Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola

Genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete

Abstract

Victoria Carlsson-Wahlgren, 2009

Title: The Long Way to an Equal Upper Secondary School - A Study of Gender Pedagogues understanding of the Equality Work in the Upper Secondary Schools.
Language: Swedish, with a summary in English, 221 p.

Key words: Sweden, upper secondary school, gender equality, phenomenology, hermeneutics, reflection, @ography, gender theory, gender pedagogues, class, gender, supervision, didactics, life-world, resistance, curriculum, gender awareness.
ISBN: 978-91-628-7696-8

The aim with the study is to form knowledge about the content of gender pedagogy with starting point in the experiences of gender pedagogues. The objective is to generate new knowledge about how the equality work in the upper secondary school can function and that students in the upper secondary school can to be treated in a more equal way, independently of sexes.The background to the study is the attention of the problem that students are not treated equally. Studies show that the students sexes influences how teachers relate to them and it also influences what grades the students receive. The study examines how gender pedagogues experience a gender pedagogical approach to change norms and structures in the upper secondary school. The empirical materials are interviews with six gender pedagogues who are active in the upper secondary school. The interviews are interpreted through a hermeneutical method in order to reach an understanding of how gender pedagogues' experiences and uses gender pedagogy in their work in the upper secondary school. The method is interviews done through digital technology: @ography, which are interviews via e-mail. The result shows that gender pedagogues experiences that it is possible to pursue a gender pedagogical approach in the upper secondary school, but that it will take time when the resistance against the approach from teachers, school managements and municipalities are immense. The most effective way to change the approach on the upper secondary school is if teachers are supervised in teams in order to change attitudes and subconscious standards.

SAMMANFATTNING

Victoria Carlsson-Wahlgren, 2009

Titel: Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola - En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete.

Språk: Svenska, med en engelsk sammanfattning, 221 s.

Nyckelord: Sverige, gymnasieskolan, jämställdhet, likabehandling fenomenologi, hermeneutik, reflektion, @ography, genusteori, genuspedagog, jämställdhet, lärare, klass, kön, handledning, arbetssätt, gymnasieskolan, livsvärlden, motstånd, läroplaner, genusmedvetenhet.

ISBN: 978-91-628-7696-8

Syftet med studien är att bilda kunskap om genuspedagogikens innehåll och arbetssätt med utgångspunkt tagen i genuspedagogernas erfarenhet. Målet är att kunna generera ny kunskap om hur jämställdhetsarbetet i gymnasieskolan ska kunna fungera och att elever i gymnasieskolan ska kunna bemötas på ett jämställt sätt, oberoende av kön.
Bakgrunden till studien är det påtalade problemet att elever i ungdomsskolan inte bemöts likvärdigt. Studier visar ett deras kön påverkar hur lärare förhåller sig till dem och vilka betyg eleverna får. Studien undersöker hur genuspedagoger erfar att det genom ett genuspedagogiskt arbetssätt går att förändra de genusnormer och strukturer som lever i gymnasieskolan. Det empiriska materialet består av intervjuer med sex genuspedagoger som är verksamma i gymnasieskolan. Intervjuerna tolkas genom hermeneutisk metod för att nå en förståelse av hur genuspedagogerna upplever och använder genuspedagogiken i sitt arbete i gymnasieskolan. Metoden är intervjuer gjorda genom digital teknik: @ography, som innebär intervjuer genomförda via e-post. Resultatet visar att genuspedagoger erfar att det är möjligt att föra in genuspedagogiska arbetssätt i gymnasieskolan, men att det kommer att ta tid då motståndet mot arbetssättet från både lärare, skolledningar och kommuner är stort. Det mest effektiva sättet att förändra arbetssättet på gymnasieskolan är att lärare handleds i arbetslag för att ändra attityder, förhållningssätt och invanda normer.

Victoria C Wahlgren

Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola

En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete

School of Education and Communication
Jönköping University
Dissertation No. 5

Jönköping
ISBN: 978-91-628-7696-8
Ark-tryckaren AB
© Victoria C Wahlgren, 2009

Till Felicia

FÖRORD **13**

INLEDNING **15**

FORSKARROLLEN 16
GENUSPEDAGOGIK I UTBILDNINGSOMRÅDET 17
Varför gymnasieskolan? *19*
Pojkar och flickor i gymnasieskolan *19*
Pojkar som grupp *20*
Flickor som grupp *22*
JÄMSTÄLLDHET I GYMNASIESKOLAN 24
Gymnasieskola, jämställdhet och könsmönster *26*
Jämställdhet – en förklaring av begreppet *27*
Sammanfattning *29*

BAKGRUND – GENUSTÄNKANDE I GYMNASIESKOLAN **31**

LÄROPLANERNA UR ETT JÄMSTÄLLDHETSPERSPEKTIV 31
Lgy 70 – Början på det genuspedagogiska tänkandet *32*
Lpf 94 – Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 ..... *36*
Genus sett utifrån svenska förhållanden *37*
VARFÖR FINNS DET GENUSPEDAGOGER? 38
Genuspedagogens tänkta uppgifter *39*
Genuspedagogutbildningen *42*
Kursens utformning *43*
Antalet utbildade genuspedagoger i Sverige *44*
FÖRÄNDRINGSPEDAGOGIK I OLIKA UTFORMNINGAR 45
Feministisk pedagogik *46*
Jämställdhetspedagogik *48*
Könsmedveten pedagogik *50*
Genuspedagogik *51*
GENUSPEDAGOGIK – FÖRÄNDRINGSPEDAGOGIK 53
Bemötande och förhållningssätt *54*
Kompensatorisk genuspedagogik *57*
Genusmedvetenhet *58*
Fyra genusstrukturer i gymnasieskolan *59*
Sammanfattning *61*

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR **63**

ONTOLOGISKA OCH EPISTEMOLOGISKA ANTAGANDEN **65**

HERMENEUTIKEN OCH KOPPLINGEN TILL FENOMENOLOGIN 65
FENOMENOLOGISK TOLKNING AV BEGREPPET GENUS 66
Det konstituerade genuset *67*
Genus och kön en del av kroppen *71*
Livsvärlden, genus och kroppen *72*

KLASSPROBLEMATIK – SOM EN TOLKNING AV GENUS 75
Klasskillnader *76*
Klass och kropp *78*
"ATT TOLKA BETYDER ATT SE NÅGOT SOM NÅGOT" 81
Hermeneutiska spiralen som en falsifikationsmodell *84*
MIMESIS – FÖRSTÅELSE OM VAD MAN GÖR OCH VARFÖR 86
Prefiguration – Mimesis 1 ..... *87*
Konfiguration – Mimesis 2 ..... *87*
Rekonfiguration – Mimesis 3 ..... *88*
KUNSKAPEN ATT VETA HUR MAN GÖR OCH VARFÖR 89
Episteme *89*
Techne *89*
Fronesis *90*
KRITIK MOT HERMENEUTIKEN OCH SAMMANFATTANDE TANKAR 91

METODOLOGISKA ANTAGANDEN OCH METOD 93

DATAINSAMLING – UTSÅLLNING AV INFORMANTER 93
Brev till kommunerna *95*
Urval *95*
GENUSPEDAGOGER SOM HAR INTERVJUATS FÖR STUDIEN 96
Veronica *97*
Britt *97*
Katarina *97*
Mia *98*
Bertil *98*
Annica *98*
INTERVJUER – PÅ ETT DIGITALT SÄTT 99
@ography – en digitaliserad intervjumetod *100*
Intervjugenomförande, frågor och utfall *103*
Frågor utformade till studien – omfattningen på studien *105*
REFLEKTION I SAMBAND MED @OGRAPHY 108
Skrivandet och eftertankens möjlighet *109*
Reflektion och medvetande *111*
Tankar om @ographymetoden *114*
Etik i intervjusituationen *116*

RESULTAT – GENUSPEDAGOGIK I PRAKTIKEN 119

GENUSPEDAGOGER UTE I KOMMUNERNA – HUR SER DET UT? 119
Kommuner som inte har genuspedagoger i tjänst *121*
Kommuner som har genuspedagoger i tjänst. *122*
Sammanfattning *124*
GENUSPEDAGOGERNAS ARBETE I PRAKTIKEN 126
Vägen in i genuspedagogiken – hur väcks ett intresse? *126*
Feministisk litteratur som grund för intresse *129*

Sammanfattning ... *131*
VAD BETYDER GENUSPEDAGOGIK FÖR EN GENUSPEDAGOG? ... 131
Är genuspedagogiken en pedagogik eller en didaktik? ... *133*
Sammanfattning ... *136*
ANLEDNINGAR TILL ATT ARBETA GENUSPEDAGOGISKT ... 136
Bemötande av elever i gymnasieskolan ... *139*
Femininitet, maskulinitet, skolkoder och bemötanden ... *140*
Kön och skolattityd ... *143*
Bakgrund, attityder och jämställdhet ... *146*
Flickor, pojkar och gruppindelningar ... *148*
Sammanfattning ... *152*
ARBETSSÄTT INOM GENUSPEDAGOGIKEN ... 152
Handledning av arbetslag ... *153*
Observationer ... *157*
Agera som en förebild i klassrummet ... *158*
Föreläsningar ... *159*
Hur det genuspedagogiska arbetet skulle kunna fungera ... *161*
Sammanfattning ... *163*
GENUSMEDVETENHET – LÄTT ATT FALLA TILLBAKA I GAMLA VANOR ... 164
En jobbig process att bli genusmedveten ... *165*
Genusmedvetenhet som lärandeprocess ... *168*
Genusmedvetenhet i klassrummet ... *170*
Sammanfattning ... *175*
ATT FÖRSÖKA RIVA OSYNLIGA HINDER – OM ATT IFRÅGASÄTTA NORMER OCH FÅ MOTSTÅND ... 176
Uppbackning saknas ... *178*
”Vi har så mycket annat just nu” – om viljan att bli använd ... *179*
Att bemöta motstånd ... *180*
Sammanfattning ... *182*

DISKUSSION ... 183

GENUSPEDAGOGER – FÖR VEM OCH VARFÖR? ... 183
Jämställdhetsarbete – inte en ”quick-fix”! ... *185*
Genusdebatt i skolan – en väg till rättvis bedömning av eleverna? ... *186*
Genusperspektiv i sin praktik ... *187*
Normativa genusmönster återspeglas i gymnasieskolan ... *188*
Normativ skola behöver utmanas ... *190*
FUNGERANDE ARBETSSÄTT FÖR ATT MEDVETANDEGÖRA ... 192
JÄMSTÄLLDHETSARBETE SOM EN ETIKFRÅGA ... 193
Lärarna lämnas i sticket ... *195*
SLUTORD ... 197

SUMMARY ... 199

REFERENSLISTA ... 205

BILAGA 1 217
BILAGA 2 219
BILAGA 3 221

FÖRORD

Att skriva en avhandling är en högst individuell process. I arbetet är man som forskare ensam, samtidigt som fler personer inblandade i arbetet. Nu sitter jag här och ska avsluta detta arbete som jag levt med under fem år. Det dyker då upp en del personer som bör uppmärksammas. Några av dem är inblandade för det rent vetenskapliga arbetet medan andra är inblandade för att livet vid sidan av ska fungera.

Först vill jag tacka min handledare Professor Tomas Kroksmark för goda råd, stora kunskaper och tålamod. Om någon skulle be mig beskriva dig skulle jag säga stor generositet och kunnande, samt en stor vilja att lära nytt, tack Tomas. I samma andetag vill jag också tacka min doktorandgrupp: Ellen Almers, Karin Alnervik, Karin Åberg, Håkan Fleischer, Per Ohlsson, Annica Otterborg, Ulli Samuelsson och Mikael Segolsson för många skratt, tokiga idéer men samtidigt djupa diskussion, goda idéer, råd och konstruktiv kritik. Vi har upplevt mycket ihop i form av konferenser, resor och gemensamma middagar, men framförallt dagar med gemensam handledning då våra arbeten frammejslats och utvecklats. Detta kommer jag att sakna. Bättre grupp kunde jag inte ha varit delaktig i under dessa år.

Tack också till följande: min bihandledare Docent Pia Williams, vårt samarbete var kort men intensivt och det tackar jag för. Till mina diskutanter, Professor Inga Wernersson som under mitt halvtidsseminarium gav mig ovärderliga tips som resulterade i att min avhandlingstext utvecklades. Docent Gun-Marie Frånberg som under mitt slutseminarium gav konstruktiv kritik som utvecklade arbetet ytterligare en nivå. Recycling av gammalt och vårstädning av annat, tack.

Stort tack, oändligt många gånger riktas till Britt Inger Broman för korrekturläsning av mitt manus. Alla skulle ha en vän som du.

Tack till Liliann Kock-Kjelke för korrekturläsning av min summary och abstract. Vännen jag vänder mig till i nöden.

Ett tack riktas till Nils Carlsson som gett mig möjligheten att kombinera mitt genuspedagogiska arbete med forskning och för en räddning i nöden. Ett tack riktas också till Annika Arlbrandt som stöttat mig under vägen fram till färdig avhandling och så att jag kunnat kombinera lärararbete och forskning. Även så

riktas ett tack till Solbritt Einarsson för diskussioner kring genuspedagogiskt arbete och genuspedagogiska vinklingar på livet.

Jag vill också rikta ett stort tack till mina föräldrar, Monica och Ove, för att ni från första början trott på min kapacitet trots den krokiga väg jag har gått. Även om ni en gång i tiden förberedde er för att åka och hämta mig efter min allra första tenta…

Jag vill till sist tacka min familj, Niclas, Felicia och Vincent. De många och ofta långa samtal som jag och Niclas haft vid middagsbordet om vetenskapliga teorier och metoder har varit både nyttiga och viktiga, men ibland förvirrande. Tack för att ni stått ut med mina oändligt många timmar vid datorn. Att skriva avhandling är ett arbete som oftast kan genomföras på dagtid men ibland blir även kvällarna lidande, även så nätterna. Tack Niclas för ditt tålamod när jag ibland vaknat mitt i natten och tänt lampan för att skriva ned mina tankar. Tack också för korrekturläsning och förtydliganden av texten, två kolliderande teoribildningar kan ibland utvecklas till något gott.

Till min älskade dotter Felicia: Man kan göra allt bara man bestämmer sig för det och kämpar.

Till alla andra: "Just open your eyes and see, that life is beautiful!"

Nässjö 2009-02-09
Victoria C Wahlgren

Inledning

Sedan 1970-talets början har jämställdhet mellan könen betonats i den svenska läroplanen. Då fanns texten inskriven i Lgy 70 och numer finns texten om jämställdhet mellan kvinnor och män i Lpf 94. Från och med år 2002 finns det utbildade genuspedagoger i den svenska skolan. Dessa har uppdraget att verka som resurspersoner för att skolans personal ska få hjälp att uppfylla läroplanens värdegrundsmål om jämställdhet mellan kvinnor och män.

Jämställdhetsfrågorna i skolans verksamhet fokuseras oftast genom att framställa det arbete som sker i förskolans regi. Enligt slutbetänkandet från Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) är anledningen till att förskolan inte är jämställd att invanda normer och beteendemönster styr agerandet hos lärargenerationen. Barnen i förskolan visar enligt utredningen upp genusnormerande mönster då pojkar och flickor bland annat bemöts på olika sätt. Genusmönster och könsrelaterade beteendemönster som visas i de tidigare skolåren återfinns även på gymnasieskolan, dock är de mer subtila än vad de är hos de yngre eleverna i grundskolan och barnen i förskolan (Lif, 2008a). Det är en vanlig uppfattning att eleverna på gymnasieskolan är jämställda och att jämställdhetsfrågan är ett överdrivet problem som lärare inte behöver arbeta med. Jämställdhetsfrågorna blir således reducerad till att hamna hos de, oftast kvinnliga, elever och lärare som brinner för frågan. De riskerar då i och med sitt engagemang att bli utpekade av manliga klasskamrater som exempelvis tråkiga och tjatiga.

Jämställdhet mellan flickor och pojkar, oavsett skolår, är en pedagogisk fråga som förutsätter att skolans lärare har kunskap om genusperspektiv och hur barn och ungdomar förhandlar sina positioner och hur de förhåller sig till normer som styr dem i skolvardagen (SOU 2005: 66). Och det förutsätter också att lärarna är medvetna om vilken inverkan de har i och med sitt arbete och att de genom sitt förhållningssätt påverkar eleverna. Här återfinns genuspedagogens arbetsområde, att utbilda skolpersonal om genusperspektiv, jämställdhet och könsmönster för att utveckla genusmedvetenhet hos lärare och andra grupper kopplade till arbetet i skolan:

> Forskning om kön och genus har oftast fokuserat på elevernas situation, och har beskrivit hur skolan medverkar i att skapa och upprätthålla könsmönster och genusrelaterade föreställningar bland eleverna. […] Skolan uppfattas ofta som en könsneutral institution, kanske i särskilt hög grad av lärarna själva. Det

> finns ett motstånd mot att uppfatta skolan som en plats där genus och genusrelationer skapas och upprätthålls (Gannerud, 2001 s. 16f).

I mitten av 2008 sattes en delegation samman för att studera och stärka jämställdhetsarbetet i skolan. Delegationens uppdrag, som ska redovisas 2010, var att studera könens lika möjligheter, attityder och förhållningssätt till studier och skola (Dir 2008:75). Syftet för den här avhandlingen är att studera de upplevelser som genuspedagoger har av att använda genuspedagogik i praktiken för att för på så sätt belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan. Avhandlingen fokuserar på att undersöka vilka pedagogiker genuspedagogerna använder för att ändra normativa könsmönster och hur de upplever att genuspedagogik kan öka genusmedvetandet hos lärare i gymnasieskolan.

Forskarrollen

Alla forskare har ett intresseområde som utgör grunden för den forskning de bedriver. Det är intresset för en fråga och vetgirighet om ämnet som driver forskningsfrågan och processen framåt. I mitt fall är intresset och nyfikenheten fokuserat på genuspedagogik och skolans värdegrundsarbete speciellt då frågan om jämställdhet mellan kvinnor och män. Från början är jag utbildad gymnasielärare i religionsvetenskap och filosofi. Mitt intresse för jämställdhetsfrågor kommer från två håll. Dels från nyfikenheten angående värdegrundsfrågorna då dessa ofta hamnar på filosofilärarens bord när ingen annan ”vill ta i dem”. För de lärare som arbetar i skolan är uppdraget att arbeta efter Skollagen och läroplanen tydligt formulerat och de är ålagda att uppfylla läroplanens värdegrundsfrågor om bland annat jämställdhet mellan könen. Dels också från att en mer eller mindre slumpartad händelse gjorde att jag fick förfrågan av min hemkommun att gå utbildningen *Jämställdhet, värdegrund och genusvetenskap*. Frågan ställdes då ingen annan i kommunen varit intresserad. Jag hade precis börjat arbeta igenom efter en tids föräldraledighet. Samtidigt som jag kom tillbaka blev jag erbjuden en plats på forskarutbildningen och eftersom att min hemkommun skulle betala det första året ställdes ett krav på mig för att de skulle betala. Kravet var att jag skulle bli kommunens genuspedagog.

Efter genomförd utbildning blev mitt uppdrag som nyutbildad genuspedagog att handleda arbetslag i förskolan. Då öppnade sig frågan om vad genuspedagogik egentligen var, vad var det för uppdrag som jag hade fått? Jag upplevde att det var otydligt formulerat och att jag behövde mer kunskap för att kunna utfö-

ra mitt uppdrag. För att besvara frågorna kontaktade jag andra verksamma genuspedagoger. Eftersökningarna skedde i närheten av min egen kommun men jag kontaktade även andra som läst kursen samtidigt som jag och som fanns i andra delar av landet. Av de kontakterna förstod jag att situationen var liknande i andra kommuner och att även de hade ett otydligt formulerat uppdrag. Då jag upplevde eftersökningarna som misslyckade börja mitt letande efter vetenskapliga texter. Där hoppades jag kunna hitta de svar som jag sökte. Efter en längre periods sökande bland nationella och internationella texter om genuspedagogiskt arbete i skolan kunde jag konstatera att det var ett område som inte var beforskat, det enda jag hade hittat var C- och D-uppsatser som behandlade genuspedagogernas arbete, genuspedagogik i skolan eller undersökningar av den genuspedagogiska utbildningen. Eftersökningarna hade emellertid lett mig in på områden som kunde betraktas som bakgrundstexter till hur genuspedagogiska frågor vuxit fram. Det var texter om hur genus påverkar i skolan, hur flickor och pojkar använder talutrymmet i klassrummet och hur könsmönster återspeglar sig i klassrummet. Min fråga om hur arbetssätt kan förändra genusmönster i skola och klassrum hade ännu inte fått något svar. Då formulerades min forskningslust, att undersöka genuspedagogikens vetenskapliga grund men framförallt dess användningsområden och hur andra genuspedagoger upplever genuspedagogiken. Mitt undersökningsområde hade formulerats.

Inför de informanter som intervjuats för den här studien har jag inte presenterat mig som genuspedagog. Genom att jag undvikit att meddela informanterna om min bakgrund har detta troligtvis gjort att de har blivit mer ingående i sina svar och mer förklarande än de hade blivit om de vetat att även jag är genuspedagog.

Genuspedagogik i utbildningsområdet

Genuspedagogik har blivit mycket uppmärksammat under de senaste åren genom olika genuspedagogiska metodböcker och tillämpade arbetsmetoder. Kurser inom ämnet genuspedagogik, eller könsmedveten pedagogik som det kallas i en del sammanhang, ges på flera olika universitet. Via Uppsala universitet ges en kurs i genusmedveten pedagogik för universitetslärare. Kursen ämnar enligt syftesbeskrivningen ge kunskaper om genusteori och betydelsen av att vara medveten om genus i undervisningen. När kursen är över ska de utbildade universitetslärarna bli vad utbildningsorten kallar genuscoacher, de ska alltså arbeta

genusmedvetet.[1] Föreläsningar ges för lärare inom skolans olika ålderkategorier och metodböcker skrivs i hur lärarna ska bemöta eleverna för att utmana de traditionella könsrollerna. Antalet kvinnliga studenter ökar dessutom på högskolor och universitet. Det som förut var pojkarnas territorium, matematiken, har nu flickorna intagit (Björnsson, 2005). Att flickor och pojkar inte är jämställda i gymnasieskolan visar sig inte bara i form av vem som når de högsta betygen utan också i form av att pojkarna äger ordet i klassrummet och får den mesta uppmärksamheten från lärarna, men det är ändå flickorna som når de höga betygen. Pojkarna har enligt undersökningar (a.a, 2005) 70 procent av taltiden medan flickorna får den resterande tiden. Det råder en ojämställdhet i just det att pojkarna får mest hjälp, utrymme och uppmärksamhet i klassrummet men ändå är det flickorna som når de högsta betygen:

> Idag börjar så gott som alla; 98 procent i gymnasieskolan trots att den är en frivillig skolform. Kvinnorna fullföljer utbildningen i större omfattning än männen; 78 procent av kvinnorna som började sin utbildning höstterminen år 2000 erhöll ett slutbetyg inom fyra år. Motsvarande siffra för männen var 72 procent (Skolverket, 2006,s. 51).

Västvärlden, och då hänvisas till bland annat Sverige, Storbritannien, Australien och USA, har likartade förhållanden. Scientific American skriver i septembernumret 2006 att i USA ökar flickornas försprång gentemot pojkarnas, i bland annat läsning, och de fick på nationella prov fler poäng i läsning än pojkarna (Doyle, 2006). Flickornas försprång ökar även på andra områden och i de ämnen som i vanliga fall benämns som så kallade flickämnen[2] ökar skillnaden markant. Men även i de andra ämnena som tidigare räknades som så kallade pojkområden som matematik och fysik, kommer flickorna i kapp och könsskillnaderna suddas enligt Globaliseringsrådets rapport ut (Utbildningsdepartementet, 2000a). Flickorna drar ifrån i skolan och detta gäller hela vägen genom skolgången ända upp till högskola och universitet. Men är pojkarna verkligen förlorarna i gymnasieskolan? Eller är detta en situation som skolan har haft sedan länge och som råkade uppmärksammas för några år sedan och som skolan nu nästintill står undrande inför? Västvärlden har drabbats av ”panik” för pojkarnas sämre prestationer, det hävdar i alla fall Arnesen, Lahelma och Öhrn

[1] www.uadm.uu.se/upi/arkiv/dokument/Genus-coach.pdf, online 2006-09-30

[2] Så kallade flickämnen visar sig vid vidare läsning vara de ämnen som beskrivs som mjuka, humanistiska ämnen så som språk, religion och estetiska ämnen. Så kallade pojkämnen visar sig vara de ämnen som beskrivs som hårdare ämnen, så som matematik, idrott och tekniska ämnen.

(2007). De noterar att pojkarnas situation i skolan är en förändring som pågått de senaste tjugo åren och som inte kan betecknas som ny.

Det fanns år 2007 enligt Utbildningsdepartementet och Regeringens hemsida[3] cirka 360 000 aktiva gymnasieelever som gick något av de 17 nationella programmen. Samtidigt undervisade ungefär 37 500 lärare i gymnasieskolan. Hur lärarna påverkar eleverna i deras utveckling är oftast i fokus vid genusundersökningar. I denna studie kommer genuspedagogen att vara i fokus, hur denna arbetar och hur arbetet mottas ute i gymnasieskolor och kommuner.

Varför gymnasieskolan?

Min studie kommer att fokusera på arbetet i gymnasieskolan. Valet föll på den skolformen för att det är viktig att undersöka den av flera anledningar. Tre av dem framstår som mer betydelsefulla för denna studie. För det första för att det är ett relativt outforskat område inom svensk pedagogisk forskning då mycket av den pedagogiska forskningen handlar om de yngre åldrarna. För det andra, och kanske den viktigaste orsaken, att det är den skolform där könsskillnaderna verkligen visar sig genom de val av program och kurser som eleverna gör. Studieinriktningarna på gymnasieskolan är könsstyrda, de elever som väljer att göra könsöverskridande studieval möter mer motstånd än stöd från klasskamrater och lärare. Flickor som väljer att hoppa av från så kallade pojkprogram är till antalet större än de pojkar som hoppar av från så kallade flickprogram (Tallberg Broman, red., 2002). För det tredje att det är den skolform som än så länge har den största blandningen av kvinnor och män som undervisande lärare inom de olika programmen (Statistiska centralbyrån, 2006).

Pojkar och flickor i gymnasieskolan

För att återgå till den andra anledningen om varför gymnasieskolan är en viktig skolform att studera har det visat sig, och som hänvisades till ovan, att pojkar och flickor inte har samma erfarenhet från klassrumsarbetet. Skolans organisering är en social process där individerna formas som människor, men den mesta forskningen har behandlat pojkarnas bildande av maskulinitet. Studier visar att skolan i sin struktur är gammaldags och producerar därför genusifierade personer som reproducerar genusmönster och strukturer i klassrummet (Kimmel, 2005; Sandell, 2007). Pojkar och flickor blir behandlade olika i klassrummet, pojkarna får av pedagogerna mer avancerade frågor och fler följdfrågor samt att

[3] http://www.regeringen.se/sb/d/2526, Online 2006-11-10

de får längre tid på sig att svara än vad flickorna får. Detta mönster börjar redan i förskolan (Torstensson-Ed, 2003). Enligt Öhrn (2002) har det dock skett en förskjutning av könsrollerna i klassrummet. De blyga flickorna finns kvar men de självsäkra har ökat i antal. Elever av olika kön men från samma bakgrund klarar skolan på olika sätt. Flickor från arbetarklass klarar i vissa avseenden skolan medan pojkarna knappast erövrat skolan. Hur pojkar och flickor presenterar sig i skolan och hur skolan delar in dem i grupper kommer att presenteras under nästkommande rubrik.

Pojkar som grupp

Pojkarna i gymnasieskolan är inte fria individer att anstränga sig på det sätt som skulle behövas (Pheonix, 2003; Björnsson, 2005; Holm, 2008). De måste dagligen förhandla sin sociala position i förhållandet till andra pojkar. Gymnasieskolan är således en av de arenor som är identitetsskapande i de unga männens värld. Livet runt eleverna formar både genusmönster och könsmönster (Connell 2005a). Pojkar delas t.ex. gärna av samhället in i grupper av att vara de som är positiva eller negativa till skolan. Att se på pojkarna på det sättet ger en hierarkisk indelning i olika grupper så som högstatusgruppen, eller den akademiska gruppen, och lågstatusgruppen, eller olika yrkesgrupper. Men istället för att bara dela in pojkar efter om de är positiva till skolan som den akademiska gruppen, eller negativa till skolarbete som yrkesgrupperna har Haywood och Mac an Ghaill (2003) delat in pojkarna i fyra typer av grupper; macholads/machokillarna, academic achievers/de akademiska presterarna, working class new entrepreneurs/de nya entreprenörerna och the real englishmen/de riktiga svenskarna:[4]

[4] Macho lads; Till gruppen machokillarna räknar Mac an Ghaill de killar som kommer från arbetarklassen som förkastar sin skolgång. Här återfinns bland annat också en del av invandrarpojkarna som har framtiden i familjeföretaget och som därigenom inte anser att de behöver skolan. Men här återfinns i den svenska jämförelsen bland annat en del svenska pojkar som har haft problem i skolan sedan tidigare.
The achademic achivers; I denna grupp finns både svenskar och invandrarpojkar, de kommer från både arbetarklass men i de allra flesta fall från akademiska familjer. De akademiska presterarna är de killar som gör skolgången legitim för de andra och de har ett uttalat akademiskt mål med sin skolgång.
The new entrepreneurs; De nya entreprenörerna kommer också från arbetarklassen men de placerar sig själva bland de nya arbetarna med högstatusjobb inom tekniska och yrkesmässiga arbetsområden där egna företag är vanliga. De nya entreprenörerna kommer troligtvis från arbetarklass hem med en far som själv är handlingskraftig och händig.

> Students from a social justice inspired middle-class background reject traditional academic routes; they hold middle-class values but operate with anti-schooling responses (Haywood & Mac an Ghaill, 2003 s. 68).

Varje grupp försöker att införa sin egen bild av maskulinitet för att förstärka sin egen sociala status, i schemat återfinns bland annat klassproblematik som en tolkningsmodell. Vi kan inte förstå klass, ras eller global ojämlikhet utan att räkna med genus (Connell, 2005a). För att förstärka sin manlighet gäller det att avskärma sig från det som verkar feminint eller de grupper av pojkar som anses bete sig som en feminin man. Förväntningarna på könsrollen sker genom socialisation in i rollen och inlärning i vad som är betecknas som manligt. Genom att avskärma sig från de grupper som ses som feminina, som kvinnor eller homosexuella män, hotas inte bilden av den heterosexuelle mannen. Då hotas inte heller det heteronormativa kontraktet som byggts upp och betecknar hur *män* och *kvinnor* enligt normen ska vara (Butler, 2004/1990). Det är skolan som serverar pojkarna olika möjligheter att uttrycka sin maskulinitet och att det är lättare för vissa pojkar än andra att positionera sin manlighet inom skolans ramar där de har normerade sociala kulturer att hålla sig till:

> As schools create the conditions for emergence of masculinities, differing meanings of maleness compete for ascendancy. Schools provide a range of resources for students to develop masculinities. At the same time, some boys are able to define their meaning of masculinity over others. These definitions creats boundaries which serve to delineate what appropriate maleness should be within this social arena (Haywood & Mac an Ghaill, 2003, s. 64).

Det finns hos vissa pojkgrupper en tendens att inte anstränga sig i sitt skolarbete, det uppfattas inte som manligt att plugga. De pojkar som lägger ner tid på sitt skolarbete kan då straffas genom att sägas vara sexuellt avvikande och ha andra sexuella preferenser än det normala heterosexuella (Björnsson, 2005; Holm, 2008).

The real englishmen; De ”riktiga” svenskarna representeras av en grupp medelklasselever som liksom machokillarna till viss del förkastar skolgången, men de riktiga svenskarna förblir ambivalenta till betydelsen av att gå i skolan överhuvudtaget eller i detta fall i gymnasieskolan. I denna klass finns de svenska pojkarna som anser att skolan inte passar dem och de kan ha haft dåligt erfarenheter av skolan innan de kom till gymnasiet. De påminner om machokillarna. (Min översättning av Haywood & Mac an Ghaill, 2003, har bytt ut ordet englishmen mot svenskar.)

Flickor som grupp

Det är givetvis inte bara pojkarna i gymnasieskolan som förhandlar sin position och har normer att leva upp till. Även flickorna har olika normer som de ska, eller bör, efterleva. De förhandlar liksom pojkarna ständigt om hur de ska vara, eller mer kanske hur de inte ska vara (Ambjörnsson, 2003). Flickornas sätt att uppfylla normerna är jämförbara med pojkarnas, flickornas sätt är emellertid att avvika från det som inte ses som feminint men för den skull inte maskulint som är det motsvarande fallet hos pojkarna. Flickornas normer är att de ska vara så kvinnliga som möjligt och undvika att vara okvinnliga. Skällsordet finns att de kan uppfattas som manhaftiga och det ger direkt en hänvisning till sexuell läggning. Flickorna ska uppfylla vissa förväntningar i fråga om både tal och uttryckssätt, utseende och beteende i korridorerna. Ambjörnsson (a.a.) visar att bilden av hur en flicka kan vara är väldigt varierande, då hon jämför två gymnasieprogram. De två program som är i fokus för hennes undersökning är Barn- och fritidsprogrammet (BF) och Samhällsvetenskapsprogrammet (S). De skillnader som Ambjörnsson (a.a.) belyser är hur flickorna uppvisar femininitet och hur de tolkar att andra flickor gör. Flickorna från Barn- och fritidsprogrammet beskrivs hos Ambjörnsson som väldigt utmanande i sin kvinnlighet och de använder den för att trotsa skolans krav och utmana manliga klasskompisar men också manliga lärare (Ambjörnsson, a.a; Mac an Ghaill, 1994). Hon hänvisar vidare till att dessa flickor kallas ”kickers” av de flickor som studerar på Samhällsvetenskapsprogrammet. Jackson (2006) kallar dem för ladettes, menande på att de kan jämföras med pojkarnas sätt att vara, hon jämför det med att vara laddish, att vara pojkig. Det kvinnliga ordets motsvarighet har då kommit att bli ladettes. Jackson hävdar att ladettes och tomboys/pojkflickan är flickor eller kvinnor som beter sig utmanande och som har manliga ideal som norm. Hon beskriver dem som ”laddish girls will go for short skirts and loads of makeup and whopping ear rings and the whole shebang” (Jackson, 2006, p.345). Flickor som bryter mot genusnormer tenderar att bli betraktade som stökiga och problematiska. BF-flickorna ses av flickorna från S som alltför sminkade, stökiga och utmanande lättklädda. Flickorna från S försöker genom sin femininitet leva upp till normen hur en lyckad medelklasskvinna ska vara med grace och fulländning av utseende. Det utgörs av att hon uppfattas vara lagom sminkad, välklädd och sansad i sitt rörelsemönster, sitt beteende och i sitt tal. Men flickorna försöker liksom pojkarna att distansera sig från det som anses som traditionellt kvinnligt, då det rankas lågt av båda könen (Sandell, 2007).

Reay (2001) delar upp flickorna på ett jämförbart sätt som Mac an Ghaill (1994) gör. Hon föreslår att flickor i skolan oavsett ålder, och om de är förskolebarn,

elever i förskoleklass eller om de är elever i gymnasieskolan, kan delas in i fyra grupper. Det är oklart om hennes indelning har influerat den indelning som görs av pojkarna, men det håller jag för troligt. Reays artikel är skriven med förskoleklassen i åtanke. Men artikeln och de olika grupperna kan även användas på den övriga skolan på det sätt som Jackson (2006) senare har låtit göra. Då Jackson kallar flickorna ladettes och som presenterades ovan har Reay istället valt att kalla för det mer vanliga tomboys, det som översatt till svenska blir pojkflickan. De övriga olika grupperna namnger Reay som Nice girls, Girlies och Spice girls.[5] Ambjörnssons (2003) S-flickor passar in på Reays Nice girls, det vill säga att de satsar på skolan, de kommer från medelklasshem och de tittar nedlåtande på flickorna som går på BF. De flickor som i Ambjörnssons (2003) studie är BF-flickor passar dock bättre in på beskrivningen av det Reay kallar Spice girls, flickor från lågstatusgrupper. Medelklassflickan förväntas av omgivningen att lyckas i skolan och men också att leva efter det feminina mönstret. Öhrn (2000) menar dock att en ny flicktyp har kommit fram i skolan, som också kommer från medelklassfamiljen men hon bryter mot mönstret genom att vara framåt och vågar ta för sig i klassrummet. Den ideala bilden för hur både pojkar och flickor ska vara enligt normen överensstämmer och båda grupperna försöker leva upp till en gemensam och vedertagen schablon som uppfyller den heteronormativa synen av hur en man eller en kvinna ska vara:

> För att bli populär ska man, flicka såväl som pojke, se bra ut, vara utåtriktad, ha gott självförtroende och vara framgångsrik både vad det gäller relationer och prestationer. […] betydelsen av att vara heterosexuell och ha ett stort socialt nätverk (Holm, 2008, s. 196).

[5] Nice girls: De är skolorienterade och skötsamma men upplevs som tråkiga av skolkamrater. Kommer från medelklassfamilj. De talar nedsättande om andra, mindre lyckade, flickor. Nice girls är inom flickgruppen en högstatusgrupp.
Girlies: Mer flickiga i sin utstrålning än nice girls, de är heterosexuellt orienterade och flirtar med pojkar och skriver kärleksbrev. Dessa flickor ses som dumma och obegåvade av bland annat nice girls.
Spice girls/”Kickers”/ladettes: Agerar mer aktivt mot pojkarna och överskrider ofta de rådande könsnormerna genom att visa det som har kommit att kallas girl power. Utmanar pojkar och manliga lärare genom klädsel, språk och utspel. Spice girls ses som en lågstatusgrupp av nice girls. Här placerar jag in Jacksons (2006) begrepp ladettes
Tomboy: Idrottande flickor som hyllar pojkarnas aktiviteter samtidigt som de talar nedsättande ordalag om flickor. Dessa flickor ses av de andra tjejerna med avund men också nedsättande för de kan också anses vara manhaftiga av girlies. (Reay, 2001, min översättning av Reays begrepp för indelningen av flickorna, med lån från Ambjörnsson (2003) av ordet ”Kickers”.)

Situationen är betydligt värre i skolorna i Storbritannien än vad den är i Sverige. Vid ett samtal med den brittiske skolchefen Richard Stiff[6] framgår det att situationen i Storbritannien har blivit så besvärlig att skolorna har börjat avstänga elever från skolgång. Anledningen är att de är för stökiga och bråkiga för att skolan ska kunna handskas med dem. På varje flicka som blir avstängd för att hon är för stökig eller för bråkig för att vistas i skolan går det, enligt Stiff, 20 stycken pojkar.

Jämställdhet i gymnasieskolan

Under kvinnokonferensen i Beijing 1995 fick Sverige pris för att vara världens mest jämställda land (SOU 2005:66). Men än finns det mycket kvar att göra. Till exempel är inte skolan jämställd i sin behandling av kvinnliga och manliga elever trots att det står i styrdokumenten att så ska vara:

> Den svenska skolan ska vara likvärdig, och alla elever ska erbjudas möjlighet att nå skolans mål. Många studier pekar emellertid på att pojkar, elever med lågutbildade föräldrar och elever med utländsk bakgrund har en lägre måluppfyllelse. […] Mycket tyder på att det finns en rad könsskillnader i den svenska skolan (Skolverket, 2006, s. 8).

De studieval som ungdomarna gör är fortfarande i allra högsta grad könsbundna. Flickorna vidgar sina val i lite större utsträckning än vad pojkarna gör. Det påverkar så att flickorna har tillgång till att välja gymnasieprogram så som teknikprogrammet då stora insatser gjorts för att flickor ska välja teknik, så även på universitet och högskola. Men det hindrar dem från att välja de yrkesprogram som fortfarande har en alltför manlig jargong, så som målare, elektriker eller snickare (SOU 2005: 66; Statistiska centralbyrån, 2006).

I gymnasieskolan nådde pojkarna år 2002/2003 upp till 13,4 meritpoäng jämfört med flickornas 14,7 (Utbildningsdepartementet 2004), dessa siffror ligger kvar på samma nivå vid en undersökning av ett efterföljande skolårs slut, skolåret 2005/2006 (Skolverket SIRIS).[7] Skolan vilar på traditionella könsroller,

[6] Personlig kommunikation med Richard Stiff på Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, onsdag 2008-03-12. Under samtalet uppgav inte Richard Stiff några procentsiffror på hur läget ser ut och hur många elever det är som har avstängts från skolgång.

[7] Vid en snabbundersökning som jag har gjort på olika grundskolor i Sverige för att undersöka slutbetyget i årskurs nio och vilket av könen som har det högsta meritvärdet har jag sett att i alla förutom två av mina undersöka skolor så ligger flickorna på de

undervisningen underlättas av att flickors och pojkars roller hålls isär och att de beter sig på olika sätt (Nycander, 2002):

> Om flickor och pojkar skall ges utrymme att utveckla sina individuella förutsättningar utan att begränsas av könstillhörighet, måste de i undervisningen bemötas utifrån en kunskap om likheter och olikheter mellan könen och vad fördomar om vad som är manligt och kvinnligt betyder i olika sammanhang. Jämställdhetsfrågan kan därmed inte heller reduceras till en attitydfråga, utan blir också en kunskapsfråga (Prop. 1994/95: 164, s. 12).

Wernersson (1977) visade i den första svenska genusundersökningen som gjordes inom skolan att lärare har olika bilder av hur flickor och pojkar är. Pojkar fick enligt undersökningen mer tid av läraren än vad flickor fick, men det gav inga större skillnader i resultat i slutändan, trots lärarens satsningar på pojkarna. Anledningen till att pojkarna fick mer hjälp i skolan var att de ansåg att ”pojkarna var bråkigare och slarvigare än flickorna” (s. 96). Wernersson hävdade att det kunde konstateras en större skillnad mellan de lågpresterande och högpresterande pojkarna. Skillnaden mellan låg- och högpresterande flickor var inte lika stor, de var jämnare i sina prestationer. Flickor fick mer positiva omdömen och därmed mindre kritiska omdömen än pojkar. Flickorna bemöttes dock som grupp medan pojkarna bemöts som individer, särskilt skedde detta i de senare skolåren, enligt Wernersson (1977).

Skolans pedagogik är anpassad till flickornas lärandekvaliteter då de uppfyller skolans formkrav då de bland annat visar sig vara mer analyserande, teamorienterade och långsiktiga. Kroksmark (2006) hävdar att pojkarna har behov av att få tydligare instruktioner, de är kortsiktigare och behöver mer uttalade förväntningar på resultatets kvalitet. Anledningen till att det blivit så här, hävdar Kroksmark (a.a.), var det nya läraravtal som slöts 1995, ÖLA 2000 (Kroksmark, 2006[8]) Avtalet kopplade ihop individuell lönesättning med elevaktiva arbetssätt. Arbetsformerna skulle vara:

---

högsta betygen. Mitt urvalsförfarande har varit att jag har gått in på Skolverkets databas SIRIS och valt ut en kommun för varje bokstav som finns i Alfabetet och den första kommunen på respektive bokstav samt den första grundskolan som jag har fått upp. Sammanlagt fick jag ihop 23 grundskolor. En skola hade inte lagt ut sina resultat över hur pojkar och flickor presterat sinsemellan. Statistiken om att flickorna har högre betyg än pojkarna kommer från avgångsbetygen i årskurs nio (http://www.skolverket.se /SIRIS online 2007-04-28).

[8] www.innovativtlarande.se/kroksmark/2006/darfor-ar-flickor-battre -an-pojkar - i-skolan/ online 2008-03-11

> […] fria, undersökande och elevaktiva. […] En friare form för lärande gynnar på ett systematiskt sätt flickor då det i den mer auktoritära 1900-talsskolan var pojkar som favoriserades. […] Alla de egenskaper som de elevaktiva arbetsformerna innehåller är nödvändiga för att kunna navigera i ett postmodernt vardagsliv såväl som i en googliserad skola och i numera mycket avancerat yrkesliv.[9]

Att flickor och pojkar beter sig olika i klassrummet kan mycket väl bero på hur de blir uppmuntrade att bete sig. Eleverna lär sig snabbt hur de ska knäcka koden om uppförande i skolan och lärare bedömer ofta eleverna genom den dolda läroplanen (Brody, 1981):

> The school is a social process, a set of social relations charged with formal and informal meanings. All aspects of schooling are subject to these meanings and they are developed across a diversity of areas including discipline and control, the formal and hidden curriculum, streaming and prefectorial systems, teaching staff appointments, and auxiliary staff. Research on masculinities suggest that schools through these meanings offer interpretations about what it means to be 'male' or 'female'. More specifically, schooling processes from gendered identities, marking out 'correct' or 'appropriate' styles of being (Haywood & Mac an Ghaill, 2003 s. 63)

Gymnasieskola, jämställdhet och könsmönster

Gymnasieskolan är inte utförligt beforskad vad gäller jämställdhet mellan elever. Jämställdhetsforskning om flickornas positioner i skolan är relativt väl utredd medan pojkarnas situation inte är det. Förskolan är mer beforskad än grundskolan. Det har visat sig vara en ojämställd skolform, även om personalen utbildas och handleds för att öka medvetenheten kring allas lika värde och jämställdheten (SOU 2004: 75). Men hur är det då på gymnasieskolan? I läroplanens värdegrund, som är gemensam för alla skolåldrar, skrivs följande rader:

> Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt (Lpfö 98, s. 3; Lpo 94, s. 6; Lpf 94, s. 6).

Skolans alla åldrar från förskolan och upp till gymnasieskolan har krav på sig att arbeta med jämställdhetsfrågor och uppmuntra eleverna att våga välja det som

[9] www.innovativtlarande.se/kroksmark/2006/darfor-ar-flickor-battre -an-pojkar-i-skolan/ online 2008-03-11

inte ses som traditionellt manligt eller kvinnligt. Baker (2004) argumenterar varför det är viktigt med jämställdhetsfrågor i skolan och hävdar att det kan motiveras genom flera olika faktorer. En jämställd utbildning är enligt Baker (a.a.) nödvändig för att ge människor fulla möjligheter till utveckling av sina kapaciteter, val och frihet i en modern tidsålder. Det erbjuder en motvikt mot olika ojämlikheter sett genom bland annat kön men även etnicitet i andra organisationer och system än skolan som till exempel rättsväsendet. En jämställd utbildning ger också möjlighet till personlig utveckling för alla människor, oavsett kön, social eller geografisk bakgrund. Skolan har en central roll i att förmedla vem och vad som har ett kulturellt värde i sociala sammanhang och den ska förmedla likvärdig tillgång till sociala, politiska och ekonomiska värden i samhället. Till sist ska jämställdhetsarbetet i skolan försvara de demokratiska intressen som finns i att behålla det mänskliga värdet i utbildningen, då människor genom skolan blir jämställt bemötta med utgångspunkt från sina individuella förutsättningar (Baker, a.a).

I den här avhandlingen har jag ambitionen att undersöka genuspedagogikens framväxt. Genom intervjuer med sex genuspedagoger är ambitionen att bilda kunskap om hur genuspedagogiken används och hur genuspedagogerna arbetar för att belysa genusmönster och genusstrukturer i klassrummet och hur de arbetar för att medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan.

Jämställdhet – en förklaring av begreppet

Innan själva undersökningen börjar finner jag att det är viktigt att förklara begreppet jämställdhet ur några olika vinklar: detta bland annat för att jag finner att det inom gymnasieskolan finns en begreppsförvirring kring vad som avser termen jämställdhet. En av målgrupperna för mitt arbete är de praktiserande lärarna och därför väljer jag att lägga in en allmänt accepterad bestämning av begreppet.

Jämställdhet är ett unikt svenskt begrepp som i många fall inte går att översätta till andra språk utan att göra sammankopplingar av ord, ett exempel är engelskans *gender eqaulity*. Termen infördes i politiska sammanhang i början på 1970-talet som en specialuttryck som kunde uppmärksamma könsfrågorna med större kraft (Svensson, 2008). Det politiska målet med jämställdheten var att kvinnor och män skulle ha lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter, menande då att både makt och ansvar skulle vara delat lika mellan könen (Weiner & Berge, 2001). 1976 tillkom en jämställdhetsgrupp som hade som uppdrag att utreda

behovet av en jämställdhetslag och samma år presenterade gruppen ett lagförslag om förbud mot könsdiskriminering. Jämställdhetslagen tillkom 1991 för att främst förbättra kvinnornas villkor på arbetsmarknaden (www.lo.se online 2007-04-03):

> Denna lag har till ändamål att främja kvinnors och mäns lika rätt ifråga om arbete, anställnings- och andra arbetsvillkor samt utvecklingsmöjligheter i arbetet (Jämställdhetslagen 1991:433, http://rixlex.riksdagen.se/online 2007-04-03).

> Jämställdhetslagens syfte är att främja kvinnors och mäns lika rätt i fråga om arbete, arbetsvillkor och utvecklingsmöjligheter. Syftet är att förbättra villkoren i arbetslivet för det kön som har det sämst. Lagen reglerar två huvudfrågor, förbud mot könsdiskriminering och aktiva åtgärder för jämställdhet (www.lo.se online 2007-04-03).

Jämställdhet förknippas, till skillnad från jämlikhet, med förhållandet mellan kvinnor och män. Jämställdhet kan ses som både kvantitativ och kvalitativ. Så här beskriver SCB den kvantitativa och kvalitativa jämställdheten (Statistiska centralbyrån 2006 s. 5) I juridisk mening innebär jämställdhetslagen att kvinnor och män har lika rätt inför lagen till bland annat jämbördig lön för jämbördigt arbete och samma rätt till föräldraledighet. Det förutsätter att män och kvinnor har samma ”möjligheter, rättigheter och skyldigheter på livets alla områden” (SCB, 2006, s. 5).

Den *kvantitativa* jämställdheten innebär att anställda på företag, medlemmar av företagsledningar och sittande riksdagsledamöter räknas i procent. Tidigare har proportionerna 40 procent kvinnor och 60 procent män räknats som jämställt men numer försöker statsmakterna satsa på att det ska finnas lika många kvinnor som män på arbetsplatserna. Finns det en större procentuell andel kvinnor på en arbetsplats betecknas det som en kvinnodominerad arbetsplats, på samma sätt som om det finns en större procentuell andel män på en arbetsplats, betecknas det som en mansdominerad arbetsplats.

Den *kvalitativa* jämställdheten innebär istället att de kunskaper och erfarenheter samt värderingar som män och kvinnor har ska tas tillvara och berika lika mycket i samhället och på arbetsplatser. Kvalitativ jämställdhet handlar alltså om lika villkor för kvinnor och män och i officiella sammanhang beskrivs kvalitativ jämställdhet mellan könen på följande sätt:

> Med kvalitativ jämställdhet avses de villkor, kunskaper och erfarenheter som finns i en organisation. En kvalitativt jämställd organisation tar vara på både kvinnors och mäns erfarenheter och kunskaper samt låter dem berika normeringen. En organisation kan vara jämställd i kvalitativ mening utan att för den delen ha jämn könsfördelning eller ha jämn könsfördelning utan att för den skull vara jämställd i kvalitativ mening (www.hhs.se Online 2007-10-23).

> Med kvalitativ jämställdhet avses ett förhållande där villkor, regler, rutiner, organisation, innehåll, värderingar, maktförhållanden med mera är könsneutrala och följaktligen inte är präglade av tillskrivna könsbestämda kvalifikationer och kompetenser (www.boverket.se Online 2007-10-23).

Sammanfattning

Gymnasieskolan är en skolform där könsmönster styr elevernas val av program. Det finns ämnen som kallas betraktas som mer feminina medan andra ämnen betraktas som mer maskulina. Eleverna i gymnasieskolan måste dagligen förhandla sina positioner. De visar utåt upp en version av sig själva som visar den person de måste vara för att passa in i mallen av flicka/kvinna eller pojke/man. De som faller utanför dessa normer accepteras inte av de andra.

Sätten att betrakta flickor och pojkar i förskola, grundskola och gymnasieskola är normerade av skolan och påverkar lärare i deras arbete. Lärare bemöter och förhåller sig till elever genom att ibland placera in dem i olika fack för att lättare kunna sätta en etikett på dem. Genom detta blir eleverna stigmatiserade, ibland marginaliserade men även upphöjda som exempel på hur en bra elev ska vara för att passa in i skolsystemet. Här återfinns medelklassflickor som ett tydligt exempel. Att bemöta elever genom schablonartade sätt i klassrummet gör att de inte blir behandlade jämställt och därmed uppfylls inte heller läroplanens skrivelser om att skolans arbete ska vara jämställt och att det ska råda jämställdhet mellan kvinnor och män.

Gymnasieskolans läroplan är tillsammans med skollagen de två grundläggande styrdokumenten som styr arbetet i gymnasieskolan. I det kommande avsnittet kommer läroplanerna Lgy 70 och Lpf 94 att studeras men även hur arbetet med jämställdhetsproblematiken har beskrivits genom propositioner och utredningar. Arbetet med jämställdhetsfrågor kommer att studeras, samt hur genuspedagogutbildningen kom till och vilka beståndsdelar den bestod av. Genuspedagogiken kommer också att följas kronologiskt fram till vad den är idag samt vad den innehåller.

Bakgrund – Genustänkande i Gymnasieskolan

Som beskrevs i föregående kapitel har flickor och pojkar olika förutsättningar i skolan. Det finns normer i skolan för hur pojkar och flickor ska vara för att passa in i skolkulturen. I det här avsnittet studeras hur jämställdhet mellan kvinnor och män framställs i de två läroplaner som ligger till grund för gymnasieskolans arbete, Lgy 70 och Lpf 94. Vidare undersöks vägen fram till genuspedagogutbildningen och de olika propositioner och utredningar som ligger till grund för dess existens.

Ända sedan jämställdhet mellan könen infördes i det moderna gymnasiets läroplan i början av 1970-talet har den varit inskriven som ett sätt att arbeta för likvärdig behandling av könen. Som visades i inledningen är jämställdhet ett unikt svenskt ord, det är inte jämförbart med något annat språk och därför kommer det följande avsnittet att fokusera på svenska förhållanden. I kommande avsnitt presenteras således de svenska läroplanerna och hur jämställdhetsfrågan har uppvisats i de läroplaner som funnits för det moderna gymnasiet, Lgy 70 och Lpf 94 och hur skrivelserna angående för jämställdhet mellan könen har förändrats genom olika revisioner av texten. I detta avsnitt kommer även utvecklingen av det som blev genuspedagogutbildningen att undersökas.

Läroplanerna ur ett jämställdhetsperspektiv

Jämställdhetsfrågan har historiskt sett funnits med under en relativt kort tid. I början av 1960-talet lanserades de politiska begreppen *könsroll* och *jämställdhet* som ett tecken på att arbets- och maktdelningen mellan könen var socialt formad av samhället och därmed inte biologisk och medfödd. Skolan kom att bli en del av det nya tänkandet kring könsrollsteorin, genom skolans arbete skulle könsrollerna förändras och kvinnorna skulle i samma mån som männen tilldelas en plats på arbetsmarknaden (Skolverket, 1994; Nordberg, 2005). Gymnasieskolan utreddes och moderniserades under 1960-talet och reformer för att förändra könsrollsfrågan började tillämpas under 1970 i och med den nya läroplanen för gymnasiet, Lgy 70 (Lgy, 1970).

Gymnasieskolan har genomgått ett flertal förändringar. Syftet med den moderna gymnasieskolan var, och är, att elever ska få en gemensam bas av kunskaper. I och med att omkring 98 procent av alla ungdomar fortsätter i gymnasieskolan så kan den numer ses som en i praktiken obligatorisk fortsättning på grundsko-

lan. Dessa siffror kan jämföras med övriga OECD där i genomsnitt 70 procent av alla ungdomar i gymnasieålder går i skolan på gymnasienivå (Hugo, 2007).

Underlaget till den genuspedagogiska utvecklingen i gymnasieskolan finns i politiska texter och i de läroplanstexter som skrivits angående jämställdhet mellan könen och allas lika värde i gymnasieskolan (prop. 1994/95:164; prop. 2001/02:1; Weiner & Berge, 2001). Jämställdhet mellan kvinnor och män som den är beskriven i skolans styrdokument vilar på de skrivelser som är representerade genom värdegrundens skrivelser om bland annat jämställdhet mellan könen:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpf 94 s. 3).

Med jämställdhet mellan kvinnor och män avses, som jag hävdade i inledningen under rubriken ”jämställdhet – en förklaring av begreppet”, lika rättigheter och möjligheter till utbildning och skolgång (Jämställdhetslagen 1991:433[10]). Under 1960-talets politiska debatt betonades att kvinnor och män var lika viktiga vid förändringsarbetet i samhället (SOU 1997: 158). Jämställdheten är lagstadgad och det heter i jämställdhetslagen att ”[a]rbetsgivaren skall inom ramen för sin verksamhet bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja jämställdhet i arbetslivet” (Jämställdhetslagen 1991: 433). Vidare skrivs det i texten att män och kvinnor ska ha lika möjligheter till utbildning, lönesättning, föräldraledighet och annat som rör arbete men även familjelivet.

Lgy 70 – Början på det genuspedagogiska tänkandet

Under 1960-talet började grundskolans läroplaner att förändras. Relationerna mellan könen och könsrollerna skulle nu utmanas. Könsmönstren skulle utmanas i fråga om vad som räknades som betalt och obetalt arbete i hemmet, alltså vad som i könsrollerna var maskulinitet och femininitet (Weiner & Berge, 2001). Efter 1960-talets politiska diskussioner om könsrollsfrågan och kvinnans underordning i samhället (Hirdman, 2001b), blev följden att jämställdhet mellan könen skrevs in i läroplanen. Arbete med jämställdhetsfrågor skulle nu ske

[10] http://rixlex.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1991:433 2007-04-03

medvetet, och för att det skulle bli verklighet fördes jämställdhetsfrågorna in som en del i undervisningen (Lgy 70, 1970). Under rubriken *Elevernas sociala utveckling* kom arbetet med könens jämställdhet att fokuseras och skolan skulle i undervisningen orientera sig mot könsrollfrågan:

> Under hela skoltiden bör frågor som rör hem och familj behandlas i samband med undervisningen i olika ämnen där dessa frågor har en naturlig anknytning. Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan och stimulera eleverna att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden (Lgy 70, 1970 s. 15).

I den ovanstående läroplanstexten går det att läsa att skolan bör beröra frågor om hem och familj och verka för jämställdhet mellan könen, samt att skolans arbete bör hjälpa eleverna att orientera i könsrollsfrågan och prata om könsroller och jämställdhet mellan könen. I texten står också skrivet att lärare under elevens skoltid bör beröra jämställdhetsfrågor ur olika synvinklar och i olika ämnen både i hur de påverkar i hemmet, på arbetsmarknaden och i samhället. Skolan skulle också i undervisningen väcka elevernas förståelse för att samhället ska vara jämställt. Enligt läroplanen skulle eleverna uppmuntras att debattera och ifrågasätta rådande samhällsförhållanden (Lgy 70, 1970).

För att skolan skulle få en fingervisning om hur arbetet skulle kunna utföras genomförde Skolöverstyrelsen ett projekt som slutade i en handlingsplan *Ett friare val – jämställdhetsprogram för skolan* (1975). Sammanställningen av projektet skulle enligt Skolöverstyrelsen vara möjlig att använda i utbildningssammanhang. I handlingsplanen skrevs att skolan ”måste se över de mans- och kvinnokulturer som ryms inom dess egna väggar” (s. 3). Skolöverstyrelsen visade genom handlingsplanen hur lärare skulle kunna realisera läroplanens skrivelser rörande jämställdhetsfrågor inom ramen för sin undervisning. I texten fanns till exempel formuleringar om att lärare bör stimuleras till att planera och genomföra handlingsprogram för att i undervisningen öka medvetandet om att det ska vara jämställdhet mellan pojkar och flickor. I texten heter det att eleven i undervisningen bör få tillfälle att bland annat informera sig om och diskutera förändringsmöjligheter för att nå läroplansmålen berörande jämställdhet mellan könen. I texten pekade Skolöverstyrelsen på att det fanns speciellt viktiga moment som skulle tas upp i undervisningen, som till exempel könsskillnader och könsroller, samt deras uppkomst. Lärare skulle enligt handlingsplanen vara medvetna om sin vokabulär och de begrepp de använde i undervisningen. De skulle enligt handlingsplanen tänka på:

> [D]e attityder, åsikter och roller de själva företräder och vilka förväntningar de riktar mot eleverna, vilken innebörd de lägger i ”lika behandling” av pojkar och flickor o s v – i syfte att medvetandegöra sig att pojkars och flickors könsrollsbeteende i stor utsträckning är svar på de vuxnas förväntningar och skolans egna könsrollsmönster (Skolöverstyrelsen, 1975, ss. 209-210).

Vidare sågs också samhällsvillkor för män och kvinnor samt innebörden av könsdiskriminering som mycket viktig. Eleverna skulle göras medvetna om sina egna attityder kring maskulinitet och femininitet, detta med tanke på deras framtida roller som presumtiva föräldrar (Skolöverstyrelsen, 1975). Eleverna skulle enligt handlingsplanen också träna på sådana områden som de var understimulerade i. Pojkar behövde till exempel enligt texten öva på känslomässiga områden och det som hörde till hushållet. Flickor behövde å andra sidan öva på laborativa arbetssätt i naturvetenskap och teknik samt träna upp sin spatiala förmåga. Detta benämns numer som kompensatorisk pedagogik.

Handlingsplanen var utformad för att den skulle gå att använda i hela skolverksamheten, då skolans alla åldrar fanns inräknade. Den hade också ett avsnitt om vad skolledningen skulle tänka på och arbeta för. Arbetet med jämställdhet mellan könen i skolan fick dock inte det genomslag som Skolöverstyrelsen hade önskat. I gymnasieutredningen som publicerades år 1981 framställdes gymnasieskolans jämställdhetsarbete så här:

> Skolan har idag ett tydligt, väl artikulerat och spritt program för jämställdhet mellan könen, för avveckling av ojämlikheter i könsrollerna (icke att förväxla med olikheter mellan könen). Programmet tar sig uttryck på många sätt i kursplaner, teman, andra aktiviteter, bl. a. studie- och yrkesvägledningen. Det har inte ännu nått avsevärda (i vart fall inte statistiskt påfallande) resultat, men programmet finns där som en angelägenhet för alla (SOU 1981: 97 s. 527)

I texten betonades att jämställdhetsfrågorna hade en bra grund för att kunna tillämpas i gymnasieskolan. Men det påpekades också att implementeringen inte hade skett i den omfattning som varit önskvärt, det hade inte nått avsevärda resultat som det heter i texten. När läroplanen reviderades år 1983 syntes vad som skulle kunna tolkas som en skärpning av texten då den nya formuleringen var att undervisningen genom objektiva kunskaper skulle ge eleverna en intellektuell skolning och en emotionell fördjupning och internationell förståelse för utsatta. Det heter i texten att jämställdhetsarbetet i skolan ”skall leda eleverna till insikt om att könen måste vara jämställda” (Lgy 70, 1983 s. 39-40). Med tanke på vad utredningen från 1981 skrev om jämställdhetsarbetet i skolan att

skolan hade ”ett tydligt, väl artikulerat och spritt program för jämställdhet mellan könen och för avveckling av ojämlikheter i könsrollerna” (SOU 1981: 97 s. 527), uppfyller skolan inte skolöverstyrelsens krav på att arbeta med jämställdhetsfrågor i klassrummet. Texten har i revideringen ändrats från den gamla ordalydelsen *bör* till att nu istället fokusera på *skall*, samt att eleverna *skall ledas till insikt* om att könen måste vara jämställda. Den reviderade texten visar, enligt min tolkning, att skolan inte har uppfyllt sitt uppdrag och därför betonas det i texten hur viktigt arbetet är. Därav kan texten tolkas som en skärpning, för att den påvisar brister och pekar på områden som måste förbättras. En av anledningarna till att ordalydelserna i texten ändrades kan vara att skolan inte fullföljt sitt uppdrag med undervisning om jämställdhet mellan kvinnor och män, det som visade sig i Gymnasieutredningen 1981.

