



EXAMMENSARBETE



Kunskap om ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten

- En studie om hur genus konstruerats i förskolläro-utbildningen



Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur begrepp som genus och jämställdhet berörs och behandlas i förskollärarytbildningen på högskolan i Halmstad då forskning visat att bristande kunskaper kring ämnet idag finns i förskolans verksamhet. Tidigare forskning har även påvisat att genus tenderar att hamna på en vardagsnivå i utbildningen, vilket påverkar studenternas möjligheter att skaffa sig tillräckliga kunskaper för att förändra rådande genusstrukturer i förskolan. Studien har genomförts genom en textanalys av de utbildningsdokument som finns för de relevanta utbildningarna. Den teoretiska utgångspunkten för studien bygger på socialkonstruktionism och som metod har den kritiska diskursanalysen använts.

Analysen har resulterat i synliggörandet av olika aspekter av genus inom utbildningen. Genus behandlas inom den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU, och som en del av ett mångfaldsperspektiv. Begreppet berörs både på en vetenskaplig och teoretisk nivå och även som ett förhållningsätt och attitydfråga inom utbildningen. Viss problematik kring framställningen av genus har dock gått att urskilja ur analysen då genus skrivs fram i målformuleringen men berörs inte närmare i undervisningen. Där genus behandlas i undervisningen finns möjlighet för studenterna att själva välja i vilken utsträckning de tar del av kunskaperna. Studien avslutas med en diskussion kring resultatet i förhållande till tidigare forskning samt till studiens syfte och frågeställningar.

Nyckelord: Genus, förskollärare, utbildning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund till problemformulering.....	1
1.2. Syfte och frågeställningar	2
1.3. Begreppsdefinition	2
1.3.1. Genus - en social konstruktion.....	2
1.3.2. Genus i förskolan.....	3
2. Litteraturgenomgång	4
2.1. Forskning kring förskolläro- och lärarutbildningar	4
3. Teoretiskt perspektiv	6
3.1. Socialkonstruktionism.....	7
4. Metod och material	8
4.1. Diskursanalys	8
4.2. Den kritiska diskursanalysen.....	9
4.3. Analys av text	10
4.4. Material och urval.....	13
4.5. Genomförande.....	13
4.6. Etiskt förhållningssätt.....	14
4.7. Studiens validitet och reliabilitet	14
5. Analys och resultat	15
5.1. Texternas egenskaper - Utbildningsdokumenten är till för studenterna	16
5.2. Den diskursiva praktiken – olika aspekter av genus i utbildningen.....	17
5.2.1. Genus i målformuleringen, men inte i undervisningen.....	17
5.2.2. Utbildningsdokumentens språkbruk	19
5.2.3. Undervisning i genus - en verksamhetsförlagd del av utbildningen.....	20
5.2.4. Genus – en del av ett mångfaldsperspektiv	24

5.3. Social praktik - Utbildning i genusvetenskap bidrar med förändring	27
5.4. Sammanfattning av studiens resultat	28
6. Diskussion	29
6.1. De egna åsikterna kring genus.....	29
6.2. Valfriheten finns inte, men möjlighet att välja	30
6.3. Avslutande sammanfattning	31
6.4. Vidare forskning	32
6.5. Begräsningar	32
7. Referenslista	34

1. Inledning

Detta inledande kapitlet kommer beröra uppkomsten av studien, dess syfte och frågeställningar samt en förklaring av väsentliga begrepp.

1.1. Bakgrund till problemformulering

Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2004:115) har genomfört en undersökning där de kom fram till att förskolan är en arena där könsroller och könsmönster inte bekämpas, utan faktiskt förstärks. Den största avgörande faktorn till varför det ser ut på detta vis är, enligt delegationen, bristande kunskaper inom området (SOU, 2004:115). Vid uppföljningen år 2006 hade det inte skett någon större förändring utan bristen på kunskap kring genus var fortfarande påtaglig (SOU, 2006:75). I läroplanen för förskola (Skolverket, 2010) står följande:

”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 ska motverka traditionella könsroller och könsmönster. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.” (s. 5)

Enligt läroplanen handlar det alltså om att *motverka* traditionella könsroller och könsmönster, vilket Svaleryd (2003) menar visar att förskolans riktlinjer vilar på en syn där könet ses som en social konstruktion. Svaleryd (2003) menar även vidare att kunskaper kring genus och jämställdhet, samt egna tankar och värderingar, är den mest avgörande faktorn för förändring och också det första steg som måste tas innan jämställdhetsarbetet med barnen kan ske. Hur ska en förskollärare, som även delegationen (SOU, 2004:115) skriver fram, kunna arbeta med genus och jämställdhet om denne inte har kunskap kring det? Havung (2006) menar att det finns stor valfrihet för lärarstudenter att själva bestämma graden av undervisning i genus- och jämställdhetsperspektiv i sin utbildning, varpå begreppen tenderar att handla om en attitydfråga. Detta menar hon är problematiskt då förskollärare behöver ha teoretiska kunskaper kring genus för att nå upp till förskolans riktlinjer. Även Hedlin och Åberg (2011) har uppmärksammat hur genus enbart berörs på en vardagsnivå i lärarutbildningen. Det är därmed av vikt att undersöka, analysera och problematisera i vilken grad och på vilket sätt genus och jämställdhet konstrueras och konkretiseras i utbildningen för att se ifall det kan finnas ett samband mellan utbildning och otillräckliga kunskaper inom verksamheten. Det är just denna uppsats kommer att behandla och undersöka genom en kvalitativ forskning.

1.2. Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka om, och i så fall hur, diskurser av genus går att urskilja i den gamla förskollärarytbildningen jämfört med den nya utbildningen på högskolan i Halmstad. Genom en analys av de olika utbildningarnas utbildningsdokument, (utbildningsplaner, kursplaner och kursbeskrivningar), identifiera diskurser av genus för att kunna göra en djupare undersökning på de delar som är intressanta i förhållande till denna studies syfte.

Uppsatsens frågeställningar lyder:

- Vilka diskurser av genus går att urskilja i förskollärarytbildningarnas utbildningsdokument?
- Hur behandlas och berörs begrepp som genus och jämställdhet i utbildningen för blivande förskollärare?
- Finns det någon skillnad i de två olika utbildningarnas konstruktion av begrepp som genus?

1.3. Begreppsdefinition

För att förstå varför kunskaper om genus och jämställdhet i förskolan är av vikt måste också en förståelse för dessa begrepp finnas, speciellt då begrepp som genus och kön kan vara komplicerade samt att begreppen ofta definieras olika av olika människor. Att också här lyfta genus och jämställdhet kopplat till förskolan är väsentligt för den fortsatta läsningen, då det bidrar till en större förståelse för syftet med denna studie.

1.3.1. Genus - en social konstruktion

Den genusforskning som finns idag ha sitt ursprung i kvinnorörelsens kamp för jämställdhet, feminismen (Connell, 2009). Thurén (2003) påpekar dock vikten av att förstå att feminism och genus är två skilda saker. Genus handlar inte bara om kvinnor och flickor utan det handlar lika mycket om män och pojkar (Connell, 2009). Genus är ett vetenskapligt begrepp som avser de skilda föreställningar som människor har kring kön och vad som är manligt och kvinnligt (Hedlin, 2004). Kön avser det biologiska könet medan genus är socialt och kulturellt skapat och är det som gett oss vad vi kallar manliga och kvinnliga egenskaper (Thurén, 2003). Connell (2009) menar också att egenskaper som ”manligt” och ”kvinnligt” inte uppstått genom naturen utan är något som vi människor själva skapat och återskapar genom att definiera andra och oss själva som maskulina eller feminina, man eller kvinna. Dessa manliga och kvinnliga egenskaper går att symboliskt överföra till bland annat yrken och färger (Thurén, 2003). Genus handlar således om hur människor konstrueras till att bli antingen man eller

kvinnor med manliga eller kvinnliga egenskaper genom social påverkan och kulturellt arv. Genom att vi konstruerar våra kön, kan vi också påverka och förändra detta system (Svaleryd, 2003).

Intersektionalitet intar en bredare syn på genus och tar även hänsyn till aspekter som "ras", klasstillhörighet och nationalitet för att skapa förståelse för ojämlikhet och maktförhållanden (Reyes & Mulinari, 2005). Det kommer dock inte beröras närmare i denna studie utan fokus kommer ligga på genus och jämställdhet. Jämställdhet handlar om att möjligheter, rättigheter och skyldigheter skall vara de samma oberoende om personen är kvinna eller man. Det betyder att ingen människa ska begränsas på grund av socialt skapat kön, genus. Jämställdhet handlar även om antal då det handlar om att ställa jämte-bredvid (Svaleryd, 2003). Att kvinnor och män ska ha samma möjligheter att utforma sitt eget liv och samhället de lever i är det övergripande målet i regeringens jämställdhetspolitik (SOU, 2011:1). Ytterligare ett begrepp som bör nämnas är jämlikhet, vilket avser lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för alla människor oavsett kön, etnicitet, religion och klass (Svaleryd, 2003).

1.3.2. Genus i förskolan

Varför är då kunskaper kring genus och jämställdhet viktiga inom förskolan? Traditionella könsmönster och könsroller ska motverkas i förskolan (Svaleryd, 2003). Pojkar och flickor bemöts inte på samma sätt i förskolan. Det är de olika förväntningar som pedagoger har på flickor och pojkar som har, genom forskning, identifierats som den största faktorn till varför pojkar och flickor behandlas olika i förskolan (SOU, 2004:115). Svaleryd (2003) menar att det gör att både flickor och pojkar fräntas möjligheten att utvecklas till fullständiga människor då normer kring våra kön begränsar handlingsutrymmet. Sveriges diskrimineringslags första kapitel, paragraf 1 lyder som följer: "*Denna lag har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande eller uttryck...*" (SFS, 2008:567, S. 1). När människor behandlas på olika sätt på grund av sitt kön eller när pedagoger har olika förväntningar på flickor och pojkar har de inte lika rättigheter eller möjligheter. Flickor förväntas vara pedagogernas hjälpfröknar, de ska vara snälla och söta medan pojkarna ses som rebeller som är både otåliga och busiga (SOU, 2004:115). Det är inte enbart i bemötandet och förväntningarna som skillnader går att identifiera utan könsskillnader går också att synliggöra i förskolans val av material som leksaker och böcker, samt i utformningen av förskolans miljö. Det betyder att varken könsroller och könsmönster motverkas i förskolan och därför behövs mer kunskaper kring ämnet (SOU, 2004:115). Nästa kapitel kommer därmed beröra forskning kring ämnet genus i utbildningssammanhang.

2. Litteraturgenomgång

Den forskning som finns kring genus och jämställdhet inom lärarutbildningen belyser olika aspekter av ämnet. Nedan kommer en presentation av den forskning som är betydelsefull för studien att redovisas.

2.1. Forskning kring förskolläro- och lärarutbildningar

Havung (2006) ger i sin rapport en historisk tillbakablick på utvecklingen av genus- och jämställdhetsperspektiv inom förskolan, skolan och lärarutbildningen. Hon beskriver hur jämställdhet fått en allt större plats i läroplanerna, vilket också medför ett ökat ansvar på förskollärare att ha kunskap kring sina egna åsikter och värderingar. Havung (2006) menar på att genus och jämställdhet är en kunskapsfråga och inte en attitydfråga, och måste därför även synliggöras på ett sådant sätt i lärarutbildningen. Förskollärare och lärare behöver ha en teoretisk och praktisk kunskapsbas för att nå upp till läroplanens riktlinjer. I sin rapport har Havung (2006) undersökt graden av genus och jämställdhet i lärarutbildningen genom att analysera kursplaner och intervjuat lärare på tre olika lärosäten. Havung (2006) drog slutsatsen att valfriheten inom lärarutbildningen påverkar utsträckningen av genus- och jämställdhetsperspektiv och på grund av att varje lärosäte bestämmer själva över kursinnehåll varierar även utbudet mellan lärosätena. Det krävs också och är till och med en förutsättning som Havung (2006) kallar det, ”entusiaster”, för att genus överhuvudtaget ska få en tydlig plats i undervisningen, personer som alltså själva brinner för och är engagerade i genusfrågor.

Cushman (2012) argumenterar för att om lärare efter sin utbildning ska kunna ta sig an genusrelaterade problem måste lärosätena se till att de blivande lärarna är tillräckligt rustade för detta då de går ut i arbetslivet. Cushman (2012) har intervjuat manliga grundskollärare i Sverige, Storbritannien och Nya Zeeland om och i vilken utsträckning genus berördes under deras lärarutbildning samt om det påverkat deras undervisning idag. Utmärkande för de olika intervjuerna var att de flesta inte kunde minnas någon specifik undervisning om genus, vilket Cushman (2012) anser är ett uttryck för att lärosätena misslyckas med att förse lärarstudenter med tillräckliga kunskaper för att kunna utmana rådande könsmönster i skolan.

2010 inleddes ett projekt som hade för avsikt att öka lärarutbildares kunskaper kring genus- och jämställdhetsfrågor i syfte att förbättra förutsättningarna för lärarstudenters utveckling (Hedlin & Åberg, 2011). Syftet med projektet var även att förse lärarutbildarna med strategier för att praktiskt kunna arbeta med att öka kunskaper kring jämställdhet. Observation användes som metod och det som observerades var hur interaktionen mellan lärarutbildare

och studenter såg ut i utbildningssammanhang, ur ett genusperspektiv. Efteråt genomfördes reflektioner med de deltagande lärarutbildarna. Det som gick att urskilja efter projektet var att det fanns svårigheter med genusarbetet, de kom fram till att begreppen genus och jämställdhet problematiserades inte och utan djupare reflektion tenderade studenternas diskussioner att hamna på en vardagsnivå (Hedlin & Åberg, 2011).

Förskolan är en arena där könsroller och könsmonster inte bekämpas, utan faktiskt förstärks. *”Mot denna bakgrund har Delegationen för jämställdhet i förskolan fått i uppdrag att stärka och utveckla arbetet med jämställdhet och genus i förskolan”* (SOU, 2004:115, s. 7). Delegationen har undersökt på vilket sätt och vart jämställdhetsarbetet finns inom förskolan som organisation, där utbildningen fanns med som en viktig del av detta arbete (SOU, 2004:115). 2004 kom delbetänkandet som redogjorde dagsläget då, och 2006 kom slutbetänkandet. Delegationen (SOU, 2004:115) kunde i sin undersökning identifiera att både personal ute i verksamheten och studenter i sin utbildning saknade kunskaper kring genus, men att de samtidigt uppvisade ett intresse för detta. Då förskollärarytbildningen ständigt reformeras ville delegationen efter sin utredning förändra ett av examensmålen för att än mer förtydliga vikten av genuskunskaper i förskollärarytbildningen (SOU, 2004:115). Så här löd förslaget: *”Ett av de uppsatta målen i examensordningen för lärare omformuleras. I stället för att den utexaminerade läraren ska ”inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet” vill vi att det ska stå ”inse betydelsen av genusordningen i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet”* (SOU, 2004:115, S. 59). I uppföljningen 2006 fanns förslaget fortfarande kvar (SOU, 2006:75).

Delegationen har även granskat i vilken grad genus och jämställdhet finns med i fem olika lärosätens lärarutbildningar, högskolan i Halmstad fanns inte representerad i den studien. Genom intervjuer med representanter från de olika lärosätena samt genom analys av kursplaner, litteraturlistor och andra dokument kom de fram till att utbildningarna såg så olika ut att inga generella slutsatser kunde i princip dras mellan dem (SOU, 2006:75). Delegationen (SOU, 2006:75) kom även fram till att lärarutbildningarna innehåller så pass mycket valfrihet för studenten att själv välja vilka kurser denne vill läsa, vilket gör att ansvaret att skaffa sig kunskaper om genus och jämställdhet hamnar hos studenten. Detta kan, enligt delegationen (SOU, 2006:75), bidra till att många studenter kan gå hela sin utbildning utan att få dessa kunskaper. Delegationen anser att det visar på brister i utbildningarna, då valbarheten förmedlar att genus- och jämställdhetsarbete inte skulle vara en viktig och given del av förskollärarens uppdrag, vilket det i själva verket är (SOU, 2006:75). Det fanns dock två saker som de olika lärosätena hade gemensamt. För det första fanns inte några obligatoriska kurser som

enbart handlade om genus eller jämställdhet på något av de olika lärosätena, för det andra ansåg de tillfrågade studenterna på de olika lärosätena att de inte fått tillräckliga genus- och jämställdhetskunskaper för att uppfylla framtida uppdrag som förskollärare (SOU, 2006:75).

Det har även genomförts annan typ av forskning kring genus och jämställdhet inom lärarutbildningen. Högskoleverket har, efter uppdrag av regeringen, undersökt hur könsfördelningen ser ut på lärarutbildningen och vilka insatser som kan tas för att få till en jämnare könsfördelning, då kvinnor är överrepresenterade, och på så sätt påverkar kommande generationer av pojkar och flickor ur ett jämställdhetsperspektiv (Högskoleverket, 2009:7). Även delegationen för jämställdhet i högskolan (SOU, 2011:1) har undersökt graden av jämställdhetsarbetet på landets högskolor överlag och de menar att brister inom ämnet finns. Lärarutbildningen granskades inte närmare men delegationen menar trots det att det inte finns tillräckliga studier i genus och jämställdhet inom lärarutbildningen.

Överlag i den forskning som presenterats här går det att urskilja att genus och jämställdhet inte får det utrymme som är önskvärt för att förse blivande förskollärare med tillräckliga kunskaper och verktyg för att möta läroplanens riktlinjer. Valfriheten i utbildningen är en mycket avgörande del för i och med det hamnar ansvaret hos studenten själv att utveckla sitt kunnande vilket verkar tendera i att genus och jämställdhet hamnar på en vardagsnivå (Hedlin & Åberg, 2011), där egna attityder och åsikter kring ämnet är det som berörs och inte på en djupare mer teoretisk kunskapsnivå, som förskollärare med sin profession förväntas ha. På grund av att lärarutbildningar ser så olika ut beroende på lärosätens val av utformning går det i princip inte, som Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU, 2006:75) också pekar på, dra några generella slutsatser mellan utbildningar. Det är därmed av intresse att undersöka hur genus och jämställdhet har konstruerats, alltså hur det finns med, berörs och behandlas i förskollärarutbildningen på högskolan i Halmstad.

3. Teoretiskt perspektiv

Socialkonstruktionism är det teoretiska perspektiv som föreliggande undersökning kommer luta sig mot då en utgångspunkt är att det inte finns en objektiv verklighet eller sanning utan verkligheten är en social konstruktion (Denscome, 2004). Perspektivet går i enighet med uppsatsens frågeställning och syfte, då undersökningen har för avsikt att granska på vilket sätt begrepp som genus och jämställdhet behandlas och berörs i utbildningen för blivande förskollärare. I tidigare forskning kring detta ämne går det att urskilja en utveckling och förändring av utformningen av lärarutbildningen (Havung, 2006), vilket gör att det socialkonstruktionis-

tiska perspektivets tillämpning är relevant. Att det även inte går att dra generella konklusioner mellan utbildningarna visar på att det inte finns en entydig version av verkligheten (Denscome, 2004), vilket går i enighet med perspektivet. Både teori- och metodkapitlen har operationaliserats då båda ansatserna är så pass omfattande, så endast de begrepp som är relevanta för min studie skrivs fram (Eliasson, 2010). Nedan kommer socialkonstruktionismen beskrivas närmare.

3.1. Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism har sitt ursprung i poststrukturalistiskt perspektiv, som uppstod efter kritik mot teorier med en objektiv inställning, så som marxism och psykoanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Socialkonstruktionism är ett stort och skiftande perspektiv (Avelsson & Sköldberg, 2008). Det betyder att perspektivet innefattar flera olika teorier om kultur och samhälle och också olika metoder för forskning (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det finns dock några huvudantaganden som är karakteristiska för socialkonstruktionismen. Anhängare till detta synsätt menar på att det inte finns en objektiv sanning som finns ”där ute” (Denscome, 2004). Kunskap är socialt konstruerat, den är konkret och situerad, inte objektiv och absolut (Avelsson & Sköldberg, 2008). Vi kan aldrig skiljas ifrån den värld vi lever i utan samhället runt omkring oss påverkar oss, varpå stor vikt läggs på subjektivitet (Hultén, 2007).

Kunskap är historisk och kulturell till sin karaktär, den konstrueras och vidmakthålls genom ”*social interaktion mellan människor i vardagen*” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 104). Det betyder att det som klassas för ”sanning” eller ”verklighet” beslutas och gäller inom en viss grupp av människor (Hultén, 2007). I det sociala samspelet mellan människor skapas kunskap, ömsesidiga sanningar och uppfattningar om världen, olika så kallade världsbilder (Burr, 1995:2ff, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Språket utgör därför en viktig del i konstruktionen av kunskap (Avelsson & Sköldberg, 2008). Även Hultén (2007) lyfter att kommunikationen mellan människor är en viktig del av själva konstruktionen.

Vivien Burr (Burr, 1995:2ff, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) menar på att kunskap medför olika sociala handlingar. Vissa former av handlingar är genom vissa världsbilder naturliga medan samma handlingar kan vara otänkbara genom en annan världsbild. Det betyder att det finns skiftande former av sociala handlingar (Burr, 1995:2ff, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Socialkonstruktionismen antar en induktiv ansats (Hultén, 2007). Genom en induktiv bevisföring uppkommer kunskap genom erfarenheter, efter empiriska undersökningar kan allmänna slutsatser dras, tillskillnad från deduktiv bevisföring där kunskap skapas

via förnuftet (Birkler, 2008). Det betyder att den data som skall undersökas, i detta fall förskollärautbildningens utbildningsdokument, måste först samlas in och sedan analyseras genom någon metod, innan några slutsatser kan dras. Nästa kapitel kommer därmed beröra studiens metodologiska utgångspunkt.

4. Metod och material

Studiens metod bygger på den kritiska diskursanalysen, som är en version av diskursanalys. Begreppet diskurs betyder att det inte finns en version av vad som är "sanning" utan det finns olika, alternativa diskurser som kan förklara verkligheten (Denscombe, 2004). Winther Jørgensen och Phillips (2000) definierar begreppet diskurs som "*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*" (s. 7). Alvesson och Sköldberg (2008) menar att "*En diskurs är en social text*" (s. 460), och avser då både verbala och skrivna språkhandlingar, som uppstått i och är skapad av ett socialt sammanhang. Nedan kommer diskursanalys som metod klargöras, en beskrivning om hur analys av text kan ske, en presentation av studiens material och hur urval av det har skett, genomförande samt etiskt förhållningsätt.

4.1. Diskursanalys

Inom det socialkonstruktionistiska perspektivet kan diskursanalys användas som metod för insamling och bearbetning av data (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Både socialkonstruktionism och diskursanalys utgår ifrån en relativistisk vetenskapssyn. Diskursanalys intar en kritisk ställning till forskning och med det menas att det inte finns något som kan kallas för objektiv eller absolut sanning utan det finns alltid möjligheter till förändring (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Den diskursanalytiska metoden intresserar sig inte för att undersöka hur eller varför en diskurs uppstått, alltså bakomliggande faktorer, utan analysen sker på det som uttrycker sig i själva diskursen (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denna studie undersöks därför inte vilka riktlinjer som finns för lärosäten när en utbildning utformas, alltså vilka delar som måste finnas med, utan fokus ligger på de diskurserna av genus som faktiskt går att urskilja i utbildningarna genom de olika utbildningsdokumenten. Detta har dock metoden fått kritik för, att diskursanalys inte ser längre än mikrosammanhanget och de processer som gjort att en diskurs uppstått (Alvesson & Sköldberg, 2008). I den här uppsatsens sammanhang är detta dock inte avgörande för resultatet. Eftersom det, sett ur en students perspektiv, inte är speciellt intressant att se bortom utbildningen i sig och de riktlinjer som ligger till grund för utformningen utan det intressanta är det som faktiskt går att urskilja i utbildningen, det som

studenten då berörs av. Språket är, precis som i socialkonstruktionism, det viktigaste verktyg diskursanalysen har för att förklara verkligheten, dvs. kunskap går via språket (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2. Den kritiska diskursanalysen

Det finns även inom diskursanalys olika metodologiska utgångspunkter som alla bottnar i ett socialkonstruktionistiskt synsätt. Den kritiska diskursanalysen är en version eller ett tillvägagångssätt av diskursanalys där förändring är fokus i undersökningen. Men även inom den kritiska diskursanalysen finns olika infallsvinklar och denna studie kommer att luta sig mot Faircloughs version av den kritiska diskursanalysen då detta angreppssätt ses som det mest utvecklade (Fairclough, 1995, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Den sociala världen skapas genom diskurser, den kritiska diskursanalysen utgår dock från att det finns olika aspekter av samma sociala händelse eller fenomen. Genom att fokusera på hur tidigare diskurser har konstruerats och hur de förändrats över tid kan också en utveckling av sociala och kulturella händelser eller handlingar urskiljas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det finns fem huvudantaganden som definierar den kritiska diskursanalysens riktning:

- Sociala och kulturella processer och strukturer har delvis lingvistisk-diskursiv karaktär (Lingvistik är en beteckning för språkvetenskap). Genom att producera och konsumera, dvs. skapa och tolka, olika diskurser medverkar dessa till att konstituera den sociala världen, där också sociala identiteter och relationer ingår. När texter produceras och konsumeras i vardagen bidrar de till att återskapa eller förändra sociala och kulturella fenomen.
- Diskurs är både konstituerande och konstituerad. En diskurs både utgör och är bildad av den sociala världen, den medverkar därmed till att både skapa och omskapa sociala sammansättningar och utvecklingar men också att avspegla dem.
- Språkbruk ska analyseras empiriskt i det sociala sammanhanget. ”*Den kritiska diskursanalysen gör en konkret lingvistisk textanalys av språkbruket i social interaktion*” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 68).
- Diskurs fungerar ideologiskt. Den kritiska diskursanalysen är kritisk därför den fokuserar på den sociala världen som inrymmer olika sociala relationer och grupper som bidrar till att ojämlika maktförhållanden. Sociala klasser, män och kvinnor, etniska minoriteter och majoriteter är olika typer av sociala grupper där skapandet och återskapandet av ojämlika maktförhållanden kan te sig. Den kritiska diskursanalysen vill

utjämna de ojämlika maktförhållandena som finns i kommunikationsprocesser och i samhället i stort, och på så sätt medverka till social förändring.

- Kritisk forskning. Diskurser fungerar ideologiskt, forskare med denna ansats vill genom sin forskning skapa social förändring för de underlägsna sociala grupperna i samhället, forskningen intar en kritisk ställning som namnet också vittnar om då forskningen bedrivs med ett politiskt syfte (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Vid lingvistisk forskning är det texten i sig som är av intresse medan genom en mer sociologisk inriktning är det de bakomliggande sociala fenomen som forskningen vill komma åt (Nylén, 2005). I denna studie är både den lingvistiska och den sociologiska aspekten av forskningen av intresse. Undersökningen utgår därmed från vad som uttryckligen står i de olika utbildningsdokumenten och vad det kan få för sociala konsekvenser. I detta fall handlar det om att försöka urskilja vilka verktyg studenterna blir försedda med under sin utbildning som de kan ha användning av i verksamheten. Valet av den kritiska diskursanalysen bottnar även i att det för det första är en metod för textanalys och för det andra bygger metoden på att diskurser är både sociala, kulturella och ideologiska processer som påverkar samhället på ett eller annat vis. Att studien fokuserar på framställningen av genus i utbildningen visar på att forskningen bedrivs med ett visst politiskt syfte, som är en annan viktig del av den kritiska diskursanalysen. Den kritiska diskursanalysen fokuserar även på förändring vilket passar inriktningen på studiens analys, då olika utbildningar kommer att jämföras med varandra.

4.3. Analys av text

Diskursanalys kan användas på många sätt, varav analys av en text är ett sätt (Kvale & Brinkmann, 2009). Utbildningsdokument, som kursplaner, kursbeskrivningar och utbildningsplaner är exempel på brukstexter då det är texter som, till skillnad ifrån estetiska texter som dikter eller skönlitteratur, har praktiska eller teoretiska syften (Hellspong, 2001). Börjesson (2003) menar att alla typer av texter, oavsett om det är offentliga lagtexter eller om det är en text i en skvallertidning, så är det en text som säger något om verkligheten och är därmed intressant att analysera. Utbildningsdokumenten är texter som både finns i och är en föreställning av verkligheten (Börjesson, 2003), utbildningsdokumenten är alltså både konstituerande och konstituerad, som är ett av de fem huvudantaganden i den kritiska diskursanalysen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Faircloughs modell av den kritiska diskursanalysen är en textorienterad diskursanalys som förenar textanalys med social analys och vidgar därmed perspektivet något jämfört med andra riktningar inom den kritiska diskursanalysen. Faircloughs (1995, i Winther Jørgensen &

Phillips, 2000) definition av diskurs har två innebörder, diskurs är både *”språkbruk såsom social praktik”* (s. 72) och *”som ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv”* (s. 72). Det vidgade perspektivet belyser sambandet mellan en text och samhället, att texten uppstått genom och är en representation av samhälleliga och kulturella förlopp och sammansättningar, återigen texten är både konstituerande och konstituerad. En diskurs medverkar således med att konstruera sociala identiteter och relationer samt kunskaps- och betydelsesystem (Fairclough, 1992, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Fairclough (1992, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) har tagit fram en tredimensionell modell som kan användas vid textanalys som undersöker språkbruk, alltså en kommunikativ händelse, i detta fall utbildningsplaner, kursplaner och kursbeskrivningar, genom att fokusera på tre olika delar:

1. Den är en text.
2. Den är en diskursiv praktik.
3. Den är en social praktik.

Dessa tre delar analyseras var för sig och utgör olika aspekter av den kommunikativa händelsen. Den första aspekten, att den är en text, handlar om att analysera textens egenskaper för att kunna beskriva hur diskurserna framställs textuellt genom att se hur texten är uppbyggd ur två grammatiska element: transitivitet och modalitet. Analys av transitivitet handlar om att undersöka vilken typ av framställningsform texten har och vilka ideologiska följder som ligger bakom själva formuleringen av texten. Textens form och satskonstruktion undersöks genom att se på hur texten är skriven, om den är subjektiv eller objektiv till innehållet, om den som ligger bakom texten, agenten, skrivs fram eller om texten framställs utan sin uppkomst. När modaliteten analyseras undersöks på vilket sätt talaren uttrycker sig i texten då det påverkar diskursens konstruktion av sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem (Fairclough, 1995, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Den andra delen, att texten är en diskursiv praktik handlar om att undersöka vilka produktions- och konsumtionsprocesser som är förknippade med texten. Ett sätt att undersöka detta, som passar bra i denna studie, är att analysera en intertextuell kedja av texter eftersom man då ser till hur ”samma” text är konstruerad och om innehållet i texterna förändras eller om de reproduceras över tid. I denna studie handlar det då om att analysera hur och om de olika utbildningsdokumenten för de olika ingångarna i utbildningarna skiljer sig eller liknar varandra. Beroende på vilket, bidrar texterna antingen till att förändra eller bevara traditionella samhälleliga diskursordningar (Fairclough, 1995, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Den sista delen i analysen, att texten är en del av en social praktik binder samman texten med det större sociala sammanhanget den ingår i och är en del av. Här menar dock Fairclough (1992, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) att den kritiska diskursanalysens metod inte går att använda för analys utan en social och kulturell teori måste istället appliceras. Detta på grund av att analysen sker på förhållandet mellan den diskursiva praktiken och social praktik där icke-diskursiva element finns. I denna sista del i analysen handlar det om att identifiera om den diskursiva praktiken, produktionen och konsumtionen av en viss text, bidrar med social förändring eller upprätthållande av traditionell samhällliga ordningar. Det är detta som gör den kritiska diskursanalysen till just kritisk forskning (Fairclough, 1992, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Här kommer studiens teoretiska perspektiv, socialkonstruktionismen, fungera som den sociala och kulturella teorin som behövs för att göra den vidare analysen. Socialkonstruktionismen är användbar då teorin pekar på att kunskap medför olika sociala handlingar (Burr, 1995:2ff, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Alltså, kunskap kring genus och jämställdhet under utbildningen kan medföra ett socialt handlande i förskolan som kommer förändra dagens rådande könsroller och könsmönster (SOU, 2004:115). Genom att studera de relevanta dokumenten med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan förhållandet mellan textens diskursiva och sociala praktik urskiljas.

Parker (2005:92, i Kvale & Brinkmann, 2009) lyfter fyra frågor som kan ställas när en diskursanalys görs på en text:

- Varför är texten intressant?
- Vad vet vi om det material från vilket den konstruerades?
- Vilka blir effekterna av olika tolkningar av texten?
- Hur förhåller sig texten till maktmönstren?

Parkers forskningsfrågor bygger på ett icke-formellt tillvägagångssätt, då frågorna inte är fullständigt bestämda eller tekniskt komplicerade. Första frågan handlar helt enkelt om att de aspekter av texten som intresserar, sticker ut och förbryllar den kvalitativa forskaren väljs ut för analys. Den andra frågan handlar om att forskaren måste fundera kring vad denne vet om hur och vart texten har konstruerats från. Det handlar om vilken bakgrund, mening eller poäng texten har, t.ex. politiska aspekter eller genus, som gör att olika diskurser kan synliggöras. Tredje frågan fokuserar på vilka typer av effekter texten kan få beroende på vilken synvinkel läsaren har. Olika perspektiv vid läsningen resulterar i olika tolkningar och därmed även olika sociala handlingar. Den sista frågan berör texten på ett mer övergripande plan då frågan avser att undersöka hur texten rättar sig efter eller ställer sig kritisk till olika maktmönster (Kvale &

Brinkmann, 2009). Dessa frågor anser jag konkretiserar och förenklar Faircloughs modell något vilket gör att frågorna är användbara för studiens analys. Analysen kommer därför utgå ifrån Faircloughs tredimensionella modell med Parkers fyra frågor som stöd.

4.4. Material och urval

Förskollärarytbildningen är under ständig reformering, kursplaner, val av litteratur, kursbeskrivningar osv. förändras och förbättras ständigt. Med detta i åtanke har en avgränsning av forskningsområdet varit nödvändig och analysen kommer därmed ske på de utbildningsdokument som gällde för den tidigare förskollärarytbildningen ifrån 2010 och på utbildningsdokument som gäller för den nya förskollärarytbildningen på samma lärosäte. Med den nya förskollärarytbildningen avses den reformerade utbildningen som började gälla från hösten 2011. De utbildningsdokument som valts ut för analys är de båda utbildningarnas utbildningsplaner, kursplaner och relevanta kursbeskrivningar, alltså där genus och jämställdhet på något sätt skriva fram. I urvalet utgår jag ifrån att det kan existera en lokal kultur inom samma lärosäte vilket kan bidra till liknande konstruktion av utbildningarna, vilket är intressant att undersöka istället för att jämföra med ett annat lärosäte, speciellt eftersom tidigare forskning, som nämnts tidigare, redan har visat på att det är stora skillnader mellan olika lärosätens utbildningar (SOU, 2006:75). Utbildningarna kan präglas av ett liknande upplägg men att det samtidigt kan gå att urskilja en utveckling, pga. reformeringen av utbildningen. Utgångspunkten i urvalet har därmed varit ett s.k. syftesurval. Urvalet bygger främst på studiens syfte, där förändring är i fokus, men urvalet beror även på bekvämlighets skäl, alltså möjligheterna till att få tag i relevant data.

Att försöka generalisera resultatet i denna studie är inte till någon fördel då det ändå inte går att applicera på andra lärosätens utbildningar eftersom utbildningarna ser så olika ut (SOU, 2006:75). Det är dock viktigt att ha i åtanke att oavsett hur utbildningen är utformad är kunskapsinhämtningen beroende på studenten själv och även på lärarna som undervisar på högskolan, som forskning också påvisat (SOU, 2006:75). Denna aspekt kommer inte att belysas i denna studie, på grund av dess omfattning, trots att den sannolikt är avgörande. Fokus i denna studie ligger på hur diskurser av genus går att urskilja i konstruktionen av utbildningarna.

4.5. Genomförande

Analysen kommer först ske på både de utbildningsplaner och de kursplaner som finns för respektive utbildning då de utgör de övergripande dokumenten av utbildningsdokumenten. Detta för att kunna identifiera i vilka sammanhang, på vilket sätt och i vilka kurser begrepp som

genus finns med, berörs och behandlas, alltså vilka diskurser av genus som går att urskilja i kursbeskrivningarna. Analysen kommer genomföras efter Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) och också med Parkers (2005:92, i Kvale & Brinkmann, 2009) fyra frågor som stöd. Analysen kommer först ske på respektive inriktning av utbildningarna för att sedan sammanföra resultatet från dem båda och jämföra dem med varandra och därmed finna intressanta mönster.

4.6. Etiskt förhållningssätt

Denna studie och mitt förhållningssätt präglas av ett emancipatoriskt kunskapsintresse (Thurén, 2004), då jag är kritisk till rådande genusstrukturer som samhället präglas av. Alvesson och Sköldberg (2008) menar på att samhällsvetenskapliga forskare åtminstone måste vara medvetna om att de ingår och arbetar i ett ideologiskt-politiskt sammanhang. Jag kan antas vara subjektiv i min roll men eftersom det finns tidigare forskning kring mitt problemområde bidrar det till en intersubjektiv kontroll av mitt forskningsområde, vilket gör att undersökningen trots allt får viss vetenskaplig objektivitet (Birkler, 2008). Den socialkonstruktionistiska ansatsen tar även hänsyn till detta då forskare med detta perspektiv menar på att kunskap är kulturell och historisk till sin natur (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag vill med min forskning bidra med förändring eller åtminstone uppmärksammande av genus inom förskolläraryrket. Det är dock viktigt att poängtera att studiens resultat bygger på min tolkning av analysen och att andra forskare kan göra andra tolkningar av materialet som kan bidra till annorlunda resultat. Men enligt socialkonstruktionismen finns inte en "sanning" utan vad som klassas som sant eller verkligt bestäms och gäller inom en viss grupp av människor (Hultén, 2007). Detta är dock en vetenskaplig undersökning och inte en text där jag framför mina egna åsikter och värderingar. Därmed kommer nästa kapitel beröra denna undersökningens validitet och reliabilitet.

4.7. Studiens validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är viktiga begrepp vid samhällsforskning (Denscombe, 2004). Validitet avser precisionen i undersökningen, det handlar om att ställa de rätta forskningsfrågorna, att den data som skall analyseras görs det utifrån det som undersökningen ämnar undersöka samt att de förklaringar som framställs är av god kvalitet. Det handlar helt enkelt om att forskningen och analysen ska ha giltighet och att de som läser texten kan garanteras att forskningen är baserad på relevant och äkta data (Denscombe, 2004). Validiteten i denna undersökning ter sig genom precisionen i forskningsfrågorna, analysen av texterna samt tolkningen

av resultaten. Genom att fokusera på forskningsfrågorna i analysen och att genom analysen svara på forskningsfrågorna skapas validitet. Studien handlar som sagt om att undersöka hur begrepp som genus framställs i förskollärarytbildningen och genom att finna diskurser kring detta i utbildningen, analysera och tolka konsekvenserna av dem, får forskningen validitet.

Denscombe (2004) lyfter dock problematiken med att kvalitativ forskning inte har en objektiv syn på forskning, men trots det vill även kvalitativa forskare kunna visa på att just sin forskning har validitet. Där är här begreppet reliabiliteten kommer in i forskningen då det avser tillförlitligheten i studien. Att forskningen har tillförlitlighet betyder att resultatet ska vara detsamma eller åtminstone mycket likartad oberoende när undersökningen görs och vem den görs av. Det behövs då en metodologisk utgångspunkt vid datainsamlingen och analysen med en tillhörande beskrivning för att kunna få tillförlitlighet i forskningen (Denscombe, 2004). Analysen utgår ifrån en känd metod, den kritiska diskursanalysen och studien bygger på socialkonstruktionistiskt perspektiv som utgår ifrån, precis som diskursanalys, en relativistisk syn på vetenskap (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det betyder att det inte finns en sanning eller en sann kunskap utan kunskap kan se olika ut i både tid och rum (Burr, 1995:2ff, i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Studien får tillförlitlighet genom att en beskrivning av den valda metoden skrivs fram och att den metodologiska utgångspunkten används vid analysen (Denscombe, 2004).

5. Analys och resultat

Här kommer analysen av utbildningarnas olika utbildningsdokument framföras med utgångspunkt i den kritiska diskursanalysen och socialkonstruktionismen. De olika utbildningsdokumenten som har analyserats är intressanta då de kan ge svar på de olika frågeställningarna. Det är genom dem begrepp som genus och jämställdhet kan synliggöras då de olika dokumenten ligger till grund för och är en översikt av det förskollärarytbilder läser. De olika utbildningsdokumenten är, som Winther Jørgensen och Phillips (2000) skulle definierat det, "*ett utsnitt av världen*" (s. 7). Det som framförs i analysen är inte en "sanning" eller en "verklighet" av utbildningen, utan de olika dokumenten är ett utsnitt av utbildningen och kan endast till viss del ge en bild av utformningarna av utbildningarna.

I den gamla förskollärarytbildningen har utbildningsplanen och sju olika kursplaner där sammanlagt 21 olika delkurser finns fördelade granskats. Undersökningen har skett genom en granskning av var och hur i de olika dokumenten begrepp som genus skrivs fram. Sex av sju kursplaner berörde genus på ett eller annat sätt och sammanlagt berörde fem av totalt

21 delkursers mål explicit aspekter av genus. I den nya utbildningen har fem kursplaner vilket utgör fem olika kurser på 15 hp var analyserats, upplägget av den nya utbildningen skiljer sig därmed något från den gamla utbildningen. I tre av fem kursers kursplaner gick skiftande aspekter av genus att urskilja, det fanns dock endast en kursplan och också då en kurs där genus explicit skrev fram i målet. Olika avsnitt har konstruerats som belyser olika delar av analysen.

5.1. Texternas egenskaper - Utbildningsdokumenten är till för studenterna

Det första delen av analysen berörde texternas egenskaper, alltså på vilket sätt texten var skriven. Talaren bakom texten, agenten, skrivs inte fram utan texten har en tydlig riktning, självklart till de studenter som skall läsa kursen. Sättet på vilket texten är skriven, modaliteten, har en objektiv riktning. Agenten är borttagen och ansvaret likaså. Det är alltså till studenten, som texten är riktad till, som bär ansvaret över själva innebörden i texten. Detta är visserligen ganska självklart, det är studenten som går utbildningen vilket också gör att det är studenten texten handlar om. Ett exempel där riktningen i texten tydligt synliggörs är hur målen i kursplanerna är formulerade: ”Efter avslutad kurs ska studenten kunna:”

Tolkningen av de olika texter som utgör de två utbildningarnas olika utbildningsdokument är att de ska förmedla olika kunskaper som studenten förväntas förvärva under kursernas och delkursernas gång. De olika utbildningsdokumenten är alltså olika förklaringar på sådant studenterna ska kunna för att uppfylla framtida krav som förskollärare. Att begrepp som genus skrivs fram i både utbildningsplanerna och kursplanerna samt vissa kursbeskrivningar tyder på att studenterna förväntas ha kunskaper kring detta efter avslutade studier.

Texterna är skrivna på ett sätt som beskriver hur studenterna på olika sätt antingen ska ha ”förmåga och färdighet” att, ”kunskap och förståelse” om eller ”värderingsförmåga och förhållningssätt” till genus. Under olika kurser och delkurser berörs de olika aspekterna av kunskap om genus. Detta påverkar studenternas konstruktion av kunskaper kring genus då genus belyses, behandlas och berörs på olika sätt. Genus är inte bara en fråga om förhållningssätt i utbildningen utan genus behandlas också som en kunskapsfråga. Detta synliggörs tydligt i den gamla utbildningens upplägg där genus behandlas som en kunskapsfråga i en delkurs medan i en annan delkurs berörs genus under den verksamhetsförlagda utbildningen intas perspektivet mer som ett förhållningssätt, dessa två olika aspekterna kommer att beröras närmare längre fram i texten. Även i den nya utbildningen behandlas genus på olika sätt, genus berörs både som en kunskapsfråga och som en fråga om värderingar och förhållningssätt, detta kommer också att lyftas längre fram i kapitlet.

5.2. Den diskursiva praktiken – olika aspekter av genus i utbildningen

Kursbeskrivningarna har framställts utefter kursplanerna, innehållet i kurserna bygger alltså på kursplanerna som finns för varje kurs, som i sin tur utgår ifrån examensmålen. De olika mål som finns beskrivna i kursplanerna ska på ett eller annat sätt konkretiseras i kursbeskrivningarna, eftersom det är en beskrivning av hur kursen är upplagd. De olika texterna användas och konsumeras som sagt sedan av de studenter som läser utbildningen i fråga. De olika utbildningsdokumenten har också granskats som en ”intertextuell kedja”. Det betyder att de två utbildningarnas utbildningsdokument jämförts med varandra för att se hur ”samma” text är konstruerad och om innehållet i texterna förändras eller om de reproduceras över tid.

5.2.1. Genus i målformuleringen, men inte i undervisningen

I den nya utbildningens utbildningsplan gick fler mål som på något sätt handlar om genus och jämställdhet att urskilja än i den gamla utbildningen. Båda utbildningarna innehåller dock varsitt tydligt mål kring jämställdhetsperspektiv i förskolan. I utbildningsplanen för den äldre utbildningen finns följande mål:

Visa kunskap om betydelsen av ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten och vid presentation av ämnesstoffet.

I den nya utbildningen är målet formulerat på följande sätt:

Visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten.

Jämställdhetsperspektivet utgör därmed en tydlig del av förskollärarexamen. I den tidigare forskning som delegationen för jämställdhet i förskolan gjort (SOU, 2004:115) ville de efter sin utredning förändra ett av examensmålen för att än mer förtydliga vikten av genuskunskaper i förskollärarytbildningen. Deras förslag på målformulering var att den utexaminerade läraren ska ”inse betydelsen av genusordningen i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet” (SOU, 2004:115, S. 59). I en jämförelse med de två ovanstående målen går en utveckling av målformuleringen att urskilja. Från att ”inse betydelsen av” som delegationens förslag var formulerat, till att i den äldre utbildningen ”visa kunskap om betydelsen” till den

nya utbildningens formulering ”visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra”. Produktionsprocessen av utbildningsdokumenten har därmed genomgått en förändring och gått mot en allt tydligare målformulering. Formuleringen i den nya utbildningen visar att studenterna inte bara ska förstå att jämställdhetsarbete i förskolan är av betydelse, som de äldre formuleringarna tyder på, utan att de ska kunna beakta, kommunicera och förankra, alltså praktiskt använda kunskaper om genus och jämställdhet för att förändra rådande genusstrukturer i förskolan.

Genusperspektivet finnas alltså väl formulerat i de mål som utgör förskolläraryxamen, det är dock skillnad i hur detta faktiskt kommer till uttryck under själva utbildningen. Detta får självklart konsekvenser för den sociala praktiken, alltså vilka sociala handlingar som förekommer i förskolan. I kursplaner för både den gamla och den nya utbildningen framställs genus som en del av målet för kursen eller delkursen. Vid närmare analys finns det dock inget som tyder på att studenterna får någon undervisning i ämnet. De olika kurser och delkurser där genus skrivs fram men sedan inte berörs kan tyda på att genus är ett begrepp som är viktigt vid konstruktionen av utbildningsdokumenten, men sedan vid själva konsumtionen av texterna, det studenterna faktiskt använder och får undervisning i, finns inte längre begreppet med. I den gamla utbildningens inriktning, som är uppdelad på två olika kursplaner, finns samma målformulering:

I kursen beaktas genomgående kunskaper om barn i behov av särskilt stöd samt frågor kring genus och etnicitet.

Det som är intressant med detta är att även om det inom de två kurserna finns samma mål kring genus, är det bara i den senare kursen som genus faktiskt berörs. Produktionsprocessen beskrivs likadant men innehållet i texterna varierar. Målformuleringarna reproduceras därmed i vissa fall inom den gamla utbildningens dokument men innehållet i själva kursbeskrivningarna förändras. Att genus skrivs fram i målformuleringen men inte behandlas på något sätt i kursen är problematiskt. Det som är problematiskt är att om genus enbart beskrivs i målformuleringen men inte behandlas i själva kursen är det inte möjligt för studenterna att förvärva sig kunskaper kring genus som kan bidra med social förändring i förskolans verksamhet när det gäller synen på flickor och pojkar. Det kan också vara så att studenterna på något sätt berör aspekter av genus men att det inte synliggörs i kursbeskrivningen. Även i den nya utbildningen finns en kurs med samma problematik, där följande mål för kursen finns:

Värdera förskolans speciella förutsättningar som lärandemiljö med avseende på genus och mångfald.

Hur studenterna praktiskt och/eller teoretiskt ska få undervisning kring detta framgår inte i kursbeskrivningen. Det kan dock även i denna kurs vara så att genus berörs men att det inte synliggörs i kursbeskrivningen. Att genus skrivs fram i målen men inte behandlas närmare i kursen gäller inte alla kurser utan i analysen har två intressanta mönster av genus gått att urskilja: genus som en del av verksamhetsförlagd undervisning och genus som en del av ett mångfaldsperspektiv. Dessa två aspekter kommer att belysas närmare längre fram i texten.

5.2.2. Utbildningsdokumentens språkbruk

De två utbildningarna har både likheter och skillnader i sitt språkbruk. När de båda utbildningarna jämförs med varandra går en utveckling av begreppet genus att urskilja. I den äldre versionen av utbildningen skrivs begreppet genus fram, även aspekter som bl.a. etnicitet, social klass, ålder, kulturell bakgrund när målen i både kursplanerna och kursbeskrivningarna formulerats. I den nya förskollärarytbildningen används inte samma språkbruk kring genus utan utvecklingen har gått mot att mer använda sig av begreppet intersektionalitet, dock skrivs inte det begreppet heller fram utan begrepp som mångfald, hållbar utveckling och socialisation återfinns på många ställen. Utvecklingen verkar ha gått mot ett mer helhetstänk, där inte ett begrepp, som t.ex. genus, som ingår i mångfald, hållbar utveckling och socialisation, står över något annat. Följande mål är exempel på hur de olika utbildningarnas målformuleringar skiljer sig från varandra, den första ingår i den äldre utbildningen och den andra den nya utbildningen:

I kursen beaktas genomgående kunskaper om barn i behov av särskilt stöd samt frågor kring genus och etnicitet.

Kursen utgår ifrån studentens föreställningar om förskolans och det egna förskolläraryuppdraget och problematiserar dessa utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. Vidare problematiseras styrdokumentens värdegrund, mångkulturella verksamheter och förutsättningar för interkulturell förståelse, varvid demokrati-begreppet behandlas i relation till föräldrar och barn. I kursen granskas vidare förskolans regel verk kring etik, ansvar och sekretess.

I en jämförelse med examensmålen som lyfts i föregående kapitel är tolkningen att begrepp som genus och jämställdhet, och också de bredare begreppen, fått en allt tydligare del i utbildningen. I den äldre utbildningen beskrivs målen som att studenten ska "beakta" och ha "frågor kring" medan studenterna inom den nya utbildningen förväntas "problematisera" och "granska" de olika begreppen. Samma problematik lyftes i föregående avsnitt i examensmålen formuleringar. Både hur studenterna ska förvärva sig kunskaper och vilken typ av kunskap, de mer vidgade begreppen, har utvecklats från den gamla utbildningen till den nya. Tolkningen av dokumenten tyder på att olika aspekter av vårt sociala liv får allt större utrymme i utbildningen, vilket i sin tur kan tyda på att det anses allt viktigare att förskollärare ska besitta allt mer kunskaper kring genus och jämställdhet.

5.2.3. Undervisning i genus - en verksamhetsförlagd del av utbildningen

Inom den gamla utbildningens inriktning, som var uppdelad på två terminer, fanns inom varje termin två delkurser som bestod av verksamhetsförlagd utbildning. I målet med den verksamhetsförlagda utbildningen stod:

I delkursen studeras arbetssätt för planering, organisering, genomförande och utvärdering av aktiviteter och didaktiska uppgifter med särskilt beaktande av genus, etnicitet och klass respektive säkerhet och barn i behov av särskilt stöd.

Med utgångspunkt i detta mål blev de två delkursernas kursbeskrivningar intressanta att studera närmare för att kunna finna hur detta mål praktiskt kommer till uttryck i kursen. De två delkurserna består enbart av verksamhetsförlagd utbildning, VFU. De två delkurserna är fördelade på två olika kursplaner men de hänger ihop då de utgör all verksamhetsförlagd utbildning inom utbildningens inriktning, det är troligtvis därför målformuleringen är den samma för dem båda delkurserna. Målet som beskrevs i kursplanen, som framförs i förra stycket, lyfts inledningsvis i båda kursbeskrivningarna. I kursbeskrivningen för den första VFU-perioden är det den enda aspekten av genus som berörs överhuvudtaget. I den andra kursbeskrivningen som berör den andra delen av VFU-perioden behandlas genus mer. Där får studenterna i uppgift att inför kursintroduktionen förbereda en text utifrån följande beskrivning:

Vad har du fått med dig var det gäller *genus* i delkurserna före VFU? På vilka sätt kan det få en konsekvens för dig och ditt ledarskap och förhållningssätt i förskoleklassen och fritidshemmets verksamhet? Skriv ner!

Studenterna fick även i uppgift att:

Under VFU-perioden ska du reflektera över dina aktiviteter ur ett genusperspektiv, i alla momenten i det aktiva omskapandet av praktik. Skriv ner dina erfarenheter och dina reflektioner (Ca 1 A4, och är din inträdesbiljett till seminariet.) Redovisas muntligt i mindre grupper. Vad har du sett? Vad har du lärt? Vad får det för konsekvenser för dig som förskollärare? Vilka kopplingar till litteraturen finns? Detta är en friare paper där innehållet är överordnat formalia.

Du ska under din VFU, *med stöd av din VFU-lärare*, planera, genomföra, dokumentera, utvärdera och ompröva aktiviteter gjorda i barngrupp, med särskilt fokus på genus. Ta utgångspunkt i Lgr11, lokala verksamhetsmål samt kurslitteratur när du planerar aktiviteterna.

Du ska skriva loggbok i form av reflektionsprotokoll varje dag, där du reflekterar över vad du är med om på förskolan med särskilt fokus på genus (men inte *enbart* detta fokus).

Studenterna har även i uppgift att göra en pedagogisk dokumentation som riktar sig till arbetslaget som en del av förskollärares uppdrag att bidra med verksamhetsutveckling:

Syftet med den pedagogiska dokumentationen är att de ska kunna utgöra ett underlag för diskussion/reflektion/ problematisering/analys i arbetslaget, utifrån valt fokus (i det här fallet *genus*). Förslag på arbetsgång (det står dig och din VFU-lärare fritt att välja en annan arbetsgång):

- Välj en frågeställning som kan observeras via studentens aktiviteter i barngruppen: Ett exempel: *Går det att se likheter och skillnader i hur pojkar och flickor förstår eller tar sig an en uppgift? I så fall hur ser detta ut?*
- Gör en beskrivning i form av en dokumentation. Formulera en pedagogisk fråga till arbetslaget utifrån dokumentationens innehåll. Ex: *Hur kan vi förstå vi detta som sker? Vilka konsekvenser får det för barnens*

lärande och utveckling att det ser ut så här. Vad får det för konsekvenser för oss som pedagoger framöver?

- Diskutera/reflektera/problematisera/analysera frågan i arbetslaget. Vad kom ni fram till? Skriv ner.

Av ovanstående stycken går att urskilja att hela delkursen präglas av ett fokus på genus. I kursbeskrivningen beskrivs också hur den verksamhetsförlagda delen av utbildningen ska ge studenten möjlighet att fördjupa ämnesdidaktiska kunskaper, få en växelverkan mellan teori och praktik genom att omsätta de akademiska ämnena till den pedagogiska verksamheten. Fokus ligger på studenternas egna tankar, åsikter och attityder kring ämnet genus. Studenten förväntas också gå tillbaka och reflektera över tidigare erfarenheter de fått av genus i andra delkurser. Så även om inte vetenskapliga och teoretiska perspektiv av genus går att urskilja här visar formuleringarna på att studenterna tidigare i utbildningen fått undervisning i detta, och att de också ska gå tillbaka och använda sig av de kunskaperna.

Aspekten av genus tas även upp under den verksamhetsförlagda delen av en annan kurs i den äldre utbildningen genom att studenterna ska observera verksamheten och sig själv efter frågor som:

- Hur du fördelar talutrymmet mellan exempelvis pojkar och flickor och mellan dig och barnen.
- Hur är talutrymmet fördelat mellan exempelvis pedagog - barn, pojkar – flickor?

Även i denna kurs berörs genus på ett sådant sätt att det handlar om studentens egna tankar och åsikter utan vidare koppling till genusvetenskapliga perspektiv och begrepp. Vid en jämförelse med kursens mål går det också att urskilja att de riktlinjer studenterna har fått under den verksamhetsförlagda utbildningen inte helt går i enighet med målet för kursen:

Efter avslutad kurs ska studenten kunna: problematisera och kritiskt granska barnlitteratur utifrån perspektiv som genus och interkulturalitet.

Det går inte att urskilja i kursbeskrivningen att studenterna på något sätt ska problematisera och kritiskt granska barnlitteratur. I den obligatoriska litteraturen ”Modiga prinsessor och ömsinta killar; genusmedveten pedagogik i praktiken” av Britta Olofsson som finns med i

kursen, finns ett stycke som berör barnlitteratur ur ett genusperspektiv, men det skrivs inte fram i kursbeskrivningen att just det stycket skulle utgöra ett av kursens mål. Det går alltså inte att urskilja om det finns ett samband mellan litteraturen och kursens mål eller om det bara är en tillfällighet.

Även i en kurs inom den nya utbildningen, berörs genus implicit i målet för den verksamhetsförlagda utbildningen:

Utifrån erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) problematisera den egna kompetensen i utveckling mot att arbeta som professionell förskollärare. Dessutom ska studenten i verksamheten kritiskt granska tillämpning av värdegrunden samt problematisera hållbar utveckling.

Genus är både en del av värdegrunden och hållbar utveckling. Efter närmare granskning av de uppgifter studenterna hade för VFU-perioden gick det inte att urskilja om studenterna på något sätt berörde aspekter av genus under den verksamhetsförlagda delen av kursen. Men däremot behandlades genus under andra delar av kursen, vilket kommer att belysas i nästa kapitel.

Av ovanstående stycken går det att urskilja att genus får stort utrymme i den äldre utbildningens verksamhetsförlagda undervisning. En nackdel med att ha undervisningen om genus förlagd på VFU-perioden är att ansvaret över själva undervisningen hamnar på studenten själv och handledarna ute i verksamheten. Kunskapsinhämtningen kommer således bero på handledarens eller arbetslagets, där studenten gör sin verksamhetsförlagda utbildning, kunskaper kring ämnet vilket kan se väldigt olika ut. Det är inte säkert att studenterna möter kunliga och utbildade lärare eftersom det är handledarna som är lärarna under VFU-perioderna.

Samtidigt som fördelen med att beröra genus ute i verksamheten är att studenterna får praktiska erfarenheter kring ämnet, alltså i förskolan där ”problemet” finns. En kombination av dem båda är då av vikt, vilket också skrivs fram i varför man har verksamhetsförlagd utbildning. Att enbart ha teoretisk och vetenskaplig undervisning skulle dock inte heller vara fördelaktigt, eftersom de kunskaper studenterna förvärvar under sin utbildning måste kunna omsättas i den verksamhet de kommer vara verksamma i. Så upplägget på den äldre utbildningen, där en teoretisk delkurs läses innan den praktiska och verksamhetsförlagda delen, ger sannolikt studenterna största möjlighet till en kunskapsbas kring genus som kan bidra med nya kunskaper och insikter i förskolan. När det gäller utformningen på den nya utbildningen gick inte samma upplägg att urskilja, de kursplaner och kursbeskrivningar som analyserats

beskriver olika kurser där innehållet fokuserar på olika delar som utgör utbildningen. Av ovanstående stycken går dock att urskilja att, även om stort fokus ligger på genus, handlar det om studenternas egna åsikter och tankar om genus utan en koppling till vetenskapliga aspekter av genus, kopplingen mellan teori och praktik synliggörs därmed inte.

5.2.4. Genus – en del av ett mångfaldsperspektiv

Analysen av en delkurs inom den gamla utbildningen synliggör också en intressant aspekt av genus. Denna delkurs är den del av den gamla utbildningen som berör genus, på en teoretisk och vetenskaplig nivå, mest. Delkursen utgör en del av den första terminen i utbildningen. Studenterna läser alltså denna delkurs under sin första termin, före den verksamhetsförlagda utbildningen som lyfts i föregående avsnitt. I kursbeskrivningen skrevs genus fram på följande sätt:

Kursen kommer att ta upp olika teorier om samhället som utgår från begrepp som kultur, etnicitet, social klass, kön, genus och ålder. Under kursen lyfts perspektiv på migration, integration, diskriminering, skapandet av ”vi-och-dem” samt teorier om identitet och sexualitet. Teorier, begrepp och perspektiv sätts i relation till värdegrundsarbetet mot diskriminering i förskola och skola.

Efter avslutad delkurs skall du kunna:

- förklara hur kategorier som t.ex. etnicitet, social klass, genus och ålder kan forma människors värderingar, relationer och beteende.

Kursens upplägg: Kön och genus. Under andra veckan kommer vi att diskutera mångfaldsbegreppen kön och genus samt teorier om könsidentitet och sexualitet. Du erbjuds en föreläsning om ämnet med efterföljande gruppdiskussion. Veckan avslutas med ett seminarium på temat.

I kursbeskrivningen går tre föreläsningar och ett seminarium som berör aspekten av genus att urskilja:

Föreläsning: Kön och genus. Begreppen kön och genus diskuteras. Teorier kring identitet och sexualitet belyses ur ett genusperspektiv. Begrepp som heteronormativitet, Queer och HBT presenteras. Gruppdiskussion kring kön och genus. Litteratur: Nordberg (2008). Maskulinitet på schemat pojkar, flickor och...

Seminarium 2. Seminarium kring kön och genus.

Föreläsning: När skolan gör skillnad. En genomgång av studier av hur lärare i förskolan/skolan kan upprätthålla skillnader utifrån kön, etnicitet och social klass och vad det innebär för eleverna. Fokus riktas mot diskriminering i form av "skapandet av "vi och de" och stereotypisering. Mångkulturalism och segregation är centrala begrepp. Detta ställs i relation till osynliggörande och assimilation. Gruppdiskussion

Föreläsning: Utbildning på (o)lika villkor. Ibland föreligger skilda värderingar och normer mellan hemmet och skolan. Det kan leda till att det uppstår konflikter mellan familjer och skolan. Det kan även uppstå konflikter mellan olika mångfaldsperspektiv. Fokus riktas mot konflikter mellan jämlikhet och jämställdhet. Gruppdiskussion.

I den nya utbildningen lyfts mångfaldsperspektivet än mer än jämfört med den gamla utbildningen. I tre av fem olika kursplaners mål gick skiftande perspektiv, som på olika sätt berör genus, att urskilja. Det var framförallt inom en kurs där genus synliggjordes som en del av mångfaldsperspektivet. I kursbeskrivningen berörs genus på följande sätt:

Föreläsning: Villkor för deltagande - Genus och intersektionalitet

Föreläsningen behandlar de teoretiska utgångspunkter som författarna i Nordberg, (2008) använder sig av. Vi kommer även att diskutera de empiriska exempel som finns i boken. I den senare delen av föreläsningen introduceras resonemang och övningar kring vad normkritisk pedagogik kan innebära.

Föreläsningen utgår huvudsakligen från Nordberg, (2008). Fokusera därför främst på denna litteratur. I anslutning till den del av föreläsningen som fokuserar på normkritisk pedagogik kan man gärna läsa nedanstående artikel (Kumashiro, 2000). Artikeln är ganska teoretisk och vi kommer att fokusera mer på praktiska aspekter och övningar på föreläsningen. Läs artikeln mer som en teoretisk bakgrund än något man till fullo måste förstå.

Basgruppsarbete: Villkor för deltagande*.

Varje basgrupp väljer ett kapitel ur Nordberg (2008). Ni kan inte välja samma kapitel som någon annan basgrupp. Diskutera nedanstående frågeställningar i gruppen och gör en kortfattad sammanfattning ca 1,5-3 A4. Läs de andra gruppernas texter och diskussionsfrågor innan seminariet den 11/2 så att ni kan vara med i samtalet.

- Fundera över vilka sociala kategorier (exempelvis kön, etnicitet mfl.) som står i fokus för analysen i just det kapitel ni valt? Använder sig författaren av intersektionella tankegångar och i så fall på vilket sätt? Vad kommer författaren fram till? Ge något/några exempel från kapitlet.

- Hur anser ni att man som pedagog kan arbeta och utveckla strategier för normkritik och förändring i förskolan? Strategierna kan handla både om vardagliga individuella sådana i mötet med barn, samt om mer organisatoriska strategier och arbetsätt. Ge några exempel. Fundera gärna på normkritiska kontra toleranspedagogiska förhållningssätt som presenteras på föreläsningen.

- Formulera en egen diskussionsfråga i anslutning till kurslitteraturen eller föreläsningen som ni vill diskutera i hela basgruppen på seminariet. Frågan kan handla om något ni själva undrar över eller en reflektion som ni vill presentera inför hela seminariegruppen.

Seminarium: Villkor för deltagande - Genus och intersektionalitet

Seminariet inleds med att varje mindre grupp redogör för seminariefrågorna inför övriga medlemmar i basgruppen. Minigrupperna avslutar genom att leda ett samtal utifrån den diskussionsfråga de själva formulerat. Kom ihåg att läsa de andra gruppernas diskussionsfrågor inom basgruppen inför seminariet.

I kursen återfinns även föreläsningar, basgruppsarbete och seminarium kring värdegrund, statussyndromet, villkor för deltagande: mångkulturella förskolan samt villkor för deltagande i praktiken. Dessa olika aspekter sett tillsammans speglar det vidgade perspektivet på vårt sociala liv. Det samma gäller i delkursen för den gamla utbildningen där aspekter som kultur, etnicitet, social klass och mångkulturalism samt teorier kring migration, integration, och diskriminering berörs genom föreläsningar, seminarium och gruppdiskussioner.

Av ovanstående stycken synliggörs att genus berörs i både den gamla och den nya utbildningen, på ett vetenskapligt och teoretiskt plan genom olika utbildningsformer som föreläsningar, seminarium och grupparbete. Tolkningen av dessa är att studenterna inom både

den gamla och den nya utbildningen alltså får teoretisk undervisning i genus, som också sätts i relation till förskolans verksamhet och förskollärarens förhållningssätt. I dessa kurser får studenterna således möjlighet att koppla ihop teori med praktik, vilket studenterna inte fick möjlighet i den verksamhetsförlagda utbildningen som lyfts i föregående avsnitt. Undervisningen, inom båda utbildningarna, berör strategier och arbetssätt om hur genus och jämställdhet kan te sig i förskolan och hur de som blivande förskollärare kan arbeta med just detta. Tolkningen av detta är att undervisningen försöker förmedla att arbete kring just genus och jämställdhet behövs i förskolan och att det är en del av förskollärarens profession.

I en jämförelse med utbildningarnas olika upplägg på själva undervisningen är de förhållandevis lika varandra. Studenterna erbjuds som sagt föreläsningar och seminarium kring genus inom båda utbildningarna, även samma litteratur återfinns i de båda. I den nya utbildningen får studenterna dock en större gruppuppgift inför seminariet än vad studenterna i den äldre utbildningen får, där det inte framgår om studenterna skall göra någon uppgift, eller i så fall vad de ska göra.

5.3. Social praktik - Utbildning i genusvetenskap bidrar med förändring

Bidrar då de ovanstående infallsvinklarna på genus i utbildningarna till social förändring? Målen i kursplanerna, som kursbeskrivningarna förklarar närmare hur de kommer utföras praktiskt, beskriver hur studenten, konsumenten av texten, förväntas förvärva olika typer av förmågor, kunskaper, förhållningssätt osv. som ska påverka deras roll som förskollärare. Så ett enkelt svar på den frågan är ja, men sen är frågan ur denna studies syfte mer komplex än så. Utifrån analysen av de olika dokumenten kan man egentligen inte veta huruvida de olika aspekterna av genus i utbildningen bidrar med förändring eller inte eftersom man inte kan veta hur studenterna faktiskt kommer att arbeta när de är färdiga förskollärare. Det som går att urskilja i analysen är att begrepp som genus och jämställdhet finns med, behandlas och berörs i utbildningen genom att de belyses på olika sätt där studenten både får teoretisk undervisning och praktiska erfarenheter genom verksamhetsförlagd utbildning.

Sociala handlingar beror på den livsvärld man har, alltså den syn och kunskaper en person har kring ett ämne, i detta fall genus. Sociala handlingar av förskollärare på förskolan bottenar i en livsvärld som skapades eller i alla fall påverkades under utbildningen. Kan man med hjälp av utbildningen då påverka livsvärlden och också då framtida handlingar i förskolan? Vissa handlingar är självklara i vissa livsvärldar medan de är otänkbara i en annan. Om studenterna får utbildning kring genusvetenskap kommer sannolikt också studenterna skapa en syn, eller livsvärld, kring genus och jämställdhet. Det är dock, som sagt tidigare, inget man

egentligen kan veta, men utifrån analysen av utbildningsdokumenten går det att urskilja att studenterna förväntas förvärva kunskaper om genus och att dessa också ska "användas" i verksamheten för att utmana den traditionella könsordningen som finns i vårt samhälle. De kunskaper studenterna får under sin utbildning ska bidra med samhällsförändring genom att utmana och arbeta med genus i förskolan. Så även om det finns studenter som kanske inte är intresserade av genus synliggörs det både i utbildningarna och i förskolans läroplan att jämställdhetsarbetet i förskolan inte är valbart utan det ingår i förskollärarens profession.

5.4. Sammanfattning av studiens resultat

I de ovanstående avsnitten synliggörs hur olika diskurser av genus har konstruerats i de två utbildningarna. Genom synliggörandet av dessa diskurser har också studiens frågeställningar besvarats. Studiens första forskningsfråga handlade om att urskilja vilka diskurser av genus som finns i utbildningsdokumenten. Den första diskursen av genus är den där genus skrivs fram i målformuleringen men berörs sedan inte närmare i undervisningen. Den andra diskursen av genus är den där genus berörs på en vardagsnivå under den verksamhetsförlagda utbildningen och till sist, den tredje diskursen är den där genus ingår i ett mångfaldsperspektiv och berörs på en vetenskaplig och teoretisk nivå. Dessa tre olika diskurser är de diskursiva praktiker, eller mönster, som har gått att urskilja i analysen och de synliggörs genom de olika utdragen från de olika utbildningsdokumenten.

Diskurserna är både konstituerande och konstituerad, diskurserna både utgör en del av utbildningen och är skapad av den. I målformuleringarna avspeglas aspekter av genus och i undervisningssammanhang utgör genus innehållet, som tidigare avsnitt visat på. De tre diskurserna utgör därmed olika utsnitt av utbildningarna och de berör genus på olika sätt. Analysen visar därmed på att det finns olika aspekter av samma fenomen, genus berörs och behandlas på olika sätt i utbildningarna, därmed olika diskurser av genus. Synliggörandet av dessa olika aspekter, eller diskurser, av genus ger även svar på studiens forskningsfråga som handlade om att se hur genus behandlades och berördes i utbildningen. Diskurserna visar på att genus både berörs som ett vetenskapligt och teoretiskt begrepp och på en vardagsnivå där begreppet handlar om värderingar och förhållningssätt.

Den sista forskningsfrågan handlade om att undersöka om det fanns någon skillnad mellan de två olika ingångarnas konstruktion av genus i utbildningen. I den äldre utbildningen används begreppet genus oftare än i den nya ingången, där mångfaldsbegreppet är tydligare.

6. Diskussion

Nedan kommer en diskussion kring studiens analys och resultat ske i förhållande till studiens syfte och frågeställningar och till den tidigare forskning kring ämnet som lyfts i litteraturbakgrunden.

6.1. De egna åsikterna kring genus

Ett genusperspektiv utgjorde en stor del av den andra delen av den verksamhetsförlagda utbildningen inom den gamla utbildningens inriktning. Det framgick tydligt att genus var i fokus under hela delkursen. Här fick studenterna möjlighet att utveckla kunskaper kring genus i verksamheten, där studenterna i framtiden kommer att befinna sig. Genus var även i fokus under den verksamhetsförlagda delen av en annan kurs inom den gamla utbildningen. Genom att fokusera på genus inom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen kontextualiseras begreppet, studenterna får alltså möjlighet att sammanfoga begreppet genus med ”verkligheten” i förskolan. Detta har både för- och nackdelar. Nackdelen med att undervisningen av genus hamnar inom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen gör att begreppen tenderar att stanna på en vardagsnivå, som också tidigare forskning identifierat som ett problem (Hedlin & Åberg, 2011), det kan lätt komma att handla om de egna åsikterna och upplevelserna av genus, detta med tanke de uppgifter studenterna hade i uppgift att utföra. Uppgifterna handlade bland annat om att skriva loggbok, ordna aktiviteter med fokus på genus och reflektera kring genomförda aktiviteter utifrån ett genusperspektiv men utan en djupare koppling till genusvetenskap:

Du ska under din VFU, *med stöd av din VFU-lärare*, planera, genomföra, dokumentera, utvärdera och ompröva aktiviteter gjorda i barngrupp, med särskilt fokus på genus.

Att själv göra upp med sina egna åsikter och attityder kring ämnet är i och för sig en viktig del av kunnandet, men de egna åsikterna och attityderna behöver sedan sättas i relation till genusvetenskap. Det får inte komma att handla om en attitydfråga, som även tidigare forskning tar upp (Havung, 2006), utan kunskaper kring genus ska även böttna i ett kunnande som bygger på vetenskapliga begrepp och perspektiv. Om man då ser till den delkurs i den äldre utbildningen, där teorier om genus behandlas, som studenterna läser innan den verksamhetsförlagda utbildningen, får studenterna undervisning i just detta. Problematiken ligger i att de

två delkurserna inte alls är sammanfogande utan de är uppdelade på två olika terminer som inte sker efter varandra. I ett projekt gjort av Hedlin & Åberg (2011) lyfter också de problematiken med att begrepp som genus och jämställdhet inte problematiseras i studenternas diskussioner utan begreppen berördes på en vardagsnivå.

6.2. Valfriheten finns inte, men möjlighet att välja

Den tidigare forskningen, som togs upp under litteraturgenomgången, visade på att valfriheten i utbildningen kunde medföra att studenter kan gå hela sin utbildning utan att aspekter som genus belyses (Havung, 2006), (SOU, 2006:75). Denna valfrihet har inte gått att urskilja i de utbildningsdokument som analyserats i denna studie. I den gamla utbildningen finns aspekter av genus med under flera kurser och delkurser, även i den nya utbildningen berörs genus. Skillnaderna mellan hur olika lärosäten utformat sina utbildningar blir därmed tydlig. Det går inte att undvika undervisning i genus i varken den nya eller den gamla utformningen av utbildningarna. Genus utgör en självklar del av utbildningarna eftersom det gick att urskilja varierande aspekter av genus i alla typerna av utbildningsdokumenten, från examensmålen till kursbeskrivningarna.

Det som dock kan lyftas som problematiskt är att även om undervisning av genus finns inom de olika delkurser och kurser som beskrivits tidigare, finns aspekten av genus inte med i de olika delkurserna och kursernas större examinationsformer. I den delkurs som inom den äldre utbildningen behandlade teorier om genus mest, förväntas inte studenterna att skriva om och problematisera aspekten genus i hemtentamen utan genus behandlas genom föreläsningar och ett seminarium, och det framgår inte i texterna om studenterna har någon uppgift inför seminariet. Det samma gäller hemtentamen för VFU-perioden i den gamla utbildningen, där studenterna inte behöver behandla genus i den största examinationsformen för kursen, trots att hela delkursen präglas av ett fokus på genus, utan där examineras genus också genom ett seminarium. Det samma gäller i den nya utbildningens större examinationer, med ett undantag, där studenterna inför ett seminarium förväntas genomföra ett mindre grupparbete kring genus. Denna aspekt av undervisningen har inte åskådliggjorts i tidigare forskning, dock lyfter Cushman (2012) i sin studie att de lärare hon intervjuat inte kunde minnas någon specifik undervisning om genus. Om ett samband finns är svårt att säga, det som kan lyftas är att om genus inte behandlas i examinationsformerna kan stora delar av undervisningen falla bort.

Så trots att inte valfriheten finns på samma sätt som beskrivs i tidigare forskning (Havung, 2006), (SOU, 2006:75), är det ändå inte helt säkert att alla studenter får tillräckliga kunskaper då föreläsningarna inte är obligatoriska. Studenterna kan då välja att inte ta del av de

föreläsningar som erbjuds och missar därmed mycket av de teoretiska och vetenskapliga kunskaperna kring genus. Om man även ser till de uppgifter studenterna hade under den verksamhetsförlagda utbildningen, där genus utgjorde en stor del av innehållet i kursen, kan uppgifterna till viss del ses som valbara. Studenterna ska bland annat skriva loggbok med genus som fokus. Det studenterna skriver ska dock inte redovisas på något sätt utan det som skrivs är personligt och därmed är det omöjligt att veta ifall studenterna gör uppgiften överhuvudtaget eller vad de i så fall väljer att skriva och reflekterar om. Mycket handlar därmed om studentens eget ansvar och engagemang i att ta del av den undervisning som sker och göra de uppgifter som hör till kurserna. Det behövs därmed att både studenter och lärarutbildare är, som Havung (2006) kallar dem, ”entusiaster”, de som själva brinner för genusfrågor.

6.3. Avslutande sammanfattning

Uppkomsten till denna studie bygger på att jag blev intresserad av de kunskapsbrister kring genus och jämställdhet som genom forskning gått att urskilja i förskolans verksamhet (SOU, 2004:115). Efter granskning av tidigare forskning kring ämnet genus i förskolläraryrket kunde konstateras att det finns en viss problematik kring ämnet, då många brister uppmärksammats genom forskning. Resultatet av denna studie tyder dock på genus är ett ämnet som berörs och behandlas i både den nya och den gamla utbildningen på högskolan i Halmstad, då olika diskurser av genus gått att urskilja i analysen. Genus beskrivs i examensmålen och behandlas på olika sätt inom olika kurser och delkurser i de båda utbildningarna.

Genus behandlas både som ett teoretiskt och vetenskapligt begrepp och som ett förhållningssätt och attitydfråga då genus belyses på olika sätt genom föreläsningar, seminarium och verksamhetsförlagd utbildning inom både den nya och den gamla utbildningen. Begreppet genus framställs tydligare i den gamla utbildningen än jämfört med den nya utformningen. I den nya utbildningen används begrepp som mångfald, hållbar utveckling och socialisation oftare än begreppet genus. I den nya utbildningen förväntas dock studenterna oftare problematisera och granska kunskaper kring genus jämfört med den gamla utbildningen där genus endast ska uppmärksammas. Skillnaden ligger alltså i vilken grad, eller nivå, på kunskaperna som studenterna förväntas ha.

Även om det gick att urskilja olika diskurser av genus finns dock även viss problematik kring ämnet, som också nämnts tidigare. I vissa kursplaner skrivs genus fram men vid djupare analys går det inte urskilja om studenterna på något sätt får undervisning i ämnet. De föreläsningar som berör genus är inte obligatoriska vilket kan bidra med att inte alla studenter tar del av dem. När genus berörs under den verksamhetsförlagda utbildningen handlar mycket

av uppgifterna om det egna tyckandet och tänkandet kring ämnet utan en djupare koppling till genus ur ett vetenskapligt och teoretiskt perspektiv. Mycket av ansvaret att skaffa sig de kunskaper som behövs hamnar således på studenterna och deras engagemang. Men utifrån den undervisning studenterna faktiskt får, erbjuds studenterna möjligheten att skaffa sig nödvändiga kunskaper kring genus för att förändra rådande genusstrukturer i förskolan, om studenterna tar del av all undervisning som sker i utbildningen.

6.4. Vidare forskning

Utifrån den problematik som uppmärksammat i studiens analys, som lyfts avslutningsvis i föregående stycke, och även med tidigare forskning i beaktandet, har nya idéer kring relevant forskning uppkommit. Att ta högskolelärares perspektiv och undersöka hur deras syn på och kunskaper av genus i utbildningen ser sig skulle kunna utgöra ny och intressant forskning. Lärare som undervisat under längre perioder på högskolan kan ha tankar och erfarenheter av hur genusvetenskapen inom förskolläraryrket sett ut i ett längre perspektiv, vilket skulle vara intressant då man undersöker utvecklingen av själva utbildningen. Att också följa några studenters resa, från utbildningstiden ut i verksamheten, skulle utgöra en ny infallsvinkel inom forskningsområdet.

6.5. Begränsningar

I efterhand kan man se vissa begränsningar i vald data, då vissa av utbildningsdokumenten inte var så pass detaljerade att de gav en tillräcklig djupgående bild av utbildningarna. Kursplanerna gav enbart en kort beskrivning av innehållet i kurserna och målet med dem. I kursbeskrivningarna beskrevs innehållet i kurserna och delkurserna mer ingående men även där kan det vara så att viktiga delar av undervisningen har fallit bort, t.ex. om lärare har valt att beröra delar i undervisningen som inte skrivits fram i kursbeskrivningen. Det är också så att det ofta förekommer gästföreläsare och fler än en lärare inom en delkurs vilket gör att alla lärare troligtvis inte har varit med och utformar kursbeskrivningarna, och också vad som då har skrivits fram i beskrivningen för kursen. Så den data och tillhörande analys som presenterats i denna studie ger en bild eller version av utbildningarna, hade annan typ av data eller metodologisk utgångspunkt används kanske andra aspekter av utbildningarna synliggjorts.

Något mer som kan ha påverkat resultatet med studien är mitt eget förhållningssätt till genus och jämställdhet. Studien bygger, som tidigare nämnt, på ett emancipatoriskt förhållningssättet, undersökningen har därmed bedrivits med visst politiskt syfte. Vissa kan hävda att genusdebatten gått för långt men utifrån den tidigare forskning som presenterats inledningsvis

och de riktlinjer förskollärare har att arbeta efter, vill jag påstå att man inte kan hävda att debatten gått för långt när det gäller genus i förskolan, eftersom det gått och fortfarande går att synliggöra skillnader mellan hur pojkar och flickor bemöts och behandlas i förskolan. Så trots mina egna åsikter kring ämnet är denna forskning relevant för förskolläraryrket och därmed också för förskollärares profession.

7. Referenslista

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Birkler, J. (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner – en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos AB.
- Cushman, P. (2012). You're not a teacher, you're a man: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 61(8), 775-790.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler - samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2010). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Havung, M. (2006). Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där med genus. Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(1/2006), 171-206.
- Hedlin, M. (2004). *Lilla genushäftet - om genus och skolans jämställdhetsmål*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2011). *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitet.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för bruktextanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hultén, P. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Högskoleverket. (2009:7). *Man ska bli lärare! Den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen - beskrivning och analys*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data – framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber AB.
- Reyes, Paulina de los., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet – kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber AB.
- SFS. (2008:567). *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

- SOU. (2004:115). *Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (2006:75). *Jämställdhet i förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (2011:1). *Svart på vitt – om jämställdhet i akademien*. Stockholm: Fritzes.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik - en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Thurén, B-M. (2003). *Genusforskning - frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thurén, T. (2004). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskusanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1

Lista över berörd litteratur i analysen

Kumashiro, K. (2000). *"Toward a Theory of Anti-Oppressive Education"*. I:

Review of Educational Research 70.1. S. 25–53.

Nordberg, M. (2008). *Maskulinitet på schemat -pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar; genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

