisk intention – med vilken Reggio Emilia-filosofin eller pedagogen närmar sig barnet. Det senare kan förstås som vilken syn en pedagogik eller pedagog har eller förmedlar, på barn som *subjekt* – detta beskriver, som jag tänker mig det, ett *handlande* av subjektet i fråga.<sup>175</sup> Jag tänker mig att själva synen på barn som exempelvis *medskapande* kan sägas böttna i en syn på barn som exempelvis *kompetenta*. Men om det förra förutsätter ett aktivt handlande subjekt, säger det senare mer något om hur någon ser på detta subjekt. Analytiskt gör jag ingen poäng av min egen uppdelning mellan dessa: i analysen vävs dessa två, låt oss kalla det, aspekter, samman och representationerna bildar en diskurs om subjektivitet. Distinktionen har dock varit mig till hjälp i mitt sökande, då jag tydligare kunna se hur materialet skrivit fram barn som antingen objekt eller subjekt. Bland de tecken/representationer jag fann i materialet framstod vissa som särskilt viktiga. Diskursanalytiskt har jag förstått dessa som nodalpunkter, vilka genom sin centrala ställning i diskursen skapat möjliga – och omöjliga – subjektspositioner. Genom att ställa nodalpunkterna ”mot varandra” har jag velat undersöka verkningarna av diskursen. Jag har initialt i mitt diskursanalytiska arbete utelämnat mitt kritiska fokus kön – det vill säga: jag ville först försöka finna representationer för och skriva fram en diskurs om barns subjektivitet som, så långt det nu är möjligt, var fri från ett resonemang om kön.

---

<sup>175</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 39

## Diskurs om barns subjektivitet

I mitt material finner jag en samstämmig uttalad föresats att se barnet som en *helhet*<sup>176</sup>, *rikt/resursrikt/resursstark/starkt*,<sup>177</sup> *intelligent*<sup>178</sup>, *kompetent*<sup>179</sup> och som (unikt) *olika*.<sup>180</sup> Dessa ord läser jag ur ett diskursanalytiskt perspektiv som representationer för en i texterna ”Reggio Emiliansk” barnsyn, i meningen att de beskriver synen på vad ett barn *är*. Dessa ska inte förstås som *de enda* ord som utgör en beskrivning för denna barnsyn, utan just som representativa exempel, ofta förekommande i det material som utgör mitt analysobjekt.

Malaguzzi beskriver i en föreläsning för svenska pedagoger denna helhetssyn – synen på det rika, kompetenta barnet, som ”ett vaket barn/---/ som talar från början /---/ som redan från början målar och tecknar /---/ som försöker växa och utvecklas”.<sup>181</sup> Malaguzzi framställer denna syn på barn som ett val: ett val att se barnet, inte som fattigt och som någon att instruera, utan som någon att räkna med, som någon som undersöker och utforskar.<sup>182</sup> Han refererar denna ”nya” barnsyn bland annat till Piaget, som jag förstår innebär en konstruktivistisk syn på barnet, som någon som är kompetent att, tillsammans med andra, tillgodogöra sig kunskap.<sup>183</sup>

Anna Barsotti resonerar om denna helhet i termer av att det kommer an på pedagogen att se till barnets inneboende förmågor, bland annat genom att låta barnet öva sig genom många uttryckssätt, att ge barnet tillgång ”till hela sig själv”.<sup>184</sup> Vidare skriver Barsotti att, genom att ges tillgång till ”sina uttryck och sitt tänkande”, får individen ”möjlighet att ’simma’ i hela sin personlighet, ta sig själv i besittning, bli subjekt”.<sup>185</sup>

---

<sup>176</sup> Bland annat Wallin et al.: *Ett barn har hundra språk*, s. 7, 14. Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 20-23. Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synlig*, s. 39

<sup>177</sup> Bland annat Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 20-21. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 52, 78. Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s. 13. Malaguzzi: ”Vi behöver göra valet nu”, i Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia*, s. 61-68. Rinaldi: ”Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet?”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synlig*, s.79

<sup>178</sup> Bland annat Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s. 13. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 113

<sup>179</sup> Malaguzzi: ”Vi behöver göra valet nu”, i Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia*, s. 61-68. Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s. 83. Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 30, 70

<sup>180</sup> Bland annat Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici, et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 40. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 114. Dahlberg och Göthson: ”Barns lärande – en ny social rörelse?”, i Grut (red.), s. 92, 100f, 104. Åberg: ”Att förändra i den pedagogiska praktiken”, i Grut (red.), s. 114-116. Vecchi: *Art and creativity in Reggio Emilia*, s. 19, 121. I texterna skrivs ibland ”skillnad/skillnader”, som jag förstår med samma värde som ”olika/olikheter”. Mest förekommande är dock orden ”olika/olikheter, varför jag väljer att använda mig av dem i min analys, och av dem främst ”olika”.

