

# Genuspositioner i förskolan – barns möjligheter och begränsningar

*Annika Månsson*

Detta kapitel handlar frågor kring den pedagogiska miljön och hur den kan relateras till genus. Utifrån denna övergripande frågeställning behandlar jag i kapitlet frågor kring hur genus kan formas i en institutionaliserad miljö. Något som även problematiseras i anslutning till den övergripande frågan är hur pedagogers föreställningar om barn och barns lärande och utveckling finns som grund för val av utformning av rum, material och aktiviteter. En ytterligare problematisering i texten utgörs av frågan om vilka möjligheter som ges i en specifik pedagogisk miljö för att inta olika positioner. Vilka iakttagelser avseende skapande av kön går det att göra utifrån tanken att rum sätter villkor för subjektsskapande?

Förskolan är i dag den plats där de flesta barn tillbringar stora delar av sitt vardagsliv och förskolan utgör därför en viktig del av barndomen. Vilka möjligheter att ta plats ges barnen och vilken plats är möjlig för dem att inta? Barndomssociologin fungerar som en referensram och ger en bakgrund till det paradigmskifte i förståelsen av barn som ett antal forskare beskriver och diskuterar (Prout & James, 2006) (bland många andra). Att förstå barns vardagsliv och barndom behöver contextualiseras och barns olika erfarenheter och positioner problematiseras, något Alanen (2001) benämner ”childing practises”.

Valet att behandla det pedagogiska rummet och vad det signalerar och iscensätter relaterat till barns olika erbjudanden, bygger på teorier om rummets betydelse när det gäller att föreskriva normerande eller icke normerande positioner (Nordin-Hultman, 2004, Rinaldi, 2006). Rum skapar också kön och kan ha könsbestämda laddningar och innehåller gränser som är både sociala och spatiala (rumsliga). Innehållet i detta

kapitel har en genusteoretisk grund och positioneringsbegreppet intar en central plats (Walkerdine, 1995). Genusbegreppet är i fokus i texten, eftersom genus som teoretiskt begrepp betecknar det sociala och kulturella kön en människa formas till och genusforskning behandlar kulturella tolkningar och föreställningar om det som anses som kvinnligt och manligt. Även begreppet kön används dock, dels av variations-skäl dels för att begreppet är det som brukas av den/de författare som refereras till.

Valerie Walkerdine är en teoretisk inspirationskälla. Hon har bedrivit poststrukturell genusforskning med inriktning på olika åldrar och i skilda kontext, exempelvis med 4-åringar i fokus "Democracy in the kitchen" (1989a) och barn i grundskolan "Counting girls out" (1989b) om flickor och matematik. Könrelaterade förutsättningar och underliggande föreställningar är kopplade till genus och dekonstruktion (uppbyggande) av förutbestämda kategorier som flicka och pojke, kvinna och man kopplade till förskoleverksamheten kan synliggöra variation och mångfald. Kategorierna "flicka" och "pojke" kan alltså utmanas och fyllas med nytt innehåll. Förskolan ses som starkt könsproducerande. Detta framhålls bl.a av Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006). Det finns dock ett stort intresse för arbete med genus- och jämställdhetsfrågor i förskolan hos ett stort antal förskollärare, av vilka somliga utbildar sig till genuspedagoger i förskolan men även hos såväl politiker som forskare. Det kan därför bli intressant att undersöka om förskolan även kan fungera som producent av brytmönster och hur de i så fall tar sig uttryck i förskolans praktik. I studierna som ligger som grund för denna artikel, är valet av förskolor strategiskt i den mening att förskolan har ett arbetssätt som grundar sig i en pedagogisk profil (inspirerad av Reggio Emiliafilosofin) där den pedagogiska miljön och ett utforskande arbetssätt med fokus på förändringsprocesser är centralt (Rinaldi, 2006). Profil och profilering kan ses som styrning av innehåll som i sin förlängning erbjuder skiftande positioner för olika aktörer (t.ex. barn och lärare) i olika profileerade verksamheter (Vallberg Roth & Månsson, 2009).

