Linnéuniversitetet
Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Maria Hedlin, Magnus Åberg

Lärarutbildningen, jämställdhet och genus

ISBN: 978-91-86983-17-8
Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
Tryck: Repro, Växjö 2011

Innehåll

Inledning 3

Projektets syfte och mål *3*

Studier från området *3*

Projektets utgångspunkter och genomförande *6*

Lärarprogrammet från insidan 9

1 Oklarhet kring jämställdhetsbegreppet *9*

2 Oklarhet kring genusbegreppet *10*

Situation: Socialt samspel i studentgruppen *12*

Situation: Pojkar som lyfts fram och flickor som avfärdas *15*

3 Vardagsprat *17*

Situation: Prat om allt mellan himmel och jord *18*

Situation: Försök att förstå makt *19*

4 Återskapande av könspolaritet *20*

Situation: Tal om mobbning *21*

5 Tal om individen *23*

Situation: Redovisning av uppgift *23*

6 Organisation *25*

Eldsjälar *25*

Backlash *26*

Tidens betydelse *28*

Situation: Klockan går *29*

Sammanfattning och avslutande reflektioner 31

Referenser 34

Inledning

Delegationen för jämställdhet i högskolan (DJ) arbetade från januari 2009 och två år framåt med det övergripande uppdraget att främja jämställdhet i högskolan. Delegationen uppdrogs även att fördela medel till jämställdhetsprojekt inom högre utbildning. I föreliggande rapport redovisas ett utvecklings- och forskningsprojekt som har finansierats genom dessa medel.

Utvecklings- och forskningsprojektet var ett samarbete mellan Karlstads universitet och Linnéuniversitetet. Vi som har ansvarat för projektet är två forskare med bakgrund i disciplinerna etnologi respektive pedagogiskt arbete. En utgångspunkt för oss var att genus, det vill säga kollektiva föreställningar om kön och sexualitet, skapas och vidmakthålls i sociala relationer. Förutom att genomföra utbildningsinsatser ville vi därför studera lärarutbildningen och via observationer följa med i den löpande vardagens situationer för att få syn på om, och i så fall hur, ojämställda genusmönster återskapas och/eller utmanas inom utbildningen.

Projektets syfte och mål

Projektets syfte var att medverka till att lärarutbildare både ska få en ökad kunskaps- och medvetandenivå om genus- och jämställdhetsfrågor samt att de ska få hjälp att hitta strategier för att utmana vardagliga praktiker som motverkar jämställdhet. I förlängningen kan detta stärka blivande lärares möjligheter att i sin utbildning utveckla redskap för att utmana negativa könsmönster.

I projektet ingick också att gjorda erfarenheter skulle dokumenteras, vilket görs i föreliggande rapport. Här kommer vi att ta upp och diskutera exempel och fall från våra observationer för att på så sätt föra vidare de erfarenheter och den kunskap som projektet har genererat. I slutet av rapporten presenteras ett avsnitt där vi sammanfattar våra slutsatser och reflekterar över framkomliga vägar för arbetet med genusfrågor inom lärarutbildningen.

Studier från området

DJ menar i sitt betänkande (SOU 2011:1) att det finns stora brister i arbetet för jämställdhet i högskolan generellt sett. Delegationen har dock inte undersökt lärarutbildningen mer specifikt, och man kan konstatera att

det samlade antalet studier av genus- och jämställdhetsperspektiv i svensk lärarutbildning är relativt blygsamt. De studier som finns representerar dock en rik perspektivbredd. Bland annat har den sneda könsfördelningen inom läraryrket uppmärksammats som ett problem, vilket föranlett olika former av insatser kring retention och rekrytering av män till utbildningen (Jonsson 2008; Högskoleverket 2009). Hänvisningar till jämställdhet har ofta legat bakom dessa insatser. Men för att påverka genusordningen krävs en djupare förståelse av hur föreställningar kring kön utövar inflytande på det som sker i utbildningen. En risk är annars att – som flera studier påvisat – manliga blivande lärare förväntas besitta och bidra med könsstereotypa egenskaper till yrket (Jonsson 2008; Åberg 2008; Hedlin & Åberg 2011, kommande). Ytterligare en risk är att strävan efter fler män i lärarutbildningen bidrar till att kvinnliga lärarstudenters insatser och egenskaper homogeniseras och nedvärderas (Bondestam 2010).

Ett antal studier har analyserat kurslitteratur och kursplaner ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv. I en undersökning av litteraturlistor från sju kurser inom det allmänna utbildningsområdet vid Karlstads universitet konstaterade Edwertz och Lundström (2003) att det saknades genusperspektiv i 90 procent av den undersökta litteraturen och att nio av elva listor innehöll könsmytsförstärkande litteratur. Dessa hade inslag av stereotypa skildringar av män och kvinnor. Utifrån en liknande undersökning gjord vid samma lärosäte år 2008, menade rapportförfattarna att förbättringar skett, men att mer återstod att göra. Exempelvis pekade man på att sexualitetsperspektivet var fortsatt kraftigt eftersatt (Rosenberg & Jakobsen 2008).

I en brett anslagen undersökning vid Linköpings universitet fick en grupp studenter genusvetenskaplig utbildning. Bland annat ingick en uppgift att under ett läsår undersöka sin egen utbildning (förutom lärarutbildning undersöktes även elektro- och dataprogrammen). Uppgiften var att kartlägga kursinnehåll, litteraturlistor, undervisnings- och examinationsformer samt bemötande från lärare och andra studenter. Resultaten skiftade ganska kraftigt beroende på inriktning, men något som var förenande var iakttagelsen att i den mån genus diskuterades i lärarutbildningen, handlade det i stort sett uteslutande om relationer mellan skolelever. Lärarnas betydelse för genusskapandet vävdes inte in i diskussionerna. Detta innebar att de blivande lärarna inte fick verktyg att se på sig själva ur ett genusperspektiv (Engström m.fl. 2003).

Delegationen för jämställdhet i förskolan riktade i sitt betänkande (SOU 2006:75) en kraftfull kritik mot den lärarutbildning som sjösattes år 2001. Man menade att det finns olyckliga formuleringar i examensordningen som riskerar att förstärka särartstänkande. Delegationen genomförde också en undersökning på sex lärarutbildande lärosäten. Intervjuer med företrädare för lärarutbildningarna och dokumentanalyser av bland annat kursplaner

och litteraturlistor genomfördes. Man konstaterade att lärarutbildningens komplexa struktur och studenternas stora frihet att välja kurser bidrog till att det gick att gå igenom utbildningen utan att få tillräckliga kunskaper om genus och jämställdhet. Inget av de undersökta lärosätena erbjöd obligatoriska kurser som fokuserade dessa områden. I relation till detta kan även nämnas Havungs (2006) studie som konstaterade att det krävdes entusiaster för att frågor om genus och jämställdhet skulle få mer än ett slumpmässigt utrymme i kurserna. Genus- och jämställdhetsfrågorna fick visserligen ett formellt ökat utrymme i 2001 års lärarutbildning jämfört med tidigare, men ansvaret för att intentionerna omsätts i kompetent praktisk handling var, enligt Havung, ofta otydligt. Hur frågorna behandlades i konkret undervisningspraktik var avhängigt möjligheterna till kompetensutveckling, organisation och ledningsstöd. Här kan också nämnas Erixon Arremans och Weiners (2007) studie som visade att lärarutbildande personal kunde ha mycket skiftande syn på jämställdhet. Somliga menade att jämställdhetsfrågor kräver mycket tid och uppmärksamhet. Andra ansåg att jämställdhet redan har uppnåtts, frågan sågs därmed som överspelad.

I en studie av hur genusperspektiv integrerades i ett antal olika utbildningar, bland annat lärarutbildningen, vid fjorton svenska lärosäten visade Smirthwaite (2005) att begrepp som genus och jämställdhet kan uttolkas på mycket olika sätt. Smirthwaite menade att i värsta fall kan integrering av genusperspektiv få rent kontraproduktiva effekter. Risken finns att könsskillnader förstärks snarare än utmanas, eller att genus och jämställdhet uppfattas som kvinnofrågor. Det förefaller inte räcka med personligt intresse och kursutrymme. Det krävs också en gedigen vetenskaplig kompetens inom området för att frågor om jämställdhet och genus ska kunna sägas behandlas på ett fullgott sätt.

Genusvetenskaplig forskning har pekat på den nära förbindelsen mellan sexualitet och genus. Under senare år har det i olika undersökningar framförts kritik mot lärarutbildningen för att den i liten utsträckning behandlat sexualitet som kategori, och för att den inte problematiserat heteronormativa utgångspunkter (Wiktorsson & Rothelius 2003; RFSU 2004; Olsson 2004; Reimers 2006, 2010; Åberg 2008; Lundgren 2010). Denna kritik har dock inte slagit igenom i 2011 års lärarutbildning. I lärarutbildningsbetänkandet (SOU 2008:109) behandlades genus i liten utsträckning och sexualitet inte alls. I den efterföljande regeringspropositionen (Prop. 2009/10:89) nämns inte begreppet genus. Sexualitetsfrågorna berörs endast mycket kortfattat i formuleringen ”... sex och samlevnad bör kunna rymmas i den utbildningsvetenskapliga kärnan ...” (s. 37).

En utmaning för lärarutbildare är att pedagogiskt och didaktiskt hantera genus i utbildningssituationer. Ett första steg för att göra detta är att uppmärksamma maktens betydelse för lärande. En rad teorier och perspektiv

lyfter fram detta. När det gäller kön och jämställdhet, kan *feministisk pedagogik* särskilt framhållas. I en nordisk kontext är en av föregångarna Hillevi Lenz Taguchi, som i flera artiklar och böcker argumenterat för en pedagogik som betraktar makt som en oundviklig aspekt av undervisning. Hon menar bland annat att fokus på individen, till exempel genom att studenter förväntas dela med sig av sina erfarenheter och göra sina röster hörda, ofta sker utan att det har problematiserats vilka maktaspekter detta perspektiv fört med sig. Feministisk pedagogik strävar inte efter att radera makt, utan vill synliggöra hur makt utgör en oundviklig dimension av undervisning och lärande (Lenz Taguchi 2005; 2007; 2008).

Projektets utgångspunkter och genomförande

En utgångspunkt för föreliggande projekt är Connells (1987; 1999) teori om *genus*, *genusifiering*, *genusordning* och *genusregim*. Med genus avses kollektiva föreställningar om kön och sexualitet som upprätthålls i sociala relationer. Med genusifiering (gendering) syftar Connell på att sådant som egenskaper, kroppsrörelser, färger, kläder, platser och yrken kategoriseras som kvinnligt eller manligt (jfr Thurén 1996). Följden blir att samhället präglas av ett övergripande mönster, en genusordning. Genusordningen är generell men mönstret kan reproduceras på olika sätt världen över. Det som kategoriseras som kvinnligt i ett samhälle kan klassificeras som manligt i ett annat. I ett tredje samhälle kanske det betraktas som neutralt och utan kopplingar till genus. Genusordning avser således generella mönster, medan begreppet genusregim syftar på mindre utbredda mönster som kan framträda när man jämför olika delar av ett land, olika arbetsplatser eller särskilda subkulturer (Connell 1987; 1999).

Vår förståelse av genus är även i linje med sociologerna Wests och Zimmermans (1987) resonemang. De använder uttrycket *doing gender* för att markera att genus är något som görs. Det som ofta uppfattas som uttryck för en fast och stabil inre könsidentitet ska istället ses som en prestation (accomplishment). Eftersom femininitet, ”kvinnlighet”, och maskulinitet, ”manlighet”, inte är något som finns i människors väsen måste det ständigt göras. Detta betyder inte att kroppars biologi förnekas, bara att förståelsen av biologi alltid formas inom ramen för språkliga konventioner och kulturella processer (Butler 1990).