<sup>181</sup> Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 21

<sup>182</sup> Malaguzzi: ”Vi behöver göra valet nu”, i Grut (red.), s. 61ff

<sup>183</sup> *Ibid.*, s. 64

<sup>184</sup> Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 20-23

<sup>185</sup> *Ibid.*, s. 25

*Helhet* kan jag förstå som en nodalpunkt, ett privilegierat tecken med en central position i diskursen om barns subjektivitet – Winter Jørgensen och Phillips beskriver det som att diskursen genom nodalpunkterna ger andra tecken betydelse.<sup>186</sup> Noden *helhet* kan jag förstå som betydelsegivande för andra tecken och representationer i en Reggio Emilia-diskurs om barn. *Helhetssynen* på barn medger att barnet framstår som *rikt*, då alla barnens *kompetenser* ”räknas” och barnet därigenom ses som *intelligent*. Här medger noden *helhet*, som det framstår, subjektpositioner som möjliggör många sätt att betraktas/bemötas och vara subjekt på.

Ett andra tecken med denna centrala position handlar om att synliggöra och bejaka individen som unikt *olika*.<sup>187</sup> I en, från materialet, framskriven diskurs om barns subjektivitet ger nodalpunkten *olika* bland annat betydelse till kategorierna flickor respektive pojkar. Jag vill i min analys till och med påstå att *olika* är en av de representationer som i själva verket bidrar till att skapa dessa kategorier, som definierar och organiserar dessa kategorier, något som förhoppningsvis kommer att visa sig tydligare i mitt avsnitt *Diskurs om barnet som kön*.

Rinaldi skriver om olikhet som ett ”värde om vi förmår skapa en kontext, en kultur, en strategi och en förskola och skola för olikheter”.<sup>188</sup> Här förstår jag det som att värdet olikhet syftar till dels en intention att se bortom en stadi- och målinriktad syn på barn – ett slags uppvärderande av andra, inte fullt så ”mätbara” värden – och dels en intention att inte jämföra och försöka likrikta individer av barn, i en praktik.

I beskrivningar av barn som subjekt finner jag i mitt material ord som *kunskapande*<sup>189</sup>, *medskapande*<sup>190</sup>, *kulturskapande/kulturproducent*<sup>191</sup>, *utforskande/forskande*<sup>192</sup>, *aktörer*<sup>193</sup>, *aktiv/interaktiv*<sup>194</sup>.

Även dessa tecken kan jag läsa som representationer för en diskurs om barns subjektivitet. En beskrivning utifrån dessa representationer skulle kunna formuleras som att individer, kunskap och kultur konstrueras genom interaktion mellan unikt olika individer (subjekt) och omgivningen – genom gemensamt, aktivt undersökande. Här syns en kunskaps- och individsyn som går emot en traditionell, förmedlande och förutbestämd sådan – barnen ses som (unikt olika) konstruktörer (medskapare) av kultur och kunskap.

---

<sup>186</sup> Winter Jørgensen och Phillips, s.33, 35

<sup>187</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 40-42. Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s.138-140. Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 114. Dahlberg och Göthson: ”Barns lärande – en ny social rörelse?”, i Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia*, s. 92, 100f, 104.

<sup>188</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 40

<sup>189</sup> Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 52. Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 7

<sup>190</sup> Brulin och Emriksson: “En pedagogik för regional utveckling”, i Grut (red.), *Exemplet Reggio Emilia*, s. 13

<sup>191</sup> Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s. 83

<sup>192</sup> Malaguzzi: ”Vi behöver göra valet nu” i Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia*, s. 62

<sup>193</sup> Brulin och Emriksson: “En pedagogik för regional utveckling”, i Grut (red.), *Exemplet Reggio Emilia*, s. 13. Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 20. Tiziana Filippini: “Om organistaionens väsen och vikt”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, 2006, s. 54

<sup>194</sup> Anna Barsotti, *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 46, 21

Dahlberg beskriver detta barns subjektivitet, utifrån en Reggio Emilia-pedagogik, som en ”möjlighet att erövra makt över sin egen kunskapsprocess och modet att tänka och handla själv...” och att barnet ”aktivt skapar och konstruerar [kunskap] i kommunikation med omvärlden”.<sup>195</sup> Rinaldi talar i termer av ”samband och ömsesidighet” och att varje subjekt är en konstruktion, ”självkonstruerad och socialt konstruerad”,<sup>196</sup> och att subjektet är ”unikt och icke upprepbart”.<sup>197</sup>

Dahlberg skriver vidare om *skillnad* som något som kan synliggöra ”vars och ens unikheter” och som vi delar med oss till varandra för att ”förändras – ompröva – att lära”.<sup>198</sup> I filosofin lyfts synen på subjektet som hel och odelbar fram, en syn på subjektet som någon formad (och formande) av kontext och kultur, vilket jag berört ovan.<sup>199</sup> Värdet av olikhet sägs bland annat handla om olikheter avseende ”kön, ras, kultur och religion”. Rinaldi skriver: ”Olikhet därför att vi är individer, därför att vi faktiskt är olika”. Vidare skriver Rinaldi att olikheter är ”svårt och kräver engagemang och hårt arbete” och att vi har en tendens att vilja se likheter, men att detta är ”en stor fara”.<sup>200</sup> Hon betonar att det är viktigt med reflektion över detta och att det bland annat handlar om att ställa sig frågor som handlar om vad vi ”gör” med olikheter, hur vi undviker ”homogenisering och standardisering” och om syftet är att ”ge var och en en möjlighet att utveckla sin egen subjektivitet (och sålunda olikhet)”.<sup>201</sup> Jag kommer i mitt avsnitt *Diskurs om barn som kön* komma in ytterligare på detta med olikhet kontra ”standardisering” och likriktning.