Begrepp som kommer att teoriförankras och vidareutvecklas i följande avsnitt är: Föreställningar, positionering, subjektsskapande och det ”pedagogiska rummet”.

## **Föreställningar och pedagogisk praktik**

Följande avsnitt berör föreställningar om barn utifrån antagandet att de bilder och tankar vi har om vem och vad barnet är, bidrar till utformandet av den pedagogiska verksamheten i förskolan.

Pedagogernas syn på och föreställningar om barn, förskola och kön är en produktiv del av förskolans praktik vilket bl.a. Dahlberg, Moss och Pence (2003) framhåller. Pedagogernas olika föreställningar ger förutsättningar för variation och/eller hinder för olika positioneringar inom förskolans sociala praktik. Författarna menar att det finns många sätt att förstå barn och barndom och att vi gör val i vad vi tror barnet vara och att dessa val påverkar det pedagogiska arbete som görs i barndomens institutioner. Föreställningar är relativt stabila över tid. De kan dock förändras, om individen får nya erfarenheter och tillförs nya idéer kring det aktuella fenomenet. Föreställningar kan alltså kopplas till en ideologisk nivå och kan ses som en länk mellan individ och ideologi. Olika individers skilda föreställningar om samma fenomen eller företeelse grundas i att de formats utifrån deras skilda erfarenheter och skiftande materiella och idémässiga bakgrund. Föreställningar intar en central plats i förståelsen av samhällets dynamik. De konstitueras i och konstituerar olika samhälleliga verksamheter och individer. För att förstå samhällets bevarande och förändrande krafter, borde det vara angeläget att förstå de föreställningar (ideologier) som kommer till uttryck i skilda samhälleliga verksamheter (Zetterström, 1988).

Vid en beskrivning av människors föreställningsvärld kan tänkandet vara såväl reflekterat som oreflekterat. När det gäller föreställningar om barn kan de utgöras av kulturellt gällande tankegångar men kan även utläsas ur beskrivningar av vardagens självklarheter, som man kanske aldrig funderar över (Halldén, 1992). Halldén menar att man kan använda praktiken för att komma åt det oreflekterade. När det

gäller föreställningar om barn kan de utgöras av kulturellt gällande tankegångar men kan även utläsas ur beskrivningar av vardagens självklarheter, som man kanske aldrig funderar över. Man kan använda praktiken för att komma åt det ofreflekterade tänkandet i och med att livet med barn inte enbart styrs av reflekterat tänkande utan också av det man uppfattar som självklart.

Vi skapar rummen och rummen skapar oss (Rinaldi, 2006). Begreppen flicka och pojke definieras inte genom ett antal attribut utan av den speciella position i vilken barnet befinner sig och då menas inte enbart de inre attributen utan även de yttre omständigheterna. De representerar ofta ett motsatsförhållande i ordnandet av det pedagogiska rummet i exempelvis förskolan med sina ofta könskodade rumsbenämningar. Barnen kan genom förskolans val av material, leksaker och aktiviteter bli ytterligare inplacerade i och fastlåsta av kategoriseringen flicka/pojke.

## **Positionering i förskolan och subjektskapande**

Positioneringsbegreppet erbjuder ett sätt att förstå en del av den process genom vilken konstruktionen av subjektivitet skapas. Man positionerar sig och positioneras i rummet (Walkerdine, 1995). Idén med positionering inom en diskurs har använts inom genusområdet för att visa hur flickor och pojkar, kvinnor och män är positionerade inom skilda diskurser och vad detta har att säga om maktrelationen dem emellan. Inom de olika diskurserna är vissa positioner möjliga att inta för kvinnor respektive män medan däremot andra inte är det. I ”Femininity as Performance” gör Walkerdine (1989c) en intressant analys av den kvinnliga pedagogens positionering i relation till barnen/eleverna i den barncentrerade pedagogiken i förskolan och skolan. Hon menar att den kontrasterande relativt passiva pedagogrollen inom den barn/elevaktiva pedagogiken är en förutsättning för den aktiva barn/elevrollen för att möjliggöra den illusion av autonomi och kontroll, som hon anser är en bas och förutsättning för den elevcentrerade pedagogiken. Hon menar att därmed produktion och reproduktion av kunskap splittras på ett könsdifferentierat sätt. Hon skriver i det här