En annan trolig orsak kan vara att det sätt som läroplanstexterna nu skrevs på. Att texten placerats under en ny rubrik ger också en annan innebörd åt innehållet. Texten flyttades vid revideringen till den nya rubriken *Undervisning* i stället för att som innan vara under *Elevens sociala utveckling*. Fokus blev då ännu tydligare på vad som skulle ske i undervisningen, och arbetet med jämställdhet mellan könen fokuserades mer på verksamheten i skolan och får i och med den nya placeringen en mer utbildningscentrerad plats. Texten som behandlar jämställdhet mellan könen har utvidgats till att även innehålla utsatta grupper i samhället och att eleverna ska utveckla förståelse och solidaritet med andra människor och grupper. Eleverna ska i skolan utveckla respekt för människors egenvärde och allas lika värde:

> En strävan för alla som arbetar i skolan skall vara att hos eleverna väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed rätten till personlig integritet. Jämställdhet mellan kvinnor och män är en grundläggande princip som skall genomsyra verksamheten i gymnasieskolan (SKOLFS 1992:4, www.skolverket.se /sb/d/471/url/ online 2007-09-24).

Att texten ändras kan med andra ord ha flera orsaker. Ändringen kan återigen ses som en skärpning för att påvisa för inblandade i skolan hur viktigt det är att arbeta med jämställdhetsfrågor i undervisningen. En annan orsak kan vara att det politiska språket ändras och att det nya sättet att skriva styrdokument kan tolkas som en skärpning av texten då det handlar om en politisk tidsanda med nytt språkbruk.

Lpf 94 – Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994

Gymnasieskolan har till nu bara haft två läroplaner. Den första som kom 1970 reviderades ett antal gånger men var i grunden den samma under 24 år. I följande läroplan, Lpf 94, skrivs jämställdhetsarbetet in som en viktig faktor i skolans arbete för att skapa förståelse och förmåga till inlevelse för andra människor och det blir en utbyggnad av den formulering som påbörjades i Lgy 70. Skolans fostransuppdrag syns i texten då eleverna genom undervisningen skall utvecklas till socialt kompetenta människor. Olika former av trakasserier skall motarbetas i skolan, så som bland annat sexuella trakasserier. Det var ett sätt att stärka arbetet med allas lika värde, könens jämställdhet och allas egenvärde:

> Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas (Lpf 94 s. 3).

Skrivningen att skolan skall främja mäns och kvinnors lika rättigheter hittas fortfarande i texten. I den nya utformningen finns dock ett förtydligande av vad som menas med att alla ska vara jämställda till skillnad mot vad som fanns i den tidigare texten. Texten från Lgy 70 har minskats ner och den har istället delats upp för att nu finnas på två ställen i Lpf 94. Dels återfinns jämställdhetsfrågan med bland de inledande orden i det som kom att kallas läroplanens värdegrund (SOU 1992:94) och dels i den efterföljande texten då dess innehåll förklaras. Könsrollsfrågan från Lgy 70 finns inte längre med utan har ersatts av ordalydelsen att eleverna ska uppmuntras att välja utanför de normer som finns i samhället, alltså utanför det som är typiskt kvinnligt och manligt. I texten förklaras inte vad det typiska kvinnliga och manliga skulle kunna vara och det ger inte läraren någon vägledning i tänkandet kring vad som betraktas som typiskt manligt eller typiskt kvinnligt. Det underlättar inte för läraren när denna ska motarbeta de traditionella könsrollerna. Läroplanstexten fokuserar kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter att utvecklas utan hinder och fördomar. En diskussion i texten om vad typiskt manligt eller typiskt kvinnligt är skulle kunna underlätta diskussion kring styrdokumenten. Det som står skrivet är:

> Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt (Lpf 94, s. 4).

År 1999 förstärktes arbetet med jämställdhet i skolan ytterligare då avsnittet *Värdegrund* lanserades som en del av styrdokumenten. Nu heter det återigen att

skolan ska arbeta med jämställdhet mellan kvinnor och män. Ett tillägg i texten blev att ingen får trakasseras eller diskrimineras på grund av sitt kön. Dock har texten minskats ner till:

> [A]lla människors lika värde, *jämställdhet mellan kvinnor och män* samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (Lpf 94 s. 3, min kursivering).

Värdegrundsbegreppet är vidsträckt och inte givet en gång för alla. Den kan mycket väl omformas då samhällets normer ändras. Skolan är inte värderingsfri och neutral i förhållandet till den, utan skolans värdegrund står för fundamentala principer som till exempel alla människors lika värde i skolan. Detta är principer som inte kan rubbas i ett demokratiskt modernt samhälle (Frånberg, 2004; Englund & Quennerstedt, 2008).

Det enda ämnet i den svenska gymnasieskolan som har genus eller kön inskrivet i kursplanen är Svenska B.[11] Inom andra ämnen berörs genus och kön mycket lite, eller överhuvudtaget inte alls. Jämställdhetsfrågan har med andra ord inget stöd i kursplanerna (Lif, 2008a), och i förhållande till det som skrivits ovan medför det ett problem när läroplanens mål om jämställdhet mellan kvinnor och män ska uppfyllas. Det finns inget skrivet om genus eller jämställdhet i läroplanerna som ger läraren en hänvisning om att det är viktigt, förutom i de övergripande styrdokumenten så som skolans värdegrund.

Genus sett utifrån svenska förhållanden

Användningen av begreppet genus kom under tidigt 1980-tal in i svenska språket. För att kunna etablera en nationell betydelse av ordet och för att inte behöva använda det anglikanska ordet *gender* myntades ordet genus. Begreppet togs från den lingvistiska användningen av orden *han, hon, den och det*. Användningen av det svenska begreppet genus myntades då det engelska ordet *gender* upplevdes som innehållslöst (Hirdman, 2001a):

> Vi tog det, dels av nationalistiska skäl – varför ett nytt engelskt ord? – men också för att ordet, lösgjort ur sitt engelska sammanhang, var tomt och innehållslöst (Hirdman, 2001a, s. 12).

[11] www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extraId= Online 2008-11-13

Anledningen till det nya språkbruket var att det ord som använts inom området sedan tidigare, könsroll, hade förlorat sin betydelse genom den politiska debatten som fördes under 1960- och 70-talen, men också för att begreppet könsroll hade en kvardröjande form av ojämlikhet mellan könen. I den gamla betydelsen av könsroll fanns fasta roller och en oförmögenhet att bryta de roller som samhället lagt som normer och den ofrånkomliga ”uppdelningen mellan kön, kön som i kropp, könsorgan, biologi, natur och roll, roll som i social/kulturell överbyggnad” (Hirdman, a.a, s. 13). I och med att användningen av genus infördes i språkbruket sågs det som maktbefriande genom att användningen av begreppet könsroll dröjde kvar ett äldre sätt att se på män och kvinnor och deras roller i samhället. Könsroller åsyftade inte bara den biologiska skillnaden som sådan utan avsåg även de sociala konsekvenser som blev av att människor delades in efter sitt kön.[12] Socialt och kön kopplades ihop till en ekvation som blir en ofrånkomlig uppdelning mellan könen och deras uppgifter enligt könsrollsfrågan:

> Det betyder att själva begreppet köns-roll i sig upprätthåller och ständigt uppmanar oss att på nytt ställa den fråga som ständigt leder fel, enligt mig, frågan om vad som egentligen spelar mest roll för människans uppträdanden och handlanden: är det ”könet” eller är det ”rollen”? (Hirdman, 2001a, s. 13).

I och med övergången till att använda begreppet genus utvecklades också användningen av begreppet. Från att ha innehållit tankarna om kön innehöll numer det nya begreppet de ”tankar/praktiker/vanor/föreställningar om människor” (Hirdman, 2001a, s. 14) och begreppet blir således ett mänskligt påfund då människan utformar vad begreppet ska innebära. I läroplanen från 1970, Lgy 70, kan användningen av begreppet könsroll ses medan det i 1994 års läroplan, Lpf 94, har försvunnit ut ur texten.

Varför finns det genuspedagoger?

Som visats tidigare i texten har lärare en nyckelroll när det gäller jämställdhetsarbetet i skolan, arbetet med jämställdhetsfrågor måste ses som en pedagogisk fråga. Därför behöver lärare fortbildas för att kunna utforma undervisningen så att den motsvarar båda könens förutsättningar och intressen (prop.

[12]http://www8.umu.se/personal/jamst/umu_internt/Skrift_oblodig_revolution_Christina_Florin.pdf. Online 2008-12-12

1994/95:164).[13] Så här heter det i prop. 1994/95: 164 angående jämställdhetsarbetet i skolan:

> En förutsättning för reell jämställdhet i skolan är fördjupade kunskaper och erfarenheter samt ökad medvetenhet. Arbetet på alla nivåer i skolan måste bygga på djup kunskap om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. Det är därför väsentligt att jämställdhet i skolan betraktas som ett kunskapsområde och inte som en fråga om enbart attityder och värderingar på individuell nivå.[14]

Jämställdhetsfrågor ska på skolans område inte styras av personliga attityder och värderingar som ska kunna ligga till grund för jämställdhetsarbetet. Propositionstexten fortsätter med orden ”[j]ämställdhet mellan könen bör lyftas fram som en pedagogisk fråga som förutsätter grundläggande kunskaper om rådande könsmönster”.[15]

När gymnasieutredningen kom 1981 konstaterades, som visades tidigare, att skolan inte hade arbetat med jämställdhetsfrågan och därmed inte uppfyllts på ett sätt som var önskvärt under de åren som Lgy 70 varit gällande. Det visar även efterföljande propositioner som hänvisats till ovan. För att förbättra jämställdhetsarbetet i skolan avsatte regeringen 2001 medel till en utbildning som skulle komma att kallas *Genuspedagogutbildningen*. I ytterligare en av de propositioner som berör ämnet (prop. 2001/02:1) återfinns följande formulering angående förslaget att införa denna resursperson:

> För att stärka och stödja skolornas kunskap och kompetens avser regeringen att avsätta medel för att utbilda pedagogiskt kvalificerade resurspersoner i jämställdhet och genuskunskap. […] Dessa resurspersoner skall arbeta med jämställdhetsfrågor i den pedagogiska praktiken för att höja kvaliteten och öka måluppfyllelsen inom detta kunskapsområde (Prop. 2001/02:1, s.68).

Genuspedagogens tänkta uppgifter

Tanken var att de specialutbildade pedagogerna skulle komma att arbeta som en expertresurs med jämställdhetsfrågor som sitt område. De skulle i praktiken stödja lärarna i deras jämställdhets- och genusarbete. Där lärare kände att de inte hade tillräckligt med kunskap angående genus- och jämställdhetsfrågor var

[13]http://www.riksdagen.se/webnav/index.aspx?nid=37&dok_id= GI0364&rm=1994/95&bet =164 Online 2007-09-03
[14] http://www5.e.lst.se/jem/jem2002/regering.htm Online 2008-03-06
[15] Ibid Online 2008-03-06

avsikten att de nya genuspedagogerna skulle träda in och erbjuda både kunskaper, litteraturtips och förslag på arbetsmetoder.

Redan i propositionerna 1994/95:164 och 1996/97:112 samt i 1998/99:121 markerade den då sittande socialdemokratiska regeringen att utbildningen i skolans olika åldrar skulle ske på likvärdiga villkor för pojkar och flickor. Det uppmärksammas i propositionerna att skolan i sina olika former är en ojämställd arbetsplats, där pojkar och flickor agerar utifrån olika förutsättningar i fråga om bland annat utrymme i klassrummet. Pojkarna får, enligt propositionen och vad som tidigare forskning funnit, mer talutrymme på bekostnad av flickorna (Wernersson, 1977; Connell, 2005b; Kimmel, 2005). Pojkarna tar enligt propositionen för stor plats i klassrummet, och de gör det på flickornas bekostnad:

> Pojkarna skall inte tillåtas att breda ut sig och lägga beslag på utrymmet i skolan, varken fysiskt eller verbalt. Flickorna ska uppmuntras att bli mer aktiva, ta ställning och uttrycka egna åsikter(prop. 1994/95:164).[16]

Det utredningsarbete som föregick propositionen visade alltså att flickorna till skillnad från pojkarna inte fick möjligheter att utveckla nya förmågor. Pojkarna fick hjälp med det de inte kunde, medan flickorna fick stöd och uppmuntran i det de redan kunde, som Wernersson (1977) visade i sin avhandling. Trots detta nådde ändå flickorna som grupp de högre betygen (1996/97:112). Vad som kan betraktas som samma könsmässiga handlingsmönster presenterades i jämställdhetsutredningen *Makt att forma samhället och sitt eget liv* (SOU 2005: 66) då det konstaterades att flickornas prestationer i skolan förbättrades ”alltmer i förhållande till pojkarna” (s. 113) och att de i större utsträckning än pojkarna avslutar sin utbildning och fortsätter med högre studier. I texten står också att ”skolans medvetenhet om behovet att problematisera jämställdhet i klassrummet tycks minska ju äldre barnen blir” (a.a.).

I propositionstexten från 1996/97:112 nämns att jämställdhet mellan könen är en demokratifråga men också en maktfråga. Vidare sägs det i propositionen att jämställdhetsfrågan i skolan bäst belyses i klassrummet och återigen plockas de här tankarna upp från gymnasieutredningen från 1981, att alla lärare ansvariga för elevernas utbildning inom jämställdhetsområdet. Kunskapen om könens förutsättningar i skolan skulle uppmärksammas inom fortbildningar för lärarna samt i rektorsutbildningar, allt för att stärka könens likvärdiga förutsättningar.

[16]http://www.riksdagen.se/webnav/index.aspx?nid=37&dok_id= GI0364 &rm =1994 / 95&bet =164 online 2007-09-03

Propositionen poängterade att det är i klassrummet som chansen att påverka normer och värderingar är som störst. Därför måste lärarna utbildas i jämställdhet, samt om normer för maskulinitet och femininitet och om båda könens förutsättningar i undervisningen:

> Eftersom det viktigaste jämställdhetsarbetet i skolan sker i undervisningen, är det framför allt på den lokala nivån som initiativ kan tas till förändringar som främjar jämställdheten. […] Kunskap om manligt och kvinnligt och om hur undervisningen kan utformas så att den motsvarar båda könens förutsättningar och intressen bör särskilt uppmärksammas både i fortbildning och i den statliga rektorsutbildningen (prop. 1996/97:112 s.25).

I nästföljande proposition (1998/99:121) uppmärksammar samma regering återigen frågan om jämställdhet i skolan och nu görs det under beteckningen *Värdegrund och grundläggande värderingar*, värden som skolan ska lära ut i samband med undervisningen. Läroplanens värdegrund beskrivs i propositionen och där påpekas att ett av de demokratiska värden som skolan bygger på är allas lika värde och jämställdhet mellan könen. Ett medvetet värdegrundsarbete måste enligt propositionen in i lärarutbildningen för att skolan ska kunna leva upp till de mål som finns uppsatta i styrdokumenten:

> Vårt samhälle bygger på demokratiska värden som respekt, alla människors lika värde, jämställdhet, solidaritet och rättvisa. Delaktighet och ansvar bygger på respekt för den enskildes integritet och är grundstenar i en demokrati. Skolans uppdrag att förmedla och förankra samhällets grundläggande värderingar går hand i hand med uppgiften att främja lärande. […] Ett medvetet arbete med värdegrundsfrågor och dess betydelse för inlärning och trygghet måste enligt regeringen grundläggas i utbildningen för lärare (prop. 1998/99:121, s. 40).

Könsmönster, och genus, formas i uppfostran och kultur, inom ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi.[17] Bakgrunden och människans historia påverkar henne i utvecklingen till hur hon kommer att bli. Mönstren formas genom förväntningarna på hur en man eller en kvinna ska uppträda och de utvecklas också ur de normer som finns angående hur en människa från en annan kultur ska vara. I förväntningarna finns ålder och olika generationer som en aspekt (Lykke, KvT nr. 2-3, 2005; Rösing, KvT, nr. 4, 2002). För att öka lärarnas medvetenhet om könen och hur målet om jämställdhet mellan könen skulle kunna uppnås i skolorna inrättades år 2002 genuspedagogutbildningen.

[17] www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/17910.html. Online 2006-10-01

Genuspedagogutbildningen

Uppdraget att utbilda genuspedagoger gick till två universitet, Umeå universitet och Göteborgs universitet. I januari 2001 inrättades två värdegrundscentrum, i Umeå kallades det Värdegrundscentrum (VGC) och i Göteborg fick det namnet Centrum för Värdegrundsstudier (CEVS). De två värdegrundcentrumen fick uppdraget att genomföra det som blev genuspedagogutbildningen. CEVS kom relativt snabbt att läggas ner och utbildningen förlades till filosofiska institutionen.[18]

De båda universiteten fick uppdraget att utforma en uppdragsutbildning för de genuspedagoger som regeringen beslutat att det skulle finnas minst en av i varje kommun. Utbildningen var på dåvarande 10 poäng och genomfördes på A-nivå. I Göteborg gick kursen på heldistans med fyra kursträffar, medan det i Umeå var en halvdistanskurs på tio träffar. Kursen kom att vara en IT-baserad distanskurs för att kunna täcka upp så stora delar av landet som möjligt. Ytterligare utbildningsorter kopplade till Umeå universitet kom att ligga i Stockholm, Gävle, Östersund, Luleå, Uppsala och i Skellefteå. Anledningen att kursorten spreds ut var att antalet som gick utbildningen där under perioder var så stort att det var bättre att undervisande lärare reste än att alla kursdeltagare kom till Umeå. Därigenom kunde dessa orter också fungera som uppsamlingsplats för studerande från angränsande orter att delta i kursen utan att behöva resa långt:

> Men eftersom det ibland blev mycket långa resor för våra deltagare samlade vi vid vissa tillfällen undervisningsgrupper i Luleå, Skellefteå, östersund, Uppsala, Gävle och Stockholm. Lärarna åkte ut till deltagarna när det var dags för träffarna.[19]

De två utbildningsorterna fick ett gemensamt uppdrag att utforma kursen, men i slutändan var de inte helt identiska i kursupplägg eller kurslitteratur, med dem kom att fokusera på likvärdiga tematiska områden. Kurserna utformades dock så lika att de är jämförbara. Syftet med kursen var enligt Umeå universitet att:

> [U]tbilda pedagogiska resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap som skall arbeta praktiskt med förändringsarbetet i den egna kommunen för att därigenom stärka kompetensen i jämställdhetsfrågor.[20]

---

[18] E-postkommunikation med docent Gun-Marie Frånberg, ansvarig för genuspedagogutbildningen vid Umeå universitet 2008-11-15.
[19] Ibid.
[20] Värdegrundscentrum Umeå, www.vgc.umu.se/utbildning/ online 2006-09-29

I syftesbeskrivningen framgår att begrepp som värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap introducerades ur politiska och vetenskapliga perspektiv. Manlighet och kvinnlighet analyserades utifrån ett intersektionellt sammanhang. Målet med kursen var att de som genomgått den skulle kunna arbeta som pedagogiska resurspersoner i hemkommunen med jämställdhets- och genusfrågor. Kursen skulle behandla två teman parallellt och deltagarna skulle diskutera egna erfarenheter och de jämställdhetsarbeten som bedrevs i hemkommunen. I Umeå gick kursen via VGC som presenterats ovan och i kursen undervisade lärare med pedagogiskt anknytning.

Syftet med kursen i Göteborg påminner om den i Umeå. Enligt kursbeskrivningen var syftet här att:

> [P]å tvärvetenskaplig grund ge grundläggande kunskaper om hur teorier om jämlikhet är konstruerad. Ett tema är hur kön skapas som social konstruktion. Genom att utbilda kommunala resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap är avsikten att stärka kompetensen i jämställdhetsarbetet och ge redskap att arbeta med jämställdhet och värdegrundsfrågor i den egna praktiken.[21]

Målet med kursen i Göteborg var precis som i Umeå att utbilda resurspersoner för att kunna stärka deras kompetens i jämställdhetsarbetet och ge dem redskap i ”att arbeta med jämställdhet och värdegrundsfrågor i den egna praktiken”.[22] Även i Göteborg var målet att deltagarna skulle utveckla förståelse för teorier och begrepp kring jämställdhet, värdegrund och genusvetenskap så som maskulinitet, femininitet och intersektionalitet. Kursen avslutades med att deltagarna planerade ett genuspedagogiskt förändringsarbete inom den egna kommunen.[23]

Kursens utformning

Kursen delades på respektive orter upp i två teman som de kallades i Umeå, eller delkurser som i Göteborgs fall, där deltagandet i inlagda kursträffar var obligatoriskt. I Umeå var det första temat *Centrala begrepp och teorier* och det andra *Dokumentation och pedagogiskt förändringsarbete*. I Göteborg kallades den första delkursen *Kön och samhälle* och det andra *Kön och kultur*. I delkurserna fanns på båda orterna avsnitt som behandlade teorier kring genus och politiska perspektiv på styrdokument för förskola, grundskola, gymnasieskola och andra

[21] http://www.phil.gu.se/genus/ht05/index.html. Online 2006-09-29.
[22] http://www.phil.gu.se/genus/ht05/kursplan.htm. Online 2006-09-29.
[23] http://www.phil.gu.se/genus/ht05/kursplan.htm. Online 2006-09-29.

lärande organisationer. Vidare behandlades innehållet i läroplanens värdegrund och dess funktion för skolans arbete. Kurserna var indelade så att den första behandlade genus, jämställdhet och värdegrund ur politiska, pedagogiska, vetenskapliga och juridiska perspektiv. Den andra delen åskådliggjorde genus i ljuset av intersektionalitet och hur genus speglas i media (SOU 2005:66).

Till skillnad från Umeå fanns i Göteborg inte några pedagoger inblandade i kurserna, utan den filosofiska institutionen stod för utbildningen. Detta gjorde att de pedagogiska inslagen i kursen kan antas ha haft mindre betydelse. En utbildning som genomförs med fokus på skolans problematik och skolans vardag borde ha haft pedagogiskt inriktade lärare som aktiva i kursens utformning och genomförande. En tolkning man kan göra av det agerandet blir att skolan är något som alla kan klara av och som man inte behöver ha insyn i eller kunskap om. Risken med att placera kursen på den filosofiska institutionen kan vara att kursen fokuseras allt för mycket på det teoretiska innehållet och att den skolnära praktiska verkligheten inte blandas in i kursen på ett sätt som borde vara rimligt för en uppdragsutbildning för skolans lärare. Ytterligare en risk kan vara att personal inom de tidiga skolåren ser utbildningen som alltför högtravande och för problematisk att klara av. Jämställdhetsproblematiken uppfattas då av deltagarna som ett oöverstigligt arbete då de praktiknära delarna saknas.

Antalet utbildade genuspedagoger i Sverige

Uppgifterna om hur många genuspedagoger det finns varierar. Enligt det numer nedlagda Jämrum fanns det 219 utbildade genuspedagoger i Sverige år 2007.[24] De finns enligt Malmö högskola i 170 av landets 290 kommuner.[25] Men enligt Myndigheten för skolutveckling fanns det 294 utbildade genuspedagoger i 138 av landets kommuner.[26] Att hitta en korrekt siffra för hur många genuspedagoger som finns och i vilka kommuner de är verksamma verkar vara omöjligt. Enligt Myndigheten för skolutveckling var det 523 lärare från olika skolformer

[24] Siffran går inte att bekräfta någonstans utan får stå för Jämrums egen statistik, Jämrum lades förövrigt ner under våren 2007 eftersom projekttiden hade gått ut. Jämrum var ett regionalt jämställdhetscentrum för pedagoger som baserades på länsstyrelsens jämställdhetsarbete. De var verksamma både nationellt och lokalt med utbildningar och kompetensutveckling för pedagoger. Jämrum låg bakom förskolorna Tittmyran och Björntomtens jämställdhetsarbete. Arbete på dessa två förskolor var det första genuspedagogiska arbetet som genomfördes i Sverige.

[25]http://www.mah.se/templates/NewsPage____24616.aspx Online 2008-03-15. Uppgiften är från 2005 och har inte gått att bekräfta någon annan stans.

[26] http://www.skolutveckling.se, online 2008-06-10

som anmälde sig till utbildningen, det betyder att drygt hälften av de anmälda genomförde kursen som planerat. Det betyder också att regeringssatsningen, om att det år 2004 skulle finnas minst en utbildad genuspedagog och resursperson i varje kommun, misslyckades.[27] Satsningen resulterade alltså inte i det som den var tänkt att göra. Det är inte heller så att alla kommuner låter den utbildade genuspedagogen praktisera:

> Myndigheten för skolutveckling har låtit utvärdera utbildningen av genuspedagoger samt låtit göra en kartläggning av genuspedagogernas förutsättningar att arbeta som genuspedagoger. Av dessa framgår att knappt hälften av de utbildade genuspedagogerna har någon form av tjänst att verka som resursperson (www.skolutveckling.se online 2008-06-10).

Det varierar följaktligen i vilken grad som kommunerna har utnyttjat den resursperson de låtit utbilda. Bara för att det finns utbildade genuspedagoger innebär inte detta att alla är verksamma vilket citatet ovan pekar på. Många av de utbildade saknar tid för genusarbete i sin tjänst och arbetar troligtivs därmed endast på egen hand i klassrummet. Möjligen diskuterar de jämställdhetsfrågor med sina kollegor under fikarasterna eller lunchrasterna. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) påpekar i ett delbetänkande att det finns risk att jämställdhetsarbetet i kommuner och skolor kan bli lidande om genuspedagogerna inte får möjlighet att kombinera sin ordinarie lärartjänst med sitt genuspedagogiska uppdrag.

För att undersöka hur framväxten av det som i dag kallas genuspedagogik kommer i nästkommande del de olika former av genusmedveten pedagogik som finns och som har funnits att presenteras. Beskrivningen kan ses som en kronologisk utvecklingslinje för den köns- och genusmedvetna pedagogik som kommit att kallas genuspedagogik. Beskrivningen inleds med den feministiska pedagogiken som är en gemensam grund för de övriga formerna av medvetandegörande arbetssätt.

Förändringspedagogik i olika utformningar

Genusmedveten pedagogik har under de år den funnits haft flera olika benämningar som passat in på beskrivningen av vad syftet för en genusmedveten pedagogik är. Jag avhåller mig från att kalla dem för metoder och väljer istället att kalla dem för *pedagogiker*. Jag gör det därför att det inte är metoder som för stunden löser problem utan ett pedagogiskt sätt att tänka och arbeta, eller en

[27] http://www.jamrum.nu/pdf/folder.pdf, Online 2006-09-29

didaktisk attityd till det som händer i klassrummet. Jämställdhetsarbetet kan inte förverkligas genom att någon utför en viss typ av momentala handlingar, utan den måste genomsyra hela verksamheten.

Här följer en terminologisk översikt och en bakgrundsbeskrivning till varför pedagogiken kan kallas för genuspedagogik. De olika pedagogikerna är närbesläktade men det finns en ledande tanke i hur de är namngivna och hur det leder dem som ska börja arbeta efter dem. Syftet med de olika sätten är att ge likvärdiga resultat, nämligen att nämligen att ifrågasätta de normer och föreställningar som finns angående könen i skolan.

De olika benämningar som finns på den här typen av genusmedveten pedagogik är: *feministisk pedagogik, jämställdhetspedagogik, könsmedveten pedagogik och genuspedagogik* och de kommer att kommer att beskrivas nedan. Jag menar att den genusmedvetna pedagogikens grund finns hos den feministiska pedagogiken, där finns den teoretiska grunden för jämställdhetstänkande i klassrummet. Den feministiska pedagogiken har i sin tur påverkat även de andra inriktningarna som alla har likartade drag.

Feministisk pedagogik

Olika feministiska strömningar har haft inflytande på skolundervisningen, men tre perspektiv har betytt mest. De tre perspektiven är *liberal feminism* vars fokus främst är lika rättigheter i undervisningen, *radikal feminism* som främst inriktar sig mot patriarkala relationer och *poststrukturalistisk feminism* var fokus är klass, ras, kön och strukturer i undervisningen (Weiner & Berge, 2001).

Jag presenterar de tre inriktningarna i vad jag uppfattar som en kronologisk ordning. Den som kan kallas för den första inriktningen grundar sig på liberalfeminismens grundtankar, där likheter mellan män och kvinnor framhålls (Weiner, 1994):

> Access to education is fundamental to this perspective since it claims that by providing equal education for both sexes, an environment would be creates in which individual women's (and men's) potential can be encourage and developed (Weiner, 1994, p. 54).

Lika förutsättningar bildas, enligt liberalfeminismens sätt att tänka kring jämställdhet mellan könen, genom att könen får likartade förutsättningar i klassrummet. Förändringarna ska ske genom demokratiska former, till exempel att man granskar litteratur och skolmaterial ur olika genusperspektiv samt genom

att elevernas stimuleras att välja alternativ som inte ses som de traditionella (Weiner, 1994; Forsberg, 1998).

Den andra inriktningen grundar sig på radikalfeminismen där tankegången är att problemet måste angripas på ett djupare plan. Skolans manliga struktur måste enligt den granskas kritiskt och skolan måste bli mindre hierarkisk. Undervisningen måste även bli mer centrerad mot flickorna, deras intressen och erfarenheter behöver lyftas fram. Men pojkarna glöms inte bort då de båda könen ska stimuleras i att utveckla hela sitt personlighetsregister med intimitet och autonomi (Weiner, 1994; Forsberg, 1998).

Den tredje inriktningen är poststrukturalistisk feminism. Lösningen enligt den finns att hitta på individuell nivå. Alla situationer och alla individer är olika och kräver således individuella lösningar. Uppfattningar om vad manligt och kvinnligt är varierar mellan kulturer, klasser och generationer, och förändras från generationer till generation. Poststrukturalistisk feministisk pedagogik varnar således för att tala om pojkar och flickor som enhetliga grupper i och med att variationerna inom grupperna är stor och att situationer beror på individen och inte på könet (Weiner, 1994; Forsberg, 1998):

> Sociala beteenden och relationer betraktas i form av mångfald och olikheter vilket omöjliggör universella beskrivningar/tolkningar och generaliseringar. Följaktligen kan man inte tala om flickor som en enhetlig, undertryckt grupp" (Forsberg, 1998, s.14).

Poststrukturalistisk feministisk pedagogik fokuserar vad som i feministisk teori har kommit att kallas intersektionalitet; dvs. hur makt, kön, klass, etnicitet, religion och generation/ålder avspeglas och påverkar i klassrummen. En annan viktig beståndsdel i den poststrukturalistiska feministiska pedagogiken är postkolonialism och den påverkan som finns i bland annat främlingsfientlighet, "vi-mot-dom" och ett förhållande där öst och väst ställs mot varandra (Forsberg, 1998):

> Ett vi-och-dom-perspektiv underbygger alltför ofta goda föresatser att släppa in världen i skolan. […] Enskilda elever förväntas bidra med, eller avkrävs, sina särskilda erfarenheter. De blir "native informants", det vill säga får representera ett särskilt kön, en viss kultur, tradition, religion, sexualitet eller liknande, vilket bara förstärker deras annorlundahet och osynliggör den maktposition som initialt definierar en viss erfarenhet som just annorlunda. […] Detta diskuterar ofta feministiska pedagoger från tredje världen som ett

> exempel på hur exkluderande strukturer kommer till uttryck i konkret undervisning […] (Bondestam, 2006, s. 109f).

Liksom de övriga inriktningarna är målet för poststrukturalistisk feministisk pedagogik att klassrumsklimatet och utbildningsformerna ska bli jämställda för könen men också jämlika mellan grupper i skola och förskola. Där alla får jämlika förutsättningar. Poststrukturalistisk feministisk pedagogik används i syfte att förändra patriarkala maktstrukturer och ojämlikhet mellan könen inom utbildningssystemet (jfr Forsberg, 1998).

Feministisk pedagogik uppmanar genom den poststrukturalistiska inriktningen att se till individen och inte till könet. Själva benämningen *feministisk pedagogik* för tankarna in på att det just skulle handla om könen och inte om individen. Detta med tanke på den klang som ordet feminism fått i vissa delar av samhällsdebatten, vilket är noterbart. I och med att den feministiska pedagogiken är så teoretiskt knuten till feministiska tänkare skulle det kunna finnas ett motstånd från lärare både att dels ta till sig pedagogiken och att arbeta med den. Det finns bevis på såväl manliga som kvinnliga lärares motstånd mot att arbeta med feministisk pedagogik på grund av benämningen.

Mellan jämställdhetspedagogiken och den feministiska pedagogiken finns det en naturlig koppling. Båda arbetar för att förstå hur makt och könsmakt formas i förskolor och klassrum.

Jämställdhetspedagogik

Jämställdhetspedagogiken är inspirerad av feministisk pedagogik, det är egentligen enbart ett nytt namn för att ytterligare precisera vad pedagogiken innebär, nämligen jämställdhet mellan könen i klassrum och på förskola. Jämställdhetspedagogiken är kopplad till texterna som återfinns i Lgy 70 där det står att läsa att utbildningen ska fokusera på jämställdhet mellan kvinnor och män och bör beröra hem och familj.

Till en början innebar detta att skolan i undervisningen skulle medvetandegöra eleverna om hur könsskillnader visade sig på bland annat arbetsmarknaden men även i skolan. Undervisningen skulle även visa hur könen kunde verka sida vid sida (Forsberg, 1998). Själva benämningen jämställdhetspedagogik uttrycker att det skulle kunna handla om könens jämställdhet, eller brist på jämställdhet, i klassrummet och att pedagogiken fokuserar på könen. I skolan måste jämställd-

het mellan könen ses som en pedagogisk fråga och inte som en attitydfråga och den måste därför in i undervisningen enligt jämställdhetspedagogiken:

> Jämställdhet får inte […] reduceras till en attitydfråga utan skall vara en pedagogisk fråga. Det innebär att varje elevs inneboende möjligheter och förmåga skall uppmuntras och beaktas i undervisningssituationen och i skolans pedagogiska verksamhet. Skolan skall även komplettera och kompensera för det som pojkar och flickor specifikt behöver. Likaså skall man skapa utrymme för såväl pojkar som flickor att prova och utveckla icke-könstypiska intressen och färdigheter (Forsberg, 1998, s. 12f).

Läraren måste med utgångspunkt från varje elev uppmuntra olika intressen och samtidigt måste läraren beakta områden som eleven behöver utveckla. Det här är ett prov på det som numer kallas kompensatorisk pedagogik. Jämställdhetspedagogiken är uppbyggd på tankegångarna från Lgy 70 där det beskrivs hur eleverna ska träna på sådant som de inte behärskar och som hänvisades till tidigare i kapitlet. ”Flickors och pojkars olika sätt att agera i grupp t.ex. vad gäller dominansbeteende skall också bemötas med pedagogiska metoder” (Forsberg, 1998, s. 13).

Jämställdhetspedagogikens *pedagogiska* idé är att elevernas förmågor och möjligheter ska komma fram och att skolan ska komplettera och kompensera det som eleverna inte behärskar. Detta för att elevernas kompetens ska öka så mycket som möjligt och ge dem alternativ till de vanliga könstraditionella valen. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina identiteter och sina val men de ska utöver detta också utmanas att välja otraditionellt:

> Jämställdhet har i skolan bl.a. anknytning till val av olika gymnasieprogram och utbildningsinriktningar, hur pojkar och flickor bemöts i klassrummet och hur innehållet i läromedel avspeglar både kvinnors och mäns liv och olika erfarenheter (Skolverket, 2000, s. 29).

I idén bakom jämställdhetspedagogiken betonas att det ibland kan krävas att flickor och pojkar undervisas separat eller att vissa arbetssätt används för att öka på det ena könets företräden framför det andra. Men här måste beaktas att ingetdera av könen ska ha företräde framför det andra i det gemensamma klassrummet utan de ska ha lika tillgång till bland annat talutrymme och hjälp att skaffa sig nya kunskaper. Jämställdhetspedagogiken uppfattar lärarnas medvetenhet som en central punkt i undervisningen, dvs. medvetenheten om vilka förutsättningar könen har i samhället och hur detta kan avspegla sig i klassrummet. För att ändra undervisningen krävs att läraren vet hur normerna ser ut

för hur flickor och pojkar bemöts och behandlas i skolan och vilket förhållningssätt som läraren själv har gentemot eleverna. Läraren måste alltså bli medveten om hur eleverna agerar i klassrummet för att kunna uppfylla läroplanens formuleringar om jämställdhet mellan könen.

Könsmedveten pedagogik

Könsmedveten pedagogik inriktas på könen med vad jag tolkar som ett något vidare synsätt än vad jämställdhetspedagogiken gör, även om skillnaden mellan de två är mycket liten. Främst är det att en medvetenhet finns inskriven redan i benämningen av pedagogiken. En lösning på jämställdhetsfrågan i klassrummet, att det inte är jämställt mellan flickor och pojkar, är att fokusera på problemet på ett medvetet sätt och då inse vad som finns inom normerna för de olika könsrollerna. Liksom jämställdhetspedagogiken är den könsmedvetna pedagogikens mål att få en jämställd arbetsmiljö i klassrummet, oavsett om det är i gymnasieskolan eller på andra utbildningsinstanser som till exempel universitetet:

> En könsmedveten pedagogik bör vara målet med varje praktisk gärning för en lärare, i så motto att hon eller han aktualiserar kunskaper om kön där så är möjligt och relevant. […] Det är inte fråga om att varje lärare alltid ska använda vissa pedagogiska metoder som anses gynna personer av ett särskilt kön, eller att alltid tillgodose att studenter bemöts på ett likartat sätt, utan att pröva sig fram med olika verktyg i olika situationer för att minimera möjligheten att kön får negativa konsekvenser för lärande och studiemiljö (Bondestam, 2005, s. 17f.).

Läraren bör ha ett arbetssätt som minimerar möjligheten att könstillhörigheten får negativa konsekvenser för lärande och studiemiljö. Vidare bör läraren som arbetar med den könsmedvetna pedagogiken analysera sitt förhållningssätt till könen både i klassrummet och i beskrivningen av kön i den litteratur som används. Det är dock inte meningen att den könsmedvetna pedagogiken ska göra om könen till något som de inte är, utan den ska utveckla medvetenhet hos de inblandade lärarna om hur normer och värderingar påverkar i klassrum, skola och samhälle. Dessutom måste läraren vara medveten om hur situationer av handledning kan påverka eleven, eller som på universitetet, studenten (Bondestam, 2005). Det handlar om, som skrivits ovan, ett pedagogiskt arbetssätt och inte om enstaka metoder. Till skillnad från jämställdhetspedagogiken innebär inte den könsmedvetna pedagogiken att speciella pedagogiker eller didaktiska tillvägagångssätt används, utan lärarens medvetenhet om könen och sitt eget

förhållande till arbetssättet och eleverna är det viktigaste i klassrummet. Det är inte meningen att den här typen av pedagogik ska frambringa:

> [N]ya stereotypa föreställningar om kön, utan att kön ska omsättas i en reflekterande praktik som innebär att eftersträva mångtydighet framför entydighet, kritiska perspektiv framför normativa, samt en vilja förändra den pedagogiska gärningens form och innehåll (Bondestam, 2005, s. 19).

Den könsmedvetna pedagogiken för också tanken till att vidga individens potentialer och möjligheten att kritiskt granska skolan och lärarens agerande utifrån ett könsrollstänkande. För att synliggöra hur eleverna bemöts och för att påverka att de bemöts på ett likartat sätt bör betydelsen av kön, lärarnas inställning till kön och kön i undervisningen problematiseras. Detta för att det normativa entydiga tänkandet kring pojkar och flickor som grupper inte ska fortsätta (Bondestam, 2005). I benämningen av pedagogiken framgår att det handlar om könen och medvetenhet om dessas jämställda situation gentemot varandra.

Genuspedagogik

Intersektionalitet är centralt i genusteorin och därmed avspeglar det sig även i genuspedagogiken. Med tanke på att genuspedagogiken byggs upp av så många olika delar, bland annat kön, historia, intressen, sexuell preferens, med mera blir genuspedagogiken bredare i sin beskrivning än både jämställdhetspedagogiken och den könsmedvetna pedagogiken. Genuspedagogiken utvidgar målet för den form av pedagogik där syftet är att bortse från att se könen som enbart biologiska och i stället se människans genus, dvs. de uppfattningar som finns av könen och hur normer styr vårt agerande som sociala varelser i samhället. Genuspedagogiken har stora likheter med de ovanstående pedagogikerna och inslagen från de tre övriga känns igen på flera olika områden. Liksom poststrukturalistisk feministisk pedagogik förespråkar genuspedagogik, att insatserna bör ske på individuell nivå, då pedagogiken inriktar sig på individens möjligheter att få lika bemötande och behandling i klassrummet. Feministisk pedagogik i sin helhet och jämställdhetspedagogik har liksom genuspedagogik målet att könen kompensatoriskt ska undervisas för att tillgodogöra sig kompetenser som de behärskar mindre bra. Enligt den genuspedagogiska beskrivningen ska läraren se till att individen kompenseras för det som fattas individen i form av autonomi eller intimitet, oavsett om det är en flicka eller en pojke; könen ska alltså bemötas individuellt och inte som grupp (SOU 2006: 75). Avsikten med den genusmedvetna pedagogiken är:

> [I]nte att skapa nya, stereotypa föreställningar om kön, utan att kön ska omsättas i en reflekterande praktik som innebär att eftersträva mångtydighet framför entydighet, kritiska perspektiv framför normativa, samt en vilja att förändra den pedagogiska gärningens form och innehåll (SOU 2006: 75 s. 159).

Till sist, som en jämförelse med de ovanstående pedagogikerna, kan nämnas att det liksom i könsmedveten pedagogik också finns en medvetenhet om hur flickor och pojkar bemöts i skolan som en viktig faktor. Pedagogiken ska utvidga elevernas spektrum av kvaliteter och kunskaper. Genuspedagogiken lider dock av att sakna den teoretiska anknytning som återfinns i den feministiska pedagogiken, och genuspedagogiken kan därigenom ses som luddig och oförankrad i vetenskapliga sammanhang.

Alla de ovanstående pedagogikerna har drag av varandra och alla är de inriktade på att könen ska bemötas likvärdigt av lärare och att lärare ska förhålla sig likvärdigt till könen och deras förutsättningar i skolan samt försöka förändra könstraditionella situationer. Alla fyra innehåller moment av individuella attitydförändringar, gemensam analys och reflektion över rådande läge för att kunna utveckla skolan så att könstraditionella mönster bryts.

Även om genuspedagogiken än så länge lider brist på vetenskaplig förankring är den användbar i skolsammanhang i och med att den innehåller medvetandegörande moment och arbetssätt för att nå resultat hos både elevgrupper och lärare. Även om jag i början av detta avsnitt skrev att jag inte vill kalla arbetssätten metoder innehåller genuspedagogiken arbetssätt som vissa av de författare som skrivit arbetsmaterial till genuspedagogiken väljer att kalla metoder och som visar på ojämställdheter i klassrum eller på arbetsplatser, detta för att som i det här fallet öka lärarnas medvetenhet. Metoderna väljer jag att kalla arbetssätt då jag menar att det inte finns isolerade handlingar som kan utföras, utan genusarbetet är ett helhetsgrepp som måste tas för att ändra pedagogiken i klassrummet och inställningen hos lärarna. För att bättre beskriva genuspedagogiken kommer jag i fortsättningen av detta kapitel att presentera den närmare genom att undersöka dess olika delar mer systematiskt. Jag granskar bland annat uppkomst, innehåll, förhållningssätt och bemötande men också kompensatorisk pedagogik och genusmedvetenhet.

Genuspedagogik – förändringspedagogik

Betoningen på genuspedagogik i Sverige började i Gävle i de två förskolorna Tittmyran och Björntomten. Länsstyrelsen i Gävleborgslän påbörjade 1986 en undersökning om jämställdhet mellan flickor och pojkar på förskolorna genom att bland annat filma förskollärarnas verksamhet bland barnen. Därefter bildades ett jämställdhetscentrum, Jämrum. Det verkade som ett resurscentrum för Gävleborgs lärare, genuspedagoger och skolpersonal, men även på ett nationellt plan. Jämrum är sedan 2007 nedlagt på grund av att projekttiden gått ut. [28]

Det har under de senaste åren getts ut ett antal rapporter och texter med ett genuspedagogiskt perspektiv, vilka presenterar arbetssättet för att medvetandegöra lärare i arbetet i klassrummet. Exempel på texter är *Elfte steget – vägen dit*; *Flickor, pojkar och pedagoger*; *Genuspedagogik*. Alla dessa är arbetsmaterial skrivet av verksamma genuspedagoger (SOU 2006: 75). De som står bakom texterna har själva nedtecknat det som de upplevt i förskolan eller i skolan och de erfarenheter de gjort när de ändrat sin pedagogik genom att ta hänsyn till genusperspektiv och könsnormer i samhället.[29] De flesta är skrivna ur förskolans och de tidiga skolårens perspektiv. Det är ont om böcker och material i genuspedagogik för den personal som arbetar högre upp i åldrarna. Mycket beror troligen på att genusarbetet påbörjas i de lägre stadierna i grundskolan. Förskolans situation uppmärksammades av den socialdemokratiska regeringen och utreddes av *Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Det betyder givetvis inte att grundskolan och gymnasieskolan är problemfria, utan snarare att svårigheterna fortsätter och i vissa fall eskalerar ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. Medvetenhet måste finnas hos lärare att kön återspeglas i bland annat läroböcker och i klassrummet:

> Det går inte längre att generalisera kvinnligt och manligt som grupp tänkandet måste ner på individnivå och se individen för dess egen skull. Skolans ansvar i genuspedagogiken är, enligt Skolverket, att iakttaga och reflektera över händelser på raster, på skolgården, i klassrummet, i läroböcker, annat material

[28] http://www.jamrum.nu. Online 2007-05-11, samt personlig kommunikation med Pether Arnberg, Jämrum 2006-10-15. Högskolan i Jönköping, Internationella Handelshögskolan.

[29] Böcker och metodböcker om jämställdhetsarbete och genuspedagogiskt arbete i förskolor och skolor är; Rädda Barnen – Snacka om jämställdhet; Skolverket – Hur är det ställt? Tack, ojämt; Forsberg – Jämställdhetspedagogik, en sammanställning av aktionsforskningsprojekt; John & von Sabljar – Elfte steget, vägen dit; JämO – Att våga hoppa jämfota, en rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt; BRIS – Love Boogie, filmhandledning; Wahlström – Flickor, pojkar och pedagoger.

> och bli medveten om samspelet mellan flickor och pojkar och kunna se könsskillnader i t.ex. utrymmestagande (Skolverket, 1994 s. 6).

Delegationen för jämställdhet i förskolan hävdar i sin slutrapport att pedagogiken skulle kallas för genuspedagogik just med tanke på att den är vidare i sin tolkning än att det bara handlar om jämställdhet. Genuspedagogiken innehåller även en tanke om medvetenhet om könens handlingar i skola och klassrum och läromedlens könskodning som jämställdhetspedagogiken inte innehåller (SOU 2006: 75):

> [J]ämställdhetspedagogik utgår från ett kvantitativt likhetstänkande, lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter eller lika tillgång till något. Med begreppet genuspedagogik menade vi en medvetenhet om könsmönster som utöver pojkars och flickors handlingar också tar sig uttrycket i material, innehåll, arkitektur et cetera, som alla kan förstås i termer av kön och genus. Med andra ord att allt i en viss mening är mer eller mindre könat, eller som det också kan kallas ”genusifierat” (SOU 2006:75, s. 167).

Jämställdhetspedagogik anges i utredningen att vara en för snäv benämning och inte kunna innehålla alla de delar som genuspedagogiken kan. Genuspedagogiken kan å andra sidan ses som stor och luddig i sin utformning då den innehåller fler element än jämställdhetspedagogiken. Jag väljer att som Delegationen för jämställdhet i förskolan kalla arbetssättet för genuspedagogik just för att det handlar om individen, oavsett kön, intressen och preferenser.

Bemötande och förhållningssätt

I ljuset av genuspedagogik är det väsentligt att läraren blir medveten om vilket bemötande den har gentemot pojkar och flickor. Det är också väsentligt att den analyserar sina egna attityder till frågor som jämställdhet mellan könen, könsnormer, könstraditionella val och även hur de förhåller sig till eleverna, hur den agerar i klassrummet och de signaler som den för vidare till eleverna. I förhållningssättet och bemötandet inryms då förutom egna värderingar också erfarenheter av jämställdhetsfrågor.

När förhållningssättet, bemötandet och de egna attityderna kring genus och jämställdhet reflekteras och analyseras ökar pedagogens genusmedvetande. Förhållningssätt och bemötande kan avslöjas med hjälp av till exempel filmkamera. Inspelade situationer analyseras tillsammans med kollegor och det kan i sin tur leda till ökad genusmedvetenhet hos läraren. Genom att sätta in lärarnas agerande i ett genusperspektiv blir det en essentiell del av utvecklingen av ele-

vens självbild (SOU 2006: 75). Genuspedagogikens syfte är att öppna för ett jämställt arbetssätt både i klassrummet och i skolan, oavsett skolår. Genom att stoppa, eller frysa, undervisningen för att studera något som hänt och se på bland annat maktsituationer och hur det påverkar klassrumsklimatet så kan bemötande och förhållningssätt hos läraren men också hos eleverna synliggöras. Erson (1996) beskriver frysningen av undervisningen ur den könsmedvetna pedagogiska synvinkeln, men samma förfaringssätt används inom genuspedagogiken då analyserna har likartade drag:

> Vågar vi ”frysa” undervisningssituationen och fästa uppmärksamhet på maktrelationerna här och nu och diskutera dem? Diskutera tänkbara orsaker? Inlärda könsmönster? Olika bakgrunder? Fördomar? Förförståelser? På kort sikt kan det vara mycket påfrestande, jag vågar det mycket sällan om inte studenterna själva för upp temat. Det är naturligtvis mycket enklare att inte ”se” och inte ”höra”. På lång sikt skulle det dock kunna öka deltagarnas insikter och möjligheter att se igenom fördomar, könskonstruktioner och låsande könsmönster och skapa en handlingsberedskap för att agera bortom sådana långt utanför klassrumssituationen (Erson, 1996, s. 11).

Genom att frysa undervisningssituationen kan uppmärksamheten fästas på det som hänt och det som orsakat dem, exempelvis maktrelationer. Vid frysandet av situationen kan bakomliggande orsaker till det som inträffat analyseras så som könsmönster, fördomar om könen, sexualitet, etnicitet och andra element tillhörande intersektionalitet. Med ett sådant arbetssätt utsätts deltagarna för påfrestningar samtidigt som det ökar deras insikt i problemet och hur de kan arbeta vidare för att urskilja och genomskåda fördomar som påverkar dem arbetet. Påfrestningarna är stora men den långsiktiga vinsten för läraren kan bli ett genusmedvetet arbetssätt.

Ett av genuspedagogikens syften är att inrikta sig på lärarens roll i klassrummet. Lärarna måste själva bli medvetna om sina egna värderingar angående könsroller och sina egna attityder till jämställdhet. Med filmkamerans hjälp kan omedvetna agerande avslöja och läraren kan se vad den gör. Inspelningen kan ju avslöja skillnaden mellan vad läraren tror att hon gör och vad hon verkligen gör (Lif, 2008c). Lärarna måste också bli medvetna om sina attityder till allas lika värde i klassrummet och de måste kunna se sig själva agera, effektivast genom den videoinspelning som beskrevs ovan (SOU 2006: 75). Medvetenheten om hur flickor och pojkar bemöts i skola och förskola utvecklas genom att de inblandade i handledning reflekterar över sitt agerande. Reflektionen kan bland annat handla om på vilket sätt läraren bemöter flickor respektive pojkar, vem det är i klassrummet som får mest uppmärksamhet i form av tilltal, vem det är

som tilldelas följdfrågor och hur materialet i skolan är utformat. Grunden för reflektionen kan skapas genom olika arbetssätt men de mest kända är den av Gertrud Åström utformade *3R-metoden*. Den utvecklades för analyser av jämställdhetsklimatet i bland annat styrelser för att kunna uppfatta den rådande maktordningen där. Den utvecklades senare till att bli *4R-metoden*. Den är effektiv då orsaker och verkan kan studeras genom de enkla övningar som 3R/4R erbjuder.[30] Övningarna gör läraren medveten om hans/hennes roll i klassrummet och hur den påverkar elevernas lärande:

> Som flera lärare vilka prövat att arbeta könsmedvetet vittnar om, innebär deras undervisning att inte bara ämnet byter skepnad. Det får även konsekvenser för vem jag som lär ut är och hur jag närmar mig studenterna. Det påverkar studenternas uppfattningar om sig själva, vad deras kön betyder för dem, hur de närmar sig läraren och det att lära sig. Som en konsekvens av en begränsad och tydlig utgångspunkt när det gäller målet att arbeta könsmedvetet följer således olika dolda processer vilka, tvärtemot vad som brukar vara fallet vid utformandet av pedagogiska riktlinjer, är önskvärda och i en mening oundvikliga (Bondestam, 2005 s. 49).

Med en medveten syn på bemötande av eleverna och förhållningssättet gentemot eleverna kan lärarna tydligare se dem. Då ökar även lärarnas medvetenhet om vad eleverna behöver ägna mer tid åt att vidga sin personliga utveckling och sin personliga kompetens.

30 3R-metoden (www.swekom.se, online 2007-10-25) är ett kartläggnings- och analysverktyg framtaget av Gertrud Åström som används inom bland annat genuspedagogiken, men även inom andra institutioner och nämnder samt styrelser. Det används för att peka på flickors och pojkars villkor i skolan, och kvinnors och mäns villkor i styrelser och nämnder. 3R står för 1) Representation, 2) Resurser och 3) Realia. Det första R:et går ut på att analysera vilka som representeras i t.ex. skolan, hur många flickor respektive pojkar det finns. Svaren ger en bild av hur könsfördelningen ser ut i olika delar av skolan. Det andra R:et visar på vilka resurser som finns i fråga om det utrymme och den tid som eleverna får individuellt av läraren. Det tredje och sista R:et analyserar vad det beror på att det ser ut som det gör klassrummet i fråga om representation och resurser och vad som kan göras åt det om det råder missförhållanden. De två första R:n mäts kvantitativt medan det sista R:et är ett kvalitativt analysinstrument. I efterhand lade Åström tillsammans med Batljan (Batljan & Åström, 1999) till ett fjärde R (4R-metoden) som står för restriktioner, eller avgränsningar, ”[s]om själva namnet säger handlar restriktioner om olika typer av avgränsningar (oavsett om det handlar om datatillgång eller resursfördelning)” och hur olika tillgångar påverkar ojämlikheten mellan könen. Så som t.ex. datatillgång i skolan eller ishallstider för konståkningsträning för flickor” (s. 21).

Kompensatorisk genuspedagogik

En central del inom genuspedagogiken är den kompensatoriska pedagogiken. Det är angeläget att öppna och vidga elevernas uppfattningar om könsroller, och att medvetet genom pedagogiken kompensera det de behöver öva mer på som autonomi och intimitet. Begreppet kompensatorisk genuspedagogik kommer ursprungligen från den danska pedagogen Anne Mette Kruse[31] och går ut på att kompensera det som i regel inte uppmuntras hos det ena eller det andra könet. Enligt Kruse och genuspedagogiken måste både flickor och pojkar öva autonomi/självständighet och intimitet/närhet utan att hindras av trångsynta förväntningar från samhället om vad flickor och pojkar ska kunna och göra. Enligt Kruse[32] tränar flickor oftare det intima genom att leka relationslekar, medan pojkar oftare tränar det autonoma. Genom att vara mer utåtagerande får eleverna tillgång till en större repertoar av kunskaper och egenskaper. Undervisningen ska komplettera det som pojkar och flickor behöver och kompensera för eventuella brister på ett sätt som utvecklar hela personregistret. Till dessa frågor kan räknas sådant som att visa respekt för andra människor, att kunna lämna över ordet till någon annan, att hysa tillit till sin egen förmåga, att våga tala inför sin klass och så vidare (SOU 2006: 75). Pojkar ska då inte tillåtas att ta större delen av talutrymmet i klassrummet utan flickorna ska också uppmuntras att ta ordet och även ta ställning i diskussioner och frågor som uppkommer under lektionstid (Prop. 1994/95: 164, SOU 2005: 66). Pedagogiken och den undervisande läraren bör ta hänsyn till båda könen i skolan och inse att personer av samma kön kan fungera på helt olika sätt. Individens intressen, upplevelser, åsikter och behov måste styra pedagogiken. Elevcentreringen är det viktigaste för att genuspedagogiken ska fungera som förändringspedagogik (Connell 2005a).

För att kunna använda kompensatorisk pedagogik och kunna vidga elevernas register måste lärarna vara medvetna om hur könsmönstren ser ut i allmänhet men också hur det avspeglas i deras klassrum. Det betyder att de först måste bli genusmedvetna för att sedan kunna arbeta med kompensatorisk pedagogik.

---

[31] http://www.jamstalldskola.se/arbeta-jamstalldhet/steg2-kompensatorisk-ped.shtml. Online 2008-10-10.

[32] http://www.jamstalldskola.se/arbeta-jamstalldhet/steg2-kompensatorisk-ped.shtml. Online 2008-12-11.

Genusmedvetenhet

Att vara genusmedveten innebär att kunna inse och korrigera sina egna misstag i det egna agerandet då det gäller genusfrågor för att sedan lära av den analys man gör av sitt eget agerande i klassrummet (SOU 2006:75). Med ordet genusmedveten avses i genuspedagogiska sammanhang också att vara insatt i och förstå genusstrukturer, samt att kunna inse och reflektera över de mönster som vuxna förmedlar till barn och ungdomar. Även om en lärare är genusmedveten innebär inte detta att denne alltid är uppmärksam på sitt agerande med tanke på att våra inlärda och ärvda könsmönster sitter djupt hos oss. I uppmärksamheten och viljan att korrigera sina misstag ligger den genuspedagogiska professionaliteten (SOU 2006:75):

> För att motverka traditionella könsmönster krävs en genusmedvetenhet och en strävan att utveckla sin pedagogiska professionalitet oberoende av invanda könsmönster, så att barn i förskolan (och gymnasieskolan) kan få tillgång till många olika aktiviteter och upplevelser oberoende av om personalen är kvinnor eller män (SOU 2006: 75 s. 158, mitt tillägg inom parentes).

Genusmedvetenhet och jämställdhet mellan könen går hand i hand. Att bli genusmedveten kräver att läraren känner till och utgår från begrepp och företeelser som vidmakthåller ojämställdhet i skolans vardag. Det finns enligt Delegationen för jämställdhet i förskolan en inställning hos pedagoger att de redan arbetar jämställt och att de redan är medvetna om könsrollerna (SOU 2006:75). Att denna inställning skulle skilja sig mellan förskolans och gymnasieskolans lärare är föga troligt:

> Det är sannolikt att jämställdhet effektivt främjas av en könsmedveten läroplan som i större utsträckning grundar sig på de olika studerandenas erfarenheter och situation och där kön dekonstrueras och inkluderas i alla aktiviteter och ämnen. […] I ett könat samhälle kan en könsblind attityd lätt förstärka essentialistiska synsätt på kön. Dessa behöver dekonstrueras för att ändra på uppfattningar om kön och könsroller, och den historiska klyftan mellan det privata och det offentliga behöver överbryggas (Gudbjörnsson, 2003, s. 38).

I sin ambition att vara genusmedveten bortser lärare ofta från de könsmönster som vuxna överför till unga. Gränsen mellan att vara genusmedveten eller att vara könsblind är oftast hårfin:

> Att vara medveten om betydelsen av kön och genus i planerandet av förskolans (och gymnasieskolans) och de aktiviteter som skall till för att skapa ett innehåll i verksamheten behöver i sig inte innebära att jämställdhetsidealet

> nås. Även ett genusmedvetet förhållningssätt riskerar att fastna i givna mönster, antingen genom att man "ger upp" och konstaterar att flickor och pojkar, kvinnor och män, är som de är och det är ingen idé att försöka ändra eller att man gör tvärtom och byter roller med varandra (SOU 2006: 75 s. 158f, mitt tillägg inom parentes).

En vanlig förevändning är att vuxna ofta säger att de inte bryr sig om vilket kön barn och unga hör till, om de är pojkar eller flickor, utan att de måste få göra det som de önskar och har intresse för samtidigt som bemötande, förhållningssätt, klädmarknad och barn- och ungdomslitteratur är könsbundna. Det är med andra ord viktigt att förstå sin egen del i förändringen och förstå att det tar tid att ändra genusnormer med tanke på att genus är sammankopplat med vår kulturella utveckling.

Fyra genusstrukturer i gymnasieskolan

Nedan presenteras fyra genusstrukturer som kan överföras till gymnasieskolans värld och de är en av genuspedagogikens många utmaningar då det gäller att förändra normativa genusstrukturer (Connell 2005a; Gannerud, 2001).

Maktrelationer
Att undersöka maktrelationer innebär att visa den maktstruktur som genereras inom skolans område liksom hur auktoritetspositioner ter sig bland lärarna och hur dominansmönstren ser ut bland eleverna. Maskulinitet och makt är koncentrerat till män i de högre positionerna inom skolsystemet där så väl gymnasiechefer som skolchefer återfinns, och dessa är i de allra flesta fall män (Statistiska centralbyrån, 2006). Rektor har däremot blivit ett kvinnoyrke, främst på grundskolan. Men i fallet gymnasiechefer, skolchefer och andra höga maktpositioner i skolan finns en manlig sfär enligt uppgifter från SCB (2006).