I en av DJ genomförd kartläggning av svenska lärosätens jämställdhetsinsatser konstaterade rapportförfattarna att insatserna sällan har kopplats till den kunskap som finns inom det genusvetenskapliga fältet (Heikkilä & Häyrén Weinestål 2009). Föreliggande projekt tog utgångspunkt i en mycket generell genusvetenskaplig kunskap, nämligen

att genusordningen reproduceras genom vardagliga föreställningar och handlingar (Connell 2003; Davies 2003). Det krävs såväl kunskap som reflektion för att bli medveten om hur genus tar sig uttryck i den dagliga praktiken. Tillvägagångssättet i projektet har därför varit att undersöka hur genus konstrueras i lärarutbildningssammanhang och att tillsammans med de deltagande lärarutbildarna reflektera kring vilka mekanismer som är verksamma i att återskapa eller utmana etablerade genusmönster. Med observationer och reflektioner som erfarenhetsbas har sedan denna rapports slutsatser formulerats.

Projektet inleddes hösten 2010 med att lärarutbildare vid utbildningar förlagda till ett lärosäte i Götaland och ett i Svealand fick skriftlig och muntlig information om projektet, och en inbjudan att delta i det. En liten grupp mycket engagerade lärarutbildare vid vart och ett av lärosätena anmälde snabbt sitt intresse. Förutom de två projektledarna deltog sammanlagt sju lärarutbildare i projektet. Gemensamt för de deltagande lärarutbildarna är att de delar ett intresse för frågor som berör genus och jämställdhet, även om kunskaper om området och graden av erfarenhet av att undervisa inom det varierar.

I oktober 2010 genomfördes två utbildningsdagar vid lärosätet i Götaland. Dessa riktade sig i första till hand till projektdeltagarna, men samtliga lärarutbildare vid lärosätet inbjöds att delta. Den första dagen inleddes med en genomgång av projektets syfte och mål. Centrala begrepp som genus, genusordning och normer introducerades. Därefter gav fil. dr Fredrik Bondestam en gästföreläsning under rubriken ”Lärarutbildning, skillnad och makt – i skärningspunkten mellan politisk vilja och utbildningsvardag”. Under den första dagen genomfördes också ett seminarium som diskuterade och problematiserade de jämställdhetsinsatser som tidigare gjorts i relation till lärarutbildning och de perspektiv på kön som under olika perioder dominerat i utbildningsvärlden. Den andra dagen inleddes med en konkret diskussion om vad vi i detta läge av projektet såg skulle kunna vara viktigt att lyfta fram för lärarutbildare och lärarutbildning i relation till genus och jämställdhet. Vi diskuterade förskolans och skolans styrdokument och deras implikationer för lärarutbildare. Därefter höll docent Marie Nordberg en gästföreläsning med titeln ”Mjukisar, jämställdhetsnissar, queer-aktivister, manliga lärare, karlar, rebeller och riktiga pojkar och män – vilka män och vilka pojkar vill vi möta i lärarutbildning och skola?”. Utbildningsdagarna avslutades med en gemensam diskussion om lärarutbildares villkor för att arbeta med genus och jämställdhet i lärarutbildningen samt de hinder och möjligheter som kunde identifieras.

Efter de inledande utbildningsdagarna gjorde vi observationer i högskoleförlagda undervisningssammanhang där de deltagande lärarutbildarna verkade. I första hand sökte vi delta i föreläsningar och

seminarier som hade uttalat fokus på genus och jämställdhet, men vi deltog också i sammanhang där dessa områden inte var uttalade som innehållsliga teman. Samtliga lärarstudenter informerades på förhand om vår närvaro och om projektet. De gavs också möjlighet att tacka nej till medverkan i undersökningen.

I observationerna fokuserade vi på interaktionen mellan lärarutbildare och lärarstudenter, och hur denna påverkades av sådant som ordval, tonfall, talutrymme, kroppspositionering, klädstilar, accessoarer, den fysiska miljön och så vidare. Vid de första observationstillfällena var vi båda samtidigt närvarande, vilket möjliggjorde att vi kunde diskutera och problematisera våra respektive sätt att utföra observationerna.

När observationsperioden hade avslutats, genomfördes två fokusgruppsintervjuer med lärarutbildarna, en med gruppen från Svealand och en med den från Götaland. Syftet med intervjuerna var att ge oss och lärarutbildarna möjlighet att reflektera tillsammans kring våra observationer.

Den del av projektet där lärarutbildarna var delaktiga avslutades med ytterligare en utbildningsdag i juni 2011. Denna insats genomfördes vid lärosätet i Svealand. Syftet med dagen var dels att ge ett bidrag till lärarutbildarnas kunskapsbas, dels att tillsammans med dem identifiera hinder och möjligheter i arbetet för en mer genusmedveten lärarutbildning. En gästföreläsning, med titeln ”Heteronormativitet och/eller normkritik i skola och lärarutbildning” genomfördes av professor Eva Reimers.

Lärarprogrammet från insidan

Nedan ska vi presentera sex teman som har återkommit i studien. Det första temat har vi benämnt *oklarhet kring jämställdhetsbegreppet*. Här tar vi först upp definitioner som kan sägas ha särskild relevans för lärarutbildare och lärarstuderande. Sedan ger vi några exempel från våra observationer. Dessa exempel visar hur ordet jämställdhet användes och vilka frågor som associerades med jämställdhet. Det andra temat har vi kallat *oklarhet kring genusbegreppet*. Vi ger en kortfattad definition av genusbegreppet. Därefter fortsätter vi med ett något fylligare resonemang som bland annat tar upp fyra punkter som förenar de flesta genusforskare. Två längre exempel får illustrera hur genus kom till uttryck under våra observationer. Det tredje temat är *vardagsprat*. Detta tema beskriver seminariediskussioner där skilda perspektiv framfördes utan att motsättningarna dem emellan tydliggjordes. Vårt fjärde tema har benämnts *återskapande av könspolaritet*. Här tar vi upp exempel på hur stereotypa föreställningar kunde framföras utan att de problematiserades. *Tal om individen* är det femte temat. Inom detta tema beskriver vi en dag när vad som kan kallas en individdiskurs upprepades av många studenter. Slutligen redovisar vi det sjätte temat, *organisation*. Här diskuterar vi organisatoriska faktorer som spelar in för att frågor som berör genus- och jämställdhet ska kunna behandlas på ett framgångsrikt sätt inom utbildningen.

1 Oklarhet kring jämställdhetsbegreppet

Det övergripande målet när det gäller jämställdhetspolitiken uttrycks ofta i termer av att kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv (jfr SOU 2005:66). Vanligt är också att samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter för kvinnor och män framhålls. Inom lärarprogrammet ingår undervisning om de styrdokument som gäller inom förskola och skola. Av skollagen framgår att jämställdhet ingår i skolväsendets värdegrundsmål. Skolväsendet innefattar numera all verksamhet från förskola till kommunal vuxenutbildning och svenska för invandrare (SFS 2010:800). I de olika läroplanerna preciseras vad jämställdhetsmålet innebär för lärare. Läroplanerna lyfter fram hur uppfattningar, förväntningar och normer relaterade till femininitet och maskulinitet fungerar som begränsningar. Målet är att barn och elever ska kunna utvecklas utan att få sina möjligheter beskurna av könsspecifika krav och förväntningar. Uppdraget för lärare är således att bidra till en större frihet och ett vidgat handlingsutrymme för de unga i verksamheten. I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och

fritidshemmet (Lgr 11), används i stort sett samma språkliga utformning som i Lpo 94. Formuleringen är följande:

> *Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Lgr 11).*

Hur jämställdhet ska förstås i mer vardagliga samtal är dock inte självklart. Som Wernersson (2010) påpekar har innebörden i jämställdhetsbegreppet förändrats över tid. Analyser av politiska partiers program visar både likheter och olikheter i den innebörd som partierna lägger i ”jämställdhet”. En enkätstudie av pedagogers uppfattningar om jämställdhetsbegreppet visar också en viss variation i tolkningarna.

Under våra observationer fann vi att jämställdhet var ett begrepp som ofta användes som om innebörden var helt självklar. Jämställdhet definierades sällan. Ändå fylldes ordet med olika innebörder i olika situationer. Sammanfattningsvis uppfattade vi en hel del oklarheter under våra observationer.

Många gånger uppfattades jämställdhet som en enkel fråga om antal. Det framkom också att jämställdhet associerades med tvång och förbud. *Måste pojkar bli frisörer?* frågade någon. En annan fråga som kom upp var: *Finns det inte en risk för att man inte vågar köpa rosa till en tjej som gärna vill ha det, att man stirrar sig blind på det som är ”könsrätt” så att det blir förbjudet?*

Det förekom också formuleringar som visade att jämställdhet främst tolkades som något som berörde kvinnor och kvinnliga elever. Till exempel förknippade man genast jämställdhet med ambitionen att få fler flickor att välja teknisk utbildning (Jfr Hedlin 2011). Ytterligare associationer handlade om biologiska könsskillnader. Det slogs fast att pojkar och flickor *är* olika, till exempel att hjärnorna fungerar olika. Vad detta skulle innebära för det pedagogiska arbetet utvecklades dock inte.

2 Oklarhet kring genusbegreppet

Inom genusforskningen diskuteras olika definitioner av genusbegreppet. En kortfattad definition av genusbegreppet är *tidsbundna föreställningar om kvinnligt och manligt och dessa föreställningars konsekvenser.* Vanligt är att sammanlänkningen mellan könsnormer och sexualitetsnormer lyfts fram (Connell 1999). I en rapport utgiven av Vetenskapsrådet framhåller forskarna

Susanne Andersson och Lars Jalmert att diskussionen om genusbegreppet är central för teoriutvecklingen, men även om genus kan definieras på olika sätt finns det fyra punkter som genusforskare är överens om:

- genus syftar på sociala och kulturella konstruktioner.
- genus *är* inte, utan det är något som skapas, eller ”görs” i ständigt pågående konstruktionsprocesser i vilka individ-, organisations- och samhällsnivån interagerar.
- maktrelationen mellan könen är central för förståelsen av kön oavsett analysnivå.
- alla påståenden om kön är något som kan problematiseras (Andersson & Jalmert 2007).

Den maktrelation som tas upp i den tredje punkten ovan syftar på att genuskategoriseringen ofta bygger på en binär uppdelning där det som förknippas med män och ”manligt” ges en normposition vilket innebär att det tillskrivs en högre status än det som förknippas med kvinnor och ”kvinnligt”. Genusnormerna är dock inte entydiga. Det finns många konkurrerande normer i omlopp. Genus görs på olika sätt och därför används pluralformerna, man talar om femininiteter respektive maskuliniteter.

Inom genusforskningen uppmärksammas intersektionalitet, det vill säga hur olika maktordningar samspelar, allt oftare. Studier kan till exempel undersöka hur genus, klass och etnicitet samverkar i konkreta situationer (de los Reyes & Mulinari 2005; Weiner & Öhrn 2010). I enlighet med de los Reyes (2010) menar vi att den normkritik som följer med intersektionalitetsperspektivet är mycket viktig. I den här rapporten är det dock främst normer som avser genus som problematiseras.

Under våra observationer fann vi att den oklarhet som gällde hur jämställdhet skulle förstås också gällde genusbegreppet. Lärarutbildare som undervisade om genuspedagogik och genusteori definierade naturligtvis begreppet, men i många andra sammanhang tycktes det snarast användas synonymt med oproblematiserade könsskillnader. Till exempel användes uttrycket ”tänka lite genus” i betydelsen tänka på könsskillnader. Vid ett tillfälle berättade en av oss om planerade observationer inom förskollärarutbildningen. En lärarutbildare, som tillfälligtvis fanns med vid samtalet, menade att det inte skulle gå att se några uttryck för genus bland förskollärarstudenterna: *Där är det ju bara kvinnor, så då går det inte*. Att genus i stor utsträckning missförstås som könsskillnader kan vara en förklaring till att grundläggande könsteoretisk forskning inte har fått genomslag inom lärarutbildningen, trots att dess vikt för blivande lärare framhölls inför 2000-talets första lärarutbildningsreform (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135).

I enlighet med resonemanget ovan om hur genus görs brukar det framhållas att jämställdhetsåtgärder kräver kunskaper om hur detta sker i

vardaglig praktik (Bergström 2007; Fürst Hörte & Isaksson 2007). Ett par längre exempel får därför illustrera hur genus kan komma till uttryck inom utbildningen. Den första situationen beskriver hur en grupp manliga studenter orienterar sig mot varandra och iscensätter ett särskilt mönster. Den andra situationen tar upp hur kvinnliga studenter lyfter fram pojkar när de positionerar sig som kompetenta att arbeta med barn, samt hur flickor avfärdas.

Situation: Socialt samspel i studentgruppen

En förmiddag följer jag en lärarutbildare som undervisar en studentgrupp som består av ungefär tjugo blivande lärare, varav sju är män. Studenterna befinner sig i slutet av sin utbildning. De är indelade i fem studiegrupper. Jag träffar lärarutbildaren i god tid innan lektionen börjar. Hon berättar att såväl hon själv som andra lärarutbildare är bekymrade över vad som har utspelat sig bland studenterna. *Föregående dag hände någonting som du borde ha varit med och sett,* säger hon. Ofta när gruppindelning görs hamnar de sju manliga studenterna utspridda i olika grupper, men vid den senaste gruppindelningen bildades en ”kill-grupp”. Under gårdagen hade den här gruppen uppträtt arrogant och nedlåtande mot andra. Till exempel avbröt de och ignorerade kvinnliga studiekamrater. Ett par av killarna tycktes upptagna med någon form av konkurrens.

Studenterna kommer. Den här dagen ska de redovisa en utförd uppgift. Samtliga studenter ska ha genomfört en aktivitet med barn ute i verksamheten. Aktiviteten skulle träna olika färdigheter, till exempel språkutveckling, socialt samspel, samarbete och turtagning. Alla studiegrupper ska nu redovisa sina arbeten, men de har själva bestämt om de ska välja ut en students aktivitet eller om de ska redovisa flera genomförda aktiviteter.

Under förmiddagen märks inte mycket av den konkurrens och det dåliga beteende som lärarutbildaren har beskrivit (och som senare också kommer att beskrivas av andra lärarutbildare). Det som däremot är tydligt är att de manliga studenterna lyfter fram varandra genom att ofta både vända sig till varandra och säga varandras namn. Även flera av de kvinnliga studenterna lyfter fram manliga studiekamrater på detta sätt. Det dröjer inte länge förrän jag har lärt mig alla killars namn, inte för att de är få utan för att namnen nämns så ofta.

När studenterna redovisar de aktiviteter som de har genomfört med barnen ute i verksamheten, anger de också vilka färdigheter som har övats. Barnen har tränat kommunikation, socialt samspel och att behärska sig. De har övat turtagning, att både prata och lyssna på andra. Barnen har fått göra aktiviteter som tränar samarbetet och stärker

gemenskapen. De positiva värden som studenterna lyfter fram som viktiga för arbetet i barngruppen står i tydlig kontrast till de värden som tycks ha fått utrymme inom den egna studentgruppen.

I en intervju efteråt beskriver en lärarutbildare hur de manliga studenterna orienterar sig mot varandra och även hur de kvinnliga studenterna deltar i att synliggöra killarna:

> *Killarna har fullständig kontroll på vad alla killar heter. Och tjejerna vet också vad alla killar heter. Men killarna har ingen aning om vad tjejerna heter. "Öh, du", inte ens i sin egen studiegrupp, vet de. Utan det var liksom, "äh, jag vet inte".*

Vid ett annat tillfälle följer jag samma grupp studenter tillsammans med två andra lärarutbildare. Det är heldagsundervisning och dagen avslutas med kursråd. Det visar sig att en utbredd mening i studentgruppen är att många lärare inom utbildningen är alldeles för undfallande mot de studenter som uppträder störande och inte sköter studierna. Det har också varit ett problem att några studerande åker snålskjuts genom att komma oförberedda till det gemensamma arbetet i studiegrupperna. Det visar sig att problemstudenterna finns i den så kallade killgruppen. Dock ingår också ett par skötsamma killar i killgruppen. Lena och Marianne representerar sin klass vid kursrådet. De har fått i uppdrag att ta upp missnöjet:

– *Ibland är det verkligen högstadienivå på hur en del killar uppträder*, suckar Lena.

– *När vi hade redovisning i en annan kurs satt de och skrattade och pratade med varandra*, säger Marianne.

– *Varför?* frågar lärarutbildare 1.

– *Jag tror inte ens att de tänker på vad de gör*, svarar Lena. *De är väl trötta och ointresserade och tänker inte längre än så.*

– *Men de förstör för oss andra*, säger Marianne. *Jag tar studielån för att gå den här utbildningen. Jag vill inte ha utbildningen förstörd. Det är ju några killar som kan komma indrällandes långt efter att vi har börjat. De skrattar och stör och pockar på uppmärksamhet.*

Lärarutbildare 1 ser allvarlig och fundersam ut. Hon säger:

– *Vi får väl tänka på att säga till folk som kommer sent och som stör.*

– *Men det är ju ändå universitetet!* utbrister lärarutbildare 2. *Ska jag verkligen behöva säga till folk? Det är ju pinsamt!*

– *Ja, vi är lite överraskade*, konstaterar lärarutbildare 1. *Så här brukar det inte vara.*

– *Vi har ibland undrat vad det har handlat om*, säger lärarutbildare 2.

– *Det har vi också*, säger Lena. *Vi tycker att det har varit som på högstadiet ibland.*

Kommentar:

När de manliga studenterna lyfte fram varandra skapade de en gemenskap, samtidigt som de kvinnliga studiekamraterna exkluderades. Detta kan förstås utifrån Lipman-Blumens (1976) begrepp *homosocialitet* som betecknar ett mönster där framför allt män orienterar sig mot personer av samma kön. Att det homosociala mönstret inte är lika vanligt bland kvinnor beror på genusordningens maktasymmetri där det är män och maskulinitet som har normposition och därmed högre status. Kvinnors interaktionsmönster blir därför i större utsträckning *heterosociala*. Lindgren (1996) beskriver manliga homosociala mönster inom arbetsplatser. Dessa mönster liknas vid ett förbund mellan männen, ett förbund där det sker ett vi-skapande som utesluter de kvinnliga kollegorna. Genom speciella jargonger och historier om kvinnor som inte håller måttet upprätthålls gemenskapen och den manliga överordningen (Hamrén 2006). Inom den homosociala gruppen finns rum för såväl inbördes positionering och konkurrens som ett mer lekfullt och avslappnat umgänge. Enligt Kimmel (2008) är maskulinitet till stor del en homosocial upplevelse. Maskulinitet är något som uppvisas för, och bedöms av, andra män. Det är omdömet och erkännandet från andra män som räknas. Att bli bekräftad av kvinnor har inte alls samma status, menar Kimmel.

Observationerna och lärarutbildarnas berättelser tyder på att samtliga manliga studenter deltog när det gällde att lyfta fram män i gruppen. Även kvinnliga studenter medverkade. Det var dock endast några av killarna som uppträdde störande och upplevdes som problem av lärarutbildare och övriga studenter. När detta kom upp i kursrådet, var studenterna i slutet av sin utbildning. I gruppen fanns en tydlig frustration över att några studenter tilläts bete sig på ett sätt som förknippades med stökiga högstadieelever. Det fanns ett missnöje över en upplevd undfallenhet från lärarutbildare i föregående kurser. De lärarutbildare som höll i kursrådet hade inte varit inblandade tidigare och det är oklart i vilken utsträckning frågan med de störande studenterna hade kommit upp tidigare i utbildningen. Det kan ändå finnas skäl att fråga sig hur det kunde komma sig att det oacceptabla beteendet hade tillåtits i flera terminer. Var det kanske så att beteendet upplevdes falla inom ramen för en viss typ av maskulinitet, en oönskad men ”normaliserad” grabbighet?

Att några manliga blivande lärare tilläts störa och bete sig illa kan också ses i ljuset av det ofta upprepade önskemålet om fler män till förskola och skola. Många forskare har framhållit att ett okritiskt upprepande av behovet av fler manliga lärare riskerar att leda till att det ses som viktigare att rekrytera män än att rekrytera goda lärare. Faran är att sådant som negativa grabbiga beteenden får utrymme på bekostnad av den värdegrund som skolväsendet ska stå för. Det spridda talet om manliga förebilder riskerar att förstärka både ett stereotypt maskulint beteende och en hierarkisk könsordning där

kvinnor uppfattas som bristfälliga (Martino & Kehler 2006; Cushman 2008; Gannerud 2009; Bondestam 2010). Det har framhållits att en mer framkomlig väg att förändra könsmönster, när det gäller utbildning och yrkesval, är att rikta fokus mot de komplicerade genusskapande processer som leder till könssegregerade mönster (Mills, Martino & Lingard 2004).

Situation: Pojkar som lyfts fram och flickor som avfärdas

Denna situation utspelar sig i en grupp kvinnliga lärarstudenter som redovisar sina erfarenheter från VFU. Studenterna har varit på VFU inom förskola och förskoleklass. De har fått frågor att diskutera i mindre grupper och jag går runt bland grupperna för att lyssna till diskussionerna. Studenterna beskriver många upplevelser från konkreta händelser. Berättelserna handlar ofta om hur den som berättar har hanterat ett barn eller en knepig situation på ett framgångsrikt sätt. Av tio exempel handlar nio om pojkar. Det tionde exemplet handlar om två flickor som ifrågasatte varför de måste göra på ett visst sätt. Flickorna gjorde inte som pedagogerna sa. De testade gränser. *Det var bara tjafs*, säger studenten. *Till slut så svarar man ju "för att jag säger så" till dem! När de skulle äta, så delade vi på dem för att det inte skulle bli så mycket tjafs*. Ordet tjafs används fem gånger när flickorna beskrivs. Detta är också det enda exemplet där barn skildras på ett entydigt negativt sätt.

Två dagar senare träffar jag samma studentgrupp när de har genuspedagogik. Lärarutbildaren har gett dem i uppgift att göra så kallade genusspaningar, någon typ av observation eller undersökning utifrån ett genusperspektiv. Denna dag ska de redovisa sina genusspaningar. Studenterna beskriver hur de har studerat sådant som barnprogram, leksaksaffärer, klädaffärer, bibliotekens barnavdelningar, reklam och leksakskataloger. De tycks ha gått in för uppgiften med stort intresse och de beskriver engagerat vad de kommit fram till. Flera uttrycker förvåning över att uppdelningen i flickigt och pojkigt är så stark redan när det gäller små barn. En student som tidigare har suttit helt tyst berättar initierat om de leksakskataloger som hon har undersökt. Hon blev överraskad över hur könsstereotypa de var. En annan student tar upp de observationer som hon gjorde under sin VFU. Hon har tidigare berättat att, *barnen var jättegoa, men det fanns ett par småtjejer som var riktiga viktigpettrar. De kom och skulle göra sig märkvärdiga*. Studenten beskriver hur hon försökte få syn på om flickor och pojkar bemöttes olika i förskolan:

> *Jag tittade på hur pedagogerna behandlade flickor och pojkar, på om de behandlades olika, men så var det inte. Pedagogerna var så medvetna. De var likadana mot flickor och pojkar. Det var de där*

småtjejerna som blev lite näpsade, de som gjorde sig viktiga. Men det handlade inte om kön.

Några lärarutbildare och jag diskuterar under rasten hur pojkar lyfts fram i studenternas exempel och hur flickor påstås tjafsa och kallas viktigpettrar. En av lärarutbildarna som är med känner igen sättet att prata. Hon beskriver en liknande situation som hon var med om när hon gjorde ett VFU-besök i en förskola. Ett par kvinnliga förskollärare avfärdade två unga flickor som gärna ville berätta om någon form av spel och figurer på Internet. Pedagogerna menade att flickorna *bara ville ha uppmärksamhet*. Därför sa de ifrån att det där ville de inte lyssna på. Lärarutbildaren undrade hur pedagogerna tänkte att flickornas behov av uppmärksamhet skulle mötas. Men den frågan tycktes pedagogerna inte alls förstå. De bara avfärdade flickorna. *Längre än så ville de inte tänka*, säger lärarutbildaren.

Kommentar:

I exemplet ovan beskrivs inledningsvis hur de kvinnliga studenterna berättade om sina erfarenheter från VFU. Många exempel visade hur de hanterade ett barn och en situation på ett framgångsrikt sätt. Man skulle kunna säga att studenterna positionerade sig som personer som 'har bra hand med barn'. Det förefaller uppenbart att en person som har valt att utbilda sig för att arbeta med barn också vill framstå som lämplig för detta, som en person som har bra hand med barn. På samma sätt kan någon som går en teknisk utbildning positionera sig som särskilt kompetent och lämplig för det tekniska området (Gonäs m.fl. 2009).

Det var endast ett av de tio exemplen som noterades vid detta seminarium som beskrev barn på ett entydigt negativt sätt. Det var också det enda exemplet som handlade om flickor. I detta negativa exempel positionerades inte heller studenten som någon som har bra hand med barn. Tvärtom beskrev studenten hur hon avfärdat flickorna med orden *för att jag säger så*. Å ena sidan kan detta avfärdande tolkas som ett pedagogiskt misslyckande. Å andra sidan framstår avfärdandet som enda alternativet. Det var ju bara tjafs, så det fanns inget annat att göra. Av berättelsen framgår också att det inte bara var studenten som upplevde flickorna som hopplösa. En samstämmighet tycks ha funnits bland personalen. Det fanns ett "vi" som delade på flickorna vid måltiderna. *När de skulle äta så delade vi på dem för att det inte skulle bli så mycket tjafs*, berättade studenten.

Hur ska detta förstås? Var det en slump att det var pojkar som lyftes fram när de kvinnliga studenterna positionerade sig som kompetenta i umgänget med barn och att det var flickor som avfärdades? En mycket vanligt förekommande vardagsförståelse är att kvinnliga pedagoger snarast favoriserar flickorna. Det är inte ovanligt att förskolan beskrivs som en

kvinnodominerad värld där pojkar förtrycks eller kommer till korta. Enligt den forskning som finns på området är dock förskollärare, precis som andra yrkesgrupper, bärare av de genusnormer som samhället i övrigt präglas av. Månsson (2000), som i sitt avhandlingsarbete gjorde videoobservationer av interaktionen mellan kvinnliga pedagoger och de yngsta barnen inom förskolan, fann en idealisering och en uppvärdering av det maskulina. Pojkar som grupp, i jämförelsen med flickor som grupp, fick mer uppmärksamhet och bekräftelse. Bekräftelsen skedde dels verbalt, dels genom leenden, skratt och ögonkontakt. Detta var dock inget som pedagogerna själva var medvetna om (Jfr Månsson 2001). Månsson talar om ett oreflekterat förhållningssätt kopplat till barnens kön. Detta kan också relateras till Hellmans (2010) studie där pedagogerna lyfte fram lugna och omtyckta pojkar som ”himla goa killar”, medan någon motsvarande benämning för flickor inte förekom.

I den beskrivna situationen ovan, där studenterna hade i uppgift att göra någon typ av genusobservation, en så kallad genusspaning, refererar en student till upplevelser från sin VFU. Enligt studentens beskrivning blev barnen inte könsspecifikt bemötta. Att ett par flickor beskrevs göra sig märkvärdiga, kallades ”viktigpettrar”. och blev avfärdade hade inte med kön att göra, menar studenten. Situationen kan tolkas på flera sätt, men det kan konstateras att talet om att barn ska bemötas som individer har ett starkt fäste inom förskolan (SOU 2004:115). Enligt Eidevald (2009) är förskollärare dock i allmänhet mycket medvetna om att barn ofta behandlas olika beroende på kön. Däremot hävdar man att det inte gäller inom den egna förskolan. Eidevald som hade filmat förskoleverksamheten diskuterade inspelade sekvenser som tydde på ett könsspecifikt bemötande med de aktuella pedagogerna. Genom att definiera de inspelade situationerna som speciella och som undantag, kunde pedagogerna hålla fast vid att de själva bemötte barnen som individer och inte utifrån kön.

3 Vardagsprat

Dialog, samtal och interaktion mellan människor är centrala inslag i lärarutbildningen. Undervisningen sker ofta i seminarieform. Studenterna förväntas och uppmuntras att delta aktivt genom att tala. Många av de undervisningstillfällen som vi deltagit i har kännetecknats av ett levande samtalsklimat. Denna kultur ligger i linje med dominerande pedagogiska teorier och strävan efter en demokratisk utbildning (Englund 2005; Åberg 2008). Utmaningen för lärarutbildarna är att moderera samtalen så att de leder till ett fördjupat lärande. Nedan visas två exempel från seminariediskussioner där vardagliga tankar och åsikter utbyttes utan att problematiseras.

Situation: Prat om allt mellan himmel och jord

I slutet av ett seminarium på temat *Genus, klass och etnicitet* sammanfattar en av studenterna en och en halv timmes diskussion med att säga:

– Det var trevligt. Allt mellan himmel och jord har vi pratat om.

Utsagan var träffsäker. Diskussionen skulle handla om genus, klass och etnicitet som begrepp, de teoretiska aspekterna av begreppen var i fokus. Trots att diskussionen under seminariet var livlig, och trots att de flesta av studenterna var involverade i diskussionen, hade samtalet varit relativt friktionsfritt. Det föreföll som att ”allt” hade varit möjligt att framföra.

I inledningen av seminariet tar lärarutbildaren tar upp betygsfördelningen mellan pojkar och flickor och säger:

– Tjejer har bättre betyg än killar. Tjejerna dominerar rätt fullständigt. Svenskar har bättre betyg än invandrare. Invandrartjejerna är bättre än invandrarkillarna. Passar skolan bättre för tjejer än för killar?

– Killarna mognar senare, svarar en av studenterna.

En annan student refererar till Fanny Ambjörnssons avhandling och säger något om hur flickor förväntas vara enligt gällande normer.

– Jag undrar, när börjar individens egna ansvar? frågar en annan student och fortsätter: *Hur mycket man än håller på med rekrytering och kvotering så har väl folk ett eget ansvar.*

– Om man aldrig får höra att man har ett eget ansvar…, inflikar en annan student. Men den föregående studenten fortsätter:

– Jag kommer ihåg när det var tal om inkvotering av kvinnor. Det var jag helt emot. Hur mycket respekt skulle jag få av mina manliga kollegor om jag blev inkvoterad. Och varför skulle jag ha det privilegiet? Man kan inte bara gnälla. Man måste göra något själv. Det finns ju kvinnor som lyckas. Då får man väl lära av dem.

Kommentar:

Utdraget åskådliggör en vanlig situation i lärarutbildningen, ett engagerat samtalsutbyte där åsikter växlas i rask takt och där associationerna drar iväg åt olika håll. Lärarutbildaren frågade inledningsvis om skolan passar bättre för tjejer än för killar. Detta möttes först av en biologisk förklaring – killar mognar senare. Därefter kom en sociologisk förklaring – det beror på normer om kön. Avslutningsvis lyfte en student fram en individualiserad förklaring som förstärktes med åsikten att individer måste ta ansvar själva och att kvotering är fel. Snabbheten i ordväxlingen försvårade situationen för lärarutbildaren. Det blev en balansgång mellan att moderera och styra å ena sidan och å andra sidan att låta studenterna få ta utrymme, så som det ofta eftersträvas i lärarutbildningen. Det går att analysera ordväxlingen på olika

sätt. Det vi fäster oss vid här är att tre vitt skilda perspektiv radas upp bredvid varandra, utan att motsättningarna dem emellan tydliggörs. Då det inte finns något som gör att diskussionen stannar upp och fördjupas, blir det möjligt att säga ungefär vad som helst, och hur som helst.

Trots att seminariet hade som uttalat syfte att teoretiskt diskutera genus, klass och etnicitet som begrepp, var det uppenbart att lärarutbildaren strävade efter att göra utbildningssituationen konkret och relevant för studenterna som läste allmänt utbildningsområde. Det kan betecknas som en pedagogisk trend att sträva efter att möta studenterna där de är i sin lärandeprocess (Åberg 2008). Lärarutbildarens fråga huruvida skolan passar bättre för tjejer än för killar, skulle ha kunnat utgöra en provocerande inledning på ett problematiserande samtal om hur debatter om betygsskillnader ofta har skett utifrån stereotypa och homogeniserande förståelser av kön (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008). Nu blev det istället ett vardagssamtal som i hög utsträckning upprepade den typen av förståelser.

Situation: Försök att förstå makt

Under samma seminarierubrik, *Genus, klass och etnicitet*, men med en annan grupp studenter utspelar sig följande:

– *Hur hänger genus, klass och etnicitet ihop?* frågar lärarutbildaren. Efter en kort betänketid kommenterar olika studenter:

– *De som är överklass tror väl att de har mer att säga till om.*

– *En vit man från väst har väl mer makt än en svart kvinna från syd.*

– *Det där handlar ju om vilka länder som råkar vara rikast. Det hade lika gärna kunnat vara tvärtom.*

– *Dubai, det är väl det mäktigaste landet rent ekonomiskt.*

– *Om Afrika hade varit rikast så hade väl de haft mest makt.*

Lärarutbildaren bryter här in i diskussionen, i ett försök, som det verkar, att problematisera det samband mellan makt och pengar som har etablerat sig i studenternas diskussion. Han gör en historisk utläggning om kampen för rösträtt i slutet av 1800-talet och avslutar:

– *Makt kan vara positivt. Den makten har vi som lärare, men om eleverna inte kommer till undervisningen så har läraren inte makten kvar.*

– *Det är som inom idrotten,* säger en student. *Om en tränare inte sköter sig så får tränaren gå. Så är det ju. Man måste inse fakta.*

– *Ja, man kan få sparken. Det kan komma som en överraskning,* säger någon.

– *Det blir som en julklappsöppning,* säger samma student med ett skratt.

Ytterligare en student berättar om hur han hade varit sjuk under en tid på gymnasiet. En lärare i ett visst ämne ville inte ge honom godkänt, vilket han menar var mycket orättvist. Det var fel av läraren att inte ta hänsyn till sjukdomen.

Kommentar:

Lärarutbildarens fråga var svår. Under seminariediskussionen kunde vi notera att begreppen genus, klass och etnicitet behandlades på teoretiskt olika sätt. I diskussionen om genus fokuserade samtalet mycket på flickors och pojkars olika levnadsvillkor, utan att skillnader inom grupperna flickor och pojkar synliggjordes. I talet om klass jämfördes olika uttryck, där begrepp som överklass och medelklass användes, som om klass definierades utifrån en stabil socioekonomisk bakgrund. Först när diskussionen kom in på etnicitet lyftes mer konstruktionistiska aspekter. Man talade om att etnicitet är något som skapas relationellt, svenskhet blir bara begriplig i relation till och i mötet med andra etnicitetskategorier. En student uttryckte detta med att säga: *Vi definierar oss själva genom att beskriva vad vi inte är.*

För att det ska bli möjligt att besvara frågan *Hur hänger genus, klass och etnicitet ihop*? är det viktigt att samtidigt reflektera kring olikheter och skillnader mellan begreppen. Är samtliga begrepp lika konstruktionistiska, om inte, vilken betydelse får det för analysen av förbindelserna dem emellan? Vilka konsekvenser får användandet av gruppepitet som män och kvinnor, överklass och underklass? Vad betyder ”makt” när man försöker tänka ihop kategorier som genus, klass och etnicitet? I diskussionen ovan ställs inte den typen av frågor, men vart och ett av studenternas svar hade kunnat tjäna som ingång till vidare problematisering. Till exempel hade det kunnat vara fruktbart att undersöka vardagsförståelser som ”överklass” eller ”rik = mäktig”. Lärarutbildaren antyder att makt kan förstås relationellt genom att tala om hur lärarens makt är beroende av situationen. Försöket får dock inget fäste, diskussionen förs vidare i vardagspratets tecken.

4 Återskapande av könspolaritet

Elina Lahelma, professor i utbildningsvetenskap i Helsingfors, ledde mellan 2008 och 2010 ett projekt finansierat av det finska utbildningsdepartementet som handlade om att undersöka och utveckla genusmedvetenheten inom finsk lärarutbildning. I slutet av 1980-talet hade hon medverkat i ett annat liknande nationellt projekt. Hon beskriver att det var som ”déjà vu” att återkomma till lärarutbildningen 20 år senare. När det gällde genus och jämställdhet i utbildningen, verkade inte mycket ha hänt under tidsperioden. I lärarutbildningen var det fortfarande vanligt att förenklade och oproblematiserade förståelser av kön uttrycktes av lärarutbildare. Exempelvis förklarade en lärarutbildare att det ingår i pojkars utvecklingsprocess att bråka, och att lärare därför måste tolerera detta. Lahelma menar att lärarutbildningen inte gav verktyg åt studenterna för att utmana den typen av essentialistiska könsförståelser (Lahelma 2011). Nedan återger vi en situation

där problematiken upprepas inom svensk lärarutbildning. Här handlar det om ett seminarium om mobbning där flickors och pojkars könsidentiteter konstrueras utifrån ett essentialistiskt och könspolärt perspektiv.

Situation: Tal om mobbning

I ett seminarium om mobbning har en yrkesverksam lärare, med mångårig erfarenhet av att arbeta förebyggande med mobbning i skolan, bjudits in för att diskutera temat med lärarstudenter under deras första termin in i utbildningen. Läraren talar utifrån en auktoritär position, mer ute efter att förmedla goda tips och råd till studenterna, än att problematisera sitt arbete. Studenterna upprätthåller hans position genom att inte ställa några kritiska frågor alls. De bekräftar honom på detta sätt som ”expert”.

Under seminariet talar läraren en del om vikten av att kartlägga omständigheter kring mobbning innan man försöker lösa situationer. Han säger att han aldrig ger sig in i diskussioner som han kan förlora. Han tipsar också om att man kan hämta inspiration från polisen. *Hitta informatörer!* säger han och fortsätter:

– Jag har nästan bara problem med tjejer och deras relations-såperi.

– Det börjar ju tidigt med att dom ska ha en bästis, inflikar en student.

– Det är skillnad på hur man hanterar pojkar och flickor när det gäller mobbning, säger läraren.

– Är det för att du är man? frågar en annan student.

– Nej, för att dom är olika. En tjej förlåter inte. En kille säger ”dra åt helvete”! svarar läraren och implicerar att killar har hetare temperament, men också lättare att förlåta och gå vidare. Han berättar vidare om ett fall där en flicka blivit mobbad av en stor, stark pojke och att han som lärare då använt sig av en hottaktik och hotat med att flytta pojken från skolan. Han säger:

– Den taktiken kan jag inte köra med en flicka. Flickor är mer sofistikerade.

Kort därefter avslutas seminariet och en av lärarens avslutande kommentarer är en påminnelse om hur olika flickor och pojkar är. *Tjejer är mer empatiska, det bara är så. För dem är det naturligt, vi [killar/män] måste jobba på det*, säger han. Under den korta rasten innan en ny seminariegrupp kommer in, hinner jag växla några ord med läraren. Han har nästan uteslutande diskuterat skillnader mellan pojkar och flickor, och därför frågar jag honom: *Upplever du att lärarens kön har någon betydelse när man ska hantera mobbning?* Han svarar snabbt och med eftertryck att han tycker att lärarens kön har betydelse. Han funderar lite, och ger sedan som exempel den situation som han nämnt under seminariet, med den starka pojken som han hotade att flytta från skolan. Läraren säger:

Mycket få kvinnor skulle kunna hantera den situationen. Han förklarar att det är än viktigare för kvinnor att inte hantera mobbningssituationer ensamma utan att alltid arbeta tillsammans med någon kollega.

Kommentar:

Det långa utdraget visar hur en lärare, för dagen iklädd rollen som lärarutbildare, utgick från en starkt könspolariserad syn. Temat mobbning är inte per definition bekönat, men läraren knyter i sin framställning ihop mobbning med ett särskilt perspektiv på kön. Könsskillnad i hans version blir avgörande för att kunna arbeta förebyggande mot mobbning. Seminariet blir på det här sättet ett exempel på att genus kan göras i alla sammanhang, oavsett innehållsligt tema.

Seminariet är också ett exempel på hur interaktion kan bidra till att återskapa genusordningen (jfr Acker 1992) trots att graden av interaktion var mycket låg i seminariet. Det var läraren som höll en monologisk och normativ föreläsning. Studenternas frågor var få och okritiska. Detta faktum innebar dock inte att det saknades *relationer* i rummet. Studenterna var inte tvingade att sitta tysta. Den för seminariet ansvariga lärarutbildaren var inte tvingad att avstå från intervention, ej heller vi forskare. Vi accepterade alla, och bidrog till att upprätta, den auktoritära position som intogs av läraren. Den byggdes upp av hans handlingar, men i lika stor utsträckning av vår aktiva tystnad (jfr Foucault 2002). En viktig anledning till att läraren kunde få denna starka auktoritetsposition i rummet, var att han åberopade sin långa och gedigna erfarenhet av att jobba förebyggande med mobbning. Han använde denna erfarenhet för att bevisa att hans beskrivning faktiskt var den sanna representationen av verkligheten (jfr Ers 2006:82). Men att berätta om erfarenheter är inte att objektivt återge ett skeende. Erfarenhet är något som konstrueras här och nu, i relation till den situation som föreligger, i mötet med andra människor (Butler 1997; Åberg 2008). Berättelser om något självupplevt besitter en stor kraft. Inom etnografisk metod har detta kallats att ha ”närvarons magi” (Andersson 2000). Det är svårt för en lärarstudent att bestrida eller problematisera denna erfarenhet. Den närvaromagi lärarutbildaren vittnade om gjorde det lättare för honom att dominera seminarierummets mentala yta (jfr Young 1990). Studenters och lärarutbildares erfarenheter kan vara produktiva verktyg i undervisningen (hooks 2010). Men för att de ska kunna bli det måste erfarenheten förstås som historisk och som resultat av en tolkning. Annars kan erfarenhet, som i det här fallet, bidra till att återskapa fixerade, könspolära ståndpunkter. Både lärarutbildare och studenter behöver kunna göra kritiska analyser av hur själva erfarenheten benämns (Mohanty 2003). Därutöver krävs mod att opponera sig, även mot studenter eller lärarutbildare som har uppenbart vällovliga avsikter.

5 Tal om individen

På senare tid har en individdiskurs vunnit mark, inte bara i Sverige, utan såväl i Europa som i anglosaxiska länder utanför Europa. Det handlar om en diskurs som utgår ifrån en fristående individ. Denna diskurs är i linje med den nyliberala ideologi som har fått ökat inflytande sedan 1980-talet. Centralt i detta tänkande är den könsneutrala individen som agerar och bemöts utifrån sin personlighet, vilken framstår som helt opåverkad av genus och andra sociala strukturer (Connell 2006).

Ett exempel på en syn på individen som någon som bara ”är”, helt opåverkad såväl av genus som av alla andra föreställningar, normer och värderingar av historisk och kulturell art, gavs under ett seminarium som tog upp skolans jämställdhetsmål. Lärarutbildaren framhöll att man behöver kunskap för att diskutera jämställdhetsfrågor. För att kunna arbeta för en förändring är det viktigt med kunskap om hur det ser ut i samhället. Till detta kommenterade en student: *Spelar det någon roll egentligen, kan man inte få vara som man är?*

Inom förskola och skola talar lärarna ofta om att bemöta barn och elever ”som individer”. Under många av våra observationer noterade vi att denna individdiskurs togs i bruk, ibland bara tillfälligtvis, ibland fick diskursen ett större utrymme. Nedan ska ett exempel när individdiskursen upprepades av många studenter redovisas.

Situation: Redovisning av uppgift

En grupp distansstudenter som läser till lärare har kommit in till campus för en heldags undervisning. Studenterna går sin första termin av sju. Gruppen består av ett tjugotal studenter varav fyra är män. De flesta har vad som skulle kunna kategoriseras som svensk bakgrund, men fem av studenterna, fyra kvinnor och en man, kallar sig ”invandrare” och/eller nämner sin utländska bakgrund. Den här dagen ska studenterna redovisa hur de ser på sig själv som blivande pedagoger. Var och en ska ha förberett en PowerPoint-presentation på temat ”jag som pedagog”.

När studenterna börjar redovisa noterar jag att många av dem talar om vikten av att bemöta alla som individer i lärarjobbet. Till exempel framhåller en student: *Det är jätteviktigt att se individen. Det lärde jag mig verkligen på mitt förra jobb.* Den sista studenten som redovisar innan det är dags för lunchpaus säger: *Som alla andra redan har sagt så vill jag se barns personlighet, se dem som individer.*

Lärarutbildaren och jag går för att äta lunch. Jag tar upp att studenterna upprepar frasen ”att bemöta alla som individer”. Lärarutbildaren nickar och förstår precis vad jag menar. Hon säger: *Javisst, alla säger så, men*

HUR? När jag ger respons på de uppgifter som de lämnar in så kommenterar jag ständigt och ställer frågan, hur ska detta gå till? Jag vill att de tänker till och anger något mer konkret istället för att upprepa schabloner.

Efter lunch fortsätter redovisningarna. Även under eftermiddagen lyfter studenterna fram hur viktigt det är att se individen, att se alla och bemöta alla på ett personligt och rättvist sätt. Fernanda är den sista studenten som ska redovisa och hon går fram med osäkra steg. Hon inleder med att säga att hon kommer från ett annat land, men att hon har funnit sig väl till rätta i Sverige. Hon berättar lite om positiva erfarenheter på olika arbetsplatser under de senaste åren. Även VFU:n inom lärarutbildningen gick bra. Hon kände sig delaktig i verksamheten och hon fick mycket uppskattning från handledare och kollegor. Däremot har hon inte känt sig välkommen i studentgruppen. Istället har hon känt sig negligerad och utesluten. Hennes röst är ostadig och hon säger: *Under lunchen så blev jag helt ignorerad av er alla. Det var ingen som pratade med mig!* Dragana ser uppriktigt förvånad ut och hon säger till Fernanda: *Det var för att vi inte känner dig.* Reza frågar Fernanda: *Tror du att anledningen till att du blev ignorerad är att du är invandrare? Jag är också invandrare,* säger han, pekar på sig själv och ler vänligt. Fernanda rycker på axlarna. Dragana frågar Fernanda om hon är med i någon studiegrupp och Fernanda skakar på huvudet. Dragana, Pelin och Judith, som samtliga har utländsk bakgrund, bjuder in Fernanda till sin grupp. Fernanda tackar ja till erbjudandet. Hon ser både lättad och glad ut. Ingen av de övriga studenterna säger något.

Kommentar:

Det som är slående i utdraget ovan är kontrasten mellan studenternas optimistiska tal om att se individen, och den dynamik som utspelar sig inom gruppen. I vardagliga praktiker kan inneslutning och uteslutning ske på subtila sätt som kan gå emot den egna intentionen att ”se individen”. Som Martin (2003) visat är det i organisationer vanligare att genus skapas genom sådana ”tysta”, oreflekterade praktiker, snarare än öppet och uttryckligen. Könssegregerade mönster kan alltså formas även i miljöer där könsneutralitet och individuella förutsättningar sägs vara utgångspunkter (Wahl, Holgersson, Höök & Linghag 2001).

När Fernanda tog upp att hon hade känt sig ignorerad och utanför, agerade samtliga av de studiekamrater som hade identifierat sig som ”invandrare” eller som nämnt att de hade utländsk bakgrund. Reza ställde frågan om Fernanda trodde att mottagandet kunde bero på att hon var invandrare. Genom sitt vänliga bemötande bekräftade han sin studiekamrat. Ännu tydligare visas hur de tre kvinnorna Dragana, Pela och Judith ”såg”, bekräftade och bjöd in Fernanda i gemenskapen. Trots talet om att se individen agerade ingen av

de andra studenterna för att Fernanda skulle känna sig inkluderad. Genom studenternas praktiker och sätt att lösa situationen, återskapades genus och etnicitet som ordnande principer. Paradoxalt nog bidrog talet om individen till att dölja det faktum att individer faktiskt skapas genom kategorier som kön och etnicitet. På så sätt underbyggdes uteslutande praktiker inom den egna studentgruppen.

6 Organisation

De sju lärarutbildare som deltagit i studien arbetar alla under olika villkor. Förutsättningarna kan skilja mellan lärosäten, fakulteter, avdelningar och arbetsgrupper. Arbete med att utmana genus och utveckla jämställdhet förutsätter att det finns organisatoriska förutsättningar (Havung 2006). Samtidigt är det viktigt att påpeka att genusrelationer inte skapas oberoende av de organisatoriska aspekterna. Genus och organisation bör inte betraktas som skilda processer, utan som ömsesidigt förstärkande (Hearn 2000). Nedan kommer vi att diskutera en del av de förbindelser mellan genus och organisation som framkommit genom våra gruppintervjuer och observationer.

Eldsjälar

I en av gruppintervjuerna beskriver en lärarutbildare vad som hände när detta projekt presenterades för hela lärarutbildarkollegiet vid det aktuella lärosätet. När en av oss forskare berättade om syftet med projektet, hade några av lärarutbildarens kollegor tittat på henne och frågande utropat: *Det där är väl nånting för dig!?* Hennes intresse för genuspedagogik möts inte av något uttryckligt motstånd, men hon blir något av ett alibi. Den som engagerar sig och driver genusfrågor riskerar att ensam få göra detta istället för att få med sig sina kolleger i det som borde vara en gemensam uppgift.

I en kritik av lärarutbildningen har Havung (2006) pekat på att det finns ett godtycke kring genus och jämställdhetsfrågor. När frågorna har svag institutionalisering – som på de lärarutbildningar vi har undersökt – krävs entusiaster, eldsjälar, för att frågorna ska få något utrymme. Fenomenet är väl känt bland dem som forskar om, och arbetar med, jämställdhet i andra organisationer (Pincus 1997; Mark 2007).

I intervjuerna med de deltagande lärarutbildarna menade flera av dem att en förtjänst med vårt projekt har varit den möjlighet som de har fått att dryfta frågor om genus med varandra och med oss forskare. Om man på lång sikt ska orka fortsätta att arbeta aktivt med att lyfta genus- och jämställdhetsperspektiv i sin undervisning – frågor som ofta kan möta motstånd och friktion – krävs att man är flera som delar på ansvaret. Viktigt är också att man har möjlighet

till intellektuellt utbyte och vidareutbildning i frågorna.

Backlash

I en berömd bok från 1991 beskrev Susan Faludi hur den feministiska rörelsen drabbades av en *backlash* på grund av en mediastyrd mytspridning om karriärdrivna kvinnor som försakade både hem, barn och familj (Faludi 1991). År 2006 kom en nyutgåva av boken där Faludi i sitt förord argumenterar för att det även under 2000-talet finns en liknande backlash, bland annat genom att kvinnors rätt till ekonomisk självständighet har förvridits till en rätt att konsumera varor (Faludi 2006).

Faludis bok är dystopisk. Om man vänder blicken, till exempel mot dagens sociala rörelser, kan man se att det finns många tecken på att både unga kvinnor och män har utvecklade politiska drivkrafter och ett intresse för frågor om till exempel genus och sexualitet. Samtidigt har, som vi varit inne på tidigare, en individdiskurs som vuxit sig stark skapat utmaningar för genusorienterade lärarutbildare. I en av gruppintervjuerna tog vi upp frågan om i vilken utsträckning man upplever att studenter är intresserade av genus- och jämställdhet. Frågan väcktes hos oss då vi hade noterat att några av seminarierna om genus hade en hög frånvaro bland studenterna. Så här diskuterade några av lärarutbildarna kring saken:

> **Per:** *Jag försöker sätta in sådana här exempel i ett större sammanhang. Ett lokalt sammanhang är ju [lärosätet] här då, som inte alls är så intresserade av genusfrågor som vi gärna gör gällande. Men jag kan väl se att det liksom överhuvudtaget är någon slags backlash. Det finns många sätt att glida över detta.*
>
> **Intervjuare:** *Märks backlashen bland studenterna också?*
>
> **Per:** *Ja.*
>
> **Eva:** *Ja, det tycker jag.*
>
> **Intervjuare:** *Bland annat genom frånvaro då, eller är det uttryckligen motstånd också?*
>
> **Per:** *Nja, jag kan tycka att genuspedagogiken har misslyckats. Min enkla förklaring är den här vanliga tvåkönsmodellen. Studenterna är måna om att vara genusmedvetna. Men genusmedvetenhet är då tolkat som att man skiljer på pojkar och flickor. Det här upprepas från förskolan och skolan upp till universitetet och lärarutbildningen. Man är genusmedveten men fortfarande är det väldigt viktigt att det är "Tjejkväll" på gallerian. I samma stund som dom sitter och citerar utantill ur läroplanen att alla barn ska ges lika möjligheter oberoende av kön, så kan man i nästa stund göra femininitet eller maskulinitet,*

”girling” and ”boying”. Jag är övertygad om att det här starka fokuset på den här dualismen, man, kvinna, pojke, flicka, ställer till det. Jag är inte så intresserad av att prata om pojkar och flickor. Jag säger att jag inte kommer att göra det, utan jag kommer att titta på de föreställningar, ideal och normer som vi skapar, som vi förväntar oss, som vi lever upp till och som vi sprider. Det tror jag är en lättare ingång också. Det skrämmer inte bort de studenter som tycker med en suck, ”ah men nu igen, har vi inte hört tillräckligt om det här, och vi är ju jämställda nu, varför ska…” Det finns ju killar också som säger, att ” jaja, det här gäller ju inte oss”. Och det säger dom med rätta då, för män har ju blivit exkluderade ur den här diskussionen. Så jag försöker att bjuda in alla. Och jag lägger inte fokus på att räkna pojkar och flickor. Det har blivit en återvändsgränd.

Intervjuare: *Håller du med om det Eva?*

Eva: *Jag tycker att anledningen till att studenterna inte visar större intresse är att de har en uppfattning om vad detta handlar om, och den är de väldigt nöjda med. Några få i varje grupp är aktiva och tycker att detta är väldigt viktigt och diskuterar väldigt bra, men det är få. Men de kommer garanterat till lektionerna och de vill diskutera. De får med sig gruppen väldigt bra, tycker jag. Vi har några få som är riktigt kunniga och riktigt bra på gång. Men de allra flesta är nöjda med sin uppfattning.*

Per: *Det har jag märkt också. De som är intresserade är ofta väldigt kunniga. Och de är aktiva. Det finns två sorter. Dels är det radikalfeministerna och de är alltid himla kul. De är skojiga för de dänger på liksom. De tycker alltid om att diskutera. Och sen så finns det de som är väldigt bekymrade över den här tidiga inropningen i könstereotyper. De har ibland egna barn och har upptäckt att det varken går att köpa kläder eller leksaker till barn utan att bli inropad i en könsstereotyp. De har en drivkraft i sin egen erfarenhet, och sin upprördhet. Dem har man med på tåget och de blir någon slags ambassadörer. De blir genuspedagogiska ambassadörer. Då kan jag visa på redskap, teoretiska men även praktiska. Jag kan visa hur vi kan jobba med detta pedagogiskt. Så sådana vill man ha.*

Intervjuare: *Man får liera sig med dem som finns för att det ska få spridning i gruppen?*

Eva: *Ja. Men sen så tycker jag att de andra som finns runtomkring har väldigt svårt att haka på tåget. För de är liksom inte i mittenvagnen ens. De är långt bort i någon vagn på slutet. De har jättesvårt att haka på, förstå och komma in i diskussionen. Det är ju bara en förmiddag man har. Vad har man fått till stånd under de tre timmarna?*

> **Per:** *Det är därför jag vill ha en förmiddag och en förmiddag till sen. För då kan jag skicka ut dem på genusspaning. De får lite uppgifter. Gå tillbaks till din förskola, eller gå ut på staden och kolla. Sedan kan jag ge lite redskap. Inte så många, men en handfull teoretiska redskap kan man ge. Detta med normer och stereotyper kan man använda. Gå ut och spana och kom sedan tillbaka. När de väl kommer tillbaks behöver jag bara luta mig tillbaks. För då finns det en kunskap, och det finns en erfarenhet och det finns ett tänkande hos studenten. Det är då jag kan gå in och ordna och sätta namn på de iakttagelser som studenterna gjort.*

Det här långa utdraget åskådliggör flera viktiga saker när det gäller genus och lärarutbildning. Oavsett om det råder en backlash eller inte för genus- och jämställdhetsfrågor i samhället, står det klart att intresset för området, från såväl personal som studenter, kan vara mycket skiftande. Att arbeta med genus i lärarutbildning kan ofta innebära att möta studenter där vissa är ointresserade, andra motståndare, och ytterligare andra radikala förkämpar. Området uppfattas av många som politiskt laddat. För somliga är det förknippat med starka känslor. Andra känner trötthet inför frågorna. Utöver detta kommer att studenternas förkunskaper kan vara mycket skiftande. I ett sådant landskap förväntas lärarutbildare, ofta under ett enda utbildningstillfälle, nå samtliga studenter och skapa ett lärande kring genus. Per och Eva är optimistiska. De ser att om man bara får lite mer utrymme så går det att åstadkomma mer. Det är givetvis viktigt att studenterna får möta goda pedagoger och didaktiker, men detta är inte tillräckligt. Det behövs också utrymme och tid.

Tidens betydelse

I föregående avsnitt pekade vi på att lärarutbildningsorganisationen behöver frigöra utrymme för genusfrågorna, för att lärarutbildarna ska kunna utföra ett bra arbete. Genus kan dock skapas i alla sociala relationer (Connell 2009), vilket innebär att lärarutbildare omedvetet eller medvetet alltid arbetar med genus. En genusmedveten lärarutbildare kan klara av att jobba in perspektivet inom vilka ämnesramar som helst. Detta kan dock vara en svår pedagogisk uppgift, särskilt i ämnen som till synes inte verkar ha något med genus att göra, exempelvis matematik[1]. Formellt undervisningsutrymme är en viktig aspekt av lärarutbildares möjligheter att arbeta med genus och jämställdhet. Men tiden har betydelse på fler sätt.

Många skol- och utbildningsforskare har pekat på att utbildningsorganisationer och institutioner påverkas starkt av de tankeströmningar och ideologier som formar samhället i stort. Skolan var

1 Se dock Palmer (2010) för en diskussion om, och förslag till hur förbindelser mellan genus och matematik kan hanteras didaktiskt.

till exempel en förutsättning för att industrisamhällets kunskapsbehov skulle tillfredsställas (Hargreaves 2004). När barnarbete förbjöds, tack vare att nya synsätt på barn som individer växte fram, behövdes skolan för att hindra barnen från att gå sysslolösa (Simola 1996). Under senare år har forskare intresserat sig för hur globalisering och marknadsliberala värderingar bidrar till att strukturera skola och högre utbildning (Mellström 2006). I utbildningsvardagen är det dock lätt att glömma bort att former för utbildning och undervisning är samhälleliga produkter, resultat av ett otal förhandlingar och strider om vad, hur och varför undervisning ska ske. Kumashiro (2009) har pekat på vikten av att blottlägga den *common sense*, de outtalade förgivettaganden som strukturerar skola och utbildning.

Till de mest grundläggande aspekterna av sådan common sense hör tidens betydelse för struktureringen av undervisningen. Föreläsningar och seminarier pågår ofta dagtid. Varje pass är ofta bestämt att vara en, två eller tre timmar. Tiden är begränsad och avgränsad. I våra observationer kunde vi ofta notera en medvetenhet om klockan. Tiden bidrog på detta sätt till att forma synen på hur olika ämnen och frågor skulle behandlas, som i följande exempel:

Situation: Klockan går

Vid ett tillfälle ska lärarutbildaren träffa gruppen för första gången. Hon förväntas examinera studenterna på en del kurslitteratur som rör området specialpedagogik.

Jag är först på plats i seminarierummet och sätter mig för att vänta på studenterna och på lärarutbildaren. Åtta studenter med blandade inriktningar (allt från förskola till gymnasium) ska berätta om en skönlitterär bok med anknytning till ämnet och med hjälp av kurslitteraturen göra reflektioner och analyser av boken. Studenterna troppar in efter hand. De säger, något förvånade*: Hej!* till mig och en av dem lägger till: *Du ser inte ut som en [Kerstin] [lärarutbildarens namn]* och indikerar på detta sätt att han inte förut träffat den för seminariet ansvariga lärarutbildaren. Med sin kommentar verkar han också förklara gruppens förvåning. De förväntade sig en Kerstin, men mina kroppstecken föreföll omöjliggöra att jag skulle kunna heta det. En av de kvinnliga studenterna klagar sedan på att det är kallt i rummet. En kille spexar lite, går med ett leende till ett hörn i rummet och säger: *Här kan du ställa dig, här är det 90 grader.* De skrattar. Han hoppar runt lite och säger skämtsamt*: Jag är så rolig!* De börjar sedan tala lite om seminariet de har framför sig. Killen säger att han vid deras förra redovisande seminarium hade fått presentera sist av alla. Han kommenterar att, *då hade ni redan tagit alla citat*. Därför, menar han, bör han denna gång få

redovisa först. När lärarutbildaren Kerstin kommit och seminariet sätter igång är killen snabb med att säga*: Kan jag få berätta först då?*

Ju längre seminariet pågår, desto mer påtaglig blir tidens betydelse. Redan efter att två studenter har presenterat utbrister en annan student: *Gud va' klockan är mycket, hon är redan fem över nio!* Lärarutbildaren tittar upp mot klockan och utropar: *Oj!* och säger något forcerad: *Vi fortsätter.* Under den resterande knappa timmen noterar jag vid ett otal tillfällen hur såväl studenter som lärarutbildare tittar upp mot klockan eller fäller kommentarer om hur kort tid som är kvar, att man måste skynda på eller att någon ska begränsa sig lite.

Kommentar:

I exemplet blir det tydligt hur tid kan bli en faktor som skapar konkurrens mellan studenterna. Det ställs på sin spets när ett seminarium är examinerande. Studenterna blir måna om att få göra sin redovisning, för att bli godkända. De behöver visa att de har tänkt självständigt, att de är originella. Därav den manlige studentens iver att få redovisa först av alla. Risken i den här typen av situationer är att studenter som är duktiga på att ta för sig premieras. En annan risk är att fokus hamnar mindre på kvalitativt lärande och mer på kvantitativt mätande av kunskaper. Detta är särskilt negativt för frågor rörande genus. Att skapa en fördjupad förståelse av genus handlar om att gå bortom förenklade könspolära förhållningssätt, att problematisera hur man förstår sig själv och andra. Detta är processer som kräver tid och reflektion (Amundsdotter 2010).

Sammanfattning och avslutande reflektioner

Vi vill avsluta den här rapporten med att sammanfatta det vi har sett i projektet. I anslutning till detta ska vi också diskutera några vägar som vi ser som framkomliga i arbetet med genusfrågor inom lärarutbildningen.

Genom observationerna och intervjuerna har vi kunnat konstatera att det finns en rad hinder i lärarutbildares arbete med genusfrågor. Grundläggande är att begreppen jämställdhet och genus ofta används på oreflekterade sätt. Studenterna bör därför få hjälp att förstå begreppens komplexitet och relationerna dem emellan. Om lärarutbildare och studenter lyfter fram begreppen i undervisningen utan grundläggande kunskap om dem, finns det risk för att begreppen blir synonyma med könsskillnad, något som blir rent kontraproduktivt. Utan en fördjupad förståelse av hur genus görs i vardagliga praktiker ligger det också nära till hands att könsblinda och homosociala praktiker fortgår utan att problematiseras.

I studien fann vi seminariediskussioner som rörde sig på en vardagsnivå. Vi menar att det är viktigt att lärarutbildare och lärarutbildningsorganisationen reflekterar över hur diskussionerna och seminarieformen ska kunna användas för att utmana det vardagliga tänkandet. I vardagspratet ryms ofta oproblematiserade, ibland till och med diskriminerande, kommentarer. För att sådant ska kunna motverkas är det avgörande att lärarutbildare har goda genusvetenskapliga kunskaper och att seminarierna genomförs utifrån tydligt formulerade lärandemål.

En öppning kan vara att starta med förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag. Då det ofta råder oklarhet om innebörden, kan det vara en god idé att inleda med att definiera vad jämställdhetsuppdraget innebär. Vad innebär det till exempel att eleverna ska ges möjlighet att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet? Hur ska det gå till? Vilka hinder kan finnas enligt den vetenskapliga kunskapen inom detta område? Ett sådant uttalat fokus kan motverka att diskussionen blir ett upprepande av välkända repliker och klichéer.

Ett redskap som vi själva har funnit användbart för att sortera i diskussionen och tydliggöra vardagspratet är en modifierad variant av Wahls (1996; 1999) modell ”molnet” (se även Bondestam 2005). Skillnaden mellan det pedagogiska uppdraget, vetenskaplig kunskap och vardagsprat kan klargöras genom att man först skriver tre rubriker på whiteboard; *styrdokument/lagar/politiska beslut*, *forskning/vetenskaplig kunskap* och *åsikter/vardagstänkande*. Nästa steg är att be studenterna ange vilka associationer de

tror att skolans jämställdhetsmål brukar väcka. Dessa sorteras sedan in under respektive rubrik, något som brukar tydliggöra de skilda nivåerna.

Frågan om vilken betydelse biologiska könsskillnader har för jämställdhetsfrågor är viktig att ta upp, menar vi. Den brukar alltid finnas med på något sätt och därför är det väsentligt att lyfta fram vilka olika synsätt som kan finnas representerade. Dessa kan också relateras till styrdokumentens formuleringar om det jämställdhetsmål förskola och skola har att verka för. Att tydliggöra skillnaden mellan *väsen* och *villkor* kan bli en aha-upplevelse (Wahl 1996). Diskussioner om jämställdhet brukar ofta komma in på frågan om kvinnors och mäns eventuellt olika naturer. Samtalet hamnar då lätt i en föga konstruktiv diskussion om huruvida kvinnor och män är mest lika eller olika och vad som i så fall handlar om biologi. Det blir med andra ord en spekulation om människors *väsen*. I detta sammanhang kan det vara fruktbart att framhålla att jämställdhet framför allt är en fråga om lika *villkor*, att kvinnor och män ska ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter. Lika villkor är målet oavsett människors väsen (Wahl 1996).

I rapporten har vi skildrat hur stereotypa och könspolära föreställningar upprepades på ett oreflekterat sätt inom undervisningen. Ett sätt att förbereda en problematisering och teoretisering av föreställningar som dessa kan vara att ge studenterna i uppgift att göra mindre studier av leksakskataloger, reklam, ungdomstidningar etcetera. Som beskrivits var detta någonting som ett par av de lärarutbildare som medverkade i projektet gjorde regelmässigt. I en gruppintervju kallades detta för att göra genusspaningar. Uppgiften tycktes fungera som ett mycket fruktbart sätt att introducera området och engagera studenterna.

De lärarutbildare som hade mindre rutin av att ta upp genusfrågor fann det givande att diskutera sina nya erfarenheter med studenterna. Till exempel diskuterades tendensen att särskilt uppmärksamma pojkar/män. Detta var något som vissa studenter kände igen medan andra var mer tveksamma till om det fanns sådana tendenser.

Ytterligare ett resultat som vi har lyft fram i rapporten är hur en individdiskurs upprepas på ett okritiskt sätt. I lärares uppdrag ingår att se till varje individs behov, men det är problematiskt när individen betraktas som om hans eller hennes personlighet är opåverkad av genus och andra sociala strukturer (Connell 2006). I vår studie har vi också sett att talet om individen ofta handlar om eleverna. Vi menar att det är viktigt att inom utbildningens ramar synliggöra de normer som bidrar till att forma såväl lärarstudenter som lärarutbildare.

Vidare har vi diskuterat ett antal organisatoriska aspekter som utgör utmaningar för lärarutbildare. Lärarutbildare som arbetar med genus och jämställdhet behöver ha en kollegial miljö att luta sig mot. Att bära frågorna som ensam individ är inte långsiktigt hållbart. Ledningens support och

aktiva arbete, för att visa organisationen att frågorna är viktiga, kan inte nog framhållas. Lärarutbildare behöver också ha ett ordentligt tidsutrymme för att kunna arbeta pedagogiskt på ett bra sätt med frågorna. En enskild föreläsning leder knappast till något djupare lärande. Det är mycket som ska rymmas inom lärarutbildningen, men lärarstudenters förståelse av genusperspektiven kan utvecklas mycket om det finns en klar tanke om progression.

Att arbeta med genusfrågor är ofta utmanande och energikrävande. Studenternas förkunskaper och intresse för frågorna kan skifta mycket kraftigt. Genus är ett område som de flesta har åsikter om, men färre har gedigna kunskaper. Det handlar också i många fall om sådant som berör personliga värderingar, vilket tvingar människor att reflektera över sig själva och sina identiteter. Allt detta ställer krav på flexibilitet i utbildningen. Såväl undervisningsformer som metoder måste noga övervägas. Snäva tidsgränser, effektivitet och examination är dåliga ledord för den lärarutbildare som vill arbeta med genus. Att bli genusmedveten är ofta en långsam kunskaps- och lärandeprocess. Det behövs tid för dialog och reflektion utifrån den vetenskapliga kunskap som finns.

Referenser

Acker, J. (1992). Gendering organizational theory. In: A. J. Mills, & P. Tancred (Eds.). *Gendering organizational analysis.* Newbury Park: Sage Publications. pp. 248-260.

Andersson, Å. (2000). In medias res. Om metod, makt och författarauktoritet. I: Y. Hagström m.fl. (Red.). *Porträtt utan ram. Kön och sexualitet bortom strukturalismen*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, S. & Jalmert, L. (2007). *Genus i forskningsansökningar inom utbildningsvetenskap: En uppföljning av Vetenskapsrådets beredning och utfall år 2004.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Amundsdotter, E. (2010). *Att framkalla och förändra ordningen. Aktionsorienterad genusforskning för jämställda organisationer.* Stockholm: Gestalthusets förlag.

Arnesen, A.-L., Lahelma, E., & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk pedagogik*, Vol. 18, No. 1, pp. 1-14.

Bergström, M. (2007). *Försök att bryta! Rapport om projekt för att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden 1993-2005*. Falun: Gender School.

Bondestam, F. (2005). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.

Bondestam, F. (2010). *Kunskap som befrielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969-2009.* Stockholm: Fritze.

Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.

Connell, R.W. (1987). *Gender & power. Society, the person and sexual politics*. Oxford: Polity Press.

Connell, R.W. (1999). *Maskuliniteter.* Göteborg: Daidalos.

Connell, R.W. (2006). The experience of gender change in public sector organizations. *Gender, Work and Organization*. Vol. 13, No. 5, pp. 435-452.

Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

Cushman, P. (2008). So what exactly do you want? What principal mean when they say "male role model". *Gender and Education*. Vol. 20, No. 2, pp. 123-136.

Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön.* Stockholm: Liber.

de los Reyes, P. (2010). En (o)jämlik jämställdhet? Intersektionella perspektiv på ojämlikhetsskapande inom universitetsvärlden. I: P. de los Reyes (Red.). *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*. Uppsala: Universitet.

de los Reyes, P. & Mulinari, I. (2005). *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.

Edwertz, M. & Lundström, L. (2003). *Jämställdhets- och genusperspektiv i kurslitteraturen. En granskning av den obligatoriska litteraturen för det allmänna utbildningsområdets inledande 40 poäng i den nya lärarutbildningen vid Karlstads universitet*. Arbetsrapport 2003:1. Karlstads universitet.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Engström, M. m.fl. (2003). *Studenter genusgranskar sin utbildning. Projekt med elektro- och dataprogrammen och lärarutbildningen vid Linköpings universitet*. Linköpings universitet.

Erixon Arreman, I. & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education. A Swedish dimension. *Gender & Education*, Vol. 19, No. 3, pp. 317-337.

Ers, A. (2006). *I mänskligheten namn. En etnologisk studie av ett svenskt biståndsprojekt i Rumänien*. Hedemora: Gidlund.

Faludi, S. (1991). *Backlash. The undeclared war against American women*. New York: Crown.

Faludi, S. (2006). *Backlash. The undeclared war against American women*. (2nd ed). New York: Three Rivers Press.

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.

Fürst Hörte, G. & Isaksson, A. (2007). *Jämställdhetssatsningar: I korsningen mellan genusteori och förändringsarbete*. Halmstad: NTG Jämställdhet Argus.

Gannerud, E. (2009). Pedagogers syn på några aspekter av genus och jämställdhet i arbetet. I: I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet: Göteborg Studies in Educational Science.

Gonäs, L. m.fl. (2009). *Att riva murar –samspel mellan utbildning och arbetsliv. En rapport från JämVäxt-projektet vid Karlstads universitet*. Karlstads Universitet.

Hamrén, R. (2006). Homosocialitet: En aspekt av maskulinitet. I: R. Frangeur (Red.). *Mandom, mod och morske män: Rapport från manlighetskonferensen den 30 november 2006*. Linköpings universitet.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället. I osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Havung, M. (2006). ”Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”. Om jämställdhet och genus i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Årg. 13, Nr 1, s. 171-208.

Hearn, J. (2000). On the complexity of feminist intervention in organizations. *Organization*, Vol. 7, No. 4, pp. 609-624.

Hedlin, M. (2011). How the girl choosing technology became the symbol of the non-traditional pupil's choice, *Gender and Education*, Vol. 23, Issue 4, pp. 447-459.

Hedlin, M. & Åberg, M. (2011, kommande). *Män i förskolan – varför det? En intervjustudie av manliga och kvinnliga förskollärare i slutet av sin utbildning*.

Heikkilä, M. & Häyrén Weinestål, A. (2009). *Kartläggning och analys av jämställdhetsinsatser vid svenska lärosäten 2000-2009*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. New York: Taylor and Francis.

Högskoleverket (2009). *Man ska bli lärare: Den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen – beskrivning och analys.* Stockholm: Högskoleverket.

Jonsson, R. (2008). När skolan längtar efter män. Genusperspektiv på rekryteringen av fler män till lärarutbildning. I: M. Carlson & A. Rabo (Red.) *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Boréa.

Kimmel, M. (2008). *Guyland – The perilous worlds where boys become men: Understanding the critical years between 16 and 26*. New York: HarperCollins.

Kumashiro, K. (2009). *Against common sense. Teaching and learning toward social justice*. New York: Routledge.

Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: an impossible mission? *Education Inquiry*, Vol. 2, No. 2, pp. 263-276.

Lenz Taguchi, H. (2005). Getting personal. How early childhood teacher education troubles students' and teacher educators' identities regarding subjectivity and feminism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, No. 3, pp. 244-255.

Lenz Taguchi, H. (2007). Deconstructing and transgressing the theory – practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, No. 3, pp. 276-290.

Lenz Taguchi, H. (2008). An 'Ethics of resistance" challenges taken-for-granted ideas in Swedish early childhood education. *International Journal of Educational Research*, vol. 47, pp. 270-282.

Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Lindgren, G. (1996). Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Nr. 1, s. 4-14.

Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs*, Vol. 1, No. 3, pp.15-31.

Lundgren, A.-S. (2010). Representing what? Aspects of the teacher's role in light of heteronormativity. In: L. Martinsson & E. Reimers (Eds.). *Norm-struggles. Sexualities in contentions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Mark, E. (2007). *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Martin, P. Y. (2003). "Said and done" versus "saying and doing". Gendering practices, practicing gender at work'. *Gender & Society*. Vol. 17, No. 3, pp. 342-366.

Martino, J. W., & Kehler, M. (2006). Male teachers and the "boy problem": An issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*. Vol. 41, No. 2, pp. 113-131.

Mellström, U. (2006). Gränsöverskridandets praktik och ömsesidighetens mandat. Exempel från etnografiska fältarbeten. *Utbildning och demokrati*, Vol. 15, Nr. 2, s. 129-146.

Mills, M., Martino., W., & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 25, No. 3, pp. 355-369.

Mohanty, C. T. (2003). *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*. Hägersten: Tankekraft.

Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

Månsson, A. (2001). Flickor som bestämmer och pojkar som behöver närhet. I: *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning*. Rapporter om utbildning 1. Malmö: Malmö högskola.

Olsson, A.-C. (2004). I den akademiska garderoben. Det har väl inget med utbildning att göra? I: A.-C. Olsson, & C. Olsson (Red.). *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Atlas.

Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna.* Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Pincus, I. (1997). *Manligt motstånd och ambivalens till jämställdhetsreformer.* Örebro: Kvinnovetenskapligt forum.

Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning.* Stockholm: Fritzes.

Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen. En ny lärarutbildning.* Stockholm: Regeringen.

Reimers, E. (2006). Always somewhere else – heteronormativity in Swedish teacher training. In: L. Martinsson, E. Reimers, & J. Reingarde (Eds.). *Norms at Work: Challenging Homophobia and Heteronormativity*. Stockholm: Under Ytan.

Reimers, E. (2010). Homotolerance or queer pedagogy. In: L. Martinsson, & E. Reimers (Eds.). *Norm-struggles. Sexualities in contentions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

RFSU (2004). *Kartläggning av sex- och samlevnadsundervisningen på Sveriges lärarutbildningar.* Stockholm: RFSU.

Rosenberg, K. & Jakobsen, L. (2008). *Kartläggning av mångfaldsperspektivet i lärarutbildningen. Allmänt utbildningsområde och kompletterande lärarutbildning.* Karlstad: Karlstads universitet.

SFS 2010:800. *Skollagen. Med lagen om införande av skollagen (2010:801).* Stockholm: Norstedts juridik.

Simola, H. (1996). Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. In: H. Simola, & T. Popkewitz (Eds.). *Professionalization and education*. Helsinki University.

Smirthwaite, G. (2005). *Genusperspektiv och genusvetenskap*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fakta info direkt.

SOU 2004:115. *Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU 2005:66. *Makt att forma samhället och sitt eget liv. Jämställdhetspolitiken mot nya mål. Slutbetänkande av Jämställdhetspolitiska utredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU 2006:75. *Jämställdhet i förskolan. Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritze

SOU 2011:1. *Svart på vitt – om jämställdhet i akademin. Betänkande av Delegationen för jämställdhet i högskolan*. Stockholm: Fritze.

Thurén, B.-M. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift,* Nr 3-4, s. 69-85.

Wahl, A. (1996). Molnet – att föreläsa om feministisk forskning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* Nr 3-4, s. 31-44.

Wahl, A. (1999) The cloud: lecturing on feminist research. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, Vol. 7, No. 2-3, s. 97-108.

Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, S. (2001). *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Weiner, G. & Öhrn, E. (2010). En talande tystnad: Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I: I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs universitet.

Wernersson, I. (2010). Pedagogerna och jämställdheten. I: I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs universitet.

West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*. Vol. 1, No. 2. pp. 125-151.

Wiktorsson, P. & Rothelius, S. (2003). *Talande tystnad. Rapport från HoBiGU-projektet vid Göteborgs universitet*. Göteborgs universitet.

Young, I. M. (1990). *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.

Åberg, M. (2008). *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. Göteborg: Mara.