sammanhanget även om effekterna av flickornas positionering i enlighet med den dolda läroplanens budskap om ordning och regelföljande i motsats till läroplanens öppna budskap om aktiva undersökande elever, härlett från den barn/elevcentrerade pedagogiken. Dessa motsägelsefulla drag i pedagogiken blir särskilt svåra för flickor att hantera, eftersom det traditionella i agerandet som flicka stämmer väl överens med de dolda läroplanens budskap om tystnad, ordning och regelföljande. Detta kan enligt Walkerdine leda till att flickor skuldbelägger sig vid regelbrytande och icke konformt beteende vilket skulle kunna vara förklaringen till vissa kvinnors svårighet att erkänna den kraftfulla sidan hos sig själva. Styrkan och makten finns som en önskan och något eftersträvansvärt men samtidigt som någonting farligt att se som en del av sig själv. Det finns en motstridighet i subjektsskapandet. När vi positionerar in oss själva och andra under samspel och kommunikation, sker ofta något som går utanför det aktuella sociala skeendet. Även vardaglig interaktion kan vara långt från trivial och representera en viktig arena där maktförhållanden utgör en del och där identitet skapas.

Inom en diskurs förses individen med innehåll till subjektiviteten. Vad gäller interaktionen mellan människor, så kan de positioner vilka är möjliga att inta skifta från stund till stund, de kan accepteras och bjudas motstånd av deltagarna i samspelet beroende på plats, tid och situation.

Det har framkommit kritik mot det poststrukturalistiska sättet att se på kön just för att det kan leda till total relativisering ny form av determinism (Alcoff, 1988). I och med att människan enligt detta tänkande är socialt och kulturellt konstruerad, är individuell motivation och intention utan betydelse, eftersom vår upplevelse av subjektivitet är socialt grundad utan individuell kontroll. Min hållning i den här frågan är att subjektivitet inte enbart innebär position och diskurs utan att det också finns något individuellt subjektivt som innefattar en slags kontinuitet som möjliggör reflektioner och känslö- och tankemässiga retroaktiva kopplingar. Jag ansluter mig således till en något modifierad poststrukturell teori.

## Pedagogikens iscensättning genom rummet

Den sociala miljön har visat sig vara en avgörande faktor i barns erfarenheter och att skolan och hemmet möjliggör olika barndomar genom de ideologier vuxna omfattar som gäller barn och barndom (Mayall, 2001). Det som ofta präglat och präglar förskolor är att rutin- och omsorgssituationerna tagit stort utrymme och delvis blivit kärnan som pedagogiken kretsat kring. Det är också under omsorgssituationerna som normfostran sker. I rummen lär sig barnen förstå sin plats i. Det finns ett starkt kulturellt mönster som präglar hur en svensk förskola är utrustad och inredd. Rum rymmer inom sig rymmer olika normeringar och värden som iscensätts i organiseringen och struktureringen av rummet. Det som Nordin Hultman (2004) kallar en ”hemdiskurs”. Denna diskurs har en lång historia i den svenska förskolan. Barnträdgården hade ”det goda hemmet” som ideal med inspiration från Fröbel, något både Tallberg Broman (1991) och Vallberg-Roth (1998) beskriver i sin historiska forskning. Hemmet fanns representerat i barnträdgården. Det hade en starkt symboliserande funktion och kommunicerade en agenda som kompletterande och med förväntningar på hur barn i en viss ålder skulle agera. Den signalerar dolda förväntningar på flickor och pojkar. Mycket har kretsat kring vardagens rutiner och aktiviteter kopplade till omsorg och har ofta blivit en bas för arbetet på småbarnsavdelningar.

Inom rådande samhällseliga ramar förhandlas och skapas den institutionella ordningen av aktörerna, såväl pedagoger som barn. Hur man ordnar för barnen, inreder och organiserar verksamheten visar att det inom förskolan finns en såväl öppen som dold vardagslivets agenda som anger hur barn i en viss ålder bör leva sin barndom (Markström, 2005). Rummet kan också ha en disciplinerande funktion och det kan finnas regleringar kopplade till rum och inredning som styr aktiviteterna. Exempelvis signalerar ett litet rum med soffor eller en samlingsmatta i en förskola lugn och det finns regleringar kring vad som tillåts. En nyligen genomförd studie på en förskolas småbarns-avdelning visar att användandet av övergångsobjekt (napp) var villkorat och en matta och en barnvagn, (tillfälligt placerad i lekrummet)

fick fungera som reglerande inramning för användandet av napp (Månsson, 2009).

Det finns inbyggda förväntningar på vad som är möjligt att göra inom det fysiska rummet. Icke definierade utrymmen är mer öppna för förhandlingar om användningsområde än mer fördefinierade utrymmen som exempelvis rymmer ett bestämt antal personer som står i ett bestämt förhållande till varandra. Det finns således en social ordning inbyggd i ordnandet av det fysiska rummet. Platser innehåller maktrelationer som konstruerar normer genom vilka gränser definieras (McDowell, 1999). Rummen ger villkor för identitets-/ subjektsskapande, de är inte bara fysiska utan de bär också på föreställningar, byggda på historia och tradition, om dem som vistas där och relationerna mellan dem liksom villkoren för subjektsskapande. Den fysiska kontexten överhuvudtaget har en signalerande funktion. Vad förväntas man göra i rummet och vilken funktion är det tänkt att fylla? Ska det vara aktivitet eller vila, ska det vara öppet för många eller få osv. Rummet är inte bara transportmedel för kommunikation utan kommunikation i sig själv, det skapar också kön och kan ha könsbestämda laddningar. Rum är öppna och andra slutna, vissa är för några men inte för andra. Förskolans samlingsrum kan tjäna som exempel på en plats där maktmönster synliggörs (Månsson, 2000). Samlingsstunden i förskolan kan i sin uppbyggnad liknas vid skolans klassrumssituation med kopplingar till den könsbestämda samtalsordning som råder i det offentliga rummet med maskulin hegemoni (Conell, 2003).

Malaguzzi, den mest kände författaren till flera av de pedagogiska tankarna i Reggio Emilia uttrycker sig om miljöns betydelse på följande sätt:

...moreover, we place enormous value on the role of the environment as a motivating and animating force in creating spaces for relations, options and emotional and cognitive situations that produce a sense of well-being and security. It has been said that the environment should act as a kind of aquarium which

reflects the ideas, ethics, attitudes and culture of the people who live in it (Edwards, Gandini & Forman, 1998 s.40).

Den etiska aspekten kopplad till det pedagogiska rummet utgör en del av filosofin kring demokrati och inflytande, förmågan att se den Andre som både jämlik och annorlunda. Dessa procedurer bidrar inte bara till demokratiskt deltagande och demokratisk praktik inom ett forum utan också till upprättandet av etiska möten” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, s. 113). Genusaspekten som är en del av innehållet i denna artikel, är en dimension av demokrati men den är relativt osynliggjord inom Reggio Emiliafilosofin vilket har kritiskt granskats av bl. a. genusforskaren Eidevald (2009). I retoriken tar företrädare för filosofin avstånd från den normalisering av individer som pågått och pågår i förskolan utifrån den utvecklingspsykologiska stadieteorins starka inflytande i den pedagogiska praktiken. Trots detta utgår man från antagandet att flickor och pojkar utgör två särskilda grupper, även om retoriken tar avstånd från normaliseringen av individer.