Arbetsdelningen
Inom skolans område är det ett faktum att koncentrationen av manliga lärare är större inom de ämnen som anses vara svåra, till exempel naturvetenskapliga ämnen, även om det börjar luckras upp och fler kvinnor än män utbildar sig inom ovanstående ämnesområden (Connell, 2005a; SCB, 2006). Koncentrationen av kvinnliga lärare är större inom språk och humaniora, som också anses vara lättare att ta till sig. I och med att läraryrket mer och mer går över till att vara ett kvinnoyrke börjar alltså kvinnor att komma i en majoritetsställning gymnasieskolan. I Sverige har vi fortfarande en gymnasieskola som är relativt jämställd i arbetsfördelning. Feminiseringen av läraryrket, att det blir fler och fler kvinnor inom lärarkåren har diskuterats vara en faktor som kan ha samband

med pojkars lägre prestationer i skolan men utan att man egentligen har kunnat påvisa att så skulle vara fallet (Skolverket, 2001; Gannerud, 2001). Ju tidigare i systemet eleven befinner sig desto fler kvinnor finns det och ju senare desto fler män finns inom skolan.

Emotionella mönster

Emotionella mönster speglas i språkbruket, t.ex. genom de epitet som sätts på människor i och utanför skolan, ett språkbruk som återupprepar de genusstrukturer som finns i samhället. Uttrycket ”den tuffe skolchefen”, pekar på situationer då det oftast är en man som är skolchef, men den ”inkännande dramaläraren”, är oftast en kvinnlig lärare (Connell, 2005a). Samhället är språkligt uppdelat i manliga och kvinnliga områden. Kvinnliga områden och kvinnor är enligt normen mjukare i sin karaktär än vad män är, på samma sätt som mannen är mer aktiv och aggressiv i sin karaktär och kvinnan är passiv och känslig. Detta tankemönster för in genusstrukturella normer i skolans värld men också in i övriga samhället (Munk Rösing, 2002):

> [M]annen är aktiv och kvinnan är passiv, mannen är själ och kvinnan är kropp, mannen är form och kvinnan materia, mannen ”gör” och kvinnan ”är”, mannen är subjekt och kvinnan är objekt, mannen är det universella och kvinnan det partikulära, mannen är aggressiv och kvinnan känslig, mannen är ute och kvinnan hemma, mannen vill knulla och kvinnan prata, mannen kommer från Mars och kvinnan från Venus etc. (Munk Rösing 2002 s. 27-28).

Symbolik

Viss symbolik kan föras vidare i samhället genom att det finns en könskodning, som gör att vissa ämnen ses som maskulina, som matematik och fysik, och vissa ämnen som feminina, så som språk och religion (Connell, 2005a). (Se även i avdelningen om arbetsdelning.) Vidare kan klädkoder som finns både inom skolan och utanför skolans värld sägas vara ett tydligt exempel på symbolik. Dessa klädkoder förmedlar normer om hur kvinnor och män ska vara för att tillhöra och bli accepterade enligt normen.

Gannerud (2001) väljer att kalla de fyra ovanstående områdena för genusregimer. Med det menar hon att genusregimen innehåller samma nivåer som genusordningen:

> Den består av föreställningar och normer på en symbolisk nivå, en strukturell arbetsdelning inom institutionens ram, och uttrycker asymmetriska värderingar som kan ses som maktskillnader. Det finns många olika uttryck för en

> symbolisk nivå i skolans genusregim, till exempel i kunskapssyn, vad som uppfattas som relevant eller irrelevantkunskap, och i det kunskapsinnehåll som dominerar i skolans värld. Den offentliga sfärens historia, och därmed mäns historia, mäns litteratur och mäns verksamheter, dominerar i läromedel och i undervisning (Gannerud, 2001 s.15).

Maskuliniteten i skolan förknippas med hierarkiska maktrelationer där pojkarna i större utsträckning försvarar sina sociala positioner och de blir lidande i skolans arbete som beskrevs i inledningen (Björnsson, 2005). De pojkar som är inriktade på skolarbete riskerar att bli mobbade av andra pojkar och ansedda ha lägre status. Men de riskerar att bli mobbade även av flickorna. Skolorna är ett område där social dominans reproduceras. Det är vikigare för pojkarna, som hänvisades till i inledningen, att bereda och hålla sin plats i hierarkin än att lägga ner arbete på studierna, även om de är medvetna om att de behöver sina studieresultat för framtiden (Björnsson, 2005).[33] Tallberg Broman (2002) menar att skolan skapar marginalisering genom att förhållningssättet hos skolans personal är av betydelse för hur eleverna klarar skolans mål. Tallberg Broman hävdar att skolan är feminint könad i sin grund och att egenskaper som flit och noggrannhet premieras i skolan och att detta leder till den könade bedömningsnorm vilken beskrivs i form av indelningen av flickor och pojkar som finns att läsa i inledningen av denna avhandling.

Sammanfattning

Det har sedan gymnasieskolans läroplan Lgy 70 varit ett mål att lärare i gymnasieskolan ska bemöta och förhålla sig till eleverna på sätt som främjar jämställdhet mellan könen. Detta har emellertid inte fått det genomslag som läroplaner och övergripande styrdokument haft som intention. Ett antal propositioner och utredningar visade på gymnasieskolans brister angående hur jämställdhetsarbetet saknar förankring i lärarnas vardagliga arbete. I ambitionen att ändra rådande normer utformades år 2002 en genuspedagogisk utbildning. Den gavs vid Umeås och Göteborgs universitet. Där utbildades genuspedagogiska resurspersoner som skulle verka i kommunerna som en pedagogisk expertresurs med jämställdhetsfrågor som fokus. Dennas tänkta uppgift var att den skulle vara en resursperson som skulle förse andra lärare med pedagogiska arbetssätt och litteraturtips för att öka jämställdhetsarbetets position i gymnasieskolan.

[33] I inledningen beskrivs hur könen ses som grupp och hur de förhåller sig till andra grupper i gymnasieskolan.

Det finns fyra former av pedagogiker som utformats för att motverka traditionella könsmönster och utmana de normer som finns i skolan, feministisk pedagogik, jämställdhetspedagogik, könsmedveten pedagogik och genuspedagogik. Det finns många gemensamma beröringspunkter mellan inriktningarna. De fyra inriktningarna har en gemensam grund i feministisk pedagogik och samtliga har som mål att lärare ska bli medvetna om hur kön påverkar kulturen och strukturer i skolan, inte bara i gymnasieskolan.

I genuspedagogiken betonas lärares bemötande av elever och det förhållningssätt de har till könen. Vidare framhållas att flickor och pojkar behöver kompensera egenskaper de inte förvärvat som intimitet för att utveckla respekt inför andra eller autonomi för att våga ta för sig. Det understryks att det är individen och inte könet som är viktig i arbetet, könen får inte klimpas ihop till en massa.

I nästkommande avsnitt, efter syfte och frågeställningar, kommer den empiriska grunden för undersökningen att presenteras. I avsnittet presenteras vilka epistemologiska antaganden jag gör i undersökningen om genuspedagogens arbete i praktiken. I och med att undersökningsformen är intervjuer är det av vikt att undersöka hur text tolkas och vad som ligger till grund för tolkningen. Studien är fenomenologisk då ambitionen är att komma så nära informanten som möjligt och kunna skildra dennes upplevelser och erfarenheter av att arbeta genuspedagogiskt.

Syfte och frågeställningar

I den här avhandlingen är syftet att studera de upplevelser som genuspedagoger har av att använda genuspedagogik i praktiken för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan. Sätten att betrakta flickor och pojkar i gymnasieskolan är normerade av invanda strukturer och dessa påverkar lärare i deras arbete. Lärare bemöter och förhåller sig till elever genom att ibland placera in dem i olika fack för att lättare kunna sätta en etikett på dem. Genom detta blir eleverna stigmatiserade, ibland marginaliserade men även som exempel på hur en bra elev ska vara för att passa in i skolsystemet. Ambitionen är därför att utveckla kunskap om de arbetssätt som genuspedagogerna använder för att medvetandegöra lärare om hur genusstrukturer påverkar i skolan.

Syftet med denna avhandling är att studera: vad genuspedagogik är i gymnasieskolan ur ett erfarenhetsperspektiv – i teori och praktik? Studiens huvudfråga lyder: *Hur beskrivs genuspedagogiken av genuspedagoger i praktiken*. Specifikt undersöks följande:

- Hur upplever genuspedagogen genuspedagogikens innehåll?
- Hur upplever genuspedagogen att genuspedagogiken kan användas vid gymnasieskolan och vilka arbetssätt beskriver genuspedagogen?
- Hur upplever genuspedagogen möjligheterna att arbeta med genuspedagogiken för att förändra genusstrukturer och genusmönster?
- Hur upplever genuspedagogerna möjligheterna att arbeta med genuspedagogiska frågor bland kollegor och skolledningar?
- Hur upplever genuspedagogen genusmedvetenhet och hur beskriver de utvecklandet av genusmedvetenhet hos sig själva och bland andra lärare som ett kollektivt genusmedvetande?

Ontologiska och epistemologiska antaganden

> ”Världens text” är ett fascinerande uttryck. Att förstå världen har mer och mer fått betydelsen av att förhålla sig till världen så som vi förhåller oss till en text […]
> Världen är ingen text om vilken något kan sägas, förklaras, avläsas eller tolkas, utan världen rymmer själv oändliga perspektiv. Världen är redan i sig själv tolkning (Schuback, 2006 ss. 54, 57).

I min undersökning har jag använt mig av digitala intervjuer, alltså intervjuer som gjorts via e-post med en metod som kallas @ography (Kroksmark, 2006).[34] Detta avsnitt presenterar grunden för den textmässiga tolkningen av intervjuerna för att förstå genuspedagogernas berättelser om de erfarenheter de har att använda genuspedagogiken i praktiken.

Denna studie avser att spegla sex genuspedagogers olika tolkningar av de upplevelser som de har av att använda genuspedagogik i praktiken för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan. Till min hjälp att tolka deras berättelser använder jag nedanstående teorier.

Hermeneutiken och kopplingen till fenomenologin

Att vi förstår andra människor beror på att vi delar erfarenheter av världen med dem. Erfarenheterna smälter samman och gemensamma förståelsehorisonter bildas. En berättelse alstras och tolkas mellan berättaren och den som lyssnar, eller den som läser texten. Berättelsen är en förmedling mellan två människor, eller mellan en människa och världen, eller mellan människan och hennes egen förståelse (Skott, 2004).

De vardagliga händelser som en människa upplever i sitt liv är grunden för fenomenologin och även för hermeneutiken. Livsvärldsteorin som är en del av hermeneutiken utgår från vardagslivets subjektiva upplevelser. Grunden är att tolka, förstå och beskriva utsagor om erfarenheter och upplevelser:

> Människan är inte bara i världen. Hon är redan i världen, och därför måste hon både bli och göra sig hemmastadd i den på förhand givna naturen, i den

[34] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf. Online 2007-12-13. @ography uttalas atografy.

> på förhand givna världens mening. […] (H)on är alltid och överallt en platsens och tidens grundare. Detta innebär ”att vara hemma” […] (Schuback, 2006 s. 71).

Med att vara hemma åsyftas (a.a.) att människan redan är i världen och att hon tillsammans med andra människor erfar den värld som de lever och danar tillsammans. Människan rör sig mellan en mångfald av världar (Schütz, 1999). Exempel på dessa världar kan vara arbetsvärlden där hon går upp i sin yrkesmässiga roll som till exempel genuspedagog, eller fantasivärlden som kan användas för dagdrömmar eller avkoppling från en stressig vardag. Litteraturvärlden är ytterligare en värld där drömmar och föreställningar gestaltas om en ideal värld där drömmarna och fantasierna kan handla om hur handledning eller annat arbete med arbetslag inom genuspedagogiken skulle kunna fungera. Drömmarna kontrolleras senare mot vardagsvärlden som trots allt är den suveräna verkligheten. Det är i den världen våra erfarenheter grundar sig. Hit tar vi våra erfarenheter och reflekterar över dem (Schütz, 1999). Vi möter alltså världen genom våra sinnen och vår kropp, jaget existerar genom kroppen och erfarenheter lagras i kroppen som minne. Kroppen formar tillsammans med erfarenheterna det som är vårt subjekt eller det som jag senare kommer att benämna som vårt genus (Merleau-Ponty, 1997/1945).

Fenomenologisk tolkning av begreppet genus

Begreppet genus används inom forskningen som ett sätt att försöka beskriva och förstå mönster och strukturer i samhället, eller som i detta fall i skolan (Gannerud, 2001). Strukturer från skola, samhälle och andra människor formar tillsammans det genus som framträder hos en individ. Det sker genom en påverkan då människan interagerar med andra. Människan är alltså inte ensam i formandet av den sociala individ som hon visar upp för andra:

> [O]ne does not “do” one’s gender alone. One is always “doing” with or for another, even if the other is only imaginary. What I call my “own” gender appears perhaps at times as something that I author or, indeed own. But the terms that make up one’s own gender are, from the start, outside oneself, beyond oneself in a sociality that has no single author (and that radically contests the notion of authorship itself) (Butler, 2004).[35]

Man föds inte till ett kön utan man blir det genom bland annat kulturella och sociala normer hävdade en gång Simone de Beauvoir (2004/1949). Detta kan

[35] http://cmsorg.wikispaces.com/Judith+Butler. Online 2008-03-14.

tolkas som att det finns en aktör, ett cogito, som ”antar eller tillägnar sig detta genus och i princip skulle kunna anta något annat” (Butler, 2007/1990, s. 58). I de resonemang som de Beauvoir för återfinns ett genus som påverkas av de erfarenheter personen får och det är en pågående företeelse. Formandet av genus skulle i sådana fall inte ske genom konstruktion utan skulle i stället ske genom materialisering, eller med andra ord *konstituering*, i mötet med andra människor i en socialitet som människan själv inte är upphov till utan som hon måste anpassa sig till (Butler, 2006). Konstitueringen av genus handlar om val och att genus formas på det sätt som Simone de Beauvoir menar med att man inte föds till kvinna (de Beauvoir 2004/1949)[36], man blir till det ena eller andra könet på grund av samhälleliga och kulturella krav och att detta är en pågående handling (Butler, 2005; Rosenberg, 2005):

> Finns det ”ett” genus som en person kan sägas ha, eller är det någonting essentiellt som en person kan sägas vara, så som antyds i frågan: ”Vilket genus är du?” När feministiska teoretiker gör gällande att genus är den kulturella tolkningen av kön eller att genus är kulturellt konstruerat, hur eller genom vilka mekanismer menar de då att denna konstruktion sker? OM genus är konstruerat, skulle det då kunna konstrueras annorlunda, eller innebär dess egenskap av konstruktion någon form av social determinism som utesluter möjligheten att påverka och förändra? […] Hur och var konstrueras genus? (Butler, 2007 s. 57).

Det konstituerade genuset

Människan visar upp olika sidor av sig själv i olika situationer, beroende på hur hon framställer sig i situationen inför andra, och på så sätt kan människor sägas ha fler än ett genus. Butler (2004) ställer sig frågande till användningen av begreppet konstruktion av genus då hon undrar vem det är som har konstruerat eller vem det är som konstruerar genuset. Hon använder istället begreppet *materialisering*, det vill säga att genus görs bestämda, eller fixa, och tar form i kroppar, ting och organisationer (Carlson, 2001; Martinsson & Reimers, 2008), samt konstituering som ett fenomenologiskt sätt att tolka formandet av genus. Butler hävdar att de två begreppen är bättre att använda än just konstruktion som tyder på en ensidig mänsklig inblandning i bestämningen av beskrivningen av genus. I konstitueringen formas genus sakteligen genom handlingar och användningen av språk, alltså då vi presenterar oss gentemot andra människor i en viss situation både genom kropplig och verbal kommunikation. Kroppen är

[36] Simone de Beauvoir använder aldrig själv ordet genus, det är en i efterhand förklaring av hennes texter. de Beauvoir använder sig av ordet kön och kvinna.

med detta sagt en situation som är placerad inom andra situationer (de Beauvoir, 2004/1949; Butler, 1997; Ahmed, 2006). Genus konstitueras enligt Butler (2004) genom performativitet, eller genom upprepning av ord, handlingar och normer som befäster mönster i hur människor betraktar varandra. I interagerandet konstitueras och rekonstitueras en persons genus genom att hon visar sig i förhållande till andra människor, normer och det genussystem som redan är. ”Det som jag kallar mitt ”eget” genus verkar kanske stundtals som något som jag är upphov till eller, rent av, äger” (a.a., s. 23):

> Även om detta att ha ett visst genus inte medför att man begär på ett visst sätt, så finns det inte desto mindre begär som är konstituerande för genus själv […] Den hegelianska traditionen sammankopplar begär med erkännande, och hävdar att begär alltid är begär efter erkännande och det bara är genom att uppleva erkännande som vi konstitueras som socialt livskraftiga varelser (Butler, 2004, s. 23).

Som jag tolkar det ovanstående betyder det att vi konstituerar oss i mötet med en annan människa. Vid upprepning av de av människan framställda normer och förväntade resultat konstituerar sig subjektet till det som blir accepterat av andra när de andra ser individen som ett objekt (Sartre, 1992/1946). Kroppen uttrycker dock ett visst motstånd då den inte kan omformas med enkelhet då normer sitter djupt (Carlson, 2001). Normen i samhället idag utgörs av det som Butler (1997) kallar den heterosexuella matrisen. De som misslyckas att presentera sitt genus på *rätt sätt* blir ofta straffade på grund av de normer som råder (Lif, 2008b). Normerna för hur könen *ska vara* är uppfunna av människan, menar Butler, och i den socialt och kulturellt kodade heterosexuella matrisen naturaliseras och stabiliseras kroppar med normerna som bakgrund (Butler, 2007/1990).[37] Grupper av individer kan på detta sätt identifieras och placeras in i fack för att underlätta klassificeringen av exempelvis elever i gymnasieskolan, vilket visades i inledningen. Subjektet påverkas av de normer som gäller i samhället, och de måste förhålla sig till dem även om det innebär ett visst socialt tryck att passa då det sker mot deras vilja (Ahmed, 2006). Subjektet påverkas av andra i konstitueringen av sig själv som subjekt, samtidigt påverkar subjektet andra i deras konstituerande. I konstituerandet och rekonstituerandet presenteras genus för andra. Det sker genom repetition, eller loopar, där subjektet visar sig inför andra, objekt, och tar intryck av dem (Ahmed, 2006). Därmed blir subjektet färgat av de möten den har med andra personer och även av företeelser det erfar under livet. De erfarenheter som subjektet får efter vägen kategoriserar vem subjektet är och vilken effekt det får på subjektet. Människan färgas

[37] Se även fotnot 6 i Butler (2007/1990).

med andra ord av de erfarenheter hon får av andra människor men också av olika fenomen livet genom:

> Gender is an effect of how bodies take up objects, which involves how they occupy space by being occupied in one or another way (Ahmed, 2006, s. 58f.).

Då människan konstitueras i en samvaro med andra innebär att hon ingår i relationer med andra människor, eller objekt. Varje relation till ett objekt är en cirkel av seende, där människan kastas mellan att bli sedd och att vara seende. Cirkeln av seende är ständig pågående (Lundgren-Gothlin, 1991). I varje situation då vi utbyter kunskaper i form av kommunikation, konstituerar vi vår verklighet med andra och erfar samtidigt andra (Sartre, 1992/1943; Bengtsson, 1993). Subjektet konstitueras alltså i en process av språk, historia, kulturer, religioner och sexualitet via livet självt, genom en mängd handlingar som formar ett socialt subjekt, eller en identitet (Butler, 2007/1990):

> Min kropp existerar också för andra, det är en annan dimension av den, liksom andra kroppar existerar för mig, Kroppen har därmed tre ontologiska dimensioner: min kropp för-mig, min kropp-för-andra eller den andres kropp för mig, och min kropp för-mig-som-känd-för-andra. Den tredje dimensionen handlar om min erfarenhet av att vara *sedd* av andra, av att vara ett objekt för andra. Min kropp är då något som undflyr mig (Lundgren-Gothlin, 1991, s. 219).

Världen erfars med kroppen genom det sociala jaget eller genuset (Moi, 1997; Ahmed, 2006). Människan kommer in i en värld som redan är och i den världen formas hon till en individ genom att konstituera sig i olika kontexter och mot andra individer. Formandet av människan sker genom normer som uppstått genom människors interagerande med historien, kulturen och samhället som bakgrund och som människan är delaktig i utan att kunna fjärma sig från. Det pågår runt henne hela tiden utan att hon egentligen är medveten om det eller kan avstyra det. Normerna i samhället är med och socialiserar människan. Utan normerna kan inte människan fungera som en social varelse i samhället. Hon måste förhålla sig till dem oavsett om hon känner sig bekväm med normerna eller inte:

> När vi kommer till världen finns den sociala världen redan där, och har lagt grundvalen för oss. Detta gör att jag inte kan leva utan normer för erkännande som stödjer mitt bevarande: känslan av möjlighet som hör till mig måste först föreställas från någon annanstans innan jag kan börja föreställa mig själv. Min reflexivitet är inte bara socialt förmedlad, utan socialt konstituerad.

> Jag kan inte vara den jag är utan att stödja mig på normernas socialitet som föregår och överskrider mig (Butler, 2004, s. 50).

Simone de Beauvoir skriver i *Det andra könet* att det är via andra som en individ kan konstitueras som den Andre och mot andra människor (2004/1949). Kroppen ses genom den situation som subjektet befinner sig i då den bedöms efter sina handlingar eftersom människan enligt de Beauvoir inte är något annat än den hon gör sig till och det som hon visar upp för andra (de Beauvoir, 2004/1949).

Sartre (1992/1943) hävdade en gång att ur ett existensfenomenologiskt livsvärldsperspektiv att människor lever i en intersubjektiv värld. Med detta menas att vi som subjekt delar världen med andra subjekt och vi är påverkade av dessa subjekt och deras handlingar, detta gör att vi människor kan förändras genom att andra iakttar vårt agerande. Därmed fortsätter vi att utvecklas som människor under hela livet utan att bli klara. Vi övertar istället information från den Andre och utvecklar därefter oss själva. Informationen sker i form av talat språk men också via ansiktsuttryck och kroppsspråk som vi tolkar. Det mänskliga språket är av betydelse för att mening skall uppstå i världen, meningen uppstår via kommunikation (Butler, 2007/1990). Genom att lära oss ett språk lär vi oss att leva i gemensamma världar. Språket utvecklas i speciella sociala och kulturella kontexter. Intersubjektiviteten, som bygger på subjektens ärlighet mot varandra är också fundamentet för kommunikationen. I kommunikationen konstitueras meningar som bygger på en gemensam förståelse av språket. Subjektens horisonter förändras då de möts och erfar varandra (Gadamer, 1995). Det handlar om att försöka förstå den Andres upplevelse genom att dela den andres i-världen-varo (Bengtsson, 1993).

Fenomenologin vänder sig mot användningen av begreppet konstruktion då innebörden av begreppet är att människan *skapar* sitt genus, den fenomenologiska tolkningen är istället att världen redan är (Ruin, 2005; Heidegger, 2004/1926). Konstruktionen innebär enligt ett fenomenologiskt sätt att se ett ingripande av individen själv. Jag tolkar därför konstruktionen av genus som att skapa något från början, att subjektet genom medveten handling blir något. Enligt ett fenomenologiskt sätt att tolka är subjektet redan placerad i det varade (Heidegger, 2004/1926). Kropp är, enligt en fenomenologisk tolkning, en situation som subjektet befinner sig i och som är där när subjektet erfar nya objekt eller fenomen (Moi, 1997). Enligt social konstruktivism heter det att kön är givet och genus är konstruerat (Carlson, 2001), men jag vill hellre föra fram tanken att kön är givet och genus är konstituerat, eller presenterat ur de förut-

sättningar som subjektet har att tillgå. Givetvis är det så att människan har format bilder, eller mallar, för hur män, kvinnor, flickor eller pojkar ska vara. Men det betyder inte att subjektet skapar sig själv, utan subjektet förhåller sig till eller presenterar sig för andra i varat, med mallen som bakgrund.

Genus och kön en del av kroppen

Genus utvecklas i relation till de traditioner och samhällsbetingelser som finns i situationerna runt människan. I mötet med andra subjekt konstituerar sig genuset då det erfar och övertar erfarenheter och signaler från det andra genuset/den andra människan. I fortsättningen använder jag mig av ordet genus i betydelsen av den konstituerade kroppen. I hänvisningen till genus menar jag den fenomenologiskt använda formen av kroppen som genus, att genus konstituerar sig i olika sammanhang. Jag kommer också att använda begreppet genus i betydelsen: det som konstitueras i livsvärlden. Genus och kön behöver inte likställas varandra, då det inom forskningen råder delade meningar om hur de båda begreppen bör ses:

> ”Kön” innebar ursprungligen betydelsen att sociala, kulturella och biologiska faktorer interageras. Därefter särskildes kön från genus, där kön fick betydelsen biologiskt kön. Under senare delen av 1990-talet håller den gamla betydelsen av kön på att återerövras igen (Weiner & Berge, 2001, s. 44).

Jag hävdar att vi vore betjänta av att hålla isär de båda begreppen då genus signalerar karaktäristika och innehåller sociala dimensioner medan kön betecknar det biologiska. Mitt resonemang bygger jag på Butlers tankar om att genus konstitueras i mötet med språk och handlingar medan kön, enligt Butler, är en struktur som ändras allteftersom kulturen och tidsandan förändras. Här ligger den heterosexuella matrisen som en kuliss och den beskriver de samhälleliga normer som styr hur femininitet och maskulinitet beskrivs. Givetvis måste människan förhålla sig till strukturerna, de styr hur samhället betecknar såväl kön som genus:

> Today the term ’gender’ and ’sex’ are frequently deployed indiscriminately, or to be more precise, ‘gender’ is increasingly being used to cover both terms. It is, then, worth re-establishing the difference between the two concepts as used in the postwar context. From the late 1960’s, ‘sex’ has been deemed a category of analysis that relates to identification of an individual by biological endowments and functions. ‘Gender’ is concerned with the ascription of social characteristics such as ‘womanly’, ‘manly’, ‘feminine’ and ‘masculine’,

> which can be seen as culturally variably and not necessarily associated with the sex of an individual (Browne, 2006, p. 2).

Jag instämmer i Brownes resonemang, genus och kön är för mig två begrepp som benämner det sociala och det biologiska hos människan. Genus är den socialt konstituerade identitet som visar vem subjektet är i form av bland annat karaktärsdrag och könet är de biologiska förutsättningar som subjektet är född med sett genom en uppsättning hormoner och arv i form av DNA som gör människan till den hon är. Men genusbegreppet är också ”fyllt av associationer och värderingar” (Hirdman, 2001b, s. 9) om hur män och kvinnor ska vara. Men givetvis påverkar de båda varandra och gör människan till den hon är:

> Det kan till och med hända i ett nödläge att min mänskliga situation ställer min biologiska situation i skymundan, att min kropp utan förbehåll ansluter sig till handlingen […] Själens och kroppens sammansmältning i handlingen, den biologiska existensens sublimering till en personlig existens, den naturliga världens sublimering till en kulturell värld, blir både möjlig och vansklig genom vår upplevelses tidsstruktur (Merleau-Ponty, 1997/1945, s. 34f).

Jag ser könet och genuset som två komplement som dock inte går att plocka isär; de påverkar varandra och formar individen. Vid en beskrivning av människan ingår både genus och kön, där genus är det som påverkas av bland annat kultur och socialisering. Jag kommer inte att gå in mer på det biologiska könet i den här avhandlingen då jag menar att det inte finns någon anledning att göra det. Den biologiska delen av könet är komplext och inrymmer mycket som i detta forum inte är avgörande för resultatet. I det här fallet kommer jag att använda genus som konstituerat i interaktionen mellan subjket, där bland annat kultur, samhälle, historia och sexualitet har format de idéer som finns om vad individen kan tänkas vara och hur normerna återspeglar hur män och kvinnor ses av samhället.

Livsvärlden, genus och kroppen

Att studera människans livsvärld innebär egentligen att studera fler delar av människan än bara det biologiska könet, vilket jag har redogjort för i avsnittet *fenomenologisk tolkning av begreppet genus*. Subjektet är påverkat av mycket mer än bara sitt kön. Därför har ett relativt nytt begrepp införts i vetenskapliga sammanhang, *intersektionalitet* (Lykke, 2005). Begreppet infördes för att spegla den symfoni av komponenter som gemensamt påverkar genus i konstitueringen. Genom att använda kategorier som kön eller genus, sexualitet, ålder, klass, funktionsduglighet och etnicitet kan frågor om hur elever bemöts av lärare

analyseras ur ett intersektionalitetsperspektiv. Det ställer frågor till forskaren om hur exempelvis kön, klass, makt och ojämlikhet påverkar bemötandet av människor. Då dessa olika maktordningar samverkar påverkar de förhållningssätt och bemötande av andra individer:

> Intersektionalitet fokuserar skärningspunkten mellan olika samhälleliga maktordningar som baseras på kön, etnicitet, sexualitet, klass, ras, nationalitet, funktionalitet, ålder, religion… Vilka kategorier som tas med och hur var och en av dem förstås är föremål för fortgående diskussioner. Intersektionalitet är ett brett tvärvetenskapligt begrepp som sätter sökarljuset på hur olika maktordningar samverkar (Lykke, 2005, s.4).

Intersektionalitet synliggör bland annat maktrelationer i samhället genom att den lyfter fram och problematiserar relationer i maktutövningar som är konstitutiva för samhället. ”[Intersektionalitet] innebär att lyfta fram det kvalitativt annorlunda tillstånd som uppstår genom den simultana effekten av kön, klass och ”ras” ” (de los Reyes & Mulinari, 2005, s. 24). Klass och till exempel ”ras” samt etnicitet har inget absolut värde utan påverkas av den historiska kontext som för stunden studeras. De har alltså ett varierande värde som ändras genom sociala strömningar.

Livsvärldsteori utgår från vardagslivets grundval, den subjektiva upplevelsen, och från de konkreta händelser som en människa ställs inför i sitt dagliga liv. Intresset ligger i att just tolka världen så som människan upplever den. Vi delar världen, som beskrivits ovan, med andra människor och erfarenheterna kan delvis delas i och med att vi har en viss förståelse av varandras livsvärldar (Sartre, 1994; Bengtsson, 1999):

> Livsvärlden är den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa (Bengtsson, 1999, s. 17).

Livsvärlden är därmed en historisk värld, erfarenheter refererar till de kulturella, språkliga och sociala mönster som människan utvecklat genom mänskliga kontakter och normbyggande. Människor har tillsammans byggt upp samhället och de strukturer som omger och påverkar de tolkningar hon gör i livet. Vi tolkar alltså andra människors liv genom hur vi förhåller oss till våra egna liv samt hur vi förhåller oss till verkligheten. Det uppstår då en gemensam intersubjektiv förståelsehorisont mellan människor (Gadamer, 1997). Människan befinner sig således i ett kretslopp med världen (Johnsson, 2003), varje situation är specifik

på grund av att människan intar en alldeles särskild position med andra människor där de är beroende av varandra. Detta genom det egna subjektet och med till exempel samhället, skolan, historien och kulturen som påverkansfaktorer:

> Kroppen är predisponerad att i ett specifikt socialt rum på något sätt ge uttryck för vad som där tillmäts betydelse och att därmed positioneras i förhållande till andra kroppar […] (Johansson, 2003, s.13).

Människan positionerar sig i sitt förhållande till andra människor genom sin interaktion med dessa människor och de sociala fält som uppstår mellan dessa. Socialt konstituerar vi oss för varandra genom att bli en del av olika sammanhängande helheter (Johnsson, 2003). Människan formas i den sociala gemenskapen med andra människor, ”huden och hullet blottlägger oss för andra människors blickar” (Butler, 2004, s.40). Vi är utslängda i den sociala samvaron med andra där vi konstitueras till dem vi är. Verkligenheten blir som en andra hud för människan, en verklighet som ständigt är med:

> The body provides us with a perspective: the body is ”here” as a point and less over there. The “here” of the body does not simply refer to the body, but to where the body dwells. The “here” of bodily dwelling is thus what takes the body outside of itself, as it is affected and shaped by its surroundings: the skin that seems to contain the body is also where the atmosphere creates an impression […] phenomenology reminds us that spaces are not exterior to the body; instead, spaces are like a second skin that unfolds in the folds of the body (Ahmed, 2006, p. 9).

Genom att människan ingår i en offentlig dimension av social samvaro med andra människor tillhör kroppen oss, men samtidigt inte. ”Kroppen är redan från första stund överlämnad till de andras värld, den bär dess prägel, den formas i det sociala livets smältdegel […]” (Butler, 2004, s. 40f). Enligt Butler är det först senare som människan kan göra anspråk på sin egen kropp, då är den påverkad av bland annat uppfostran från föräldrar, normer från skola samt andra institutioner. En människa äger enligt Butler inte sin egen kropp, den är en del av historien, samtiden och även framtiden. Hur en människa reflekterar över sitt liv och vad hon kan berätta är beroende av människans egna reflektioner genom de erfarenheter hon fått och får i den sociala världen. Allt människan upplever i den sociala världen gör att hon utvecklar en fond för sitt tolkande. Denna fond kallas inom hermeneutiken *förståelsehorisont*. Vi förstår och tolkar med fonden som bakgrund men har den även som språngbräda för att kunna göra nya tolkningar av för oss ny fakta:

> Alla fakta är redan från början selekterad från en universell kontext genom våra medvetandeaktiviteter. Därför rör det sig alltid om tolkade fakta, oavsett om det är fakta som betraktas som avskilda från sin kontext genom artificiell abstraktion eller om det är fakta som betraktas i sin specifika situation. I båda fallen bär de med sig sina tolkade inre och yttre horisonter. Detta innebär inte att vi – vare sig i vardagslivet eller i vetenskapen – är oförmögna att fånga världens realitet (Schütz, 1999, s. 29).

Klassproblematik – som en tolkning av genus

I den här studien kommer fokus att sättas på bland annat klassbegreppet för att studera vilken inverkan klass har för jämställdhetsarbetet i gymnasieskolan. Andra begrepp tillhörande intersektionalitet som etnicitet, ras, nationalitet och ålder, finns också med som analysinstrument i studien, men jag väljer att utveckla klassbegreppet på grund av den relevans det har för den här studiens resultat:

> För det första, klasstillhörighet bestämmer inte ensam människors sociala tillvaro. Den bestäms också av individens personlighet, ålder, kön, nationalitet, religion, bostadsort, av institutioner som skola, familj, statsapparat och ålderdomshem. Men alla dessa påverkas och präglas i hög, fast växlande, grad av klassförhållandena. Detta gäller även om du inte förvärvsarbetar. Din prägling och situation som studerande är annorlunda om du är barn till eller lever med en direktör eller en arbetare (Therborn, 1981, s. 16).

Klassbegreppet har moderniserats från det att Marx en gång identifierade samhällsklasserna med produktionen som bas för samhällsuppbyggnaden (Skeggs, 2004). Intresset för klass ligger numer inte i produktionsmedlen och vem som äger produktionsmedlen utan andra aspekter av klassbegreppet spelar större roll för tolkningen av hur klass fungerar idag. Klass kan istället analyseras med utgångspunkt från vilka ekonomiska drivkrafter som finns i samhället och vad människor gör och förväntas göra med hänsyn till dessa samhällskrafter (Therborn, 1981). I citatet ovan hävdas att människans klass bestäms av fler byggstenar än bara social tillvaro:

> [D]e sociala strukturer och processer som bestämmer klassförhållande är vidare och mer komplicerade än deras innersta kärna, merarbetet och dess indirekta tillägnande. Varje klassamhälle med penningekonomi och den institutionaliserade verksamhet – utanför lek, fritid och sömn – som där bedrivs kan delas in i fyra huvudsektorer eller sfärer: produktion, cirkulation, tjänster och reproduktion (Therborn, 1981, s. 16f).

Enligt ovanstående citat är det fruktbart att skilja mellan vilka som uppfinner, vilka som har ledningen och vilka som innehar kontrollen över samhället från dem som förvaltar, dem som utför tjänster och dem som reproducerar samhället. Och det är här, hävdar Therborn (a.a.), som klasskillnaderna återfinns, i hur samhället värderar de insatser som de olika sfärerna gör. Hans teori är alltså att klass bestäms av vad människor gör i samhället, om de till exempel utför tjänster eller om de tillverkar varor.

Klasskillnader

Bourdieu (1993) framför teorin att klass ska tolkas genom olika former av kapital som människan har att tillgå i samhället. Han skiljer ut fyra kategorier vilka han identifierar som, ekonomiskt kapital, kulturellt kapital, socialt kapital och symboliskt kapital (Bourdieu, 1993; Skeggs, 1997). Till det ekonomiska kapitalet hör inkomster och förmögenheter, räknade som ekonomiska tillgångar. Kulturellt kapital kan förekomma i tre former, långvariga, mentala och kroppsliga kapital. Socialt kapital ses bland annat genom förbindelser och grupptillhörigheter och dessa alstras genom relationer med andra människor. I det sociala kapitalet ingår också sådant som till exempel umgängeskrets och musiksmak men också tillgångar på banken som visar vem du är ekonomisk för dem inom samma sociala krets (Acker, 2006). Symboliskt kapital är den form ett kapital antar innan det har varseblivits och innan det erkänts som legitimt. Bourdieu (1993) lägger med sina teorier fram ett nytt sätt att tolka klassbegreppet som skiljer sig från Marx teorier. Skeggs (1997) menar dock att Bourdieus tolkningar av klass inte ska ses som beskrivningar av empiriska positioner men det underlättar vår tolkning av enskilda gruppers intressen och vilka vinster grupper gör i samhället. Skeggs påpekar också att i akademiska texter får status ofta ersätta klass som tolkningsinstrument.

Klasskillnader upprätthålls genom att eliten i samhället framställs som neutral och normal och alla som inte passar in i den mallen framställs som avvikande (Skeggs, 1997; Ambjörnsson, 2003). Det är svårt att hålla reda på ändringar i klassmarkörerna, men det är dessa som avgör hur vi ser på olika klasser och deras position i samhället (Skeggs, a.a). Klasspositionen kan ändras för en människa under hennes livstid, när hon till exempel byter arbete eller bostad. Klasspositioner och klassidentitet behöver inte vara samma sak hävdar Skeggs. De som inte anpassar sig till de klasspositioner som läggs på dem utan försöker ta sig upp i klasskalan visar en avvikande positionering vad gäller sin bakgrund:

> Bourdieu hävdar att de dispositioner som förvärvats genom att man haft en viss social position i ett socialt rum betyder att den som har en bestämd position anpassar sig efter denna: att veta sin plats måste alltid innebära att det andras plats. Men vad Bourdieu aldrig redogör för är hur det går till när man antingen utför eller motsätter sig en sådan anpassning. Anpassningen kanske aldrig kommer till stånd. Det kanske aldrig uppstår någon överenskommelse mellan positioner och dispositioner (Skeggs, 1997, s. 132).

Bourdieu redogör aldrig för vad som händer med människor som avviker från den tänkta normen och hur de bemöts av konventionen. Här kan återkopplas till de grupper som beskrevs i inledningen, nämligen hur skolan placerar in elever efter normativa förväntningar. Klass återfinns som en markör i elevgrupperingarna. I gruppindelningen av eleverna och Ambjörnssons (2003) beskrivning av klass på gymnasieskolan visas hur elever betraktar varandra med utgångspunkt i nedsättande ord, en företeelse återfinns i samhället när människor byter klass. Här hänvisas till nedsättande ord om så kallade klassbytare som till exempel nyrika, new money, osv. Här spelar gammal klass och ny klass in och hur synen är på dem som klassklättrar och byter klass, då oftast uppåt. Klassbegreppet kan dock aldrig studeras utan att hänsyn tas till olika aspekter av klassbegreppet som till exempel de resurser som presenterats ovan, som sociala, ekonomiska eller kulturella kapital och hur de fördelas mellan grupper (Ambjörnsson, 2003).

> Klassbegrepp bör därför snarast betraktas som ett av många perspektiv som belyser hur en viss sorts ojämlikhet skapas och upprätthålls; hur hierarkier och beroendeförhållanden uppstår mellan grupper när sociala, kulturella och ekonomiska resurser fördelas efter olika mönster (Ambjörnsson, 2003, s. 33).

Klasspositioner bestäms, som presenterades ovan, av många fler beståndsdelar än bara i vilken del av samhället en människa befinner sig. Bland annat bestäms det genom vilket kön människan har även om det inte uttalas, som Bourdieu (1993) hävdar:

> Det betyder att klass eller klassfraktion inte bara definieras av sin position – fastställd genom kriterier som yrke, inkomst, utbildningsnivå – inom produktionsförhållandena. Den definieras också av en bestämd könsfördelning, en bestämd fördelning i det geografiska rummet (som aldrig är socialt neutralt) och av en hel mängd kompletterande karaktäristika. Såsom underförstådda krav kan de sistnämnda (exempelvis etnisk tillhörighet eller könstillhörighet) fungera som reella urvals- och uteslutningsmetoder utan att någonsin uttalas som sådana (Bourdieu, 1993, s. 252).

Det finns enligt Ambjörnsson (2003) alltså många aspekter av klassamhället och som påverkar människan i hennes sociala liv. Klass påverkar hennes status som jämlik, men även hur status upprätthålls av grupper i samhället, eller som i hennes beskrivning om vem som har makten i skolan. Klass påverkar hur lärare bemöter elever och vilka förväntningar som lärare har på elever från olika klasser, både samhällsklasser men också gymnasieprogram (Tallberg Broman et al, 2002; Martinsson & Reimers, 2008).

Den allmänna debatten kring klass har tystnat på grund av en tynande debatt. Det har kommit att bli en de-artikulering av klassbegreppet, att människor mer sällan definieras in i olika klasstillhörigheter (Svallfors, 2004). Den tystnande debatten är en följd av en ideologisk anpassning till en klassutjämningspolitik som förts i samhällsdebatten, men det är enligt Skeggs (1997), hooks (2000) och Svallfors (2004) angeläget att återkomma till debatten om hur klass påverkar både befolkningen och välfärden. Enligt Svallfors har den kvalitativa akademiska samhällsvetenskapen misskött sitt uppdrag att fortlöpande studera samhällsklassernas förändring.

> Att just nu studera sambandet mellan klass och sociala attityder ter sig angeläget av flera anledningar. En anledning är att vi under de senaste decennierna bevittnat en paradoxal samexistens mellan rekommodifiering och de-artikulering på klasspolitiskens område. Begreppet rekommodifiering syftar i detta sammanhang på processer som på olika sätt gör befolkningen mer beroende av marknaden för sin välfärd (Svallfors, 2004, s. 10).

Klassamhället är dynamiskt i och med att människor byter klasser under sitt liv och därmed också ofta bryter med sin bakgrund. Klass verkar både på en individuell nivå men också på en samhällelig nivå. Samtidigt som klassbegreppet är dynamiskt reproduceras det genom värderingar och attityder som kommer till uttryck i hur människor benämner varandra (Svallfors, 2004).

Klass och kropp

Klass är också kroppsligt då kroppen bär klassmarkörerna som visar vilka vi är inför varandra och även hur vi konstituerar oss i förhållande till varandra för att positionera oss (Skeggs, 1997):

> Kroppar är fysiska platser där klass-, köns-, ras-, sexualitets- och åldersrelationer möts, förkroppsligas och utövas. En respektabel kropp är vit, avsexualiserad, hetero-feminin och ofta medelklass. Klass kodas ständigt genom

> kroppsliga dispositioner: kroppen är den mest allestädes närvarande klassbetecknaren (Skeggs, 1997, s. 133).

”Förkroppsligat kapital” (Skeggs, 1997, s. 23) i form av ett bra utseende kan omsättas på arbetsmarknaden, men också på äktenskapsmarknaden och i gymnasieskolan. Det kulturella kapital som medelklassen äger kan ge betydande vinster på arbetsmarknaden. I detta sammanhang är genus klassbundet då det påverkar hur individer ser på varandra och hur olika grupper i gymnasieskolan dömer varandra efter beteende och utseende (Ambjörnsson, 2003). I sin studie visar Ambjörnsson att två olika grupper av tonårsflickor på gymnasiet dels har en bild av sig själva och hur de betraktar varandra och dem som tillhör samma samhällsklass, dels har de också en bild av hur de andra ser på dem genom de kläder de har på sig, hur de sminkar sig och hur de går genom skolans korridorer. Ambjörnsson menar att detta påverkar hur deras självbild konstitueras inför andra (Ambjörnsson, 2003; Sartre, 1992).

Kön, livscykel och generation måste vägas in vid debatter om klass. Svallfors (2004) förespråkar en minimalistisk syn på klass, att klass definieras av de anställningsformer som är typiska för olika positioner. De svenska klasskillnaderna är mindre tydliga än de klasskillnader som finns ibland annat Tyskland, Storbritannien och USA, även om han menar att det inte går att finna några tydliga skillnader mellan de sist nämnda ländernas klassindelning (Svallfors, 2004). Här visar hooks (2000) upp en annan uppfattning och menar att USA blir mer och mer indelat efter klass i form av bland annat ekonomiskt kapital, då etniciteter som svarta och vita utkristalliseras allt mer. Bilden av svarta som fattiga och vita som rika blir tydligare och grupperna alltmer segregerade från varandra. Enligt hooks bestäms klassindelningen i USA genom ekonomiskt kapital och hur mycket eller hur lite pengar en människa äger/har tillgång till. ”Class is a pressing issue, but it is not talked about” (hooks, 2000, s. 5):

> Black folks with money think about class more than most people do in this society. They know that most of the white people around them believe all black people are poor, even the ones with fancy suits and tailored shirts wearing Rolex watches and carrying leather briefcases. Poverty in the white mind is always primarily black. Even though the white poor are many, living in suburbs and rural areas, they remain invisible. The black poor are everywhere, or so many white people think (hooks, 2000, p. 4).

Klass är utmärkande i bemötandet mellan människor och här är jämlikhet i form av till exempel ekonomiskt kapital framträdande. De ”amerikanska attityderna till ekonomisk ojämlikhet är mångskiftande” (Tobin, 1990, s. 152) och

det amerikanska samhället godkänner en ganska stor ojämlikhet, även i de fall där det handlar om en ärvd ojämlikhet. Tobin vill införa begreppet *specifik jämlikhet*. Med det begreppet menas att vissa bestämda nyttigheter som utbildning, rösträtt och rätten att föda barn fördelas mer jämlikt mellan människor eftersom var och en behöver dem mer då de är:

> [F]örutsättningar för liv, hälsa och medborgarskap […] sådana nyttigheter omfattar bland annat medborgerliga rättigheter och privilegier – och motpolen, medborgerliga skyldigheter – i de fallen anses jämlikhet mellan medborgarna den politiska konstitutionens grund (Tobin, 1990, s. 152).

Om vi ställer orden klass och kön bredvid varandra inträder det faktum att orden får genus, klass blir maskulinum eller manligt och kön blir femininum eller kvinnligt (Hirdman, 2007). Orden blir på det sättet även rangordnade, klass ställs då som överordnad kön. De två orden, klass och genus, blir uppställda i hierarkisk ordning för att källan till ordet klass kommer från produktion, medan källan för ordet kön kommer från reproduktion, enligt Hirdman. Enligt normen utför männen ekonomikapitalet i form av produktionen på arbetsmarknaden och utgör på det sättet klassbegreppet medan kvinnorna utför humankapitalet i form av familjen och arbetet i hemmet (Hirdman, 2007):

> Genom att ha fötts in i köns-, klass- och rasrelationer kommer vi att besätta tillhörande positioner som ”kvinna”, ”svart”, arbetarklass. Vi ärver också sätt att förstå; vi ärver de innebörder och den mening som hör samman med de sociala positioner och kunskapspositioner. Ingen kapitaltyp kan existera utanför de sociala positionernas inbördes relationer; dessa sätter gränser för vilka slags kapital som är tillängliga från de olika positionerna. De blir könsbestämda genom att levas, genom att cirkuleras, och på samma sätt klassbestämda, rasbestämda och sexualitetsbestämda: processerna verkar samtidigt (Skeggs, 1997, s. 21).

Klass är en diskursiv och historiskt signifikativ konstruktion menar Hirdman (a.a.) och en produkt av medelklassens politiska konsolidering. Klass berör alla, men mest dem som tillhör arbetarklass, dem som lever med känslan att inte riktigt ha fått till det. Men det finns dem som har privilegiet att kunna strunta i klassbegreppet.

Klassbegreppet har under de senaste åren inte varit på modet att undersöka, som jag tidigare skrivit men det börjar nu göra ett återinträde i genusdebatten. Skeggs (1997) hävdar liksom Svallfors (2004) att klassbegreppet måste återinföras i genusdebatten, eftersom fenomenet och dess inverkan på ojämlikhet och

ojämställdhet inte har upphört att existera. Men det är färre nu för tiden som använder klass som ett teoretiskt verktyg för vetenskaplig analys än vad det var under t.ex. 1970-talet, enligt Svallfors (2004).

”Att tolka betyder att se något som något”[38]

> Tänk ett klipplandskap i mörker. Om man vill sprida ljus över lanskapet finns ett oändligt antal platser där man kan placera en strålkastare, Men oavsett från vilken vinkel eller höjd man låter ljuset falla, kommer en stor del av landskapets yta alltid att befinna sig i mörker, Varje upplyst klippsida eller dalgång kommer att omgärdas av skuggor och dunkel, som i konstrast mot ljuset ter sig ännu mer ogenomträngligt än nyss (Martinsson, 2003, s. 169).

Att tolka något betyder att se något som något och därefter lägga in sin egen förklaring av vad det är som visar sig i texten. Författaren eller läsaren gör detta för att öka förståelsen av vad det är som visar sig i det skrivna. Genom att sätta fokus på ett speciellt område visas olika sidor av problemet. Hermeneutikens uppgift är således att sprida ljus över ett specifikt forskningsområde och förklara det som visar sig för den som skall göra tolkningen. ”Hermeneutikens upgift [sic!] är att klargöra detta förståelsens under, som inte är någon själarnas hemlighetsfulla kommunion utan ett deltagande i gemensam mening” (Gadamer, 1997, s. 138). Den hermeneutiska ansatsen innebär att tolka, beskriva och förstå något och kan också översättas som konsten eller läran att förstå (Alvesson och Sköldberg, 1994; Schuback, 2006):

> Som ett förflutet ger sig det redan tänkta, sagda, förstådda till känna som något främmande i det bekanta. Det är detta främlingskap i det bekanta som i sin tur möjliggör en tänkande tolkning och förståelse, inte omvänt. När det främmande i det bekanta tas på allvar uppstår en suspension eller cesur, ett ögonblick där ett visst icke-vetande träder i kraft, ordlöst och tyst, i en öppenhet – som när vi ser något för första gången (Schuback, 2006 s. 9).

Forskaren kommer aldrig utan egna erfarenheter in i en forskningsprocess, det finns alltid en förförståelse som påverkar analysen av materialet. Det finns även hos varje läsare en förförståelse som inte kan negligeras och denna förförståelse ger läsaren en aning om vad texten inbegriper. Vid tolkningen eller läsandet av en text penetreras innehållet och textens mening visar sig och förståelse uppstår:

[38] Gustavsson & Bergström, 2004, s. 202

> A person who is trying to understand a text is always projecting. He projects a meaning for the text as a whole as soon as some initial meaning emerges in the text. Again, the initial meaning emerges only because he is reading the text with particular expectations in regard to a certain meaning. Working out this fore-projection, which is constantly revised in terms of what emerges as he penetrates into the meaning, is understanding what is there (Gadamer, 1989/1959, p. 269).

Tolkningen börjar oftast med en förförståelse som senare byts ut mot en mer passande tolkning. I läsandet av text uppkommer rivaliserande tolkningar (Gadamer, 1989/1959). Tolkaren distraheras från början av sin egen förförståelse och det stör till en början den inledande tolkningen. När den slutliga tolkningen gjorts har dock en ny förståelse för texten uppstått. ”This constant process of new projection constitutes the movement of understanding an interpretation” (Gadamer, 1989/1959, p. 269)

Det skiljer sig mellan olika skolor inom hermeneutiken hur tolkningen ska ske och om tolkningen ska ge en förståelse och förståelse allena, eller om det bör läggas till element av förklaring. Den tolkning som Schleiermacher företräder vill avstå från förklaringar och lämna den helt till läsaren som själv tolkar och förstår texten. Men med den tolkning av hermeneutiken som har Paul Ricoeur som frontfigur, går det inte att undkomma förklaringen. Enligt denna inriktning går det inte att begränsa tolkningsprocessen till endast förståelsen utan metoden måste genomgå en förvandling och också bli till en förklaring för läsaren. Vi undgår helt enkelt inte förklaringen då den ligger immanent i tolkningen (Schuback, 2006):

> Grundförutsättningen för det hermeneutiska tänkandet är anspråket på att förstå varat utifrån livet och inte tvärtom. Livet är process, tillblivelse, och i denna bemärkelse ”bildning”. Som process, tillblivelse och bildning kräver livet en översättning av idén om ”originalet”, om förebilden och urbilden, av själva idén om paradigm (Schuback, 2006 s. 22).

I Schleiermachers och Diltheys syn på hermeneutiken skall texten tolkas till en förståelse men förklaringen av det immanenta innehållet ska läsaren göra. Läsaren ska kunna förstå författaren så bra att det vore som att författaren själv hade läst texten och lagt in förståelsen i den. Läsaren ska kunna tolka författarens intentioner med texten och uppleva författarens känslor vid den tidpunkt då denna skrev texten. Gadamers uppfattning om tolkningen är att den skall koncentreras till texten och inte till författaren. När läsaren tolkar texten smälter horisonterna samman i vad Gadamer kallar en *horistonsammansmältning* då de

två förståelsehoristonerna utvecklas till en ny förståelse (Gadamer, 1989/1959; Kristensson Uggla, 2004):

> Genom tolkningsbegreppets förvandlingsnummer i vår tid har fokus för hermeneutiken förskjutits från ”författaren bakom texten” till ”världen framför texten” (Kristensson Uggla, 2004 s. 33).

Tolkningsakten att utröna innebörden i ”världen framför texten” erkänner att hermeneutiken har en kapacitet att i texten bilda förståelse. Det är läsaren, eller i mitt fall forskaren, som ur texten ska frambringa, både förståelse och förklaring. Läsaren tolkar texten genom premisserna att det finns en mening, en förståelse av de utsagor som görs i texten, och den blir då en del av den verklighet som texten undersöker. Läsaren är inte bara åskådare till verkligheten, hon också indragen i verkligheten. Genom att tolka texten så nära informantens utsagor som möjligt återuppväcks de känslor och formuleringar som informanten ger uttryck för i sina intervjusvar. Texten får återigen liv genom den nära tolkning som görs av den. För att bilda den förståelse som behövs för att kunna göra detta tolkas den skrivna texten genom det som i hermeneutiken har kommit att bli synonymt med en cirkel. Den tänkta cirkeln visar tolkningsförfarandet där delarna tolkas mot helheten och helheten tolkas mot delarna. Tolkningen blir då cirkulär och fortsätter fram till dess läsaren upplever att en trovärdig tolkning uppnåtts.

För att visa hela tolkningsprocessen och fördjupningen i den är en cirkel inte bra nog som metafor och räcker inte som tolkningsinstrument. För att åskådliggöra fördjupningen är en spiral en bättre liknelse. Genom att spränga cirkeln och införa en spiralformad tolkningskedja fås ett bättre och djupare tolkningsförfarande (Kristensson Uggla, 2004 s. 33). Den cirkelrörelse som finns även i ett spiralformat tolkningsförfarande motiverar till ytterligare tolkning samt till en djupare förståelse av den text som ligger framför läsaren. Genom detta ser man att det finns en förbindelse mellan förståelsens lyssnande och förklaringens kritiska misstänksamhet som inte går att komma från då spiralens rörelse är fördjupande. Det går genom spiralen att nå en djupare förståelse av den text som ligger framför läsaren men för att det ska nå ytterligare djup bör en förklaring läggas till tolkningen. Om så sker, kommer läsaren att på en gång få del av det författaren har för avsikt att förmedla i texten, men å andra sidan kan läsaren själv givetvis lägga till sin egen tolkning till den tolkning som redan gjorts. Det är just den förbindelsen som är innebörden i tolkningen, att kunna ge läsaren en förklaring till texten, även då det är en subjektiv förklaring. ”Tolkning och förklaring inryms i samma hermeneutiska korg” (Skott, 2004 s.44) och att tolka är således att förstå, men också att förklara. Förklaringen och förståelsen

blir då sammanflätade och inte alls oförenliga, som i Diltheys och Schleiermachers utläggningar. Tolkningen av verkligheten framträder i det sammanhang som är förmedlat till oss, där människan frågar efter varats mening. Människan blir således själv indragen i tolkningens spiral genom att förförståelsen är en nödvändig förutsättning för förståelsen. Vid förståelse uppstår då den horisontsammansmältning som tidigare beskrivits. Gadamer beskriver horisontsammansmältningen, och menar att detta är när verkets eller intervjupersonens förståelsehorisont smälter samman med den horisont som är betraktarens, och förståelse uppstår mellan parterna (Kristensson Uggla, 2004; Selander, 2004; Ricoeur, 1993; Ödman, 2005):

> Vidare kan talet om ”världen framför texten” bidra till att korrigera en tidigare fokusering på ett isolerat subjekt och i stället lyfta fram hela den värld som människan redan är indragen och delaktig i (Kristensson Uggla, 2004 s. 34).

Den pendlande rörelse som beskrivs längre fram i figur 1[39] sker oftare än vad figuren egentligen visar. Pendlandet fram och tillbaka mellan del och helhet sker under den tid som tolkningen pågår. Till denna del av hermeneutiken kommer jag att ansluta mig i tolkningen av mitt material. Min ambition är att tolka men också förklara de intervjusvar som genuspedagogerna gett för den här studien. Inom hermeneutiken finns insikten om vår begränsning vad gäller full tillgång till förståelse på grund av skiftande förståelsehorisonter, men samtidigt fungerar det som den drivande kraften (Bengtsson, 1999):

> Hermeneutiken eftersträvar därför som metod att göra sakerna full rättvisa, men det kan endast ske på radikalt nya villkor. De nya villkoren medger visserligen inte en slutgiltig upplysning, men de innebär likväl en saklig orientering eller odogmatisk utläggning som utifrån vår världsliga förförståelse bemödar sig om att lyssna till sakerna, låter vår förförståelse konfronterad med den, är beredd att förändra förförståelsen på grund av dem osv. (Bengtsson, 1999, s.15).

Hermeneutiska spiralen som en falsifikationsmodell

Det tolkande subjektet har en förförståelse och en förutfattad mening med sig utifrån sina tidigare erfarenheter. För att rättvist kunna tolka situationen som studeras och för att pröva processen måste det forskande subjektet leta efter konkurrerande tolkningar för att hitta just den tolkning som är den mest plausibla. Enligt Ricoeur går det att förbinda objektiva förklaringar och hermeneu-

[39] Se figur 1 under nästa rubrik: *Hermeneutiska spiralen som en falsifikationsmodell.*

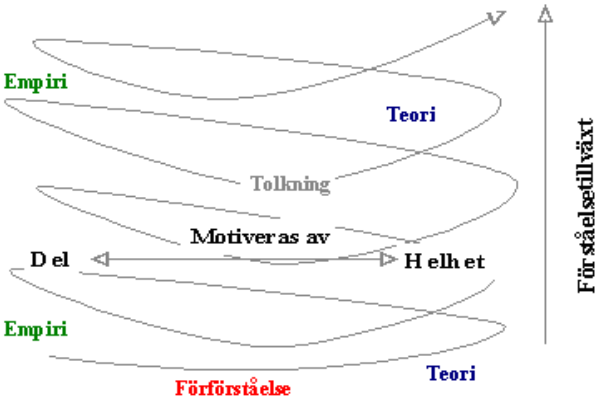
tiska tolkningsmetoder. I och med att vi förklarar drar vi in tolkningen i vår egen situation. Han kallar det för distanseringens produktiva funktion. Enligt honom ska vi förklara mer för att förstå bättre (Ricoeur, 2005). De goda förklaringarna ger djupare förståelse åt tolkningen. Kombinationen av förklaring och förståelse kallar Ricoeur för kritisk hermeneutik (Kemp, 2005).

Tolkningsprocessen kan liksom på Poppers vis iscensättas av flera konkurrerande tolkningar, eller i Poppers fall tester (Falk, 2004; Ödman, 2004). Popper hävdar att en tolkning är giltig fram till det ögonblick då den kan falsifieras. Innan falsifieringen inträder pågår testningar av teorin. Jag vill göra en jämförelse mellan Poppers teori om falsifieringen och hermeneutikens tolkningsspiral. Tolkningen av en text är ett pågående arbete, forskaren gör först en tolkning av texten, men den tolkningen avslutar inte arbetet, utan fortsätter med nya tolkningar (nya testningar) fram till dess att tolkningen kan verifieras på ett trovärdigt sätt. Den absoluta sanningen kan vi dock inte nå, hävdar Popper (1989/1963). Resultatet blir en subjektiv tolkning utifrån de premisser som finns presenterade för forskaren:

> The status of truth in the objective sense, as correspondence to the facts, and its role as a regulative principle, may be compared to that of a mountain peak usually wrapped in clouds. A climber may not merely have difficulties in getting there – he may not know when he gets there, because he may be unable to distinguish, in the clouds, between the main summit and a subsidiary peak (Popper, 1989/1963, p. 226).

Vi lär oss inte genom de misstag vi gör utan genom att konstatera vilka misstag vi har gjort under tolkningsprocessen (Lübcke, 1993; Miller, 1997). När tolkningsspiralen är i rörelse fördjupar och förfinar vi vår tolkning. Då fungerar spiralen på det sättet som även Popper avsåg med falsifieringen, nämligen att komma fram till det rimligaste svaret. En utsaga påvisas som falsk genom att den motbevisas av en annan utsaga (Lübcke, 1993). Därmed blir den kritiska hermeneutiken falsifierbar genom tolkningsspiralen och tolkningen kan verifieras istället för att falsifieras. Den hermeneutiska spiralen som är utformad efter både Ricoeurs och Poppers tankar om vetenskaplig framväxt ger en verifiering av den gjorda tolkningen.

Spiralens fördjupande förståelse fungerar även som en typ av falsifikationsmodell som visas nedan i figur 1.[40] Spiralen med sitt fördjupande perspektiv manar oss att tolka igen och igen för att därmed hitta den mest trovärdiga interpretationen av texten (Kemp, 2005).



Figur 1

Spiralen verkar på det sätt att den fördjupar förståelsen för det som genuspedagogen berättar att den gör och varför den gör som den gör men också hur den gör för att komma fram till resultat.