Jag utläser i mitt material en diskurs om subjektivitet som betonar subjektet som en helhet och håller fram subjektets unikheter/olikheter och det relationella och kontextuella som en förutsättning för subjektets tillblivande. Subjektet skapas och skapar sig genom interaktion med omgivningen, liksom subjektet är en aktiv skapare av kunskap och kultur. Detta förstår jag som att subjektet (barnet) inte bara så att säga präglas av sin omgivning, utan att även barnet präglar sin omgivning och den kunskap som subjektet och omgivningen tar del av. Subjekt och omgivning är så att säga sammanvävda.

---

<sup>195</sup> Dahlberg, i Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 7. Dahlberg är professor vid Stockholms universitet

<sup>196</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 39

<sup>197</sup> Ibid., s. 40

<sup>198</sup> Brulin och Emriksson: ”En pedagogik för regional utveckling”, i Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia*, s. 92

<sup>199</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 39

<sup>200</sup> Ibid., s. 40

<sup>201</sup> Ibid., s. 40

## Diskurs om barnet som kön

Under mitt diskursanalytiska arbete har jag i mitt material funnit att *olikhet mellan könen* från gång till annan angetts som orsak till att utforma det pedagogiska arbetet, i delar av de beskrivna projekten. Frågan om könets olikhet har också hävdats i ”teoretiskt orienterade” texter, när det bland annat refererats till som något berikande, som något att värna om, som något grundläggande, vilket jag kommer att ge exempel på nedan. Nodalpunkten *olika*, vilken jag berör i min framskrivning av diskurs om barns subjektivitet, kan jag i en framskrivning av en diskurs om barnet som kön, förstå som något som skapar kategorierna flicka respektive pojke. Jag har i arbetet med min framskrivning av diskursen om barnet som kön bland annat letat efter representationen/nodalpunkten *olika* – nu kopplat till kön. Genom att nedan ge exempel på vad jag förstår som möjliga subjekspositioner för flickor respektive pojkar vill jag visa att diskursen om barnet som kön kan ses som begränsande och fastlåsende och som något som delvis står utanför det relationellt kontextuella, som något som åtminstone delvis framstår som essentialistisk och essentialiserande.

Wallin beskriver ett rikt och kunskapande barn, med tillgång till hundra språk – i den mån vi vuxna ger barnet möjlighet.<sup>202</sup> Men Wallin beskriver också ett könat barn – ett barn som är *olika*, beroende på om barnet är en flicka eller en pojke.<sup>203</sup> I ett kapitel om förskolemiljö, där fokus ligger på vikten att skapa en kreativ och konstruktiv sådan, skriver Wallin att alla flickor ”vet hur roligt det är att få bygga och inreda ett dockhus” och menar att ett färdigt dockhus tar död på kreativiteten.<sup>204</sup> I ett resonemang om könsligt härledda olikheter beskriver Wallin två kategorier av barn med olika behov och uttryck. Hon beskriver flickor som några som fångslas av ”pastellfärgade skönheter som Barbie och My little pony” och pojkar som några som har erövrats av ”Batman och transformers”.<sup>205</sup> Dessa våldsinriktade respektive skönhet-/ömhetsinriktade böjelser kan, som jag läser Wallin, sägas bidra till att flickor riskerar att bli viljelösa och osjälvständiga och pojkar våldsbenägna, om så bara i tal.<sup>206</sup> Samtidigt som Wallin poängterar att hon många gånger (som jag uppfattar som: trots allt) sett pojkbarn vårda sina superhjältar likt bebisar, ställer hon sig frågan vilka alternativa förebilder barn behöver, och antyder att det ibland kan vara läge att skilja på könen för att pedagoger ska få lättare att urskilja hur de bäst kan stärka barnen. Syftet med detta uppfattar jag vara att, likt ett kompensatorisk pedagogiskt angreppssätt, stärka flickor respektive pojkar i det som de, varandes individer i en viss könsgrupp, antas sakna.<sup>207</sup> Wallin beskriver vidare ett Reggio Emilia-pedagogiskt intresse att, som jag förstår det, utforska dessa könsliga olikheter, bland annat i fråga om vilka material och metoder de kategoriserade grupperna använder sig av, i

---

<sup>202</sup> Wallin är bildlärare och har skrivit flera böcker om Reggio Emilia-pedagogiken och Reggio Emilia-inspirerade arbetssätt.

<sup>203</sup> Wallin: *Pedagogiska kullerbyttor*, s. 56,68, 92-93, 115

<sup>204</sup> *Ibid.*, s.93

<sup>205</sup> *Ibid.*, s. 55

<sup>206</sup> *Ibid.*, s. 56

<sup>207</sup> *Ibid.*, 56



projektarbeten.<sup>208</sup> Detta går igen i flera av de texter jag studerat, vilket jag kommer att ge exempel på nedan.