Det ”kompetenta barnet” är en bild av barnet som är framträdande inom Reggiodiskursen och beskrivningar i termer av det ”nyfikna vetgiriga barnet” är vanligt förekommande. Kompetens kan då framstå som en inneboende och även könsneutral egenskap och inte något potentiellt som utvecklas i relation till andra. Slutsatsen blir att det inte räcker att se barn som endast kompetenta utan som redan inskrivna i diskurser som ”flicka” eller ”pojke” med konsekvenser för hur bl.a. kompetens utvecklas (Månsson, 2008).

## **Genus i förskolans rum**

En grundsyn är att kön produceras i vardagspraktiker (Walkerdine, 1989a) och att flickor och pojkar möter olika sociala förväntningar i skilda institutionella sammanhang. Möjlighetsvillkor kallar Hultqvist (1990) de omständigheter, den miljö och föreställningar som en förskolepraktik innebär, där utformningen av bl.a. rum ingår. ”Konstruktionerna skapar också en pedagogisk praktik. Det vi anser att dessa institutioner är, det bestämmer vad de gör och vad som pågår inne i



dem” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003 s 95). Inom den poststrukturella teoribildningen är ”subjektivitet” det begrepp som används i stället för identitet (Walkerdine, 1989a), ett uttryck för det mer senmoderna sättet att se det föränderliga och kontextbundna i det som benämns identitet. Användandet av begreppet subjektivitet utgör en markering mot identitetsbegreppets mer stabila och kontinuerliga innebörd. Något som även markeras är ett avståndstagande från draget av essentialism som begreppet ”identitet” kan kopplas till.

Vi formas i olika situationer och sammanhang och i mötet med olika personer och utifrån skilda erfarenheter men vi är också aktiva i formandet av vår subjektivitet och kan göra olika val vid olika tidpunkter och i olika situationer (Walkerdine, 1989a). Det finns inte heller i detta perspektiv inneboende egenskaper som ”lugna flickor” och ”bråkiga pojkar” utan detta kan lika väl tillskrivas den omgivande miljön eller personer i barnets omgivning. Innehållet i kategorierna är möjliga att förhandla och förändra. Förskolebarnet blir en del i ett institutionellt normsystem. Många krockar mellan den kollektiva inordningen i ett system och hävdandet av det särskilda och individuella kan uppstå på organisationsnivå, på interaktionsnivå, på regelnivå och i mötet mellan hemmet, det privata och förskolan det offentliga (Markström, 2005). Det blir även en del av barnets skapande och formande av subjektivitet.

Genus är en aspekt av subjektivitet och utgör en del av den subjektskapande processen. Subjektiviteten är en samling olika positioner och diskursen konstituerar positionerna vi intar, enligt Walkerdine (1995). Hon menar att utbildning är långt mer motsägelsefull än vad som anges i många teorier om reproduktion av kunskap och att skolan intar en hittills undervärderad roll som en produktiv plats i sig och att fostran (egentligen särskilt medelklassfostran) osynliggör makten och disciplinerar flickorna fast på ett subtilt och dolt sätt vilket inte ger barnen möjlighet till opposition. (Walkerdine, 1989b). Även om jag ansluter mig till Walkerdines tanke om att medelklassfostran är särskilt subtil i sin disciplinering av flickor så tror jag att draget av motsägelsefullhet i fostran av flickor i att vara ”aktiv och undersökande

flicka” och samtidigt ”lydig flicka” generellt lever kvar i skolan och förskolan.

Pedagogernas betydelse i samspelet för förandet av genus bland de yngsta barnen i en institutionaliserad kontext visas i min avhandling baserad på en studie på olika förskolor (Månsson, 2000). Av studiens resultat framgår att samspelelmönstren var kontextbundna, att barns positionering och hur de positionerades av de vuxna, var situationsbundet. Genus handlar framför allt om relationer där individer, grupper och institutionella ordningar agerar. ”Inom genusrelationerna finns både skillnader och dikotomier men även många andra mönster” (Connell, 1995, s. 20). Han betonar maktaspekten i kategoriseringen och att maktrelationer produceras som en del av dikotomiseringen i kvinna/man och flicka/pojke. Men dikotomierna behöver synliggöras för att bli möjliga att kritiskt granska och för att uppmärksamma inte alltid synliga underliggande föreställningar om kön som utgör en del av institutionella praktiker. Genusordningen är en viktig del i produktionen och reproduktionen av sociala konventioner som produceras i vardagliga handlingar inom institutionernas ramar.