Mimesis – Förståelse om vad man gör och varför

Mimesis härstammar från antikens filosofi om efterlikning, eller härmning/imitation. Platons filosofi om efterlikning var att allt som finns runt oss är efterlikningar av de ursprungsmönster som finns i idévärlden. Dessa mönster var, enligt Platons dialog Staten, dolda för den vanliga människan, och det enda hon kunde se var kopior (Platon, 1993). Han tyckte inte om tanken på efterlikning eftersom den bara var ett sken av verkligheten och inte verkligheten själv. Aristoteles å sin sida menade att mimesis, var positivt och att det var renande för människan att efterlikna (Kemp, 2005).
Mimesis ses ofta som en del av konsten, att lärlingen uppövar sådan skicklighet att hon eller han kan härma sin läromästare. Men enligt Nietzsche är det vetenskapen som är mimetisk och inte konsten. Vetenskapen tillämpar ett reduktivt

[40]www.fek.su.se/home/gus/KURSER/Gilje&Grimenlecture/index.html, Online 2006-11-14. Spiralen är sammanställd till en forskarkurs vid Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet.

förfaringssätt då forskaren jämför vetenskapliga fakta och associerar det främmande med det kända; det är då vi får en mimetisk handling, enligt Nietzsche. Detta visar sig framförallt inom de humanistiska vetenskaperna och i det tolkningsförfarande som återfinns där (Schuback, 2006).

Mimesis är uppbyggd i samma anda som tolkningsspiralen då tanken är att kunskapen fördjupas. Om mimesis uppfylls leder det till bildning av människan och kan liknas vid reflektion över lärandet. Det fungerar i tanken som spiralen, dels att i spiralen finns en fördjupande rörelse och dels att det i spiralen också finns en pendlande rörelse. I spiralen finns möjligheten att nå framåt i sin utveckling men också bakåt för att kunna gå tillbaka till ett tidigare steg för att hämta mer kunskap om så behövs.[41]

Prefiguration – Mimesis 1

Ordet prefiguration innebär ”före erfarenheten”, innan kunskapen om. I det här fallet innebär det en ny förståelsehorisont att fästa den nyinhämtade kunskapen om genuspedagogiken på.

Med prefiguration, eller mimesis 1, menas vår alldagliga handlingsvärld som alla har tillgång till (Kemp, 2005). I prefigurationen presenteras till exempel genuspedagogernas fall för tankesätt ökar deras kunskapsinhämtande och förståelse sker på följande sätt. Genuspedagogerna presenteras för olika genusteorier som finns inom det genuspedagogiska området. De blir introducerade för dessa teorier under bland annat sin utbildning. Kunskaperna som de tillägnat sig i sin utbildning och den förkunskap och intresse som de flesta har angående genus är det som motsvarar mimesis 1. Prefiguration sker i inlärningsakten under utbildningen men kan lika gärna ske i det första mötet som en genuspedagog har med genusteorin, där intresset för genuspedagogiken kanske föds.

Konfiguration – Mimesis 2

I konfigurationen, eller mimesis 2, lever de inhämtade tankarna i form av kunskap, genom de reflektioner och handlingar som finns i form av genuspedagogens arbete. De gestaltas i form av den handledning som genuspedagogerna ger vid sina träffar med de arbetslag som handleds, eller de föreläsningar de håller. Konfigurationen representeras av de tankar som väcks hos både genuspedagogen och de lärare som handleds, föreläsningar som genuspedagogerna har för

[41] Se den hermeneutiska spiralen, figur 1, på sidan

andra lärare eller de övningar som de har med andra. Här i mimesis 2 handleder genuspedagogerna sina arbetslag och ombildar då det som de lärt sig på utbildningen samt det som de lärt efter hand, under fortsatt läsning av genuspedagogiskt relevant material och befäster då sina kunskaper. Handlingarna som utförs är avpassade och rimliga för den verksamhet de befinner sig i. Det är metoder som är avpassade för de stadier som de verkar inom och de åldrar som barnen/eleverna befinner sig i. De är också avpassade i svårighetsgrad för den nivå i utveckling som lärarna på fältet befinner sig i. Teorierna som genuspedagogen har om genus och allas lika värde testas här i en praktiknära miljö.

I konfigurationen stöter genuspedagogerna ibland på motstånd från praktiken, från dem som de föreläser för eller från de individer eller arbetslag som de handleder i genusutveckling. Motståndet kan vara både passivt och aktivt och komma från olika instanser i skolan, som anser att det är bra som det är eller som uppfattar sig som redan jämställda och därmed ointresserade av genuspedagogens budskap. För att utveckla tanken om mimesis 2 kan läraren då behöva återgå till mimesis 1 för att söka mer kunskap, länka sig till sitt nätverk för att få stöd eller något annat som kan vidga den kunskap som genuspedagogen behöver i sitt arbete. Det handlar här om det handlande subjektet, genuspedagogen och om målet, att uppnå de demokratiska rättigheterna i läroplanen, jämställdhet mellan kvinnor och män, mellan flickor och pojkar (Kemp, 2005).

Rekonfiguration – Mimesis 3

I rekonfigurationen, mimesis 3, sker formandet av den bildade och genusmedvetna pedagogen. Det är i rekonfigurationen som det officiella skapandet av den reflekterande medvetenheten sker. Från den bildade kunskap genuspedagogerna formar här kan de arbeta med att uppfylla målen i läroplanen samtidigt som de kan handleda andra lärare till att bli mer medvetna. Här sker rekonfigureringen av genuspedagogernas medvetenhet, de utvecklas till de genusmedvetna pedagoger som genuspedagogiken har som syfte att uppfylla och kan då även medvetet handleda andra mot målet att bli genusmedvetna.

I mimesis 3, rekonfigurationsfasen, sker bildningsakten. Detta är motsatsen till den sokratiska barnmorskekonsten, maieutiken. Bildningen sker genom läsning av teorier, testandet av teorier och upptäckandet av sammanhang samt tolkning och reflektion. Dock är det svårt, nästintill omöjligt att fullt ut uppnå mimesis 3 (Kemp, 2005). Vanligare är det att människan pendlar fram och tillbaka i spiralen för att hämta ny kunskap. Bildningsakten är inget som enbart kommer inifrån och som föds fram som Sokrates maieutik. Den ”drivs fram av männi-

skans längtan att utvecklas" (Kemp, 2005 s. 175). Genusmedvetenhet och förmågan att kunna avgöra om någon annan är genusmedveten är att vara inne i bildningsakten. Kemp menar att det är när människan når mimesis 3 som hon blir världsmedborgare och det är då bildningen finns i henne.

Kemp (2005) presenterar tanken om mimesis, utifrån Ricoeurs, tankar där antagandet är att mimesis är härmande, att härma en läromästare i tanke och handling. Han anför tesen att pedagogiken har för lite av mimesistanken idag då alla ska vara unika, lärare som elever. Idag är det menar han, den rådande stilen att säga att en elev absolut inte ska efterlikna sin lärare. Kemp menar att mimesistanken märkligt nog är helt frånvarande i en stor del av både dagens pedagogiska litteratur och den teoribildning som finns i skolan kring utbildning och lärande. Tidens slogan verkar enligt Kemp vara: eleven ska forma sig själv på sina egna premisser. Han ser dock ingen motsättning i att en elev skulle påverkas och efterlikna sina lärare, snarare är det så att utbildning och lärande handlar om efterlikning, eller härmning av en läromästare (Kemp, 2005).

Kunskapen att veta hur man gör och varför

Episteme

Episteme kan betecknas som den teoretiska och vetenskapliga kunskapen, kunskapen om vad kunskap är. Det är teoretisk kunskap som människan tillägnar sig genom att ta del av vetenskapliga teorier vilka utvecklats under årtusenden. Det utgår från att analysera vetenskaplig fakta, en slags sanning om världen. Översatt blir episteme det förnuftsmässiga och säkra vetandet och är motsatsen till doxa, antagandet, som kommer från sinneserfarenheterna (Lübcke, 1988; Gustavsson, 2000). Episteme motsvaras i denna studie av läsandet av vetenskaplig litteratur i det genuspedagogiska lärandet i utbildningen och den kan jämföras med mimesis 1.

Techne

Techne är en mimetisk handling där lärjungen härmar mästaren och därigenom lär sig hantverket. Det är den kunskapen som de hantverksmässiga och konstnärliga yrkena har, den praktiska produktiva kunskapen. Hantverkarna har utvecklat sin kunskap genom att se och härma en mästare. Det är en kunskap som vid varje tillfälle finner det rätta alternativet eller medlet bland flera konkurrerande alternativ, då handlingens ändamål ligger utanför handlingen själv

(Lübcke, 1988) Det är sammankopplat med människans förnuftstekniker att lära sig genom att imitera (Nussbaum, 2000). Techne kännetecknar kunskapen om hur, eller förtrogenheten med området. Det är den produktiva kunskapen om, framställan av och handling som betecknas som techne (Gustavsson, 2000). Aristoteles menade att techne till viss del är mimetisk då det finns element av härmande av läromästaren. Detta är anledningen till att techne hör hemma tillsammans med episteme i mimesis 1.

Till techne hör även tyst kunskap, eller *tacit knowledge*. Med det menas att ha kunskapen att kunna utföra en syssla men att inte muntligen kunna beskriva hur sysslan utförs. Liedman (2001) beskriver den tysta kunskapen som ”en kunskap som inte uttalas men som utgör en förutsättning för det resultat som uppnås” (s. 115):

> Den tysta kunskapen är tyst därför att den är så intimt förknippad med sinnena och den orientering omvärlden som de ger. Den tystnade kunskapen förekommer i all medveten mänsklig verksamhet. Den har att göra med begränsningen i vår uppmärksamhet. En bilist kan inte klara av stadstrafiken om han samtidigt skall tänka efter var broms- och kopplingspedal befinner sig. En läkare kan inte repetera sina kursböcker varje gång hon skall ställa diagnos (Liedman, 2001, s. 118).

I denna studie motsvarar techne den övning som genuspedagogerna får ute i arbetslagen när de arbetar med att medvetandegöra lärarna. Genom arbetet och övningen uppnår de kunskaper som de kan förmedla genom det verbala språket, men även sådana kunskaper som de inte kan förmedla med språket. Trots detta är de inte outtalade, kunskaperna sitter i kroppen.

Fronesis

Fronesis definieras och förstås som praktisk klokhet, praktiskt resonerande, insikt och eftertanke eller reflektion (Liedman, 2001). Det är detsamma som det meningskonstituerande förnuftet. Det kännetecknar också förmågan att sluta sig till generella handlingsregler i en konkret situation, då handlingen strävar mot att förverkliga det goda livet och följaktligen har sitt ändamål i sig själv (Lübcke, 1988). Fronesis kännetecknas av kunskapen där frågan hur eller varför kan ställas, vilket leder till en reflekterande kunskap om hur kunskapen uppnåtts hos personen:

> Den person som äger klokhet har förmågan att inse vad som är relevant i den situation hon rör sig eller har för mål att uppnå (Sigurdsson, 2008, s. 74).

Fronesis innebär således inte bara ett intellekt utan täcker även in känslorna. Att uppleva en situation som orättvis, som till exempel att könen inte behandlas jämställt i skola ”innebär också att i något avseende vredgas över orättvisan” (Sigurdsson, 2008, s. 75). Aristoteles menade att techne och fronesis var de dianoetiska, eller etiska dygder, de dygder som kommer från förståndet. Dygderna danar den mänskliga karaktären och det gör att hon utvecklar kunskaper och förstånd och fritt kan välja mellan olika alternativ. Då finner människan eudaimonia, eller välbefinnande, ett gott och fullvärdigt liv (Nussbaum, 2000):

> Eudaimonistisk etik liknar en konsekvensetisk teori i den bemärkelsen att en agent riktigt uppfattar att hennes handling syftar mot ett visst mål. […] Målet utgörs av olika former av dygdigt handlande (Nussbaum, 2000, s 27).

Genom att använda sig av fronesis och etisk kunskap, utvecklar människan gott omdöme (Gustavsson, 2000). Då människan använder sig av den reflekterade kunskapen tar hon erfarenheter i bruk, men kan använda dem i situationer som är nya för henne, där hon använder impulser för att klara de nya situationerna (Colnerud, 2004). Fronesis är den sammanlagda kunskapen då människan i de tre kunskapsnivåerna tillsammans når insikt vilket motsvarar mimesis 3. Människan har tagit härmandet till en ny nivå och fört in det i sin egen kunskap och kan härifrån dra slutsatser om hur hon ska agera. Det handlar inte bara om intellekt utan också om känslor och förmågan att till exempel kunna se att en situation är orättvis och protestera mot den (Sigurdsson, 2008).

Kritik mot hermeneutiken och sammanfattande tankar

Kritik kan framföras mot hermeneutiken utifrån att den är cirkulär och i det att cirklarna bland annat aldrig sammanfaller och att därför inte finns något absolut svar på tolkningen, men å andra sidan vad är sanning? En annan kritik som kan framföras är att de utsagor som tolkningen sker genom inte alltid är starka nog. Tolkningen som görs med utgångspunkt från den aktuella texten är bara *en* tolkning, kritiken blir då att flera konkurrerande tolkningar skulle kunna göras inte redovisas. Det skulle då kunna betyda att den tolkning som blir resultatet inte är den bästa eller den starkaste (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Försvaret som jag skulle vilja framföra mot denna kritik är att i och med det faktum att cirklarna i spiralen aldrig sammanfaller blir hermeneutiken en del av den popperianska falsifieringen som tidigare presenterats i texten. I den falsifieringsprocess som Popper företräder leder delar till en helhet som senare tolkas om igen för att få en starkare och mer hållbar tolkning.

Som jag skrev i inledningen på detta kapitel kommer jag att använda hermeneutiken för att tolka genuspedagogernas erfarenheter och berättelser om hur de använder olika genuspedagogiska arbetssätt för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan. Men också hur de beskriver sin egen utveckling mot genusmedvetenhet. Tolkningarna sker på det textmaterial som utgörs av de intervjuer som gjorts med sex genuspedagoger. Hermeneutiken är vald som analysinstrument då den möjliggör för mig som forskare att komma nära inpå informantens berättelse och utveckla kunskap om det som den har att berätta. Genom att tolka varje informants svar i ljuset av den egna intervjun, men också i ljuset av andra informanters svar realiseras hermeneutikens resonemang om tolkning genom delarna och helheten. Intervjuerna är genomförda med den digitala metoden @ography vilken kommer presenteras i följande avsnitt.

Metodologiska antaganden och metod

Att samtala med andra människor och få dem att berätta om upplevelser och erfarenheter är ett användbart sätt att samla in data för en forskningsstudie. Genom intervjun kan människor dela med sig av upplevelser och erfarenheter de har av olika fenomen. I det här fallet om hur det är att använda genuspedagogik i praktiken för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och hur de arbetar för att medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan. Inför det här arbetet stod jag i valet och kvalet om vilken metod jag skulle använda. Valet stod mellan att åka iväg och intervjua informanterna på exempelvis deras arbetsplats eller att intervjua dem via e-post. Jag valde det senare alternativet eftersom e-post är det kommunikationssätt som kommit att bli ett av de vanligaste sätten att föra ett samtal på i dag, och för att det erbjuder möjlighet till en djupare reflektion. I det här avsnittet beskrivs hur datainsamlingen till studien gått till, vilka informanter som valts ut och de metodologiska funderingar jag haft inför att använda ett digitaliserat sätt att intervjua.

Datainsamling – utsållning av informanter

För att samla in data till undersökningen gjorde jag datainsamlingen i två steg, dels med en e-postenkät som skickades ut till 106 genuspedagoger för att sortera ut lämpliga intervjupersoner som arbetade på gymnasieskolan med genuspedagogik, dels med intervjuer av de personer som har sållats ut från enkäterna. Intervjuerna genomfördes med den digitala intervjumetoden @ography (Kroksmark, 2006). @ographymetoden valdes för att den är ett modernt och relativt nytt sätt att arbeta.

Jag valde att skicka ut en enkät till de genuspedagoger som jag hittade via Myndigheten för skolutvecklings hemsida (www.skolutveckling.se, online 2006-11-27). Det visade sig vara omöjligt att få tag på e-postadresser till alla utbildade genuspedagoger. En orsak till att adresserna var omöjliga att få tag i var att samtliga genuspedagoger inte fanns på någon gemensam e-postlista, varken på utbildningsorterna, Skolverkets hemsida eller på Myndigheten för skolutvecklings hemsida. De genuspedagoger som numer finns upptagna på skolverkets e-postlista har själva gett tillstånd till att adressen får läggas ut. Med tanke på att det enligt uppgift finns mellan 219 och 294 personer utbildade är merparten inte ansluten till någon officiell e-postlista och orsaken till det kan diskuteras. Anledningar kan vara att de inte har någon tjänst och på grund av det inte vill

bli kontaktade. En annan anledning kan vara att de helt enkelt inte vill att deras adress ska finnas på någon officiell lista. Ytterligare en trolig anledning kan vara att de glömt att lämna sin adress till listan. Men den orsak som jag håller som mest trolig är att de inte har något uppdrag i sin kommun och därför inte heller vill finnas med på den officiella e-postlistan.

Jag tog även kontakt med universiteten som genomfört utbildningen, dock utan resultat. Också Jämrum kontaktades, då jag visste att de hade skickat ut en annan form av enkät till genuspedagogerna, men de hade inte heller fått tag på alla, plus att de hade fått ett relativt stort bortfall i insamlingen.[42]

Enkäten som skickades ut motsvarar cirka 30 till 50 procent av alla utbildade genuspedagoger. De både huvudorterna Göteborg och Umeå var representerade i enkätundersökningen. Enkäten sändes ut till de utbildade genuspedagogerna i syfte att sortera fram de personer som senare skulle kontaktas för vidare intervjuer. Tre svar kom in snabbt medan andra lät vänta på sig. De snabba svaren betydde att intervjuerna kunde börja redan samma vecka som enkäterna sändes tillbaka vilket resulterade i att datainsamlingsarbetet kunde komma. Den totala insamlingstiden för att få ihop de sex informanterna var tre veckor. Svarsfrekvens på enkäten blev 51 procent och ett litet antal av de svarande var verksamma på gymnasieskolan. Jag fick ett bortfall på grund av att personen skickade enkäten anonymt till mig i ett vanligt kuvert, utan skoladress på och var således omöjlig att kontakta igen. Annars uppfyllde det svaret de kriterier som fanns för att delta i studien, vilka skulle vara att de var utbildade till genuspedagog vid något av de två universiteten, att de arbetade med genuspedagogiskt utvecklingsarbete i gymnasieskolan. De behövde emellertid inte vara utbildade gymnasielärare.

Antalet som sållades bort var ganska stort, av de 106 enkäterna fick jag in 55 stycken, vilket motsvarar 51 procent, och endast sex stycken passade in på de kriterier som var uppställda för studien. Alltså sållades 49 enkäter bort. De som kom att bli utvalda till längre intervjuer för min datainsamling var av båda könen, även om kvinnorna var i stark majoritet, fem kvinnor och en man, och de var i olika åldrar, från cirka 30 till 65. Av de svarande kunde till slut sex informanter utses för intervjuer. Antalet är adekvat för min form av intervjuundersökning. Enkäten har i studien endast använts som urvalsmetod för att hitta genuspedagoger som är verksamma på gymnasieskolan och därför kommer jag inte att redovisa några utfall från enkäten.

[42] Personlig kommunikation; Pether Arnberg Jämrum 2006-10-17.

Brev till kommunerna

För att undersöka i vilken utsträckning kommunerna använder den utbildade genuspedagogen sände jag ut ett brev till kommunerna.[43] Valet föll på att skicka ut frågan genom ett vanligt brev med tanke på att det måste besvaras och att det finns en annan diarieföring kring vanlig post än vad som finns kring digital e-post. Adresserna fann jag via en lista på myndigheten för skolverkets hemsida och det var samma lista som de 106 genuspedagoger fanns på.[44] Med ambitionen att undersöka i vilken mån dessa genuspedagoger var verksamma i sin hemkommun kontaktade jag kommunerna. Adresserna hittade jag via Sveriges kommuners och landstings hemsida (www.skl.se). I brevet frågade jag om det fanns någon genuspedagog i kommunen, hur många procent av sin tjänst som genuspedagogen är verksam i kommunen och vilken arbetsbeskrivning genuspedagogen har för sitt arbete. Brevet skickades ut till de 106 kommunerna med början 2008-03-06. De första svaren anlände inom en vecka. Det sista brevet kom fem veckor efter att jag sänt i väg brevet.

Genom svarsbreven fick jag en snabb överblickades över hur mycket genuspedagogerna används i kommunerna, alltså hur stor del av deras tjänst som är vikt till det genuspedagogiska arbetet. Dessutom fick jag också en snabb uppfattning om hur deras arbete ser ut då arbetsbeskrivningarna bifogades, i de fall det fanns någon. I vissa fall var det ansvarig person på förvaltningsnivå som besvarade brevet och i andra fall var det genuspedagogen själv som besvarade brevet. I de fall då ansvarig på förvaltningsnivå svarade var det ett kortfattat svar som anlände. Det framgick om kommunen hade en genuspedagog eller inte, det framgick också hur mycket tid denna hade och om det fanns en arbetsbeskrivning på vad genuspedagogen skulle utföra i sitt uppdrag. De gånger som genuspedagogen/genuspedagogerna själv svarade var breven längre. Av svaren kunde utläsas hur de såg på sitt uppdrag och den tid de fått till sitt förfogande för att utföra uppgiften.

Urval

Det visade sig vid läsningen av enkätsvaren att de flesta genuspedagogerna var verksamma vid förskola och grundskola. Kriteriet för att delta i enkätundersök-

[43] Se Bilaga 1

[44] I och med att Myndigheten för skolutveckling avvecklades 1 oktober 2008 övergick ansvaret till skolverket. Listan finns numer på skolverkets hemsida http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/25/68/genuspedagoger.pdf. Online 2009-01-22.

ningen var: att de skulle vara utbildade genuspedagoger, med vilket menas att de ska ha genomgått den statliga genuspedagogutbildningen. Informanterna skulle även uppfylla kriteriet att arbeta med genuspedagogiskt utvecklingsarbete vid en gymnasieskola i sin kommun, kriteriet var inte att de skulle ha sin anställning på en gymnasieskola. Det var inte heller ett kriterium att de enbart skulle vara verksamma vid en gymnasieskola, de kunde vara verksamma vid olika delar av skolan som förskola och grundskola. Det var tydligt att de flesta genuspedagogerna var verksamma vid flera stadier parallellt. Det avgörande kriteriet som utvaldes för studien blev till slut att de deltagande genuspedagogerna skulle vara verksamma vid gymnasieskolan, detta på grund av att det inte finns många genuspedagoger som är verksamma där, och för att gymnasieskolan på flera sätt är intressant ur genussynpunkt som beskrivits i inledningen. För att inte sålla bort några det enda kriteriet att de skulle vara verksamma vid gymnasieskolan, dock inte nödvändigtvis utbildade gymnasielärare. Därigenom blev utfallet att studiens informanter i grunden är verksamma i skilda skolåldrar och de yrken som finns representerade är fritidspedagoger, lärare för de senare skolåren och gymnasielärare. De genuspedagoger som inte var verksamma eller hade uppdrag vid gymnasieskolan sållades därmed bort från undersökningen.

Genuspedagoger som har intervjuats för studien

Inför intervjustudien informerades deltagarna om att intervjuerna skulle ske via e-post och att frågor skulle komma att skickas till deras e-postadress. De informerades också om att de skulle anonymiseras och få andra namn för att deras identitet skulle skyddas i studien. Intervjuerna har genomförts med en likartad utformning som grund då de följt den intervjuguide[45] som gjorts för studien. Det har medfört att intervjuerna inte är identiska men innebörden är densamma då varje intervju täckt intervjuguidens områden som är kopplade till frågeställningarna. I vissa fall har guidens områden täckts mer ingående medan det i andra fall inte täckts lika mycket eftersom den intervjun pågått under en kortare tid. Intervjuerna öppnades med att genuspedagogerna fick presentera sig själva och hur deras intresse för genuspedagogiken hade väckts. Den presentation som återfinns nedan bygger på de beskrivningar de själva sänt in. Könsfördelningen är troligtvis en spegel av de förhållanden som råder i verkligenheten. Jag misstänker att majoriteten av de utbildade genuspedagogerna är kvinnor.

[45] Se Bilaga 2

Veronica

Veronica är 40 år och bor i en ganska stor stad i Mellansverige med sin familj. Hon kommer från en familj med en invandrad finsk mamma. Hon säger själv att hon kommer från en vad hon väljer att kalla ”underdogbakgrund”. Hemma fick hon lära sig att lyda auktoriteter och inte ta för mycket plats. Akademiska meriter och politiskt prat var inget som förekom hemma hos henne under barndomen. Veronica fick sin revolt på universitetet där hon fick ett nytt självförtroende. Intresset för genuspedagogiken kom via ett rättvisepatos där tankar om rasism, kränkningar och mobbning varit ledstjärnan i arbetet för en jämlik och jämställd skola. Veronica är utbildad gymnasielärare med språk som inriktning och bor i en stor stad i Mellansverige. Veronicas genuspedagogiska tjänst utgörs av 20 procent, vilket motsvara en dag i veckan.

Britt

Britt är 45 år och har tre vuxna barn som inte längre bor hemma. Hon bor i en mellanstor stad i norra Sverige. Hennes intressen är att läsa kurser på distans för att lära mer och hon älskar att resa för att få nya intryck och erfarenheter och beskriver sig själv som arbetsledare för en skolenhet. Hon har arbetat med fritidspedagogik sedan 1983, varit föreståndare i 10 år och lett flera jämställdhetsprojekt i sin hemkommun. Just nu är hon fritidspedagog i en klass men arbetar också med genuspedagogiken i tjänsten på 20 procent, vilket motsvarar en dag i veckan. Grunden till hennes intresse kommer från upplevelser ur livet som hon kallar det, och de grundar sig ända tillbaka till barndomen.

Katarina

Katarina bor i en stad i Mellansverige och hennes barn är vuxna och utflyttade. Hon är 55 år och arbetar inom skolan sedan 23 år. Ända sedan hon gick genuspedagogikkursen har hon arbetet 20 procent som genuspedagog i sin kommun. Hon är engagerad i många projekt angående jämställdhet och är även ibland tjänstledig från sitt vanliga arbete för att arbeta med jämställdhetsprojekt. Katarina är utbildad gymnasielärare i svenska och hade vid tiden för intervjun minst tre jobb på gång. De yrken som hon under intervjun var upptagen med var det som genuspedagog i sin kommun, som konsult i jämställdhetsfrågor i grannkommuner och som gymnasielärare med språk som huvudinriktning.

Mia

Mia 35 år, är småbarnsmamma och bor i en stor stad i södra Sverige. Hon är utbildad gymnasielärare och har varit verksam framförallt på Barn- och Fritidsprogrammet. Hon arbetade emellertid inte inom skolan under den tid då intervjun pågick. Mia är inte verksam genuspedagog i sin hemkommun då hennes kommun inte har valt att satsa på genuspedagogiskt arbete. Hon har istället inriktat sig på att enbart arbeta med genuspedagogik och driver därför ett eget vad hon väljer att kalla företag med genuspedagogiskt fokus. Hon föreläser istället för olika arbetsgrupper inom skolan, men riktar sig också till arbetsgrupper utanför skolan så som polisen och sjukvården. Under intervjun läste Mia en kurs på universitetet som berörde de frågor hon arbetar med, det var en kurs i sexologi.

Bertil

Bertil bor i södra delen av Sverige, har är 64 år och därmed äldst i undersökningen. Han är far till två döttrar som enligt honom inte är uppfostrade till att bli typiskt kvinnliga. Alla kvinnor i hans familj bryter mot normerna menar han. Bertil uppger att han arbetar med ekonomiska ämnen på en gymnasieskola och har inte tid i tjänsten för sitt genuspedagogiska arbete. Han har en lärartjänst som motsvarar 75 procent, den övriga tiden driver han ett konsultföretag där han specialiserat sig redovisnings- och deklarations frågor riktat mot småföretag. Bertil säger att han har fått kritik på sin arbetsplats för att han ägnar sig mer åt att försöka få kvinnorna att ta del av den manliga sidan av samhället. Han ägnar sig inte lika mycket åt männen menar hans kritiker, enligt honom själv. Han medger att detta kanske är sant, men menar också att kvinnorna i hans närhet inte är typiskt kvinnliga med tanke på att han har uppfostrat sina döttrar till att våga bryta mönster.

Annica

Annica är 32 år, är sambo utan barn och bor i en större stad i Mellansverige. Hon arbetar med genuspedagogik på gymnasiet men är själv lärare på högstadiet dock utan tid för arbetet. Hon blev intresserad av utbildningen sedan hon läst om den och föreslog själv för sina chefer att hon skulle gå utbildningen. Intresset för genuspedagogiken är egentligen gammalt då hon är politiskt intresserad och hon beskriver att hon brinner för jämställdhets- och jämlikhetsfrågor. Annica har ofta utbildningar för lärare i form av inspirationsföreläsningar men hon tror inte att det ger samma effekt som ett projekt i ett arbetslag.

Intervjuer – på ett digitalt sätt

> Eftersom skriften förflyttar talet från mun och öra till en ny förnimmelsevärld, synen och ögats, förvandlar den talet och därmed också tanken (Ong, 1982, s. 101).

Det språk som används i e-postmeddelanden är ett språk som befinner sig mellan talspråk och skriftspråk, det är både spontant och systematiskt (Kroksmark).[46] Spontant då korta chattliknande meddelanden eller frågor sänds mellan vänner, systematiskt då längre utredande och reflekterande meddelanden, förfrågningar till bland annat myndigheter eller insändare till tidskrifter och magasin kan sändas iväg.

Att intervjua med hjälp av metoden @ography innebär att frågor och svar skickas digitalt via e-post. I en tid då människor är stressade är det helt rätt att pröva en relativt ny metod för att samla in data där forskaren inte behöver ta upp värdefull tid av informanten. De frågor som forskaren vill få besvarade skickas via e-post och besvaras när informanten har utrymme att besvara frågan. En intervju gjord med hjälp av @ographymetoden är ett postmodernt sätt att arbeta och har stora potentialer i och med de nya digitala medierna. Sättet att intervjua via e-post har funnits under ett antal år men det som gör den här metoden speciell är att den har beskrivits och utvecklats som ett alternativt sätt att inhämta intervjusvar och data (Kroksmark, 2006).[47]

En analog intervju fungerar på det sättet att två eller flera parter, beroende på intervjuform, träffas fysiskt och samtalar med varandra samtidigt som det sagda spelas in på någon form av inspelningsapparatur. Intervjun pågår sedan under en begränsad tid, ibland med eventuella fortsättningsintervjuer. Materialet spelas in och transkriberas för att sedan tolkas (Kroksmark, 2006).[48] Svaren vid en @ographyintervju skrivs av informanten själv och skickas sedan tillbaka till forskaren som därefter skickar i väg en ny fråga. Svaren sammanställs till en löpande text för att sedan kunna analyseras. Sändandet fram och tillbaka av

---

[46] Kroksmark, Tomas (2006) @ography. Some aspects on the digital lifeworld.http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf. Online 2007-12-13

[47] Kroksmark, Tomas (2006) @ography. Some aspects on the digital lifeworld.http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf Online 2007-12-13

[48] Kroksmark, Tomas http://www.hj.se/upload_dir/ 517014e21633c6de1093 ca92e7b0a777.pdf. Online 2007-12-13

frågor och svar fortsätter så länge som det finns frågor som behöver ett svar. Ibland hoppar även intervjun mellan olika frågor då vissa frågor i efterhand vid genomläsning ger upphov till följdfrågor. Genom att svaren finns nedskrivna är det också lätt att titta tillbaka på svar och förtydliga svaren med mer information.

Intervjustudien blir trovärdig då informanterna kontaktas vid upprepade tillfällen. I e-postbreven kan svar utvecklas och fördjupas. Informanterna har under hela studien haft tillgång till sina svar då de funnits kvar i deras egen e-postlåda och de har därigenom kunnat följa sina egna svar och rulla upp och ned i e-posthistoriken mellan de svar de gett. Intervjusvaren har analyserats löpande och jämförelser har dragits mellan informanternas olika svar. De svar som anlänt från respektive informant har klippts in kronologiskt till en löpande text, därefter har de sammanfogats i teman kodade med namn. Den totala mängden svar varierar beroende på vilken informant som refereras till.[49]

@ography – en digitaliserad intervjumetod

Vi äger olika språk som vi använder oss av för att göra oss förstådda när vi kommunicerar med andra människor. Det första som oftast kommer fram när vi talar om språk är vårt talade språk och det som oftast används i kommunikation, eller intervjusituationer, människor emellan. Men det finns även andra språk som står till vårt förfogande för att kommunicera. Bland dessa kan kroppsspråk, bildspråk och skriftspråk nämnas, för att inte glömma teckenspråket (Kroksmark, 2006).[50]

I det talade språket där människor ser varandra, visas känslor med ansiktsuttryck och kroppsspråket kan iakttas hela tiden. Det talade språket är friare än det skrivna språket, det är ett spontant sätt att kommunicera med en eller flera parter. Parterna i samtalet kan avbryta och lägga in kommentarer. Det talade språket utmärks av att det i samtalsform är oplanerat och kan vara oväntat i de kommentarer en part kan lägga till i en diskussion. Det talade språket kan också vara planerat då det sker som ett skrivet tal inför åhörare. I det talade språket kan finnas dialektala uttal och uttryck. Människor visar härkomst med sitt talade språk, det signalerar om hon kommer från norr eller söder, stad eller landsbygd. Samhällsklass kan också visas genom språket. Byter vi scenario och utför det

[49] Se bilaga 3

[50] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf Online 2007-12-13

talade språket via telefon förlorar vi kroppsspråket, men känslouttrycken finns där hela tiden i form av rösten (Kroksmark, 2006).[51]

Byter vi arena och ger oss in i det skrivna språket märker vi att det styrs av många andra regler. De som använder sig av det skrivna språket använder ofta ett språk som är riktat till den läsekrets som är mottagare av texten. Det kan röra sig om mottagare som tar del av texten i form av låt oss säga dagstidningar, sångtexter, faktaböcker, romaner eller dikter. Det skrivna språket saknar den omedelbara känslan i form av att avsändaren inte står bredvid och visar med kropp och ansiktsuttryck vad den känner. Spontaniteten och känslouttrycken går till viss del förlorad i en skriven text, eftersom den i sin uppbyggnad är planerad och strukturerad. Texten kan till skillnad från det talade språket sparas och tas fram vid senare tillfällen. I det talade språket förväntar vi oss att svaret kommer snabbt medan det i det skrivna meddelandet tar längre tid att få respons.

E-post kan i sin form fungera som ett samtal, dock utan ljud; det går till exempel inte att avbryta för att lägga in kommentarer, utan dessa får komma i efterhand. Röst, nyanser och ljud saknas men kan till viss del ersättas av smileys och förkortningar av ord som ofta förekommer inom det språk som SMS består av. Fetstil eller kursiveringar ger också nyanser och liv åt texten, liksom citattecken (Kroksmark, 2006).[52] I denna studie var samtalet närvarande vid de meddelanden som skickades mellan mig och informanterna. För de som var mer vana att använda dator, som till exempel Mia, Katarina och Britt var det inga problem att ”prata” med mig på ett digitalt sätt. Däremot kunde jag känna Bertils ovana att hantera e-postmeddelanden. Upplevelsen av att det finns en generationsklyfta mellan informanterna är påtaglig. E-postandet med Bertil krävde fler brev på grund av att svaren inte var lika uttömmande som de andra. Jag är övertygad om att med mer vana att hantera digital text i form av att använda datorn som ett verktyg för kommunikation avtar känslan av osäkerhet men också anonymitet mellan parterna. Ju längre intervjuerna pågår desto mer avtar känslan av anonymitet då det bildas en bekantskap mellan användarna av e-posten. Slutsatsen är att e-post med fördel kan med användas likaväl som ett personligt sätt att kommunicera med vänner, som ett sätt att samla in intervjusvar från personer som forskaren aldrig träffat:

---

[51] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf Online 2007-12-13

[52] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf. Online 2007-12-13.

> When I e-mail someone I know the text is personal – when I participate in electronic situations in which I do not know the persons I are [sic!] talking to I are [sic!] correspondingly anonymous. These two possibilities mean limitations as well as opportunities in what I could and/or would want to say (Kroksmark, 2006, s.9).[53]

Anonymitet mellan parterna kan också överbryggas genom att föra en inledande konversation och skicka med en personlig hälsningsfras, eller en personlig avslutning av e-posten. Relationer kan mycket väl skapas i en @ographyintervju. I och med att @ographymetoden tar relativt lång tid behöver många e-postmeddelanden skickas fram och tillbaka mellan forskaren och informanten, och under den tiden hinner det bildas en känsla av bekantskap. Hälsningsfraser och inledningsord förekommer innan frågorna och svaren redovisas i det digitaliserade samtalet. Det finns givetvis skillnader mellan individer där vissa är mer lättillgängliga än andra och det är lättare att skapa kontakt med dessa. Jag har märkt att det är lättare att få ut bra svar om denna kontakt etableras mellan intervjuaren och informanten.

De svar som jag har fått av mina informanter har varit skrivna med vanligt skriftligt språk, utan smileys och SMS-språk i texten. Det beror enligt min tolkning på flera olika omständigheter, bland annat på att de personer som jag har intervjuat är vana att handskas med det skriftliga språket, och att de har kommit upp i en ålder där de inte har för vana att använda olika former av smileys eller SMS-språk. Det som jag har fått sänt till mig i e-postsvaren av SMS-språk är *flörtisar*,[54] sända som en hälsning i slutet av e-postbrevet. Ibland har ord i texten varit märkta med citattecken för att markera eller poängtera vissa saker eller vissa meningar. En del förkortningar har också förekommit, och dessa har jag låtit vara orörda. Förkortningarna har varit utformade enligt vanlig svensk språkstandard som till exempel: *bl.a., osv., m.m.*

I de meddelanden som skickats till mig har språknivån varit väl utvecklad. Vissa meddelanden har varit längre än andra. Några informanter har genom hela

[53] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf. Online 2007-12-13.

[54] ;-) en flörtis används ofta för att visa att avsändaren är vänligt inställd i sin avslutning av brevet eller meddelandet, snarare än som det en flört med någon. Andra förkortningar och tecken som kan användas men som inte förekommit i den här studien är; LOL = laughing out loud, CUL8R = see you later, B4N = bye for now. :-) = jag är glad, :-(= jag är ledsen, :-s = jag är skeptisk, :-D = jag skrattar högt, :-)* = puss (Einarsson, 2004; Want2tlk – lilla SMS-boken; Svenningsson, 2001).

studien varit fåordiga i sina e-postmeddelanden. De som skrivit längre e-postmeddelanden har visat prov på ett välutvecklat språk och på att de är insatta i problematiken kring genuspedagogik på gymnasieskolan. I de svaren kan också en genomtänkt reflektion noteras. I och med att svaren var längre kunde mer berättas, samtidigt som en utförligare diskussion fördes kring det som skrevs. Reflektionerna över det som uttrycktes ökade också då svaren blev längre och mer utförliga.

Intervjugenomförande, frågor och utfall

Anledningen till att just @ography[55] blev metodvalet för den här studien var att det var ett enkelt sätt att kunna samla in svar från skilda delar av landet eftersom jag inte hade möjlighet att resa runt till informanterna. Det gör att denna metod är tilltalande. Med den digitala metoden fick jag tillfälle att studera likheter och skillnader i beskrivningar och erfarenheter av genuspedagogik i skilda delar av landet. Den digitala metoden kan genom sitt reflekterande arbetssätt fånga den sanna erfarenheten av ett fenomen och hur det visar sig för subjektet, informanten och hur informanten konstituerar mening om kunskapsinnehåll, här inom fenomenet genuspedagogik (Segolsson, 2006; Mattus, 2008).

De genuspedagoger som intervjuats har olika villkor i sitt utövande av genuspedagogiken. Tre av dem har del i sin tjänst där de arbetar med dessa frågor, två av dem har ingen tid och en av dem ägnar all sin tid åt att arbeta med genuspedagogiken då hon driver eget företag. Informanterna arbetade alla med genuspedagogik i gymnasieskolan, ibland även som utbildade gymnasielärare. Detta innebar också att alla inte var utbildade gymnasielärare, även om majoriteten var det.

Intervjuerna startade i början av februari 2007 och några avslutades under senare delen av året medan andra pågick längre. De kortaste intervjuerna var över efter några månader. Den längsta intervjun, med Britt, höll på fram till juni 2008, men de var inte ständigt pågående varje vecka. Britts intervju motsvarar i det närmaste ett och ett halvt år. Under vissa perioder hörde inte informanterna av sig på grund av för mycket arbete och att de inte haft möjlighet att besvara frågorna, enligt deras egen utsago. Intervjuerna hade också uppehåll under skollov då informanterna var lediga från sina jobb.[56] Den kortaste intervjun var den med Bertil. Den höll på under ett halvår och det var ibland svårt att få Bertil att

[55] Uttalas atografy
[56] Se bilaga tre för antal frågor och längd på intervjuerna.

svara på frågorna. Han uttryckte att e-post inte var det han var van vid och det gjorde att intervjun försvårades. Intervjun som hölls med Annica övergick efter några e-postmeddelanden till telefonintervju eftersom informanten på grund av tidsbrist på jobbet inte kunde sitta vid datorn vid upprepade tillfällen på det sätt som @ographymetoden kräver. Hon tillhör de genuspedagoger som inte har tid avsatt i tjänsten för genusarbete. Lösningen blev att jag vid ett tillfälle under ett skollov ringde upp för att intervjua henne i bostaden. Andra kompletterande frågor till telefonintervjun skickades via e-post.

Jag gjorde ingen överenskommelse med informanterna om att sitta ned vid datorn vid några bestämda klockslag, eftersom läraryrket inte alltid tillåter detta då andra saker kan komma emellan. Att sitta ned vid exakta klockslag kan då komma att upplevas som pressande. För att inte förlora någon informant på grund av det valde jag att låta informanterna svara när de själva tyckte att de hade tid. Dessutom behölls reflektionsmöjligheten genom att de svarade när de hade tid eller hade tänkt igenom frågan och formulerat svaret. Själv var jag noga med att öppna min e-post med jämna mellanrum för att snabbt kunna skicka tillbaka en ny fråga. En annan anledning till att vi inte satt vid datorerna samtidigt var också att jag ville ge informanterna möjlighet att tänka igenom det svar de skickade och för att hålla metoden intakt och inte försöka efterlika ett vanligt samtal. D kunde behålla reflektionsmöjligheten om de visste att jag inte satt i andra ändan av linjen och väntade på deras svar. Ett stressmoment försvann därmed för informanterna och möjligheten till reflektion ökade troligtvis genom att de fick en längre svarstid.

Det är av vikt att den första frågan som ställs är en personlig fråga. I det här fallet fick samtliga intervjupersoner berätta om sig själva och sin väg in i genuspedagogiken. Genom de individuella beskrivningar som framkom kunde intervjuerna fullföljas med mer personligt ställda frågor. Följdfrågorna utformades sedan utifrån informanternas svar. Målet har varit att låta informanterna formulera sig utan att placera ord, teorier eller begrepp i munnen på dem. Endast en gång har en teori visats för informanterna, då med syftet att göra ett förtydligande av de elevgrupper som finns i gymnasieskolan och de kategoriseringar som elever förs in i. Teorierna kring gruppindelningarna av flickor och pojkar visades för informanterna efter det att de själva kommit in på frågan om kön, gruppindelningar och normer i skolan. Samtliga genuspedagoger har genom sina intervjusvar visat är de är insatta i teorier kring kön, genus, klass och makt.

Frågor utformade till studien – omfattningen på studien

Intervjuerna i studien har genomförts med hjälp av en intervjuguide som utformats efter frågeställningarna och varje intervju har genomförts med den som utgångspunkt (Mattus, 2008).[57] Alla områden i guiden har behandlats vid varje intervju. I vissa intervjuer mer ingående då det digitala samtalet pågått under en längre tid, medan det i andra fall pågått under kortare tid. Intervjuerna har kunnat analyseras under tiden intervjun pågått då inkomna svar har jämförts med tidigare besvarade frågor och svar från andra informanter. De olika intervjuerna har inte följt samma mönster utan varit individuellt utformade. För att exemplifiera hur informanterna svarar på frågan om hur de själva använder ett genuspedagogiskt arbetssätt i klassrummet svarar Veronica genom att hänvisa till hur hon arbetar med eleverna och om vilken betydelse kön har i läromedel. I svaret hänvisar hon till sexualitet, intersektionalitet, att inte förmedla könsstereotypiska budskap och klassbegreppet. Hon svarar så här:

> Låt säga att vi jobbar på svenskan med noveller, så är syftet och målet att utveckla elevernas självkännedom, reflektionsförmåga, läsförståelse och skönlitterära skrivande - generellt förmågor som är kvinnligt könskodade, och som tjejer som grupp har lättare för än killar. I observation av arbetet konstaterar jag att de som är minst aktiva, de som sällan tar kontakt med mig och deltar i kommunikaton kring arbetet i storgrupp eller tvåpartssamtal är en grupp killar. De får min uppmärksamhet endast på grund av de normbrott de gör. För att förstå varför de inte känner sig inkluderade eller identifierade med arbetet som pågår granskar jag materialet och metoden för att försöka komma på ett alternativ som fångar dessa elever. Jag provar att förändra en ingrediens för att se om något händer med vårt samspel - t ex genom att de får välja ett annat material att arbeta med fritt - vilket kan sägas vara en aktionsforskningsmetod i miniatyr! Så observerar man igen den nya, något förändrade situationen och analyserar effekten. Andra åtgärder kan vara placering, tilltal, arbetssätt osv. I andra fall kan det vara en grupp tjejer som inte kommer fram som de brukar göra, t ex när vi dramatiserade scener ur klassromaner. I klassrumsinteraktionen kan man genom observation hitta många schatteringar inom gruppen, uppkomna av olika makt- och statusfaktorer. Det är viktigt att också ha ett intersektionalitets-perspektiv med, då etnicitet, klass och status i gruppen också definierar hur du tillåts vara i klassrummet. Arbetar jag som handledare för andra lärare är jag ofta den som observerar och handleder de reflekterande samtalen och planeringen av aktioner tillsammans med lärarlaget. (Veronica)

[57] Se Bilaga 2

Följdfrågan som ställdes till Veronica blev då:
– Skulle du kunna utveckla med att beskriva de arbetssätt du använder? I sitt svar ovan visar Veronica att hon är medveten om hur etnicitet, klass och status påverkar eleverna i klassrummet utifrån ett intersektionalitetsperspektiv. Hon för även in begrepp som aktionsforskning i betydelsen av att studera vad som händer i klassrummet när eleverna utmanas i sina roller. Vidare visar hon på att det finns schatteringar som styrs av klass- och maktaspekter och att dessa måste utmanas genom undervisningen. Dels som en del av svenskundervisningens kriterier om genus i texter, dels som ett genuspedagogiskt arbetssätt. Tolkningen av Veronicas svar har dels lästs som en isolerad företeelse och som en del i den totala tolkningen av materialet, dels som ett av andra svar om genuspedagogiskt arbetssätt i klassrummet. I tolkningsförfarandet har Veronicas svar utgjort en del av den helhet som alla informanternas svar utgör tillsammans. Vid arbetet har den hermeneutiska spiralen använts. Genom spiralen möjliggörs för forskaren att backa tillbaka i sin tolkning och inhämta mer information från svaren men också från andra källor. Som kan ses i Veronicas svar har jag inte förändrat orden som informanterna skickat i sina svar till mig. Felstavningar och deras egna förkortningar har lämnats i ursprungligt skick, detta för att metoden ska förbli så livnära som möjligt. Det har oftast inte varit några svårigheter att läsa ut vad informanten menat då felstavningarna inte varit grova.

Informanterna har med sina svar styrt de följdfrågor som utformats för varje intervju. Ett exempel på detta är frågan om klassbegreppet. Här har Katarinas, Veronicas och Mias svar styrt in utformningen av frågorna på vilken betydelse klassbegreppet har för genuspedagogiska frågor. Veronica fokuserar i sina svar på klass då hon beskriver hur hennes eget arbete med eleverna går till. Hon hänvisar till undervisningen i svenskämnet och gestaltningen av en roman som behandlar klassbegreppet men också till sin egen bakgrund och hur den påverkat hennes vägval i livet. Mias ingång till klassbegreppet kom från hennes upptäckt av Ambjörnsson (2003), hur klass påverkar eleverna på olika gymnasieprogram. Hon menar att språk och begrepp är makt och inte minst att tolka och förstå är makt. Katarina hänvisar till att klass och makt styr det mesta i samhället. I sina svar hänvisar informanterna till:

- Klassbegreppet, kopplat till Marx.
- Intersektionalitet kopplat till genusmedvetenhet.
- Heteronormativitet och hur det påverkar grupperingen av elever i gymnasieskolan.
- Forskningsstudier om läromedel och kön.

Exempel på andra frågor som ställdes under intervjun för att undersöka hur genuspedagogerna definierade genuspedagogiken var:
– Vad innebär genuspedagogiken för dig i ditt arbete? Vid denna fråga blev svaren skiftande: en del menade att de direkt kunde ge ett svar på vad genuspedagogiken betydde för dem och hur de arbetade med genuspedagogiskt arbete medan andra tvekade. De hänvisar slutligen i svaren till:

- Att genomskåda heteronormativa strukturer.
- Hur klass och makt återspeglas mellan gymnasieelever ibland annat klassrummet.
- Bemötande och förhållningssätt mellan lärare och gymnasieelever, då framför allt kunskapen om hur bland annat kön, klass, etnicitet och sexualitet påverkar mötet mellan lärare och elev.

För att undersöka genuspedagogernas arbete i praktiken fokuserades frågorna kring hur de arbetar för att förändra beteendemönster och bemötande, hur de upplever begreppet genusmedvetenhet och vad det innebär för dem att vara genusmedveten. Många frågor riktades mot de arbetssätt som genuspedagogerna använder för att öka lärarnas genusmedvetenhet. Fråga som då måste ställas är ju om genuspedagogerna själva uppfattar sig som genusmedvetna. Via sina svar har varje fråga besvarats utförligt och ofta från flera olika aspekter. Genom exempel från vardagen i klassrummet eller i arbetslaget har informanterna förmedlat en bild av hur deras arbetsmöjlighet ser ut. De har beskrivit motstånd och hur de bemöter motståndet.

Den totala mängden insamlade svar har blivit mindre då följdfrågorna minskad i och med att svaren varit utförliga och genomtänkta. Då svaren varit grundliga, reflekterade och informativa anser jag det vara tillförlitligt med tanke på att svaren visat på genuspedagogernas stora kunnande, att de är insatta i de genusfrågor de arbetar med och att de kan binda samman verkligheten i arbetet med vetenskapliga resultat och teorier. Varje intervju skiljer sig i antal utskriftssidor men materialet motsvarar de frågor som ställdes innan intervjuerna inleddes. Tillförlitligheten i materialet finner jag därmed vara stort. Studiens trovärdighet uppnås också genom att jag har kunnat återkomma till informanterna för att ställa följdfrågor och utveckla det som de svarat på.

Reflektion i samband med @ography

> Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe. Orden förhåller sig till medvetandet som den lilla världen till den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos. Så är det också medvetandets lilla värld. Det meningsfulla ordet är det mänskliga medvetandets kosmos (Kroksmark (red.), 2003 s. 445; Vygotsky, 1999 s. 38).

@ographymetoden gör att de svar som kommer till forskaren blir mer livsnära än vid en vanlig intervju, eftersom informanten ges längre tid att reflektera över sina svar (Mattus, 2008). Därmed blir svaret en större del av informanten då svaret har bearbetats under en tid från det att frågan anlände tills det att den skickas iväg. ”The purpose of phenomenological reflection is to try to grasp the essential meaning of something” (van Manen, 1990, p. 77). van Manen menar att reflekterandet är både lätt och svårt. Det är lätt att reflektera eftersom det är något alla människor gör varje dag, men det är svårt att fördjupa reflektionen och fastställa innebörden och att sätta ord på det som har reflekterats. ”This determination and explication of meaning then is the more difficult task of phenomenological reflection” (van Manen, a.a, p. 77):

> Tiden är något vi bär med oss hela tiden på vår arm i form av en klocka och dagen delas in i morgon, förmiddag, eftermiddag, kväll och natt. Och vi reflekterar över tid som gått och funderar över tid som kommer att komma. Och vi talar till och med om att tiden går, ibland fort och i andra sammanhang mer långsamt. Och ändå när någon frågar ”vad är tiden egentligen?” är vi snabba att förklara utan att veta varken ut eller in vad det är, men vad är det egentligen som förflyttar sig snabbt eller sakta när vi säger att tiden går (fritt översatt från van Manen, 1990, s. 77).

van Manen förklarar reflektionen med exemplet om tiden och menar att det finns en tydlig skillnad mellan snabba, oreflekterade svar och de svar som ges när de är genomtänkta och reflekterade med hjälp av levd erfarenhet:

> So there is a difference between our pre-reflective lived understanding of the meaning of time and our reflective grasp of phenomenological structure of the lived meaning of time. To get at the latter is a difficult and often laborious task. The insight into the essence of a phenomenon involves a process of reflective appropriating, of clarifying, and of making explicit the structure of meaning of the lived experience (van Manen, 1990, p. 77).

I de svar som kommer från informanterna finns det som jag bedömer som en av de stora möjligheterna med @ography, den reflekterade tanken. Den fenomenologiska reflektionen är enligt van Manen ett effektivare sätt komma i direkt kontakt med den levda erfarenheten. Den fenomenologiska reflektionen försöker hitta den innersta kärnan i en speciell upplevelse, en levd erfarenhet. Mening aldrig enkel eller endimensionell, den är alltid flerdimensionell och mångtydig. Svaren blir därmed flerdimensionella och mer uttömmande då informanterna reflekterar genom att till exempel presentera olika exempel i svaren. Att det är skrivna svar begränsar med andra ord inte kommunikationen, utan tvärtom är det bra att svaren måste skrivas för då tvingas informanten att reflektera över svaret innan det skickas iväg till forskaren som sedan tolkar svaret. Tolkningen av svaren blir också i sin tur lättare då svaren är längre, mer genomtänkta och i vissa fall analyserade av informanten (van Manen, 1990):

> Att säga att skriften är articifiell är inte att fördöma utan att prisa den. Liksom andra artificiella skapelser är den och mer än någon annan skapelse fullständigt ovärderlig och absolut grundläggande för ett fullödigt förverkligande av människans inre möjligheter (Ong, 1982, s.99).

Skrivandet och eftertankens möjlighet

Skrivandet ger distans åt eftertanken och i distansen genererar människan en precision i sitt uttryckssätt. Precisionen ger i sin tur upphov till en skärpning av tanken som i längden också skärper reflektionen i skriften. I en konversation kan många ord förekomma och orden växlas snabbt. En missad mening kan snabbt rättas till med något annat, men i skriften måste budskapet vara mer precist för att nå mottagaren på rätt sätt:

> Skrivandet och skriften skiljer sig från talet genom att inte utan vidare välla upp ur det omedvetna. Den process som innebär att talat språk överförs till skrift styrs av medvetet uttänkta, formulerade regler; ett visst bildtecken står t.ex. för ett visst bestämt ord, eller bokstaven a för ett fonem och bokstaven b för ett annat fonem[---].
> Skrivkonsten förhöjer medvetandet. Att avlägsna sig från en naturlig miljö kan vara välgörande och faktiskt på många sätt avgörande för ett fullödigt mänskligt liv. För att fullt ut kunna leva och förstå behöver vi inte bara närhet utan också distans. Och mer än någonting annat är det skriften som skapar denna medvetna distans (Ong, 1982, ss. 98-99).

I och med att informanten kan fundera över formuleringar som gjorts blir svaret som kommer till forskaren mer genomtänkt och mer reflekterat. Informan-

ten hinner tänka igenom svaren innan de skickas iväg. Svaret har inte returnerats till mig på en gång, utan det kunde få vänta i några dagar innan det sänds iväg.

Vid väntan från det att frågan anlände till informanten och till det att den besvaras finns frågan kvar på bildskärmen eller i e-postens brevlåda och kan aktualiseras. Frågan finns i det ursprungliga meddelandet och den kan läsas igen och igen. Det är lätt för informanten att förtydliga eller reflektera över ett svar när det redan skrivna svaret syns på skärmen, innan det sänds i väg. Även om svaret dröjer finns där hela tiden återkopplingen till det som frågan gäller och senare till det svar som kommer. Förfarandet att frågorna kommer skrivna ökar medvetenheten hos informanten när denna sätter sig in i frågan. Svaret blir mer utförligt och reflektionen ökar då informanten får tid på sig att tänka över svaret innan det skickas iväg. Det tidsintervall som är mellan fråga och svar kan jag som forskare inte råda över, tiden mellan fråga och svar är den reflektionstid som informanten behöver för att besvara frågan. Om svaret kommer snabbt eller om det dröjer kan bero på flera olika saker. En orsak kan vara att informanten inte har tid att svara, eller kanske inte ens sitter vid datorn under några dagar. En annan orsak kan vara att informanten reflekterar över svaret och därmed dröjer med att svara. Vad informanten gör under tiden mellan fråga och svar kan jag med andra ord inte exakt veta. Om informanten letar upp delar till ett eventuellt svar i olika metodböcker, slår upp eventuella svar på Internet eller rent av frågar en kollega, kan jag inte styra över. Metoden blir på detta mer livsnära då det är så vi gör när vi letar efter svaret på en fråga. Vi letar i böcker, ringer en kollega eller diskuterar med en vän. Svaren kan letas upp på olika håll, men första frågan behöver dock, enligt Kroksmark (2006), vara personligt ställd. Detta för att avstyra att frågan googlas eller slås upp i någon bok eller något lexikon. Därefter kan efterföljande frågor baseras på den första personligt ställda frågan. Frågan blir dock inte uttömd bara för att den är besvarad en gång. I och med att jag skickar följdfrågor får informanten fortsätta att reflektera över svaret och därmed ökar medvetenheten över kunskapen och den egna praktiken.

Även om informanten tar till olika former av hjälp för att besvara frågan antar jag att informanten i själva letandet efter svar får en ökad kunskap med sig från letandet, något som sedan kan föras in i den egna yrkesutövningen. I letandet efter svar och bearbetandet av texten innan den skickas iväg växer den reflekterade tanken. Svaret kan ändras innan det skickas iväg, uppgifter kan tas bort eller läggas till.

Begreppet reflektion har i pedagogiska sammanhang blivit överutnyttja,d och därför problematisk att använda enligt Erlandsson (2006). Han vänder sig mot att använda begreppet för att det har naiviserats, men å andra sidan menar han att:

> [Ett] alternativt sätt att hantera termen reflektion skulle vara att reservera den för ett vardagsspråkligt användningsområde. Säger jag då ”jag reflekterar”, menar jag helt enkelt att jag begrundar någonting som angår mig (och då utan att ha krav på att vare sig ”reflektion”, ”angår”, ”begrundar” eller ”mig” skall ha en tydlig avgränsning eller teoretiskt underbyggd innebörd) (Erlandsson, 2006, s. 71).

Att reflektera medan görandet pågår är knappast möjligt menar van Manen (1995). Reflektionen förutsätter distans och det finns inte temporära möjligheter att reflektera i agerandet. Det finns inte tid över till det i och med att koncentrationen går till det som händer just för tillfället. Reflektionen kräver eftertanke och det kan inte ske samtidigt som handling pågår.

Det vardagliga användandet av ordet reflektion missbrukas genom att det inte handlar om reflektion, utan om en bekräftelse av det som sker och reflektion borde i stället, enligt Erlandsson, heta *agreement in action* och *agreement in use* (Erlandsson, 2006,s. 71). Enligt Erlandsson går det inte att använda reflektion i det hänseende som Schön menar att professionella gör, *reflection-in-action*, direkt i det professionella utförandet i exempelvis klassrummet. Schöns (1991) tolkning av reflektion innebär att en, i detta fall, genuspedagog kan reflektera i det sammanhang som den befinner sig. Schön blandar med sin teori in *tacit knowledge* i *reflection-in-action* och reflektionen sker då i det att görandet, eller den professionella handlingen, utförs. Det ställer sig Erlandsson kritisk till och håller med van Manen om att det knappast är möjligt. Jag håller med om att reflektionen kräver distans från görandet och i distansen kommer eftertänksamheten och det hävdar jag att genuspedagogerna i denna studie uppnår i de svar de formulerar och skickar till mig med tanke på det avancerade språk som de använder.

Reflektion och medvetande

I den här undersökningen av hur genuspedagoger arbetar och vilka metoder de använder sig av har tolkningsarbetet samma förfaringssätt som figur 2 visar. Skissen nedan kan jämföras med den som finns i föregående kapitel och som visas i den hermeneutiska spiralen (Gadamer, 1997) som en falsifikationsmodell

med Poppers tankar om falsifikation som exempel [58], vilken också visas i tolkningsschemat där tolkningen pendlar sig mellan del och helhet (Gustavsson & Bergström, 2004, s. 219). Genom sina svar visar genuspedagogerna att de reflekterar både ensamma och tillsammans med andra genuspedagoger då de i vissa fall har nätverk att vända sig till. När de i samband med handledningen av grupper reflekterar över situationer som hänt kan nedanstående schema också följas. I schemat kan reflektionen följas för att på detta sätt försöka visa vad som händer när handledningssituationen och det som lett till handledningen ska analyseras, för att sedan kunna reflekteras i arbetslaget. Utgången av reflektionen kan ge resultatet att lärarna utvecklar ett för dem nytt förhållningssätt och ett nytt bemötande av eleverna i klassrummet.

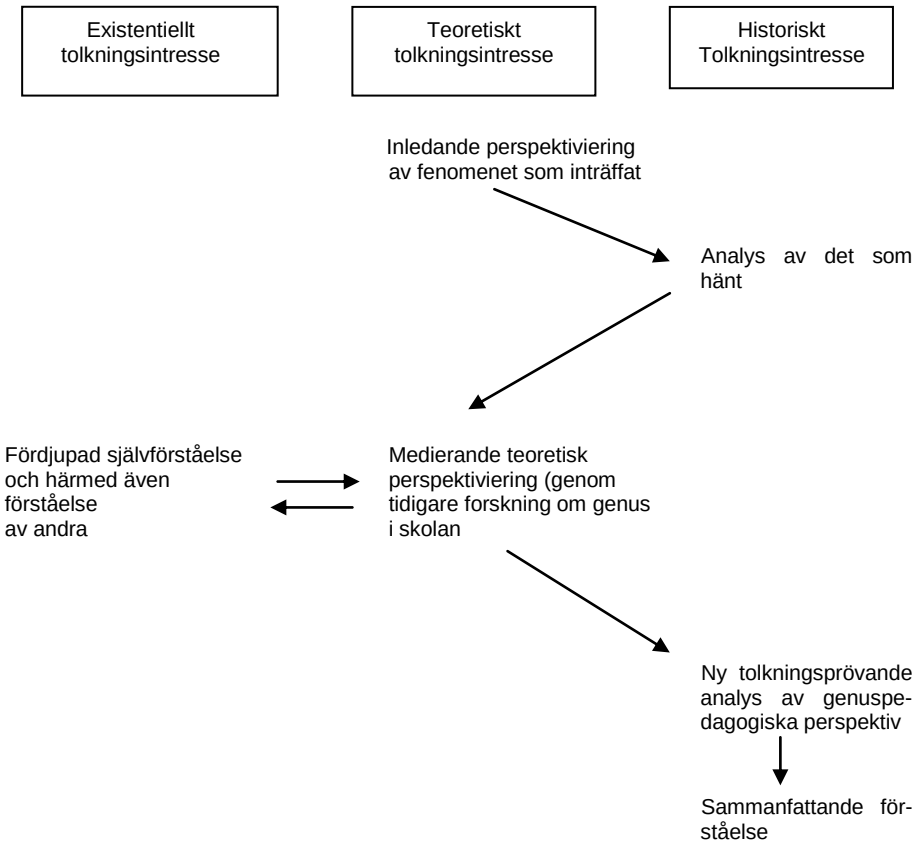
I reflektionen färdas genuspedagogerna fram och tillbaka i den pendlande rörelsen som visas både i figur 2 nedan och i figur 1 som jag presenterade i föregående kapitel under rubriken *Hermeneutiska spiralen som en falsifikationsmodell.*

Gustavsson och Bergström (2004) visar i sitt schema den pendlande rörelsen som forskaren genomgår under ett tolkningsarbete av en forskningsstudie. Vid tolkningen visar sig rörelsen i att tolkaren ibland återgår till teoretiska och existentiella tolkningsintresse för att hämta kunskap och ibland för att hämta inspiration. Betydelsen av detta är att forskaren tolkar delar av materialet för att förstå delen mot helheten (Gadamer, 1997). Tolkningen och pendlandet mellan de olika delarna berör alltså människans erfarenheter och egen förförståelse av det område som ska tolkas. Hela förförståelsen är inblandade då forskarens existentiella intressen, teoretiska kunskaper och historiska erfarenheter är delar i tolkningsförfarandet och det resultat som blir i slutändan.

