

södertörns
högskola

Examensarbete
Påbyggnadskurs i Genusvetenskap
Höstterminen 2005

Kunskap och Motstånd

Analys av pedagogers jämställdhetsarbete i JämFörprojektet

Sara Dahlin

Handledare: Cecilia Åse

Sammanfattning

Syftet med min diskursanalytiska uppsats har varit att förstå vad som händer i ett jämställdhetsprojekt inom förskolan där kunskap ses som viktig. Detta har jag undersökt genom frågeställningen: hur kan pedagogers subjektpositioner visa på kunskap, emancipation, förändring, makt och motstånd? Den teoretiska ramen består av poststrukturalistiska teorier hämtade från Lenz Taguchi, Foucault, Davies och Rose och det empiriska materialet är pedagogers och handledares utvärderingar från förskoleprojektet JämFör i Västerbotten. Textanalysen visar att de normativa inslagen består av ”att upptäcka”, ”att få ett seende” och ett ”tänk”, vilket förväntas leda till pedagogens frigörelse. Genom att jämställdheten formuleras som en kunskapsfråga, med litteratur som ger ett särskilt språkbruk, frammanas bilden av jämställdhet som en process som framför allt återfinns i pedagogernas medvetanden. Motståndet mot den dominerande diskursen visas genom att pedagogerna ser sig som redan jämställda eller att de utvecklar metoder som inte följer den dominerande diskursen. På så vis förhandlar de i viss mån själva om vad innebörderna i den emanciperade pedagogen skall bestå av.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Sammanfattning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	1
1.2 Jämställdhetspedagogik igår och idag	3
1.3 Delegationen för jämställdhet i förskolan	4
1.4 Projekt JämFör	5
1.4.1 JämFörs målsättning	5
2. Material och metod	7
2.1 Beskrivning av material	7
2.2 Tillvägagångssätt	8
3. Teori/ Tidigare forskning	9
3.1 Diskurser	9
3.2 Subjekt	10
3.3 Makt	11
3.4 Motstånd	11
3.5 Frihet	12
3.6 Pedagogik	13
4. Analys och resultat	14
4.1 Kunskap	14
4.1.1 Upptäckten	16
4.1.2 Seendet	17
4.1.3 Frigörelsen	18
4.2 Motstånd	19
4.2.1 Att inte se	19
4.2.2 Att förklara	20
4.2.3 Att utmana diskursen	21
4.2.4 Att uppleva motstånd	22
4.2.5 Att vara kunskapsbärare	24
5. Diskussion	25
Referenser	32

1. Inledning

Diskussionen kring hur vi uppnår ett jämställt samhälle och hur den ”goda” jämställdheten ser ut är mångfaldig och varierar över tid. I olika perioder dominerar vissa synsätt över andra, t.ex. hur vi ser på köns betydelse, vilka mått som bäst anses mäta jämställdhet och vilka metoder vi vill använda för att förändra det som anses ojämnt. Gemensamt för de dominerande teoretiska tankarna om jämställdhet idag är att de för med sig en förhoppning om att praktiska förändringar, i olika former, skall leda till något bättre. Förändring ses som både något möjligt och något önskvärt och bär därigenom också på ett löfte om köns/individens framtida emancipation. Jämställdheten formuleras dessutom idag som en kunskapsfråga. Genom en syn på jämställdhet som något som kan läras in och barn som särskilt inlärningskompetenta har förskolan kommit att bli en viktig plats för denna kunskapspridning. Pedagogerna spelar i detta en betydande roll eftersom de förväntas fungera som förmedlare av de ”rätta” jämställdhetsnormerna.

Regeringen tillsatte år 2003 Delegationen för jämställdhet i förskolan vars främsta uppdrag är att förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan, eftersom det uppmärksammats att det finns kunskapsbrister om genus bland pedagoger.¹ Varje enskild förskola har själv kunnat ansöka om pengar från delegationen för att bedriva jämställdhetsarbete, men i Västerbotten startades ett större länsövergripande projekt, JämFör, där närmare 300 pedagoger utbildades. Min ambition är att försöka förstå vad som händer i ett sådant förändringsprojekt där kunskapen är central. Detta kommer jag att göra genom att analysera utvärderingar från projektet.

1.1 Syfte och frågeställning

Jag kommer att göra en diskursanalys där jag istället för att tala om pedagogerna som fria och rationella aktörer har valt att använda mig av begreppet *subjektspositioner*. Det betyder att jag ser pedagogerna som skapade inom (och i sitt handlingsutrymme begränsade av) diskursens ramar, vilket innebär att subjektets handlingsmöjligheter inte är helt fritt.² En dominerande diskurs om jämställdhet inom förskolan säger något som gör anspråk på att vara sant och därigenom konstituerar den maktförhållanden. Vilka olika möjligheter som skapas för

¹ SOU 2004:115, *Den könade förskolan; om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbeten*. Stockholm: Fritzes, s. 25.

² Bergström och Boréus, 2000, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur, s. 226.

pedagogers subjektspositioner beror på vilka regler som blir framträdande i diskursen; t.ex. vad som får sägas i jämställdhetens namn eller hur jämställd praktik skall göras.

En praktik kan dock inte bli en normerande diskursiv praktik om vi inte som enskilda subjekt utför den. Och samtidigt som vi utför den, så sker hela tiden en slags förskjutning av teoriernas innebörder eftersom den inte går att upprepa på samma sätt varje gång. Denna omöjlighet till identisk upprepning gör t.ex. att pedagogen kommer att göra val som inte bara har med just den dominerande teorin att göra utan även med andra faktorer.³ Att ta hänsyn till och se till även dessa andra aspekter av individens val är en viktig del av den poststrukturella forskningen som jag har anslutit mig till. Det gör att vi kan se hur det inom samma grupp pedagoger kan finnas olika och motstridiga sätt att förstå exempelvis kön. På så vis gör poststrukturalismen det möjligt att se hur förändring kommer ur kommunikationen mellan aktiva mänskliga subjekt som inte följer den dominerande diskursens praktiker helt och fullt.⁴ Förändring och motstånd går därmed hand i hand. En sådan dekonstruktion kan också förstås som politisk eftersom den synliggör de politiska maktproducerande bestämningarna.

Jag har valt att se *kunskap* och *motstånd* som centrala teman för min uppsats. Dessa teman skall inte ses som dikotoma, utan går till viss del in i varandra och innehåller i sig utsagor om makt, emancipation och förändring. Syftet med min uppsats blir därmed att försöka förstå hur och vilken sorts kunskap som uttrycks i diskursen och vilka tecken på motstånd som syns. Detta kommer jag att undersöka genom att titta på JämFörprojektet och ställa följande frågeställning:

Hur kan pedagogernas subjektspositioner visa på kunskap, emancipation, förändring, makt och motstånd?

För att sätta in min uppsats i ett sammanhang kommer jag som avslutning av detta avsnitt att försöka ge en bild av hur *jämställdhetspedagogik igår och idag*, *Delegationen för jämställdhet i förskolan*, samt *projekt JämFör* ser ut.

³ Lenz Taguchi, 2004, *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag, s. 173.

⁴ *Ibid*, s. 179.

1.2 Jämställdhetspedagogik igår och idag

En kritik mot det tidigare förändringsarbetet inom skolan har varit att det gått alldeles för långsamt vilket antas bero på olika orsaker; bristande legitimitet, frågans komplexitet och ideologiska laddning samt frågans låga status.⁵ Kritiken har också handlat om att det varit pojkars villkor och intressen som fått stå i fokus och att en strävan efter könsneutralitet ofta har resulterat i en omedvetenhet om könets betydelse.⁶

Under tidigt 90-tal var den dominerande jämställdhetspedagogiken inom förskolan den som betonade köns olikheter och även vikten av att bejaka och behandla barnen olika efter dessa skillnader, skillnader som ofta ansågs ha sin grund i biologiska faktorer.⁷ Sedan dess har diskursen svängt till att mer handla om att dessa förmodade olikheter tas som utgångspunkt för ett förändringsarbete där barnen, utifrån kön, får öva sig på det de förväntas vara mindre bra på.⁸ Målet är att barnen i förskolan skall behandlas och ses som individer med olika behov och förutsättningar oavsett könstillhörighet men förändringsstrategin handlar om att ha kön som grund, när flickor och pojkar ofta skiljs åt i könsuppdelade grupper för att på så sätt ges tillgång till förmågor de förväntas ”sakna”.⁹

Idag betonas också vikten av att se jämställdheten som en pedagogisk fråga som förutsätter att det finns en grundläggande kunskap om rådande könsmonster och könstillhörighetens betydelse för lärandet.¹⁰ Ett könsneutralt förhållningssätt anses inte längre gångbart utan istället måste barnen bemötas utifrån ”/.../en kunskap dels om flickors och pojkars olika erfarenheter, dels om vad fördomar om kvinnligt och manligt betyder i olika sammanhang”.¹¹ På så sätt kan inte jämställdhet reduceras till en attitydfråga, utan blir en kunskapsfråga.

Delegationen för jämställdhet i förskolan uttrycker det såhär:

”Jämställdhet för barn handlar inte om att förbjuda pojkar att leka med bilar eller flickor att leka prinsessor. Vi vill tvärtom inte hindra något barn att göra eller vara på det sätt han eller hon vill. Det handlar istället om att både flickor och pojkar ska kunna leka med bilar, klä sig i rosa, springa runt och vara högljudda eller andra saker

⁵ Sandquist, 1998, *Visst görs vi olika! : jämställda barn – hur skulle det se ut?* Stockholm: Svenska Kommunförbundet/Novum Grafiska, s. 16.

⁶ Ibid, s. 16.

⁷ Ibid, s. 16.

⁸ Se t.ex. Svaleryd, 2003, *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber. Den används som främsta metod- och teoribok i JämFörprojektet.

⁹ John & von Sabljar, 2004, *Elfie steget – vägen dit: en metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Lund: Svenska EFS-rådet i Skåne län, s. 16.

¹⁰ Sandquist, 1998, s. 28.

¹¹ Ibid, s. 28.

som i dag normalt förknippas med bara det ena könet. Det handlar alltså inte om att begränsa barnens uttrycksätt utan att istället ge dem tillgång till fler.”¹²

Kajsa Svaleryd har skrivit den teori- och metodbok som i enlighet med detta fungerar som inspiration och utgångspunkt för många svenska förskolors jämställdhetsarbeten idag. *Genuspedagogik* tar upp centrala teoretiska begrepp utifrån ett strukturellt perspektiv, men ger också handfasta råd för hur ett praktiskt jämställdhetsarbete kan bedrivas genom värderingsövningar för pedagoger samt för hur observationer kan genomföras, i vilka typiska förskolesituationer som ojämställdhet kan visa sig och hur detta, utifrån könsuppdelade grupper, kan avhjälpas.