Det finns en etisk aspekt i arbetet kring kön, makt och genusordning med dess starka koppling till jämställdhets- och jämlikhetsaspekter. Jämställdhet är en grundläggande princip för den svenska förskolan och kan ses som en betydelsefull aspekt av förskolans uppdrag och sociala praktik. I den tillämpade praktiken kan bl.a. bristen på teoretiska utgångspunkter bidra till en risk för återskapande av könsstereotypier (Tallberg-Broman 2009). Det pedagogiska rummet med fokus på föränderlighet och dynamik skulle eventuellt kunna synliggöra variation och öppningar i genusordningen. En sådan syn på rummet som ”delaktigt” i det pedagogiska arbetet med barnen skulle kunna bidra till pedagogiskt nytänkande hos och ögonöppnare för lärarna inför eventuella könsmarkeringar i rum och material. Kanske skulle ett sådant mer medvetet arbete med den pedagogiska miljön kopplat till genus kunna bidra till gränsbrott i de ibland låsta könskategorierna.

## Referenser

- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. I: *Conceptualizing child-adult relations*. L. Alanen & B. Mayall (Red.), (ss 11-22). London: Routledge Falmer.
- Alcoff, L. (1988). *Cultural feminism versus poststructuralism*. *Signs*. 13(3), 405-436.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningskapande. Postmoderna perspektiv – Exemplet förskola*. Stockholm: HLS förlag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå sin egen position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling i pedagogik. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Red.). (1998). *The Hundred languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Westport: Ablex Publishing.
- Halldén, G. (1992). *Föräldrar tankar om barn. Uppfostringsideologi som kultur*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- McDowell, L. (1999). *Gender Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Doktorsavhandling i pedagogik. Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap Linköpings universitet.

- Månsson, A. (2000). *Möten som formar – interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling i pedagogik. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Månsson, A. (2008). *"The construction of the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. EDUCARE. Vetenskapliga skrifter. Malmö högskola.
- Månsson, A. (2009). *Becoming a preschool child – Subjectification in toddlers during their introduction to preschool in a gender perspective*. (Insänd för publicering).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och subjektsskapande*. Doktorsavhandling i pedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Prout, A. & James, A. (2006). A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I: *Constructing and Reconstructing Childhood* A. James & A. Prout (Red.), (pp 1-33). London: RoutledgeFalmer.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi-utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- SOU: 2006:75. *Jämställd förskola- om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Doktorsavhandling i pedagogik. Malmö: Lunds universitet. Lärarhögskolan i Malmö. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I: *Genus i förskola och skolförändringar i policy, perspektiv och praktik*. Inga Wernersson (Red.), Göteborg Studies in Educational Sciences 283. Göteborgs universitet.
- Vallberg-Roth, A-C. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepeda-*

- gogiska texter*. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Vallberg-Roth, A-C. & Månsson, A. (2009). *Konstruktioner av innehåll och positioner för barn – med fokus på dokumentation och IUP I Montessori och Reggio Emiliainspirerade förskolor i en skånsk kommun.* (Publicerat manus)
- Walkerdine, V. (1989a). *Democracy in the kitchen, regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago Press Limited.
- Walkerdine, V. (1989b). *Counting girls out*. London: Virago Press Limited.
- Walkerdine, V. (1989c). *Femininity as performance*. Oxford Review of Education. 1989, 15(3), 267-279
- Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I: *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), Stockholm: HLSförlag, 124-170.
- Zetterström, B-O. (1988). *Samhället som föreställning. Om studerandes ideologiska formning i fyra högskoleutbildningar*. Doktorsavhandling Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.