Jag vill jämföra figuren nedan, figur 2, med den hermeneutiska spiralen som presenterades i kapitlet innan. Genom att pendla fram och tillbaka i förståelse och inhämtande av ny information motsvarar figuren nedan vad som händer i tolkningen av en text. När forskaren läser texten i ambitionen att uttolka mening involveras det existentiella tolkningsintresset då det inbegriper forskarens egen förståelse för texten. I förståelsen av texten finns också forskarens förförståelse för ämnet. Två förståelsehorisonter möts i det historiska tolkningsintresset då ny förståelse utmanar gammal förståelse. I det att de två horisonterna möts bildas den nya sammanfattade förståelsen för textens innehåll. På samma sätt som spiralen beskrevs menar jag att även den här gången finns möjligheten

[58] Se avsnittet *Hermeneutiska spiralen som falsifikationsmodell* under Ontologi och epistemologi för exempel.

att färdas fram och tillbaka i figuren. Figurens nedåtriktade färdriktning är inte tvingande, utan tolkningen kan återvända till *analys av det som hänt*, eller analys av det som står skrivet i svaret från informanten (Gustavsson & Bergström, 2004, s. 219).



Figur 2

I reflektionen som sker ökar genuspedagogen sin medvetenhet. Genusmedvetenhet beskrev jag i bakgrunden under egen rubrik. Aristoteles (1988/1967) gör dock en distinktion mellan att vara medveten och att inneha kunskap. Han hävdar att medvetenhet endast betyder just vad det ordet indikerar, att personen fattar vad som händer, inte att personen är klok. Att vara medveten innebär att se kritiskt på situationer, att vara klok innebär å andra sidan att personen vet vilka åtgärder som ska vidtas eller inte vidtas för att till exempel åtgärda jämställdhetsproblem på en skola eller gymnasieskola:

> Medvetenheten gäller alltså samma saker som klokheten, men för den skull är dessa inte identiska. Klokheten är nämligen påbjudande, emedan dess syfte är vad man bör göra eller inte göra, till åtskillnad från medvetenheten som endast är kritisk. […] Medvetenheten innebär sålunda varken att man är klok eller att man blir det, utan på samma sätt som ”att fatta” heter ”att bli medveten som den” när det är fråga om en tillämpning av vetandet så heter det att man är medveten om en sak, när man tyr sig till en åsikt för att bedöma vad en annan säger om sådant som klokheten befattar sig med, förutsatt att den bedömer saken riktigt (Aristoteles, 1988/1967, s. 174).

Enligt Aristoteles (1988/1967) ska benämningen medveten användas då en person är medveten om vad. Uppfattningen om något, i det här fallet genus, betecknar alltså medvetenheten om genus. Medvetenhet utvecklas genom reflektion till klokhet som i sin tur gör att genuspedagogen blir skicklig i sitt arbete. Skickligheten gör det möjligt för en person att utföra handlingar som har en målsättning samt att nå detta mål. Vidare menar Aristoteles att den kloka människan gör goda och moraliska handlingar.

Tankar om @ographymetoden

Det finns många vinster att göra i och med användandet av @ographymetoden. En av vinsterna med att intervjua genom en skriftlig metod är att svaren blir mer direkta och de behöver därigenom inte bli så långa. Alla pauser, hummanden och ”öh-anden” uppkommer aldrig i e-postintervjun. De behåller informanten för sig själv. Det gör att svaren inte behöver bli lika svävande som de i vissa fall blir i en vanlig intervju. Ytterligare vinster som kan göras är att svaren redan är nedskrivna när de kommer till forskaren och att transkriptionen därmed besparas forskaren. På så vis blir texten i original och mer livsnära då texten är skriven av informanten själv.

Dessutom finns ytterligare en vinst att göra i att använda @ography och det är att det är lättare för informanten att hålla sig till frågan, då den finns alltid på skärmen. Skulle informanten behöva fundera över frågan och behöver avlägsna sig från datorn under en stund går det fort att återkoppla till frågan då den finns i brevet. Det är också lätt för båda parter att följa intervjun genom att kontrollera e-postkommunikationen som varit mellan dem. Det gör att informanten kan hänvisa tillbaka till tidigare svar eller kontrollera sina egna svar.
En erfarenhet jag gjort är att det tar lång tid att intervjua med @ographymetoden. Det gör att reflektionsmöjligheterna för informanten blir fler då informanten och forskaren får mer bättre kontakt med varandra under den tid som intervjun pågår. Det kräver dock att informanten har möjlighet att

sitta ned vid datorn under ett antal tillfällen. Svaren kommer med olika långa mellanrum i tid med tanke på att informanterna har olika möjlighet att svara då det gäller tid och olika möjligheter att sitta ned vid datorn för att besvara frågorna. Det kan ibland vara svårt att hitta en rytm i intervjun vilket gör att det ibland kan behövas att hoppande fram och tillbaka mellan de områden som täcks under intervjun. Informanterna menar att vid vissa tillfällen kan det bero på datakrångel att svaren inte kommer fram till mottagaren:

> Jag hade en dator som kopplade ner sig flera gånger under tiden som jag skrev förra gången, vilket förklarar att jag blev lite otydlig. (Britt).

Det kan vara svårt att intervjua lärare via @ography på grund av deras, vad de själva uttrycker, tidsbrist i arbetet, och tillgång till egen dator. En del uttrycker att de har en låg datortäthet och alltså inte har en dator tillgänglig på sin arbetsplats och detta gör att svaren kan låta vänta på sig för att de inte har tillfälle att sitta vid en dator när de har tid över under arbetsdagen utan måste vänta på att det blir deras tur. Detta leder till att svaren ibland kan låta vänta på sig.

En annan erfarenhet är att en del av de genuspedagoger som jag intervjuat har mellan 20 och 50 procent av sin arbetstid avsatt för att arbeta med just genuspedagogiska frågor. De personer som har mer tid i sina tjänster för genuspedagogiskt arbete har också mer tid att svara på frågor än vad de har som inte har någon speciell för detta avsatt tid i tjänsten. Den tid som de har för sitt genusarbete i sin tjänst är då inte lagd på att arbeta med det ordinarie lärararbetet, utan de kan ägna sin tid åt planering av handledning, observationer eller föreläsningar och de dagarna har de också mer tid att svara på de frågor som jag skickade till dem.

E-posten kan ibland vara onyanserad. Jag har råkat ut för båda sidorna vid mina intervjuer. Metoden är i normalfallet lättarbetad och mycket tillgänglig i sin utformning. En erfarenhet jag gjort är att en del informanter lämnar långa, utvecklade svar medan andra informanter bjuder på korta, snabba svar. De korta svaren innehåller i längden liknande fakta som de långa svaren, men det krävdes fler e-postbrev mellan mig och informanten för att tömma frågan på svar.

@ography är ett bra verktyg för insamling av kvalitativ data då det ger informanten tid att reflektera. Frågan som skickas kräver inte ett omedelbart svar, den behöver inte skickas tillbaka samma dag, utan det kan gå några dagar innan svaret skickas. Samtidigt ger det forskaren tid över då svaren inte behöver transkriberas från ljud till text, eftersom detta redan är gjort av informanten.

Etik i intervjusituationen

De intervjuer som gjorts för denna studie får betraktas som sedvanliga intervjuer även om de har genomförts via e-post. Då jag som forskare själv har ansvaret för att den forskning som bedrivs är etiskt försvarbar, har god kvalitet och är moraliskt acceptabel har Vetenskapsrådets (VR) etiska råd följts. I korthet lyder principerna som följer: de som deltar i undersökningen måste delta frivilligt och vara medvetna om hur resultaten kommer att användas och hur det kommer att redovisas. Informanterna har rätt att när som helst avbryta sin inblandning i studien. Ingen påverkan får ske för att få informanten att stanna kvar som källa. Alla informanter måste också anonymiseras så att de inte går att identifiera[59], vilket har gjorts i sammanställningen av intervjuerna.

En intervju måste skydda individens integritet, den får inte genomföras om informanten inte samtycker till att bli intervjuad. Jag har tagit nedanstående punkter i beaktning när jag kontaktat mina informanter och under den tid som jag intervjuat dem. Enligt lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:406)[60] måste informanten informeras om följande:

- den övergripande planen för forskningen,
- syftet med forskningen,
- de metoder som kommer att användas,
- de följder och risker som forskningen kan medföra,
- vem som är forskningshuvudman,
- att deltagande i forskningen är frivilligt, och
- forskningspersonens rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

En intervju är enligt Krag Jacobsen (1993) en kommunikation mellan tre personer, den som intervjuar, den som blir intervjuad och den som tar del av intervjun. En intervju är inte bara vanligt prat eller vanligt samtal utan den sker i en konstlad situation där den ena parten ställer frågorna och den andra svarar och egentligen inte har någon frågerätt alls:

> Under intervjuns gång tar intervjuaren emot vissa berättelseelement som han bygger in i sin version av respondentens berättelse. Detta konstruktionsarbete påbörjas under samtalet och görs klar under redigeringen. Intervjuaren bidrar

[59] http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf, Online 2008-12-06.
[60] http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/20030460.HTM. Online 2009-01-26

> under samtalet till att bestämma vilka element som är viktiga. Han skickar hela tiden ut signaler om hur det hela ska gå till (Krag Jacobsen, 1993, s. 45).

I själva intervjusituationen finns det en odemokratisk handling skriver Brinkmann och Kvale (2005). Intervjun kan vara ett oetiskt relationsskapande. De påpekar att det är forskaren själv som bestämmer när intervjun startar, hur den genomförs och när den slutar och att intervjun är ett maktspel. Det är det handlandet som är odemokratiskt, att informanten inte är delaktig i att bestämma över intervjuns utformning. Det enda som informanten kan vara med och bestämma är om hon eller han vill delta, samt samtycka till tid och plats för intervjun. Anledningen till detta torde vara att de flesta forskare har insett att det ger bäst resultat om informanten är där av egen fri vilja med tid över för att prata. Ett plus är om det sker på en plats som är avslappnande och bekväm för den svarande parten. (Brinkman & Kvale, 2005).

Beroende på hur som intervjun genomförs kan maktsituationen upplevas på olika sätt. Om intervjuns syfte är att endast samla in upplevelser kring ett begrepp blir intervjun relativt öppen mellan parterna. Ingen av parterna sitter inne med det rätta svaret. Även om det finns en gängse beskrivning av begreppet i forskarvärlden är det ändå informantens upplevelse av detta begrepp som åsyftas och det gör att situationen blir öppen. När intervjun sedan är över har forskaren tolkningsföreträde framför den som har svarat på frågorna och lämnat information.

Jag ser inte att det i den här studien har förelegat den maktsituation som Brinkman och Kvale (2005) beskriver, då jag inte har suttit öga mot öga med någon av informanterna. E-postfrågor har med jämna mellanrum sänts till informanterna. Har de inte velat svara på någon av dessa har jag uppfattat det som att de inte varit intresserade av att delta i studien. Ingen press har därför förekommit på dem och de har kunnat ignorera de skickade e-postfrågorna om de inte velat svara på dem.

Genom att använda en e-postintervju minskar alltså de etiska frågeställningar som finns angående makt och påverkan. I följande kapitel kommer genuspedagogernas svar att redovisas. Resultatet är indelat olika delar som täcker hur deras intresse väcktes, hur de beskriver genuspedagogiken som fenomen och olika anledningar till varför de anser att skolan ska arbeta genuspedagogiskt. Vidare vilka arbetssätt de använder och vad som krävs för att kunna arbeta genuspedagogiskt i form av medvetenhet om genus- och jämställdhetsfrågor samt vilka hinder de stöter på i sitt arbete.

I följande avsnitt redovisas de intervjuer som gjorts med genuspedagogerna. Resultatdelen inleds med en redovisning av de brev som sändes ut till kommunerna, därefter övergår resultatet till att beskriva genuspedagogernas arbete. Ambitionen är att utveckla kunskap om de arbetssätt som genuspedagogerna använder för att medvetandegöra lärare om hur genusstrukturer påverkar i skolan och hur genuspedagogerna arbetar för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan.

Resultat – genuspedagogik i praktiken

Resultatet bygger på de beskrivningar, upplevelser och tolkningar genuspedagogerna har av att arbeta med olika genuspedagogiska arbetssätt. Intervjuerna är genomförda med avhandlingens frågeställningar som grund och en intervjuguide ställdes samman.[61] All information som informanterna delat med sig av är sedan tolkad ur ett hermeneutiskt perspektiv genom att använda den fördjupande hermeneutiska spiralen som beskrivits i kapitlet om ontologiska och epistemologiska antaganden. Analysen är gjord genom att förverkliga den fördjupande rörelse som spiralen inbjuder till då empiriska resultat tolkas genom teoretiska antaganden. Intervjuerna tolkas både som delar men också som helheter. Teori och empiri ställs mot varandra och intervjuer ställs därmed också mot varandra då överensstämmelser och skillnader visar sig i tolkningsarbetet då de olika intervjuerna jämförs.

Genuspedagogernas erfarenheter sorterades tematiskt in allt eftersom de svarade. I och med att intervjuerna inte var utformade på samma sätt beträffande vilken ordning som frågorna ställdes kunde olika tema beläggas med svar samtidigt, dock från separata informanter. Resultatdelen inleds med undersökningen i kommunerna för att sedan övergå till hur genuspedagogerna började arbeta med genuspedagogik och hur deras intresse väcktes. Det var den inledande frågan till samtliga genuspedagoger, genom den frågan fick jag en bild över vem de var och hur deras intresse väckts för frågan. Efter det beskrivs hur de begreppsmässigt uttrycker vad det innebär att arbeta genuspedagogiskt. Vidare framställs varför de anser att gymnasieskolan bör arbeta för att uppfylla läroplanens skrivelser om jämställdhet mellan könen. Därefter skildras de arbetssätt som de utrycker att de använder för att få resultat. Vidare skildras hur de upplever att genusmedvetenhet hos lärare kan uppfattas men även hur det väcktes och utvecklades hos dem själva. Som avslutning på resultatdelen redogörs för vad som händer när nya arbetssätt ska implementeras i en skola eller i en kommun.

Genuspedagoger ute i kommunerna – hur ser det ut?

Som beskrevs i bakgrunden var det allmänna syftet att utbilda genuspedagoger, eller resurspersoner, att de skulle hjälpa andra lärare med jämställdhetsarbetet inom kommunen genom att bland annat ge tips på arbetssätt och litteratur för

[61] Se Bilaga 2.

vidare läsning. Resursen skulle stärka kompetensen hos lärarna och ge dem redskap att använda för att öka jämställdheten mellan könen i klassrummet. Vid Umeå universitet var syftet, som tidigare hänvisats till i texten, att ”utbilda kommunala resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap är avsikten att stärka kompetensen i jämställdhetsarbetet och ge redskap att arbeta med jämställdhet och värdegrundsfrågor i den egna praktiken”.[62] Syftet för utbildningen i Göteborg var snarlikt, att ”[u]tbilda pedagogiska resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap vilka skall arbeta praktiskt med förändringsarbetet i den egna kommunen för att därigenom stärka kompetensen i jämställdhetsfrågor”.

För att undersöka i vilken omfattning kommunerna låter de utbildade genuspedagogerna vara verksamma i arbetet med genuspedagogiken, skickades ett brev till de kommuner där det fanns utbildade genuspedagoger. Adresserna hittades på dåvarande Myndigheten för skolutvecklings hemsida.[63] I brevet ställdes frågan om hur stor del av sin tjänst som den utbildade genuspedagogen är verksam med genuspedagogiskt arbete, och hur arbetsbeskrivningen ser ut för densamma.[64] Variationen i de svar som anlände var mycket stor. Från det att genuspedagogerna inte var verksamma alls men att de ändå deltog i nätverk i kommunen till att det fanns de som var verksamma upp mot 50 procent eller mer av sin tjänst.

Vad som är gemensamt för de flesta kommuner är att genuspedagogen saknar en specifik arbetsbeskrivning. Enligt de svar som jag fått där en genuspedagog har avsatt tid för genuspedagogiskt arbete i tjänsten saknas oftast arbetsbeskrivning helt och hållet. I figur 3 visas hur utfallet blev av den brevundersökning som jag genomförde i de kommuner som har en utbildad genuspedagog. Av de 106 kommuner som kontaktades besvarade 58 av dem breven. Det motsvarar 54 procent, vilket jag tolkar som en rimlig siffra. Som figur 3 visar hade majoriteten av de tillfrågade kommunerna inte någon genuspedagog i tjänst.

[62] Se avsnittet *Genuspedagogutbildningen* som återfinns i Bakgrunden.
[63] http://www.skolutveckling.se, online 2006-03-06
[64] Brevet finns att läsa som bifogad läsning. Se bilaga 1

Figur 3 – Utfall av brevsvar från kommuner

Jag kommer i fortsättningen av det här kapitlet att redogöra för de svar som jag fått från kommunerna. I kapitlet redovisas både de som har och de som inte har en anställd genuspedagog. Vidare kommer också arbetsbeskrivningarnas utformning att beskrivas i korthet.

Kommuner som inte har genuspedagoger i tjänst

Majoriteten av de kommuner som svarat på min förfrågan har inte någon anställd genuspedagog. Vissa kommuner låter meddela att de har haft en genuspedagog men att tjänsten har i en del fall dragits in av ekonomiska skäl, eller i andra fall har personen flyttat utan att ersättas av någon annan utbildad genuspedagog. När tjänster dragits in på grund av ekonomiska skäl finns en förväntan från kommunerna att genuspedagogerna ändå fortsätter att göra sitt arbete. Kommun 1 tillhör denna kategori. Genuspedagogens tjänst blev indragen då EU-pengarna tog slut men, som kommunen skriver i sitt brev, ”hon fortsätter naturligtvis att bevaka och stödja i dess frågor”. I kommun 2 har inte genuspedagogens tjänst vikts åt det genuspedagogiska arbetet, men kommunen meddelar att hon är med i ett nätverk som utvecklar genusarbetet i förskola och grundskola. I kommun 3 finns två genuspedagoger men ingen av dem är verksam utan arbetar kvar inom förskoleverksamheten. Om förskolor och skolor skulle behöva hjälp med jämställdhetsarbetet köper de in genuspedagogerna vid behov, allt enligt svar från kommun 3. De har därför inte heller någon speciell arbetsbeskrivning utan arbetar då det finns ett uttryckligt behov.

I kommun 4 har genuspedagogens tjänst dragits in och i brevet från kommunens före detta genuspedagog meddelar hon att intresset för hennes kunskaper var ganska svagt hos lärarna. Hennes dåvarande anställning var på premisserna att hon skulle arbeta med genuspedagogik när tid fanns och därmed fanns uppdraget inte inskrivet i hennes lärartjänst. I många kommuner finns det utbildade genuspedagoger som arbetar med genuspedagogik i sin tjänst utan att vara tjänstefördelade för arbetet. Ett exempel på det är kommun 5 där genuspedagogen i sin ordinarie anställning arbetar med genusfrågor.

I kommun 6 finns det flera personer som enligt kommunen ”utbildat sig på eget bevåg” men de arbetar kvar på sina vanliga lärartjänster. Genuspedagogen i kommun 7 hade uppdraget i sin tjänst mellan 2006 och 2007, därefter drogs uppdraget in. I kommun 8 har genuspedagogen ingen tjänst och har enligt kommunen inte heller använt sina kunskaper i någon större utsträckning.

Kommuner som har genuspedagoger i tjänst.

De kommuner som har satsat på att det skall finnas en genuspedagog anställd har gjort det på ett flertal olika sätt. Det varierar mycket i hur de väljer att ersätta genuspedagogen i form av tid för att utföra arbetet. Som beskrevs i bakgrunden finns en risk med att inte låta genuspedagogen ha ansenligt med tid i sin tjänst för att utföra sitt uppdrag. Risken, som delegationen för jämställdhet i förskolan påpekade, blir att jämställdhetsarbetet inte utvecklas då tiden inte räcker till och motivationen riskerar också att försvinna och det kan leda till att arbetet således rinner ut i sanden.

Arbetsbeskrivningarna om vad genuspedagogen ska göra varierar inte mycket. Det finns ett slags standardrecept för genusarbete ute i kommunerna. Nedan visas några exempel på hur kommunerna har definierat arbetsbeskrivningen för en del av de genuspedagoger som finns i Sverige. All information kommer från de brevsvar eller i vissa fall telefonsvar jag fått från kommunerna. I de flesta fall har ansvarig på kommunen skriftligen förklarat upplägget av genuspedagogens tjänst medan genuspedagogen i andra fall har själv ringt upp för att förklara sin tjänst. I ett fåtal fall har jag fått ett utförligt skrivet svar med en förklaring av genuspedagogens arbetssituation, då från genuspedagogen själv.

I kommun A finns en genuspedagog som har ungefär 50 procents tjänst vikt åt det genuspedagogiska arbetet. Det är lite svårt att beskriva hur mycket tjänsten är på förklarar hon i det telefonsamtal vi har. Hon förklarar att hennes tidigare tjänst där genusarbetet var beräknat till 50 procent numer ingår i en 100 pro-

centtjänst där hon själv lägger upp sitt arbete och hon förklarar att det varierar i perioder hur mycket tid hon lägger ner på det genuspedagogiska arbetet. Enligt arbetsbeskrivningen ska hon initiera, implementera och dokumentera förändringsarbete inom värdegrundsuppdraget gällande jämställdhet och genus i förskolans och grundskolans vardag. Förutom detta ska hennes arbete även leda till en ökning av medvetenhet hos kommunens anställda inom förskola och grundskola för de genusspecifika normer och värderingar som styr lärares tänkande och handlade i mötet med barn och ungdomar. Arbetssättet är handledning av arbetslag och delaktighet i framtagandet av jämställdhetsplaner för kommunens anställda.[65]

I kommun B finns två genuspedagoger och de har vardera 40 procent av sin tjänst vikt åt uppdraget som genuspedagog. I deras arbetsbeskrivning står att de bland annat ska handleda, utbilda och föreläsa för personal. En gång i månaden ska de skicka ut ett nyhetsbrev via e-post med information om nya forskningsresultat, böcker eller föreläsningar. Dessutom handhar de även en hemsida på utbildningsförvaltningens intranät där bland annat arbetsmaterial finns att tillgå.

I kommun C finns en genuspedagog på 25 procents tjänst, hon saknar arbetsbeskrivning. Det finns en muntlig överenskommelse mellan henne och kommunen om att hon ska inventera behov i verksamheten. Hennes uppdrag är att vara verksam på olika förskolor och grundskolor i kommunen. Hon ska också vara verksam vid gymnasieskolans samhällsvetenskapsprogram samt vid grundskolans senare år inför valen till gymnasiet. Detta för att hon ska kunna påverka de traditionella könsbundna valen till gymnasieskolans program på det sätt som läroplanens värdegrund föreskriver.

I kommun D finns fem utbildade genuspedagoger, två av dessa delar en 100 procenttjänst inom skolförvaltningen. Kommun D hade tidigare ett projekt kallat jämställdhetsprojekt riktat mot skolans olika åldrar men det lades ner under 2007 och de genuspedagoger som fanns knutna dit gick tillbaka till vanlig tjänst. I arbetsbeskrivningen står att de genuspedagoger som fortfarande är verksamma erbjuder föreläsningar, handledning och utlåning av litteratur. De har flera arbetslag igång och är ofta ute i verksamheten.

I kommun E har genuspedagogen en tjänst med avsatt genuspedagogisk tid motsvarande 20 procent, men det finns inte någon skriftlig arbetsbeskrivning. Däremot ingår det, enligt svaret från kommunen, att på kommunnivå driva

[65] Personlig kommunikation per telefon 2008-04-02

genusfrågor med bland annat utbildning av personal, barn och elever i grundskola och gymnasium.

I kommun F finns en genuspedagog som har en timmes tjänst per vecka för sitt arbete. Av svaret från kommun F går det att utläsa att arbetsbeskrivningen är att den genuspedagogen ska stötta enheter och arbetslag som behöver ”tankehjälp, litteraturtips, kontaktytor mm”.

Kommun G har tre utbildade genuspedagoger och två av dess har tjänst i kommunen, vardera på 40 procent. Anställningen sträcker sig fram till 2008 års slut, sedan vet genuspedagogerna inte hur det kommer att bli. Genuspedagogerna menar i det brev de skrivit att det riktiga intresset saknas hos skolledning och personal. Deras analys är att lärare och ledning saknar kunskaper och därför inte ser de behov som finns.

I kommun H finns en genuspedagog som fram till 2007 hade 50 procent tjänst. Numer ingår genuspedagoguppdraget i hennes ordinarie tjänst. Någon arbetsbeskrivning finns inte, men arbetet riktar sig mot förskolans verksamhet.

I kommun I finns två genuspedagoger på vardera 25 procent. De har de ingen arbetsbeskrivning utan arbetet ska ske fortlöpande under dialog med förvaltningschefen. De har därmed stor frihet att utforma sitt arbete, heter det i brevet.

Kommun J har en genuspedagog som har genusuppdraget som ”bisyssla” enligt kommunens beskrivning. Det genuspedagogiska uppdraget kommer från kommunens jämställdhetskommitté men i övrigt är genuspedagogen verksam i en av kommunens gymnasieskolor.

Kommun K har två genuspedagoger anställda. Båda har 75 procent tjänst där det ingår att organisera och följa upp kompetensutveckling. De ska enligt kommunen vara delaktiga i att leda kompetensdagar för lärare och rektorer och de ska även sälja utbildningstillfällen till andra kommuner. Tjänsterna är bara visstidsanställningar.

Sammanfattning

Antalet kommuner som har tjänsteunderlag för den utbildade genuspedagogen och som även har en eller flera anställda genuspedagoger är färre än de kommuner som inte har någon genuspedagog. Därmed saknar majoriteten av kom-

munerna i landet en genuspedagog. De kommuner som har en anställd genuspedagog har inte alltid en arbetsbeskrivning för denna. Det varierar mycket om det finns en arbetsbeskrivning utformad för uppdraget och som är realistisk med skäligt med tid för att kunna genomföra arbetet med kvalitet som delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) förespråkade ska finnas. Det varierar även i hur mycket av sin tjänst som genuspedagogen kan ägna åt att arbeta med det genuspedagogiska uppdraget. Variationen är mellan en timme i veckan upp till 75 procent av tjänsten. Risken finns att jämställdhetsarbetet inte utvecklas eller rent av avstannar om genuspedagogen inte har tillräckligt med tid för sitt arbete. Det finns även en fara i att inte definiera arbetet som skall göras och risken att arbetet blir genomfört utan målsättning ökar och det blir därmed svårt att utvärdera det arbete som gjorts. Det blir även svårt att vidareutveckla något som inte är definierat från första början och som saknar mål. Gemensamt för många av de kommuner som har haft en anställd genuspedagog inte längre har någon anställd på tjänsten är att det finns en förväntan från kommunen, att den som tidigare innehade tjänsten ska fortsätta att bevaka området och stödja andra lärare.

Det gemensamma för kommunerna är att det egentligen inte finns några direkta arbetsbeskrivningar. Genuspedagogerna ska utföra i det närmaste samma uppgifter oavsett hur mycket eller hur lite tid de har till sitt förfogande. Det finns något som liknar en patentlösning på vad de ska göra, men det finns inte samma uppfattning om hur mycket tid som behövs för att utföra arbetet. Den genuspedagog som har en timme i sin tjänst ska utföra samma arbete som de som har 75 procent till sitt förfogande i alla fall enligt arbetsbeskrivningarna. De är slående lika i sin utformning då arbetet ska leda till att stimulera andra lärare och initiera jämställdhetsarbete i förskolor, grundskolor och gymnasieskolor. Genuspedagogerna ska också föreläsa för andra lärare, undersöka kompetensbehovet hos nämnda lärare, och kunna ge lästips, hålla sig uppdaterade på genusforskning samt leda utvecklingen mot medvetenheten om könsbundna normer och attityder och om hur skolan påverkar eleverna. Mycket av arbetet som genuspedagogerna ska göra är riktat mot just förskolan och de lägre åldrarna. Detta är förståeligt då arbetet börjar i de lägsta åldrarna men förhoppningsvis stannar det inte där utan fortsätter uppåt i åldrarna mot grundskolans senare år och gymnasieskolan.

Olika former av arbetssätt visat sig i de brev som kommunerna, eller genuspedagogerna själva, har skickat. Återstående del av resultatkapitlet kommer att ägnas åt genuspedagogernas arbete i praktiken. Ambitionen är att genom intervjuer bilda kunskap om hur genuspedagoger använder genuspedagogik i prakti-

ken för att belysa genusmönster, genusstrukturer i klassrummet och medvetandegöra lärare om hur bemötande och förhållningssätt påverkar eleverna i gymnasieskolan.

Genuspedagogernas arbete i praktiken

I följande del kommer genuspedagogernas erfarenheter av hur det är att arbeta med genuspedagogiken att redovisas, hur de upplever att de kan använda genuspedagogiken i gymnasieskolan samt vilka möjligheter de har att utföra sitt arbete. Tolkningarna kommer att vara livsvärldsnära och ambitionen är att återge svaren så troget som möjligt. Föreställningarna om det genuspedagogiska arbetet som genuspedagogerna förmedlar kommer att vara så nära originalen som möjligt.

Resultatet kommer att vara indelat i olika rubriker som tematiskt visat sig i tolkningarna av intervjuerna. Resultatbeskrivningen kommer att utgå från de övergripande frågorna om vad genuspedagogiken är i praktiken och hur den kan användas i praktiken. Efter en kort inledning om hur genuspedagogernas intresse väcktes kommer erfarenheter och reflektioner kring olika arbetssätt att behandlas. Därefter följer en redogörelse för hur de tolkar genusmedvetenhet. Resultatet avslutas med hur de bemöter motstånd i olika former.

Vägen in i genuspedagogiken – hur väcks ett intresse?

Eftersom genuspedagog är ett relativt ungt yrke då utbildningen startade 2002 är det svårt att hitta material skrivet av andra än verksamma genuspedagoger. Det saknas således vetenskapligt material på området vilket beskrevs i bakgrunden.

Informanterna är överens om att deras intresse för genuspedagogiken ursprungligen kommer ur ett annat intresse. Detta har uttryckts som ett politiskt intresse för jämlikhets- och jämställdhetsfrågor. De flesta av informanterna beskriver att det i botten finns ett socialt rättvisepatos, en önskan att bry sig om andra människor och en vilja se rättvisa mellan grupper i samhället. Oberoende av varandra anser de detta vara grunden till det som väckte deras intresse att vilja delta i genuspedagogutbildningen. Vidare beskriver de att genuspedagogiken är ett nytt sätt att analysera för dem redan kända fakta. Britt beskriver i ett svar att hennes intresse för genuspedagogiken grundar sig i att hon blir som hon beskriver arg då människors handlingar ”baseras på att personen är av det ena eller andra könet, för att den bor på fel plats eller för att den säger fel sa-

ker". Hon beskriver att beroende på vilket kön en person innehar har den olika tillgång till utbildningar och kursval på gymnasiet, områden på skolan, leksaker på förskolan men även många andra områden som hon menar är könsbestämt. Hon utvecklar svaret genom att beskriva hur hon fick sitt intresse för genuspedagogik:

> Att jag blev intresserad av genuspedagogiken grundar sig nog i att jag blir så väldigt upprörd över orättvisor. Orättvisor som grundar sig i att man inte får göra saker eller får förutsättningar för att man är flicka eller pojke, för att man bor fel eller för att säga fel saker. Jag tror att det går att förändra normer och värderingar och kan inte sitta still och tyst om det är något som jag tycker är fel. (Britt)

Britt menar att det handlar om att se ett orättvist förhållningssätt eller ett orättvist bemötande av andra människor och att vilja förändra. Det innebär enligt Britt att allt måste börja med oss själva. För att kunna förändra sitt handlingsmönster måste lärare inom skolan bli medvetandegjorda om hur de själva bemöter eleverna och hur de förhåller sig till dessa. Givetvis menar de också att detta är ett mycket stort arbete som inte blir gjort i en handvändning. Det genuspedagogiska arbetet måste således om det ska få betydelse starta tidigare än på gymnasieskolan.

Veronica hävdar att den politiska bakgrunden betyder mycket för henne då hon har gjort en klassresa under sitt liv. Hon beskriver att hon kommer från en familj där mamman var finsk invandrare och hon benämner sin egen bakgrund som arbetarklass. Därifrån har hon klättrat till vad hon betecknar som medelklass. Genom att byta social tillvaro under gymnasietiden har hon kunnat tillägna sig kulturella och sociala kapital som hon annars inte hade kunnat få tillgång till. I kapitlet om klass beskrivs hur de olika kapitalen skiljer sig och hur klass kan ses genom olika kapital däribland socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital. Klassposition och klassidentitet är enligt Skeggs (1997) inte samma sak utan kan ändras genom livet när en människa byter arbete, bostadsort eller, som i Veronicas fall, social arena. Hon berättar att hon under sin klassklättring har lämnat attityder och beteenden som inte stämt in på hennes nya sätt att leva bakom sig. Det hon lämnat beskriver hon som följande:

> Jantelag, underdog-position, att lyda auktoriteter och att inte ta för mycket plats, konservativ syn på man – kvinna och hos min far även fördomsfulla attityder till det som är annorlunda, det har varit värderingar som präglat min uppväxtmiljö och som jag kraftfullt har kommit att revoltera emot.(Veronica)

Samtliga genuspedagoger överensstämmer i sina beskrivningar då de åberopar personliga erfarenheter som grund för det genuspedagogiska intresset. Politiska frågor är en gemensam nämnare mellan Britt, Veronica och Annica. Britts intresse grundar sig liksom Veronicas i önskan om att alla människor ska bemötas och behandlas likvärdigt. Annica beskriver att hennes intresse för jämställdhets- och jämlikhetsfrågor grundar sig i ett politiskt intresse som hon haft med sig under många år:

> Har alltid varit intresserad av jämställdhetsfrågor och varit politiskt aktiv. Läste en artikel om genuspedagogutbildningen, visste inte att den hette så då. Lästa att den fanns och att det var en regeringssatsning, men att det inte var nog många som hade sökt den så jag frågade min ledning om jag fick gå och på den vägen är det. Jag har alltid varit intresserad av värdegrundsfrågor. Så det är ett gammalt intresse. Jag tycker att värdegrundsfrågorna är viktiga att jobba med i skolan. Jag har jobbat med politik tidigare och då jobbat bland annat med jämställdhetsfrågor. Jag läste en artikel om genuspedagogutbildningen och tyckte det var synd att så få kommuner utbildat genuspedagoger. (Annica)

Den politiska jämställdhetsfrågan beskriver genuspedagogerna som mycket personlig då den inbegriper människan själv och hennes möjligheter att verka i samhället. Bertil hänvisar till en tjugo år gammal erfarenhet med politiska förtecken som gjorde att hans intresse för jämställdhetsfrågor väcktes. Erfarenheten berör honom personligen då det var hans fru som behandlades ojämlikt på grund av sitt kön:

> det var Arbetsförmedlingens attityd till den (välförsörjda) lågutbildade hemmafrun som ville pröva ett nytt yrke som låg på männens domän. Det är mer än 20 år sedan och hon sökte till en s.k. bristyrkesutbildning (bussförare) men nekades inledningsvis denna p.g.a. sitt kön och familjesituation. (Bertil)

Han tillägger att han även blivit medveten om jämställdhetsfrågorna genom arbetet inom skolans vuxenutbildning då han sett de krav som samhället haft på vuxna kvinnor. Han uttrycker att det från samhället finns en förväntan på dessa kvinnor som de inte alltid är medvetna om:

> Dessutom har jag under många år undervisat på KOMVUX och kunskapslyftet--mycket damer som av olika anledningar inte kommit igång med utbildning förrän vi mogen ålder---jag märkte deras egen omedvetenhet om sin(a) roll(er) och omgivningens förväntningar på dom. (Bertil)

Feministisk litteratur som grund för intresse

Det genuspedagogiska intresset har funnits under många år hos de genuspedagoger som intervjuats för den här studien. Intresset grundas ofta i personliga upplevelser och önskan att vilja förändra. Veronica berättar att det var genom sina klasskamrater på gymnasiet som hon fick utlopp för sina känslor, och att hon där blev en del av ett tjejgäng som förändrade hennes perspektiv på livet. Hon beskriver dessa klasskompisar i tjejgänget som akademisk medelklass och menar att de gav henne nya uttrycksmöjligheter för de värderingar hon bar med sig. De nya kontakterna öppnade hennes ögon och gav henne ett nytt språk, en ny möjlighet att uttrycka sina värderingar som hon inte hade sedan tidigare. Hon framställer sig själv som feminist och vänster, och menar att detta också är en av anledningarna till att hon intresserat sig för jämställdhetsfrågor och genuspedagogik:

> Mitt rättvisepatos, som tidigare gjort att jag reagerat mycket starkt mot mobbning, rasism och andra kränkningar av människors rättigheter, fick nu en arena genom sakpolitiska diskussioner i det härliga gymnasiegänget som jag blev en del av. Med musiken och en växande ungdomskulturell scen i staden där jag bor utvecklade jag min revolterande ådra till fullo – jag blev punkare, deltog i demonstrationer och protester på skolan. (Veronica)

Bakgrunden till hennes intresse för genuspedagogik ligger i den feministiska litteraturen och den maktgranskning som hon upplever att feminismen står för. Hon menar att hennes ingång till genuspedagogiken med andra ord var den feministiska pedagogiken men hon kunde inte sätta ord på det då. Den feministiska litteraturen gav henne inte möjligheten att utvecklas praktiskt, bara teoretiskt. Letandet efter undervisningsmetoder för att kunna realisera kopplingen mellan sitt eget feministiska intresse, kunnande och användbara undervisningsmetoder för att göra det till en lärandeprocess för eleverna ledde henne till genuspedagogutbildningen. Upplevelserna av att vara kvinna och att komma från det som hon benämner som arbetarklass och att slå från ett underdogperspektiv blev enligt henne till ett mönster när hon skulle berätta för sina elever om vad feminism, makt och rättvisa betyder. Eleverna var inte intresserade av vad hon hade att berätta, hon upplevde att hennes eget engagemang inte gick fram. Hon beskriver att hon blev förvånad över vilken effekt elevernas förhållningssätt fick på henne och hon upplevde det som att hon hamnade i affekt då hon upplevde att de inte var intresserade av det som hon själv brann för:

> Däremot märkte jag tydligt att jag saknade bra pedagogiska metoder för att möjliggöra andras lärandeprocess i området – jag hamnade allt som oftast i

> att berätta om mina egna åsikter och erfarenheter, och eleverna satt passiva eller blev oppositionella. Jag hamnade ofta i affekt och var konstigt nog oförberedd på det massiva motstånd dessa frågor kan väcka från både killar och tjejer, män och kvinnor. Jag behövde lära mer. (Veronica)

Hennes ingång var från början maktperspektivet och hur det speglas i samhället genom normer. För att kunna nå elevernas började hon leta efter en arbetsmetod som skulle underlätta hennes undervisning. Hon beskriver att sökandet gick via olika fortbildningar och hon hittade den statliga genuspedagogiska utbildningen. Här hittade hon de redskap som hon sökt och därigenom fick hon olika förklaringsmodeller på både klass, makt och genus. Mia beskriver att hennes intresse för genuspedagogiken väcktes på ur det att hon alltid varit intresserad av vad som händer i mötet mellan två människor. Hon berättar att hon genom att gå utbildningar ibland annat inom sexologi med ett idéhistoriskt perspektiv upptäckte genusbegreppet. Där upptäckte hon att hon kunde kopplade ihop genus med makt och fick därigenom fick hon en ny analysmöjlighet för det som hon redan hade kunskap om. Till den nya kunskapen kunde hon lägga till insikt om att skolan inte är neutral utan den påverkas bland annat av normer:

> Begrepp som normer - normalt blev centrala. Och min ursprungstanke var att pedagogik är normerande, så efter ett tag var jag i det som kallas "genuspedagogik". (Mia)

Hon beskriver att det var genom att läsa Fanny Ambjörnsson (2003) som hon upptäckte att det klassbegreppet, och det var genom det som hon fick syn på eleverna som hon undervisade. I hennes fall vilka var mest flickor då hon i huvudsak undervisade på Barn- och Fritidsprogrammet. Mia berättar hur detta väckte hennes intresse att lära mer och det gjorde hon genom att delta i jämställdhetsprojekt på den skola där hon jobbade:

> Jag är gy. lärare, och präglades i läraryrket av min första klass, Bf-elever - mest tjejer. När jag fick nys om Fanny Ambjörnssons arbete som passade detta väldigt bra. En avgörande händelse som gjorde att jag inte riktigt "inlemmades" i skolkulturen som lärare var att jag fortsatte studera samtidigt som jag började arbeta som lärare, jag fick en intensiv känsla av att jag behöll distansen till skolan och dess kultur - en utifrånblick och inte heller helt delaktig på något sätt. Jag ville problematisera, arbeta och diskutera genus - vilket inte var helt lätt. Min skola var med i ett jämställdhetsprojekt, jag blev stärkt. Jag blev erbjuden att arbeta som handledare på 25 % i förskolan i jämställdhetsprojekt, började föreläsa, studera mera och på den vägen är det. Jag inser nu att det är maktperspektivet som varit min ingång, mer än genus som det sociala könet. (Mia)

Sammanfattning

Genuspedagogiskt arbete bygger enligt genuspedagogerna på kunskap om hur könsmönster återspeglas i samhället och hur normer återspeglas i förhållandet mellan män och kvinnor. De menar att en genuspedagog måste ha kunskap om hur förhållanden speglas i samhället där könen inte är jämställda, hur könsnormen påverkar möjligheterna för kvinnor och män att agera. Enligt genuspedagogerna behöver genuspedagogen kunskap om hur uppdraget om jämställdhet mellan könen ser ut i skolans styrdokument. De menar att jämställdhet främst handlar om en kunskapsfråga och inte en attitydfråga.

De genuspedagoger som är intervjuade i studien har alla en liknande väg in i genuspedagogiken. Det gemensamma är att de vill se rättvisa i samhället och att människor inte ska begränsas av sin bakgrund och sin klasshärkomst eller av sitt kön. Politiska aspekter är en gemensam nämnare till deras eget intresse. De har själva upplevt ojämlikhet och situationer som inte varit jämställda och det har påverkat dem. Med sina erfarenheter i grunden har de sedan sökt sig till genuspedagogutbildningen. Grunden till deras intresse är politisk och de flesta definierar sig som politiskt tillhörande vänstern. Frågor som rör begränsningar för människor, som att bli begränsad av att tillhöra det ena eller det andra könet och hur det påverkar människans möjligheter, det måste en genuspedagog ha kännedom om hävdar de. Vad beträffar genuspedagogiken gav det dem ett nytt sätt att förklara vad de sett sedan tidigare och det de redan hade vetskap om. Genuspedagogiken gav dem med andra ord tillgång till ett nytt analysverktyg för redan kända fakta. Med genuspedagogiken hittade de även undervisningsmetoder som fungerade och frustrationen som en del av dem kände över att inte ha rätt metoder för att kunna nå eleverna övervanns, i och med att de fann de nya tolkningsmöjligheterna.

Vad betyder genuspedagogik för en genuspedagog?

Avsnittet som föreligger och några avsnitt framåt kommer att ägnas åt genuspedagogikens essens, dess utformning och anledningar för skolan att arbeta genuspedagogiskt. Det är med ambitionen att genom genuspedagogernas erfarenheter beskriva det som har kommit att kallas genuspedagogik och hur de upplever att den kan användas i praktiken.

De intervjuade genuspedagogerna har en liknande förståelse av genuspedagogik. Mia beskriver den med förklaringen att det handlar om att ha genusperspektiv på sitt arbete. Med det menar hon att det inbegriper att ta del av forsk-

ningsresultat och erfarenheter som finns inom de olika områden som hon upplever hör till genuspedagogiken som feministisk forskning och inom pedagogisk forskning med genusperspektiv. Mia beskriver också att genuspedagogik är att problematisera den normativa skolan och den normativa pedagogiken för att få en större kvalitetssäkring för individen, hon upplever att detta därmed motverkar olika former av diskriminering och ojämställd behandling. Hon ställer upp tre punkter som motsvarar hennes bild av genuspedagogiken:

> KUNSKAP om jämställdhet och genusteori; Hur uppdragen ser ut i våra styrdokument runt jämställdhet, ATT det är ett kunskapsområde - inte en attitydfråga, samt kunskap om könets betydelse i samhället dvs. kunskap om hur ojämställdhet ser ut. INSIKT om att skolan, och jag själv, är delaktig som normbärare, och därmed insikten om att ett kritiskt förhållningssätt är nödvändigt för ett professionellt förhållningssätt och att uppfylla styrdokumentens krav. VILJAN till utveckling. Utan den hos pedagoger och ledare så händer ingenting i förhållningssätt hur styrdokumenten än ser ut. (Mia)

Mia beskriver i sitt svar att attityder ändras genom kunskap. Kunskapen om varför vissa företeelser är på ett visst sätt. Det motsvara hur Britt definierar genuspedagogik. Hon beskriver sin syn på genuspedagogik med att hon har med sig ett tänkande om ”varför vissa saker är på ett visst sätt och om de kan göras på ett annat sätt för att förändra genusstrukturer”. Britt upplever att hon genom genuspedagogiken blivit mer närvarande i mötet med eleverna och att hon har lättare att observera eleverna då genuspedagogiken med sitt innehåll enligt henne erbjuder den analysmöjligheten.

Katarina beskriver att för henne betyder det en kunskap om könstillhörighetens betydelse för lärande, det betyder också insikten om att kvinnor och män inte tillhör några enhetliga grupper utan att allt är individuellt i lärandesammanhang. Detta menar hon var en av de saker som gjorde att hon sökte sig till utbildningen och den kunskapen anser hon är viktig att föra vidare till de lärare som hon möter ute på gymnasieskolorna där hon arbetar. Hon tillägger att genuspedagogik ytterst handlar om demokrati och att läraren ska leva upp till styrdokumenten där det regleras att läraren ska arbeta med jämställdhet mellan kvinnor och män samt allas lika värde. Det förutsätter enligt henne kunskap om hur rådande köns- och maktmönster visas i samhället.

Bertils svar överensstämmer med bland annat Katarinas. Han menar att det är viktigt att läraren blir medveten om vilka roller som han eller hon befäster hos eleverna i undervisningen, något som läraren kan göra med en genuspedagogisk vinkling på sin undervisning enligt Bertil. Det krävs också enligt honom att

lärarna blir medvetandegjorda om hur skolan som institution socialiserar in människor i könsroller och grupper. Reflektionen menar han måste också finnas kring om skolan och läraren verkligen följer läroplanen och styrdokumenten där jämställdhetsfrågorna tas upp. I detta måste läraren också fundera på vilka tekniker som kan användas för att påverka i en mer jämställd riktning av undervisningen, enligt Bertil. Forskningsresultat måste ha en mer central plats och de måste finnas med i lärarens resonemang kring undervisningen hävdar han och menar att det finns för lite koppling till forskningen i lärares arbete idag. För att ändra de genusstrukturer som är i skolan idag måste lärarna tillägna sig forskningsresultat rörande genus och hur det påverkar eleverna i skolan.

Genuspedagogiken betyder enligt genuspedagogerna att problematisera sin skolvardag och bli medveten om vilken påverkan som skolans normer har på eleverna och lärarna. Skolan är inte neutral i sina värderingar av könen menar genuspedagogerna. Lärare bör för att klara av skolans jämställdhetsmål bli medvetna om hur de påverkar könen i undervisningen. Detta inverkar både på hur lärandet går till och hur beteendet ser ut i klassrummen. Katarina beskriver att skolan för vidare en norm om hur flickor och pojkar behandlas i klassrum. Problemet med det är att det också skapas en förväntan på hur de ska bete sig i klassrummet. Normen är formad efter könen som grupp och inte efter individen, detta leder till en ojämställd behandling av flickor och pojkar i undervisningssituationen. För att lärare och andra inom skolan ska bli medvetna om hur genusnormer påverkar måste skolan alltså uppdateras då det gäller forskningsresultat menar genuspedagogerna.

Är genuspedagogiken en pedagogik eller en didaktik?

Genuspedagogiken är en relativt ny företeelse i den svenska skolan, och därför har några av de intervjuade genuspedagogerna till viss del svårt att sätta fingret på vad begreppet genuspedagogik egentligen betyder. Veronica anser att lärare som grupp saknar ett fackmannamässigt språk. Som jag tolkar henne menar hon även att läraryrket lider brist på en teoretisk grund i vetenskapliga texter och därför saknar vetenskapliga facktermer, vad hon benämner som ett fackmannamässigt språk. Hon menar att hon har problem med att förklara ordet pedagogik och laborerar med förklaringar på vad begreppet pedagogik innebär gentemot begreppet didaktik och vad dess innebörd egentligen innebär. Hon kommer fram till följande:

> Om pedagogik är vetenskapen om lärandet och didaktik är vetenskapen om undervisning, så tycker jag att genuspedagogik innebär vetskap om hur genus

> påverkar lärande och genusdidaktik ger analysverktyg för läraren att kunna organisera undervisning så att den blir så maktutjämnande, rättvis och ohierarkisk som möjligt. De pedagogiska teorier som ser lärande som en social interaktiv och kommunikativ verksamhet där de inblandade konstruerar kunskap i samarbete, där för genuspedagogisk kunskap in betydelsen av genus i denna sociala kontext. (Veronica)

Hon ställer upp genuspedagogik som en del i begreppet pedagogik då det handlar om det innehållsliga men hon lägger också till vad hon benämner som genusdidaktik som den andra innehållsliga delen av begreppet. Genom att göra på det sättet kommer hon åt det teoretiska innehållet men också de arbetssätt som hon använder i praktiken för att påverka lärares bemötande och förhållningssätt. Veronica förklarar att genuspedagogik för henne innebär vetskap om hur genus påverkar lärande hos eleverna. Det hon kallar för genusdidaktik ger således läraren analysverktyg att kunna organisera undervisningen på ett sätt som gör att den blir maktutjämnande, rättvis och icke-hierarkisk.

Britt anser att hon har liknande problem då hon menar att hon inte riktigt kan definiera vad genuspedagogiken innebär och frågar sig om det finns en pedagogik som heter genuspedagogik. Hon sammanfattar det dock i följande citat och detta kan också komma att sammanfatta med vad de andra genuspedagogerna menar angående genuspedagogik:

> Genuspedagogik, finns det någon sådan? För mig handlar det om att försöka se hela eleven, ge eleven möjlighet att få ”hela färgpaletten” men också att jag ska granska uppgifterna, böckerna, och mig själv och ge eleven utrymme att göra det samma. Det handlar om att fånga stunden, genus skapas ju hela tiden så också situationer/händelser som ibland behöver problematiseras. Min ”mission” som lärare/pedagog är att skapa ett tillåtande och kreativt klimat dör [hon menar självklart där, min anmärkning] alla ges utrymme. (Britt)

Hon fortsätter med att beskriva att hennes ledord för arbetet i klassrummet är att vara tillåtande. Med det menar hon att tillåta flickor och pojkar att utvecklas utifrån samma möjligheter. Genom att få samma möjligheter till utveckling menar Britt att elevens spektra av kunskaper ökar och eleven får tillgång till fler aspekter av samhället. Det hon menar är att eleven genom hennes förhållningssätt får en kompensatorisk träning. Hon försöker genom sitt sätt att arbeta se hela eleven och det som omger eleven i dess situation i klassrummet:

> Ordet tillåtande är nog ”mitt ledord”. Så jag vet inte hur jag ska beskriva genuspedagogiken och vad den innebär för mig och mitt arbete. Kanske att jag

> försöker se på eleven, situationen, mig själv och materialet och lokalen, att alla faktorer påverkar. (Britt)

I resonemanget om genuspedagogiken verkligen är en pedagogik eller en didaktik döljer sig en känsla av att inte vara säker på sin professions uttryckssätt. Som Veronica hänvisar till ovan och som även Bertil beskrivit, att lärarprofessionen inte har tillgång till ett teoretiskt språk tolkar jag som en brist och ibland en ovilja att fördjupa sig i sin egen professions forskningsresultat. Veronica konstaterar att det inom lärarkåren finns en ovilja att fördjupa sig inom pedagogisk och didaktisk forskning. I läsningen av forskningsmaterial utvecklas en gemensam vokabulär, den som enligt Veronica lärare lider brist på. I det här specifika fallet måste givetvis tilläggas att forskningen kring genuspedagogik är tunnsådd och det saknas studier på hur genuspedagogik används i praktiken. Det som genuspedagogerna här ger uttryck för är att de delvis befinner sig på outforskad mark och att det inte finns någon forskning att tillgå, vilket beskrevs i bakgrunden, men för den skull finns annan pedagogisk forskning att tillgå och detta borde lärare göra, enligt genuspedagogerna.

Enligt Bertil måste läraren fundera över vilka roller som han eller hon befäster hos eleverna i undervisningen och det kan läraren göra med en genuspedagogisk vinkling på sin undervisning. Till detta krävs också en fundering kring hur skolan som institution socialiserar in människor i könsrollerna. Reflektionen måste enligt honom finnas om skolan och läraren verkligen följer läroplanens skrivelser om jämställdhet mellan könen. I detta måste läraren också fundera på vilka tekniker som kan användas för att påverka i en mer jämställd riktning av undervisningen. Forskningsresultat måste alltså finnas med i lärarens resonemang kring undervisningen, hävdar han.

I frågan om genuspedagogik är en pedagogik eller didaktik ryms genuspedagogernas egen definitionsproblematik då alla förutom en är verksamma som lärare inom skolan. Definitionsproblematiken blir att försöka inrymma genuspedagogik som en del i en kategorisering av vad som passar in i det vanliga skolspråket. Att definiera genuspedagogik som pedagogik men också som didaktik blir en framkomlig väg. För som Veronica skriver menar hon att pedagogik är vetenskapen om lärande och didaktik vetenskapen om hur undervisningen fungerar. I detta fall gör hon en sammanslagning där resultatet blir att genuspedagogik därmed innehåller båda delar, medvetenhet om hur lärande går till men samtidigt medvetenhet om hur det går till att undervisa ur ett genusmedvetet perspektiv. Olika arbetssätt finns att tillgå för att uppnå det Veronica beskriver och dessa kommer att presenteras senare i detta kapitel.

Sammanfattning

Genuspedagogerna ger några olika men ändå liknande förklaringar på vad genuspedagogiken betyder för dem. De nämner bland annat att det är viktigt att ha ett genusperspektiv på sitt arbete, att kunna problematisera sin vardag och se hur och varför könen påverkas på olika sätt. Det är viktigt i lärandet menar de, att se att alla är individer och att könet inte har betydelse i det fallet. Det finns fler individuella avvikelser än vad det finns kön. Utrymme måste ges till individen hävdar de. Det viktigaste är att få ett jämlikt och jämställt klimat mellan grupper i skolans olika miljöer enligt genuspedagogerna. För att kunna göra detta är de alla överens om att en genuspedagog måste ha koppling till och kunskaper om pedagogisk forskning. Dock finns det en problematik i att kunna förklara vad genuspedagogiken egentligen innebär. De menar att lärare saknar det fackmannamässiga språket och att de har svårt att sätta fingret på om det är en pedagogik eller en didaktik. Anledningen kan vara att genuspedagogik fortfarande är en ny pedagogik och att det fortfarande inte finns mycket skrivet om den. Genuspedagogik lider enligt genuspedagogerna brist på vetenskapligt skrivet material; det som finns att tillgå är metodböcker från lärare på fältet som använder sig av metoden.[66]

Genuspedagogik innebär för genuspedagogerna att skapa jämlikhet och jämställdhet mellan individer och grupper i gymnasieskolan. Jämlikhet och jämställdhet ska även råda mellan personal och elever, oavsett kön, social bakgrund, etnisk härkomst eller sexuell läggning. De som arbetar medvetet med genuspedagogik kommer att bli genusmedvetna menar genuspedagogerna. Under nästa rubrik presenteras de anledningar som genuspedagogerna finner för att arbeta med genuspedagogik.

Anledningar till att arbeta genuspedagogiskt

I bakgrunden beskrevs att bristen på jämställdhet i förskola, grundskola och gymnasieskola blivit uppmärksammad i flera propositioner från regeringen och även i rapporter från Skolverket samt dess företrädare Skolöverstyrelsen. Trots att jämställdhetsmålen funnits med i gymnasieskolans läroplaner sedan 1970-talet, visar de propositioner och rapporter[67] som hänvisats till i bakgrunden att målen om jämställdhet mellan könen inte har uppnåtts. Genuspedagogutbild-

[66] Se fotnot 32 i kapitlet *Genuspedagogik – förändringspedagogik* för exempel på metodböcker inom genuspedagogik.
[67] Se Prop 1994/95:164; Prop 2001/02:01; SOU 1981:97; SOU 2004:75; SOU 2005:66; 2006:75

ningen tillkom för att bringa ordning på detta problem. I denna del kommer fokus att vara olika anledningar till varför skolan bör arbeta genuspedagogiskt och jämställt enligt genuspedagogerna. I inledningen beskrevs att lärare på gymnasieskolan anser att de redan är jämställda och att detta inte är något de behöver arbeta med. Ändå återspeglar sig könsmönster precis som i de yngre åldrarna (SOU 2006:75), men under subtilare former hos de äldre eleverna på gymnasieskolan. De genuspedagoger som är intervjuade för den här studien anser att jämställdhet mellan könen varken finns i de yngre åldrarna eller som i det här fallet i gymnasieskolan. Därför är det nödvändigt att arbeta med att införa det i medvetandet hos lärarna.

Genuspedagogerna beskriver att det finns flera olika anledningar till varför skolan ska arbeta med genuspedagogik. Målet med arbetet beskriver de är att jämlikhet ska råda mellan grupper och människor, alltså för att uppfylla målet om jämställdhet mellan män och kvinnor som står beskrivet i läroplanen men även målet om demokrati och tolerans i det mångkulturella samhället. En av de viktigare anledningarna som genuspedagogerna ser är att lärare blir medvetandegjorda om hur skolvardagen påverkar flickor och pojkar. Hur lärare bemöter de båda könen är viktiga anledningar, liksom att få pojkarna att bli mer delaktiga i utbildningen och därigenom kunna nå de högre betygen. För att nå medvetenhet om hur flickor och pojkar behandlas måste lärarna därför bli medvetna om hur köns- och maktmönster påverkar eleverna i gymnasieskolan. Katarina förklarar det på följandet sätt:

> All personal och alla elever – oavsett kön, social bakgrund och etniskt ursprung eller sexualitet – skall ha likvärdiga villkor och ha samma rättigheter och skyldigheter att utveckla sin potential vad gäller inflytande och kunskapsutveckling. Det förutsätter kunskap om rådande köns- och maktmönster. Det förutsätter också kunskap om könstillhörighetens betydelse för lärande och om att kvinnor och män inte utgör några enhetliga grupper. Jämlikhet och jämställdhet är ytterst en fråga om demokrati. (Katarina)

Genuspedagogiskt arbete beskrivs av genuspedagogerna som ett arbetssätt som kan öka skolornas så kallade meritvärde[68] då det bland annat förbättrar pojkarnas situation menar de. Insatserna bygger då enligt Katarina på att få pojkarna att bland annat börja läsa mer, både skönlitteratur och facktexter. Skolan av idag bygger på att eleven är duktig på att prata, läsa och skriva samt att ta eget

[68] Skolornas meritvärde får inte blandas samman med t.ex. de meritvärden som gymnasieskolans kurser ger. Merithöjande kurser är språk steg 3 eller högre, matematik C och högre, engelska C och andra studieförberedande kurser.

ansvar men det fostras inte pojkar till menar hon, vilket också beskrevs i inledningskapitlet. Katarina beskriver att hon brukar diskutera maskulinitet i pojkgrupper. Hon tar då bland annat upp, hur normer definierar och påverkar maskulinitet och i många fall hindrar individerna att utvecklas individuellt, och hon diskuterar även med pojkarna hur maskuliniteten har förändrats över tid. I ett svar beskriver hon att det handlar om att försöka få pojkarna att börja läsa böcker och få dem att inse att det är här som skillnaden finns i skolframgång, genom att behärska det talade och skrivna språket.