I samband med beskrivningen av ett italienskt förskoleprojekt kallat "Meddelanden" skriver Anna Barsotti att man på förskolan Diana upptäckt och studerat skillnader i hur flickor respektive pojkar påverkas av media och hur de uttrycker sig i lek, språk och andra former (som i skapande av meddelanden). Dessa skillnader illustreras i exemplet genom ett meddelande från en flicka till en flicka, där barnet från tidningar klippt ut och klistrat upp Barbieliknande figurer. I meddelandet från en pojke till en pojke har barnet bland annat klippt ut en bild på en dinosaurie.<sup>209</sup> Texten tydliggör inte *om* eller *hur* dessa skillnader i uttryck har studerats. Efter de vidhängande bildtexterna "Det är skillnad mellan meddelanden från en pojke till en pojke [...] och från en flicka till en flicka" avslutas avsnittet och texten behandlar vidare andra aspekter av meddelandeprojektet.<sup>210</sup>

I ett annat moment av projektet, där syftet är att ta reda på hur mycket av bokstäver och skrivande och läsande barnen kan, noteras det vid varje fråga av typen "Kan du skriva ditt namn" och "Läs de bokstäver och siffror du skrivit" om det är en flicka respektive en pojke som kan eller inte kan det efterfrågade.<sup>211</sup> Det är här inte förståeligt varför kön skulle vara en mer relevant kategori än exempelvis ålder. Inget i det Barsotti beskriver vidare om projektet antyder att någon reflektion om dessa könsbundna skillnader gjorts. Härmed inte sagt att ingen sådan reflektion de facto gjorts, däremot har jag ingenstans i det av mig studerade materialet funnit att just en sådan reflektion om kön görs.

Rinaldi beskriver i sin bok *In dialogue with Reggio Emilia* olikheter mellan könen bland annat med orden "profound" och "significant" (djup/grundlig och betydande/viktig<sup>212</sup>), och att barn "är flickor och pojkar, manliga och kvinnliga".<sup>213</sup> Hon nämner kort att skillnader i hur flickor och pojkar konstruerar relationer kan hänga ihop med omvärldens skiftande syn och förväntningar på dem, men fortsätter samtidigt med att skriva om exempelvis flickors tidigare mognad.<sup>214</sup> I en intervju där Dahlberg frågar Rinaldi om ett utelämnat köns- (och klass och etnicitet)-perspektiv, (som jag uppfattar det: generellt i Reggio Emilia-pedagogiken) berättar Rinaldi att hon förvisso hade "en period" då kön var i fokus, men att hon numera fokuserar kön tillsammans med "många andra dimensioner av olikheter".<sup>215</sup> Rinaldi gör enligt min tolkning ingen fortsatt teoretiskt analys av de skillnader mellan könen som hon refererar till och inte heller någon koppling mellan de, som hon anser, djupa och betydande skillnader hos och skilda förväntningar på, flickor och pojkar. Här blir det en skillnad som i högre grad konstateras, och i mindre grad reflekteras. Rinaldis skriver i en annan text att vi måste "försöka förstå olikheterna snarare än yrka på att de elimineras".<sup>216</sup> I detta

---

<sup>208</sup> Ibid., s. 68

<sup>209</sup> Anna Barsotti: *D - som Robin Hoods pilbåge*, s. 70-71

<sup>210</sup> Ibid., s. 70-71

<sup>211</sup> Ibid., s. 76

<sup>212</sup> Förslag på översättning enligt [www.ne.se](http://www.ne.se)

<sup>213</sup> Rinaldi: *In dialogue with Reggio Emilia*, s. 92, min översättning. Rinaldi skriver "male and female, girls and boys", men jag förutsätter att Rinaldi snarare menar man eller kvinna, pojke eller flicka.

<sup>214</sup> Ibid., s. 92

<sup>215</sup> Ibid., s. 189, min översättning.

<sup>216</sup> Rinaldi "Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur", i Giudici et al. (red.): *Att göra lärande synligt*, s.42

fall skrivs detta inte explicit i fråga om kön, men kopplat till resonemanget om köns betydande olikheter förstår jag det som om dessa olikheter i någon mån ses som essentiella, som något som kan tänkas ligga i barnets natur. Trots en pedagogisk ansats att hålla fram det relationella och kontextuella uteblir här reflektionerna över relationen ”antagna skillnader – kontext” när det är handlar om kön. Rinaldi skriver i *Att göra lärande synligt* om framtiden, om ett slags revolution där ”det nya kommer att bli funnet där individer förmår radera alla fasta kultur-, klass-, etnicitets-, och välståndsbarriärer”.<sup>217</sup> Här nämns inte kön/könstillhörighet/köns kategorier/förväntningar på individer kopplat till kön, som något som kan ge upphov till ”barriärer”, eller som kan eller bör raderas. Detta förstår jag ytterligare som att kön som subjektskapande faktor på något sätt står utanför ”sfären” för relationella och kontextuella reflektioner – även om det, som det visar sig i stycket nedan, ger upphov till reflektioner om hur barngrupper och projektarbeten ska organiseras. I fråga om reflektion, eller åtminstone en antydning till ett mer kritiskt och reflekterande perspektiv på kön som subjektsskapande faktor kan, utöver Dahlbergs fråga till Rinaldi om köns perspektiv, här ovan, nämnas ett stycke i Wallins bok *Ett barn har hundra språk*. Här refererar Wallin till ett samtal med en pedagog på en förskola i Reggio Emilia, Italien. I samtalet säger pedagogen att ”Vi försöker bryta könsrollsmönstren/---/ men ibland händer det att föräldrarna inte alls vill det”.<sup>218</sup>