1.3 Delegationen för jämställdhet i förskolan

Delegationen för jämställdhet i förskolan tillsattes av regeringen den 1 december 2003 och dess arbete kommer att pågå fram till sommaren 2006.¹³ Enligt en sammanfattning av kommittédirektiven har delegationen som uppdrag att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan.¹⁴ Detta skall göras genom att dela ut pengar till olika jämställdhetsprojekt inom förskolan, dokumentera några förskolors jämställdhetsarbete och sprida dessa kunskaper och erfarenheter.¹⁵ De skall vidare lyfta fram och premiera jämställdhetsarbete av god kvalitet i förskolan, utveckla verktyg så att förskolepersonal ska kunna granska och analysera pedagogiska hjälpmedel, lekmaterial och barnböcker ur ett könsperspektiv. Dessutom är det delegationens uppgift att sammanställa den kunskap om jämställdhet och genus som finns och se till att den når ut i förskolan, samt identifiera det kunskapsbehov som finns när det gäller förskolans arbete med jämställdhet. Delegationens slutrapport kommer att innehålla både lagförslag och andra förslag på konkreta åtgärder för att stärka jämställdhetsarbetet på landets förskolor.¹⁶

I maj 2004 delade delegationen ut 2,5 miljoner kronor till 18 olika projekt spridda över hela landet.¹⁷ Året därpå beviljades bidrag till sammanlagt 24 projekt. Åtta av dem fanns med även i den förra omgången, bland annat Västerbottens länsprojekt JämFör.

¹² www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/17780.html 5/9 2005.

¹³ SOU 2004:115.

¹⁴ Kommittédirektiv 2003:101. Utbildningsdepartementet.

¹⁵ De olika projekten/förskolorna ansökte skriftligt till delegationen.

¹⁶ Kommittédirektiv 2003:101.

¹⁷ www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/23852.html 5/9 2005.

1.4 Projekt JämFör

JämFör är ett länsövergripande samarbete med deltagare från Västerbottens samtliga 15 kommuner.¹⁸ Totalt har 25 förskolor deltagit i projektet som pågått under 2004 och som avslutades i oktober 2005. Projektet initierades och har bedrivits inom ramen av Förskolenätverket¹⁹ i Västerbotten. Huvudman och projektägare är Utbildnings- och kulturdelegationen och Kommunförbundet Västerbotten, vilka fungerat som samordnare, hanterat ekonomi och övrig administration samt engagerat handledare²⁰ i projektet. Större delen av projektet finansierades av Delegationen för jämställdhet i förskolan, som beviljade JämFör 500.000 kronor år 2004.

1.4.1 JämFörs målsättning

Målen för JämFörprojektet formulerades på olika nivåer. Det övergripande målet är att alla barn inom förskolan ska bemötas enligt den nationella läroplanen för förskolan:

”Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.”²¹

Därmed är syftet för JämFör att ge personal i förskolan ökad medvetenhet och kunskap om jämställdhet, vilket ska märkas för barnen i verksamheten.²² Redan när projektet startade antogs att projekttiden skulle bli för kort för att detta skulle kunna mätas och således formulerades även mer hanterbara och konkreta målsättningar. Syftet är att starta en process för att på så vis höja kunskapsnivån om jämställdhet för personal i förskola och förskolenätverket, att visa på och pröva olika metoder och verktyg som kan användas i personalgruppen och i barngruppen, att ge personalen möjlighet till erfarenhetsutbyte om jämställdhet. Allt detta sammantaget; utbildningsinsatser, konkret arbete och erfarenhetsutbyte vill man ska leda till ”/.../ökad medvetenhet hos personal i förskolan om sin egen syn på och om sitt eget bemötande av pojkar och flickor”.²³

¹⁸ Ur JämFörs projektplan.

¹⁹ I nätverket ingår representanter från de 15 kommunerna, från lärarutbildningen vid Umeå universitet och från Kommunförbundet i Västerbotten. Förskolenätverkets syfte är att följa verksamhetsutvecklingen inom förskolan, samt att vara en arena för erfarenhetsutbyte och samverkan.

²⁰ Handledarna utsågs via Genusforum, plus tips från andra kontakter och anställda pedagoger. På universitetet valde arbetsutskottet ut handledarna. Mailinformation från Kommunförbundet.

²¹ Ur Skolverkets författningssamling, SKOLFS 1998:16, Lpfö 98, s. 8.

²² Målformulering i JämFörs projektplan, s. 4.

²³ Ur JämFörs projektplan, s. 3-4.

De grupper som skulle delta i projektet JämFör valdes ut av förskolenätverket.²⁴ Några medlemmar ur förskolenätverket samt några personer från förskolor utbildades i genuskunskap och samtalsmetodik i maj 2004, med syftet att under projektet fungera som samtalsledare.²⁵

Vid upptakten i september samlades ca 300 pedagoger som skulle delta i projektet.²⁶ Utbildningsdagen syftade till inspiration genom att blanda teori, metoder och verktyg för hur konkret jämställdhetsarbete i förskoleverksamhet kan se ut. Bland annat deltog två utbildare från Delegationen för jämställdhet i förskolan²⁷ samt hölls ett föredrag av Kajsa Svaleryd från Jämrum²⁸ i Gävle. I tvärgruppsamtal, delade deltagarna med sig av kunskap och reflektioner över sitt eget förhållningssätt. Förskolenätverket delade ut en lista med förslag på litteratur och arbetsmaterial och pedagogerna erhöll ett förväntansdokument där det framgick att varje grupp skulle utarbeta en handlingsplan.²⁹ Handlingsplanens målsättningar upprättades utifrån förskolegruppernas förutsättningar såsom personalgruppernas storlek, resurser, personligt intresse och engagemang för jämställdhetsarbetet. Målsättningarna innehöll beskrivningar av aktiviteter³⁰, dokumentationsteknik samt strategier för arbetet på längre sikt – d.v.s. efter projekttiden.³¹

I januari 2005 arrangerades ytterligare en utbildningsdag för projektdeltagarna med fokus på dokumentation och metodutveckling. Kajsa Svaleryd medverkade även denna gång. Förskolegrupperna delade dessutom med sig av sina erfarenheter till varandra. Vid projektets avslut i oktober 2005 hölls föredrag av Tomas Wetterberg från delegationen samt erfarenhetsutbyte i grupper.³²

²⁴ Ur JämFörs projektplan, s. 6.

²⁵ www.ac.komforb.se/komforb/projekt/JamFor-Aktiviteter.html 17/11 2005.

²⁶ Deltagarna bestod av personal från förskolan, förskoleklasser, fritidshem och den obligatoriska skolan

²⁷ Tomas Wetterberg och Elisabet Wahl.

²⁸ Ett regionalt jämställdhetscentrum för pedagoger i Gävleborgs län.

²⁹ Ur JämFörs projektplan, s. 8.

³⁰ Pedagogerna kan till exempel observera barns lek och därefter analysera och skapa förändringar i miljön.

³¹ Ur JämFörs projektplan, s. 6.

³² www.ac.komforb.se/komforb/projekt/JamFor-Aktiviteter.html 17/11 2005.

2. Material och metod

I detta avsnitt kommer jag att ge en *beskrivning av material*, samt vilket *tillvägagångssätt* som jag använder mig av i analysen.

2.1 Beskrivning av material

JämFörprojektet är ett av de större projekten som delegationen finansierat. Att projektet pågått under en lång tid, samt att det har avslutats innebär att det har funnits både omfångsrikt och spännande material att ta del av, vilket kan ses som några motiv till varför jag valde att studera just detta projekt.

Som underlag för min diskursanalys har jag främst använt mig av sammanställningar av pedagogernas gruppsamtal, pedagogernas utvärdering av projektet, samt 11 förskolors slutrapporter³³. Genom att också lyfta in handledarnas förväntansdokument och utvärderingar, samt ett dokument från en handledarträff har jag försökt visa på olika styrkeförhållanden som organiserar jämställdhetsområdet.

Pedagogernas gruppsamtal³⁴ är ett dokument nedtecknat under den avslutande utbildningsdagen av samtalsledarna och sedan sammanställda av Kommunförbundet. Det innehåller beskrivningar kring varje förskolas arbetsmetoder inom projektet, reflektioner kring metoderna såsom uppnådda effekter, samt beskrivningar av pedagogernas syn på framtiden.

Pedagogernas utvärderingar av projektet är också sammanställda av Kommunförbundet. Utvärderingen är avidentifierad och innehåller frågor om hur olika delar av projektet upplevts, t.ex. handledningen, tillgången till tid, samt frågor kring projektet som helhet; varför pedagogerna valde att delta och avsluta projektet, vad som saknats och hur utbildningsdagarna upplevts.

Förskolornas slutrapporter är utformade i enlighet med en mall som delegationen har utarbetat. De innehåller en summering av förskolornas målsättning, hur projektet lagts upp, kommentarer kring svårigheter och motstånd under projektet samt projektvinster och tankar kring hur förskolorna efter projektet arbetar vidare. Dessa rapporter har i många fall skrivits

³³ Dessa fanns tillgängliga 17/11 2005, övriga förskolor hade vid detta datum inte lämnat in en skriftlig rapport.

³⁴ Sammanlagt 13 grupper anteckningar. 3-4 förskolor var representerade i varje grupp. Utöver samtalsledaren deltog 2-3 pedagoger från varje förskola.

ned i samarbete med handledaren och har funnits tillgängliga på nätet. Gruppsamtalsanteckningarna och slutrapporterna är material som ofta sammanfaller med varandra. Jag har ändå valt att ta med båda i analysen eftersom det i gruppsamtalsanteckningarna finns förskolor representerade som inte lämnat in sina slutrapporter.

Kommunförbundet har delgivit handledarna ett förväntansdokument om vad deras roll i projektet består av, samt kriterier för hur dokumentation och utvärdering skall gå till.

Handledarna har efter projektidens slut utvärderat sitt uppdrag och svarat på frågor kring handledningens upplägg, tillgång till tid, bedömning av förskolornas förutsättningar, samt beskrivningar av motstånd och vinster med projektet. Dessa aidentifierade svar är sammanställda av Kommunförbundet.

Kommunförbundet har också nedtecknat en sammanställning från en handledarträff som hölls i mitten av projektet. Den berör svårigheter som uppstått kring projektet, t.ex. gruppernas motivation, stödet från rektorer, behovet av teoretisk förståelse, instruktioner från projektledningen och dokumentationsanvisningar.