En av de viktigaste delarna som Mia upplever i sitt arbete är att förmedla kunskaper om genus och jämställdhetsarbete till lärare i skolans olika åldrar. Kunskaperna som enligt henne bör förmedlas är hur skolans könsnormer påverkar eleverna och hur jämställdhet och genusteori kan förändra lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna, men även hur normer påverkar skolans lärare och ledningsgrupper och hur de ska arbeta för att uppfylla målen om jämställdhet mellan könen som står beskrivna i styrdokumenten. Genuspedagogerna poängterar att jämställdhet handlar om kunskap och inte om attityd. Mia pekar också på att jämställdhetsfrågor måste finnas aktuella hos dem som arbetar i skolan, närmare bestämt att de själva är normbärare och att de för vidare könsrelaterade beteendemönster till eleverna. Enligt Mia måste lärarna ”problematisera sin normativa skola och sin normativa pedagogik för att få en större kvalitetssäkring för individen och därmed motverka olika behandling och diskriminering”. Om praktiken inte problematiseras kommer det inte ske någon förändring av de traditionella könsmönstren, därmed lärs könen sin plats och förväntningarna på hur pojkar och flickor ska vara i skolan fortsätter menar hon. Lärarna måste få förståelsen för att en kritisk inställning är nödvändig för att utveckla ett professionellt förhållningssätt gentemot eleverna och för att de ska kunna uppfylla styrdokumentens krav om jämställdhet menar hon. Lärare måste, enligt Mia, utveckla ett genusperspektiv på sitt praktiska arbete. Därigenom får de insikt i sitt eget förhållningssätt gentemot könen, jämställdhet och genus och kommer på sätt bort från det normativa beteende som bevarar gamla normer och könsmönster. Mia förklarar hur genom följande svar:

> T ex att inte systematiskt använda tjejer som buffertar mellan killar i placeringen i klassrummet, i sin vilja att skapa en "lugn" arbetsmiljö, eftersom man då använder kön för att lösa ett pedagogiskt problem och inte i stället utmanar de/kulturen som orsakar problemet. Därmed lärs könen sin plats och förväntningar. Eller att inte förklara killarnas knuffar som "typiskt pojkar", eller med ännu värre konsekvenser: Att killen nog tycker om tjejen har [det borde vara han istället för har, min anmärkning] knuffar - eller tafsar på? Att könen lär sig att en kille som tycker om någon visar det med kärleksfullt våld,

> ser jag en direkt koppling till problematiken med mäns våld som samhällsproblem. Inte särskild sund inlärning varken för killarna eller tjejerna. Här finns även heteronormativiteten, då två killars knuffande aldrig kopplas till homosexualitet, medan killen knuff på en tjej omförhandlas till kärleksfullt tycke. Man kan säga att med genusperspektiv innebär att man som pedagog är medveten om konsekvenserna av sina normativa budskap, jämt & ständigt. (Mia)

Genuspedagogerna menar att det inte är etiskt rätt att behandla elever olika. Katarina menar att det är omoraliskt att inte bemöta alla elever med ett jämställt förhållningssätt. Hon framför olika skäl till att arbeta genuspedagogiskt, dessa är bland annat att skolan är alltför omedveten om den påverkan den utför i förhållande till de elever som befinner sig inom skolans system och hur eleverna placeras in i grupper för att underlätta kategoriseringen av dem. Samtidigt menar hon att skolan och dess lärare måste bli mer medvetna om de normer som finns i skolan och att lärare också måste bli medvetna om den påverkan som skolan har som institution. Lärare, menar hon, reflekterar sällan över varför de gör på ett visst sätt och menar att de inte sätter sitt eget agerande under lupp. Att inte utsätta sitt eget agerande för kritisk granskning menar även de övriga genuspedagogerna är att bara fortsätta i gamla spår, vilket inte leder till uppfyllande av styrdokumentens krav på jämställdhet mellan kvinnor och män i skolan. Annicas svar belyser ytterligare det som Katarina menar med att flickor och pojkar inte bemöts på lika villkor. Hon skriver att en anledning till att arbeta genuspedagogiskt är att:

> Vi måste bort från könsrollstänkandet. Det gäller att ha ett bemötande och ett förhållningssätt som gör att det är okej att pojkar är blyga och att tjejer tar för sig. När vi kommer till det tänkandet är vi på väg. Genom att bemöta elever på samma sätt och itne bli förvånade om det står en flicka istället för en pojk bakom dörren. Det handlar om förhållningssättet som de vuxna har mot eleverna. (Annica)

Bemötande av elever i gymnasieskolan

Fler anledningar till att använda genuspedagogik i gymnasieskolan är enligt de intervjuade genuspedagogerna att lärarna uppmärksammas på hur de bemöter könen. Mia hävdar att flickor och pojkar bemöts olika i skolan och skolan fostrar könen efter två olika mallar. Att problematisera hur könen bemöts av vuxna i gymnasieskolan och hur lärarna förhåller sig till dem påverkar eleverna även i framtiden. Detta är en viktig anledning som flertalet av genuspedagogerna nämner. Som en följd av detta nämner Mia att mäns våld mot kvinnor kan till

viss del förklaras genom beteendemönster som formas av oacceptabla normer. Hon pekar på att skolans personal ofta är omedveten om hur mycket det skiljer i uppfostran mellan pojkar och flickor, och vilka konsekvenser detta får i slutändan. Skolan utsätter pojkar för en sorts fostran och ett bemötande som sedan inte accepteras när pojkarna ska bedömas i skolan. De har då inte fått med sig de kunskaper som värderas av skolan och det resulterar i pojkarna inte når de högre betygen. Vid bedömning har flickorna ett försprång då pojkarna inte lärt sig den så kallade skolkoden, eller det som med andra ord kallas den dubbla läroplanen (Brody, 1981). Brody visar att skolan premierar sådant som att vara uppmärksam under lektionstid, underordna sig lärarens osynliga auktoritet, att kunna sitta still och vänta på sin tur och kunna kontrollera sig motoriskt och verbalt vilket beskrivits i inledningen. Genuspedagogerna är överens om att skolan fostrar flickor och pojkar till att bete sig på två olika sätt trots att bara det ena sättet är det som premieras i skolan. På detta sätt kan de se att pojkarna är skolans förlorare:

> Vad jag kan se är att pojkar inte fostras till det som skolan efterfrågar, eller samhället för den delen. En duktig och flitig pojke som gör som läraren efterfrågar, hög kompetens i samspel, turtagning, ömsesidig, vänta, grupparbete, aktivt lyssnande, - ja då tycker många att han inte är ”grabbig”, utan mjuk – och det är inte något som ger pluspoäng i all interaktion och samspel i skolan, och ger inte hög status i barngruppen. HÄR ser jag pojkar som förlorare, att de fostras in i en maskulinitets som på många sätt inte är gångbar och som ger en hel del negativ feed-back från lärare och skola. Detta ger konsekvensen sämre skolresultat än för gruppen flickor. Alltså ser jag betygen som en konsekvens, ett resultat av den fostran pojkarna får i samhällets/skolans genuskontrakt. (Mia)

Femininitet, maskulinitet, skolkoder och bemötanden

Flickor beskrivs av genuspedagogerna som den grupp som i större utsträckning får lära sig skolkoden, medan pojkar som grupp berövas denna skolkod då de istället fostras in i en bild av maskulinitet som betecknas som slarvigare, busigare och en mer negativ attityd till utbildning. Det gör i sin tur att de inte har tillgång till skolans dolda läroplan och därmed inte heller till de höga betygen. Genuspedagogerna är fundersamma över den utveckling som skett vad gäller pojkarnas betyg, och tycker att det är intressant att se att samma uppmärksamhet inte fanns från statsmakterna när det var flickorna som inte nådde de högsta betygen. Det visar på att samhället är delat i ett genuskontrakt menar Mia. Men samtidigt inflikar hon att flickorna inte heller är vinnare i skolan, i alla fall inte då det gäller hälsa och välmående:

> SCB visar att stress ökar mycket mer hos flickor än hos pojkar med åldern, flickor upplever att de har högre krav från föräldrar och från sig själva på hur det går i skolan osv. Därför kan jag inte bara tänka i vinnare och förlorare, eftersom betyg inte bara kan vara mått på skolans kvalitét och fostran. Könsmönster i skolan, så som skolprestationer, ska absolut problematiseras, men jag upplever alltså att tal om vinnare och förlorare blir alltför enkelt. Intressant är att ingen talade om flickor som skolans förlorare när de hade sämre betyg än pojkarna i vissa ämnen. Tycker det är intressant hur fort och hur snabbt ämnet hamnar högt på agendan efter rapporterna från regeringen + Björnsson (2005, min anmärkning) visade på att pojkar har sämre betyg. Visar inte det samhällets genuskontrakt? (Mia)

Samtidigt pekar Mia på att pojkarna i realiteten är större förlorare i skolan och att det är viktigt att jobba med detta problem. Hon menar att normen för hur pojkarna beter sig och formar sin maskulinitet i skolan vinner på att ändras. Mycket på grund av att då pojkarna måste förhandla sin maskulinitet och uppfylla normen av att vara män blir skolarbetet lidande då det i normen inte ingår att vara en flitig elev. Genom att medvetandegöra lärarna kan pojkarnas sociala spel och formande av maskulinitet uppmärksammas lärarna på ojämlikheter i skolans förhållningssätt gentemot eleverna. Det är en framkomlig väg för att förändra betygsstatistiken, enligt Mia. Framförallt menar hon att vägen till en mer jämställd skola går genom lärarnas ändrade framställning av elevgrupperingar:

> Lärare som ledare och normativa är oerhört viktigt, och därför tror jag att det långsiktiga ligger i att lärare bryter sitt reproducerande om feminint och maskulint, och här kan genuspedagoger som jag vara handledare och utbildare. Som genuspedagog i en elevgrupp blir det ett tillfälle kanske för eleverna att tänka till etc., men förändringarna kommer om lärarna möjliggör det. (Mia)

Genuspedagogerna anser att skolans lärare inte i tillräcklig utsträckning utmanar de traditionella könsmönster som styrdokumenten påpekar att de ska göra. Eleverna utmanas inte i sina könsroller och detta leder till att de blir kvar i gamla mönster om hur flickor och pojkar ska vara. Om skolans lärare i större utsträckning skulle utmana de traditionella könsrollerna skulle betygsproblemet hos pojkarna eventuellt upplevas som ett mindre problem än vad det upplevs som idag menar de. Givetvis måste utmaningen av könsrollerna starta tidigare än i gymnasieskolan, helst redan i förskolan menar de. Att börja utmana könsroller först på gymnasienivå är väl sent, och de upplever att när eleverna kommer till gymnasieskolan är deras identiteter och roller ofta redan formade. Men å andra sidan påpekar de att flytten till gymnasieskolan ofta är en välkommen förändring för flertalet elever. Nystarten innebär nya grupper och nya klasskam-

rater. Det kan då vara en vinst att påverka eleverna i nya riktningar för att kunna bryta traditionella könsmönster och begränsningar i den individuella utvecklingen, vilket innebär att det genuspedagogiska arbetet är viktigt även i gymnasieskolan och inte alls hopplöst menar de. Mia menar att utmaningen av könsmönstren måste finnas i medvetandet hos lärarna i skolan då det påverkar elevernas lärande och skolresultat:

> Om en pojke visar "tjejigt" beteende, såsom flitig i skolan, jag då ökar risken för kommentarer och kränkningar som ofta är könsrelaterade, som bög, eller t om att "du är som en tjej". Generellt mönster, som varierar hur man förhåller sig till individuellt. Detta ger konsekvensen sämre skolresultat än för gruppen flickor. Alltså ser jag betygen som en konsekvens, ett resultat av den fostran pojkarna får i samhällets/skolans genuskontrakt. (Mia)

Mia anser att skolan inte ställer samma krav på eleverna, pojkar och flickor får lära sig olika saker. Katarina beskriver att pojkarna får mer tid av läraren och att flickorna oftare betraktas som duktiga och självgående. Pojkar och flickor behöver träna på olika saker enligt både Mia och Katarina. De menar att pojkar behöver träna på intimitet medan flickorna behöver öva autonomi. Här anser de att könsmönstren bidrar till att sätta normer och begränsningar för hur könen ska vara och detta behöver ifrågasättas bland annat genom medveten undervisning från lärarna. Katarina upplever att flickorna också behöver öva på att inte alltid vara ”så duktiga” och därmed skulle lite av den stress och ohälsa som finns i skolan i dag försvinna från skolvardagen. Hon beskriver hur hon diskuterar maskuliniteter och femininteter och vad flickor respektive pojkar behöver öva på:

> Jag diskuterar olika maskuliniteter, vad vi påverkas av, vad som hindrar oss, hur vi får våra roller och hur dessa förändras över tid, kultur, av klass och sexualitet etc. Givetvis tar jag upp detta med tjejer också dvs olika roller utiftån tid etc. killar behöver bland annat arbeta med att lära sig ta ansvar, utveckla sin förmåga att prata känslor, konflikthantering, känna att de gör bra saker, visa hänsyn och omsorg, öva språk . Killar får idag mer tid av läraren, men mycket negativ tid. De får också ett mer torftigt språk av lärare mer imperativa verb. Flickor behöver bland annat arbeta med att se olikheter som något positivt, träna grovmotorik, inte alltid vara så duktiga, säga vad de vill och tycker, ta egna initiativ och träna konflikthantering. (Katarina)

Upplevelsen finns, menar genuspedagogerna, att flickor inte ses som ”balla” om de struntar i skolan, däremot finns den kopplingen hos pojkgruppen. Genuspedagogerna upplever att pojkarna måste förhandla om sin position för att de inte ska upplevas som mesiga eller kvinnliga. En pojke får inte visa känslor eller

annat som kan upplevas som kvinnligt. De delas gärna av skolan in i grupper av att vara positiva eller negativa till skolgång menar genuspedagogerna och detta avspeglar sig i pojkarnas skolgång. När jag hade läst de e-postmeddelanden genuspedagogerna skickat till mig om uppdelningen av pojkar och flickor i skolan presenterade jag olika teorier för dem om hur pojkar formar maskulinitet respektive hur flickor formar femininitet i skolan och de tog då ställning till dessa. De flesta av genuspedagogerna hade sedan tidigare tagit del av teorierna, även om de inte sett just den indelning av könen som jag presenterade för dem har de läst liknande indelningar. Det är inte alltid som genuspedagogerna har kunskaper om teorierna men de kan relatera till dessa genom det som händer framför dem i klassrummet. De kände dock igen beskrivningarna i teorierna och kunde hitta många igenkänningspunkter med det som presenterats i forskningen och det som redogörs för i inledningen. Genuspedagogerna är medvetna om att dessa mönster existerar i gymnasieskolan. Jämfört med genuspedagogernas tankar om kön och gruppindelningar i skolan, som refererades till i inledningen (Reay, 2001; Haywood & Mac an Ghaill, 2003; Ambjörnsson, 2003; Jackson, 2006)[69], stämmer deras tankar bra överens med den bilden av hur pojkarna delas in i grupper i dagens skola. Annica ser bland annat en skillnad i hur invandrarelever förhåller sig till skolutbildning och hur det skiljer sig mellan pojkar och flickor:

> Jag håller med Mc an Ghaill om de olika facken eftersom man kan se ett klassperspektiv och klass är förutom kön det som fortfarande gör skillnad vad gäller betyg. Invandrarpojkar är de stora förlorarna som har de klart sämsta betygen generellt. Invandrarflickor ser sin chans i utbildning och klarar ofta skolan mycket bra. Även om Mac an Ghaill generaliserar mycket grovt så ligger det mycket i hans teorier. (Annica)

Kön och skolattityd

Flickor och pojkar har enligt skildringarna ovan inte likvärdiga förutsättningar i skolan. Dock har det hänt något i skolan menar Katarina. Hon beskriver i ett e-postmeddelande att skolan som institution har bytt norm. Tidigare var skolan en manlig arena och det var pojkarna som nådde de högre betygen. Hon påminner om att när pojkarna var bättre i skolan var det ingen som hade panik, men när flickorna passerade pojkarna i betyg råkade samhället ut för det som hon kallar för social panik:

[69] Se inledningen för förklaring av gruppindelningen

> Att plugga anses idag vara tjejigt samt även att läsa böcker överhuvudtaget. Något som från början var en manlig arena. Visst stämmer det som de säger. Det är när tjejerna gick förbi killarna i mattematik - snilleämnet - som det blev social panik. Det har varit en trend under en tid att det inte är "manligt" att plugga och läsa. Samtidigt är det så att datorer och Tv har gjort så att fler killar använder sin fritid till att spela datorspel och titta på Tv i större utsträckning än tjejer (här hänvisar hon själv till Skolverkets rapport 287 *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval,* min kommentar). Tiden är 100 procent och killar använder en stor del av tiden till just sådana aktiviteter medan tjejer läser mer under sin fritid. (Katarina)

Genuspedagogerna menar att machokillarna representeras av de pojkar som odlar en negativ skolattityd och de är, men blir även, marginaliserade på grund av sitt fjärmande från skolan. De menar att skolan varken har tid, möjlighet eller kunskap att bryta dessa mönster. Enligt Bertil är det ett resultat av skolans misslyckande med integrationen, att bland annat invandrarpojkar blir marginaliserade i skolan. Dessa tillhör den grupp i skolan som är de största förlorarna, till skillnad från invandrarflickor. Katarina hänvisar till skolverket och beskriver att eleverna delas in i fyra grupper efter uppnådda betygsnivåer i skolan. Överst befinner sig de svenska flickorna, näst därefter kommer invandrarflickor, på tredje plats kommer svenska pojkar och sist kommer invandrarpojkarna. Hon beskriver de akademiska presterarna som pojkar som gör skolgången relativt legitim för de övriga två grupperna av pojkar, de riktiga svenskarna och de nya entreprenörerna.[70] De akademiska presterarna har ett uttalat mål med sin utbildning, de siktar mot en utbildning vid högskola eller universitet. Bilden av maskulinitet hos dessa pojkar är den välutbildade mannen med det gott ställda hemmet, han som gör karriär, han har hög lön och kan ta hand om sin familj. Teorier om att skolans feminisering skulle påverka pojkarnas skolgång har diskuterats men å andra sidan har det också förkastats menar Katarina. Enligt henne har skolan varit feminiserad längre än de nya skolnormer som nu visar sig genom att pojkarna halkar efter i betyg. Det är enligt Katarina inte det som påverkat pojkarnas lägre betyg. Hon pekar istället på faktorer som socialiseringen av pojkarna och attityder hos dem som mer påverkande än att majoriteten av lärarna skulle vara kvinnor.

Genuspedagogerna beskriver att arbetarklassens nya entreprenörer återfinns såväl på praktiska som teoretiska program. Veronica utvecklar tankegången och menar att de kan de sociala koderna och kan charma sig igenom skolsystemet

[70] Fritt översatt från Mac an Ghaills beskrivning av pojkgrupper i skolan. Se även inledningen för vidare läsning.

utan att vara vad hon benämner som studiestarka. Här identifierar hon vad hon kallar ”glidarna”, de pojkar vars föräldrar har lyckats bra i samhället. De har det ekonomiskt bra men de har inte tillgång till varken särskilt stark akademisk koppling eller någon påverkande bildningsmiljö i hemmet, hon menar att de saknar en tradition av att läsa böcker i hemmet. Dessa pojkar är de som enligt Veronica vilar sig i form och ser på skolan med förakt och de nedvärderar de humanistiska och de bildningstraditionella ämnena, så som historia, religion, filosofi och samhällsvetenskap. Hon upplever att dessa pojkar även nedvärderar sina kvinnliga klasskamrater, och menar att de också kan identifieras som de vanliga svenskarna. Hon beskriver glidarna:

> Det finns också en annan grupp, glidarna, som har föräldrar som ofta lyckats bra i samhället, har gott om pengar, men inte särskilt stark akademisk koppling eller bildningsmiljö i hemmet. Dessa killar är i min hemstad "östermalmskopior", vill in på Handels eller liknande, men verkar vila sig i form och betraktar skolan med ett ganska stort förakt - har en syn på skolan att man (i bästa fall) ska plugga till proven och klara de ämnen som kan ge funktionella färdigheter, medan andra, mer humanistiska och bildningstraditionella ämnen nedvärderas. Dessa killar har stort behov av genusmedveten pedagogik, för sin egen utvecklings skull likväl som för deras bemötande av sina kvinnliga klasskamrater. Kanske är dessa de "vanliga svenskarna" i min skolverklighet. (Veronica)

De vanliga svenskarna representeras enligt Veronica av en grupp medelklasselever som liksom machokillarna till viss del förkastar skolgången, men de förblir ambivalenta till betydelsen av att gå i skolan. I denna klass finns de svenska pojkarna som anser att skolan inte passar dem och de kan ha haft dåliga erfarenheter av skolan innan de kom till gymnasiet. Dessa pojkar återfinns på olika gymnasieprogram och bilden av mannen representeras hos dessa pojkar av den som klarar sig själv och som kan ta sig fram i livet utan utbildning. De påminner om machokillarna och båda grupperna är i sin utformning snarlika och kan ibland vara svåra att skilja åt. Pojkarnas inställning till skolan beror enligt genuspedagogerna dels på den maskulina kulturen i skolan, dels på vilken kultur de har med sig hemifrån. Katarina hänvisar i sin tur till att faderns utbildning ofta färgar av sig på pojkarna, hon upplever att det finns en önskan om att pojkarna ska följa i fädernas fotspår. Det påverkar hur pojkarna väljer gymnasieprogram, menar hon. De elever som kommer från förhållanden med välutbildade föräldrar återfinns enligt henne på gymnasieskolans teoretiska program.

Att attityder om bland annat kön och utbildning spelar roll för skolgången är uppenbart menar genuspedagogerna. De hänvisar i sina svar bland annat till att

pojkar påverkas mer av sociala grupper innanför skolans väggar och att de även påverkas mer av faderns arbete och utbildning än vad flickorna som grupp gör. Genom att utmana könsmönstren skulle dessa normer gå att övervinna tror de. Pojkarna måste utmanas i sin maskulinitet och de måste bli medvetna om hur maskulinitetsnormen påverkar dem på längre sikt. Men genuspedagogerna menar också att det inte bara är pojkarna som påverkas av gruppmentalitet. Det gör även flickor, vilket jag återkommer till i ett avsnitt längre fram.

Bakgrund, attityder och jämställdhet

Eleverna påverkas av sin bakgrund. Utbildningsnivå och inkomst är två sätt att se på klasstillhörighet som beskrevs i teorikapitlet. Katarina påtalar att elevernas bakgrund har betydelse för deras skolgång och hänvisar till att det i skolsammanhang är mammans utbildningsnivå som är av betydelse för elevernas skolgång, men det är mer som påverkar enligt henne:

> Officiellt i skolsammanhang pratar man om moderns utbildningsnivå. Själv anser jag att det är mer än detta som påverkar. Moderns utbildningsnivå har stor betydelse, men även fädernas är viktiga i pojksammanhang. Pappor vill gärna överföra yrke, intresse etc. på sina söner. Men helt krasst så ser man fler elever med välutbildade föräldrar överlag på de studieförberedande linjerna på gymnasiet och tvärtom på rent praktiska. (Katarina)

Andra sätt att se på människan i samhället har kommit att påverka hur klass uppfattas och hur det påverkar människan. Katarina och Mia upplever att allt som händer i samhället, även i skolan, har sin grund i klass och makt. De beskriver att teorierna om klassystemet har utvecklats från de tankar som Marx framförde. Katarina menar också att föräldrarnas utbildning måste läggas till som en faktor i analysen, liksom kulturen i hemmet och den ekonomiska bakgrunden detta för att kunna se hur den individuella makten samt hur den ärvda makten som finns i de olika samhällsklasserna påverkar bemötandet av eleverna. Klass och makt påverkar hur eleverna beter sig i skolan men också hur de blir bemötta av andra, bland annat lärare. Katarina fortsätter att skriva:

> Klass enligt Marx och synen på produktionsmedlen håller delvis fortfarande, men då vi nu är på väg att lämna industrisamhället så behöver vi nya andra begrepp. Nu handlar mycket om ekonomi- och kulturkapital. […] Sammanfattningsvis så har föräldrarnas utbildningsnivå stor betydelse för elevers framför allt pojkars studie och yrkesval. Flickor gör ofta fler klassresor än pojkar. (Katarina)

Mia refererar till både Kimmel (2005) och Björnsson (2005) och menar att manlighet skiljer sig från vad kvinnlighet och att det finns ett motsatsförhållanden mellan uppfattningarna om hur könen ska vara för att betraktas som normala och inte avvika från normen. För att belysa hur det kan vara i en gymnasieklass skickar Katarina följande historia:

> En lärare på en gymnasieskola i X-stad berättade för mig att i en byggklass hade hon öppet berömt en kille för att han hade fått MVG på ett prov. Killen tittade ner och gick sedan ut. Därefter kom två av hans kompisar fram till läraren och frågade varför hon ville kränka den ”duktiga” eleven. Jag provade denna berättelse ur verkliga livet när jag föreläste för byggare, målare, elare och energiare i Y-stad och de sa att så är det. IG ska man inte ha, men G är bra och ett och annat VG, men MVG är för mesar och tjejer. (Katarina, jag har ändrat städernas namn, min anmärkning)

Katarina fortsätter historien med att beskriva ett samtal med några pojkar på naturvetenskapsprogrammet. De berättade att även om de inte får MVG på proven eller kommer in vid de högskoleutbildningar de tänkt sig, odlar de i alla fall sociala kontakter som de kan använda senare i livet. Hon upplever att det har hänt något med skolan under de senaste åren. Intagningspoängen har på flera ställen i landet blivit, som hon beskriver det, skyhöga på de praktiska så kallade pojkprogrammen, som till exempel bygg- och elprogrammet. Detta kan till viss del bero på, enligt Katarina, att pojkarna söker sig bort från teoretiska program på grund av attityder i samhället och ett ökat sökantal till de praktiska programmen gör att intagningspoängen då stiger. Att studera och läsa böcker anses kvinnligt, även om det från början var en manlig arena menar hon. I och med att manligheten bygger på att avskärma sig från det kvinnliga får detta pojkarna att söka sig till mer manligt dominerade program. Under ett antal år har det varit något av en trend upplever hon att det inte har varit ”manligt” utan kvinnligt att plugga och läsa litteratur. Detta gör att hon upplever att det finns en antipluggkultur hos pojkarna, och att denna kultur inte riktigt finns på samma sätt hos flickorna:

> Det finns en anti-pluggkultur bland pojkar som inte alls finns i samma utsträckning hos flickor. Man blir inte kvinna, vuxen eller ball om man som tjej skiter i skolan. Jag tror att föräldrar, lärare och kompisar m fl. generellt sätt ställer högre krav på flickor än på pojkar när det gäller skolarbetet. (Katarina)

Bertil menar att pojkarna i högre grad än flickornar vill ha ett yrke, ”pojkarna här är mest intresserade att komma ut på jobb så fort som möjligt, så de flesta koncentrerar sig på APU och att få in en fot i de företagen. Betygen är under-

ordnade anställningen". Att det finns en antipluggkultur som påverkar pojkarna i gymnasieskolan är Annica helt överens med Bertil och Katarina om. Hon beskriver att många fler krav finns på flickorna att de ska lyckas i skolan. Kraven kommer från föräldragenerationen, lärarna och kompisarna:

> Man blir inte med kvinna, vuxen eller ball om man som tjej skiter i skolan. Jag tror att föräldrar, lärare och kompisar m fl. generellt sätt ställer högre krav på flickor än på pojkar när det gäller skolarbetet. Enligt mig är detta en av förklaringarna till att flickor har bättre betyg än pojkar i alla ämnen förutom idrott och hälsa. (Annica)

Att samhället ställer krav på att flickorna ska gå igenom skolan med goda resultat kan vara en av förklaringarna till att flickor har bättre betyg än pojkar i de allra flesta ämnena i gymnasieskolan i dag menar både Annica och Katarina. Samtidigt orsakar detta som både Katarina och Mia påpekat, stress och ohälsa hos flickorna. Samtliga genuspedagoger anser dock att det är farligt att göra punktinsatser för pojkarna och samtidigt glömma flickorna i och med att alla flickor inte följer normen för vad som räknas som kvinnligt, dvs. att vara duktig i skolan. Punktinsatserna glöms ofta bort efter ett litet tag och då har arbetet varit förgäves. De menar att det är ganska typiskt skolan att göra punktinsatser, insatser som ställer tillrätta för stunden men som i det långa loppet inte har någon verkan. Vidare anser de att oavsett vilket problem det gäller i skolans värld är punktinsatserna det som är medicinen för dagen. Den upplevelse som genuspedagogerna har är att det finns ett avbockningssystem i skolans värld, en sak i taget förs upp på dagordningen och bockas av. I övrigt kan arbetet fortsätta som vanligt innan nästa punkt på dagordningen tas upp. Men de upplever att uppföljningen saknas liksom det longitudinella tänkandet som behövs för att åstadkomma förändringar.

Flickor, pojkar och gruppindelningar

Bertil som har lång erfarenhet inom skolan menar att han kan se att pojkarna under lång tid har varit på det sättet som Haywood och Mac an Ghaill (2003) beskriver. Han menar att de fanns i gymnasieskolan redan under den tid som Lgy 70 gällde skriver han i ett e-postmeddelande. Men han ställer inte upp på beskrivningen av machokillarna, den är inte rättvis menar han:

> Jag vänder mig bestämt mot det slarviga uttrycket "machokillarna" som andas en negativ inställning till dessa elever och därmed ställer dem utanför. (Bertil)

Med rätt pedagogik kan en lärare nå dessa pojkar menar han, det gäller bara att ”ta dem på rätt sätt” och detta kan lärare få tillgång till, enligt Bertil, genom att bli medvetna om hur de bemöter och förhåller sig till dessa elever. Genom ändrat förhållningssätt gentemot invandrarpojkarna blir bemötandet av och mötet mellan läraren och eleven mer positivt menar han. Men det finns minst lika många flickor som visar upp liknande attityder, fast det sker på ett mer subtilt sätt än det sätt som pojkarna visar. Han upplever att det har blivit mer vanligt att flickorna visar upp sådana attityder som inte är önskade av skolan. Enligt honom skiljer det sig i de strategier som pojkar och flickor har för sitt skolarbete:

> Pojkarna uppmärksammas mer eftersom dom ofta förväntas ha negativa attityder än flickor, och betraktas därför som förlorare. Jag uppfattar att pojkarna som vill kvalificera sig ofta har en tendens att ”spurta” på slutet av skolan (gymnasiet) för att uppnå det dom vill. Däremot finns det nog fler pojkar än flickor som redan efter gymnasiet har sin ”icke-akademiska” karriär utstakad och därmed väljer bort betyg mot god yrkespraktik. (Bertil)

Det finns enligt Bertil färre alternativ för flickorna till vad han benämner som en ”icke-akademisk” karriär. Pojkarna har enligt citatet större möjligheter till god inkomst utan akademisk utbildning. Flickornas möjligheter till jobb går ofta via en akademisk utbildning, medan de praktiska utbildningarna på gymnasiet som ger jobb direkt efter studenten är de klassiska pojkprogrammen. Vid en fråga om genuspedagogerna känner igen den beskrivningen som ges av Reay (2001) och Ambjörnsson (2003) och som presenterades i inledningen menar flera av dem att de känner igen beskrivningarna men att de inte håller med om dem. Katarina, Veronica, Bertil och Mia är sedan tidigare bekanta med de beskrivningar som Reay (a.a.) och Ambjörnsson (a.a.) ger. Britt svarar efter att ha tagit del av beskrivningarna:

> Visst kan jag känna igen beskrivningen, men jag tycker inte riktigt att jag kan ställa upp på den. Den är ju en sådan förenkling. Vad vinner vi på att ha sådana? Jag kan för det första se att de flesta människorna har fler än 1 sida, dessutom är det oftast situationen som leder till hur jag utvecklas och beter mig. Att stoppa in människor i olika fack känns ganska begränsande. Både för dem och mig. Dessutom upplevde jag alla "grupper" som negativa! Vilken flicka ska man vara för att var positiv? Pojke? (Britt)

Britt ställer sig negativ till den indelning som gjorts av flickorna och påpekar att hon upplever alla grupper som negativa. Hon ställer sig även negativ till den kategorisering som görs av pojkarna. Det är som hon uttrycker det fel att ”facka

in människor". Genuspedagogerna är eniga om att det är vanligt att lärare i skolan placerar in individer i fack, eftersom det underlättar kategoriseringen av eleverna. Detta kan enligt genuspedagogerna leda till att individerna stigmatiseras och göra att eleverna blir hämmade i sin utveckling i skolan och det är något som genuspedagogerna är kritiska till. De upplever att skolan gör det för att det är lättare att tyda vilka dessa elever är och för att de därigenom ska kunna få en snabbare uppfattning om dem. Genom att stoppa in människor i fack eller kategorier blir utvecklingen mot jämställdhet mellan könen lidande menar genuspedagogerna. En sådan inledning säger väldigt lite om människan i fråga och angreppssättet skulle istället vara att låta båda könen vara med i utvecklingsarbetet för att uppnå jämställdhet. Emellertid menar de att de gruppindelningar som gjorts inte är de som de ser i verkligheten. Annica menar liksom Bertil att gruppindelningarna borde se annorlunda ut.

Arbetet måste enligt genuspedagogerna fokusera på både flickor och pojkar för att det ska fungera och kunna bli den nya traditionen i skolans arbete med jämställdhet mellan könen. Både flickor och pojkar vinner nämligen på att skolan blir mer jämställd, menar genuspedagogerna och upplever att de med sin utbildning kan bidra med att slå hål på myter om hur könen ska vara. Men de påpekar även att alla lärare måste hjälpas åt med det arbetet för att det verkligen ska ge resultat. Mia skriver följande angående att dela in människor i kategorier:

> Jag ser och förstår att det är något vi människor gör. Livet blir enkelt/enklare om man får stoppa in i fack och sortera efter tillhörighet. Å är du major, eller doktor. Men det säger ju inte något om människan. Att stoppa in människor i fack av flickor eller pojkar gör väl samma sak. Att försöka fördela dem i olika del fack är ju bara en utveckling av det hela. Är det ett sätt att försöka förstå sig på människor? Och att hitta gemenskap? Det säger ju i alla fall väldigt lite om människan. Man kanske måste tillåta sig vara lite nyfiken och okunnig och ta reda på mer? (Mia)

Hon anser att gruppindelningen av könen enbart bygger på ett negativt värde av de båda grupperna, och positiva aspekter saknas i de scheman som gjorts över både pojkar och flickor. Hon är också väl medveten om de kategorier som människor hamnar i och upplever det som ganska frustrerande för det genusarbete som hon gör då målet är att könen ska bemötas utifrån sina individuella förutsättningar och inte bli behandlade efter en samhällsnorm. Elever bör i stället bemötas med en nyfikenhet och öppenhet menar hon. Efter en presentation av Reay's (2001) indelning av flickorna skriver Britt följande tillbaka till mig:

> Ja, jag känner till beskrivningarna/klassificeringarna av tjejer och visst kan man känna igen och se att det finns olika kulturer efter bland annat program på gymnasiet och klassperspektivet precis som det gör bland killarna. Men ibland undrar jag vilka värderingar de har som gör klassificeringarna. Man måste hela tiden ha för ögat att den som gör något t.ex. forskare redan har medvetet eller omedvetet satt ett "värde" på de olika flickgrupperna (likaså pojkgrupperna) Egentligen utgår klassificeringen från samhällsnormen vad som är ok och inte. Vilka som ser ned på vilka och varför. Vad som är ok för en tjej och inte. Det handlar också mycket om självbild samt tjejers organisationsform dvs vilka som bestämmer reglerna och vilka som har status inom en viss grupp samt hur utomstående ser på gruppen. De utomståendes normer och värderingar. (Gäller även killar och maskuliniteter). (Britt)

Genuspedagogerna anser att både flickorna och pojkarna vinner på att skolan arbetar med jämställdhet, men de vinner på det på olika sätt. Mia ger exemplet att om arbetet med jämställdhet mellan könen fungerar kan det i det långa loppet bli så att flickorna får högre lön och mer makt. Pojkarnas vinster blir istället relationer och hur de förhåller sig till sina relationer, till kompisar men också till det andra könet. Annicas svar överensstämmer med Mias då hon också menar att både flickor och pojkar vinner på att jämställdhetsarbetet blir mer levande i gymnasieskolan. Hon beskriver att båda könen vinner på att bli jämställda, men de vinner på det på olika sätt:

> Flickor man vinna pengar/lön och makt och pojkar kan vinna relationer och högre betyg av att vara jämställda. Det är viktigt för framtiden att vi gör detta. (Annica)

Enligt Katarina kan många, om inte alla, vinna på att jämställdhetsarbetet kommer in i skolorganisationen. Hon menar att exempelvis pojkarna genom att bland annat studera kan vinna i ökade språkkunskaper. Då ökar också möjligheter till relationer över könsgränserna. Katarina menar att genus och jämställdhet måste föras in i hela skolorganisationen och användas som ett analysverktyg av skolans arbete. Då kan det göra nytta i längden och upphöra att vara punktinsatser:

> Jag tror att jämställdhet ska integreras i hela organisationen, så att genus är ett analysverktyg för skolorna att använda för att bearbeta sin kvalitetsredovisning, t ex genom att studera könssärskilt statistik angående avhopp, betyg, kuratorsresurser, elevvårdsinsatser i stort osv. Efter analysen behöver man besluta vilka genusmedvetna och genusutjämnande insatser som behövs göras, bland annat av pedagogisk karaktär. Arbetsmiljön i klassrummet och didaktiken som lärarna tillämpas behöver kartläggas och analyseras, ur ett ge-

> nusperspektiv. Det finns massor att göra för killarnas situation i skola, och en aspekt Skolverket har tagit upp i sin granskning är att kvinnliga lärare kanske uppvärderar traditionellt kvinnliga könskodade kompetenser – ordning, självständighet, samarbete osv. – så bedömningen och kunskapsmätning är viktiga områden att titta på och genusmedvetet utveckla. Språkfattigdomen hos många killar är ytterligare som får effekt för skolkunskaperna. (Katarina)

Sammanfattning

Det finns flera anledningar till varför skolan ska arbeta med genuspedagogik. De genuspedagoger som intervjuats i den här studien hävdar att skolan genom genuspedagogik kan komma bort från det normativa tänkandet kring könen. Inom genuspedagogik finns enligt genuspedagogerna en strävan att komma bort från tanken att egenskaper och uppgifter skulle vara givna av naturen. De genuspedagoger som jag har intervjuat menar alla att den viktigaste uppgiften de utför i sitt arbete är att försöka öppna ögonen på sina kollegor och få dem att se skolan ur ett genusperspektiv. De vill medvetandegöra sina kollegor om flickors och pojkars olika förutsättningar i skolan. Lärarkollegor måste medvetandegöras om hur könen bemöts i skolan och hur det påverkar deras skolsituation och lärande. Genuspedagogerna vill undvika att stoppa in eleverna i olika kategorier då det motverkar ett genuspedagogiskt arbetssätt, istället måste eleverna bemötas individuellt. När så sker ökar individens möjlighet till lärande. Genom ett genuspedagogiskt arbetssätt får lärarna ett professionellt förhållningssätt gentemot eleverna, och seglivade myter om skillnader mellan könen kan genuspedagogen hjälpa till att slå hål på. Om könen bemöts på ett professionellt sätt kan detta hjälpa till i situationen som rör pojkarnas låga skolintresse och därmed lägre betyg. Det skulle med andra ord höja skolornas meritvärde om de arbetade med genuspedagogik och pojkarnas intresse för skolan skulle ökade, enligt genuspedagogerna. Genuspedagogiken ger även lärarna en ökad kunskap om de styrdokument som rör skolans arbete. Men genuspedagogerna säger att det inte går att göra punktinsatser utan jämställdhetsarbetet måste in i hela organisationen för att det ska ge resultat. Skolan måste kunna visa att alla vinner på att det är jämställt mellan grupper och mellan könen.

Arbetssätt inom genuspedagogiken

För att kunna arbeta mer jämställt måste lärare bli medvetna om hur genusnormer påverkar eleverna i undervisningen, och de måste också bli medvetna om sina egna attityder. Hur genuspedagogerna arbetar för att nå resultat kommer att visas under denna rubrik genom att belysa de olika arbetssätt de beskriver att de använder för att bland annat åskådliggöra genusmönster, sociala spel

och normer i gymnasieskolan. Att arbeta genuspedagogiskt innebär enligt genuspedagogerna att vara uppmärksam på de sociala spel som pågår i klassrum och i korridorer. De försöker bemöta detta genom att själv vara goda förebilder och diskutera det som de ser med andra lärare. På det sättet menar de att de blir än mer närvarande i arbetet men också mer observanta som lärare. Att tillskansa sig ett genusmedvetet arbetssätt kan gå till på flera olika sätt. De verktyg som genuspedagogerna använder eller vill använda presenteras nedan.

Handledning av arbetslag

Handledning var från början inte en del av den genuspedagogiska utbildningen. Men innan utbildningen lagdes ner hade handledning införts som kursmoment. Det innebär att bara en liten del av genuspedagogerna har fått med sig handledningskunskaper från utbildningen. Ändå är det något som ingår i de arbetsbeskrivningar som skickats till mig från de kommuner som svarat på min förfrågan och som redovisades i början av resultatet. Hur de enskilda genuspedagogernas utbildning eller erfarenhet inom handledningen ser ut kommer jag inte att gå in på närmare utan endast hålla mig till deras beskrivningar av hur de använder sig av det i sitt arbete. När Myndigheten för skolutveckling (www.skolutveckling.se, online 2007-10-24) beskriver genuspedagogiska arbetssätt framställs handledning av arbetslag som det vanligaste sättet att arbeta. De genuspedagoger som jag har varit i kontakt med säger sig inte arbeta speciellt mycket med handledning, främst beroende på att det inte finns något intresse från de lärare som finns i den vanliga skolan, men också för att kommunerna som de arbetar i inte verkar vara intresserade av att de ska handleda lärare och arbetslag.

Britt skriver i ett meddelande att det är svårt att få igång ett system där handledningen skulle fungera i hennes kommun. Hennes upplevelse grundar sig på att det finns för mycket prestige hos lärarna. Under den tid då intervjun pågår är hon inte handledare åt något arbetslag. Hennes kollegor vill inte bli handledda av henne menar hon trots det sker på premisserna att hon är genuspedagog och specialutbildad resursperson. Även de som inte känner henne personligen har ett motstånd mot att en kollega skulle lära dem något nytt menar hon. Hon upplever att många lärare anser att de redan kan arbeta med jämställdhet mellan pojkar och flickor, och det är ingen från skolledningen eller kommunen som ifrågasätter om de verkligen kan det, enligt henne.

Britt lägger till att det går att ändra på inställningen hos lärarna men då behövs det en tydligare styrning från rektorer och de ledningsgrupper de sitter i, och att

kommunerna har en tydligare profil för vad de vill med arbetet. Det går inte att välja bort jämställdhetsarbetet menar hon. Hon upplever att hennes kommun framförallt har lagt tonvikten på att hon ska användas som resursperson i jämställdhetsfrågor och det gör att hon inte har möjlighet att handleda sina kollegor i utvecklingsarbetet med jämställdhetsfrågor i klassrummet. Britt beskriver sitt uppdrag:

> Enligt "myndigheten för skolutveckling"s hemsida ska vi genuspedagoger främst vara en resurs i utvecklingsarbetet kring jämställdhet i förskola och skola. Jag har mest träffat personal och då försöker jag försöka inspirera och entusiasmera pedagogerna själva att göra ett utvecklingsarbete. Inte lätt alla gånger, alla anser oftast att de redan gör allt som behöver göras. Kan ju till viss del bero på att arbetsbördan är för stor. Jag brukar visa på olika metoder/material som finns färdiga att använda " Elfte steget", Genusmaskineriet", "Snacka om jämställdhet", "Genuspedagogik" osv. Med barn och ungdomar använder jag mig ofta av värderingsövningar och diskussioner. (Även med vuxna, ibland.) (Britt)

Det genuspedagogerna menar att de kan göra i sitt uppdrag är att visa på arbetsmaterial som finns att tillgå, som olika handböcker skrivna av praktiserande genuspedagoger vilka presenterades i bakgrunden. Det finns relativt mycket material på marknaden som fokuserar på genuspedagogiska frågor menar de intervjuade genuspedagogerna, men det mesta är inriktat mot förskola och de yngre skolåldrarna. Dock menar genuspedagogerna att de helst av allt skulle vilja arbeta på det sätt som metodböckerna förespråkar, genom att handleda arbetslag i praktiken. Att arbeta med handledning skulle fördjupa kunskaperna hos de inblandade menar genuspedagogerna, eftersom att de skulle vara tvungna att sitta ned och reflektera över förhållningssätt och bemötande gentemot eleverna. Värdegrundsarbetet startar genom att utgångspunkten tas i den egna attityden menar de. Arbetet med jämställdhet mellan könen måste alltså börja med lärarens själv för att resultat ska uppnås(Frånberg, 2004).

Britt menar att hennes arbete reduceras till att endast vara tillgänglig för att dela ut lästips och tips på arbetssätt. Hon menar att därigenom saknar arbetet den uppföljning, som hon anser skulle behövas för att befästa arbetet i skolvardagen. Hon skriver att skolledningen inte ger henne möjligheten att handleda arbetslag och hennes berättelse summerar genuspedagogernas upplevelse av det uppdrag de är utbildade för:

> Jag menar att tanken med genuspedagoger, enligt myndigheten för skolutveckling, är att genuspedagogerna ska vara en resursperson till pedagogerna.

> Sedan är inte min verklighet sådan. [---] Jag önskar att få arbeta så... Med ett processinriktat arbete i arbetslag. Där man tillför teori och diskuterar den gentemot egen praktik för att se om möjlig förändringssväg finns. Prova, utvärdera osv. Men min verklighet ser inte ut sådan idag, även fast jag har nedsättning för att driva ett genuspedagogiskt arbete. Jag tror inte att ett faktiskt utvecklingsarbete kan ske om man inte arbetar på det sättet. Alltså är jag ganska frustrerad… (Britt)

Den gemensamma upplevelsen hos genuspedagogerna är att rektorer, skolledningar och kommuner anser att det räcker att ge litteraturtips till lärare för att påverka arbetslagets jämställdhetsarbete. Enligt de resultat som delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2006: 75) redovisar påverkas arbetet mest om lärarna influeras i sitt arbete med ett processinriktat och handlett arbetssätt där praktik och litteraturstudier samordnas i ett handledningsarbete med utbildad genuspedagog. Britt beskriver att det finns en tveeggad känsla i detta, en önskan om att få arbeta effektivt med genuspedagogik och en frustration över att vara utbildad men inte få möjligheten att arbeta på det sätt som är önskvärt och som hon upplever är mest effektiv. Helst av allt skulle hon vilja arbeta på det sätt som hennes utbildning ger möjlighet till, att handleda lärare i jämställdhetsarbete. Sin önskan formulerar hon på följande sätt:

> Att bli använd över huvud taget. De arbetande verksamma pedagogerna verkar inte behöva någon större hjälp med att komma vidare med att få en mer jämställd förskola/ skola. (Britt)

Hon menar att det finns en frustration i att vara utbildad för att vara en resurs i jämställdhetsarbete för de andra lärarna, samtidigt som de visar upp ett ointresse för hennes kunskaper. Den situation där de flesta får utnyttja sitt kunnande är i det egna klassrummet menar de. Genuspedagogerna ser det dock inte som en framkomlig väg att tvinga någon att arbeta med ett genuspedagogiskt perspektiv. Troligtvis kommer inget att hända då menar de, förutom det motsatta, en ännu större motvilja. Resultatet blir att deras arbete är ett soloarbete. Britt menar att om hon tvingar lärarna att arbeta genuspedagogiskt minskar chanserna att de vill engagera sig i arbetet. Hon ser mönster i klassrummen och hos eleverna som de andra lärarna missar när de inte är medvetna om hur genusmönstren visar sig. Dessa mönster skulle de inte missa om de var medvetna om hur genusstrukturer visar sig i skola menar hon. Drivkraften att arbeta genuspedagogiskt måste dock komma från lärarna:

> Jag kan ju inte gå in och säga att de måste använda mig, men jag vet ju av egen erfarenhet att det som regel finns en massa saker "jag" kan göra för att

> göra min egen praktik mer jämställd. Om jag som genuspedagog ser det i mitt eget pedagogiska arbete tror jag att jag kan dra slutsatsen att det är så hos de flesta. Jag tror att det kan behövas hjälp av någon med ögon utifrån för att man ska få hjälp att själv se sitt eget beteende och för att få hjälp att lyfta blicken och söka möjliga förändringar. Sedan tror jag att det måste finnas en drivkraft och en vilja hos dem som det handlar om för att det ska bli ett lyckat resultat. Sedan har vi våra styrdokument som faktiskt säger att vi ska arbeta medvetet med detta och där skulle jag vilja påstå att det brister hos många.... (Britt)

I arbete i sitt eget arbetslag använder hon både litteraturstudier och övningar för att medvetandegöra sina närmaste kollegor. Hon får kollegorna att läsa forskningslitteratur för att de ska kunna följa med i det som händer kring genuspedagogik och genusforskning och för att de ska kunna föra in det i arbetet med eleverna. Det saknas enligt Britt engagemang från hennes kommun att ta vara på hennes expertkompetens. Både kommunen som arbetsgivare och lärarna visar upp ett ointresse för hennes expertkunskap och hennes resurstjänst, och det som hon kan bidra med menar hon. Hon upplever att trots att hon är anställd på premisserna att användas för just jämställdhetsarbetet i skolorna är det inte många som anser att hennes kunskaper är värda att ta tillvara. Följden har blivit att hon har dragit sig tillbaka och arbetar endast i sin egen skola med sitt eget arbetslag. Hennes upplevelser stämmer överens med brevundersökningen som gjordes för den här studien där frågan var om kommunerna valt att satsa på sin genuspedagogresurs, där det visar det sig att flertalet valt att låta denna resurs vara outnyttjad. De kommuner som valt att inrätta en tjänst för genuspedagogiskt arbete saknar ofta arbetsbeskrivning för genuspedagogen. Genuspedagogerna upplever att det är svårt att få gehör för sitt arbete och de innehar en tjänst som inte används på det sätt som de önskar. Även om styrdokumenten klart och tydligt talar om att arbetet med jämställdhet mellan kvinnor och män är en del av läroplanen och ett prioriterat område, är det oftast inget som genuspedagogerna upplever tas på allvar. Stödet från kommunerna och skolledningarna saknas. Om ett långsiktigt förändringsarbete ska kunna inrättas krävs det att ledningen står bakom, styr och stöttar för att det ska lyckas, menar genuspedagogerna. Storslagna idéer om förändring mot en jämställd skola förvandlas snabbt till kortsiktiga mål som ska genomföras på bråkdelen av en sekund (Hargreaves & Fink, 2008). Genuspedagogerna menar att det inte ges tid till att under en längre period genomföra de jämställdhetsmål som funnits med i läroplanerna sedan Lgy 70.

Observationer

Ett arbetssätt som Veronica presenterar är observation. Hon beskriver att observationer kan genomföras på flera olika sätt, både genom att kollegor observerar varandra eller att genuspedagogen observerar läraren eller lärarlaget. Lärarna ser då sitt förhållningssätt och bemötande och ser även hur resulterat det blir om de förändrar sitt sätt att agera i klassrummet. Därigenom kan de själva sedan inspireras till fortsatt arbete. Veronica berättar att hon ibland själv tjänar som modell, eller som observationsobjekt, lärarna får då kritisera, utvärdera och tillsammans med henne diskutera det som hon gjort i klassrummet med eleverna. Efter att lärarna studerat det som Veronica spelat upp får de sedan själva genomföra det de lärt sig och föra över det till den egna verksamheten. Ytterligare en tid efter det diskuteras hur eleverna reagerat på att till exempel klassrumsmiljön eller pedagogiken ändrats. Här ser hon en likhet med handledning av arbetslag och menar att detta är en form av aktivt handledningsarbete. Hon berättar också hur de diskuterar bemötandet av elevernas reaktioner på förändringarna.

Veronica anser att lärare även behöver tänka på de tre R:n, representation, resurser och realia[71] för synliggöra ojämställdhet i olika sammanhang. Hon finner att det är ett användbart redskap för att mäta kvantitativ jämställdhet eller ojämställdhet:

> Om det är en lärare som frågar skulle jag råda den att se över de tre R:n i sin klassrumspraktik: Representation (alltså reellt inflytande över arbetet och valet av arbetssätt, kunskapsinnehåll och mätning osv.), Resurser (vilka elever får vad i form av tid, material, hjälp, möjlighet till identifikation med kunskapsinnehåll, utrymme, trygghet osv.), Realia – normer och värderingar rörande kön som präglar arbetet i klassrummet. För att få syn på detta kan observation behövas eller videofilmning. (Veronica)

Veronica anser att det också är bra att arbeta med observation genom att föra en reflekterande loggbok. Hon menar att det är ett sätt för den enskilda läraren att för sig själv åskådliggöra sina attityder kring genus och jämställdhet. En annan form av observation som hon beskriver är spegling mellan kollegor. Det är också ett bra sätt enligt henne att påvisa strukturer och förhållningssätt. Genom speglingen menar hon att genusmönster hos lärarna ska åskådliggöras för dem, detta gör de genom att agera utförda handlingar i ett skådespel. Det allra

[71] Se beskrivning av de tre R:n i bakgrundstexten under rubriken *Bemötande och förhållningssätt*.

bästa resultatet fås om de ovanstående arbetssätten och verktygen alterneras, menar hon. Enligt Veronica är det viktigaste resultatet att medvetenhet väcks hos lärarna om vem de är som lärare, vilka attityder de har och vilka deras elever är, med avseende på hur genusnormer påverkar dem.

Observation beskrivs av Veronica som ett sätt att ”få syn på sitt eget agerande”. Hon menar att det finns en risk med observationen och det är om den inte sker genom ett neutralt öga, med det menar hon att det helst bör ske genom filmning av lärarna i arbetslaget. Observation genom att kollegor observerar varandra utan att spela in situationen kan komma att uppfattas som partiskt av den som blir observerad och Veronica menar att det kan komma att skapa irritation i arbetslaget och osämja i arbetslaget leder inte förändringsarbetet framåt. Att använda den inspelade sekvensen och sedan analysera den framstår enligt Veronica som det mest produktiva arbetssättet då bilden inte ljuger eller förställer verkligheten.

Agera som en förebild i klassrummet

När genuspedagogerna själva är förebilder i klassrummet kan det ske som i beskrivningen ovan, då genuspedagogen agerar medvetet inför andra lärare. Britt resonerar kring att vara en god förebild och att agera inför eleverna. Hon menar att det gäller att inte göra skillnad på vad flickor och pojkar gör eller säger. Det är viktigt att inte se ageranden utifrån att pojkar alltid är busiga och flickor alltid är ordningsamma. Hon menar att det främst handlar om att påpeka orättvisor och ojämställdhet mellan könen och att visa hur gamla mönster upprepar sig. Det är viktigt att diskutera med eleverna vad som ses som typiskt manlig och typiskt kvinnligt och sedan problematisera det tillsammans med eleverna, det visar också att läraren är medveten om hur genus påverkar i klassrummet, menar Britt:

> Jag försöker framför allt vara lyhörd och ta diskussioner där jag kan. (Läs där jag är och det finns diskussioner att ta.) Att ifrågasätta tex. ”typiskt tjejer”, ”så gör killar”, ”va bögigt” osv. Men också genom att försöka fungera som en människa med olika förmågor. Jag måste ju först bli medveten om vad jag tycker att genus är, sedan fundera över om jag har ett stereotypt beteende/förväntningar och till sist försöka ändra på det. I stort och smått. Jag tror att jag har arbetet mig förbi en del i mig själv. Jag tycker inte att det är självklart att det är tjejer som är bra på att laga mat osv. Det måste jag ju sedan fortsätta vad visa vidare. (Britt)

De resonemang som Britt framför ovan om att lärare ska utmana traditionella könsmönster finns beskrivna i Lpf 94. De återfinns också i Lgy 70 som rekommenderar att eleverna uppmanas att diskutera och problematisera sina egna könsroller. Genom att agera som en förebild i klassrummet och bli ett objekt för beskådande från andra lärare blir genuspedagogen den expertperson som den är utbildad till att vara, och kan då åskådliggöra och förverkliga de resonemang som finns om att utmana könsmönstren. I det att de agerar förebilder menar Britt att normer kan iscensättas, beskådas och diskuteras av de andra lärarna i arbetslaget och de kan själva se för och nackdelar med ett medvetet förhållningssätt kontra ett omedvetet. Analysen kan sedan fokuseras på hur klassrumssituationen förändras genom ett medvetet förhållningssätt. Ska genuspedagogen agera förebild borde de lärare, som ser på, vara insatta i hur normer påverkar aktörerna i klassrummet för att arbetssätten ska få den verkan som är meningen med arbetssätten. Därför är det enligt Britt viktigt att lärarna är insatta i genusnormer och hur de påverkar i klassrummet innan deras agerande i klassrummet börjar iscensättas. Om åskådarna inte är medvetna om normer och hur de påverkar könen har arbetssättet ingen verkan utan åskådarna går förmodligen omedvetna från förevisningen utan att ha blivit påverkade av vad de sett Därför är det enligt Britt viktigt att lärare läser och tar del av forskningen kring genus och jämställdhet i skolan. Att agera förebild kan enligt Veronica med fördel ske som fortsättningen på ett medvetet arbete, till exempel i förlängningen av handledningen av ett arbetslag. Det är inte produktivt att agera förebild för arbetslag och lärare som är nyintroducerade i det genuspedagogiska arbetssättet utan även Veronica påpekar att medvetenheten måste finnas om arbetet ska lyckas.

Föreläsningar

Föreläsningsformen är det som efterfrågas av skolledningar och därmed det som de tycker att lärarnas tid ska användas till. Föreläsningar ses allmänt som en rationell utbildningsform, alla får samma information under en förhållandevis kort tid. Därmed blir föreläsningsformen det arbetssätt som genuspedagogerna främst tvingas utnyttja. Annica beskriver hur hennes återkommande föreläsningar påminner om handledning. Det hon gör är att under sex tillfällen arbeta med lärarna för att medvetandegöra dem om vilken påverkan som bland annat media har för hur kön ses i samhället. Föreläsning i all ära menar hon, men effekten är snabbt övergående. Effekten av föreläsningen finns inte kvar hos arbetslaget då arbete inte inriktas på att förändra utan istället återgår till det normala. Reflektionen och analysen uteblir och förändringen uteblir således också. Även om föreläsningen återkommer vid upprepade tillfällen blir inte

effekten den samma som vid handledning menar hon. Främsta anledningen är föreläsningsformen inte går på djupet:

> Jag handleder främst andra pedagoger i föreläsnings-workshopform, för att det är det som efterfrågas och som man är beredd att ge tid till. Man upplever oftast att jämställdhet är en quick fix och avsätter tid vid ett arbetslags- eller studiedagspass för personalen. Då blir min effekt på personalen oftast inspirerande och spontant positiv just då, men effekten klingar ju snabbt av. Jag blir ofta tillfrågad att komma till fortbildningar just för momentana insatser just som denna. (Annica)

Annica uttrycker den hos genuspedagogerna gemensamma upplevelsen, att hon oftast får föreläsa för att genuspedagogik och jämställdhet uppfattas som en ”quick fix”, en upplevelse som uttrycks av flera av genuspedagogerna i deras e-postmeddelanden. Annica menar att om lärarkollegiet har fått en föreläsning av en kunnig på området är det ”bara att börja jobba sedan”, som hon uttrycker det. Britt ger skolorna, som hon själv uttrycker det, ”en känga” genom att säga att detta är ett vanligt sätt att utveckla skolan, att genom en snabb föreläsning bocka av ytterligare ett mål för något. Men det hjälper inte, menar hon, utan det håller i sig en liten stund fram tills det gamla vanliga agerandet återigen inträder. Genuspedagogerna återkommer till det som de upplever som skolans ”avbockningssystem”. De menar att det bara handlar om att göra något för stunden och det saknas uppföljning av det om varit och därför får det inte heller någon verkan. Annica återkommer till sitt arbetssätt och beskriver det på följande sätt:

> Jag har en sextimmarsutbildning för pedagogerna i kommunen och på dem sex timmarna går vi igenom läroplanstexterna. Där står det om traditionella könsroller. Läser texterna och finner att ibland står det flickor och pojkar och ibland står det eleverna/eleven. Vi listar manligt och kvinnliga och vad vi ska motverka. Vi tittar på mediareklam och ser mönster och vi tittar i läroböcker. Vi pratar styrdokument, fakta kring jämställdhet och tränar på övningar man kan göra med eleverna. Däremellan har lärarna uppgifter som de ska klara av. (Annica)

Hon upplever att genom att arbeta på detta sätt försöker hon tillämpa läroplanens värdegrund för att medvetandegöra lärarna till att motverka traditionella könsmönster. Det finns mycket i världen utanför skolan som också påverkar eleverna och detta måste in i skolans verksamhet för att öka jämställdhet mellan könen menar hon. Till exempel bör läraren kritiskt granska läromedel, reklam och tidningar och diskutera jämställdhetsfrågor med eleverna. Även de andra genuspedagogerna föreläser den mesta delen av sin tid. Ibland blir det för lärarna och ibland för eleverna. Katarina berättar om en föreläsning hon haft för en

klass med pojkar som studerade till elektriker. Hon berättar att efter föreläsningen kom flera pojkar fram och tackade henne för de visste inte att jämställdhet också var något som berörde dem som pojkar eller män.

Hur det genuspedagogiska arbetet skulle kunna fungera

Även om genuspedagogerna oftast inte har möjlighet att handleda arbetslag har de i alla fall en uppfattning om hur det skulle kunna gå till. De menar att handledning fungerar bäst genom att göra lärarna medvetna om sig själva och sina egna ageranden och genom att ge dem en ”utifrånblick på sig själva”, som Veronica uttrycker det. De tillfällen när hon har tillgång till att arbeta med handledningen inleds denna genom att hon tillsammans med lärarna läser igenom litteratur. Därefter analyseras innehållet i litteraturen och igenkänningsfaktorn reflekteras gemensamt i arbetslaget. Igenkänning i den egna praktiken hittar de sedan genom att filma sekvenser i klassrummet och därefter jämföra med det som de har läst i litteraturen. Erfarenheten som genuspedagogerna gemensamt visar upp är att för att kunna ändra en norm eller ett beteende måste denna bli synliggjord för läraren själv. Mia berättar om ett exempel som hon har fått genom den handledning hon har haft med olika lärare:

> Jag kan ta ett exempel som en lärare på mellanstadiet berättade andra gången jag träffade henne, Vid första tillfället jag hade föreläst om genusmaktperspektiv och exempel på hur kön har betydelse i skolan, bl.a. hur flickor används som buffertar. Vid tillfälle nummer två berättar läraren att hon efter föreläsningen åkte hem och placerade om eleverna i klassrummet. Hon satte ”de två pratigaste pojkarna bredvid varandra längst ner i klassrummet”. Jag frågade henne hur det gick, om det inte blev pratigt. Hon svarade att ”jo, det blev pratigt till en början. Men sedan kom de på att de störde varandra och drog isär bänkarna…” Hon reflekterade över hur hennes energi hade gått till att hålla isär en del elever, och nu när hon placerade dem ihop så löser de själva problemet – och ökade sitt egna ansvar för sitt lärande. (Mia)

Mia visar med ovanstående exempel att flickorna blev befriade och pojkarna fick ta ansvar för sitt beteende i klassrummet, vilket de också gjorde. Hon beskriver hur läraren i exemplet medvetandegjordes genom att hon ändrade sitt förhållningssätt gentemot eleverna. Läraren lade inte lika mycket fokus på det negativa beteendet i klassrummet, utan lät eleverna själva upptäcka sitt beteende och de såg då de att de var störande, både för sig själva men också för andra. Mia menar att skolan måste få ett genusperspektiv på sitt praktiska arbete och inte systematiskt använda flickor som buffertar för att skapa en lugn arbetsmiljö i klassrummet. Lärarna måste medvetandegöras för att komma ifrån problemet

att kön används för att lösa pedagogiska problem. Det är bättre att istället utmana dem som stökar i klassrummet eller angripa kulturen bakom problemet menar hon. Vidare anser hon att om lärare fortsätter att använda flickor som buffertar, kommer flickor och pojkar att fostras i oönskad riktning, och då befästs de traditionella könsrollerna som redan finns i skolan ännu mer. Fortsätter lärare att arbeta i skolan som vanligt utan att reflektera över normer och tillvägagångssätt, har de varken uppfyllt läroplanen eller värdegrundsfrågorna om jämställdhet mellan könen, menar hon.