I ett annat kapitel i boken *Att göra lärande synligt* skriver Veia Vecchi om dokumentation av ”individuella strategier och gruppstrategier”, i olika beskrivna projektarbeten.<sup>219</sup> Vecchi skriver att barnen ofta ”på eget initiativ delar in sig i separata grupper”, och menar här grupper bestående av flickor respektive pojkar.<sup>220</sup> Lite längre fram reflekterar Vecchi kring olika sätt att organisera arbetet i flick- respektive pojkggrupperna, bland annat genom att peka på att flickor ofta behöver ”mer tid än pojkarna, just på grund av deras skilda sätt att bygga upp relationer sinsemellan och med det arbete de gör”.<sup>221</sup> Här syns kön alltså utgöra grund för gruppindelning i projektarbete – antingen, eller kanske också, beroende på att barnen själva föredrar en sådan uppdelning eller att det har ”gruppdynamiska” faktorer, som att flickor behöver mer tid, på grund av relationsbygge.

Giovanni Piazza och Angela Barozzi resonerar i samma bok om ett projekts flick- respektive pojkggrupps ”olika sätt att se på staden” och dessa ”olika sätt” utgör också en större del av pedagogernas fokus för dokumentationen av projektet.<sup>222</sup> I en avslutande jämförelse sammanfattas dessa olikheter och här märks bland annat formuleringar som *relationer*, *gruppkänsla* och *dialogiskt nätverk* för flickorna och *funktionalitet*, *individuell elaborering* och *effektivt urbant nätverk* för pojkarna.<sup>223</sup>

I ett avsnitt i slutet av *Att göra lärande synligt* finns barnens egna reflektioner om lärande i grupper, bland annat med fokus på kön. Här kan vi läsa att en pojke resonerar om att man i en grupp med

---

<sup>217</sup> Ibid., s. 45

<sup>218</sup> Wallin, *Ett barn har hundra språk*, s.24

<sup>219</sup> Vecchi är ateljérista och konsult för Reggio Children, som på <http://www.reggioemilia.se/> beskrivs som ett ”... internationellt centrum för att försvara och utveckla barns rättigheter och potential...”

<sup>220</sup> Vecchi: ”Nyfikenhet och förståelse”, i Giudici et al. (red.): *Att göra lärande synligt*, s.168

<sup>221</sup> Ibid., s. 173

<sup>222</sup> Giovanni Piazza och Angela Barozzi: ”Staden Reggio Emilia”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 228. Piazza och Barozzi beskrivs i boken som lärare och som ingående i ett forskningsteam, i Reggio Emilia.

<sup>223</sup> Ibid., s. 244. Detta avsnitt utgjorde del av huvudfokus för Samuelssons diskursanalys, se min Litteraturoversikt.

flickor också måste ”tänka på vilka saker som de gillar, för annars vet man inte vad man ska göra” och en annan om att flickors ”idéer som de har inne i sig är vackrare”. Ett annat barn konstaterar att ”Pojkar kan andra saker än flickor” och vidare att ”Deras [flickors] idéer är annorlunda”.<sup>224</sup>

Diskursen om barnet som kön kan jag förstå som att flickor och pojkar är sinsemellan betydande olika, dessa olikheter är något värt att uppmärksamma, betona och organisera arbetet efter och att olikheter könen emellan åtminstone delvis bottnar i/kommer sig av något essentiellt, som ligger bortom relationella och kontextuella faktorer. Jag förstår det också som att denna diskurs om barnet som kön verkar både konstituerande (skapande) och reproducerande (spridande) av en stereotyp och fastlåsende syn på kön – inte bara vad gäller pedagoger och andra vuxna i verksamheten, utan även hos barnen som bland annat tar del av den pedagogiska dokumentationen.

Utifrån detta förstår jag nodalpunkten *olika* som något som inte bara uppmanar till fokus på olikhet, utan också som något som samtidigt konstituerar och reproducerar en olikhet. Diskursanalytiskt kan jag förstå det som att nodalpunkten *olika* medverkar till att skapa kön, genom att sortera, bilda och organisera kategorierna och subjekspositionerna flicka respektive pojke, och att dessa subjekspositioner kan ses som motsatta och uteslutande varandra. Jag förstår också dessa kategorier och subjekspositioner framförallt som något att utgå från, mer än som något att reflektera om. Nodalpunkten *olika* medger, när det handlar om könskategorier, en slags stereotyp, reproducerande framställning av subjekspositionerna – på ett sätt som i själva verket framstår som ett betonande av *likhet* – inom kategorin flicka respektive pojke. Inom subjekspositionerna faller, så att säga, subjektets *unika olikhet* bort, och ersätts snarare med ett stereotyp och generaliserat *lika*. Jag förstår det som att i spänningen mellan å ena sidan nodalpunkten *helhet* och å andra sidan nodalpunkten *olika*, syns nodalpunkten *olika* begränsa vad som kan räknas in i nodalpunkten *helhet*, i fråga om vad som definierar och rymms i subjekspositionerna flicka respektive pojke. Med andra ord: subjekspositionen flicka respektive pojke kan svårligen förstås rymma samma *helhet*, då subjekspositionerna så att säga definieras av sina, sinsemellan, *olikheter*.