2.2 Tillvägagångssätt

I analysen ligger störst fokus på pedagogernas utvärderingar och rapporter från projektet. Detta för att jag främst velat se hur pedagogernas subjektspositioner kan visa på kunskap, frigörelse, makt och motstånd. Genom att använda mig av just dessa texter är tanken att jag skall kunna fånga dominerande föreställningar om jämställdhet, liksom tecken på motstånd mot dessa föreställningar, vilket betyder att jag ser texterna som både maktavspeglande och maktifrågasättande.³⁵ Samtidigt är jag medveten om att materialet också har begränsningar, i det att det kan finnas hierarkier och maktstrukturer som inte kommer till uttryck genom dessa texter och som därmed inte avspeglas i min analys. Ett sådant möjligt problem är att en stor del av detta material har sammanställts av Kommunförbundet. Materialet har därmed haft en viss struktur redan när det nått mig. Men detta kan också förstås som värdefullt, eftersom det sätt som utvärderingarna sammanställs faktiskt också säger något om diskursens utseende. Detta betyder att de teman som jag valt ut som centrala i uppsatsen både har framkommit genom en närläsning av textmaterialet, men till viss del också kan förstås som valda utifrån min förförståelse och den kunskap som jag har om könsmaktsordningen och vad som ses som

³⁵ Bergström och Boréus, 2000, s. 15.

centralt inom genuspedagogiken. Detta påverkar troligen både läsningen av materialet och analysens struktur, om jag hade valt ut andra teman skulle antagligen analysen också ha sett annorlunda ut. Jag har försökt reflektera kring betydelsen av att jag anser att ”könsmaktsperspektivet är det bästa” genom att se till hur ett sådant perspektivval utesluter andra. Ändå är jag själv oundvikligen en del av diskursen, vilket betyder att jag inte kan positionera mig ovanför eller utanför den för att peka på vad den gör med andra. Istället har jag försökt att sätta mig in i subjektpositionernas olika sätt att förhålla sig till jämställdhetsdiskursen.³⁶ Genom att exempelvis se den emanciperade pedagogen som en möjlig subjektposition och hur motstånd mot den positionen kan förstås vill jag således ägna mig åt att blottlägga de mönster som finns i jämställdhetsdiskursen. Dessa mönster försöker jag åskådliggöra genom citat, men tanken med citaten är också att de skall öka uppsatsens genomskinlighet och på så vis göra det möjligt för läsaren att avgöra huruvida mina tolkningar är rimliga.

3. Teori/Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de teorier och väsentliga begrepp som jag använt mig av när jag analyserat mitt material. Dessa är *diskurser*, *subjekt*, *makt*, *motstånd*, *frihet* och *pedagogik*.

3.1 Diskurser

Utgångspunkten för diskursanalysen är att språkanvändning och hur vi uppfattar världen är sammanvävda. Språket inte bara återger föreställningar om verkligheten utan formar också verkligheten i en social kontext.³⁷ På så vis ses språket som både produktivt och meningsskapande.³⁸

Diskurs betyder innebörden och betydelsen i det som sägs, nämligen vad vi menar och hur det påverkar vårt handlande. Därmed blir diskursen ett slags regelsystem; en uppsättning utsagor som finns i ett bestämt socialt sammanhang som får betydelse för hur vi konstituerar vår omvärld. Genom att väva samman språk och handling kan diskurser relateras till makt eftersom det språkliga mönstret sätter gränser för hur vi kan tänka och handla.³⁹ Regelsystemet legitimerar vissa kunskaper men inte andra och pekar ut vem som har rätt att

³⁶ Lenz Taguchi, 2004, s. 169.

³⁷ Bergström & Boréus, 2000, s. 221.

³⁸ Ibid, s. 235.

³⁹ Ibid, s. 222.

uttala sig som en auktoritet.⁴⁰ De meningsbärande föreställningarnas innebörder formerar en diskurs kring exempelvis vad ett barn ”är” och ”skall vara”.⁴¹ Diskurserna skiftar utifrån historiska och samhälleliga sammanhang, men i olika perioder framträder vissa diskurser tydligare än andra och dessa kallas då för dominerande diskurser. Diskursen kan därmed ses som en slags social praktik, nära knuten till makt.⁴² Genom att undersöka vad som är möjligt att säga i pedagogernas jämställdhetsarbete och hur det kan sägas får diskursen olika funktioner; förutom att konstruera sociala identiteter kan den också upprätthålla sociala relationer. Diskursen ingår dessutom i en bredare omgivning, eller kontext och denna kontext innehåller också andra typer av handlingar och praktiker som inte behöver vara skriftliga.⁴³

Diskursanalysen är ointresserad av aktörer och vilka bakomliggande motiv som kan begripliggöra aktörernas handlingar, det viktiga är istället vilka förtryckande normer som diskursen skapar.⁴⁴ Foucault talar om *subjektspositioner*, vilket innebär att individer och organisationer ses inom ramar skapade i diskursen vilket begränsar deras handlingsutrymme och de positioner som är möjliga att inta. Hos Foucault är etablerad kunskap ett drivmedel i utestängningsmekanismerna eftersom kunskapen reglerar vad som kan sägas och hur det kan sägas.⁴⁵

3.2 Subjekt

Feministisk poststrukturalism ifrågasätter och utmanar föreställningen om ett på förhand nedlagt, sammanhållet och helhetligt själv.⁴⁶ Istället ser man subjektet som något som konstrueras i en process av könad subjektifikation där vi ges och tar upp könade innebörder i vårt sätt att vara och tänka. Genom att studera de sätt som de socialt konstruerade innebörderna skrivs in i och därmed konstituerar subjektet, visas hur diskursernas makt inte bara tvingar oss till specifika sätt att vara (som t.ex. pedagog), utan också att de gör vissa sätt att vara så åtråvärda att vi aktivt tar upp dem som en del av oss själva. Därmed görs och gör sig en pedagog till en legitim och igenkännbar medlem i en social grupp.⁴⁷

⁴⁰ Ibid, s. 225.

⁴¹ Lenz Taguchi, 2004, s. 16.

⁴² Bergström & Boréus, 2000, s. 236.

⁴³ Ibid, s. 17.

⁴⁴ Ibid, s. 236.

⁴⁵ Ibid, s. 226.

⁴⁶ Lenz Taguchi, 2004, s. 16.

⁴⁷ Ibid, s. 16.

Genom att se subjektspositioner som något som är öppet för både skapande och omskapande leder till en ny form av agenskap i form av ett självständigt tänkande och handlande subjekt i en ständigt pågående process. Lenz Taguchi menar att denna form av agenskap inte gör subjektet fri från diskursernas innebördsgivande regleringar, men att det innebär att subjektet kan identifiera, uppmärksamma och ifrågasätta regleringar och gå i motstånd mot dem, d.v.s. förändra rådande diskursiva regimer och normer.⁴⁸

3.3 Makt

För Foucault är makt inte något som kommer uppifrån och verkar nedåt, undertryckande.⁴⁹ Makten är för honom inget system där något element dominerar utan istället en mängd olika styrkeförhållanden som finns inneboende i och organiserar området där det fungerar. Makten skapas i varje ögonblick och i relation mellan olika punkter, den är överallt och utövas genom en kollektiv mentalitet förkroppsligad i det handlande subjektet.⁵⁰ En dominerande diskurs kommer inte utifrån utan blir en dominerande ordning först när tillräckligt många reproducerar den; tänker och handlar utifrån den samtidigt, accepterar dess språkliga innebörder samt förkroppsligar dem och gör dess praktiker till något för givet taget i våra liv. Vi förtrycker därmed oss själva med hjälp av de dominerande föreställningarna om oss och om omvärlden. Men den dominerande diskursen omfattar ofta information om vem som har rätt att tala i diskursens ”namn” och därmed uppbär diskurserna även positioneringar av maktkoncentrationer. Även om makt inte ägs av någon så finns det vissa personer som har privilegierad tillgång till att praktisera kraftfulla sätt att tala och agera i förhållande till vissa diskurser.⁵¹

3.4 Motstånd

Foucault menar att maktförhållandena har en relationell karaktär, vilket innebär att där makt finns, finns också motstånd.⁵² Dessa motståndspunkter är rörliga, mångfaldiga och finns överallt, utan ett särskilt centrum och inte som något utanförstående.⁵³ Det innebär att vi som subjekt samtidigt är producerade av de normer, föreställningar och praktiker som vi gör motstånd mot. Eftersom det inte finns någon position utanför bekräftas makten i det att vi gör

⁴⁸ Lenz Taguchi, 2004, s. 16, s. 83.

⁴⁹ Foucault, 2002, *Sexualitetens historia. Del 1: Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos, s. 103ff.

⁵⁰ Ibid, s. 103-104.

⁵¹ Davies, 2000, *A body of writing, 1990-1999*. Lanham: AltaMira Press, s. 47.

⁵² Foucault, 2002, s. 105.

⁵³ Ibid, s. 107.

motstånd mot den.⁵⁴ På så vis blir motståndet en rörlig process av subjektets oupphörliga tillblivelse och vi blir därmed inte offer för andras förtryck utan istället delaktiga i att förtrycka oss själva. Subjektet blir därmed en lika stor meningsproducent som själva den meningsbärande diskursen.⁵⁵

Genom att betona det rörliga och ständigt pågående i maktprocessen uppmärksammar vi hur förändring ofrånkomligt hänger ihop med motstånd. Det betyder inte att motstånd alltid utövas som en konsekvens i betydelsen av att man tar avstånd från makten. Motstånd har i detta avseende en viss förskjutet betydelse i det att det kan ske som en följd av att vi inte klarar av att identiskt upprepa vårt handlande i enlighet med den dominerande diskursen.⁵⁶ Även om vi tror att vi identiskt upprepar en situation kommer det nämligen att ske ett visst mått av förskjutning, vilket leder till förändring. Därmed blir makt – motstånd – förändring något som förutsätter varandra.

3.5 Frihet

Ända sedan upplysningstiden har diskursen om det fria humanistiska subjektet producerat ett tänkande och handlande som innebär att människor utgår ifrån en strävan och längtan efter frihet.⁵⁷ Nikolas Rose vill förstå begreppet frihet inte bara som ett abstrakt liberalt ideal utan också som något som materiellt och praktiskt används i statlig styrning.⁵⁸ Frihet i den betydelsen innebär därmed ett specifikt sätt att administrera en befolkning. I detta anammas en syn på subjektet där den förväntas bli fri genom en process som innehåller transformering, vilket sker genom utbildande praktiker för att på så sätt inkorporera särskilt önskvärda attityder och värden hos subjektet.⁵⁹ Därmed har frihet blivit en styrningsstrategi för staten och dess olika institutioner⁶⁰ och en rad styrningsteknologier har tänkts fram med frihetsdiskursen som utgångspunkt.⁶¹ En sådan styrningsteknik är t.ex. den specifika genuspedagogik som Kajsa Svaleryd förespråkar. Genom strategier försöker samhället därmed konstruera individer med ett önskvärt beteende.⁶²

⁵⁴ Ibid, s. 105.

⁵⁵ Butler, 1993, *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York & London: Routledge, s. 91.

⁵⁶ Lenz Taguchi, 2004, s. 117. Därmed görs en distinktion mellan motstånd och motvilja.

⁵⁷ Rose, 1999, *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 66.

⁵⁸ Ibid, s. 63-64.

⁵⁹ Ibid, s. 65.

⁶⁰ Såsom regeringar, skolor, fängelser och familjer.

⁶¹ Rose, 1999, s. 67.

⁶² Ibid, s. 69.

Parallellt med att en ökad tilltro till vetenskaperna skett, samtidigt som förhållandet mellan staten och vetenskapen förstärkts, har det uppstått en marknad för experter av olika slag. Det individuella subjektet uppmanas anlita experter till hjälp för dess självreglering för att subjektet därmed ska uppnå högre grad av ”frihet”. På detta sätt har subjektet blivit delaktigt i styrningen av sig själv och de ”professionella” får auktoritet att uppträda som experter i hur det sociala skall styras.⁶³ På så vis försöker staten styra genom styrda val för medborgarna.⁶⁴ Att delegationen levererar ett genusperspektiv som utgångspunkt för förskolors jämställdhetsarbete kan ses som ett sådant styrt val. Det karakteristiska för denna form av makt, där staten styr på distans, är förhoppningen om att de investerar i subjekten som styrs.⁶⁵ Samtidigt uppstår det i denna styrning en mängd friktioner och störningar.

3.6 Pedagogik

Pedagogik har under 1900-talet förståtts som en praktik som ska leda till att barn blir fria, ansvarstagande, självständigt tänkande och i samhället välfungerande individer.⁶⁶ Historiskt har dessutom kvinnor som pedagoger alltid haft låg status och lägre betalt än män i samma yrkeskategori. De har i mycket begränsad omfattning setts som reflekterande individer och producenter av egen kunskap utan snarare ansetts rationellt oförmögna och enbart setts som överförare av andras kunskap.⁶⁷ Denna förståelse av sitt yrke har ofta anammats av pedagogerna själva och makt för pedagoger i förskolan är något de uppfattar att de som fattar beslut om verksamhetens innehåll främst har.⁶⁸

När nya pedagogisk praktiker införs finns ofta en önskan om att det ska ”befria” oss från sämre ”maktfullkomliga” arbetssätt.⁶⁹ Ett traditionellt förändrings- och frigörelseprojekt utgår därmed från föreställningen att det finns någon som behöver frigöras. Underförstått är det ofta läraren/forskaren som skall frigöra eleven/pedagogen. Här sker en distinktion mellan ”vi” och ”dem”. Frigöraren utgår från att hon själv redan är frigjord till skillnad från den som skall frigöras.⁷⁰ Detta är enligt Lenz Taguchi ett modernistiskt synsätt på emancipation; någon

⁶³ Rose, 1996, “Governing “advanced” liberal democracies” i Barry (ed), *Foucault and political reason; liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press, s. 40.

⁶⁴ Ibid, s. 41.

⁶⁵ Ibid, s. 46.

⁶⁶ Lenz Taguchi, 2000, *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag, s. 23.

⁶⁷ Ibid, s. 34.

⁶⁸ Ibid, s. 24.

⁶⁹ Ibid, s. 211.

⁷⁰ Ibid, s. 211.

annan skall frigöra någon genom att överföra makt, som om det vore en ägodel och det finns dessutom en förutbestämd ny maktordning med särskilda ideal.⁷¹ Lenz Taguchi menar att det är just sådana befrielsepedagogiker vi behöver göra motstånd mot. Varje gång vi byter ut ett ”gammalt” sätt att se på saker och ting eller handla mot ett annat, ”bättre nytt”, så riskerar det nämligen att bli normerande och låsa fast våra förståelser av barn och lärande.⁷² Då är det emancipationen som blir ”det farliga” snarare än eftersträvansvärt och motstånd något som måste göras även mot det vi anser vara ”bra”.

I nedanstående avsnitt kommer jag att presentera resultaten från analysen under de teman som jag funnit centrala. Återkopplingen mellan undersökningen och de teoretiska utgångspunkterna har jag valt att lägga i det efterföljande diskussionsavsnittet.

4. Analys och resultat

Två teman som framkommit genom en närläsning av mitt material är *kunskap* och *motstånd*. Dessa indelningar skall inte läsas som dikotoma utan går tvärtom till viss del in i varandra. Även om t.ex. motståndet är centrerat kring praktiska hinder i jämställdhetsarbetet, beskriver det också vad som händer när pedagogerna agerar med den nya kunskapen. Däremot handlar kunskap främst om den teoretiska delen av projektet, medan motstånd mer berör upplevelser av praktiska hinder. Det betyder att mina teman återfinns på delvis olika nivåer. Poängen med att ta med dessa olika nivåer är att därigenom visa på hur styrkeförhållandena opererar inte bara på en teoretisk nivå utan att dessa också har inverkan på den faktiska praktiken.

4.1 Kunskap

”I flera grupper har handledaren fått bromsa rejält när gruppen vill mycket men inte har tillräckliga grundkunskaper.”⁷³

På delegationens hemsida finns en litteraturlista med tips på användbar litteratur för pedagogerna. Denna lista innehåller främst böcker med utgångspunkt i ett genusperspektiv. Inom projektet JämFör bantades listan ned och ledde till att de flesta förskolor framför allt arbetade utifrån Kajsa Svaleryds *Genuspedagogik* och Kajsa Wahlströms *Flickor, pojkar och*

⁷¹ Ibid, s. 211.

⁷² Ibid, s. 24.

⁷³ Handledarträff 14/4 2005.

pedagoger.⁷⁴ Till detta har många förskolor sett UR-filmen ”Genusmaskineriet” och ”Vilken bra idé”, som är en film från förskolan Björntomten i Gävle där Kajsa Svaleryd arbetat som pedagog. Även om alla pedagoger inte läst litteraturen deltog de flesta vid projektets två utbildningsdagar där Svaleryd även engagerades som föredragshållare. Därför menar jag att det finns en tydlig dominerande diskurs kring vad som inom projektet anses vara ett användbart perspektiv. Varje förskola har dessutom blivit tilldelad en handledare, vars främsta roll består i att synliggöra pedagogernas process. Att genusperspektivet är centralt märks inte minst i handledarnas förväntansdokument:

”En del av förberedelsearbetet är att repetera de begrepp som finns inom jämställdhetsområdet. Några vanliga begrepp är; jämställdhet, genus, könsroller, könsmaktsordning, genussystemet, jämställdhetsperspektiv, genusperspektiv. Våga utmana dem!”⁷⁵

Att handledarna uppmanas till ett eget tänkande kring begreppen tydliggör att projektet är ett reflekterande kunskapsprojekt. Genom att betona att begreppen kan utmanas, framstår det som att de är förhandlingsbara, samtidigt står det vidare att läsa:

”Det kan vara bra att läsa handlingsplanen med nämnda begrepp i åtanke.”⁷⁶

Därmed menar jag att det framstår som att detta perspektiv kommer att vara centralt. Även handledarna har nämligen som uppgift att förhålla sig till den dominerande litteraturen och rekommenderas att läsa Svaleryds bok. Att projektet har tydliga genusramar märks också i handledarnas utvärderingar:

”Jag har betonat att det är de själva (pedagogerna: *min anmärkning*) som är utförarna i och domare över sina projekt, och att jag som handledare enbart har uppgiften att stötta dem i detta. Jag har varit tydlig med vad ett jämställdhetsperspektiv innebär, så att förändringsarbetet inte farit iväg åt andra håll.”⁷⁷

Även om det här betonas att det är pedagogerna som är domare över projektet, är det inte pedagogen som kunskapssubjekt som stötts. Handledaren har känt det nödvändigt att styra projektet åt ”det rätta hållet”, vilket jag tolkar som att genusteorierna ses som den ”rätta” kunskapen, d.v.s. det viktigaste blir att uppnå resultat i enlighet med den dominerande diskursen.

Via kunskapsförmedling skall således ojämställdheten övervinnas och det finns en del uttrycksätt som är framträdande när det gäller hur den kunskapen manifesteras.

⁷⁴ Av slutrapporterna framkommer att 8 av 11 förskolor läst dessa böcker.

⁷⁵ Ur JämFörs förväntansdokument för handledare.

⁷⁶ Ur JämFörs förväntansdokument för handledare.

⁷⁷ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

4.1.1 Upptäckten

För att kunna bedriva ett jämställdhetsarbete där förändring är det centrala bör ojämsälldheten förstas först definieras. I själva JämFör-projektets utgångspunkt finns målet om att öka pedagogernas medvetenhet om sitt eget förhållningssätt. Inbyggt i en sådan målförmulering finns ett antagande om pedagogernas okunskap kring vad det ojämsällda består av, vilket också leder till konsekvenser för hur själva utvärderingarna utformas. De frågor som besvarades i gruppamtalen handlar därmed om ”vilka de viktigaste upptäckterna varit”⁷⁸. ”Att upptäcka” blir på så sätt en central och nödvändig del av hur själva jämställdhetsprojektet startar. Den generella utgångspunkten, även för pedagogerna, är därför att det från början funnits en tanke om att de redan är jämställda:

”Innan de startade så tyckte de att det här med jämställdhet det kan vi, men började upptäcka att det fanns mera att göra.”⁷⁹

”Innan projektet ansåg pedagogerna att man hade en jämställd syn.”⁸⁰

Det är främst genom observationer och användandet av en s.k. BRUK-utvärdering som pedagogerna upptäcker att de inte är jämställda. Ibland kommer ”aha-upplevelsen” i samband med observationerna. Upptäckterna handlar främst om att det egna förhållningssättet är viktigt och att man faktiskt inte är jämställd i sitt bemötande av barnen. På så vis görs jämställdheten till ett självreflexivt projekt där pedagogens förändring sätts i centrum. Detta självreflexiva projekt beskrivs som ett uppvaknande:

”Jämställdheten är en väckarklocka på så många områden.”⁸¹

”Projektet har öppnat ögonen för deltagarna.”⁸²

Genom att upptäckten är nödvändig för att kunna bedriva jämställdhetsarbetet ses det också som positivt att upptäcka ojämsälldhet:

”den största framgången har varit att upptäcka att vi gör skillnad i bemötandet med flickor och pojkar.”⁸³

Framgången med att upptäcka leder till att pedagogerna så småningom tillskansar sig ett seende, men ett seende som är tätt sammankopplad med den lästa litteraturen. Har man inte läst teorierna har man sällan de ”rätta” orden att sätta på sina upptäckter.

⁷⁸ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁷⁹ Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005.

⁸⁰ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸¹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸² Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸³ Slutrapport.

4.1.2 Seendet

”Innan vi började med projekt JämFör så tyckte vi alla i arbetslagen att vi var jämställda. Flickorna lekte med pojkarna och vi bemötte barnen likvärdigt och såg till individen tyckte vi. Men efter att vi har varit på föreläsningar och läst litteratur och sett filmer så öppnades våra ögon/.../Vi var inte så jämställda som vi trodde. Genast blev allt mycket svårare. Vi fick på oss ”jämställdhetsglasögon.”⁸⁴

Ovanstående citat är en vanlig beskrivning av hur upptäckten leder till ett nytt synsätt. Särskilt uttrycket ”genusglasögon” förekommer i de flesta pedagogers beskrivningar av vad som händer när de läser in sig på genusteorier:

”genusglasögonen går inte att ta av!”⁸⁵

”Tycker att de har fått genusgrus i ögonen men upplever att det är positivt.”⁸⁶

”Genom Kajsa Svaleryds föreläsning såg man sina egna begränsningar – genusglasögon.”⁸⁷

Uttryck som dessa visar på att genusteorierna för med sig ett speciellt språkbruk. När pedagogerna inte följer den dominerande diskursen använder de sig i mindre utsträckning av detta språk. Seendet kan på så vis förstås som tätt sammanlänkat med den litteratur och de föreläsningar som ges inom projektet. Över betoningen på det visuella vilar dessutom ett antagande om att detta seende är objektivt. Att få detta seende tolkas därmed av handledarna som att pedagogerna nått långt och att kunskapsöverföringen lyckats. Att ”se” får betydelsen ”att bli medveten”, d.v.s. från att inte ha vetat, har pedagogerna nu nått kunskap:

”Otroligt mycket mer medvetna om vikten av en teoretisk, kunskapsbaserad förståelse för jämställdhet (kön, genus och makt). Nu skulle det vara jätteskoj att arbeta vidare med dem eftersom de liksom själv kan problematisera och reflektera utifrån ett jämställdhetsperspektiv på deras egen vardag i förskolan.”⁸⁸

”att de nu ser grunderna i att vi gör kön, exemplifierar från sin egen verksamhet och ser sin egen roll i forandet av kön. Nu finns grunderna och då finns goda förutsättningar att konkretisera jämställdhetsarbetet.”⁸⁹

”De har tagit till sig vikten av att läsa litteratur om genuspedagogik.”⁹⁰

Pedagogerna ger också själva uttryck för att de tillskansat sig denna kunskap, i form av ett nytt medvetande:

”Vinst – ”tänket”, att tänka till, vara medveten.”⁹¹

”Handledaren har medvetandegjort oss om vad vi gör.”⁹²

”Har bildat sig: läst böcker, sett film och diskuterat – medvetenheten ökade.”⁹³

⁸⁴ Slutrapport..

⁸⁵ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸⁶ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸⁷ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁸⁸ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

⁸⁹ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

⁹⁰ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

⁹¹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁹² Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

Det är således inte alltid i observationerna av sig själv eller av barnen som ojämställdheten hittas, utan det är genom kunskapsförmedlingen som pedagogen medvetandegörs:

”Föreläsning och bok visade att det fanns mycket att göra.”⁹⁴

Handledaren är dessutom central i att hjälpa pedagogerna att ”se” och uppfattar det som sin viktigaste uppgift att fungera som gruppens ”ögon”:

”synliggöra att arbeta med jämställdhet innebär inte att jobba med de andra utan att det innebär att jobba med sina egna fördomar, värderingar och tankar.”⁹⁵

”synliggöra det de redan gjort och gör, och göra processen mer synlig.”⁹⁶

Handledaren blir därmed som en sorts ledsagare som synliggör processen för pedagogen, men också för utomstående. Detta blir särskilt tydligt i de grupper som inte ser något, vilket jag senare kommer att redogöra för i avsnittet *motstånd*.

4.1.3 Frigörelsen

Det uttryckta målet för Delegationen för jämställdhet i förskolan är att barnen skall frigöras. I mitt textmaterial framkommer det dock att arbetet till stor del blivit en frigörelse för pedagogerna själva. Många beskriver det som att en inre process har startat och denna process har sträckt sig ut ur förskolan och in i det egna hemmet. På så sätt tolkas projektets utfall som emanciperande både inom yrket men också på en mer privat eller ”vardaglig” nivå:

”ringar på vattnet: jämställdhetsmedvetna både privat och professionellt.”⁹⁷

”har tagit med sig genusglasögonen hem.”⁹⁸

”Jämställdhetsglasögonen har varit på *jämt*. På middagar, när man kör bil, i vardagen överhuvudtaget.”⁹⁹

”Det är nu när de fått ”tänket” som de vill komma igång och gå vidare. De menar att arbetet med projektet har påverkat allt man säger och tänker samt omvärldsuppfattningen. Det gör att de vill rikta sig utåt och dra med andra verksamheter i kommunen och de har fått positiv respons.”¹⁰⁰

Det är själva ”tänket” som är det centrala i emancipationen. Utan diskursens jämställdhetsteorier, inget ”tänk” (i betydelsen medvetande), vilket inte heller möjliggör emancipation. Genom att betona att det är en process, något som ständigt pågår, blir det inte lika relevant att förändringen märks hos barnen, eller ens hos pedagogen. Att ha fått med sig ”tänket” och ett speciellt språkbruk blir fullt tillräckligt:

⁹³ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁹⁴ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁹⁵ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

⁹⁶ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

⁹⁷ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁹⁸ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

⁹⁹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹⁰⁰ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

”det är framförallt en process – även om verksamheten inte nödvändigtvis direkt ändras eller påverkas av jämställdhetsprojektet.”¹⁰¹

”Vi skulle vilja se mer resultat. Men där har vår handledning varit till stor hjälp, den har fått oss att inte tänka så mycket på resultat utan att det kommer att ta tid innan man ser ett resultat.”¹⁰²

Kunskapen ger därmed inte nödvändigtvis en reell förändring inom förskolan och det förändrade blir således inte alltid mätbart, när emancipationen återfinns i pedagogernas huvuden.

4.2 Motstånd

I mitt material finns få berättelser om motvilja mot projektet som helhet. Tvärtom framkommer det att pedagogerna upplevt projektet som intressant och inspirerande. Motståndet har snarare handlat om upplevelser av konkreta hinder som legat i vägen för att bedriva ett jämställdhetsarbete i enlighet med föreskrifterna, men det visar sig också i pedagogernas själva iscensättande av och funderingar kring projektet. Dessutom kommer motståndet till uttryck i olika maktförhållanden inom diskursen.

4.2.1 Att inte se

”Ibland ser inte gruppen vad de gör, eller vad som händer.”¹⁰³

Flera gånger händer det att pedagogerna i sina observationer inte ser någon ojämställdhet i situationer där de förväntas finnas:

”Det har varit svårt att analysera, vi har inte sett något anmärkningsvärt.”¹⁰⁴

”Det vi upplevt som svårast har varit att observera barnen i dess lek. De gav oss inte så mycket kring jämställdhet, likaså matobservationerna.”¹⁰⁵

Det finns dock hos pedagogerna en medvetenhet om vilka bekännelser som diskursen utkräver och för det mesta styr berättelsen in på detta så småningom. Det sker ofta med hjälp av projektets handledare:

”Det var en lång startsträcka innan vi kom igång med arbetet. Vi hade en svacka, då projektet kändes flummigt och vi undrade hur vi skulle göra. Då fick vi stöd och peppning från handledaren.”¹⁰⁶

”Observation: matsituationen. Projektet låste sig. Handledningen hjälpte oss och projektet ändrade sig till att se barnens val av leksaker och lek. Såg inga entydiga resultat, men pedagogerna blev mer medvetna.”¹⁰⁷

¹⁰¹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹⁰² Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005.

¹⁰³ Handledarträff 14/4 2005.

¹⁰⁴ Slutrapport.

¹⁰⁵ Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005.

¹⁰⁶ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹⁰⁷ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

Det intressanta är hur flera förskolor, trots att de inte ser någon ojämställdhet i sin barngrupp utifrån kön, ändå delar in barnen i flick- och pojkgrupper för att utveckla de ”svaga” sidorna:

”Efter träffen med handledaren bestämdes att barnen skulle delas i pojk – och flickgrupper.”¹⁰⁸

För det mesta leder uppdelningen av könen till att pedagogerna får det nödvändiga seendet och på så vis möjliggörs en vidareutveckling i enlighet med den dominerande diskursen. När seendet eller ojämställdheten kan förstås som själva förutsättningen för jämställdhetsprojektet och för emancipationen, blir det också en besvikelse att inte se det förväntade:

”Vi hade nog hoppats att hitta skillnader, men fann också likheter och många jämställda förhållanden.”¹⁰⁹

”Vi försöker ta på oss ”könsglasögonen” för att kunna synliggöra även våra egna brister och tänka mer jämställt. Men det skulle ha känts lättare om jag haft något specifikt att ta på. Som i boken Flickor, pojkar och pedagoger där ett exempel visar hur pojkarna inte pratade med varandra, bara gav ljud ifrån sig eller bestämde över cyklarna.”¹¹⁰

4.2.2 Att förklara

Det uppkommer ofta en mängd förklaringar till varför seendet inte kommer. Både pedagogerna och handledarna påpekar vikten av att läsa litteraturen för att kunna se. Mer sällan ifrågasätts dock själva metodens tillkortakommanden. Istället uppkommer andra förklaringar till varför seendet uteblir:

”Till en början intervjuades barnen för att pedagogerna skulle få veta hur deras åsikter var i olika sammanhang. Upptäckten blev att barnen inte var så könstänkande och pedagogerna menar att detta kan bero på att valmöjligheterna inte är så stor på landsbygden, kompisar, sporter, klädbud osv. En annan orsak till detta kan, enligt pedagogerna, vara att många av barnens föräldrar arbetar som bönder, där båda föräldrar utför samma sysslor.”

”Efter Lycksele filmades hallsituationen – såg varandra. Hittade inget i analyser, såg bra ut. 21 barn: 14 flickor, flera med särskolebehov, lugna pojkar. Filmade fruktstund, samlingar m.m. Hittade inte så mycket. Svårt att se mönster då gruppen hade få pojkar.”

Att inte se leder främst till två huvudinriktningar. Antingen blir det att inte se (och då framför allt att inte se sin egen delaktighet) en förståelse av att på vår förskola är vi redan jämställda:

”Eftersom vi har få barn i samma ålder blir det inte samma tydliga könsuppdelning som det kan bli på större avdelningar. Där är det lättare att det bildas pojk- och flickgrupper. ”Våra” barn verkar leka med alla, stor som liten. Kan det bero på att barnen hos oss får synas, ses och vara som de är? Att de inte måste leva upp till någon eller några krav.”¹¹¹

¹⁰⁸ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹⁰⁹ Slutrapport.

¹¹⁰ Slutrapport.

¹¹¹ Slutrapport.

”Sammanfattningsvis tycker jag att det jag fick fram genom mina observationer var precis det jag hade väntat mig att se. Våra barn gör inte någon större skillnader på pojk – och flickleksaker. De väljer det som dom tycker är roligast just för stunden.”¹¹²

Att inte se, blir i detta avseende att inte kunna förändra eftersom det inte finns något egentligt problem. Ojämställdhet blir något andra gör. Detta kan tolkas som ett motstånd mot den dominerande diskursen vars huvudsakliga budskap lyder att ojämställdhet finns överallt och görs av oss alla.

4.2.3 Att utmana diskursen

En vanligare form av maktskapande är dock att pedagogerna uppfinner egna arbetsmetoder som bättre passar ojämställdhetens utseende på deras förskola. Exempelvis kan det handla om att pedagogerna startar sina observationer i sådana situationer som anses vara ”typiska” såsom matsituationer eller påklädningssituationer. När de inte ser det förväntade ändrar de strategi och kommer med ifrågasättanden och egna lösningar på hur de skall arbeta vidare:

”Vad som kunde varit bättre är fler infallsvinklar om hur vi kan tolka det som kommer fram genom filmerna vad gäller material och samspelet mellan pojkar och flickor.”¹¹³

”Pojk- och flickgrupper varför har man det? Det är viktigt att ställa sig den frågan.”¹¹⁴

”Vi valde nu att observera 4 barn mer än de övriga, då vi ansåg att dessa barns självbild och känslouttryck var svagare än genomsnittet.”¹¹⁵

”Tittade i huvudsak på tre områden där man önskade få förändringar: Situationen i hallen – minska kaoset, vänta på sin tur, klä på sig själv. Vid matbordet – sänkt ljudnivå, inget spring, alla sitter inte i samma rum. Personalens bemötande av barnen – ej höja rösten, ej prata om föräldrarna i barnens närvaro, hur jämställda är personalen i sitt bemötande av barnen.”¹¹⁶

”När det var dags att ändra bordsplacering fokuserade vi på barnens behov istället för kön. Det blev ett ”storbarnsbord”, ett bord med ”tysta barn” och ett med ”barn som är bra på att ta för sig av uppmärksamheten”. Det fungerar väldigt bra, de tysta fick större utrymme och började ta för sig, de ”krävande” fick konkurrens och träning i att vänta på sin tur och de stora en chans att träna på bordsskick och att föra en konversation vid matbordet.”¹¹⁷

Att metodövningarna följer den dominerande diskursen är därmed inte nödvändigt för att få till en jämställdhetsförändring på förskolorna. Ovanstående citat visar också att avvikelser från litteraturen ofta leder till att jämställdhetsbegreppet vidgas. Pedagogerna blir i detta avseende större maktproducenter eftersom de därmed utför förändringar som utgår ifrån deras egen kunskap om barngruppens behov, snarare än från föreskrivna könsmallar.

¹¹² Slutrapport.

¹¹³ Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005.

¹¹⁴ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹¹⁵ Slutrapport.

¹¹⁶ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹¹⁷ Slutrapport.

Ett problem med emanciperande projekt är att de, trots att de vill verka frigörande, hamnar i att den teori som skall frigöra deltagarna i stället befäster skillnader genom att det utvecklas essentialistiska föreställningar om könen. Sådana tendenser syns i JämFörprojektet. Essentialistiska tolkningar, d.v.s. att betona ”det naturliga” och biologiska, i observationer förekommer dock både hos pedagoger som läst och som inte läst den rekommenderande litteraturen:

”Spontant upplevde jag att det inte fanns några större skillnader vad det gäller valet av leksaker. Tillfälligheter och vem barnen lekte med verkade ha mest betydelse/.../ Pojke 1,5 år valde nästan alltid billådan. Speciellt två bilar var hans favoriter. Dem körde han omkring med på bilmattan för att i nästa stund lasta bilarna i dockvagnen och skjutsa dem där. Flicka, 3 år, leker med sin babydocka. Hon var ”mamma” till den. Med dockan gick hon på promenad, matade den och tröstade. Naturligtvis tar hon efter sin egen mamma och hennes sätt att vara mot sin dotter. Det tycker jag är fullt naturligt.”¹¹⁸

”Kan det vara biologiskt”, undrar Anja och drar paralleller till kvinnors till synes inbyggda och ständiga ”hjälpssamhet”. ”Män och kvinnor är ju inte lika”, konstaterar hon.”¹¹⁹

Eftersom JämFörprojektet syftar till att ge genusperspektivet en framträdande plats, borde det ses som ett problem när essentialistiska tankar, vilka står i motsats till förståelsen av kön som något socialt konstruerat, kommer till uttryck. Men pedagogerna har ändå en viss frihet att ta in även andra diskurser i sitt tänkande. Detta visar sig exempelvis genom att handledarna i sin tolkning av ovanstående förskola gör kunskapsfrågan till något underordnat och lyfter fram de konkreta förändringar som förskolan gör i verksamheten:

”På flera punkter verkar XX ligga långt fram i jämställdhetsarbetet i sitt sätt att sköta verksamheten.”¹²⁰

Genom att pedagogerna kan ta in andra diskurser i sitt tänkande går det också att anta att deras praktiker inte helt följer den dominerande. Pedagogerna kan därmed erkänna sig till den dominerande diskursen samtidigt som de överskrider den.

4.2.4 Att uppleva motstånd

Stödet från rektor och ledning upplevs som mycket viktigt för att möjliggöra ett jämställdhetsarbete och i det ingår att grupperna får tid avsatt till att arbeta med jämställdhetsfrågan:

”Avgörande är rektorernas fortsatta uttalade stöd till detta arbete och att det konkretiseras genom att tid för inläsning, planering avsätts.”¹²¹

¹¹⁸ Slutrapport.

¹¹⁹ Slutrapport.

¹²⁰ Handledarträff 14/4 2005.

¹²¹ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

Här menar jag att man kan se hur brist på tid framställs som ett praktiskt motstånd, ett motstånd som främst kommer uppifrån. Jämställdheten i detta projekt levereras som ett nytt ”tänk”, något som skall finnas med i pedagogens vardagliga reflektioner och därmed inte något som behöver avsatt tid. Samtidigt är det för många pedagoger ny kunskap att sätta sig in i, vilket tar tid. I en ständigt pågående verksamhet som pedagogerna arbetar i kan de inte bara lämna barngruppen, något som projektinitierarna verkar ha glömt bort. Praktiska hinder som brist på vikarier blir då ett reellt problem som pedagogerna lämnas att lösa själva. Många har exempelvis fått läsa in litteratur på egen fritid.

”För lite tid för reflektion, inga pengar till vikarier.”¹²²

”Alldeles för lite tid fanns för sammanställning. Många kände även att man belastade sina kollegier när man skulle sätta ihop sitt arbete.”¹²³

”Att läsa litteratur och diskutera tillsammans i arbetslaget, samt skapa tid till planering och genomförande av aktiviteterna har också varit svårt p.g.a. tidsbrist.”¹²⁴

Att ta upp dessa praktiska hinder kan därmed tolkas som att pedagogerna positionerar sig och sin yrkesroll i förhållande till andra maktproducenter inom projektet. Genom att peka på dessa hinder, visar pedagogerna på en frustration över hur projektet skall konkretiseras och på så sätt synliggörs också pedagogens redan tunga arbetsbörda. Men att uppge tid som en bristvara kan också tolkas som en motvilja mot att arbeta med jämställdhet:

”Det som varit svårt är att hitta tiden när man skulle filma.”¹²⁵

Handledarna anser också pedagogernas upplevelser av tidsbrist vara en konkret motvilja:

”Viljan finns men det finns så många hinder. Man säger att tiden räcker inte till. Det är svårt med förståelsen att jämställdheten ingår i de vuxnas förhållningssätt och är en del av vardagen.”¹²⁶

”De måste förstå vikten i att arbeta med sig själva och grupp för att kunna fortsätta att arbeta med dessa frågor. De måste få viljan att förstå att de måste börja med sig själva för att få igång en förändring i barngruppen.”¹²⁷

Jag tolkar det därför som att det både finns praktiska motstånd inom projektet, men att det också finns viss motvilja mot att iscensätta jämställdhetsprojektet, särskilt när brist på stöttning från arbetsledningen upplevs som stort.

¹²² Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005.

¹²³ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹²⁴ Slutrapport.

¹²⁵ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹²⁶ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

¹²⁷ Handledarnas utvärderingar 27/9 2005.

4.2.5 Att vara kunskapsbärare

En konkret upplevelse av motstånd som återkommer i pedagogernas samtal och utvärderingar är det från föräldrarna. Någon gång har motståndet varit rent praktiskt och handlat om att föräldrarna inte tillåter att barnen filmas, vilket försvårar för pedagogerna att genomföra sina observationer. För det mesta är det dock i föräldrarnas attityder eller frånvaro av intresse som pedagogerna upplever att de saknar stöd:

”Föräldrarnas reaktioner har bestått i en rädsla att deras pojkar skulle bli som flickor.”¹²⁸

”Föräldrarna är informerade om projektet, men visar inget större intresse. ”Bra att ni fixar det där”, liksom.”¹²⁹

I dessa citat går det se hur pedagogerna positionerar sig själva som nya kunskapsbärare och hur de samtidigt blir positionerade som något annat av föräldrarna. Materialet uppvisar till viss del att föräldrar också kan användas som ursäkt, på samma vis som tid, för att peka på svårigheterna med att bedriva jämställdhetsarbete:

”Föräldrar vill gärna se att deras barn leker med barn i samma ålder eller av samma kön.”¹³⁰

”Vi ser inte kön som ett problem/.../Men däremot kan föräldrarna vara ett hot.”¹³¹

”Föräldrar i farten verkar sällan tänka på att stressen vid hämtning och lämning för att komma vidare till nästa vardagsuppgift faktiskt bäddar för ojämställdhet.”¹³²

Men genom att pedagogerna tolkar det som att föräldrarna står ivägen för att det skall bli jämställda barn går det också se det som att jämställdhetsproblematiken förläggs någon annanstans. Sådana uttalanden kan tolkas som pedagogens försök till upprätthållande och konstituering av sig själva som subjekt, genom att de nu ser sig själva som bärare av den nya kunskapen. Att vara en sådan kunskapsbärare innebär på så sätt en möjlighet att belysa att ansvaret för hur vi får jämställda barn handlar om mer än hur pedagoger bemöter barnen:

”Hela samhället påverkar.”¹³³

”Traditioner i skolan motverkar.”¹³⁴

”Vårt eget och föräldrarnas förhållningssätt och miljön styr mycket när det gäller hur vi påverkar barnen.”¹³⁵

I detta görs också barnen ansvariga:

”Vi har just nu några flickor som så innerligt vill bli bekräftade utifrån sin klädsel, frisyr mm när de kommer på morgonen.”¹³⁶

¹²⁸ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹²⁹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹³⁰ Slutrapport.

¹³¹ Slutrapport.

¹³² Slutrapport.

¹³³ Slutrapport.

¹³⁴ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹³⁵ Slutrapport.

”Pojkar vill inte testa att sticka och virka.”¹³⁷

En annan sorts motstånd som syns är diskussioner kring att vi redan är jämställda, eller att vi nått långt redan:

”Är vi vid en vändpunkt? Starka flickor är vanligare.”¹³⁸

”Dagens föräldrar är mer jämställda när det gäller barnen.”¹³⁹

”Förskolan har hunnit längre i dessa frågor än skolan.”¹⁴⁰

Detta innebär inte bara möjligheten att tolka pedagogen som en kunskapsbärare utan kan också ses som uttryck för pedagogens motvilja mot att arbeta med jämställdhet. Oavsett vilken tolkning vi gör så genom att förflytta problematiken med ojämställdhet och lägga den i barnen, eller i samhället eller i andra institutioner, såsom skola och familj, positionerar pedagogen sig som ett tänkande kunskapssubjekt. Det pedagogerna belyser är vad de upplever som möjligt att göra inom förskolans ramar, vilka praktiska hinder de anser att de har att förhålla sig till och vilka faktiska förutsättningar de har för att bedriva ett jämställdhetsarbete.

5. DISKUSSION

Genom att lyfta fram ovanstående teman har jag försökt visa vad som händer i ett förändringsprojekt där kunskapen är central. Jag har därmed försökt peka på hur pedagogernas subjektspositioner inom JämFörprojektet kan visa på kunskap, emancipation, förändring, makt och motstånd.

Genom att fånga upp vilka normativa inslag som finns i den dominerande diskursen har jag försökt åskådliggöra hur något som anses leda till emancipation också kan förstås som maktproducerande. Dessa normativa inslag består bland annat av ”att upptäcka”, ”att få ett seende” och ”ett tänk”, vilket slutligen förväntas leda till emanciperade pedagoger. Genom att jämställdheten formuleras som en kunskapsfråga, med en dominerande litteratur som skänker ett särskilt språkbruk, samt med hjälp av en ”ledsagare” i form av handledaren frammanas bilden av jämställdheten som en process. Denna process sträcker sig in i den privata vardagen, men återfinns framför allt i pedagogernas huvuden och behöver därmed inte nödvändigtvis avspeglas i förskolans verksamhet.

¹³⁶ Slutrapport.

¹³⁷ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹³⁸ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹³⁹ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

¹⁴⁰ Pedagoggruppsamtal 4/10 2005.

Jag har också försökt demonstrera på vilka sätt som dessa dominerande normer utmanas och ifrågasätts av pedagogerna. Detta motstånd manifesteras på en mängd olika sätt. Pedagogerna kan t.ex. göra motstånd mot själva tanken på att de är ojämsställda, vilket jag tolkar som att de därigenom undviker att bli objekt för ett bättre nytt. Andra pedagoger väljer att utveckla arbetsmetoder anpassade till sin verksamhet och väljer bort den dominerande litteraturen vilket öppnar upp för ett ifrågasättande av de normativa inslagen i diskursen. På så vis förhandlar de i viss mån själva om vad innebörderna i den emanciperade pedagogen skall bestå av.

Eftersom projektet formuleras som en kunskapsfråga tas själva utgångspunkten i pedagogernas förväntade okunskap om hur ojämsställdheten ser ut. Därmed framstår det som att det inte är pedagogerna som subjekt som främst stötts, utan handledare lyfts in för att driva projektet åt rätt håll i enlighet med den dominerande diskursen. Handledaren blir i detta en professionell som får auktoritet att uppträda som expert i hur den pedagogiska verksamheten skall styras.¹⁴¹ JämFör kan därför i viss mån ses som ett traditionellt modernistiskt emancipatoriskt projekt, med en föreställning om att frigörelsen kan överföras från en redan frigjord person till en annan med visionen om den emanciperade pedagogen som slutmål.¹⁴² Det framkommer i handledarnas utvärderingar dessutom distinktioner mellan ”vi”, de kunniga och ”dem”, de okunniga.

Att seendet är centralt och positivt för fortsatta framgångar blir inte minst tydligt i de förskolor där pedagogerna har problem att se. Det finns en medvetenhet om vad diskursen utkräver för svar. Diskursens makt gör det till en besvikelse att inte se och många gånger arbetar pedagogerna i enlighet med rekommenderade arbetsmetoder för att få till sitt seende. Även om det att inte se både kan tolkas som uttryck för jämställdhet och som pedagogernas ifrågasättande av litteraturens metodrekommendationer och teorier, gör projektlanseringen av jämställdhet som en kunskapsfråga att pedagogerna av handledarna tolkas som ”okunniga”. Att inte se ojämsställdhet i ett projekt där seendet är själva förutsättningen för emancipationen, kan aldrig bli frigörande i den ”rätta” bemärkelsen utan blir det att inte vara medveten. På så vis fungerar den lanserade teorin i vissa avseenden som förtryckande på pedagogerna, när de inte kan identifiera sig med den.¹⁴³

¹⁴¹ Jfr Rose, 1996, s. 40.

¹⁴² Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 211.

¹⁴³ Ibid, s. 212.

Flera gånger syns dock tecken på motstånd mot den dominerande diskursen. När pedagogerna inte ser kan de tolka sig som redan jämställda och behöver därmed inte förändra något konkret eftersom problemet finns någon annanstans. Detta blir ett slags subjektspositionering där pedagogen tar avstånd från en makt som upplevs komma uppifrån för att tala om ”att jag gjort fel” fram till nu. Men att inte se ojämställdhet behöver inte betyda att pedagogerna är jämställda utan kan handla om att kön som utgångspunkt i metod inte räcker till för att förklara hur barnen - som individer - samspelar med varandra i just sin grupp. Metoder som utgår från strukturella idéer kan inte alltid direkt överföras till individnivå, vilket blir särskilt tydligt i grupper där könsfördelningen mellan barnen är ojämna eller i barngrupper där åldersfördelningen är stor¹⁴⁴. Kanske är det lättare att bedriva ett förändringsarbete med kön som utgångspunkt. Men risken är betydligt större att flickor och pojkar då ses som olika sorter. Genom att särskilja vad som är typiskt för pojkar och flickor normaliseras nämligen könsordningen. Samtidigt är detta en paradox eftersom det krävs att vi uppmärksammar något för att kunna lösa upp dikotomierna och göra kategoriseringarna onödiga. Det viktiga blir då att vi inte essentialiserar individerna som det ena eller det andra. I verkligheten kan ju variationen mellan gruppen pojkar och flickor vara mindre än variationen inom gruppen flickor.¹⁴⁵ Kön i termer av man - kvinna behöver därför bli ointressant som kategorisering av människor för att dikotomins maktproduktion i form av över- och underordning ska försvagas. När könskategorisering inte är det främsta redskapet för att förstå vad eller vem en individ är, när könet ses som delvis skiftande eller flytande genom en individs liv – först då blir kanske jämställdhet teoretiskt sett möjlig.¹⁴⁶ Barn kan nämligen lära sig se att tudelningen mellan manligt och kvinnligt är en diskurs som de är fria att stå emot, men det förutsätter att de inte behöver konstituera sig med utgångspunkt från en bipolär definition som grundas på genitalt kön.¹⁴⁷

Att pedagogerna uppfinner egna metoder bättre anpassade till deras förskola kan därmed tolkas som ett ifrågasättande av den dominerande diskursens uppdelning av barnen efter kön. Ett sätt att tolka de pedagoger som väljer att ta avstånd från den dominerande litteraturen eller de rådande begreppen i projektet kan också vara att se till Lenz Taguchis beskrivning av hur de i sina yrken har positionerats ”som objekt i förhållande till både barnet och kunskapen”.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Den genusmodell som Kajsa Svaleryd förespråkar tar dessutom i mycket liten utsträckning upp betydelsen av klass och etnicitet i relation till kön.

¹⁴⁵ Jfr Davies, 2003, *Hur flickor och pojkar gör kön*. Falköping: Liber, s. 214.

¹⁴⁶ Jfr Butler, 1997, *The psychic life of power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press, s. 93.

¹⁴⁷ Jfr Davies, 2003, s. 214.

¹⁴⁸ Lenz Taguchi, 2000, s. 282.

Genom att pedagogernas egen kunskap inte tillvaratas, utan att de blir verktyg för barnens bästa och ”överförare av kunskap” menar jag att det går förstå deras protester som att de därigenom intar en självständigare subjektposition.¹⁴⁹

Andra utmaningar mot det dominerande genusperspektivet framkommer i de essentialistiska tolkningarna som pedagogerna gör i sina observationer. Istället för att tolka detta som ett uttryck för okunskap, eller se det som motvilja, fokuserar handledarna på andra faktiska förändringar i verksamheten och på så sätt framstår även dessa pedagoger som emanciperade. Den dominerande diskursens ramar är således förhandlingsbara i sådan grad att de kan stå i motsats till själva genusperspektivet. Detta kan ses som ett uppöppnande inför olika förståelsemöjligheter. Även om det kan tyckas vara ett problem att projektets praktik öppnar upp för essentialistiska förståelser, som i sig inte utmanar könsmaktsordningen, kan det ses som positivt att de essentialistiska tankarna blir nedformulerade, istället för att förbli outtalade. Genom att formulera dem så synliggörs de och därmed blir de möjliga att förändra.

Jag har i analysen också försökt visa hur upplevelser av praktiska motstånd inom projektet kan tolkas. Tidsbrist kan t.ex. ses som en fråga som innehåller utsagor om maktförhållanden inom projektet. Det praktiska motståndet upplevs komma uppifrån. När ”tänket” inte får tid, kan jämställdhetsarbetet av pedagogerna uppfattas som en extra arbetsbörda. Handledarna tolkar däremot att tidsbrist handlar om pedagogernas motvilja mot att arbeta med jämställdhet. Oavsett vilken tolkning som görs kan pedagogernas motstånd mot att ta till sig den dominerande frigörelsediskursen, och då särskilt aspekten att det är just pedagogen som måste ändra sitt förhållningssätt för att samhället ska få jämställda barn, handla om ett sätt att undvika att enbart positioneras som kunskapsöverförare. På samma sätt som handledarna tenderar att tolka pedagogerna som ointresserade och motvilliga när det gäller vissa avseenden av jämställdhetsarbetet, tolkar pedagogerna föräldrarna som ointresserade och motvilliga. På så sätt går det se hur själva kunskapen innehåller utsagor om makt där den ovetande alltid är oupplyst och någon annan. Även om föräldrarna upplevs som ett praktiskt motstånd som pedagogerna har att förhålla sig till kan de också användas som ett sätt att förflytta ansvarsfrågan. Till viss del går det anta att detta möjliggörs av den nya kunskapen. Genom att pedagogerna ser sig själva som bärare av en ny kunskap blir det för dem möjligt att kritisera andra villkor som inverkar på jämställdhet. Samtidigt bär denna förskjutning på ett problem. Även om t.ex. barn kan vara ett praktiskt hinder är det ju att komma tillrätta med

¹⁴⁹ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 282.

”flickor som bara vill bli bekräftade för sitt utseende” eller ”pojkar som inte vill sticka” som är en del av projektets förändringsfokus. På så vis omöjliggörs den nödvändiga förändringen. Att pedagogen positionerar sig som ett subjekt i kritik mot den dominerande diskursen kan därmed paradoxalt nog bli ett hinder för förändring och frigörelse.

Även om jämställdhetsprojekt kan vara emanciperande i det att pedagogerna ges möjlighet till reflektion, kan det också ses som en slags styrningsmekanism.¹⁵⁰ Vad som blir praktik kan direkt härledas till de diskurser som de som formar projektet använder sig av. En utvärdering blir därmed en slags kontroll av pedagogernas verksamhet, hur emanciperande den än framställs för pedagogens professionalitet.¹⁵¹ Kontrollen visar sig både som pedagogernas anpassning till det som projektet efterfrågar, t.ex. i form av materialval och observationssätt, men också som en slags självkontroll i enlighet med de normer om vad verksamheten bör gå ut på.¹⁵² Dessa normer blir synliga genom utvärderingsinstrumentets kriterier för hur god jämställdhetspedagogik bedrivs, t.ex. med formuleringar som ”viktiga upptäckter”. På så sätt kan man säga att pedagogerna iscensätter de förväntningar som de dominerande diskurserna ställer. I och med detta struktureras de flesta pedagogers berättelser på ett relativt enhetligt sätt, så att de därigenom gör sig igenkännbara som emanciperade.¹⁵³ Det betyder inte att pedagogerna inte gör motstånd, men att detta motstånd inte nödvändigtvis framträder i det material som läggs i händerna på projektinitierarna.

I mitt material uttrycks motstridiga sätt att förstå pedagogerna. Eftersom pedagogerna skall frigöras finns en syn på dem som reflekterande individer.¹⁵⁴ Men samtidigt skall pedagogerna skolas in i en viss sorts tänk för att på så sätt inkorporera önskvärda attityder.¹⁵⁵ Den emanciperande pedagogen blir därmed en individ med ett, i delegationens tycke, önskvärt beteende. Genom dessa strategier konstrueras den reglerade friheten. Samtidigt kan pedagogerna i JämFörprojektet ses som delaktiga i styrningen av sig själva. Genom att pedagogerna använder sig av det dominerande språket deltar de också i den diskursiva praktiken som konstruerar dem som jämställda tänkande pedagoger.¹⁵⁶ Det visar hur

¹⁵⁰ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 102, där hon främst hänvisar till Dahlberg & Åsén, 1994, ”Evaluation and regulation: A question of empowerment”, i Moss (ed) *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman Publishing.

¹⁵¹ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 105, med hänvisning till Dahlberg & Åsén, 1994.

¹⁵² Jfr Rose, 1999.

¹⁵³ Ibid, s. 72.

¹⁵⁴ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 34-35.

¹⁵⁵ Jfr Rose, 1999, s. 65.

¹⁵⁶ Jfr Lenz Taguchi, 2004, s. 16, i hennes resonemang om könad subjektifikation, här menar jag att samma mekanismer konstituerar den emanciperade pedagogen.

emancipationen och förändringen tydligt hänger ihop med den dominerande diskursen. Pedagogens förändring hänger därmed samman med de kollektiva föreställningarna om hur ojämställdheten ser ut. Genom att använda vissa ord och betona vissa händelser i utvärderingen av sin ”jämställdhetsprocess” fångar pedagogerna upp de sätt att vara som gör dem till emanciperade pedagoger. Subjektspositionen emanciperad pedagog är därmed till viss del öppet för både skapande och omskapande, vilket innebär att pedagogerna kan identifiera, uppmärksamma och ifrågasätta regleringarna och gå i motstånd mot dem. På så sätt består diskursen av motstridiga meningar, vilket tillåter agentskapet att uppmärksamma och göra sig multipla förståelser, så att den diskursiva praktiken inte helt kan kontrollera subjektets identitet.¹⁵⁷

Varje diskurs som jag deltar i bestämmer hur jag tror att förändring skall kunna ske.¹⁵⁸ Det finns således inget enkelt sätt att förstå förändringsarbete och det är inte självklart att ett förändringsarbete leder till något bättre.¹⁵⁹ Risken med en dominerande diskurs där en metod anses bättre än någon annan, likt den som delegationen förespråkar, är därmed att den enbart uppmuntrar de ensidiga berättelser och förståelser av könen. Det betyder att orden och begreppen byts ut, men samma praktiska handlande fortsätter, vilket producerar samma sorts pedagoger eller nya former av dominerande diskurser och praktiker.¹⁶⁰ Till viss del går det säga att JämFörprojektet producerar normerande jämställdhetspraktiker genom att de flesta pedagoger väljer att utföra dess föreslagna praktiker, men samtidigt syns också förskjutningar av teoriernas innebörder. Dessa motstridiga synsätt är i sig pedagoger som inte följer den dominerande diskursens praktiker helt och fullt.¹⁶¹ JämFörprojektet kan också tolkas som maktskapande för pedagogerna i det att det möjliggör för dem att stärka sin yrkesprofessionalitet.¹⁶² Även om pedagogerna uppmuntras till en viss frihet att själva utforma sitt jämställdhetsarbete, är det dock inte pedagogerna som kunskapsskapande som står i centrum, utan pedagogerna riskerar istället att ses som objekt för själva kunskapsprojektet. Men genom att även essentialistiska tankar får förekomma i en genusteoretisk diskurs finns utrymme för tolkningar motstridiga den dominerande diskursen.¹⁶³ Pedagogerna görs därmed inte bara maktlösa utan också mäktiga. Det pågår

¹⁵⁷ Ibid, s. 93.

¹⁵⁸ Jfr Davies, 2003, s. 213.

¹⁵⁹ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 274.

¹⁶⁰ Ibid, s. 274.

¹⁶¹ Jfr Lenz Taguchi, 2004, s. 179.

¹⁶² Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 101.

¹⁶³ Jfr Davies, 2003, s. 18, Lenz Taguchi, 2004, s. 117.

både motstånd och anpassning samtidigt.¹⁶⁴ Eftersom kunskapen också får positiva effekter utanför jämställdhetsområdet går det förstå den dominerande diskursen inte enbart som normproducerande, utan den möjliggör också emancipation på andra områden.

Emancipation, frihet och förändring kan därmed, med Lenz Taguchis ord, ses som ”/.../kopplade till ideologi och politik som en kollektiv process”.¹⁶⁵ På så vis blir förändring ”/.../ett *oskiljaktigt* förhållande mellan individ och kollektiv, där individens förändring alltid sammanhänger med kollektiva föreställningar och kollektivets förändringar alltid beror av betydelseförskjutningar hos enskilda individer”.¹⁶⁶ När pedagogisk praktik utövas finns därför både möjlighet att reproducera den normerande praktiken samtidigt som det finns möjlighet till motstånd och förändring.¹⁶⁷ Således finns det en slags emancipation inbyggd i själva förändringsprocessen, utan att förändring för det behöver innebära något bättre.¹⁶⁸ För att ett förändringsarbete ska vara kontinuerligt behöver därför både pedagoger och andra som samarbetar med dem hitta egna praktiker anpassade efter just sin verksamhet.¹⁶⁹ Eftersom jämställdhetsresultat sällan märks direkt är det viktigt att ha en genomtänkt strategi innan man går till handling för att inte motverka sitt syfte.¹⁷⁰ Det viktiga kan således inte vara att vi gör något, utan vad och hur vi gör det. Denna strategi måste utvecklas med utgångspunkt från den enskilda förskolans verklighet och förutsättningar eftersom det inte finns några enkla vägar eller metoder som alltid fungerar.¹⁷¹

¹⁶⁴ Ibid, s. 20.

¹⁶⁵ Lenz Taguchi, 2000, s. 53.

¹⁶⁶ Ibid, s. 53.

¹⁶⁷ Lenz Taguchi, 2000, s. 24.

¹⁶⁸ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 137.

¹⁶⁹ Jfr Lenz Taguchi, 2000, s. 274-275.

¹⁷⁰ Jfr Sandquist, 1998, s. 120-121.

¹⁷¹ Ibid, s. 120.

Referenser

- Bergström, G. & Boréus K. (2000) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Butler, J. (1993) *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (1997) *The psychic life of power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994), "Evaluation and regulation: A question of empowerment", i Moss, P. (ed) *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Davies, B. (2000) *A body of writing, 1990-1999*. Lanham: AltaMira Press.
- Davies, B. (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Falköping: Liber.
- Foucault, M. (2002) *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- John, C. & von Sabljar, P. (2004): *Elfte steget – vägen dit: en metodbok för praktiskt jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Lund: Svenska EFS-rådet i Skåne län.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2004) *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. (1996) "Governing "advanced" liberal democracies", i Barry, A. (ed) *Foucault and political reason; liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press.
- Rose, N. (1999) *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandquist, A-M. (1998) *Visst görs vi olika! : jämställda barn – hur skulle det se ut?* Stockholm: Svenska Kommunförbundet/ Novum Grafiska.
- Svaleryd, K. (2003) *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Wahlström, K. (2004) *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR).

Statliga utredningar

Kommittédirektiv Dir. 2003:101. Utbildningsdepartementet.

Skolverkets författningssamling, SKOLFS 1998:16. Förordning om läroplan för förskolan.

SOU 2004:115: *Den könade förskolan; om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbeten. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Internetkällor

<http://www.jamstalldforskola.gov.se> 5/9 2005

<http://www.ac.komforb.se> 17/11 2005

Empiriskt material

Slutrapporter (www.ac.komforb.se/komforb/projekt/JamFor-Slutrapporter.html) 17/11 2005

Otryckta källor från Kommunförbundet

Pedagogernas utvärderingar 16/9 2005

Pedagogernas gruppsamtal 4/10 2005

Handledarnas förväntansdokument

Handledarträff 14/4 2005

Handledarnas utvärderingar 27/9 2005

JämFörs projektplan