Genuspedagogerna upplever att handledningen har den största potentialen att kunna förändra attityder hos lärarna. Det är således det som de skulle vilja ägna sig mest åt. När de får möjlighet att handleda sker det antingen med en lärare i taget, eller i undantagsfall med ett helt arbetslag. De upplever att observationer och analyser av exempelvis filmade sekvenser är ett användbart verktyg för att medvetandegöra lärare i handledningssituationer. Genom att analysera filmsekvensen problematiserar genuspedagogen tillsammans med läraren eller arbetslaget det som händer i filmsekvensen. Tillsammans med läraren eller arbetslaget beskrivs vad som pågår i klassrummet och de försöker tillsammans sätta upp nåbara mål och föreslå aktioner som hypotetiskt ska leda till målet. Tillsammans kommer de fram till vad som sker i klassrummet och till de förändringar som behöver göras för att uppnå målet:

> Sedan försöker vi tillsammans komma fram till beskrivningar av vad som ligger bakom att något sker i klassrummet, och försöker förändra della [ska vara *detta*, min kommentar] genom att sätta upp mål och föreslå aktioner som hypotetiskt kan leda till målet. Sedan prövar vi aktionerna, som ska vara enkla och konkreta, t ex ändra placering i klassrummet, ändra ett led i beteendemönster som man ser återkommer mellan lärare och någon/några elever i gruppen. Förändringen observeras, analyseras, utvärderas tillsammans.(Veronica)

Men för att förändringsarbetet verkligen ska fungera måste även skolledningen vara medvetna om hur genus påverkar eleverna i skolan. Veronica berättar att hon brukar ha en föreläsningsserie för rektorer, politiker och andra beslutande inom skolan för att medvetandegöra dem om jämställdhetsarbetet i skolan. Hon beskriver vad hon brukar göra vid de föreläsningarna och hur hon arbetar med uppföljningen. Den kursen kallar hon för Lärande för hållbar utveckling och hon menar att jämställdhetsfrågan även analyseras ur ett internationellt perspektiv på kursen:

> Då träffar jag skolverksamma personer på skolsystemets "högre" nivåer - ds policybeslutsfattare, läromedelsförfattare (statliga i de flesta länder), styrdokumentansvariga, skolchefer eller liknande, som ska få in lärande för hållbar utveckling (LHU) i sina skolsystem. Då är jag mer föreläsare och sedan processhandledare för deras utvecklingsprojekt, där jag stöttar dem att få igenom LHU i dess komplexitet i deras projekt, och då särskilt genusfrågorna som alltid glöms bort. Jag hjälper dem att se konsekvenserna av deras förändringar för män - kvinnor, flickor - pojkar, och arbetar som en demokratisk lärare i en så jämställd och maktutjämnande relation som möjligt, där vi ingår i ett så ömsesidigt dialogiskt gemensamt givande lärande som möjligt. (Veronica)

Veronica använder handledning även med cheferna för att de bland annat ska få uppleva det som ett tillvägagångssätt för att medvetandegöra och fördjupa kunskaperna hos dem själva och hos lärarna. I handledningen reflekteras gemensamt vad som hänt, hur normer påverkar det som hänt och hur förändring skulle kunna ske beskriver hon. Handledning kan sammanfattas som ett framkomligt medel men att använda detta sätt tar tid och det inte tilldelas genuspedagogerna inte i den mån som de skulle behöva.

Sammanfattning

Det finns olika sätt att arbeta med genuspedagogiska frågor, enligt de genuspedagoger som jag har tillfrågat. De olika sätten kan användas i olika forum och för olika målgrupper. Berättelserna de delar med sig av visar att de har olika förutsättningar att genomföra sitt arbete. Vissa av dem har ingen tid avsatt i sin tjänst för genuspedagogiskt arbete utan de gör i stället vad som skulle kunna kallas punktinsatser i det egna klassrummet. Handledning är det som de skulle vilja arbeta med mest, men det får de oftast inte någon möjlighet till. Anledningen är ointresse från både skolledningar och kollegor. Den vanligaste formen att nå ut till andra är att föreläsa för kollegor. Men genuspedagogerna upplever föreläsningarna som en ”quick fix”. De brukar föreläsa på fortbildningsdagar eller som en utbildningsserie för lärare som är verksamma inom förskola, skola och gymnasieskola. Genuspedagogerna upplever att föreläsningarna kan ge lärarna aha-upplevelser inför starten av arbetet med arbetslagen, men att det ofta stannar där. De menar att det behövs ett mer ingående arbete för att förändra de gamla uppfattningar som finns i skolan om kön och könsmönster. Under föreläsningarna talar genuspedagogerna om genusstrukturer och ojämställdhet mellan könen och hur de visar sig i skolan. De tar upp fakta som hur det brukar se ut i ett helt vanligt klassrum där pojkar och flickor befinner sig.

Det arbetssätt som de skulle vilja använda sig av är att handleda arbetslag eftersom det ger möjlighet till en mer varaktig förändring än vid föreläsningar. Handledningsarbetet kan på ett lyckat sätt kombineras med observationer där sekvenser filmas för att sedan analyseras tillsammans i arbetslaget. Genom observationerna och analyserna i arbetslaget får lärarna syn på de attityder och förhållningssätt de har med sig i arbetet. Genom att dessa synliggörs kan de också bearbetas tillsammans med kollegorna i arbetslaget. Genuspedagogerna upplever att arbetet som genuspedagog är ett soloarbete, de har sällan någon kollega att diskutera och reflektera tillsammans med. De upplever att de främst får vara en resursperson som ska tipsa kollegorna om litteratur och arbetsmetoder. De upplever att förändring ska ske fort och kunna klaras av genom en gemensam föreläsning där all personal får ta del av samma information. Att förändring inte förväntas ta tid från det vanliga arbetet är en upplevelse som genuspedagogerna delar.

Genusmedvetenhet – lätt att falla tillbaka i gamla vanor

Eftersom att genuspedagogens arbete är ett soloarbete där reflektionen ofta sker enskilt är det svårt att hålla fokus på den egna medvetenheten. Under denna rubrik kommer det att beskrivas hur genuspedagogerna upplever att deras egen genusmedvetenhet utvecklas, och även hur de ser att genusmedvetenhet utvecklas hos andra än dem själva. Även om genuspedagogerna har arbetat med genuspedagogiken under en period medger de att det är svårt att alltid vara medveten. Under den här rubriken fokuserar vårt digitala samtal genusmedvetenhet och hur svårt det kan vara att alltid vara genusmedveten när världen runt om inte är det.

Genuspedagogerna beskriver genusmedvetenhet som att de ”reagerar, hör och ser när någon förväntar sig något från någon för att den är av ett visst kön”, som Britt uttrycker det i ett e-postmeddelande. Hon menar att lärare omedvetet förstärker olika beteenden för att arbetet i skolan har tjänat på det. Lärare gör det genom att bemöta eleverna på olika sätt och genom att förväntningarna trissas upp på att en pojke ska vara på ett visst sätt och en flicka vara på ett annat sätt.

Genuspedagogerna beskriver, vilket också kan läsas tidigare i detta avsnitt, att genusmedvetenhet innebär följande: att ha kunskap om att könen tillskrivs normativa egenskaper samt att kunna se igenom den normativa beskrivningen av könen och då reagera och ifrågasätta. I detta finns också enligt Katarina kunskapen om att många talar, tänker och beter sig enligt stereotypa mönster

som styrs av könsrelaterade förväntningar. Den genusmedvetna läraren har förmågan att se sina egna och andras förhållningssätt samt att reflektera över dem ur ett genusperspektiv och då förstå varifrån de kommer. Oftast kommer de från det traditionella heteronormativa samhället menar Katarina. Hon upplever att det går att se om en annan människa blivit genusmedvetenheten. Hon beskriver att hon märker det när hon samtalar med människor och då ser det som hon nämner ovan. Det viktigaste för henne är att de tänker kritiskt och analyserar situationer de hamnar inför, och menar ser också att genusmedvetenhet visar sig i iakttagelseförmågan hos lärare. Genuspedagogerna menar att de kan se att en människa blivit genusmedveten genom att som Katarina beskriver det:

> T ex att lärare/elever inte längre betraktar material som objektiva och opåverkade av genusstrukturer; när de kan kritiskt granska en social interaktion ur genusperspektiv; när de tar upp reflektioner kring makt och kön i sitt eget eller andras beteendemönster, osv. (Katarina)

Genom att lärare blir genusmedvetna blir klassrumsklimatet ett annat, beskriver Katarina. Det kan bland annat förändras då traditionella könsroller i klassrummet utmanas. Det finns könsmönster som lärare använder sig av för att det underlättar undervisningen som tidigare beskrivits. Katarina menar att lärare förstärker beteenden för att de själva tjänar på det. Flickor blir ofta, som Mia hänvisat till tidigare, de som sätts mellan stökiga pojkar, och flickor strukturerar upp grupparbeten och håller ordning i gruppen så att arbetet drivs framåt. Lärare belönar flickorna när de visar upp dessa mönster och därigenom reproduceras mönstren. Skolans lärare måste bli medvetna om de strukturer som bland annat förmedlas av dem själva men även genom de läromedel som används i klassrummet. De lärare som undervisar i skolan måste bli medvetna om att läroböcker inte är neutrala, utan att innehållet måste utmanas och bearbetas i klassrummet, anser Katarina.

En jobbig process att bli genusmedveten

Ingången till genuspedagogernas genusmedvetenhet var utbildningen de gick på Göteborgs eller på Umeå universitet. Den gav dem ett nytt sätt att tänka kring pojkar och flickor i gymnasieskolan. Innan Katarina gick utbildningen ansåg hon att hon var jämställd i sitt agerande och hon ansåg att hon behandlade eleverna på ett jämställt sätt. Mia ansåg att hon var medveten om att samhället var uppdelat, men hon fick nya kunskaper och ett intresse för att lära mer om genus och jämställdhet:

> Kursen jämställdhet och genusvetenskap i Göteborg var egentligen startskottet som fick mig att tänka på ett annat sätt. Tidigare upplevde jag att jag var jämställd och genusmedveten mot mina elever, men under kursen kom jag på att så var inte alls fallet. Det svåra med detta ämne är att ju mer man läser ju mer kommer man på att man gör fel. Fast det är väl det som kallas utveckling. Sedan har jag fått väldigt mycket i mitt arbete med elever, personal och vid mina föreläsningar som har gjort att jag hela tiden känner att jag utvecklas och lär mig mer som jag har nytta av. (Mia)

Enligt Mias förklaring är genusmedvetenhet något som utvecklas genom erfarenheter och de fel hon upptäcker att hon tidigare gjort. Hon upplevde att hon tidigare var jämställd men har ändrat åsikt då hon utvecklat ny kunskap i genusfrågorna. Det är en erfarenhet hon delar med de andra genuspedagogerna. De förstår att andra lärare resonerar på samma sätt som de gjorde innan, att de är jämställda och att de är medvetna om hur genus påverkar i klassrummet. Det var enligt Mia den nya kunskapen som ledde henne till förståelsen att hon inte hade arbetat jämställt tidigare. En av de kunskaper som hon säger sig fått genom att bli genusmedvetenhet är att de roller män och kvinnor har inte är statiska utan att det beror på flera saker i samhället till exempel hur det kulturella arvet, makt och klass, påverkar individen. Det handlar inte bara kön:

> När du vet att könsroller inte är statiska utan beroende av tid, kultur, klass, sexualitet, etnicitet etc. När du kan använda detta som ett verktyg för att analysera relationer, företeelser och strukturer i vårt samhälle. En lärare är genusmedveten när hon/han inte förutsätter att alla är heterosexuella flickor eller pojkar från medelklassen och från vår svenska kultur vilket förutsätter flexibilitet vad gäller stoff och pedagogik samt attityder och bemötande. (Mia)

Mia menar att det är jobbigt att bli genusmedveten i och med att det innebär att de egna attityderna dras upp till ytan och bearbetas. Det är dock lätt att falla in i gamla banor, den genusmedvetna måste enligt Katarina alltid ha öppna ögon och våga tänka om i det som är de nya banorna. De egna åsikterna och handlingarna måste återkommande prövas och reflekteras för att läraren ska fortsätta vara genusmedveten. Gränsen mellan medvetenhet och omedvetenhet är enligt Katarina väldigt tunn:

> Genusmedvetenhet är att befinna sig på en glidande skala mellan omedvetenhet och medvetenhet – där det senare för mig är väldigt svårt att begränsa. Genus skär genom allt som finns och allt vi gör och att vara helt medveten om alla aspekter av hur genus verkar i vår värld – det är kanske att begära för mycket av en enda människa? Medvetenheten kräver ett kritiskt granskande och analytiskt förhållningssätt till mänskliga sammanhang, där kön är den

> primära dikotomin man utgår från för att se om rättvisa förhållande råder för de inblandade. (Katarina)

Det är både härligt, och jobbigt, men samtidigt oerhört vikigt att få på sig de genusslipade glasögonen menar Britt. Att öppna sig för sina attityder och förhållningssätt gentemot kön, jämställdhetsfrågor och genusfrågor är en jobbig process som innebär att blotta sig själv. Hon påpekar att det ändå återstår många blinda fläckar, och det finns många människor i hennes omgivning som kan rubba henne och påverka i fel riktning; med detta menar hon att samhället med sin genusstruktur speglar sig i attityder runt henne. Normer som berör jämställdhet och kvinnligt och manligt påverkar menar hon, och ibland kan det vara svårt att stå emot. Hon beskriver att det är lätt att falla tillbaka i ”gamla hjulspår” med tanke på att vi alla är ”barn av vår tid och vi är födda inom en norm som samhället har för hur män och kvinnor ska vara”. Det är denna norm som genuspedagogerna arbetar med att förändra, menar hon. Världen blir inte densamma när väl genusglasögonen placerats på näsan. Men samtidigt berättar hon att det gäller att alltid vara vaksam så att dessa ”blinda fläckar av omedvetenhet inte tar över”:

> Jag upplevde det som barn, med en ett år yngre bror som fick dyra mekaniska leksaker i förhållande till de saker jag fick. Som tonåring när jag upplevde att killar fick ta "mitt luftrum" i skolan och som vuxen kan jag se att det händer ofta att män har mer "rätt" att ta plats än vad kvinnor har. Alltså har jag växt in i ett genusmedvetet tänk, givetvis har genuspedagogutbildningen och arbetet som genuspedagog gjort att dessa frågor har fokuserats ännu mer. (Britt)

Britt uttrycker också att hon blir nedstämd av att inte ha förstått detta tidigare och då kunnat åtgärda det. När hon idag ser orättvisor och maktmissbruk blir hon fylld av ett, som hon uttrycker det, ”jävlar anamma” att vilja ändra på det. Hennes mål med arbetat är att få andra lärare att bli medvetna om hur kulturer och strukturer påverkar både lärare och elever i skolan. Enligt Britt skulle lärarna kunna se detta om de blivit medvetandegjorda och fick ett par genusglasögon på näsan. Lärarna skulle då få en annan utsikt över bemötande av eleverna. Bertil menar att genusmedvetande innebär och se att identifiera de förväntningar som finns från samhället på män och kvinnor:

> I min betydelse av genusmedvetenhet ligger alltså insikten i sociala normer och värderingar om vad det innebär i en viss kultur, i en viss tid och i ett visst socialt sammanhang att vara kvinnlig resp. manlig präglar alla mänskliga sammanhang, så till vida att en individs eller grupps rättigheter, skyldigheter status och makt (etc.) påverkas av genusförväntningar och – normer – ibland genom utökade förmåner och handlingsutrymmen, ibland inskränkta. (Bertil)

Genom att vara genusmedveten kan personen enligt Bertil se de normer som styr hur könen får agera och hur de inte får agera, vad som är inom ramen för att vara manlig eller kvinnlig. Normerna möjliggör agerande men det begränsar också agerande menar han och detta syns bland annat i de grupperingar som eleverna blir satta i eller identifierar sig själva som. Katarina medger att även om hon är utbildad i genusfrågor gör hon inte alltid som hon beskriver som ”rätt”, utan menar att det är mänskligt att ibland göra fel. Det gäller dock att korrigera sig själv och komma på vilket fel det var man gjorde, det vill säga vara genusmedveten. Genusmedvetandet kan alltid utvecklas och förbättras även om det är svårt menar hon. Genuspedagogerna anser att deras genusmedvetenhet har vuxit genom att de reflekterat ensamma eller tillsammans med andra och genom att de läst avhandlingar och forskningsrapporter. Eftersom att de sedan tidigare har ett intresse för genus- och jämställdhetsfrågor, och att de själva upplevt ojämställdhet har detta sammanslaget lett till att deras medvetenhet ökat relativt snabbt, som Britt upplever det.

Att bli genusmedveten innebär enligt genuspedagogerna att de så kallade genusglasögonen placerade på näsan. De kan genom dem se världen genom helt andra linser än många andra. Med glasögonen på näsan förändras världen inte alltid till det bättre, men de upplever att det ger en klarare bild av verkligheten. En bild som de menar att många lärare inom skolan skulle behöva se för att kunna uppfylla läroplanens värdegrund. Bilden som då skulle visa sig för dem är hur sociala normer och värderingar påverkar människor. Men genusmedvetenhet är enligt genuspedagogerna en glidande skala och de menar att de måste utmana sig själva för att inte stagnera eller återfalla. De skulle då bli kvar i samma mönster som de hade innan de blev medvetandegjorda. Det är enligt genuspedagogerna viktigt att kritiskt och analytiskt granska sina egna attityder och sina egna förhållningssätt för att bli medveten om hur sociala normer påverkar den egna praktiken och de egna värderingarna. Utan ett kritiskt granskande försvinner genusmedvetandet.

Genusmedvetenhet som lärandeprocess

Utvecklandet av genusmedvetenhet är i sig en lärandeprocess. Det kan tydligast ses genom att lärare och elever kritiskt granskar material och interaktioner i klassrummet genom det som genuspedagogerna benämner som en kritisk lins. Veronica beskriver en situation som hon anser vara ett mycket tydligt exempel där denna kritiska lins utnyttjats framgångsrikt. Hon beskriver att det var en

grupp av elever som gjorde ett projektarbete[72] där eleverna granskade om den gymnasieskolan de gick på verkligen följde styrdokumentens och läroplanens skrivelser om jämställdhet mellan könen. De granskade bland annat elevernas arbetsmiljö i klassrummet och de läromedel som fanns tillgängliga för eleverna ur ett genusperspektiv. Veronica beskriver att hon genom arbetet kunde följa utvecklingen av elevernas medvetandegörande genom processen i deras loggböcker där deras privata reflektioner kom fram. Handledningsarbetet menar hon bidrog till att hon lärde sig mycket, bland annat om hur genusstrukturer fungerar i skolans värld och hur makten är fördelad mellan könen. I och med arbetet upplevde hon att hennes möjligheter att påverka och förändra andra människors genusmedvetenhet ökade. Detta arbete påverkade henne mer än vad hon hade trott från början att det skulle göra. Hon menar att arbetet med elevernas projektarbete förändrade hennes insikter för all framtid.

Genuspedagogerna menar att deras egen utveckling mot genusmedvetande stärks av att de går på föreläsningar och lyssnar på andra, eftersom det ger dem nya infallsvinklar och kunskaper. De går kurser och utbildningar för att vidareutbilda sig inom angränsande områden. Mia berättar att hon har gått en kurs om mäns våld mot kvinnor, medan Britt berättar att hon åker på föreläsningar där andra genuspedagoger undervisar. Genom kurserna får de mersmak och vill således lära mer. Genusområdet är stort och omfattande och det finns mycket att lära menar de. Det är ett komplext område med många infallsvinklar och för att kunna arbeta som kompetenta genuspedagoger vill de kunna behärska många av dessa delar. Genusmedvetandet började hos flertalet med insikten om att samhället är delat i det som Hirdman (1988) kallar genuskontraktet:

> Genusmedveten är när man ser de två planhalvorna och ser att världen är indelad i manligt och kvinnligt . Det är svårt att vara fullt genusmedveten, även jag är barn av min tid och det tar tid att utveckla ett genusmedvetande. (Annica)

Genusmedvetenhet handlar alltså om att få på sig de så kallade genusglasögonen och se vad som kallas för de båda planhalvorna av skolan men även samhällets planhalvor, den manliga och den kvinnliga. Det är viktigt att inse att samhället och skolan är delade mellan könen och att vi förväntas vara på olika sätt. Det för med sig mer än vad vi faktiskt ibland är medvetna om menar Bertil, till exempel hur könen behandlas. Det vikigt att fler får på sig de specialsli-

[72] Projektarbete är en 100 poängskurs på gymnasieskolan som ingår i årskurs tre. Förkortningen för kursen är PA1201.

pade genusglasögonen och att de därigenom får kunskaper i att genomskåda de två planhalvorna. Att bli genusmedveten innebär enligt Bertil två saker:

> Det första är att se de två planhalvorna och det andra är att se att vi kan förändra för eleverna. (Bertil)

Förändringen hos människor kan inte bara ses utan också höras menar genuspedagogerna. De upplever att de kan höra när lärare får på sig genusglasögonen. De börjar då prata om att de kan se de två planhalvorna. Men det är, som tidigare skrivits, svårt att hålla sig genusmedveten hela tiden och det är lätt att falla tillbaka i gamla vanor och genusmedvetenhet måste hela tiden aktualiseras. Britt skriver angående sitt arbete i praktiken:

> I praktiken utgår jag från att jag ibland "snubblar på" i traditionella mönster, även om jag oftast tänker på att bemöta barnen genusmedvetet = att prata "nära" med både flickor och pojkar, att säga till vid liknande beteenden som stör även om de har lite olika uttryckssätt osv. Jag utgår alltså från att även fast jag anser mig vara medveten så utgår jag från att jag inte alltid gör "rätt", att det finns mer att göra och utveckla. (Britt)

Hon fortsätter med att formulera sig på följande sätt angående vad genusmedvetande är, hur hon ser på sitt eget genusmedvetande och hur det har utvecklats:

> Mitt eget genusmedvetande ja... Det är inte lätt att beskriva för det är inget som sker över en dag. "Tankar tar tid" och måste så få göra. Det är väl en strävan att gå från att vara omedvetet omedveten till att bli medvetet omedveten till att bli medvetet medveten och utopin är väl att bli omedvetet medveten. Att komma på att det är bra att se sig själv göra fel för det är ju då utveckling sker. Är man omedvetet omedveten så finns inte genus med i en begreppsvärld, är man medvetet omedveten, har man kommit på att man gör fel och att man är omedveten om genus. Idealet är väl att bli medvetet medveten dvs att man hela tiden är medveten om genus och man kan väl säga att det är kanske en utopi att vara omedvetet medveten dvs att man ständigt och jämt är genusmedveten utan att behöva tänka på det överhuvudtaget. (Britt)

Genusmedvetenhet i klassrummet

Det är viktigt att föra in genusmedvetande i klassrummet, inte bara hos lärarna utan också hos eleverna menar Katarina. Enligt henne är det viktigt att öka både lärares och elevers medvetenhet då det bland annat ökar analysmöjlighe-

terna i olika ämnen. Det ger också eleverna en möjlighet att analysera och se var makten i samhället finns och hur den påverkar dem själva:

> Man måste alltså lägga in utbildning, kultur och ekonomi för att se den individuella makten samt den ärvda makten. För allt handlar om makt. Från att klassbegreppet har varit kopplat till produktionsmedlen kopplas det numera till ekonomiska, sociala och kulturella betingelser […]. Klass [mitt tillägg] är löst kopplade till produktionsmedlen. Men i o m att vi gått från industrisamhälle till informationssamhälle så avtar dess betydelse hela tiden. I industrisamhället var din klassidentitet lättare att definiera, idag mer svårdefinierbart. (Katarina)

Katarina återkommer till klassbegreppet och beskriver att det har utvecklats från det kollektiva till det individuella i och med att vi har gått från ett industrisamhälle till ett informationssamhälle. Det handlar enligt Katarina om vem som har kulturella och ekonomiska kapital. Klass har, anser hon, blivit mer svårdefinierat och klassbegreppet utgörs idag inte bara av social status även om detta fortfarande är en del av klassbegreppet. Hon anser att klassdebatten behöver nya definitioner för att fungera, men enligt henne är det absolut en fråga som hör hemma i den genuspedagogiska debatten. Enligt Katarina handlar allt till sist om makt och vem som har makten och hur den utövas:

> Klass enligt Marx och synen på produktionsmedlen håller delvis fortfarande, men då vi nu är på väg att lämna industrisamhället så behöver vi nya andra begrepp. Nu handlar mycket om ekonomi- och kulturkapital. Man måste alltså lägga in utbildning, kultur och ekonomi för att se den individuella makten samt den ärvda makten. För allt handlar om makt. (Katarina)

För att göra lärare medvetna om hur klassfrågan visar sig måste de få kunskap om hur elevernas bakgrund och föräldrarnas utbildning påverkar då ungdomarna väljer yrke och utbildning i framtiden. Hon hänvisar till forskningsresultat i ämnet och pekar på att Skolverket kommit fram till att moderns utbildningsnivå är viktigare för barnets skolframgångar än vad faderns utbildningsnivå är. Samma resultat har tidigare nämnts i avsnittet ”Bemötande av pojkar och flickor i gymnasieskolan” och även i avsnittet ”Kön och skolattityd” där Mac an Ghaills (1994) fyra typer av pojkar diskuteras. Katarina menar att diskussionen har gått från de marxistiska tolkningarna av klass och makt mot att produktionsmedlen i dag är löst kopplade till klass. Den nya tolkningen av klass är i stället en annan menar Mia, och pekar på ekonomi och utbildning:

> En blandning av utbildning, ekonomi och makt. "Rätt" utbildning och bra ekonomi ger makt. Överklass är när du har mer makt än andra genom t.ex.

> utbildning, arbete och ekonomi. Den nya underklassen idag är framförallt invandrare som oftast inte har någon reell makt över varken sitt eget liv eller andras. (Mia)

Klass utgörs enligt Mia av vem som tillhör den ”rätta” klassen och vem som har de ”rätta” utbildningarna och som samtidigt kan lägga till en god ekonomi till sin livsstil. Det är viktigt att diskussionen om klass och makt kommer in i klassrummet menar hon och att frågorna belyses i undervisningen. Katarinas svar är liknande då hon menar att eleverna i skolan inte alltid ser vinsterna med en god utbildning, ibland ser de det som ett slöseri med tiden:

> Från industrisamhälle till informationssamhälle med stora klasskillnader men utan uttalade klassidentitet. Detta påverkar skolan - Tidigare mycket studier - högre status, makt och ekonomi. Idag [är det] inte lika självklart. Många ungdomar ser inte studier som annat än slöseri med tid. (Katarina)

Föräldrarnas bakgrund och studier och klass påverkar pojkar mer än flickor upplever både Mia och Katarina. De menar att flickorna oftare än pojkarna lägger ner mer tid på sin utbildning då detta mer eller mindre är ett krav från skolan och från föräldrarna. Oavsett vilken bakgrund flickorna har ägnar de med tid åt skolan än pojkarna. Föräldrarnas bakgrund och studietradition spelar emellertid in om flickorna läser vidare vid högskola eller universitet:

> Flickor oavsett samhällsklass ofta mer inriktade på studier än killar. Anser sig ha mer att vinna [på det, mitt tillägg]. Jämför kvinnliga och manliga arbeten som kräver liten utbildning med lönen. Men barn från hem med studietradition pluggar längre än de som inte har den traditionen. Förälderns inkomst, typ av arbete och utbildning ger ett socialt och kulturellt kapital som sedan visar sig i stil, smak och sociala relationer. Gymnasieskolan idag är inte bara könssegregerad den är också i ganska hög grad klass segregerad. Sammanfattningsvis så har föräldrarnas utbildningsnivå stor betydelse för elevers framför allt pojkars studie och yrkesval. Flickor gör ofta fler klassresor än pojkar. (Mia)

Gymnasieskolan är enligt Mia inte längre bara könssegregerad utan också klassegregerad. Beroende på den klassbakgrund eleverna har påverkas deras studieval på gymnasiet och därmed påverkas även deras framtid när de väljer programinriktning på gymnasiet. Flickorna har, enligt Mia och Katarina, och som skrivits tidigare, mer att vinna på i framtiden att ha en utbildning för det ger i slutändan mer pengar i plånboken. De menar att de flesta av de yrken som finns för flickor utan akademisk utbildning är lågavlönade till skillnad från de yrken som finns för pojkar där de inte behöver någon akademisk utbildning.

Mia hänvisar till yrken som elektriker och snickare. Det vore å andra sidan bra om skolan kunde verka för att förhindra de traditionella könsmönstren menar de och ge båda könen tillgång till alla utbildningar. De intervjuade genuspedagogerna vill föra in genusmedvetenhet i klassrummet för att kunna förändra jargonger och attityder som ibland finns inom manliga yrkesgrupper och som gör att flickor väljer bort praktiska utbildningar och i stället satsar på teoretiska gymnasieprogram. Om genusperspektiv införs i undervisningen blir innehållet i det stoff som eleverna arbetar med annorlunda och eleverna får en annan analysmöjlighet, därför måste diskussionerna i klassrummet öppnas för att föra in ett intersektionalitetsperspektiv. Katarina menar att det skulle bli mer intressant för fler elever att studera om skolämnena kunde ses genom till exempel genus- och maktperspektiv. Hon anser att maktperspektivet går att använda på i stort sett vilket material som helst och det finns nästan inga begränsningar om att det skulle vara ett speciellt för ett skolämne eller en speciell text:

> Men egentligen kan du t.ex. använda vilken text du vill när du skall problematisera något. Det viktiga är att du analyserar texten/materialet genusmedvetet. En genusmedveten lärare ser och problematiserar utifrån maktbegreppet. De flesta ämnen kan utgå från maktbegreppet. i a f om du utgår från texter och källan. Vem har skrivit vad, i vilket syfte, vilken tid, vilken effekt? Etc. Ungdomar får då ett helt annat verktyg som gör texter intressanta. Allt kan ses i ett maktperspektiv. Det behöver inte vara ett klassperspektiv. Genus praktiseras eller tillverkas hela tiden i vardagslivet privat och offentligt. Västerländsk vetenskap och teknologi är kulturellt maskuliniserad. Men det nämns sällan eller aldrig inom skolan. Vi lever i en genusbestämd värld. (Katarina)

Katarina menar att i klassrummet kan många schatteringar ses och interaktionen mellan eleverna styrs av status och klass. Medvetandet hos eleverna om hur klass och status, men även etnicitet påverkar gruppen är viktigt anser hon. Både Katarina och Veronica beskriver att ett intersektionalitetsperspektiv är viktigt att få med som ett analysinstrument vid genuspedagogiskt arbete. De menar att en lärare är genusmedveten när hon eller han ser att kunskap inte är neutral utan att den innehåller många olika perspektiv som till exempel klass. Det är därför av vikt att lärarna för in intersektionalitet som verktyg i klassrummet. Då kan de lättare analysera klassrumsklimatet och även klimatet på skolan menar Veronica. Genom det får de en möjlighet att studera vem som styr normen i klassrummet eller på skolan och hur eleverna tillåter varandra att vara:

> I klassrumsinteraktionen kan man genom observation hitta många schatteringar inom gruppen, uppkomna av olika makt- och statusfaktorer. Det är viktigt att också ha ett intersektionalitets-perspektiv med, då etnicitet, klass och status i gruppen också definierar hur du tillåts vara i klassrummet. (Veronica)

Mia menar att klass, språk och makt är nära sammanbundna. Hon återkommer till att som lärare på Barn- och Fritidsprogrammet var det befriande för henne att läsa Ambjörnssons (2003) avhandling. Hon beskriver att det som nyexaminerad var svårt att sätta fingret på vad det handlade om innan hon tog del av Ambjörnssons text. Där fanns en koppling mellan kön och klass beskriven och Mia beskriver att ”språket, att få begrepp, är makt - inte minst att tolka och förstå” var viktigt för henne för att förstå hur genus påverkar och styr i klassrummet. Hon fortsätter att beskriva att lärarna på hennes gymnasieskola förhöll sig på annat sätt gentemot de elever som gick på Barn- och Fritidsprogrammet än vad de gjorde gentemot andra elever på mer studieinriktade program så som Samhällsvetenskapsprogrammet eller Naturvetenskapsprogrammet. Hon beskriver att hon upplevde att det fanns en skiktning i lärarnas attityder beroende på vilket program eleverna studerade på:

> Det jag tyckte mig se var att lärare förhåll sig olika till eleverna beroende på gy-program, och jag som (ny) Bf-lärare hade svårt att sätta fingret på vad det handlade om innan jag såg att det handlade om både kön och klass. (Mia)

I skolan nämns alldeles för sällan maktperspektivet upplever Katarina. Men hon menar att om det lades till undervisningen skulle det göra att många elever fick ett annat förhållningssätt till skolkunskaperna, i alla fall om de fick de presenterade för sig genom ett makt- och klassperspektiv. Det skulle resultera i att fler skulle ta till sig undervisningen på ett helt annat sätt:

> Ta de traditionella ämnena i skolan och se dem utifrån ett maktperspektiv t.ex. historia, naturvetenskap, litteratur etc. och man får en annan dimension i lärandet som ofta tilltalar elever. I a f lite äldre elever. Sedan kan man ju kalla det problembaserat lärande eller vad som helst, men maktproblematiseringen ger vidare kunskaper och kräver analys av texter. (Katarina)

Att föra in problematiseringar kring klass och makt skulle alltså enligt Katarina göra att analysen fördjupade elevernas kunskaper och insikter om normer i samhället. Hon menar att allt påverkar människans förutsättningar i samhället. Det som enligt Katarina är viktigt att diskutera i undervisningen är hur historien har påverkats av genus och kön men också av klass, kultur, etnicitet, sexualitet och generation. Hon hänvisar till vad som skulle kunna göras i skolan och nämner flera olika ämnen bland annat samhällskunskap. Där tycker hon att det är vikigt att lärarna medvetet diskuterar med eleverna om vem som har makt och vad makt innebär. Diskussionen kan sedan gå vidare till vilka som har varit överordnade respektive underordnade. Det är viktigt att visa för eleverna, menar hon, vem eller vad som är norm i samhället och hur det har påverkat eller

fortfarande påverkar livsvillkoren för människor av olika kön, etnicitet och sexuell läggning. Hon beskriver hur en lärare visar att den är genusmedveten i sin undervisning:

> En lärare är genusmedveten när hon/han inte förutsätter att alla är heterosexuella flickor eller pojkar från medelklassen och från vår svenska kultur vilket förutsätter flexibilitet vad gäller stoff och pedagogik samt attityder och bemötande. Men egentligen kan du t.ex. använda vilken text du vill när du skall problematisera något. Det viktiga är att du analyserar texten/materialet genusmedvetet. En genusmedveten lärare ser och problematiserar utifrån maktbegreppet. De flesta ämnen kan utgå från maktbegreppet. i a f om du utgår från texter och källan. Vem har skrivit vad, i vilket syfte, vilken tid, vilken effekt? Etc. Ungdomar får då ett helt annat verktyg som gör texter intressanta. (Katarina)

De argument som genuspedagogerna framför angående genusmedvetenhet är snarlika, då de beskriver att lärare har blivit genusmedvetna när de betraktar sitt arbetsmaterial som påverkat av kön och makt. Men de påpekar också att de oftast inte får möjligheten att följa lärare eller arbetslag i deras process mot medvetandegörande. De menar att det är viktigt att lärare blir genusmedvetna om de ska kunna utföra sitt arbete på det sätt som står beskrivet i styrdokumenten. En lärare måste bli medveten om att eleverna i gymnasieskolan påverkas av lärarnas bemötande, förhållningssätt och attityder. Britt frågar hur läraren annars ska kunna se hela eleven om den inte är medveten om hur bland annat samhälle, makt, kön och klass påverkar elevens situation:

> Har svårt att se helt genusblinda människor som goda pedagoger till att skapa förutsättningar för den enskilda eleven att utvecklas efter sin förmåga (med risk för att låta nedvärderande, vilket inte var min mening). (Britt)

Sammanfattning

Genuspedagogerna anser att det är nödvändigt att skolans lärare blir genusmedvetna för att de ska kunna genomföra det som finns beskrivet i styrdokumenten om jämställdhet mellan könen. Utbildningen skulle med ett utökat antal analysperspektiv resultera i att fler elever blev medvetna om diskussioner om kön, makt och klass infördes i undervisningen. Genuspedagogerna menar att genusmedvetenhet utvecklas genom reflektion över praktiken genom att flera olika perspektiv används. Den utvecklas också genom samtal med kollegor där situationer analyseras ur olika perspektiv. Medvetenhet utvecklas genom att man läser litteratur, går kurser, deltar i föreläsningar och agerar i klassrummet.

Medvetenhet är en lärandeprocess men den befinner sig ständigt på en glidande skala mellan medvetenhet och omedvetenhet och genuspedagogerna beskriver att de ständigt måste påminna sig själva för att de ska kunna förbli medvetna. Ett bra sätt, enligt genuspedagogerna, att öka medvetenheten hos kollegor är att studera skolmaterial ur köns-, makt- och klassperspektiv. Det är viktigt att inse att kunskapen inte är neutral utan att den är laddad av just kön-, klass- och maktfrågor. Lärare och även elever kan bli genusmedvetna genom att göra skolans olika ämnen mer intressanta genom att problematisera dem ur ett eller flera av de perspektiv som nämnts ovan. Genuspedagogerna finner att det är en väg att göra skolarbete mer lockande för elever.

En lärare som inte är genusmedveten får enligt genuspedagogerna problem att se eleverna för dem de är och inte som en klunga. Vägen till att få lärare att bli genusmedvetna är lång och motsträvig då den kantas av många hinder. I nästkommande del redovisas hur genuspedagogerna upplever det motstånd som finns mot att arbeta genuspedagogiskt och hur de bemöter motståndet. Genom att lärare arbetar med att bli medvetandegjorda har de också enligt genuspedagogerna möjlighet att se att det är mycket mer än bara kön som påverkar i klassrummet, till exempel föräldrarnas bakgrund.

Att försöka riva osynliga hinder – om att ifrågasätta normer och få motstånd

Även om skolans undervisande lärare skulle vinna på att införa ett genuspedagogiskt arbetssätt för att öka jämställdheten mellan könen, är det inte alla kommuner som använder sig av sin utbildade genusresurs. Det visades i resultatkapitlets början hur kommunerna använder sin genuspedagogiska resurs. De genuspedagoger som är verksamma har ofta inte någon arbetsbeskrivning och ibland inte mycket tid till sitt förfogande. I det här avsnittet är fokus på den arbetssituation som genuspedagogerna har med både aktivt och passivt motstånd från kommun, skolledning och kollegor.

De genuspedagoger som intervjuats menar att det är svårt att få komma ut på skolor och göra det arbete som de är utbildade för då attityden hos många kommuner, lärare och rektorer är att tiden inte finns till arbetet. I stället blir deras arbete som beskrevs tidigare under arbetssätt, att de får göra inhopp som föreläsare under en kompetensutvecklingsdag eller en studiedag. De menar att det är svårt att få gehör hos sina kollegor för det genuspedagogiska arbetssättet. En del av genuspedagogerna menar att deras kommuner har en helt annan syn på vad kompetensen ska användas till eller om den ska användas överhuvudta-

get. Oberoende av varandra upprepar genuspedagogerna under den tid som respektive intervju pågår att stöd saknas för deras arbete. Britt upplever att hon saknar stöd och att hennes kommun inte kommunicerar uppdraget med henne:

> Jag kan ju säga att förra terminen ställde jag frågan vad de förväntade mig att göra, cheferna har tydligen diskuterat det, men det har ännu inte skett någon återkoppling till mig. Då kan du ju fundera över vilken nivå det är på stöd jag har. (Britt)

Hon berättar att hennes kommun inte har förståelse för vad hennes utbildning skulle kunna användas till. Trots detta är hennes hemkommun en av de kommuner som svarat på brevundersökningen och i brevet redovisas att det i kommunen finns en genuspedagog och att denna har en arbetsbeskrivning. Britts beskrivning av kommunen är dock en helt annan och hon menar att hennes arbetsgivare anser att vara resursperson innebär att hon kan sättas in som vikarie när någon är sjuk eller ska vara borta från arbetet av andra orsaker:

> En gång fick jag en förfrågan om att vicka [vikariera, min kommentar] i en klass när läraren skulle vara borta, inte som genuspedagog utan för att vara resurs. Så pass medveten är kåren om vad resursen innebär. (Britt)

Hon skriver att det gör henne uppgiven och besviken att medvetenheten bland lärarna, eller *kåren* som hon väljer att kalla kollegorna, inte är större för det som hennes uppdrag innebär men hon tillägger att rektorer och skolledningar måste stå bakom det genuspedagogiska arbetet. Det gör de inte i hennes fall anser hon. Förutsättningarna för att hon ska få fortsätta är att hon själv gör sig behövd och marknadsför sig för lärarna i kommunen. Upplevelsen hon förmedlar tillbaka är att det saknas stöd för hennes arbete. Hon anser vidare att det måste ligga i rektorernas intresse att hon blir använd. I viss mån har det sugit musten ur henne beskriver hon och menar att hon ligger lågt under den period vår intervju pågår. Britt berättar att hon bara arbetar med det som berör hennes andra del av arbetet, det hon gör vid sidan av sitt genuspedagoguppdrag:

> Jag kan ju inte gå in och säga att de måste använda mig, men jag vet ju av egen erfarenhet att det som regel finns en massa saker "jag" kan göra för att göra min egen praktik mer jämställd. Om jag som genuspedagog ser det i mitt eget pedagogiska arbete tror jag att jag kan dra slutsatsen att det är så hos de flesta. Jag tror att det kan behövas hjälp av någon med ögon utifrån för att man ska få hjälp att själv se sitt eget beteende och för att få hjälp att lyfta blicken och söka möjliga förändringar. Sedan tror jag att det måste finnas en drivkraft och en vilja hos dem som det handlar om för att det ska bli ett lyckat resultat. Sedan har vi våra styrdokument som faktiskt säger att vi ska arbeta

> medvetet med detta och där skulle jag vilja påstå att det brister hos många… (Britt)

Uppbackning saknas

Genuspedagogerna upplever att kommuner och skolledningar inte ger dem den uppbackning som de skulle behöva. Det påverkar deras arbete anser de och gör att de tjänsterna blir ”inaktiva” tjänster, tjänster som bara finns på pappret. De erfar att då stödet saknas från skolledningarna gör det att lärare som är negativt inställda får vatten på sin kvarn att det genuspedagogiska arbetet är onödigt. Genuspedagogerna menar också att det är svårt att få igång ett genuspedagogiskt arbetssätt när det finns en prestige hos lärarna att själva kunna klara av jämställdhetsarbetet i skolan. De upplever att skolledningarna genom sin passiva inställning förmedlar att arbetet i skolan ska lösa sig av sig självt, bara för att lärarna någon gång har fått en föreläsning om jämställdhetsarbete kan de klara jämställdhetsmålen. Det finns stort motstånd från lärarnas sida att en kollega ska kunna lära en annan kollega något, som Britt beskriver det. Genuspedagogerna upplever att det hos kollegorna finns en negativ inställning mot att arbeta jämställt. De upplever också att de allra flesta lärare anser sig kunna arbeta genuspedagogiskt och jämställt utan deras hjälp. Annica menar att många lärare har följande inställning till det hon har att förmedla:

> Måste vi göra något då? Kan det inte vara som det är, det fungerar ju bra. Vi är jämställda så vi behöver inte göra något osv. (Annica)

Samtidigt som genuspedagogerna är förvissade om att just genuspedagogik är nyckeln till att få det mer jämställt i skolan inser de att det kommer att ta lång tid att genomföra arbetet. De menar att de har lärt sig att det finns för många hinder att rasera på vägen. Det gör att det tar lång tid att genomföra det processinriktade handledningsarbetet som de anser behövs för att öka och befästa medvetenheten hos lärarna. Utvecklingsarbetet tar tid men det måste få ta tid med tanke på att det handlar om människan själv och hennes attityder som ska förändras menar Katarina. Annica beskriver hur hon ser på att genomförandet av jämställdhetsarbetet i skolan samtidigt som hon funderar kring vad det skulle kunna innebära om det verkligen blev en realitet, men hon anser att hon kommer inte fram till något resultat:

> Det kommer att ta alldeles för lång tid och det är för många hinder att rasera, sedan kan man ju fundera över vad total jämställdhet kan innebära. Att alla får lika resurser och utrymme? Eller att alla har möjlighet att göra självständiga val? Eller att förväntningar och bemötande är lika? Upplevs lika? Att börja

> försöka svara på frågor föder ofta fler frågor. Men jag tror att det tar lång tid om det inte kommer påtryckningar. Därför att det är så sega strukturer i detta. Just med genus och jämställdhet händer inte något gratis. Ta IT så får du en lite annan förändringsbild. Där kan många se att får ut något direkt av en förändring, utveckling. Så är det inte riktigt i vår fråga. (Annica)

Hon bedömer att det oftast handlar om okunnighet att lärare inte jobbar eller vill jobba med genuspedagogik. Viljan saknas hos både lärare och skolledning att arbeta med jämställdhetsfrågor. Då viljan saknas är det svårt för genuspedagogerna att göra sitt arbete, menar de. Annica jämför jämställdhetsarbetet som kräver en personlig insats med det IT-arbete som introducerades i skolorna för något år sedan, och menar det har gått mycket fortare. Genom att IT-arbetet visar på en nästan omedelbar förändring, ser alla vinsterna med det arbetet. Hon antar att det tar längre tid innan samma förändring kan uppvisas vad gäller arbetet med jämställdhet mellan könen. Anledningen som hon ser är att motståndet stort menar hon, och att lärarna inte märker förändringen direkt. Men genuspedagogerna kan inte som Britt menar tvinga någon att arbeta för då blir inställningen hos lärarna ännu sämre. Genuspedagogerna upplever att både lärare och skolledningar alltid har olika orsaker att inte vilja delta i arbetet. Den känsla som Katarina, Mia och Britt förmedlar i sina svar är uppgivenhet för att de inte når fram och inte heller får möjligheten att nå fram.

"Vi har så mycket annat just nu" – om viljan att bli använd

Genuspedagogerna beskriver att de tacklar motstånd genom att inte gå in i diskussioner för de har upplevt att de som framför motståndet ändå inte vill lyssna. De som står för motståndet vill hålla kvar vid sina vanliga arbetssätt och inte ändra på något. Genuspedagogerna menar att det framförallt handlar om en ledningsfråga, att ledningen tydligt måste tala om vad som står i läroplanens värdegrund angående jämställdhet mellan könen och ge direktiv för hur arbetet ska utformas för att skolan ska nå dit, genom att bland annat arbeta med förhållningssätt och bemötande. De menar att motståndet gör att det är svårt att arbeta med genuspedagogik, just för att det går trögt och långsamt.

Annica menar att hon har utbildat ganska många lärargrupper i sin sextimmarsutbildning som beskrevs innan, men hon är tveksam till hur mycket som händer efter det att de är färdiga. Hon menar att deltagarna fått upp ögonen för frågan men hon undrar samtidigt om de orkar jobba med den när det inte sker medvetet och aktivt i arbetslaget. Annica visar på att det framförallt finns två svårigheter vid arbetet med genuspedagogiken:

> Det är två saker jag tycker är svåra. För det första att det finns ett motstånd att jobba mot. Det kan handla om att man inte tycker att jämställdhet är ett problem till att man inte tycker at det är tillräckligt viktigt att jobba med. Det andra är att det känns som att det går så trögt och långsamt. Jag har utbildat många lärargrupper nu och jag är tveksam till hur mycket som händer efter att jag utbildat dem. Många har nog fått upp ögonen för frågan, men frågan är hur mycket de orkar jobba med den. Några ändrar säkert en del i sitt förhållningssätt eller i undervisningen medan andra struntar i det. Jag har fått höra "vi har så mycket annat att jobba med nu så vi hinner inte med jämställdhet denna termin" eller "detta fick vi utbildning i förra året, nästa höst är det något annat som gäller". (Annica)

Övriga genuspedagoger berättar också i sina intervjuer att de har fått höra att lärarna inte har tid med jämställdhet för tillfället eller att de redan har fått utbildning i frågan och nu är det något nytt på kalendariet. Deras gemensamma upplevelse är att lärarna inte vill utveckla jämställdhetsarbetet bland eleverna samtidigt som de arbetar med något annat utvecklingsområde. Inställningen till jämställdhetsarbetet är som Britt beskriver att det är något som ligger ”ovanpå det andra” och inte som en naturlig del i pedagogiken. Här menar genuspedagogerna att det måste ske en förändring och den kan bara ske genom att rektorerna tillsammans med lärarna utformar arbetet och driver det framåt. Ett framgångsrikt jämställdhetsarbete kan inte ske genom några få eldsjälar.

Att bemöta motstånd

Det svåraste med uppdraget tycker de är att få gehör för det de har att berätta. De upplever att lärarna anser sig ha för mycket att göra och tror att genuspedagogiken kommer att vara något som skall ligga ovanpå allt annat som de ska arbeta med i den vanliga undervisningen som visades ovan. De menar att lärarna inte förstår att genuspedagogiken ska vara inkluderat i det vanliga arbetet. Ofta blir de ifrågasatta och motarbetade i form av passivt, men också aktivt motstånd. Annica berättar att hon handskas med motståndet genom att vara bemötande och hänvisa till det uppdrag som skolan har i och med att det i de övergripande styrdokumentens formuleringar sägs att skolan ska motverka traditionella könsroller och arbeta för jämställdhet mellan könen. Annica beskriver hur hon bemöter motståndet från lärare:

> Det är lite olika. Jag försöker lyssna, svara vänligt och bemöta det personen säger. Jag hänvisar ofta till uppdraget, att jobba efter läroplanen där det står att skolan ska motverka traditionella könsmönster. Jag lär mig att hantera motstånd genom att prata med kollegor som också är genuspedagoger. (Annica)

Oftast är genuspedagogerna ensamma om sin tjänst och har därför ingen att prata med om sina upplevelser. Men det finns genuspedagoger som in går i nätverk och där de har kontakt med andra genuspedagoger. Där kan de hämta kraft, inspiration och argument för att bemöta kritik som kommer från till exempel lärare eller skolledare. De upplever att motståndet blir större ju längre upp i skolan man kommer. En av anledningarna till att det är svårt att få in jämställdhet i gymnasieskolan är att det finns uppnåendemål i kursplanerna. Dessa måste uppfyllas för betygsättningens skull och då är lärarna mer ovilliga till att arbeta med andra utvecklingsområden än vad de är bland de yngre eleverna. Det som inte explicit står i läroplanen upplever genuspedagogerna att lärarna inte tar upp i undervisningen. Mia menar att hon har hittat ett bra förhållningssätt till motståndet. Hon beskriver att hon inte går till motattack mot den som står för motståndet. För att komma runt motståndet säger hon istället till den som står för åsikterna "så kan man se det, men jag tänker också att…". Hon skriver att hon bemöter motstånd genom sin grundinställning till kunskapen om styrdokumenten och hur de ska användas i gymnasieskolans verksamhet:

> I utbildningssammanhang med lärare brukar jag ta vad styrdokumenten säger i början, göra någon övning på det, och säga att privat gör vi som vi vill men som tjänstemän har vi detta att följa och utveckla. Kan nog förebygga en del öppet motstånd. (Mia)

Mia beskriver att hon håller sig till fakta och pekar också på vikten av att faktiskt föra fram att läroplanen innehåller vad lärare ska arbeta med, och att där tydligt står att jämställdhetsarbetet ska vara prioriterat. Katarina skriver att hennes kommun har beslutat att inte längre finansiera hennes uppdrag. Beslutet har gjort henne ledsen men hon nämner i samma meddelande att gymnasieskolorna i hennes kommun har insett värdet i hennes arbete och har visat intresse att finansiera hennes uppdrag:

> Tyvärr så har X-stad kommun nu ingen genuspedagog längre. De få procenten som jag hade är nu borttagna. Det är bara att beklaga. Det känns lite bittert och tråkigt, men lärare från gymnasieskolorna i X-stad har redan hört av sig och skolorna är villiga att betala mig privat för att jag ska jobba med deras elever och det är ju positivt, men beklagligt att chefer på högre nivå inte förstår vikten av arbetet. Det är ju också ett maktperspektiv; vem bestämmer vad som är viktigt att satsa på? (Katarina)

Sammanfattning

Att arbeta med genuspedagogik är att konfronteras med en normativ skola och därigenom ständigt stöta på hinder. Genuspedagogerna upplever både passivt och aktivt motstånd från kollegor och de upplever att det hos lärare finns en prestige i att inte vilja lära sig av en kollega. Det passiva motståndet kommer från lärare och framförs genom att de för tillfället har för mycket att göra och menar att de inte hinner arbeta genuspedagogiskt eller att de redan fått utbildning i detta, genom någon föreläsning. Det aktiva motståndet kommer från lärare som ifrågasätter arbetssättet. Genuspedagogerna tacklar motståndet genom att bland annat hänvisa till skolans styrdokument och genom att inte gå till motattack utan visa på att genusfrågorna kan ses från olika synvinklar. Framförallt upplever de att de saknar stöd för sitt arbete från både kommuner och skolledningar. Genom att motståndet är, som de upplever stort, går arbetet långsamt framåt. Kraft för att orka med allt motstånd hämtar de hos andra genuspedagoger som de känner till och har kontakt med. Trots detta finns det positiva exempel, där gymnasieskolorna i ett fall gått in och lovat sponsra en genuspedagogs numer borttagna tjänst. Detta för att gymnasieskolorna anser att det arbete som genuspedagogen utför är viktigt och behövs för att skolan ska leva upp till det som står skrivet i styrdokumenten om jämställdhet mellan könen.

Diskussion

Genuspedagoger – för vem och varför?

År 2001 beslutade den då sittande regeringen att införa en utbildning för genuspedagogiska resurser riktade mot förskola, grundskola och gymnasieskola (prop. 2001/02:1). Bakgrunden till beslutet var att skolan inte lyckats uppfylla de mål om jämställdhet mellan könen som finns i läroplanens värdegrund (Lpf 94) och som har funnits inskrivna i gymnasieskolans styrdokument sedan läroplanen Lgy 70. Genom att genomföra utbildningen av denna resurs var förhoppningen att lärarna i skolans olika åldrar skulle kunna få hjälp av denna resursperson i arbetet med jämställdhets- och genusfrågor inom ramen för skolans arbete. De som gick utbildningen var förskollärare, fritidspedagoger, lärare verksamma i grundskolan och lärare vid gymnasieskolan. Utbildningen kom att kallas genuspedagogutbildningen.

Från början var det från regeringshåll planerat att det i varje kommun skulle finnas minst en så kallad genuspedagog och att denna skulle få 25 procent av sin tjänst avsatt till arbetet med genus- och jämställdhetsfrågor. Det beräknades att det i små kommuner borde räcka med en utbildad resursperson medan det i större kommuner behövdes fler än en. Därigenom hoppades man kunna täcka upp det behov som fanns enligt regeringens beräkningar.[73] År 2004 skulle arbetet vara genomfört och genuspedagogerna skulle då vara satta i arbete. Nu blev det inte så, utbildningen lockade inte som det var tänkt och en korrekt siffra på hur många genuspedagoger som i dag är verksamma går inte att få fram. Sannolikt har ungefär hälften av de utbildade ett genuspedagogiskt uppdrag i någon av landets kommuner. Dock återstår frågan varför inte alla utbildade genuspedagoger är verksamma och varför en del kommuner inte tar till vara den utbildade resurs som finns. Ett svar kan vara att det var ekonomiska anledningar till att antalet utbildade inte blev lika stort som antalet anmälda. Små kommuner valde helt enkelt att prioritera andra saker än att skicka någon till utbildningen.[74] En organisatorisk anledning kan vara att kommunen bestämt att genuspedagogresursen inte behövs då skolans lärare anses kompetenta nog att själva arbeta med jämställdhetsfrågan. Ett annat svar kan vara att det under den period som

[73] E-postkommunikation med docent Gun-Marie Frånberg, ansvarig för genuspedagogutbildningen vid Umeå universitet, 2008-11-15.
[74] E-postkommunikation med docent Gun-Marie Frånberg, ansvarig för utbildningen vid Umeå Universitet, 2008-11-15

utbildningen gavs inte fanns någon lärare i kommunen som var villig att delta i utbildningen. Behovet av en genuspedagogisk resurs kanske inte synliggjorts i kommunen, då kompetensen saknas. Kommuner och skolledningar vill helst se att lärarna är kompetenta och att de utan hjälp klarar av jämställdhetsuppdraget i gymnasieskolan. *Varför* är återigen en fråga som inte kan få några konkreta svar, man kan bara spekulera. Regeringsmålet om att det år 2004 skulle finnas en utbildad genuspedagog i varje kommun har misslyckats och anledningarna är förmodligen fler än de som angetts ovan.

Vem behöver egentligen en genuspedagog? Den frågan kan ställas efter denna studie. Det finns enligt den här studiens resultat ett ointresse hos många lärare och motståndet är stort mot att arbeta med jämställdhetsfrågor. Den upplevelsen delar samtliga genuspedagoger som har intervjuats för den här studien. Motståndet och ointresset (Hedin, 2006) att arbeta med jämställdhetsfrågor finns också hos rektorer och kommuner vilket inte underlättar situationen då ledningen måste stå bakom och driva arbetet framåt. Arbetet med jämställdhetsfrågor måste dock komma från både lärare och skolledare och de måste ta ett gemensamt ansvar för om det ska fungera eftersom frågorna bäst angrips tillsammans (Hargreaves & Fink, 2008). Men ledningens tystnad ger budskapet om att jämställdhetsarbetet inte är viktigt och kan ”glömmas bort” (Wahl, 2001):

> Ledningens engagemang är viktigt i alla delar av arbetet. Det är ledningens ansvar att skapa praktiska möjligheter till arbetet, att förankra, att följa upp och bekräfta, att lotsa medarbetarna förbi hinder och att sätta mål och lyfta in arbetet i rätt sammanhang. Jämställdhets- och likabehandlingsarbete är ett värdegrundsarbete och berör alla anställda, inte bara pedagogerna (www.jamstalldskola.se, 2008-12-29).

Inställningen från skolledarhåll torde vara att lärare kan arbeta med jämställdhetsfrågor utan en genuspedagog och därför anses resursen inte behövas. Det är en anledning till att arbetet inte går framåt. Samtidigt vet vi efter otaliga rapporter att arbetet i skolan med jämställdhet mellan könen inte ger det resultat som de borde. Genom olika statliga utredningar (SOU 2004:115; SOU 2005:66; SOU 2006:75) och regeringspropositioner (prop. 1994/94:164; prop. 1996/97: 112; prop. 1998/99:121; prop. 2001/02:1) har bilden klarnat om hur jämställdhetsarbetet i skolan fungerar, eller snarare inte fungerar. Skolan klarar inte värdegrundsuppdraget och det jämställdhetsarbete som den enligt skollagen och läroplanen är ålagd att arbeta med.

Jämställdhetsarbete – inte en "quick-fix"!

I läroplanens värdegrund står det skrivet att gymnasieskolan, såväl som den övriga skolan, ska arbeta för ökad jämställdhet mellan könen. Ända sedan den moderna gymnasieskolan tillkom år 1970 har jämställdhet mellan kvinnor och män varit ett arbetsområde som varit aktuellt i skolan. Det har som visades i avhandlingens bakgrundstext, *Genustänkande i gymnasieskolan*, inte hänt mycket med jämställdhetsarbetet under de år som Lgy 70 och Lpf 94 varit gällande. Gymnasieskolan och den övriga skolan har inte arbetat aktivt med jämställdhet och för att råda bot på detta gjorde den dåvarande socialdemokratiska regeringen år 2001 satsningen på att utbilda genuspedagoger. Den här studien har satt ljuset på att genuspedagogerna inte alltid utnyttjas som det från början var tänkt, nämligen att vara en resurs för andra lärare arbete med jämställdhet mellan könen och hur det kan genomföras i undervisningen.

De genuspedagoger som finns har inte alltid uppdraget inskrivet i sin tjänst och kan därmed inte arbeta effektivt med genuspedagogik. Den här studien visar på att det genuspedagogiska arbetet ofta ses som en *quick-fix* av skolledningar och kommuner. Jämställdhetsfrågan får en föreläsning i början av terminen för att fräscha upp minnet om vad som står i läroplanens värdegrund. Tid ges inte till arbete efter föreläsningen, det förväntas ske av sig självt. Ett problem med det förhållningssättet är att det är alldeles för lätt att vandra i gamla invanda mönster när ingen påpekar vad det är som sker, sett ur ett genusperspektiv. Kommuner och skolledningar måste stå bakom det genuspedagogiska utvecklingsarbetet för att det ska drivas framåt och bli bestående. Om de inte gör det och inte visar vägen kommer arbetet inte heller att utföras. Om inte ledningen tydligt visar vad arbetet ska leda till kommer inte heller lärarna att arbeta med jämställdhetsfrågor (Wahl, 2001). Det blir förvisso en eller annan lärare, de riktiga eldsjälarna, som kommer att ta upp det i sitt eget klassrum men de kommer inte att kunna påverka skolstrukturen. Hela organisationen måste stimuleras till att arbeta med jämställdhet, det är ett måste om de övergripande styrdokumenten ska kunna efterlevas och för att arbetet ska ge resultat. Om inte styrdokumenten följs uppfyller inte skolan sitt uppdrag med att bland annat behandla kvinnor och män jämställt. Den här studien visar att genuspedagogen är ett instrument för att kunna uppfylla det som ska styra skolans arbete. Om genuspedagogerna får ett tydligt uppdrag att arbeta utifrån får således jämställdhetsfrågorna den centrala plats som läroplanens värdegrund visar på att de ska ha.

De genuspedagoger som har intervjuats för den här studien bekräftar att arbetet med jämställdhetsfrågor är ett arbete som tar lång tid att implementera i verksamheten. Det som verkligen behövs är tid att träffa lärarna i de olika arbetsla-

gen så att ett ordenligt genomslag fås, allt för att leva upp till den ursprungliga intentionen för deras utbildning. Genuspedagogens arbete präglas dock av att ”föreläsa och inspirera” lärarna under en enstaka dag. Samtliga intervjuade genuspedagoger delar denna upplevelse, att det är detta som kommunerna ger tid till, en dag för kompetensutveckling för att höja medvetenheten om jämställdhet i skolan (Lif, 2008c). Det problem som genuspedagogerna upplever är att det inte räcker med en föreläsning. De anser att mer tid borde ges för att de ska kunna arbeta långsiktigt med lärarna istället för att försöka fixa jämställdhetsarbetet på en timme. Jämställdhetsarbete är inte en *quick-fix*, det tar tid att förändra strukturer och normer.

Genuspedagogerna förfogar över den resurs som kanske är svaret på hur skolan ska kunna bli jämställd, men då måste de få skäligt med tid för att kunna arbeta med frågorna och utveckla skolan. Men för att lyckas måste de genuspedagoger som finns idag få möjligheten att arbeta på ett konstruktivt sätt. De ska, enligt dem själva, arbeta med handledning och därigenom långsiktigt förändra och utveckla genusmedvetenhet hos lärarna. Utan det långsiktiga förändringsarbetet kommer den ojämställda situationen i skolan att bestå och läroplanens värdegrund förblir en pappersprodukt utan kött och blod.

Genusdebatt i skolan – en väg till rättvis bedömning av eleverna?

I juni 2008 sattes *Delegationen för jämställdhet i skolan* samman för att närmare studera jämställdhet och lika villkor i skolan (Dir 2008:75). Enligt kommittédirektivet skulle delegationen studera pojkars och flickors attityder till studier och till skolan. Arbetet skulle leda fram till att: ”föreslå långsiktiga insatser […] för hur ett jämställdhetsarbete i skolan såsom en del av värdegrundsuppdraget ska utvecklas och stärkas” (a.a.). Mycket av den debatt som förs i skolorna idag fokuserar på betyg och bedömning av elever. Den handlar framförallt om hur elever ska betygsättas för att skolan ska bli rättvis och rättssäker, samt vara på lika villkor och därmed bli kvalitetssäkrad. Resultaten från den här studien visar att genuspedagogerna anser att ett medvetet genusarbete i gymnasieskolan skulle göra eleverna mer jämställda, både i skolmiljön som exempelvis i klassrummet, men också i betyg då individen ses utan relation till gruppen och gruppindelningar. Individen ses istället utifrån sina egna behov. I arbetet att bedöma och betygssätta rättvist glöms lätt bort hur eleverna påverkas av de normativa genusstrukturer som råder i skolan.

Som jag har visat i den här studien bemöts könen olika i klassrummet. Flickorna fostras från början till att följa den så kallade skolkoden, det som också kallas

den dolda läroplanen (Brody, 1977). De fostras till att kunna arbeta långsiktigt och vara analyserande i sitt arbetssätt. Det är dessa kvaliteter som gör att flickorna i större omfattning når de höga betygen i skolan (Kimmel, 2005). Pojkarna får inte samma fostran från skolan och klarar därför inte de krav som skolan ställer för högre betygen. Här brister skolan i sitt fostransuppdrag då könen inte får likvärdiga förutsättningar att lyckas. Lärare påverkar det sociala klimatet i klassrummet och de för även med sig icke önskvärda normer in i gymnasieskolan i form av attityder och förhållningssätt gentemot könen och jämställdhetsfrågor. Att höja blicken från den debatt som i dag råder och istället föra in genusdebatten i skolan skulle ge en rättvis bedömning av eleverna.

Den här studien visar att lärare i skolan sällan läser vetenskapliga texter om pedagogik, didaktik eller pedagogiskt arbete. De intervjuade genuspedagogerna menar att fortbildningen för lärare i stor utsträckning handlar om att förkovra sig i de undervisningsämnen de har i sin lärarexamen, inte i pedagogiska eller didaktiska frågor. Det innebär i längden att förändringen av bemötandet och förhållningssättet gentemot eleverna lär dröja och därmed också uppfyllandet av läroplanens värdegrund liksom jämställdhet mellan kvinnor och män i skolan. Om inte genusdebatten blir mer levande förlorar skolan en viktig faktor för rättvisa bedömningar, då den normativa bedömningen av könen kommer att fortsätta och betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar inte kommer att förändras.

Resultaten från denna studie visar att för att genus- och jämställdhetsdebatten ska kunna föras framåt inom skolan är det viktigt att debatten fokuserar på hur lärare kan bli medvetna om genus- och jämställdhetsfrågor. Det bör enligt den här studiens resultat ske genom ett fokuserat arbete i handledningsgrupper. Det som skolans lärare behöver är att få råd på vägen om hur de ska göra för att uppfylla läroplanens värdegrund och de olika mål den innehåller angående arbetet med jämställdhetsfrågor. Men de behöver också arbetslagen som bollplank för att pröva de nya kunskaperna och idéerna mot. Här kan de diskutera de upptäckter de gör, de misstag de upptäcker att de gjort samt tillkortakommanden. Samtidigt fungerar arbetslaget också som en kritisk vän när lärarna utvecklar genusmedvetenhet.

Genusperspektiv i sin praktik

Det finns enligt de intervjuade genuspedagogerna ett antal olika anledningar till varför skolan bör arbeta med genuspedagogik. En av de viktigaste anledningarna som de själva uppger är att genom att utmana elevernas syn på könsroller

skulle pojkarnas betygsnivåer kunna påverkas. De intervjuade genuspedagogerna vill inte kalla pojkarna skolans förlorare, men det finns områden där pojkarna verkligen är förlorarna (Öhrn, 2002; Skolverket, 2006). Detta visar sig genom att de inte ”får” lära sig de koder som skolan kräver för betygssättningen. Kravet finns att flickorna ska klara detta och att de genomskådar och lär sig koderna snabbare än pojkarna. Men det är enligt genuspedagogerna inte jämställt när pojkarna inte får samma möjlighet till utveckling. Om materialet i skolan presenterades ur ett intersektionalitetsperspektiv kunde det locka fler elever till läsning då kön, makt och klass enligt genuspedagogerna är nyckel till hur vi känner igen och tolkar samhället.

De menar dock att det är farligt att glömma flickorna i debatten om de låga betygen eftersom alla flickor inte passar in i normen (Reay, 2001; Ambjörnsson, 2003; Jackson, 2006) av att vara de som når de höga betygen, och dessa flickor riskerar då att glömmas bort. Det finns inte något enkelt svar på problemet menar de. Men de menar att det är en realitet att pojkarna i större utsträckning förhandlar sin skolsituation än vad flickorna gör, då det fortfarande ses som kvinnligt att plugga och pojkarna vill inte uppfylla de kvinnliga normerna och uppfattas som feminina (Kimmel, 2005; Björnsson, 2005). Därför är detta också en anledning till att skolan bör arbeta genuspedagogiskt.

De genuspedagoger som har intervjuats i den här studien menar att det är viktigt att lärarna och skolan får ett genusperspektiv på sitt teoretiska och praktiska arbete. Lärarna måste bli medvetna om hur könen bemöts och hur detta i sin tur påverkar hur eleverna uppträder mot varandra i skolan. Attitydmönster om könsnormer som lärare visar upp i det praktiska arbetet kan upptäckas både i handledningssituationen och i observationen, då medlemmarna i arbetslaget får observera sig själva men också sina kollegor.

Normativa genusmönster återspeglas i gymnasieskolan

De gruppindelningar av flickor och pojkar som presenterades i avhandlingens inledning görs för att försöka förklara gymnasieskolans normativa genusstrukturer och hur dessa återspeglar samhällets indelning av könen. Ett exempel är maktfördelningen. Män sitter oftare än kvinnor i högsta ledningen för företag. Det är också vanligare att det är en man som styr en gymnasieskola medan mellanchefen är en kvinna. Det är också vanligare att skolchefen på förvaltningsnivå är man, i F-län är tolv av tretton skolchefer män.[75] Rektorsjobbet har

[75] Uppgift från år 2008, e-postkommunikation med professor Tomas Kroksmark.

kommit att bli ett kvinnojobb (SCB, 2006). Genusordningen verkar för en segregering av könen och den är verksam hos lärare, men också hos eleverna (Hirdman, 2001). I Sverige är genuskontraktet synligt i den segregering som finns på arbetsmarknaden; det är få länder i Europa som har en lika könsuppdelad arbetsmarknad som Sverige har (SCB, 2006). Den kvinnliga och manliga arenan möts sällan och genuskontraktet gör att det blir svårt för könen att samverka på lika villkor (Hirdman, 2001). Gymnasieskolan är en av de få arbetsplatser där könsfördelningen bland de anställda fortfarande är relativt jämn (SCB, 2006). Men det betyder inte att makten är jämnt fördelad mellan könen då den högsta chefen har varit och fortfarande ofta är man. Elever i gymnasieskolan väljer program och kurser efter de etablerade genusstrukturerna. Varken flickor eller pojkar väljer det traditionellt kvinnliga då det rankas lägre än det manliga. Detta kan vara en effekt av att fokus i jämställdhetsarbetet lagts på att få flickorna att ändra inriktning på sina val i större utsträckning än vad pojkarna har behövt och det tyder på en maskulinisering av valen (Sandell, 2007). För att åskådliggöra hur makten påverkar i samhället bör den problematiseras och analyseras. Vidare bör jämställdhetsdebatten genomsyra skolans undervisning mer än vad den gör idag.

Genom att kunskap om genus har en underordnad roll på lärarutbildningarna är det kanske inte konstigt att kunskapen om jämställdhet mellan kvinnor och män är otillräcklig hos de nyutexaminerade lärare som skall undervisa i skolorna (Lif, 2008a). De blivande lärarna måste under sin utbildning få kunskaper i vad jämställdhet mellan könen innebär för att sedan kunna omsätta detta i sitt arbete i klassrummet. Att fortsätta på samma sätt utan att förändras och intala sig själv att gymnasieskolan är jämställd är att bland annat förneka vissa elever möjligheten att nå de högre betygen och därigenom få samma möjligheter till en likvärdig utbildning. Här ligger såväl en könsaspekt som en klassaspekt. Pojkar och flickor är i dessa sammanhang inte enhetliga grupper utan klasstillhörighet styr också det förhållningssätt som skolans lärare har gentemot eleverna.

Genusfrågan påverkar dessutom demokratin i gymnasieskolan och yrkesetiken hos lärarna åsidosätts när ett kön systematiskt blir undanskuffat från möjligheten att prestera då gymnasieskolan visar upp ett normsystem som inte är jämställt. Den här studien visar också att skolornas ledning inte kan sopa jämställdhetsarbetet under mattan och acceptera orden från lärarna ”vi har så mycket annat nu”. De intervjuade genuspedagogerna menar att jämställdhetsarbetet är något som måste genomsyra hela organisationen, annars får det ingen effekt. Det kan inte bara vara ett fåtal utvalda eldsjälar som arbetar med jämställdhetsfrågor, då kommer gymnasieskolan aldrig att uppnå styrdokumentens mål om

jämställdhet mellan könen. Kommuner och skolledningar måste stå bakom det genuspedagogiska utvecklingsarbetet. Om ledningen inte visar sin vision kommer inte heller lärarna att arbeta med jämställdhetsfrågor.

Normativ skola behöver utmanas

Normativa attityder till hur lärare bemöter elever av olika kön och könsmönster måste ifrågasättas av gymnasieskolans lärare. Jämställdhet mellan könen måste synliggöras och problematiseras tillsammans med eleverna för att de ska få verktyg att i framtiden kunna forma samhället till ett jämställt samhälle. Både kvinnor och män vinner på att det normativa samhället utmanas. Båda könen vinner på att det blir jämställt, men vinsterna visar sig på olika sätt. För pojkarna blir vinsterna bland annat sociala relationer, språkutveckling och möjligheter att nå de högre betygsnivåerna, då skolgången blir på lika villkor. För flickorna blir vinsterna istället möjligheter att få vara med och bestämma. Ur ett längre perspektiv också mer pengar i plånboken om lönerna förändras. Även mäns våld mot kvinnor kan minska om jämställdhets-, makt- och klassfrågor får ett större inflytande i skolans undervisning menar de intervjuade genuspedagogerna.

Orsaken till att gymnasieskolan, men även den övriga skolan, har misslyckats med sitt jämställdhetsarbete kan vara att de som arbetar inom skolan, lärarna, rektorerna och skolledningarna men även förvaltningarna i kommunerna som ansvarar för skolan, inte har tillräckliga kunskaper i jämställdhet och genus. Detta påverkar i sin tur kunskaperna om hur arbetet i klassrummet kan genomföras på ett jämställt sätt. Finns inte kunskapen finns inte heller förståelsen av hur behoven ser ut, och därmed inte heller hur individerna påverkas i undervisningssituationen. Om lärarna på gymnasieskolan ska kunna bemöta eleverna på ett likvärdigt sätt innebär detta att de måste ha kunskaper i hur de bemöter könen (SOU 2006: 75). De måste alltså få kunskap om hur de själva agerar, men också hur jämställdhet mellan könen speglas såväl på den skola där de själva arbetar som i samhället, i statistiken och i forskningen. Förutom detta måste de även ha kunskaper i hur jämställdhetsarbete sker. Genuspedagogik bör enligt den här studiens resultat bli en del av gymnasieskolans organisation och en del av undervisningen för att gymnasieskolan ska uppfylla läroplanens värdegrundsmål.

Om vi utgår från skolan blir effekten av en normativ förståelse av genusfrågor att förhållningssätt och bemötande av elever fortsätter som idag, könsmönster och genuskontrakt fortsätter att gälla. (Martinsson & Reimers, 2008). Det nor-

mativa blir det rätta och skolan slutar att utmana de traditionella könsrollerna. ”I och med att dessa normer materialiseras i styrdokumenten stabiliseras normerna […] Det normativa blir en del av det egna jaget” (a.a., s. 14). Ett genuspedagogiskt arbetssätt är på många sätt utmanande för den normativa gymnasieskolan. Om lärarna blir medvetna om genusnormer, hur de själva agerar och vilka attityder de har samt hur detta påverkar eleverna, kommer många av de uppbyggda strukturerna kring hur lärare förhåller sig till könen att kunna analyseras. Därigenom kan det normativa sättet att bemöta könen utmanas och styrdokumenten om jämställdhet mellan kvinnor och män realiseras. De gruppindelningar som finns mellan könen luckras upp om lärarna blir medvetandegjorda om hur normer och strukturer speglas i undervisningen, i såväl lärarnas förhållningssätt som i skolböcker och annat material. Gymnasieskolan bedömer eleverna efter den dolda läroplanen (Brody, 1981) och den skolkod som den innebär. De elever som avslöjar koden har uppenbarligen lättare att klara sig genom gymnasieskolan och nå de högre betygen, för de agerar på det sätt som beröms av skolan. Gymnasieskolan har under många år tjänat på att använda den dolda läroplanen (a.a.) då undervisningen underlättas om ett av könen följer den, oftast det kvinnliga. Lärarna har kunnat använda de kvinnliga eleverna som ordningshållare i grupper, organisatörer av klassrumsarbetet, fredsmäklare mellan ”bråkiga” pojkar etc. Som det ser ut idag är det fler flickor än pojkar som behärskar skolkoden och således är det fler flickor som har genomskådat den dolda läroplanen. Flickorna som grupp har lärt sig att genomskåda koderna genom att skolan lagt verktygen i händerna på dem. Pojkarna har inte tilldelats dessa möjligheter i samma utsträckning.

Det är viktigt att utmana gruppindelningarna av elever för att uppfylla målet om jämställdhet mellan könen och för att kunna utmana de traditionella könsrollerna. Det heteronormativa kontraktet normaliserar gruppindelningen av flickor och pojkar och gör det legitimt att bemöta en del elever på ett sätt som inte är likvärdigt eller jämställt. Samtidigt som det heteronormativa kontraktet exkluderar de elever som inte passar in i normen om hur en elev ska vara, inkluderar det andra elever och gör att bemötandet från lärarna inte blir likvärdigt gentemot alla elever. Om lärarna blir medvetna om de normer som den dolda läroplanen bygger på utmanas gruppindelningen av eleverna. Ett heteronormativt kontrakt (Butler, 2007/1990) är grunden för indelningen av könen men också hur könen tolkas inom indelningarna och vad som är acceptabelt att göra om man är flicka eller pojke. Det heteronormativa kontraktet synliggörs och kan analyseras om lärarkåren blir medvetandegjorda om hur normer påverkar elevernas situation i klassrummet och i skolan samt deras lärande. Skolkoden och den dolda läroplanen (Brody, 1981) luckras också upp av det genuspedagogiska

arbetssättet då strukturer, attityder och normer förs upp till ytan och analyseras. Det blir med andra ord svårare för flickor och pojkar att identifiera sig genom de mallar som gruppindelningarna utgör om normerna synliggörs, och det blir svårare för lärare att placera könen i någon av gruppindelningarna och därmed torde individens möjligheter till en rättvis bedömning öka.

Fungerande arbetssätt för att medvetandegöra

Ett vanligt misstag som begås när arbetet med jämställdhetsfrågor inleds är att underskatta kvantiteten av insatser och resurser som arbetet kräver i form av tid (Lif, 2008c). Det finns en risk att det börjar med enstaka isolerade insatser, vilket inte, som den här studien visar är ett framgångsrikt tillvägagångssätt. Den visar att det mest effektiva arbetssättet är en reflekterande metod i form av handledning av arbetslag. De intervjuade genuspedagogerna är förvissade om att det är det arbetssättet som har störst inverkan på medvetandegörandet om attityder och förhållningssätt hos de inblandade. Handledningen skulle kunna få den inverkan att lärarna i arbetslaget börjar reflektera över sin egen praktik och sitt eget förhållningssätt (Åberg, 2007). Men genuspedagogerna möter ett motstånd bland både lärare och skolledningar. Genom att arbeta med reflekterande handledning skulle arbetet visserligen ta längre tid att genomföra, men det skulle också få den inverkan att effekterna blir mer varaktiga än efter en enda föreläsning. Men just att det tar tid är det som genuspedagogerna upplever som det största motståndet. Det är inte många kommuner eller skolor som är beredda att ge dem den tid de behöver. Upplevelsen blir att deras arbete skall utföras under den tid det tar att föreläsa, och det får inte påverka den övriga verksamheten (Lif, 2008c). Att arbeta med genuspedagogik och utveckla undervisningen genom ett genusmedvetet perspektiv är ett arbete som tar tid, men ett utvecklingsarbete som får tid överlever längre än ett arbete som presenteras genom en föreläsning för ett kollegium (Lif, 2008c).

Även om de genuspedagoger som intervjuats för den här studien gick utbildningen före år 2005 och alltså inte fått handledning som en del av kursen, ser de i alla fall fördelarna med handledning. De anser att de genom sina kunskaper kan leda arbetet framåt i ett arbetslag, och att de har utvecklat kunskaperna efter hand och ser stora fördelar med handledning av arbetslag. Det reflekterande handledningsarbetet innebär en vinst på många sätt, bland annat genom att det ger arbetslaget en möjlighet att ”förstå meningen med de handlingar som planeras, genomförs och observeras” (Handal, 2007, s. 23). Genom handledningen bildar också arbetslagen en förståelse ”genom interaktion och kommunikation med andra” (a.a., s. 23). I handledningen bildar även den enskilde lära-

ren mening i det att de tillsammans tänker till och ser samband i den pedagogiska praktiken. Handledaren är i den processen viktig för att insikten ska uppnås och för att arbetet ska kunna drivas framåt då handledaren leder arbetet genom att ställa frågor och problematisera verksamheten (Rönnerman, 2007).

Jämställdhetsarbete som en etikfråga

Orsaken till att gymnasieskolan har misslyckats med sitt jämställdhetsarbete är att de som arbetar inom skolan inte har tillräckliga kunskaper i jämställdhet och genus (prop. 1994/95:164; prop. 2001/02:1; SOU 2004:75; SOU 2006:75). Detta påverkar i sin tur kunskaperna om hur arbetet i klassrummet kan genomföras på ett jämställt sätt. Finns inte kunskapen finns inte heller förståelsen av hur behoven ser ut och inte heller hur individerna påverkas i undervisningssituationen, vilket den här studien tydligt visar. Det upplever i alla fall de genuspedagoger som har intervjuats för den här studien. Lärarnas kunskaper om vad jämställdhet mellan könen är och hur de kan arbeta påverkas inte om de bara får en föreläsning. Om de ska kunna bemöta eleverna på ett likvärdigt sätt innebär detta att de måste ha kunskaper i hur de bemöter könen. Förutom detta måste de även ha kunskaper i hur jämställdhetsarbete sker. Som genuspedagogerna i denna studie menar kan inte jämställdhetsarbetet reduceras till övningar som görs någon enstaka gång, utan det måste implementeras i organisationens dagliga arbete. Genuspedagogik måste vara en del av lärarnas vardag och inte bli separata övningar.

För att uppnå jämställdhet mellan könen måste de som arbetar inom skolan inse att alla elever är olika, även de som är av samma kön. Olikheter beror bland annat på vilken bakgrund eleverna har såsom etnisk härkomst, klass och sexuell läggning (Lykke, 2005). Människor är olika och ska därmed behandlas olika men för den skull inte ojämlikt. Det finns dock många anledningar till varför människor behandlas ojämlikt, ”rasmässiga” och klassmässiga fördomar spelar in i bemötandet av elever (Pinker, 2006) och det bör skolans lärare bli medvetna om. Jämställdhet och jämlikhet mellan människor är ytterst en fråga om moral och något som ständigt måste diskuteras i skolan. Diskussionen om hur jämställdhet mellan könen ska kunna uppnås bör föras mellan lärare och rektorer, men också mellan lärare och elever då dessa ska ha inflytande på undervisningen

Att hävda människors olikheter och på samma gång framhäva att jämställdhet ska råda är en så sofistikerad tanke att många människor har svårt att svara mot den moraliska resning som krävs för att ändra på mönster och normer som

råder när samhället inte är jämställt (Pinker, 2006). Alla i skolan måste bemötas efter de kvalifikationer de har, för alla människor föds inte med lika förutsättningar och lika behandling innebär då i slutändan ojämlikhet. Förhållningssättet att behandla människor som *jämlikar* måste finnas i skolans styrdokument:

> Fördomar och förtryck bekämpas inte i första hand genom att påstå att det inte existerar några som helst skillnader människor emellan, utan genom ett etiskt ställningstagande som finner det oacceptabelt att behandla enskilda individer som representanter för en viss grupp, en grupp med vissa karakteristiska drag. I ett upplyst samhälle bortser man från kön, ras och etnisk härkomst när det gäller arbetsmarknad (löner, tillsättningar, befordringar) utbildningsväsende och rättsskipning helt enkelt därför alternativ är etiskt förkastligt. Att diskriminera folk på grund av ras, kön eller etnisk härkomst är djupt orättfärdigt eftersom det är att bestraffa människor för drag som de själva inte har någon som helst kontroll över (Pinker, 2006, s. 160).

En jämställd skola kan bli en rättvis skola om alla bemöts likvärdigt och får sina individuella behov sedda och tillfredsställda och därigenom kan de förhoppningsvis utvecklas om inte till sin fulla potential så i alla fall en bra bit på väg dit. Genom att behandla elever jämställt ökar deras rättssäkerhet i skolan då de blir sedd för det var och en är och inte som del i en grupp. Enligt filosofen John Rawls (1990) måste *jämlikhet* råda mellan människor som en naturlig del i samhället och ojämlikhet är endast tillåten om alla vinner på att det är ojämlikt eller inte är jämställt:

> [O]m det finns skäl att tro att den verksamhet som lett eller leder fram till ojämlikheten kommer att vara till fördel för alla som deltar i den. Det är viktigt att betona att alla måste vinna på ojämlikheten […] Principen utesluter därför ett rättfärdigande av ojämlikheten på den grunden att nackdelarna för den som befinner sig i en viss ställning skulle uppväga fördelarna för den som befinner sig i en annan ställning (Rawls, 1990, s. 27)

Argumentet blir då att det är omoraliskt att inte sträva efter jämlikhet och jämställdhet. Ojämställdhet får endast råda om alla inblandade vinner på att det inte är jämställt mellan könen, annars är det oetiskt. Den här studien visar att den svenska skolan med alla åldrar inräknade inte är en jämställd skola, men genom ett medvetet arbetssätt går det att förändra rådande normer. Ojämställdhet får alltså enligt Rawls endast råda om alla vinner på det. Den här studien visar att det finns förlorare i den svenska skolan och därmed måste arbetet med jämställdhetsfrågor prioriteras. Det kommer dock enligt genuspedagogerna ta lång tid då alla aktörer i skolan inte är medvetna om varken sitt eget agerande, sitt

eget förhållningssätt gentemot könen eller att det skulle vara ett problem för verksamheten.

Lärarna lämnas i sticket

Arbetet med jämställdhetsfrågor måste börja med lärarna. De är de som styr arbetet i klassrummet och de som kan urskilja strukturer och normer som visar på ojämställdhet mellan eleverna. Men arbetet med jämställdhetsfrågor måste också inkludera eleverna. Om arbetet ska lyckas måste nämligen även de vara med. Då lärare inte är med eleverna överallt på skolan, exempelvis inte på rasterna, i skolrestaurangen eller i förflyttningen mellan salar är det viktigt att eleverna är införstådda i hur människor bemöter, förhåller sig till och behandlar varandra. Om eleverna är delaktiga i frågorna kan jämställdhetsarbetet lättare etableras i skolorganisationen. Då krävs det givetvis att jämställdhetsarbetet börjar tidigare, redan på förskolan. Som genuspedagogerna i den här studien hävdar är det egentligen för sent att börja på gymnasieskolan, arbetet måste starta tidigare.

De intervjuade genuspedagogerna menar att om en lärare känner sig otillräcklig i att undervisa i jämställdhet är detta något som det inte ges plats åt. Om ett ämnesområde uttryckligen inte står beskrivet i kursplanen kommer lärarna heller inte att undervisa i det. Gymnasieskolan har mål att uppnå i form av kursmål men också övergripande mål i form av styrdokument. Det är en realitet att jämställdhetsfrågorna inte har stöd i kursplanerna, den står beskriven i de övergripande styrdokumenten men inte tydligt nog. Det leder till att lärarna inte tar upp frågan, på grund av sin okunnighet om genus- och jämställdhetsfrågor. Ett förslag skulle kunna vara att skriva in jämställdheten i kursplanerna som ett mål att uppnå i respektive kurs och inte bara som idag i läroplanens styrdokument. Om jämställdhet stod med som mål att uppnå skulle det vara svårare att komma undan uppdraget. Genusvetenskap är inte något som har en given plats och som det undervisas i medvetet på lärarutbildningen (Larsson & Orlander, 2005; Lif, 2008a). Eftersom undervisning om genusfrågor saknas på lärarutbildningarna, är det inte konstigt att kunskapen om jämställdhet blir otillräcklig hos de lärare som kommer ut i skolorna. De blivande lärarna måste under sin utbildning ta till sig kunskaper i vad jämställdhet mellan könen innebär för arbetet i klassrummet. Annars blir det omöjligt att leva upp till styrdokumentens mål om jämställdhet mellan kvinnor och män. Att fortsätta i samma hjulspår och intala sig själv att skolan är jämställd är att bland annat förneka vissa elever möjligheten att nå de högre betygen och därigenom få samma möjligheter till en likvärdig utbildning. Det påverkar dessutom demokratin i skolan och yrkesetiken hos

lärarna åsidosätts då ett kön i skolan systematiskt blir undanskuffat från möjligheten att prestera genom att skolan visar på ett normsystem som inte är jämställt. Skolornas ledning kan inte bara sopa jämställdhetsarbetet under mattan och acceptera orden från lärarna ”vi har så mycket annat nu”. Jämställdhetsarbetet är något som enligt den här studien måste genomsyra allt, annars får det ingen effekt. Det kan inte bara vara några få utvalda eldsjälar som arbetar med jämställdhet mellan könen, då kommer skolan aldrig att uppnå styrdokumentens mål.

Det kan vara så att jämställdhetsbegreppet i dag är för snävt för att passa in i gymnasieskolans arbete. Ett begrepp som *likabehandling*, eller *jämlikhet för alla*, måste kanske föras in för att därigenom vidga förståelsen av den situation som råder i gymnasieskolan. Genom att i stället fokusera begrepp som jämlikhet och likabehandling kan förståelsen av hur lärare förhåller sig till flickor och pojkar ökas hos lärarna då fler aspekter än enbart genus återfinns i debatten. Aspekter som etnicitet, bostadsort, klass, sexuell läggning och duktig eller mindre duktig i skolan kommer också att höra till samma diskussion. Genus blir då en del av en större kontext som påverkar lärare i förhållningssätt och bemötandet. Det utvidgade sättet att fokusera frågan påverkar också eleverna i förhållandet till utbildning och attityder till skolgång. I den här studien hänvisar genuspedagogerna till intersektionalitetsperspektivet, de påpekar att makt- och klassfrågan är viktiga delar för förståelse av hur lärare bemöter flickor och pojkar av olika bakgrunder. För att återupprätta gymnasieskolans genus- och värdegrundsarbete, men även genuspedagogik, bör dessa aspekter tas hänsyn till då likabehandling av elever är viktigt för rättssäkerheten av skolan. Genom att föra in fler aspekter än genus i skolans värdegrundsarbete kan frågan få nytt liv. Avsaknaden av ovanstående aspekter kan vara förklaringen till att frågan om genus och genuspedagoger svalnat något, vilket den här studien visar.

Med hänvisning till skolans värdegrundsuppdrag och de övergripande målen i läroplanen skulle jämställdhet, jämlikhet och likabehandling - gärna som vilken annan viktig kurs som helst - kunna göras till en målstyrd kurs, med tydligt skrivna mål att uppnå som också skulle betygsättas. Det skulle vara den tydligaste signalen och ett viktigt uppdrag som staten kan ge kommunerna när det gäller värdegrundsarbetet i gymnasieskolan. Men insatserna bör även ske på lärarutbildningen. Som framgått av den här avhandlingen är jämställdhet mellan kvinnor och män en av grundsatserna i läroplanens värdegrund och därmed viktiga för skolans arbete, men som berörts ovan kanske något för snäv för att vara användbar i skolans arbete. I och med att den nya lärarutbildningen

(HUT07) kallas för en hållbar lärarutbildning borde kunskap om jämlikhets- och likabehandlingsfrågor ingå då de tillhör den sociala hållbarheten:

> Skolan måste kunna vara ett verktyg för att påverka det uppväxande släktet enligt de rådande samhällsidealen. Jämställdhet är ett sådant ideal (SOU 2008:109, s. 193).[76]

Social hållbarhet innebär att människor bemöts jämlikt och får likvärdiga möjligheter att verka i samhället. Då *Delegationen för jämställdhet i skolan* fått i uppdrag att utreda jämställdhetsarbetet i skolan och den situation som i dag råder i skolan, bland annat med ojämlik betygsstruktur och pojkars attityder till skola och utbildning, borde lärarutbildningen ta till sig arbetets resultat och föra in likabehandlingsfrågorna som en mer vital del av utbildningen. Då frågor som berör könen i skolan bland annat är viktiga för; bemötandet av eleverna, förhållningssättet gentemot dem, likabehandlingen och betygssättningen av dem, måste frågorna som handlar om jämställdhet, jämlikhet och likabehandling få en central plats i den nya lärarutbildningen, förslagsvis i form av en egen kurs. Då finns det en förutsättning att morgondagens elever blir behandlade på ett likvärdigt sätt och läroplanens värdegrund skulle då kunna bli en naturlig del av skolans arbete. Inte något som det ägnas en dag åt ibland, som situationen är nu.

Slutord

Det är skolans och lärarnas uppgift, oavsett om det är gymnasieskolan, förskolan eller grundskolan, att bemöta och förhålla sig till eleverna på ett likvärdigt sätt. Flickor och pojkar ska få likvärdiga möjligheter till utbildning, de ska bedömas utifrån ett system som ser dem för de individer de är. Den här studien har visat att lärare gärna delar in elever i fack. Gruppindelningen är ett uttryck för normerade strukturer för hur skolan uppfattar flickor och pojkar. För att komma bort från kategoriseringen av eleverna behöver lärare, rektorer och skolledningar bli medvetna om hur strukturer och normer påverkar i klassrummet. Det visas i den här studien att det dock är fler aspekter än bara kön som påverkar hur elever blir bemötta i skolan. Etnicitet, klass, social bakgrund och sexuell läggning påverkar också hur lärare förhåller sig till elever. Frågan som då ställs är om jämställdhet är ett för snävt begrepp. I stället kanske ett annat begrepp måste föras in i skolan. Arbetet borde istället utgå från jämlikhet och likabehandling. Då blir kön och genus en av fler aspekter. Det innebär att ge-

[76] http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf. Online 2009-01-08

nuspedagogiken måste förändras för att den ska få sin berättigade plats som förändringspedagogik, intersektionalitetsperspektivet blir således viktigare än enbart kön vid likabehandling av elever. Den här studien har visat att de genuspedagoger som intervjuats är medvetna om att fler aspekter än kön är viktiga för att uppfylla arbetet med värdegrundsfrågorna där likabehandling av flickor och pojkar är en viktig del. Ett medvetet arbete med värdegrundsfrågor åsidosätts systematiskt till förmån för vardagliga frågor. I stället för att se att värdegrundsfrågorna är en del av det vardagliga arbetet blir jämställdhet, jämlikhet och likabehandling en fråga som får en nedtonad och undanskymd plats i skolans vardagsarbete. Om skolan ska klara av sitt uppdrag med att behandla kvinnor och män likvärdigt måste arbetet genomföras medvetet och konsekvent.

SUMMARY

The Long Way to an Equal School!

Gender pedagogues understanding of the comprehensive upper secondary school's equality work

In the year of 2001 the Swedish government stated that there was to be a new education introduced for teachers working in the Swedish school. It was aimed to educate resources working in the school system in how to reduce inequality between men and women. The education lead to a new profession, they became so called gender coaches or gender pedagogues.

In the year of 2002 the education began at two Swedish universities, the Umeå University and Gothenburg University. The education lasted for three years, 2002 until 2005. Approximately 219 and 294 persons had the opportunity to become gender pedagogues.

Every municipality was supposed to have at least one gender pedagogue by the end of year 2004, working at least 25 percent of his or her working hours as a gender pedagogue. This didn't become reality since not every municipality educated a gender pedagogue.

The objective of this research question is to study how gender pedagogues define gender pedagogy. It also tries to answer the questions of how gender pedagogy is used by gender pedagogues in the classroom and under what conditions gender pedagogues work.

Educational importance of the study

Ever since the contemporary Swedish upper secondary school was started in 1970, gender equality has been an important part of the curriculum. It is states in the Swedish school law, and in the curriculums for all grades and school years, that there must be equality between men and women and boys and girls. The curriculum of the Swedish school builds on the same fundamental values concerning equality, no matter of grade, and these are:

> The inviolability of human life, individual freedom and integrity, the equal value of all people, equality between women and men and solidarity with the weak and vulnerable are all values that the school shall represent and impart. In accordance with the ethics borne by Christian tradition and Western humanism, this is achieved by fostering in the individual a sense of justice, generosity of spirit, tolerance and responsibility (www.skolverket.se, online 2008-08-24).

Through interviews with gender pedagogues this thesis study what gender pedagogy is, how they work in the classroom with the teachers, and how they wish to work. Almost all of the gender pedagogues' wish they could work more intensely and more focused than they do in reality.

Objectives and purposes of the study

The objectives of this study were, to study what gender pedagogy is and how it is used in the classroom. One purpose of this project was to study what techniques gender pedagogues use in their work in the classroom. Another purpose was to study what experiences the gender pedagogues have concerning their work as gender pedagogues and of using the pedagogy in various situations. Finally the purpose was to study the possibilities that the gender pedagogues have for doing their work, and under what circumstances they do their work. This was operational through the digital interviews called @ography. By using a digital method with written answers made the answers more reflective and profound than an ordinary vocal interview.

A number of research questions have been posed from the project, namely the following:

- How does a gender pedagogue experience the content of gender pedagogy?
- How does a gender pedagogue experience the possibilities of using gender pedagogy in upper secondary school?
- How does a gender pedagogue experience the possibilities to use gender pedagogy in his or her work when working with other teachers?
- How does a gender pedagogue experience his/her own development of gender awareness?
- How does a gender pedagogue experience the existence of collective gender awareness?

Theoretical framework

The theoretical basis for this research is derived from a hermeneutical approach. The hermeneutical approach allows the researcher to interpret the answers asked in the study. In this case written e-mail answers.

The aim of this research project was to try to look in to what gender pedagogy is, by telling the gender pedagogues stories of how they have learned gender pedagogy and how they use it in their work. It is by their stories and their pre comprehension that the stories being told. As the researcher reads and interprets the answers the picture grows and makes a pattern:

> A person who is trying to understand a text is always projecting. He projects a meaning for the text as a whole as soon as some initial meaning emerges in the text. Again, the initial meaning emerges only because he is reading the text with particular expectations in regard to a certain meaning. Working out this fore-projection, which is constantly revised in terms of what emerges as he penetrates into the meaning, is understanding what is there (Gadamer, 1989, p. 269).

The aim of a hermeneutical approach is to interpret human experiences as they are told to the researcher. By this approach the researcher explains the phenomenon by a careful interpretation where parts of the text are tested against the complete text:

> The status of truth in the objective sense, as correspondence to the facts, and its role as a regulative principle, may be compared to that of a mountain peak usually wrapped in clouds. A climber may not merely have difficulties in getting there – he may not know when he gets there, because he may be unable to distinguish, in the clouds, between the main summit and a subsidiary peak (Popper, 1989/1963, p. 226).

Critical hermeneutics was used in order to explain the essence of gender pedagogy. Analyzing an interview by using critical hermeneutics is to read, interpret and explain. According to Ricouer (1993) critical hermeneutics is the only way an interpretation can be done. The researcher enters the project with a pre comprehension about the subject that is to be studied. His or her pre comprehension and the new comprehension build a horizon of common understanding. And it is this horizon of common understanding that the researcher is supposed to explain. By the hermeneutical interpretation the text is clarified out of mystery and brought into understanding, the mystery is to be unraveled to help

the reader understand what the text or the phenomenon is all about (Gadamer, 1997).

Methods and source of data

An enquire was sent out to 105 Swedish municipalities in order to establish whether they had an educated gender pedagogue working in the local schools. These municipalities were all required to have a gender pedagogue, according to the Swedish national agency for school improvement (www.skolutveckling.se, online 2008-09-03).

In this research project the collection of data has been done by interviewing six gender pedagogues. The method that has been used has been a digital form of interviewing, @ography:

> When I e-mail someone I know the text is personal – when I participate in electronic situations in which I do not know the persons I are [sic!] talking to I are [sic!] correspondingly anonymous. These two possibilities mean limitations as well as opportunities in what I could and/or would want to say (Kroksmark, 2006, s.9).[77]

By interviewing the respondents by this method there has been an increased level of reflection. The returned and answered questions have shown a more profound reflection than could have been shown by using the ordinary face-to-face interviewing method. When the respondent has the opportunity to sit down, think and reflect before answering the questions, the answers are more likely to show a more reflective knowledge and understanding of the subject. When answering the question the respondent could use different kinds of help in order to get the thoughtful answer. The informants could use a book, call a friend or Google for an answer, but this only shows what we do in the life-world when we want to learn more about a phenomenon. When the respondent writes the answer in the e-mail he or she makes it his or hers answer.

[77] http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777. pdf Online 2007-12-13

Results

The enquire told that only half of the municipalities do have a gender pedagogue working in the school system, in primary school, in elementary school or in upper secondary school. How much time these gender pedagogues work with varies. Some of them work with gender issues in 50 percent, other only have 20 percent of their working hours and one gender pedagogue only has one working hour per week to spend on gender pedagogy.

After gathering all the data and after interviewing the gender pedagogues and analyzing the data by the hermeneutical method the study showed the following results:

- Gender pedagogues experience an enormous resistance from colleagues, head masters and municipalities when it comes to being able to do their job.
- Gender pedagogues experience that they are not able to work with supervision or any kind of progressive work; they feel that it is all about *quick fixes*.
- The gender pedagogues are able to use different kinds of pedagogies in order to establish gender equality in the Swedish school, but head masters and municipalities only ask for lectures about equality and gender equality.
- The gender pedagogues feel that there is no one who really wants their knowledge or experiences. The common understanding from the gender pedagogues is that teachers think they are already equal, that they already treat pupils and student equally, and that they don't need anyone to tell them what they already know.

Referenslista

Acker, Joan (2006) *Class questions. Feminist answers.* Oxford: Roman & Littlefield Publishers Inc.

Ahmed, Sara (2006) *Queer phenomenology.* London: Duke University Press.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Aristoteles (1967/1988) *Den nikomakiska etiken.* Göteborg: Daidalos.

Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabeth (2007) travelling disourses on gender and education: The case of boys' under-achievement. Conference paper. NERA 2007. University of Turku.

Atkinson, Robert (2001) *The life story interview Interview research: Context & method.* Thousand Oaks: Sage publications.

Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara & Walsh, Judy (2004) *quality. From theory to action.* Dublin: Palgrave Macmillan.

Batljan, Ilija & Åström, Gertrud (1999) *Utan Spaning ingen aning – 4R metoden – en analytisk ram för att utföragenderanalyser.* Regeringen: Ds 1999:33.

Beauvoir, Simone de (1949/2002) *Det andra könet.* Stockholm: Norstedts förlag.

Bengtsson, Jan (1998) *Fenomenologiska utflykter.* Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, Jan (1999) *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av den livsvärldsfenomneologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Björnsson, Mats (2005) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Bondestam, Fredrik (2005) *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare.* Stockholm: Liber.

Bourdieu, Pierre (1993) *Kultursociologiska texter.* I urval av Donald Broady och Mikael Palme. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Boverket. Hämtat från http://www.boverket.se, online 2007-10-23

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2005)Journal of constructing psychology. 18: ss. 157-181. Artikel: Confronting the ethics of qualitative research. Conference paper NERA Oslo, 2005.

Brody, Donald (1981) *Den dolda läroplanen.* Krutartiklar 1977-1981. Stockholm: Symposion Bokförlag.

Browne, Jude (2006) *Sex segregation and inequality in the modern labour*

market. Bristol: The policy press, University of Bristol.
Butler, Judith (1997) Performative Acts and Gender Constitution: From: Katie Conboy (red) *Writing on the body. Female embodiement and feminist theory*. New York: Columbia University Press
Butler, Judith (1993) *Bodies that matter: on the discoursive limits of "sexes"*. New York: Routledge.
Butler, Judith (2004) *Genus ogjort. Kropp, beggar och möjlig existens*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
Butler, Judith (2004) Gender undone. Hämtat från: http://cmsorg.wikispaces.com/Judith+Butler. Online 2008-03-14
Butler, Judith (2005) *Könet brinner!* Texter i urval av Tiina Rosenberg. Stockholm: Natur och kultur.
Butler, Juidith (1990/2007) *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
Carlson, Åsa (2001) *Kön, kropp och konstruktion – En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*. Stockholm: Brutus Östling Förlag.
Centrum för genusvetenskap. Uppsala universitet. Hämtat från: http://www.uadm.uu.se/upi/arkiv/dokument/Genus-coach.pdf. 2006-09-30
Colnerud, Gunnel (2004) Aristoteles och läraretiken. Ur: Jan Bengtsson (red) *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
Connell, Robert W (2005a) Att undervisa pojkar. Ur: Marie Nordberg (red) *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
Connell, Robert W (2005b*) Masculinities* Cambridge: Polity Press.
De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet*. Stockholm: Liber.
Delegationen för jämställdhet i förskolan. Hämtat från http://www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/17910.html. Online 2006-10-01.
Delegation för jämställdhet i skolan. Kommittédirektiv Dir. 2008:75, hämtat på http://www.regeringen.se/sb/d/10007/a/107667, 2008-12-01.
Doyle, Rodger (2006) Dumbing down. The new illiteracy – a challenge to the body politic*? Scientific American*. September 2006.
Einarsson, Jan(2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
Ekenstam, Claes (1998) En historia om manlig gråt. Ur: Thomas

Johansson (ed) *Rädd att falla. Studier i manlighet.* Hedemora: Gidlunds förlag.

Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008) *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning.* Göteborg: Daidalos.

Erlandsson, Peter (2006) *Reflektionens gränser, en granskning av Schöns reflection-in-action.* IPD-rapporter. Nr 2006:01. Göteborgs universitet.

Erlandsson, Peter (2007) Docile bodies and imaginary minds. On Schön's Reflection-in-action. Göteborg: Acta universitatis Gotheburgensis. Göteborg studies in educational scinces 257.

Erson, Eva (1996) Vad innebär det att vara en feministisk lärare? Ur: Lundgren, Britta och Erson, Eva Könsmedveten undervisning – två försök. Umeå; Pedagogiskt fortbildningsmaterial för universitetslärare.

Falk, Else-May E. (2004) Hermeneutik och didaktik. Ur. Per-Johan Ödman (ed) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* Göteborg: Daidalos.

Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000) *"Något som liknar en oblodig revolution". Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen.* Umeå Universitet. Hämtat från: http://www8.umu.se/personal/jamst/umu_internt /Skrift_oblodig_revolution_Christina_Florin.pdf. Online 2008-12-12.

Forsberg, Ulla (1998) *Jämställdhetspedagogik – en sammanställning av aktionsforskningsprojekt.* Skolverket.

Gadamer, Hans-Georg (1989/1959) *Truth and method.* London/New York: Continuum.

Gadamer, Hans-George (1997) *Sanning och metod i urval.* Göteborg: Daidalos.

Gannuerud, Eva (2001) *Lärare liv och arbete i ett genusperspektiv.* Stockholm: Liber.

Gannerud, Eva (2003*)* Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärare arbete. IPD-rapporter nr 2003:04. Göteborgs universitet.

Gannerud, Eva (2006) Genusperspektiv på lärare liv och arbete. Ur: Ann-Kristin Boström & Birgitta Lidhult (red) *Lärare arbete – pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. En antologi från en konferens anordnad av MSU.* Forskning i fokus, nr. 29 Stockholm: Liber.

Gustavsson, Ander & Bergström, Helena (2004) Pendlingen mellan

olika tolkningsintressen. Ur: Per-Johan Ödman (red) *Text och existens. Hermeneutiken möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
Gustavsson, Bernt (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Göteborgs universitet. Filosofiska institutionen. Hämtat från http://www.phil.gu.se/genus/ht05/index.html. Online 2006-09-26 http://www.phil.gu.se/genus/ht05/kursplans.htm. Online 2006-09-26
Handal, Gunnar (2007) Handledaren – guru eller kritisk vän? Ur: Tomas Kroksmark & Karin Åberg (red) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
Handelshögskolan i Stockholm. Hämtat från http://www.hhs.se, online 2007-10-23
Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2008) *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
Haywood, Chris & Mac an Ghaill, Mairtin (2003) *Men and masculinities. Theory, research and social practice*. Open University press: Buckingham.
Hedlin, Maria (2006) *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber
Heidegger, Martin (2004/1926) *Varat och tiden. 1*. Göteborg: Daidalos.
Hirdman, Yvonne (2001a) *Genus – om det stabilas föränderliga ordning*. Stockholm: Liber.
Hirdman, Yvonne (2001b) *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Falun: Atlas.
Hirdman, Yvonne (2007) *Gösta och genusordningen. Feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront.
Hugo, Martin (2007) *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i enliten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: Jönköping University press.
Holm, Ann-Sofie(2008) *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och Maskuliniteter i år 9*. Göteborg studies in educational science 260. Göteborg: Göteborgs universitet.
hooks, bell (2000) *Where we stand: Class matters*. New York: Routledge.
Jackson, Carolyn (2006) '*Wild girls? An exploration of 'ladette' culture in secondary school'*. In: Gender and Education vol. 18, No. 4 July 2006 pp. 339-360.
Jämrum – ett regionalt jämställdhetscentrum för pedagoger i Gävleborgs län. Hämtad från http://www.jamrum.nu/pdf/folder Online 2006-10-27.
Jämställdhetslagen 1991:433. Hämtat från: http://rixlex.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet =

1991:433. Online 2007-04-03
Kemp, Peter (2005) *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
Kimmel, Michael (2000) *The Gendered society*. New York: Oxford university Press.
Kimmel, Michael (2005) *The history of men. Essays on the history of American and British masculinities*. Albany: State university of New York Press.
Krag Jacobsen, Jan (1993) *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
Kristensson-Uggla, Bengt (1999) *Kommunikation på bristningsgränsen*. Stockholm: Symposion.
Kristensson-Uggla, Bengt (2002) *Slaget om verkligheten*. Stockholm: Symposion.
Kristensson-Uggal, Bengt (2004) Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. Ur: Per-Johan Ödman (ed) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
Kroksmark, Tomas (2003) *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
Kroksmark, Tomas (2006) @ography. Some aspects on the digital life world. Hämtad från: http://www.hj.se/upload_dir/517014e21633c6de1093ca92e7b0a777.pdf. Online 2006-11-20.
Kroksmark, Tomas (2006) Därför är flickor bättre än pojkar. Hämtad från: http://www.innovativtlarande.se/kroksmark/2006/darfor-ar-flickor-battre-an-pojkar-i-skolan/. Online 2008-03-11.
Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Larsson, Håkan & Kajsa Orlander (2005) *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program och kursplanetexter*. Centrum för genus- och utbildningsvetenskap. Stockholm: Skolverket.
Leathwood, Carole & Francis, Becky (ed) (2006) *Gender and lifelong learning. Critical feminist engagements*. London: Routledge.
Liedman, Sven-Erik (2001) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
Lif, Jan (2008a) Genus och jämställdhet. Ur: Jan Lif (red) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
Lif, Jan (2008b) Rättvisa, makt och möjligheter. Ur: Jan Lif (red) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*.

Lund: Studentlitteratur.
Lif, Jan (2008c) Praktiska jämställdhetsprojekt. Ur: Jan Lif (red) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan. Lund: Studentlitteratur.*
LO. Hämtat från http://www.lo.se, online 2007-04-03
Lübcke, Poul (1987) *Vår tids filosofi.* Stockholm: Forum.
Lübcke, Poul (1993) *Filosofilexokonet.* Stockholm: Forum.
Lundgren-Gothlin, Eva (1991) *Kön och existens. Studier i Simone de Beauvoirs Le Deuxième Sexe.* Göteborg: Daidalos.
Lykke, Nina (2005) Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och Möjligheter. Ur: Kvinnovetenskaplig tidskrift, årgång 26, nr. 2-3, 2005.
Länsstyrelsen i Västmanland. Jämställdhet i förskola och skola. Hämtat på: http://www.jamstalldskola.se, 2008-12-29, http://www.jamstalldskola.se/arbeta-jamstalldhet/steg2-kompensatorisk-ped.shtml. Online 2008-10-10
Mac an Ghaill, Máirtin (1994) *The making of men: masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham: Open University Press.
Malmö Högskola. Hämtat från: http://www.jamstalldforskola.gov.se/show.php/17910.html. Online 2008-03-15
Martinsson, Roland Poirtier (2003) *Russels kalkon. En bok om hur hur gud och vetenskapen formade den västerländska kulturen.* Stockholm: Norstedts förlag.
Martinsson, Lena & Reimers, Eva (2008) *Skola i normer.* Stockholm: Gleerups.
Mattus, Maria (2008) *De länkade orden. Den digitala arenans dynamik.* Linköping Studies in Arts and Sciences No. 425.
McCall, Leslie (2005) Intersektionalistetens komplexitet. Ur: Kvinnovetenskaplig tidskrift, årgång 26, nr. 2-3, 2005.
Merleau-Ponty, Maurice (1997/1945) *Kroppens fenomenologi.* Göteborg: Daidalos.
Miller, David (1997) *Popper i urval.* Stockholm: Thales.
Moi, Toril (1997) Vad är en kvinna? Kön och genus i feministisk teori. Res Publica, vol. 35/36, nr 1-2.
Munk Rösing, Lilian (2002) Könet är 2 kön. Om Luce Irigary. Artrikel
Myndigheten för skolutveckling. Hämtat från: http://www.skolutveckling.se. Online 2008-06-10 i Kvinnovetenskaplig tidskrift årgång 23 nummer 4 2002 .
Nordberg, Marie (2005) *Jämställdhetens sjutspets? Manliga arbetstagare i*

Kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet. Göteborg: Arkipelag.
Nordenstam, Kerstin (2003) *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket.
Nordiska ministerrådet (2005) Kön, ligestilling og skole 1990 – 2004. Rapport med oversigt over forskning i förskole, skole, viderregående skole, når det gaelder kön og paedagogiske ligestillingsstrategier samt ligestilling i uddannelesepolitikken i de nordiska lande. NIKK Januar 2005.
Nussbaum, Martha C (2000) *Känslans skärpa tankens intelligens. Essäer om etik och politik*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
Ong, Walter J (1982/1990) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
Phoenix, Ann (2001) Neoliberalism and masculinity i Youth and Society. Vol. 36 No. 2. sid 227-246.
Pilcher, Jane & Whelehan, Imelda (2004) *50 key concepts in gender studies*. London: Sage publications.
Platon (1993) *Staten*. Översättare Claes Lindskog. Nora: Nya Doxa.
Popper, Karl R. (1963/1989) *Conjectures and refutations. The growth of knowledge*. London: Routledge.
PROP. 1994/95: 164 *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*. Stockholm. Hämtat från: http://www.riksdagen.se/webnav/index.apsx?nid=37&dok_id =GI036&rm=/95&bet=164. Online 2007-09-03
PROP. 2001/02:1 *Utbildning och universitetsforskning*. Stockholm.
Rawls, John (1993) Rättvisa som rent spel. Ur: John Rawls (m.fl.) *Idéer om rättvisa*. Volym 1. Stockholm: Tidens förlag.
Reay, Diane (2001) 'Spice girls', 'Nice girls', 'Girlies' and 'Tomboys': gender discourses, girls' culture and femininties in the primary classroom. In: Gender and Education. Vol. 13. No. 2. pp. 153-166.
Ricoeur, Paul (1984) *Time and Narrative. Volume 1*.Chicago: Chicago University Press.
Ricoeur, Paul (1985) *Time and narrative. Volume 2*. Chicago: Chicago University Press.
Ricoeur, Paul (1988) *Time and narrative. Volume 3*. Chicago: Chicago University Press.
Ricoeur, Paul (1993) *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Peter Kemp och Bengt Kristensson (red). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
Ricoeur, Paul (2005) *Minne, historia och glömska*. Göteborg: Daidalos.

Rosenberg, Tiina (2005) *Könet brinner! Judith Butler. Texter i urval av Tiina Rosenberg.* Stockholm: Natur och kultur.
Ruin, Hans (2005) *Kommentarer till Heideggers Varat och tiden.* Södertörn Philosophical studies. Nr. 2. Stockholm: Södertörns Högskola.
Rönnerman, Karin (2007) *Handledning i ljuset av aktionsforskning.* Ur: Tomas Kroksmark & Karin Åberg (red) Handledning i pedagogiskt arbete. Lund: Studentlitteratur.
Sandell, Anna (2007) *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker.* Malmö studies in Educational sciences No.31. Malmö högskola.
Sartre, Jean Paul (1991) *Egots transcendens. Skiss till en fenomenologisk beskrivning.* Göteborg: Daidalos.
Sartre, Jean Paul (1992) *Varat och intet. I urval.* Göteborg: Korpen.
Schütz, Alfred (1999) *Den sociala världens fenomenologi.* Göteborg: Daidalos.
Schuback, Marcia sá Cavalcante (2006) *Lovtal till intet. Essäer om filosofisk Hermeneutik.* Logos nr 5 Pathos. Munkedal:Glänta production.
Schön, Donald (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in Action.* London: Ashgate.
Selander, Staffan (2004) *Diakritisk hermeneutik och samhällsvetenskapens interpretoriska karaktär.* Ur: Per-Johan Ödman (ed) Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap. Göteborg: Daidalos.
Segolsson, Mikael (2006) *Programmeringens intentionala objekt. Nio elevers uppfattningar av programmering.* Karlstad university studies 2006:50
Sigurdsson, Ola (2008) Att elva med en läroplan. Om värdegrund, moraliskt omdöme och demokratiska medborgare. Ur: Jan Lif (red) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan.* Lund: Studentlitteratur.
Skeggs, Beverly (1997) *Att bli respekterad, Konstruktioner av klass och kön.* Göteborg: Daidalos.
Skeggs, Beverly (2004) *Class, Self, Culture. Transformations: Thinking trough Feminism.* London: Routledge.
Skolverket (1994) *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor.* Rapport nr: 47. Stockholm: Fritzes.
Skolverket SKOLFS 1992:4. Hämtat från http://www.skolverket.se/sb/d/471/url. Online 2007-09-24
Skolverket (1999) *Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund.* Kommentar till läroplanskommittén.
Skolverket (2000*)* En fördjupad studie om värdegrunden. Stockholm: Fritzes. Hämtat från:

http://www.skolverket.se/publikationer?id=767 online 2007-03-01.

Skolverket (2002a) Rapporter av regeringsuppdraget. Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft. Stockholm: Skolverket 2002-11-11.

Skolverket (2005) Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program- och Kursplanetexter. En rapport av Håkan Larsson och Kajsa Ohrlander. Centrum för genus- och utbildningsvetenskap. Stockholm: Lärarhögskolan.

Skolverket (2006) Läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. SKOLFS:2006: 24. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006) Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval. Rapport 287. Stockholm: Fritzes.

Skolverket Kursinformationssystem för skolan. Hämtat från: http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extraId=. Online 2008-11-03

Skolverket SIRIS: alcazar.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,1&_dad=portal30&_schema=PORTAL30 (Online 2006-10-27).

Skott, Carola (2004) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett Hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Skolöverstyrelsen (1970) Läroplan för gymnasieskolan. Lgy 70. Allmän del. Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1983) Läroplan för gymnasiet. Lgy 70 Allmän del. Stockholm: Liber.

SOU 1981:97 Undersökningar kring gymnasieskolan. Ett specialbetänkande från gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildninsdepartementet

SOU 2004: 75 Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Stockholm: Fritzes

SOU 2005: 66 Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhets- politiken mot nya mål. Stockholm: Fritzes.

SOU 2006: 75 Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogik. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008: 109 En hållbar lärarutbildning. Hämtad från: http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf Online 2009-01-08

Statistiska Centralbyrån (2006) På tal om kvinnor och män. Lathund om Jämställdhet. SCB: Örebro.

Stockholms Universitet. Företagsekonomiska institutionen, power

point. Hämtat från: http: //www.fek.su.se/home/gus/KURSER/Gilje& Grimenlecture/index.html. Online 2006-11-14.
Svallfors, Stefan (2004) *Klassamhällets kollektiva medvetande. Klass och attityder i jämförande perspektiv*. Umeå: Boréa.
Svenningsson, Malin (2001) *Creating a sense of community. Experiences from a Swedich web chat*. Linköping: Linköpings universitet.
Svensson, Eva-Maria (2008) Styrdokument för skolan. Ur: Jan Lif (red) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
Tallberg Broman, Ingegerd (2002) *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: studentlitteratur.
Tallberg Broman, Ingegerd (red.) (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
Therborn, Göran (1981) *Klasstrukturen i Sverige 1930 – 80. Arbete, kapital, stat och patriarkat*. Lund: Zenit förlag.
Tobin, James (1990) Att begränsa ojämlikheten. Ur. Norman Furniss (m.fl) *Idéer om välfärd*. Volym 2. Stockholm: Tidens förlag.
Torstensson-Ed, Tullie (2003) *Barns livsvärld. Genus, etnicitet, generation, särskilt stöd och värderingar i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
Utbildningsdepartementet (2000a*)* Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, Mönster och Perspektiv. Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 7. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Utbildningsdepartementet (2000b) Likvärdighet i utbildningen. Tematisk granskning. Sveriges landrapport. Utbildnings- och kulturdepartementets skriftserie rapport 9. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
Utbildningsdepartementet. Hämtat från: http://www.regeringen.se/sb/d/2526. Online 2006-11-10
van Manen, Max (1990) *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The state university of New York.
Vetenskapsrådet. Hämtat från: http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029 /HS%5B1%5D.pdf. Online 2008-12-06
http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/20030460.HTM. On line 2009-01-26.
Vygotsky, Lev. S. (1999) *Tänkande och språk*. Uddevall: MediaPrint.
Värdegrundscentrum, Umeå Universitet. Hämtat från: http://www.vgc.umu.se/utbildning/. Online 2006-09-29
Wahl, Anna, red. (2001) *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, Kajsa (2003) *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: UR.
Weiner, Gaby (1994) *Feminism in education: an introduction*. Buckingham: Open University press.
Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001) *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
Wernersson, Inga (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Wernersson, Inga (2006) *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
Utbildningsdepartementet (1994) *1994 års läroplaner för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Norstedt.
Åberg, Karin (2007) Handledda läraregrupper – för vad och vem? Ur: Tomas Kroksmark & Karin Åberg (red) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
Ödman, Per-Johan (2004) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
Ödman, Per-Johan (2005) *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska.
Öhrn, Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Nässjö, 2008-03-06
Victoria C Wahlgren
Nässjö kommun
Rådhusgatan 28
571 80 Nässjö

Utbildad genuspedagog i kommunen

Hej

Mitt namn är Victoria C Wahlgren och jag är doktorand på Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation (HLK), men jag har min arbetsplats på Barn- och Utbildningsförvaltningen i Nässjö kommun.

Mellan åren 2002 och 2005 genomfördes en nationell regeringssatsning där ett antal genuspedagoger utbildades. Målet var att alla kommuner i Sverige innan slutet av år 2004 skulle ha en utbildad genuspedagog. På Myndigheten för Skolutvecklings hemsida går att läsa att det finns idag 106 kommuner som låtit utbilda genuspedagoger.

I Er kommun har det under denna period utbildats en genuspedagog. Jag skulle vilja veta om den som ni utbildade;

1. har tjänst i kommunen som är vikt åt arbetet som genuspedagog, och
2. vilken arbetsbeskrivning genuspedagogen har

I mitt avhandlingsarbete undersöker jag olika användningsområden av genuspedagogiken, hur genuspedagoger arbetar och hur arbetet tas emot. Jag skulle verkligen uppskatta om jag fick hjälp med denna information för mitt avhandlingsarbete. Ingen kommun kommer att nämnas vid kommunnamn utan all fakta kommer att kodas innan den behandlas.

Jag tackar på förhand för samarbetet,

_____

Victoria C Wahlgren
Doktorand i pedagogiskt arbete,

Högskolan för lärande och kommunikation (HLK)

Bilaga 2

Intervjuguide till avhandlingsarbete om Genuspedagogik i praktiken.

Frågor utformas individuellt under varje intervju men dessa områden bör täckas för att besvara frågeställningarna.

- Ingången till intresset för genuspedagogik
- Genuspedagogikens innehåll förklarat av de enskilda genuspedagogerna
- Varför ett genuspedagogiskt arbetssätt – anledningar att arbeta genuspedagogiskt
- Arbetssätt – förklaras av genuspedagogerna
- Förklaring av begreppet genusmedvetenhet
- Deras genusmedvetenhet
- Genusmedvetenhet hos andra
- Erfarenheter av genuspedagogiskt arbetssätt ute i skolorna

Bilaga 3

Antal frågor ställda till varje informant

Informant:	**Antal ställda intervjufrågor:**	**Längd på intervjuerna:**
Annica	13	Februari 2007 – Juni 2007. (Telefonintervju och kompletterande e-postfrågor)
Katarina	23	Februari 2007 – april 2008
Mia	17	Februari 2007 – Februari 2008
Veronica	19	Februari 2007 – Oktober 2007
Britt	44	Februari 2007 – Maj 2008
Bertil	10	Februari 2007 – Oktober 2007