---

<sup>224</sup> Steven Seidel. ”Att vara del av något som är större än man själv”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 327

# Diskussion

Det sätt på vilket kategorierna flicka respektive pojke i delar av mitt studerade material framställs, framstår ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv som problematiskt, inte minst givet den hos Reggio Emilia-pedagogiken uttalade föresatsen att se till individens helhet och unika olikhet. Utifrån en feministisk poststrukturell tanke om subjektets multiplicitet – tanken att subjektet görs och gör sig olika i olika situationer – kan de delvis homogent beskrivna och framställda kategorierna flicka respektive pojke ses som begränsande för vilka diskursiva positioner som möjliggörs, för hur subjektet tillåts positionera sig. Draget till sin spets förefaller betoningen av subjektens unika olikhet – grupperna emellan – snarare som ett osynliggörande av olikheter *inom* grupperna flickor respektive pojkar, alldeles på det sätt som exempelvis Eidevald skrivit om, liksom det framstår som ett osynliggörande av likheterna *mellan* grupperna.<sup>225</sup> Det förefaller också som att denna betoning av olikheter grupperna emellan för med sig en frånvaro av problematisering om *varför* dessa skillnader eventuellt finns – detta alltså trots filosofins uttalade fokus på kontext och betoning av vikten av reflektion och undvikande av ”homogenisering och standardisering”.<sup>226</sup> Den uppdelning som pedagoger i en praktik gör, efter kön, och den beskrivning som möjligt kan tänkas komma barnen till dels via den pedagogiska dokumentationen, kan jag ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv förstå som en diskursiv praktik som verkar *för* ett reproducerande isärhållande av könen. Jag kan också förstå den som något som skapar en diskursiv förståelse för vad ”rätt sätt att göra kön på” innebär – en diskurs om kön som något att förhålla sig till, som något att underkasta sig korrekt, där möjliga subjektspositioner tycks begränsas av betoningen av olikheter mellan könen.

Som jag analyserat mitt material tycks inte bilden av barnet som en *helhet* eller som *olika*, tillföra något i fråga om synen på barn som könsneutrala individer. Snarare kan jag se det som att värdet *olika* närmast *accentuerar* könsliga skillnader och att dessa skillnader används som en slags pedagogisk utgångspunkt. Det könade barnet förefaller – bedrägligt – *dolt* i värdet *olika*: här konstateras och rättfärdigas, men problematiseras inte, olikheterna – tvärtom refereras de till som något (delvis) naturligt, som något att bejaka och arbeta efter.

Utifrån mitt material förstår jag Reggio Emilia-filosofin som genetisk-konstruktivistisk, med influenser från ett konstruktionistiskt synsätt. Det konstruktionistiska hos Reggio Emilia betonar bland annat subjektet som medskapare – inte bara av kunskap utan också av kultur (om nu en sådan distinktion kan göras i ett konstruktionistiskt perspektiv). Inom Reggio Emilia är motstånd ett viktigt ord, och dess filosofi och pedagogik rymmer, som jag förstår det, en tanke om pedagogik som ett slags demokratiskt projekt, där motstånd kan sättas i samband med exempelvis en syn på barn som givna objekt. Ändå läser jag i mitt material en essentialistisk syn på barn som könade subjekt och att reflektionen – motståndet – om och mot detta uteblir. Browne resonerar om huruvida det mellan teori och praktik (hos Reggio Emilia) finns ett glapp, där bland annat en allt för

<sup>225</sup> Se mitt avsnitt i Litteraturoversikten om Eidevald, samt bland annat Eidevald, s. 25

<sup>226</sup> Rinaldi: ”Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur”, i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt*, s. 40

okritisk hållning till kön som subjektsskapande faktor kan tänkas uppstå.<sup>227</sup> Browne fortsätter sitt resonemang med att det kanske även i själva teorin går att finna orsakerna till detta glapp – som jag läser Browne menar hon att teorin inte tillräckligt väl beaktar denna aspekt. Som jag läser mitt analysmaterial, utifrån min framskrivning i litteraturöversikten av olika utgångspunkter i fråga om kön, förstår jag det snarare som att denna essentialistiska syn på kön går att spåra till just den biologiskt-genetiska grund, som bland annat Malaguzzi kopplar till exempelvis Piaget.

Den brist på genusteoretiska begrepp och perspektiv hos Reggio Emilia-filosofin, som bland annat Lind och Ohrlander refererar till, kan också sägas utmanas av den av Lind benämnda svenska ”reggiodiskursen”, med dess postmoderna, genusteoretiska utgångspunkt.<sup>228</sup> Utifrån ett feministiskt poststrukturalistisk och diskursanalytiskt perspektiv framstår denna i många lägen genusteoretiska, svenska ”reggiodiskurs”, som ett motstånd – som inifrån diskursen plockar upp tillgängliga verktyg som diskursen tillhandahåller och möjliggör förändring. Sett ur det perspektivet synliggörs den diskursiva makten också som *produktiv*, på det sätt som jag uppfattar bland annat Foucault menar att den är. Om Reggio Emilia-filosofin till en pedagogisk praktik bland mycket annat bidrar med det viktiga betonandet av att vi alla *sinsemellan* är *olika*, förstår jag det som att den ”svenska reggiodiskursen” med sina genusteoretiska perspektiv kan bidra/bidrar med tanken om *subjektets* multiplicitet – *subjektets olikhet* om man så vill. Ur ett feministiskt poststrukturellt subjektsteoretiskt perspektiv, där subjektet ständigt görs och gör sig *olika*, synliggörs också *likheterna* – subjekten emellan.

---

<sup>227</sup> Browne, s. 50

<sup>228</sup> Lind: ”Farlig geografi och ’ofast mark’ i möte med Reggio Emilia”, i Colliander et al. (red.): *Om värden och omvärlden*, bland annat s. 239-241. Lind: *Blickens ordning*, s. 141. Ohrlander, Palmer & Thelander: ”Jag är stark, jag är bra med mitt svärd... Att utforska barns subjekt- och könsskapande via kollektivt minnesarbete” i Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, 2010, s. 201-214

# Konklusion

En avslutande reflektion om diskursiva praktiker är att jag kan jag tänka att det är lätt att ”förföras” av en filosofis retorik, kryddad av metaforer om exempelvis ”hundra språk” och att ges möjlighet att ”simma i hela sin personlighet” – helt oavsett hur begränsad denna ”hela personlighet” i praktiken kan tänkas bli. Lind beskriver ett implementering av Reggio Emilia-pedagogiken i Sverige, som något som bland annat haft drag av ett slags frälsning och förälskelse.<sup>229</sup> Hon drar paralleller till en religiös väckelse, där bekännelser och vittnesmål om ”hur det var förr” följs av ”så här gör vi nu”, som efter en omvändelse.<sup>230</sup> Lind beskriver också hur en diskursiv praktik kan fungera performativt, i den mening att de utsagor och berättelser som förs fram i en praktik inte bara *beskriver* praktiken, utan också kan verka *föreskrivande*.<sup>231</sup> Det material jag har studerat är i stort sett samstämmigt i sina beskrivningar om barns subjektivitet. Motvilligheten i Reggio Emilia mot att ”bli bunden” till en kunskaps- och/eller subjektsteori kan måhända ses som en fälla – om det samtidigt innebär att teoretiska begrepp för perspektiv på maktstrukturer och subjektivitet inte finns tillgängliga.<sup>232</sup> I en praktik som arbetar utifrån pedagogisk dokumentation är det viktigt att, igen och igen, reflektera över det faktum att all slags dokumentation alltid är resultat av en subjektiv tolkning av det som observerats och dokumenterats.<sup>233</sup> Häikiö beskriver denna återkoppling av dokumentation, till barnen, som ”identitetspeglade” – vilket jag förstår som att denna subjektiva tolkning i en pedagogisk praktik, alltid riskerar att verka begränsande för vilken slags subjektivitet ett barn förstår som tillgänglig.

## Framtida forskning

Givet det begränsade utbudet av genuskritiska studier av Reggio Emilias-filosofin skulle framtida undersökningar kunna bestå av studier av hur kön skrivs fram i ytterligare, kanske främst svenskproducerat, material. Andra intressanta frågor är hur exempelvis pedagogisk dokumentation i Reggio Emilia-inspirerad verksamhet framställer kön, eller hur pedagoger ser på sig själva som konstruktörer av kön. Min förhoppning är att Reggio Emilia-filosofin och -praktiken tar ytterligare

---

<sup>229</sup> Lind: ”Farlig geografi och ’ofast mark’ i möte med Reggio Emilia”, i Colliander et al. (red.), *Om värden och omvärlden*, s.239, 240

<sup>230</sup> *Ibid.*, s. 240

<sup>231</sup> *Ibid.*, s. 239

<sup>232</sup> Se mitt bakgrundsavsnitt om Reggio Emilia

<sup>233</sup> Häikiö, s. 59

några kliv in en postmodern diskurs och föreslår därför förutom feministisk poststrukturalism även queerteoretisk subjektsteori, som teoretiska perspektiv för liknande studier.

# Referenslista

## Tryckta källor

- Barsotti, Anna: *D – som Robin Hoods pilbåge: ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS, 1997
- Barsotti, Anna: "Loris Malaguzzi", i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Barsotti, Carlo: "Möten med Loris Malaguzzi", i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia : pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina (red.): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2005
- Bjerrum Nielsen, Harriet och Rudberg, Monica: *Historien om flickor och pojkar. Könssocialisering i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1988, upplaga 1991.
- Browne, Naima: *Gender equity in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 2004
- Brunin, Göran & Emriksson, Birgitta: "En pedagogik för regional utveckling", i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Butler, Judith: *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos, 2007
- Colliander, Marie-Anne, Stråhle, Lena och Wehner-Godée, Christina (red): *Om värden och omvärlden*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010
- Connell, Raewyn/R.W: *Om genus*. Göteborg: Daidalos, 2002
- Dahlberg, Gunilla och Moss, Peter: "Introduction", i Rinaldi, Carlina: *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer, 2004
- Dahlberg, Gunilla och Göthson, Harold: "Barns lärande – en ny social rörelse", i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Davies, Bronwyn: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber, 2003
- Eidevald, Christian: *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2009
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena: *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad.*, Norstedts Juridik AB, andra upplagan, 2004.
- Filippini, Tiziana: "Om organistationens väsen och vikt", i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006



- Foucault, Michel: *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg AB: Diadalos, 1976, utgåva 2002, andra tryckningen.
- Giudici, Claudia, Rinaldi, Carla och Krechevsky, Mara (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006
- Grut, Katarina (red.): *Exemplet Reggio Emilia : pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Göthson, Harold: "Organisation, pedagogik och demokrati hör ihop", i Colliander et al. (red.): *Om värden och omvärlden*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010
- Hellman, Anette: "Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter", i Marie Nordberg (Red.): *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, 2005
- Hellman, Anette: "Kan Batman vara rosa? Färg, rörelse och röst som markörer då förskolebarn "gör" kön.", i Marie Nordberg (Red.): *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan*. Stockholm: Liber, 2008
- Holmlund, Eva & Stenström, Lisa: *Dokumentation ur ett genusperspektiv. En diskursanalys av portfolios i en förskola*. C-uppsats. Malmö: Malmö högskola, 2009
- Kinning, Frida: "Ryggsäckar fyllda med hoppande grodor". *En genusstudie kring pedagogerna på en Reggio Emilia inspirerad förskola*. C-uppsats. Lund: Lunds universitet, 2010
- Lenz Taguchi, Hillevi: *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag, 2000
- Lenz Taguchi, Hillevi: *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004
- Lind, Ulla: *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, 2010
- Lind, Ulla: "farlig geografi och 'ofast mark' i mötet med Reggio Emilia", i Colliander et al., (red.): *Omvärlden och om värden*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag, 2010
- Malaguzzi, Loris: "Vi behöver göra valet nu", i Katarina Grut (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005
- Neumann, Iver B: *Mening, materialitet, makt : en introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2003
- Nordberg, Marie (Red.): *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan*. Stockholm: Liber, 2008
- Nordin-Hultman, Elisabeth: *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Liber, 2004
- Ohrlander, Kajsa: "Matematik, längtan och flickor", i *LOCUS* 3:1997
- Ohrlander, Kajsa, Palmer, Anna & Thelander, Lina: "Jag är stark, jag är bra med mitt svärd... Att utforska barns subjekt- och könsskapande via kollektivt minnesarbete.", i Colliander et al.(red.): *Omvärlden och om värden*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag, 2010

- Olofsson, Britta: *Modiga prinsessor och ömsinta killar. Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, 2007
- Palmer, Anna: *Matematik i förändring. Diskursanalyser med fokus på matematik och kunskapsteori i ett genusperspektiv*. Masteruppsats. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2005
- Piazza, Giovanni och Barozzi, Angela: "Staden Reggio Emilia", i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006
- Rinaldi, Carlina: *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer, 2004
- Rinaldi, Carlina: "Småbarnsförskolor och 3-6-årsförskolor som platser för kultur", i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006
- Rinaldi: "Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet?", i Giudici et al., (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006
- Samuelsson, Ylva: "Men pojkar är smartare för att deras huvuden är större och fulla av idéer." *En genuskritisk läsning av Reggio Emilias filosofi som den uttrycks i text*. C-uppsats. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen. 2010
- Svaleryd, Kajsa: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2002
- Thorne, Barrie: *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press, 1993.
- Vecchi, Vea: "Nyfikenhet och förståelse", i Giudici et al. (red.): *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag, 2006
- Vea Vecchi: *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer, 2010
- Wallin, Karin, Mæchel, Ingela & Barsotti, Anna: *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion, 1981
- Wallin, Karin: *Flygande mattor och forskande barn. Om filosofin på ett daghem i Helsingfors jämfört med tankarna från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag, 1993
- Wallin, Karin: *Pedagogiska kullerbyttor. En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag, 2003
- Winter Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, 2000
- Malin Wreder: "Ovanliga analyser av vanliga material: vad diskursteorin kan göra med enkäter", i Börjesson och Palmblad (red.): *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber AB, 2007
- Åberg, Ann och Lenz Taguchi, Hillevi: *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber, 2005
- Åberg, Ann: "Att förändra i den pedagogiska praktiken", i Grut, Katarina (red.): *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag, 2005

## Internet

<http://www.ne.se> 2010-01-13

<http://www.ne.se/reggio-emilia> 2010-01-13

SOU 2004:115: *Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.* <http://www.regeringen.se> 2011-02-22.

SOU 2006:75, *Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.* <http://www.regeringen.se> 2011-02-22

<http://www.reggioemilia.se> 2010-01-13

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet