

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik

(41-60) 10 poäng

Ht 2005

”Det här luddiga genusperspektivet”

**Intervjuer med lärarstuderande om genus i
lärarutbildningen och i yrkesrollen**

Författare: Helena Magnusson

Handledare: Ingrid Lindahl

Abstrakt

Studien utgår från ett genusperspektiv och har som syfte att beskriva vilka kunskaper om genus lärarstuderande uppfattar att de fått i sin lärarutbildning och hur man uppfattar att genuskunskaper kan omsättas i praktiken. Jag har intervjuat tre gymnasielärarstuderanden, som läser sista terminen på AU60 på högskolan i Kristianstad. Resultaten från intervjuerna har kategoriserats och mynnat ut i tre teman, genusalibi, genusambivalens och genusförsök. Resultaten visar bland annat på skilda uppfattningar om lärarutbildningen tar upp genus eller inte, vilket kan förstås mot en bakgrund av hur informanterna uppfattar genus.

Genuskunskaperna som informanterna fått i sin utbildning har till största delen handlat om att flickor och pojkar bemöts på olika sätt i skolan, vilket jag bedömer som en icke-könsmedveten pedagogik. Genusbegreppet uppfattas i vissa fall som luddigt och märkvärdigt. Det framkommer även att den egna förståelsen av genus är förknippad med hur man tänker sig arbeta med genus som lärare. I diskussionsdelen belyses bland annat problematiken med att genus inte genomsyrar lärarutbildningen eller behandlas på ett sätt som ger djupare kunskaper.

Nyckelord: Genusperspektiv, kön, gymnasielärarstuderanden, lärarutbildning, intervjuer

Förord

Jag vill rikta ett tack till följande personer:

Eva Axelsson, för hjälp med informantkontakter

Ingrid Lindahl, min handledare och snabbaste mejlsvararen i stan

Gunhild Seebass, för all hjälp med litteratursökning

Till slut vill jag tacka de tre informanterna som ställde upp på att bli intervjuade

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Bakgrund	6
Genus, tidigare forskning och styrdokument	6
2.1. Genus, genusperspektiv och olika tolkningar	6
2.1.1 Genus som analysverktyg - genusperspektivet	7
2.1.2 Kritiska röster om genus och genusperspektivet.....	9
2.1.2.1 Sammanfattning och kommentarer	10
2.2 Tidigare forskning	11
2.2.1. Skolan och genus.....	11
2.2.1.1 Sammanfattning	12
2.2.2. Lärarutbildningen och genus	13
2.2.2.1 Sammanfattning	15
2.2.3. Lärarstudier och genus.....	15
2.2.3.1 Sammanfattning	16
2.3 Styrdokument	16
2.3.1 Kommentar.....	18
3. Syfte och preciserade frågeställningar	18
4. Metod	18
4.1 Intervju	19
4.2 Datainsamlingsmetod	19
4.2.1 Urval.....	19
4.2.2 Tillvägagångssätt vid intervjuförandet	20
4.3 Bearbetning och analys	21
4.3.1 Etiska övervägande	21
4.3.2 Kritiska reflektioner av val av metod.....	22
5. Resultat.....	23
5.1 Genusalibi.....	24
5.1.1 Lika bemötande	24
5.1.2 Språk och kön.....	25
5.1.3 Historia och kön	25
5.1.4 Tillräckligt och korrekt.....	26
5.1.5 Vad är problemet?	27
5.1.6 Frånvaro av genusperspektiv.....	28
5.2 Genusambivalens	31
5.2.1 Det socialiserade könet.....	31
5.2.2 Individ och kön.....	32
5.2.3 Genus och makt	33
5.2.4 Genus, kön och könsroller.....	34
5.3 Genusförsök	37
5.3.1 Fokus flickor	37
5.3.2 Kön och gränser	37
5.3.3 Utgå från eleven	39
5.4 Sammanfattning	41
6. Diskussion	42
7. Referenslitteratur.....	44

Bilaga Intervjufrågor

1. INLEDNING

Uppsatsen du har i din hand handlar om vad gymnasielärarstuderanden på högskolan i Kristianstad tycker sig ha fått för kunskaper om genus och hur de tänker sig kunna arbeta med det i framtiden.

Mitt intresse för genus och lärare inleddes när jag arbetade som dramapedagog och hade till uppgift att arbeta med jämställdhet i en mellanstadieklass. Under och efter arbetets gång la jag märke till mina förutfattade meningar om hur jag tyckte tjejer och killar skulle vara, vilket gav mig flera tankeställare. Jag trodde i själva verket att jag behandlade eleverna lika, oavsett kön, och såg mig själv som en stark förespråkare för jämställdhet. Det jag nu såg var att jag förhöll mig olika till eleverna beroende på vilket kön eleven hade, vilket också återspeglades i undervisningssituationen. Killarna fick till exempel vara mycket mera fysiskt aktiva och tjejerna övade flitigt på kommunikation. En elev fick mig till slut att vakna upp när hon beskrev ledan med att ideligen sitta still och snällt lyssna på resten av gruppen. Det är ingen överdrift att säga att vi fram till dess inte hade brutit några traditionella könsmonster. Detta fick mig emellertid att börja fundera över vad man som lärare kan göra för att arbeta med jämställdhet i skolvärlden och vilken kunskap man som studerande får i lärarutbildningen i dessa frågor. Ett par år senare började jag studera på högskolan i Kristianstad och fick då tillfälle att få svar på mina funderingar av undervisande lärare på lärarutbildningen, vilket dock inte gjorde mig klokare. Det var två olika uppfattningar som åskådliggjordes, en där man menade att genus var något vanligt förekommande i lärarutbildningen och en annan där man ansåg att det var obefintligt med genuskunskaper i samma utbildning. Hur kan man förstå dessa motsatta uppfattningar? I denna uppsats görs ett försök till att utröna frågan och istället för lärare fråga lärarstuderande vad de tycker sig ha fått för kunskaper om genus i sin utbildning och hur de anser sig kunna arbeta med genuskunskaper i sitt framtida yrke som lärare. Jag utgår ifrån att det stoff som presenteras i en utbildning också utgör en del av det man tar med sig ut i arbetslivet.

Skolan är inte en isolerad värld. Den verkar i ett samhälle, som präglas av ett ojämnt maktförhållande mellan könen, där kvinnor generellt har mindre makt och inflytande än män. Samhällets värderingar och maktperspektiv återverkar på skolan. Samtidigt har skolan en unik möjlighet att under de viktiga barn- och ungdomsåren påverka sina elever och för dem öppna möjligheterna att vidga sina perspektiv och ta till vara och utveckla de egna förutsättningarna, oberoende av könstillhörighet.” (Prop. 1994/95:164)

2. BAKGRUND

GENUS, TIDIGARE FORSKNING OCH STYRDOKUMENT

Uppsatsen utgår från ett genusperspektiv och i detta kapitel visas på olika sätt att se på begreppet samt vad ett genusperspektiv kan innebära. Vidare belyses relevant forskning samt vad styrdokumenterna berättar om mitt intresseområde.

2.1. Genus, genusperspektiv och olika tolkningar

Ann Oakley (1997) ger en bakgrund till hur begreppet genus började användas. Ordet genus kommer från det engelska uttrycket gender och användes till en början i psykiatrin på 1930-talet för att beskriva människors psykologiska attribut men utan koppling till kvinnor och män. I slutet av 60-talet publicerade psykiatrikern Robert Stoller *Sex and gender* där genus användes för att beteckna egenskaper som knyter an till könsuppdelningen, men som inte i första hand är bestämda av biologin. Att använda genus på detta sätt var något som feminister tillägnade sig för att skilja mellan biologiskt kön och de socialt konstruerade skillnaderna mellan könen.

”Sex´ is a word that refers to the biological difference between male and female: the visible difference in genitalia, the related difference in procreative function. `Gender´ however is a matter of culture: it refers to the social classification into `masculine´and `feminine´. “

(Oakley, 1996, s. 16)

Enligt Eva Gannerud (2001) används genusbegreppet i samhällsvetenskaplig forskning för att beskriva föreställningar och normer som är socialt, kulturellt och historiskt förankrade och dess koppling till kön. Eva Gothlin (1999) menar att genus även handlar om hur könsskillnader symboliseras och konstrueras. Hur det präglar och genomsyrar vår värld i till exempel språk, relationer, institutioner mm. Enligt Gothlin är genus föränderligt och tar sig olika uttryck i olika kulturer.

Många forskare använder begreppet kön synonymt med genus på grund av språkliga skäl. Lena Gemzöe (2002) menar att en direktöversättning av det svenska ordet kön till genus kan vara svårt att genomföra konsekvent. Liknande resonemang förs av Marianne Enö (2005) som visar att genusbegreppet används för att undvika den biologiska kopplingen som begreppet kön kan associeras med. Enö redogör för en historisk utveckling från begreppet könsroll vars innebörd är kön som kultur, till genusbegreppet som tydliggör underordning och dominans, med andra ord maktaspekter. Samtidigt tycker Enö att genusbegreppet, trots sitt motsatta

syfte, kan ge uttryck för en slags neutralitet som medverkar till att maktförhållande osynliggörs. Emellertid har det på senare år skett en utveckling av synen på könsbegreppet och nu för tiden är det, liksom genusbegreppet, socialt, historiskt och kontextuellt relaterat. (a.a.)

Här urskiljer jag ett resonemang som går ut på att betona maktaspekten i kön/genusbegreppen. Med andra ord, vikten av att begreppen inte blir för neutrala. En möjlig åtgärd är att tydligt definiera vad man menar när man använder sig av genusbegreppet.

2.1.1 Genus som analysverktyg - genusperspektivet

Att använda genus som analysverktyg har skapat möjligheter för feminister att flytta fokus från biologiska skillnader till de sociala konstruktionerna som formar manligt och kvinnligt.

Gannerud (2001) menar att föreställningar om kön används i samhällen som kategoriseringsprinciper. Det handlar om allt ifrån politik, ekonomi och vem som bör jobba med vad till vilka leksaker vi köper till flickor respektive pojkar. Gannerud beskriver genusperspektivet som ett sociokulturellt perspektiv och det som uppmärksammas är olika uttryck för kön och genus, både uttryck som är tydliga och de som är svårare att upptäcka. Det kan till exempel handla om till synes könsneutrala ämnen.

Historikern och professorn Yvonne Hirdman menar att genus benämner den allt större förståelsen som finns om hur manligt och kvinnligt ”görs”. Genus kan ses som en utveckling från begreppen könsroll via socialt kön. Dessa begrepp är problematiska eftersom det kan ge en bild av att det är något man kan ta på och av sig som ett plagg eller något man kan göra sig fri ifrån (Hirdman, 1988).



Figur 1: Genusbegreppets utveckling, såsom det förklaras av Hirdman (1988)

Hirdman har även utvecklat en genusteori, kallad genussystem vilken är en ofta använd teori inom genusvetenskapen. Även ordet könsmaktsordning använd synonymt med genussystem (Hedlin, 2004). Enligt Hirdman (1988) är genussystemet en ordningsstruktur av kön. Denna teori består av två praktiker, isärhållandet av könen och mannen som norm. Isärhållandet av kvinnor och män märks t.ex. genom att olika egenskaper knyts till respektive kön. Med mannen som norm menas att de egenskaper som förknippas med mannen värderas högre än de egenskaper som knyts till kvinnan. Hirdman har också presenterat begreppet genuskontrakt. Med genuskontrakt menar Hirdman att varje samhälle och varje tid tycks ha något slags ”kontrakt” mellan könen. Detta ska dock inte tolkas som att det är ett kontrakt mellan två jämbördiga parter, eller något man kan ställa sig utanför, utan den som är överordnad har makt att utforma kontraktet.

”Genuskontrakten är således mycket konkreta föreställningar, uppspaltade på olika nivåer, om hur män/man, kvinnor/kvinna ska vara mot varandra; i arbetet – vilka redskap som tillhör vem, i kärleken – vem som ska förföra vem, i språket – hur de ska prata, vilka ord de får använda – i gestalten/den yttre formen, vilka kläder som är de tillåtna, hur långt håret ska vara, etc. etc., i all otrolig detaljrikedom.” (Hirdman, 1988, s. 54)

Min tolkning är att genussystemet kan ses som den ram som genuskontrakten fungerar inom. Hirdman (1988) menar vidare att kontrakten inte är statiska, olika kontrakt gäller för olika tider. Genom denna ömsesidiga överenskommelse mellan könen upprätthålls och osynliggörs könsmaktsordningen, en ordning där kvinnor systematiskt underordnas män på grund av sitt kön. Tre nivåer urskiljs i genuskontrakten där genussystemet produceras och reproduceras, det vill säga mannen som norm och särskiljandet av könen.

- Individnivå – den egna könsocialisationen samt erfarenheten av att tillhöra ett visst kön
- Den sociala integrationsnivån – till exempel arbetsfördelningen mellan kvinnor och män
- Kulturella överlagringens nivå - idéer om vad som är kvinnligt och manligt

Kontrakten ger möjligheter till en fördjupad förståelse av den manliga normens dominerande ställning. (a.a.)

2.1.2 Kritiska röster om genus och genusperspektivet

Enligt Oakley (1997) kan genus vara ett problematiskt begrepp eftersom det glider på skalan från att vara ett annat ord för kön till en politisk term. Hon pekar även på problemet att genus förstås som något som bara rör kvinnor.

Även skillnaden som gjorts mellan biologiskt kön och det socialt konstruerade könet har ifrågasatts. Kritiken handlar om att det har bortsetts från hur samhället konstruerar synen på den naturliga kroppen och att den har setts som något oföränderligt. Man menar alltså att det biologiska könet inte bara är något naturligt och universellt utan också, såsom genus, socialt präglad. Christine Delphy (1996) liknar detta vid ett kärl och att genus ses som innehållet och könet som kärl. Hon kritiserar att könet, kärlet, ses som naturligt och oföränderligt. Dessutom visar Thomas Laqueur (1994) hur man ända fram till slutet av 1600-talet såg på kvinnans och mannens kön som ett kön och att det var först på 1700-talet som man fokuserade på könsskillnader. Även om man förr såg att det bara fanns ett kön så fanns det hierarkier där kroppen med testiklar värderades högre. Ett sätt att se på saken är att Laqueur menar att vi inte kan se vad som är ett rent biologiskt kön eftersom vi är förblindade av föreställningar om vad som är biologiskt kön.

Vissa feminister, såsom Delphy, problematiserar som sagt genusbegreppet eftersom de menar att genus utgår från ett biologiskt kön som ses som naturligt i sig. Freedman (2003) menar att uppdelningar som ser kön som naturligt och genus som det socialt konstruerade måste undvikas men hon hävdar samtidigt att det finns styrka kvar i användningen av genus som analytiskt begrepp. Hon påpekar att dagens feminism borde försöka tydliggöra de komplexa relationerna mellan genus, kön och makt som genomsyrar samhället och varnar dock för att inte låta maktaspekten försvinna ur analyser av kvinnor och män.

En annan slags kritik handlar om huruvida genusbegreppet är för snävt eller ej och dess användbarhet som analysredskap. Jeanette Hägerström (2003) betonar vikten av att man idag kombinerar begreppet genus med andra begrepp såsom etnicitet och klass. Hon menar att det blir en förenklad bild om man talar om ”det ena och inte det andra”. Hägerströms område är skol- och utbildningsfrågor och hon pekar på forskning som visar att samhällsinstitutioner, såsom skolan, reproducerar den rådande samhällsordningen. Alla människor är mer än bara kvinnor och män, även svenskar har etnicitet och tillhör olika sociala klasser. En möjlig tolkning av Hägerström kan vara att en analys gjord endast i ett genusperspektiv bortser från andra maktfaktorer som påverkar sociala konstruktioner. Hon förklarar det som att etnicitet och klass skär mellan samhällen medan genus skär genom samhällen. Vidare menar hon att

för flertalet feministiska forskare är genus det mest grundläggande för identiteten och hur sociala förhållande organiseras. (a.a.)

Även Hirdmans teori om genuskontrakt har kritiserats, bland annat av Christina Carlsson Wetterberg (1992), som anser att teorin bortser från påverkan från aktörer och lider brist på förändringskapacitet. Carlsson Wetterberg förespråkar att se kvinnor och män som handlande subjekt istället för att hitta minsta gemensamma nämnare för ett generellt kvinnoförtryck. Variationerna inom kvinnokollektivet bör synliggöras och även visa hur kvinnors underordning är kopplad till andra makthierarkier.

Liknade tankar har Beverly Skeggs (2000) som menar att man inte kan skilja kön och klass åt, eftersom det är en samverkansprocess som också innefattar andra kategorier såsom etnicitet, ålder med mera. Kön kommer inte ensam. Skeggs kritiserar även den medelklassakademiska feministiska forskningen för att använda kategorin "kvinna" som gällande för alla kvinnor. Hon menar att de akademiska begrepp som finns att arbeta med har tagits fram av personer som inte känner till andras erfarenheter och tolkningar och endast kan tala med dom som har liknande positioner som dom själva. Skeggs vill återinföra klass i den feministiska teorin eftersom hon anser att klassbegreppet och arbetarklasskvinnor som grupp inte synliggörs.

Om Skeggs fokuserar på att en analys gjord ur ett genusperspektiv måste kompletteras med andra kategorier såsom klass så menar Annika Månsson (2000) att kön/genus är användbara begrepp. Månssons användande av genus rör sig på en annan nivå än vad Skeggs gör, som mer riktar in sig på en vetenskaplig kategorisering av kön. Månssons avhandling handlar om interaktionsmönster mellan pedagoger och de allra minsta barnen på tre förskolor sett ur ett genusperspektiv. Månsson betonar att det är nödvändigt att använda genus/kön som analysverktyg för att undersöka flickors och pojkars skilda villkor och möjligheter. Hennes avhandling visar att pedagogerna interagerar olika med flickor och pojkar och hur de ges olika möjligheter att uppfatta sig själva och sin omvärld.

2.1.2.1 Sammanfattning och kommentarer

Genus handlar om våra föreställningar och normer om kön och vad det får för konsekvenser för samhället och individen. Genus används som analytisk kategori när man analyserar relationer mellan könen där makt är ett viktigt perspektiv.

En möjlig tolkning av kritiken är att det finns en fara med att utgå från att det finns ett rent och biologiskt kön. Analyser kan då förstärka uppdelningen socialt och biologiskt kön. Genus ses av vissa forskare som något som agerar med andra kategorier. Man är ju inte kvinna utan

också en klass, ålder, etnicitet med mera. Samtidigt ger ett genusperspektiv viktig information om hur kön görs och dess konsekvenser.

I denna uppsats väljer jag att endast fokusera på kön/genus. Jag ser dock vikten av att kombinera genus med andra begrepp och det skulle vara intressant att i senare studier undersöka hur genus samspelar med andra begrepp såsom etnicitet, klass och ålder. Liksom Månsson (2000) anser jag det nödvändigt att använda kön/genus som analysverktyg för att kunna studera och få en djupare förståelse av människors skilda rättigheter, möjligheter och villkor på grund av könstillhörighet.

2.2 Tidigare forskning

2.2.1. Skolan och genus

I en australiensisk studie undersöker Andrea C. Allard (2004) hur lärare genom språket konstruerar genusrelationer. Allard fokuserar på hur åtta lärare använder sig av liknelser och metaforer när de pratar om sina relationer med eleverna och hur dessa föreställningar leder till särskilda genusrelationer. Exempel som ges visar på att pojkars beteende ofta ursäktades med biologiska orsaker som ”pojkar är ju pojkar”, det vill säga de kan inte hjälpa att de är omogna och bråkiga i en viss ålder. Samma beteende hos en flicka sågs som att hon hade gjort det valet att vara bråkig och alltså hade mera ansvar för sitt beteende än en pojke.

Forskning om lärares syn på elevers prestationer har också studerats i ett genusperspektiv. Utifrån en engelsk studie visar Jones & Myhill (2004) att lärare konstruerar flickors och pojkars kopplingar till låga prestationer olika. Pojkar kopplas mer samman med att vara lågpresterande i den betydelsen att de har mera potential och förmåga än vad de visar, de presterar under sin förmåga. Att vara pojke och lågpresterande på detta sätt är stämmer överens med lärarnas förväntningar. Flickor ses inte på samma sätt som denna källa av potential. Deras prestationer kopplades istället samman med deras förmåga till prestation, det vill säga att det de presterade var också deras förmåga. Jones & Myhill menar att det finns en risk för att lågpresterande flickor osynliggörs.

I Ann-Katrin Jakobssons (1990) rapport visas hur flickor och pojkar behandlas olika i skolan. Pojkar får mer uppmärksamhet på bekostnad av flickor och lärare förhåller sig på olika sätt gentemot vilket kön det handlar om. Pojkars sätt att dominera är så normaliserat att det inte problematiseras. Skulle till exempel talutrymmet var jämt fördelat mellan könen så kan det upplevas som om flickorna dominerar.

Även i förskolan kan barn bemötas på olika sätt utifrån vilket kön de har. Månsson (2000) visar i en senare studie att konstruktioner av kön börjar tidigt i åldrarna och hon fokuserar på interaktioner mellan pedagoger och barn i de yngsta åldrarna, ett till tre år, på tre olika förskolor i Sverige. I analyser av pedagogernas föreställningar om barn och genus och vad de säger om barn och kön visar resultaten att trots pedagogernas vilja till att kön inte ska spela någon roll, visade det sig att flickor och pojkar bemöttes på olika sätt. Enligt Månsson har pedagogernas föreställningar om barnen stor betydelse för deras interaktion med dem. I samspelen mellan pedagogerna och barnen uppmuntras pojkarna till att vara individualister och flickorna till att vara kollektivistiska, vilket sker mer eller mindre omedvetet.

Enligt Gannerud (2001) uppfattas skolan ofta som en könsneutral institution och oftast av lärarna själva. Denna uppfattning kan spela roll för lärares möjligheter att reflektera och belysa skolans genusregim. Vidare pekar Gannerud på att det finns föreställningar i vårt samhälle om att jämställdhet är något självklart och allmänt förekommande men att en sådan föreställning döljer genusordningen i samhället. Paradoxen blir att lärare i Ganneruds studie uppfattar kön som att det inte har någon betydelse samtidigt som att de ändå kan drabbas av sin könstillhörighet som kvinna.

Elisabet Öhrn (2002) har i en kunskapsöversikt tittat på hur könsmonster i grund- och gymnasieskolan har förändrats. Nyare forskning jämförs med forskning från 70-talet och framåt. Den aktuella forskningen visar att bilden av flickors och pojkars agerande i klassrummet är mer nyanserad, flickor är synligare idag som aktörer. Nya könsmonster ersätter inte gamla utan det är istället en förskjutning som urskiljs. Öhrn visar också att flickorna istället har "utökat sin arsenal av ageranden än begränsar sig i nya former" (s 81). Öhrn refererar till Hjort som menar att 90-talets skola ville att bägge könen skulle vara en "rask dreng". I jämförelse med de förändrade könsmonstererna finns alltså en beskrivning av skolan där den manliga normen förstärks.

2.2.1.1 Sammanfattning

Tidigare forskning visar att flickor och pojkar behandlas olika i skolan, vilket framkommer av både svensk och australiensisk forskning. Ytterligare en australiensisk studie visar att lärare genom språket konstruerar kön. Enligt en engelsk studie är flickors och pojkars skolprestationer något som lärare kopplar till kön. Svensk forskning visar att lärare interagerar olika även med de yngsta barnen på förskolan utifrån föreställningar om kön. Forskning har även visat att den svenska skolan uppfattas som könsneutral och att samhället uppfattas som

jämställt. Nyare forskning om hur könsroller i skolan har förändrats visar att flickor idag är mer synliga som aktörer än förr men samtidigt är den manliga normen fortfarande tydlig.

2.2.2. Lärarutbildningen och genus

Andrea Allard och Maxine Cooper (1997) visar i en australiensisk studie att när genus och makt diskuterades i en lärarutbildning i Australien visade det sig bero mer på den individuella lärarutbildarens intresse än att det var en del av kursen. Studien bygger på intervjuer av lärarstudieranden och deras uppfattningar om genus efter att ha genomgått ett antal föreläsningar om feminism och genus. Studenterna efterfrågade färdiga strategier att ta med sig ut i arbetslivet men författarna betonar att ett färdigt "genuspaket" med tips och idéer kan motverka en djupare analys av genusrelationer.

Liknande påpekande kommer från Jakobsson (1990) som menar att undervisningen om genus och jämställdhet i den svenska lärarutbildningen inte är något som sker strukturerat och planerat utan mer bygger på intresse från den enskilda läraren. Detta överensstämmer också med Tallberg Broman (1997) som anser att lärarutbildningarna försummar könsperspektivet. De blivande lärarna har, genom sin egen skoltid som elever, egentligen stora kunskaper om flickors och pojkars skilda möjligheter och villkor. Genom att utgå från deras erfarenheter är det möjligt att arbeta med könsperspektiv på uppfostran och undervisning.

I ett delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) pekar man på att det inte finns någon nationell gemensam och obligatorisk kursplan för lärarutbildningen och heller inga krav på hur många poäng genuskunskap eller jämställdhet en student behöver läsa. Delegationen visar två mål som tar upp detta ämne och som antogs i den nya examensordningen

- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet. (Högskoleförordningen, 1993:100)

Man påpekar att den sistnämnda formuleringen kan tolkas på skilda vis, man kan till exempel tolka det som biologiska skillnader eller skillnader utifrån genuskultur. Även variationerna i hur mycket genuskunskaper studenterna får lärosätena emellan behandlas i delbetänkandet. En del studenter anser att genus är något det pratas om "för mycket" medan andra endast har fått ett par timmars undervisning. Det finns även de som säger att de inte har fått någon genusunervisning alls. I SOU 2004:115 hänvisas det till en kartläggning gjord av RFSU där det visas att på 11 av 23 lärarutbildningar saknades kurser med inriktning på genus.

När könsperspektivet behandlas i lärarutbildningen så har det till största delen skett i ”svenskan”, menar Tallberg Broman (1998). Studien bygger på enkäter till grundskollärare, gjord under deras sista termin i utbildningen. Det framkommer att studenterna förknippar könsperspektivet i undervisningen med exempel som hur man fördelar frågor i klassen jämnt mellan flickor och pojkar och pojkars dominans när det gäller talutrymmet. Karin Hjalmskog (1996) har utvärderat grundskollärarytbildningen där hon har tittat på hur utbildningen behandlar jämställdhetsfrågor. Utvärderingen kan sammanfattas med ”Vi har börjat prata om det” och syftar till att frågor om jämställdhet inte har någon självklar plats i utbildningen. Även i denna studie påpekas det att bland intresserade lärare uppmärksammas jämställdhet samt att det framför allt är knutet till utbildningen i ”svenska” på samma sätt som Tallberg Broman (1998) påpekar.

Ett annat sätt att behandla frågan har Fredrik Bondestam (2005) som förespråkar en könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare. Han visar vad man kan göra för att undervisa könsmedvetet och betonar vikten av att lärare använder sig av kunskaper om kön i deras pedagogik annars får föreställningar om kön, vare sig de är medvetna eller inte, fritt utrymme. Bondestam menar att målet för varje lärare bör vara att praktiskt använda sig utav en könsmedveten pedagogik men betonar också andra kategoriers betydelse i undervisningssammanhang, såsom ålder, sexualitet, klass, funktionshinder, religion. Han visar på fyra punkter som hur en könsmedveten pedagogik kan definieras:

1. synliggöra och problematisera betydelser av kön i all verksamhet som rör högre utbildning.
2. tillgodose kvinnliga och manliga studenter lärande vid varje enskilt moment i grund- och forskarutbildning.
3. innebära ett ifrågasättande och en förändring av pedagogikens och den konkreta undervisningens struktur, innehåll och praktik.
4. utvidga vårt sätt att se på och förstå verkligheten, kritiskt belysa vår uppfattning om vad vetenskap är, samt förändra maktrelationer mellan kvinnor och män. (Bondestam, 2005, s 19)

Marilyn Poole och Dallas Isaacs (1993) har i en australiensisk studie undersökt bland annat kopplingen mellan lärarutbildares förståelse av genusrättvisor och genuskunskaper samt vilken kunskap om genus lärarstuderande får från sin utbildning. En av Pooles och Isaacs poänger är att bristen på genusteorier gör att det inte blir något djup i genuskunskaperna. Tvärtom kunde det som lärdes ut om genus ha karaktären av anekdoter, exempelvis med berättelser från det egna livet. Detta kan ses som både positivt och negativt, menar författarna.

På en nivå kan det ge uttryck för den feministiska devisen ”det personliga är politiskt” men samtidigt kan det bortse från den teoretiska nivån av abstrakta och teoretiska fenomen och i längden skapa stora problem att genomföra progressiva utbildningsmål. Poole och Isaacs visar också på problem med att genus marginaliseras genom att en ”known-to-be-feminist” kommer in under terminens gång och undervisar vid ett enstaka tillfälle om genus. Detta ifrågasätter författarna och undrar om det överhuvudtaget kan utmana etablerade attityder.

2.2.2.1 Sammanfattning

Viss svensk och australiensisk forskning visar att när genus, makt och jämställdhet tas upp i lärarutbildningar beror det ofta på att lärarutbildarens intresse av ämnena. Färdiga strategier om hur man kan arbeta med genus i sitt yrke som lärare problematiseras eftersom det kan leda till uteblivna analyser av genusrelationer. Det har också visats att formuleringar om kön i den svenska examensordningen för lärare kan tolkas på olika sätt. Genusperspektivet har behandlats olika på svenska lärosäten, vissa studeranden har fått genuskunskaper och andra inget alls. En utvärdering av hur grundskollärarutbildningen behandlar jämställdhet visar att frågor om jämställdhet inte har någon självklar plats i utbildningen. En svensk forskare menar att lärarutbildningen försummar genusperspektivet och ger förslag till att utgå från lärarstuderandes egna erfarenheter av genusorättvisor. Andra förslag är att arbeta med könsmedveten pedagogik.

2.2.3. Lärarstuderande och genus

Enligt Bondestam (2005) så kan det innebära ett visst motstånd i att läsa och tala om kön. Det handlar om att konfrontera sig själv och vilka fördomar, åsikter och kunskaper man har om kön.

Enligt en australiensisk studie gjord av Carol A. Christensen och David Massey (1989) spelar lärares attityder en central roll i diskriminerande praktiker. I undersökningen som bygger på 751 enkäter till lärarstuderande visar resultaten att kvinnliga studenter i lärarutbildningen var mer jämlikhetssträvande än de manliga studenterna. Det spelade ingen roll hur länge informanterna hade gått i sin utbildning, åsikterna skilde sig inte åt ändå. Detta ser forskarna som en kritik mot lärarutbildningen eftersom de anser att utbildningen misslyckas med att problematisera traditionella könsstereotyper.

Hedlin (2004) visar att vi inte har en uppfattning om kön utan många, som inte alltid går ihop. Hon har intervjuat tio lärarstuderande om deras uppfattningar om genus och

jämställdhet. Två sätt att förstå kön framkom, omedveten likhetsdiskurs samt traditionell skillnadsdiskurs. Den omedvetna likhetsdiskursen var oftast utgångspunkt för resonemang och innebar att man utgick från ett könsneutralt idealtillstånd. Hedlin visar att de intervjuade saknade kunskaper om könsstrukturer i samhället och hade vaga föreställningar om hur skolans jämställdhetsmål skulle beröra dem själva som lärare. Det fanns en utbredd föreställning om att det var enkelt att som lärare behandla flickor och pojkar lika. Den traditionella skillnadsdiskursen innefattade de lärarstuderandes erfarenheter om hur könsaspekten i utbildningen hade tagits upp. Detta beskrevs som skillnader mellan pojkar/män och flickor/kvinnor, alltså föreställningar om könen som olika. Det var bara ett fåtal av de intervjuade som ansåg jämställdhetsarbete var en del av lärarrollen.

Anthony Laker, Julia Craig Laker och Susan Lea (2003) har intervjuat lärarstuderande i England om deras upplevelser under praktiken. Slutsatsen i deras studie är att trots strävan till rättvisa mellan könen (promote gender equity) så pågår det en stark socialiseringskraft som dämpar en strävan till jämlikhet. Exempel som gavs var att under praktiken blev det tydligt att de lärarstuderande hade tydliga uppfattningar om vad som var typiska flick- och pojkaktiviteter trots genomgången lärarutbildning.

2.2.3.1 Sammanfattning

Det kan vara problematiskt att läsa och tala om kön eftersom det även handlar om att konfrontera sig själv och sina åsikter. En australiensisk forskning visar att kvinnliga lärarstuderande var mer jämlikhetssträvande än de manliga studenterna. Även svensk forskning visar på lärarstuderandes olika sätt att uppfatta genus och jämställdhet. Två sätt att förstå kön framkom, omedveten likhetsdiskurs samt traditionell skillnadsdiskurs.

I en engelsk studie påpekar man att socialiseringskraften är något som kan dämpa strävan efter jämlikhet.

2.3 Styrdokument

Inom utbildningspolitiken har jämställdhet belysts i en särskild proposition, vilket är unikt för utbildningspolitiken (SOU, 2005:66). Propositionen ”Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet” (1994/95:164) betonar att barn och ungdomar präglas dels av sin könstillhörighet men också av sin kulturella och sociala bakgrund. Regeringen menar att jämställdhet i skolan bör vara att skolan ger flickor och pojkar likvärdiga villkor och förutsättningar för att upptäcka, pröva och utveckla sin fulla kapacitet. För att åstadkomma detta krävs kunskaper om gällande könsmonster och könstillhörighetens betydelse för lärandet

samt insikt i att flickor och pojkar inte är några enhetliga grupper. Vidare betonas det i samma proposition att det innebär att skolan inte kan ha ett könsneutralt förhållningssätt och att jämställdhet är något som inte kan hanteras avskilt från andra sammanhang och bör ses som en pedagogisk fråga

”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 om vad fördomar om vad som är kvinnligt och manligt betyder i olika sammanhang. Jämställdhetsfrågan kan därmed inte heller reduceras till en attitydfråga, utan blir också en kunskapsfråga.” (Prop. 1994/95:164)

I SOU 2005:66 pekar man på att jämställdhetsmål finns angivna i läroplaner i samtliga skolformer.

”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.” (Lpo94)

Man belyser också en slags motsättning i skolans värld där den så kallade ”dolda läroplanen” tenderar att ta över välformulerade mål. Enligt Donald Broady (1982) kan ”den dolda läroplanen” förstås som ”... en uppsättning uttalade krav som klassrumssituationen ställer på eleverna” (s 6). Det handlar alltså om att skolan har stor inverkan på barnens könsocialisation, dom möter förväntningar och bemötande som formar dem till flickor och pojkar. Men skolan ska också erbjuda barnen att utvecklas till självständiga individer, fri från cementerade könsstereotyper. Det är här motsättningen ligger eftersom skolan inte ska eller kan avskilja sig från samhället där strukturer och värderingar inte stannar utanför skolans väggar. (SOU, 2005:66)

Även i propositionen ”En förnyad lärarutbildning” (1999/2000:135) bedömer regeringen att:

”Varje högskola med lärarutbildning bör anlägga ett könsperspektiv på denna utbildning. Vidare bör dessa högskolor för sin lärarutbildning utveckla lärarstudenternas medvetenhet och kunskap om jämställdhetsfrågornas betydelse i sitt framtida arbete. Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt hur de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen kan ge studenterna erfarenheter av jämställdhetsarbete bland barn och elever.”

2.3.1 Kommentar

I propositionen ovan ”En förnyad lärarutbildning” (1999/2000:135) används begreppet kön istället för genus, vilket jag finner anmärkningsvärt. Samma resonemang som förs i Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115) kan gälla även här, det vill säga risken att formuleringen kan tolkas på olika sätt. Könsperspektivet kan bland annat tolkas som att det handlar om det biologiska könet, men det kan även ses som att propositionen förespråkar ett genusperspektiv. I propositionen förespråkas även jämställdhet, vilket kanske inte är så anmärkningsvärt, men det kan ses som att genuskunskaper reduceras till att handla om jämställdhet och inte det bredare perspektivet som genus kan bidra med.

3. SYFTE OCH PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR

Mitt syfte är att belysa vilka kunskaper om genus lärarstuderande anser sig ha fått i sin utbildning och hur de uppfattar att genuskunskaper kan omsättas i praktiken. Utifrån det blir mina frågeställningar:

1. Vad anser lärarstuderande att lärarutbildningen har berört som handlar om genus?
2. Hur tänker lärarstuderande om genus?
3. Hur tänker de arbeta med genuskunskaper som lärare?

4. METOD

Detta kapitel innehåller en beskrivning av metoden som jag har använt mig av, samt kritik mot den. Det framgår även hur jag har gått tillväga i min datainsamling och analys. Mitt urval och etiska övervägande presenteras också.

Enligt Rodney Åsberg (2001) är det missvisande att tala om kvalitativa och kvantitativa metoder. Det som kan vara kvantitativt respektive kvalitativt är egenskaperna hos fenomenen som forskaren vill ha kunskap om. Jag vill belysa vilka kunskaper om genus lärarstuderande anser sig ha fått i sin utbildning samt hur de uppfattar att genuskunskaper kan omsättas i praktiken och anser att data som bäst klarlägger detta är från intervjuer. Jag anser att intervjuer kan ge djupare kunskaper än vad jag hade fått om jag hade ställt samma frågor i en

enkät. Intervjuer ger också tillfälle att komma nära informanten och på det sättet ha möjlighet att följa upp intressanta resonemang.

4.1 Intervju

Enligt Kvale (1997) är en intervju ett samtal som har syfte och struktur. Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda, eftersom intervjuaren kontrollerar och definierar situationen. Vidare menar han att det inte bara är frågorna som kan vara ledande utan även intervjuarens kroppsliga och verbala reaktioner kan påverka den intervjuades svar. Jag är medveten om att jag i mina frågor är medskapande i svaren jag får och att det jag medvetet och omedvetet uttrycker kan forma intervjusituationen och resultatet.

Denscombe (2000) menar att forskaren måste ta ställning till två frågor om intervjuer är ett förnuftigt alternativ. Första frågan är om undersökningen verkligen behöver den detaljerade information som en intervju ger. Jag väljer att använda mig av intervjuer eftersom jag anser att ämnet kan uppfattas som abstrakt och därför behöver samtalas om. Detta kan i sin tur leda till detaljerad information vilket jag inte ser som en nackdel, utan tvärtom som en fördel eftersom det kan leda till att mina frågor besvaras. Denscombes andra fråga är om det är förnuftigt att förlita sig på information som samlas från en liten skara informanter. Jag svarar på frågan med hjälp av Holme & Solvang (1997) som menar att syftet med kvalitativa studier är att man ska få en bättre förståelse av vissa faktorer och då är den statistiska representationen inte fokuserad.

Det finns olika slags intervjuer och jag använder mig av den delvis strukturerade intervjuformen. Enligt Merriam (1998) så innebär det att intervjun leds av ett antal frågor, men man behöver inte strikt hålla sig till frågeföljden eller fråga bokstavligt. Detta ger en möjlighet till att följa upp svar från den intervjuade samt att vara mer anpassningsbar till hur intervjun utvecklar sig.

4.2 Datainsamlingsmetod

Här presenterar jag hur jag har gått tillväga i min datainsamling och hur jag har gjort mitt urval.

4.2.1 Urval

Jag har intervjuat lärarstuderande som läser till gymnasielärare. Detta grundar sig på att den mesta av litteraturen som jag har gått igenom kretsar till största delen om förskolan upp till

högstadiet. Därför tycker jag att det är intressant att titta på vad blivande gymnasielärare har att säga om mina frågor. Eftersom de intervjuade måste ha erfarenhet av sin utbildning och gärna av VFU, verksamhetsförlagd utbildning, har jag valt att intervjua de som går sista terminen på lärarutbildningen. Det är också de som har mest erfarenhet av utbildningen och kan uttala sig mer om helheten. Jag är dock medveten över att jag utifrån mina intervjuer inte kan generalisera om blivande gymnasielärare överlag, men det kan vara ett intressant kunskapsbidrag. De tre informanterna, två kvinnor och en man, har alla gått samma AU60 utbildning men de har olika ämneskunskaper. En har inriktning på svenska/historia, en annan på svenska/engelska och den tredje religion/historia.

Svenning (2000) påpekar att antalet intervjuer brukar ligga runt 4-5 stycken när det handlar om djupintervjuer, eftersom kvalitativa studier är resurskrävande samt att det är tidskrävande att intervjua och analysera alltför många intervjuer. Intervjuerna jag gör är dock inga djupintervjuer, men jag använder mig av Svennings tankar som ett riktmärke. Intervjuerna genomfördes i ett arbetsrum på biblioteket på högskolan i Kristianstad, där jag kunde genomföra intervjuerna ostört.

4.2.2 Tillvägagångssätt vid intervjuförandet

Tanken var från början att intervjua fyra lärarstuderanden. Genom en bekant som läser till gymnasielärare fick jag tips på studenter som enligt henne kunde tänka sig att ställa upp och bli intervjuade. Dessa kontaktades per telefon där jag berättade om vad mitt arbete handlade om samt de etiska aspekterna som tas upp under rubriken 4.3.1. De fyra intervjuerna bokades in men blev till slut endast tre, eftersom en av lärarstudenterna blev sjuk. Intervjun kunde heller inte bokas om och genomföras vid annat tillfälle på grund av att inspelnings- och utskriftsapparaterna var lånade på begränsad tid. Under vecka 49 genomfördes intervjuerna med bandspelare och materialet transkriberades. Varje intervju tog ca en timme och materialet blev till slut 53 utskrivna sidor, enkelt radavstånd, 12 punkter, vilket jag bedömde som tillräckligt. Givetvis är det beklagligt att det inte var möjligt att genomföra fyra intervjuer men jag anser att det ändå blev ett fylligt material.

Jag valde att förlägga intervjuerna på biblioteket på högskolan i Kristianstad. Det är en plats som känns relativt neutral eftersom både jag och informanterna är studenter på högskolan. Alla informanterna har fått utskrifter av intervjuerna där de uppmanades att höra av sig till mig om de undrade över något från intervjun och intervjuutskrifterna. Ingen har hört av sig.

4.3 Bearbetning och analys

Jag har tagit hjälp av Svenning (2000) när jag har bearbetat mitt material. Han beskriver hur man kodar sitt material och förklarar kodning med att man skapar kategorier och sätter etiketter.

Svenning använder sig av Neumans kodningsbegrepp för att förklara tre olika stadier i kodningsprocessen, vilka är öppen kodning, axiell kodning och selektiv kodning. Med öppen kodning menas de första genomläsningarna av materialet och man letar efter mönster. Den axiella kodningen är när forskaren försöker gå lite djupare i sitt material och med utgångspunkt från mönstren försöka finna länkar mellan begrepp samt ställa frågor till sitt material om vad som kan tänkas höra ihop. Det tredje steget är selektiv kodning vilket innebär att forskaren selektivt söker efter fall som stödjer eller belyser teman som tidigare framlagts.

Utifrån Neumans tre kodningsbegrepp har jag först läst igenom materialet ett flertal gånger och även lyssnat på inspelningarna av intervjuerna och letat efter mönster av uppfattningar som i sin tur har namngetts. Nästa steg i min process var när jag, med utgångspunkt från den axiella kodningen, ställde frågor till materialet för att utröna vilka namngivna uppfattningar som kan länkas samman. Utifrån det sista stadiet i kodningsarbetet letade jag efter fall som belyste vad som framkommit, vilket i sin tur ledde till att jag bildade kategorier. Enligt Merriam (1998) innebär utvecklandet av teman och kategorier att man letar efter regelbundenheter och företeelser som återkommer i informationen. Jag har även letat efter de företeelserna som inte förekommer regelbundet eftersom jag anser att det ger en bred bild av materialet. Kodningen mynnade ut i 13 kategorier som utifrån sina innebörder sammanställdes i tre övergripande teman: *genusalibi*, *genusambivalens* och *genusförsök*.

4.3.1 Etiska övervägande

Att använda sig av intervjuer som forskningsmetod innebär att man reflekterar över vissa etiska aspekter. Jag har använt mig av Vetenskapsrådets (1990) fyra huvudkrav kring individskyddskravet vilka är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav har guidat mig till ett etiskt förhållningssätt gentemot informanterna.

Informationskravet efterföljdes genom att jag informanterna om uppsatsens syfte, att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Jag informerade hur undersökning kommer att gå till och frågade om det var okej att spela in intervjuerna, vilket alla samtyckte till. Informationskravet uppfylldes också genom att jag berättade om vilken

institution jag kom ifrån och vem som är min handledare samt att uppgifterna endast kommer att användas till denna uppsats och att den kommer att finnas på biblioteket när den är klar. Samtyckeskravet uppfylldes när deltagarna samtyckte till att delta i intervjuerna. Konfidentialitetskravet har uppfyllts genom att jag har garanterat att informanterna i undersökningen kommer att vara anonyma. Enligt Alver & Öyen (2000) så ställs forskaren som arbetar med kvalitativa metoder inför helt andra utmaningar gällande anonymisering än den som använder sig av kvantitativa metoder. Det är svårare att gömma enskilda individer i sitt material om den bygger på ett litet urval och detaljerade beskrivningar, än vad det är om man handskas med stora datamängder där man är ute efter generaliserande sammanhang. Jag har inte skrivit de intervjuades namn i mitt material utan använder andra namn som inte kan spåras till dem. Även saker som kan spåras till informanterna har anonymiserats, till exempel namn på skolor. Med nyttjandekravet menas att uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Jag kommer inte att använda uppgifter om personerna i studien till något annat än min uppsats.

4.3.2 Kritiska reflektioner av val av metod

Alla metoder har sina för- och nackdelar och i detta stycke problematiseras bland annat samtalet och svårigheter med att få reda på vad någon tänker.

Alvesson och Deetz (2000) menar att en intervju är ett slags samtal som är kontextbundet och därför inte kan ses som en spegling av det som sker utanför intervjusituationen. Intervjupersonen talar enligt dom normerna som finns för en social samtalssituation. En möjlig tolkning av Alvesson & Deetz kan vara att i intervjusamtalet så skapar intervjuaren, med sina frågor, och den intervjuade, med sina svar, tillsammans intervjumaterialet.

Jag har valt att intervjua tre lärarstuderande och vill på det sättet försöka förstå vad dom tänker kring sin utbildning. Att försöka att ta reda på vad någon tänker kan visa sig vara problematiskt. Säljö (2000) menar att tänkande och språklig kommunikation inte kan jämföras med varandra och att det inte är samma sak. Det jag säger är ingen direkt spegling av det jag tänker och tvärtom. Det jag tänker går inte att följa för en utomstående person och det jag säger och gör kan av många skäl vara något annat än det jag tänker. Detta blir aktuellt vid intervjusituationer där den som intervjuas förväntas svara hur han/hon tänker om någonting. Enligt det sociokulturella perspektivet har vi tillgång till att studera vad människor säger, skriver eller gör, alltså kommunikativa och/eller fysiska praktiker. Detta påverkas alltid av den kontexten som man befinner sig i. Säljö menar att tal är en social handling och

tänkande är en inre process. Trots Säljös påpekande att tal inte är en direkt spegling av det en människa tänker så anser jag att det sagda ändå kan vara trovärdigt och av relevans för en studie.

Larsson (1993) betonar att synen idag är att bakom beskrivningar av verkligheten döljs ett perspektiv. Genom att tydligt visa sina tolkningsteorier och den empiriska grunden tydliggör man hur resultaten är konstruerade. Vidare pekar Larsson på att metoder inte är neutrala och att de innehåller synsätt som påverkar resultaten.

Jag har reflekterat över hur teoriimpregnerad en forskare kan vara när hon ska lägga fram det så kallade objektiva resultatet. Jag har försökt att tänka bort mina teorier och se på mitt material med nya ögon. Detta, medger jag, är nästan en omöjlighet eftersom man inte kan befria sig från sig själv och bli en ”renad” människa, fri från förutfattade meningar. Efter mer än 30 levda år är det inte lätt att bli en ”tabula rasa”, men jag har dock försökt att tänka bort min teori när jag har bearbetat mitt material. Under uppsatsens gång blev det också tydligt för mig att forskarens föreställningar också är något som påverkar materialet. Medvetet eller omedvetet har jag säkerligen förhållit mig på olika sätt beroende på vem jag har intervjuat. Informantens kön kan ha haft betydelse för mitt eget bemötande och tolkande, vilket jag har svårt att rent konkret ge exempel på, men jag kan inte tänka mig att en intervjusituation sker mellan individer, ”fria” från sitt kön.

”De (hänvisar till *etnicitet, klass och genus, min kommentar*) är begrepp genom vilka vi, som både handlande individer och påverkade av vår omgivning, förstår, ordnar och strukturerar vår värld. [...] Få grupper baserade på t.ex. etnicitet eller klass består av individer med samma möjligheter eller hinder.” (Hägerström, 2003, s. 277)

5. RESULTAT

Resultatet kommer att presenteras i tre teman vilka innehåller ett antal kategorier. Efter varje tema följer sammanfattning och tolkning. De tre teman är:

- genusalibi
- genusambivalens
- genusförsök

Varje tema tolkas i ett eget avsnitt som sammanfattas i slutet av detta kapitel.

Citaten är skrivna så som de är yttrade. Ip står för intervjupersonen.

5.1 Genusalibi

I detta tema presenteras sex kategorier vilka handlar om de lärarstuderandes uppfattningar om vilka genuskunskaper de har fått i sin utbildning, både i AU60 och i sina respektive ämneskurser.

5.1.1 Lika bemötande

Informanterna säger att deras utbildning har behandlat att flickor och pojkar bemöts på olika sätt och vikten av att vara medveten om det. Alla bör behandlas lika, flickor ska bemötas likadant som pojkar. Det framkommer att man som lärare behöver vara medveten om att det är skillnad i bemötande utifrån kön och att man eventuellt själv bemöter olika beroende på vilket kön eleven har. Även spontana diskussioner och infallsvinklar om detta har kommit upp från studerandehåll.

”Ip2 - ... att det faktiskt är någonting viktigt, att det kanske finns, det är så att det är skillnader mellan män och kvinnor, pojkar flickor hur dom bemöts och att man vill, man vill befästa det hos oss, att vi ska bem, vara medvetna om att det är så”

”Ip3 - okej vi har pratat om ibland det här att rent statistiskt så... med ...ehh...mycket längre tid som killarna har ordet i klassrummet”

Man tänker sig att som lärare ha diskussioner med sina framtida kollegor om detta samt att kollegor kan observera hur man bemöter flickor och pojkar i klassrummet

”Ip 1 – Njae, vi har väl diskuterat så här lite, det är ju bra om man skulle kunna ha nån i sitt kollegie som man har som bollplank som kan gå in och titta hur är jag på mina lektioner. Och ser, för man blir ju lite hemmablind, ehh, som det här du säger att man ja, pratar jag annorlunda till tjejerna och till killarna, då kan man ju kanske be nån kollega ” kan du komma in och kolla hur gör jag egentligen, för jag har fått mig en tankeställare”

Bland annat forskning om kön och förskola har visat att pojkar tar upp mer tid och flickor som är tysta, vilket man bör vara medveten om.

Ip 1 - ... i all forskning kring det ju. Ehh. Förskolepersonalen dom har ett helt annat beteende mot pojkar jämfört med flickor. Så att det ...dom har ju banats in i detta att jag är ...det är okej att jag får ta plats och tjejerna ska vara den som sätts i mitten mellan två busiga pojkar.

Jag – Ja, det har jag också hört

Ip 1 – Mm.

Jag – Ja, vad tycker du om det?

Ip 1 – ja, eftersom jag själv har praktiserat det när jag har varit simlärare så (vi skrattar) så får jag väl säga att det är en rätt korkad metod. Den är effektiv ju, du får ju slut på stöket men det är ju inte rätt, det är det ju inte och det är ju lite sånt som man har fått med sig nu när man har gått utbildningen och fått lite mer klarsynta tankar och så här.

Ovanstående citat illustrerar att utbildningen har gett tankeställare om hur man själv har agerat mot flickor respektive pojkar.

5.1.2 Språk och kön

I ämnet svenska så har språk och kön varit något som har behandlats i en valbar kurs och även som uppsatsämne. Det handlar om att man omedvetet anpassar sitt språk beroende på vilket kön personen man talar till har. Även om man talar om manligt och kvinnligt språk så ses det inte som fasta egenskaper hos män och kvinnor, utan mer som språk vi formas till att prata utefter kön.

”Ip1- Det kan handla om språket. Hur vi pratar på olika sätt... ehh... skulle jag vara i ett gäng med en massa killar så anpassar jag mitt språk efter den gemenskapen och är jag med en massa tjejer så pratar jag på ett helt annat sätt.”

En informant har skrivit en uppsats om att ord är könsbestämda. Det handlar om att man uttrycker sig på olika sätt till små barn beroende på vilket kön bebisen har. Ord visar sig vara kopplade till kön och man använder vissa ord beroende på vilket kön bebisen tillhör, vilket nedanstående citat illustrerar.

”Ip 1 – Ja, men det gör man alltså. Det är konstaterat. Och det är lite det jag forskade kring i min C-uppsats ju, hur man tilltalar våra små tlingar i det stadiet. Utifrån könsaspekten då ju. Vilka ord vi använder till en liten kille som är bara sex månader kanske, eller vad han nu är. Eller en liten tjej i samma ålder, om det skiljer sig, så här och på vilket sätt. Det som var intressant det var att vissa ord redan då är könsbenägna.

5.1.3 Historia och kön

I historieämnet uppfattas det som att historieböckerna lägger till ett kvinnoperspektiv

”Ip3 – Istället för det ska vara både manligt och kvinnligt perspektiv samtidigt så är det inte det, utan det är manliga sen... sätter man dit lite kvinnoperspektiv också. Kvinnotåg mot Versailles och så vidare”

Det har varit en kvinnlig lärare som har berättat om kvinnans situation i historien vilket inte manliga lärare har tagit upp.

”Ip2 – kvinnans liv och leverne och då hade vi en, en det var en rätt så ung tjej som var vår lärare då. Och det var väldigt roligt och intressant till skillnad då från alla andra historielärare jag har haft i alla andra delkurser var ju män och det har aldrig varit något särskilt kvinnligt, eller något genusperspektiv eller något särskilt för kvinnan då utan det har ju varit liksom historien rakt av som vi ser den och det är kungar och krigare och”

Kvinnors och mäns skilda arbetsförhållanden beskrivs i en historieuppsats där kvinnor hade de lågavlönande yrkena och männen hade högre poster på samma arbetsplats.

”Ip2- under ehh, fram till 70-talet från 1898 fram till 1970- talet ungefär. Ehh och det var ju fattiga unga flickor som började jobba där och männen som arbetade där var ju... ja direktörerna, någon form av ekonomiansvariga och så vidare. Det var män som hade dom ja tjänste...vad ska man säga... ja, mer sådana positioner”

5.1.4 Tillräckligt och korrekt

Här framkommer bland annat att man tycker att det är tillräckligt med genuskunskaper i utbildningen. Genus har enligt denna uppfattning varit med från början av utbildningen i AU60. Genus är nästan något som framstår som tjatigt och det framkommer att man anser att genusperspektivet ”petats in” på grund av att det kommer uppifrån och att detta verkar vara konstruerat. Man efterfrågar att det ska komma in mer naturligt.

”Ip1 - Från lärarutbildningen så kan jag väl tycka att dom har försökt trycka på det hela tiden för att det ligger uppifrån högskolenivå, sagt så att det ska in och belysas”

Samtliga nämner en uppgift där man skulle skriva något om genusperspektivet på ett par böcker. Denna uppgift framstod för Ip som malplacerad

”!p1 - Till viss del, som den här uppgiften vi skulle göra nu i höst. (ohörbart, vi pratar samtidigt) där dom ville att vi skulle ta upp genusperspektivet som inte nämns i litteraturen. Den känns väldigt tillrättalagd och konstruerad för att det bara ska in för att det är sagt så från högre ort”

Här blir genusperspektivet något märkvärdigt och något som har pålagts utbildningen uppifrån, något som ska in i utbildningen.

”Ip2 – Sen tror jag ju också faktiskt och det, ja, det står jag för att jag tror att det är lite för att det ska vara med, det ser bra ut, genusperspektivet, då är man, då tänker man på alla och ma... Ja, det ska märkvärdifieras lite, det ska vara med”

5.1.5 Vad är problemet?

Genus och det som rör genus kan framstå som abstrakt och svårt att tala om. I utbildningen har man fått veta att pojkar och flickor bemöts olika beroende av kön men inte varför. Det efterfrågas något mer konkret och handfast.

”Ip2 – Jag kan känna nu när jag pratar här om det att... det känns väldigt abstrakt

Jag – jaha, hur då?

Ip2 – Jag känner att... jag har svårt att ge konkreta exempel på det. Jag, när du frågar med så har jag inte, vi har inte i undervisningen fått någonting till oss konkret ”så här och så här är det, det här ska ni lära er om genus” utan det är bara det här luddiga genusperspektivet och det är skillnader mellan män och kvinnor hur vi bemöter dom och inget, inget inget handfast konkret kring det, faktiskt”

”Ip2 – att det kan, att jag faktiskt inte riktigt vet... vad jag ska ta på. Jag kan veta att det är så och vara medveten om det men det kan vara svårt och veta exakt vad ska man, vad är... vad är problemet

Jag – Mmm, hur menar du, vad är problemet?

Ip2 – Ja, till exempel varför är det i vissa sammanhang ehh... så att killarna i klassrummet hörs mer?

Jag – ja

Ip2 - ...ehh, varför är det så. Alltså just det där att man inte vet det, man bara vet att det är så men man vet kanske inte egentligen riktigt vad det beror på eller hur man ska... säg

Jag – det saknar du?

Ip2 – ja, tycker det, lite, jag skulle vilja ha lite mer konkret av det här perspektivet som lärarna oftast slänger in när det är dags för en tenta men

Jag – Mmm

Ip2 – sällan tar upp annars

Det påpekas även att lärarutbildningen inte har tagit upp hur man ska arbeta för att motverka traditionella könsmonster.

”Ip3 - Det står ju i läroplanen att det ska, skolan ska motarbeta dom traditionella könsmonsterna och jag tycker inte vi har snackat om det överhuvudtaget”

Det ges exempel på att det kan vara svårt att bryta traditionella könsmönster.

”Ip 1 – Ja, lite, faktiskt. För det var... jag fick en känsla, jag vet, vi skulle göra en didaktisk uppgift och då skulle vi liksom anteckna vad som hände i klassrummet och då hade man väldigt mycket koll på vad som verkligen hände och jag vet att jag skrev någonstans att det var en tjej som frågade en fråga och hon frågade den flera gånger men han frågade, han besvarade inte den, han bara fortsatte och pratade vidare om sitt. Och jag undrar egentligen om, om det hade varit så att det var en kille som hade ställt dom här frågorna om det hade varit så?”

Jag – Vad tror du?

Ip 1 – ja, alltså jag, jag är rädd för på ett vis att han hade besvarat killens fråga men att kanske ansåg att tjejen blev lite tjatig”

5.1.6 Frånvaro av genusperspektiv

Det framkommer att man inte anser sig ha fått några genuskunskaper och att det inte har förklarats med vad som menas med ett genusperspektiv.

”Jag – vad är det du saknar?”

Ip3 – Alltså att det perspektivet tar upp över huvud taget, det har det knappt gjort, förutom som sagt nu på den hära sista skrivningar som vi skulle ha ett genusperspektiv men som vi inte alltså haft några seminarier kring det, vi har inte haft några litteratur kring det, vi har inte haft några diskussioner kring det

Jag – nej

Ip3 – Så då skulle vi bara hämta från luften på något sätt, något genusperspektiv

Jag – Hur har genus förklarats i din utbildning?

Ip3 – kan inte komma på att det har förklarats över huvud taget.

Jag – men man pratar om det? Alltså man säger genus... ändå, utan att förklara det, eller?

Ip3 – jag kan nog faktiskt inte komma på var jag har stött på ordet, alltså jag kan ju ha fel men förrän nu... när vi skulle ha den här skrivningen med ett genusperspektiv”

Det att det mest har handlat om att killar tar stor plats.

”Ip3 – ja, som jag sa innan att... det här snacket om att det är killarna som låter mest och pratar mest

Jag – Mm

Ip3 – men det har inte varit mycket mer”

Vare sig litteratur eller lektioner har tagit upp genusperspektivet. Åsikter om att genusperspektivet bör genomsyra hela utbildningen och inte bara läggas till då och då framkommer också av samma informant.

”Ip3 – Alltså att det... att man ska försöka ha det hela tiden, att genusperspektivet... för annars blir det som det jag sa i historieboken, att några rutor som handlar om lite kvinnor och sånt (jag småskrattar) och det ”ja nu kör vi hela denna sen har vi vissa lektioner som vi kan prata om genus” medan resten är bara... låtsas att det inte finns någr... genusskillnader

Jag – ja

Ip3 – så jag tycker det borde genomsyra allt.”

Tolkning och reflektion: Genusalibi

Informanterna berättar att deras utbildning har belyst att flickor och pojkar bemöts på olika sätt i skolan. Detta har, enligt en informant, bland annat lett till reflektioner över hur man själv har bemött barn utifrån könsaspekten. Månsson (2000) visar just att barn bemöts på olika sätt beroende på vilket kön de har och att detta sker tidigt i åldrarna samt att pedagogers föreställningar om barn spelar stor roll för deras bemötande av dem.

Även i ämneskunskaperna tar informanterna upp sådant som de kopplar till genus. I svenskan har det handlat om att man anpassar sitt språk, beroende på vilket kön man tilltalar. Gothlin (1999) menar att könsskillnader bland annat kan symboliseras i just språket, vilket informanten tycks berätta.

I historieämnet beskriver en informant genussystemets två bärande logiker, mannen som norm och könets isärhållande, när hon beskriver sin egen uppsats. Männen har chefsarbeten och bättre betalt och kvinnorna har sämre löner och gör inte samma statusfyllda arbetsuppgifter som männen. Hirdmans (1998) genusteori är inget som nämns av informanten men beskrivningen gestaltar innehållet. Det påpekas även att det har varit en kvinnlig lärare som har tagit upp kvinnans situation i historien. Detta är något som även tidigare forskning (Allard & Cooper, 1997; Jakobsson, 1990; Hjalmskog, 1996) har visat, att det framför allt är intresserade lärare som uppmärksammar jämställdhet, genus och makt i lärarutbildningen. Poole & Isaacs (1993) ifrågasätter om etablerade attityder överhuvud taget kan utmanas när genus marginaliseras till att företrädas av en ”known-to-be-feminist”, som kommer in och håller i genusundervisningen vid ett enstaka tillfälle. Detta ifrågasätter en av informanterna och menar att genusperspektivet istället bör genomsyra hela utbildningen och inte förpassas till ett ”ditpluppat” kvinnoperspektiv i historieböckerna.

Utifrån vad informanterna berättar om genuskunskaper i utbildningen kan man urskilja två riktningar, en där det framkommer att det har givits tillräckligt med genuskunskaper på utbildningen och en annan riktning som säger att det överhuvudtaget inte har förekommit några genuskunskaper på utbildningen. I "Delegationen för jämställdhet i förskolan" (SOU 2004:115) menar man att olika lärosäten ger olika mycket kunskaper om genus och jämställdhet, där vissa tycker att det pratas för mycket om genus och andra knappt har fått någon utbildning alls i det. I samma delbetänkande visas även att målen som handlar om kön och värdegrunden i examensordningen för lärare kan tolkas på olika sätt. (Högskoleförordningen 1993:100) Här handlar det dock om olika åsikter om samma utbildning. Hur kan man förstå dessa skilda riktningar?

Den först nämnda riktningen verkar förknippa genuskunskaper med att utbildningen har tagit upp olika bemötande av flickor och pojkar men som en informant säger, man vet inte varför det är så att flickor och pojkar bemöts på olika sätt. En informant upplever att man har fått tillräckligt med genuskunskaper från sin utbildning och att det har framhållits från lärarutbildningens håll att man som student bör tänka på genusperspektivet. Samtidigt verkar informanterna anse att genusperspektivet är abstrakt och något som lärarutbildningen trycker på för att det är politiskt korrekt och initierat från en högre instans. En informant efterfrågar något handfast och konkret. Allard & Cooper (1997) avråder dock för att ge studenter ett färdigt "genuspaket" innehållande konkreta strategier att använda i läraryrket, vilket kan motverka djupare analyser av genusrelationer.

Den andra riktningen pekar på att det som har tagits upp endast har handlat om olika bemötande av flickor och pojkar, där pojkar tar stor plats på bekostnad utav flickor. Man har till exempel inte diskuterat hur man som lärare ska kunna motverka traditionella könsmonster. Månsson (2000) menar att genus/kön bör användas som analysverktyg just för att undersöka de skilda villkor och möjligheter som flickor och pojkar har. I informanternas framställning av genus i sin utbildning verkar analysen ha uteblivit, det verkar mest ha rört sig om att just bara konstatera skilda villkor och möjligheter men inte, som en informant säger, varför det är så. Dessutom visar Öhrn (2002) att bilden av flickors och pojkars agerande är mer mångskiftande, flickor är idag mer synliga som aktörer. Öhrn menar vidare att det inte är nya könsmonster som urskiljs utan istället en förskjutning av de gamla. Här kan också tilläggas det aktörperspektiv som Carlsson Wetterberg (1992) förespråkar där människor ses som handlande subjekt med möjligheter till förändring. I detta sammanhang kan man se att könsmonster inte är något statiskt fixerat utan istället något som förändras med tiden.

Mot den bakgrund som ges kan en förklaring vara att när lärarutbildningen har behandlat genusfrågor har det till största delen handlat om olika bemötande av flickor och pojkar och inte olika genusteorier som förklaring till varför flickor och pojkar bemöts på så olika sätt. Välkända teorier som till exempel Hirdmans (1988) genussystem, även av Hedlin (2004) benämnt som könsmaktsordning, är inget som informanterna berättar som förekommande i utbildningen. Poole & Isaacs (1993) menar att bristen på genusteorier kan leda till ytliga genuskunskaper och svårigheter med att nå upp till mål vilket även påpekas i SOU 2005:66 där den dolda läroplanen tenderar att ta över välformulerade mål trots motsatta ambitioner. Detta är något som Laker, Laker & Lea (2003) poängterar, att trots ansträngningar efter att få rättvisa mellan könen är socialiseringskraften så stark att det dämpar denna strävan. De visar att lärarstuderandena i deras studie hade tydliga uppfattningar om vilka aktiviteter som var utmärkande för flickor respektive pojkar. Den könsmedvetna pedagogiken som Bondestam (2005) förespråkar för universitets- och högskolelärare är inte något som informanterna beskriver som förekommande i lärarutbildningen.

5.2 Genusambivalens

I detta tema redovisas hur informanterna uppfattar genus och genuskunskaper. Det presenteras i fyra olika kategorier.

5.2.1 Det socialiserade könet

Genus förklaras med det socialt konstruerade könet

”Jag – Mm, okej... ehh... men när jag säger ordet genus, vad tänker du på då? Vi har varit inne lite på genusperspektiv

Ip3 – Mm

Jag – jag tänkte... fråga lite mer om det

Ip3 – Ja... Jag tänker på den här definitionen socialt konstruerat kön

jag – Mm

Ip3 – alltså inte biologiskt kön, utan att det är något som av samhället har ehh, historien har bestämt att... ja dom här traditionella könsrollerna att”

Man växer in i sitt kön utefter omgivningens bemötande och påverkan.

”Ip2 – och att kvinnor kan ha... ja, det finns saker som kanske män tycker då att ”tjejer, det är så typiskt dom och så gör min flickvän också och ja” och så här

Jag – ja men hur då, alltså att... att det är egenskaper man... har med sig

Ip2 – Ja

Jag – som

Ip2 - ja

Jag - när man föds på något sätt?

Ip2 – ja, precis, att, att ehh... ja, det kan vara, nejja det kan vara dels, det är möjligt att det är så att det kan vara någonting man föds med men jag tror nog att det är någonting som vi växer in i också

Jag – Mmm

Ip2 – beroende på hur omgivningen... eh... är mot oss

Jag – okej

Ip2 – hur omgivningen, när vi då är små liksom formar oss och vänjer oss vid att vara”

5.2.2 Individ och kön

Här säger man att könet inte ska ha någon betydelse för bemötandet av eleverna, det är istället individen som är viktigast. Det är individen som ska räknas och detta påpekas bland annat i tal om kvotering och 50/50 i grupper.

”Ip2 – jämnt fördelat och att man ska så här... och som jag sa innan då, nu när vi pratade om att... det är bra fall det är jämnt med kvinnor och män i grupper för att bådas... ja, för att båda ska komma fram liksom, både män och kvinnors sätt att se på saker och så här och det tycker jag men jag tycker inte att det ska vara så här att” ja, men nu har vi 59 kvinnor och... Ehh bara 40 så här, då måste vi få upp det ena könet lite, då måste”, att det ska vara... nu är det, man får ju inte låsa sig vid det alltså det måste ju vara... herregud, lite så där lite naturliga liksom. Vi är människor, vi kan bara vara, ja”

Det måste kunna vara lite naturlig och man får inte bli för könsfixerad. Jämställdhet liknas även vid att man blir bemött lika oavsett kön, det är individen man bör se till.

”Ip 1 – Alltså det finns ju runt om en hela tiden. Men sen samtidigt så tror jag inte att man ska vara så könsfixerad eller genusfixerad för att, det är ju ändå individer man jobbar med eller kommer att jobba med.”

”Jag – Hur skulle du förklara jämställdhet för någon, hur skulle du förklara det då?

Ip 1 – ungefär som jag sa innan att man får utgå från individen, inte könet.”

I gymnasiet är det mer resultaten som styr och inte könet, det är elevens prestationer man utgår ifrån och inte från elevens kön.

"Ip3 – (paus) Alltså på gymnasienivå, jag tror inte det är så stor skillnad i förväntningar på lärarnas håll, beroende på könet

Jag – nej

Ip3 – annars

Jag – Hur kommer det sig?

Ip3 – (paus) Nej, jag, mer än att, jag tror att det är rätt, att det är nog ganska rättvist ändå, att man bedömer var och en som elev, efter vad dom presterat"

5.2.3 Genus och makt

Hierarkier i samhället synliggörs och beskrivs med kvinnors lågstatusarbete och den vita medelålders mannen som norm.

"Jag - Ehh... när jag säger genusordning, vad tänker du på då? Eller jag kan också säga genussystem

Ip3 – Jag tänker på något slags hierarki

Jag – Mm

Ip3 – Eh... ja... männen i regel i topp, kvinnorna där under... eller kanske något slags... ja, någon slags norm"

Att bryta de traditionella köns mönstren kan ta tid och vara svårt samt slå tillbaka mot personen som överträder.

"Ip3 – att det kanske känns mer naturligt för... alltså det är ju, alltså... om en tjej hade satsat på sin karriär

Jag – Mmm

Ip3 – låtit mannen vara pappaledig flera år

Jag – Mmm

Ip3 – alltså hon hade blivit så uthängd så det är inte sant alltså

Jag – Uthängd?

Ip3 – Ja, det tror jag

Jag – Mmm

Ip3 – Att hon är ingen riktig mamma, hon är ingen riktig kvinna som hon tänker bara på karriären och hon är ytlig och så vidare

Jag – ja

Ip3 – medan det motsatta fallet är ju rent normalt, det är ingen som reagerar ifall männen gör på samma sätt”

Genusperspektivet förklaras som att könen har olika förutsättningar, lite olika världar, andra krav, förväntningar på kön

”Jag – Ja. Hur skulle du vilja förklara ett genusperspektiv?

Ip3 – (paus) Det är inte lätt... (paus) jag tror det handlar om... olika förutsättningar mellan könen... att det är lite olika... ja, lite olika världar ändå

Jag – hurdå olika världar?

Ip3 – alltså jag vet inte hur det är att vara tjej

Jag – nej

Ip3 – men jag tror jag hade varit, att man hade haft helt andra krav på sig på något sätt... ja, som sagt andra förutsättningar”

5.2.4 Genus, kön och könsroller

Genus förklaras med detsamma som kön, kvinna och man.

”Jag – Ja, ehh när jag säger ordet genus, vad tänker du på då?

Ip 1 – Kön.

Jag – Ja, någonting annat?

Ip 1 – Nej, egentligen inte.”

”Jag – mmm, okej. När jag säger ordet genus, vad tänker du på då?

Ip2 – ja då tänker jag ju alltså... kön, maskulin feminin, så”

Genusperspektivet liknas med synen på könet och könsroller.

”Jag – Okej, ja, jättespännande. Ehh, vad skulle jag fråga nu? Ehh, hur skulle du vilja förklara ett genusperspektiv?

Ip 1 – Vilka frågor du har.

Jag - (jag skrattar) Du får (ohörbart) och förklara ett genusperspektiv (vi skrattar)

Ip 1 – Det är hur man ser på, på könet.

Jag – ja

Ip 1 – Dom olika könen och könsrollerna. Det skulle jag nog vilja säga är genusperspektiv.”

Genus nämns ibland i samma mening där man nämner en kvinna eller en man. Genus verkar förknippas med att man talar om kön.

”Ip 1 – Så det blir inte litteratur utan det blir mer då att dom pratar om sina erfarenheter, hur det har sett ur på skolorna och så här och... till exempel om någon har kommit från sårskolan och berättat hur det är där och så att det ... det är mer grabbar som är där och varför dom är där och, vilka bekymmer dom har haft i skolan och sånt. Då har det blivit genus ur den aspekten”

”Ip2 – ehh och sen så har vi då litteraturvetenskapen och då är det väl mer där i så fall jag tänker..ehh... genus där kanske man, jag tänker lite på dom här... författarna Virginia Wolf och”

Tolkning och reflektion: Genusambivalens

Gemzöe (2002) menar att både genus och kön kan av forskare användas synonymt. I detta material urskiljs en viss sammanblandning av begreppens betydelse. Även detta tema delas in i två riktningar utifrån hur informanterna uppfattar genus och genuskunskaper.

Den första riktningen handlar om att genus uppfattas som socialt konstruerat kön, vilket utifrån Oakley (1997) skiljer sig från det biologiska könet. Hierarkier urskiljs i samhället där män har statusfyllda arbeten och kvinnor lågstatusarbeten. Den vite medelålders mannen ses som norm för svenskhet. Här kopplas kön även samman med andra maktfaktorer såsom etnicitet, vilket Hägerström (2003) menar är en av många faktorer som reproducerar rådande samhällsordningar. Beskrivningen av hierarkier i samhället kan även tolkas som ett synliggörande av Hirdmans (1988) genuskontrakt, där det som förknippas med män ger högre status och isärhållandet av könen synliggörs med könsmärkta arbeten för kvinnor och män.

I denna riktning ses inte de traditionella könsmönsterna som lätta att bryta. Det framhålls att det kan ta tid och även straffa den som bryter mot det förväntade. Exempel på detta ges av Allard (2004) som visar hur fast förankrat föreställningar om kön är genom bland annat språket där samma beteende hos flickor och pojkar sågs på olika sätt av deras lärare. Att vara bråkig var naturligt för pojkar men något som flickor valde att vara och därför kunde hållas mer ansvariga.

Den andra riktningen innehåller en mer oklar uppfattning om vad genus innebär. Här menar man att könet inte ska ha någon betydelse för bemötande av elever, det är individen som är den viktiga och inte könet. Detta resonemang kan jämföras med Hedlins (2004) begrepp omedveten likhetsdiskurs, vilken innebär att man utgår från ett könsneutralt idealtillstånd. Samtidigt kan noteras att i propositionen 1994/95:164 betonas det att man skolan inte kan ha

ett könsneutralt förhållningssätt och där framkommer att både barn och ungdomar präglas dels av sin könstillhörighet men också den sociala och kulturella bakgrunden.

En möjlig tolkning av denna riktning är att man inte vill att kön ska spela så stor roll och man har en slags könsfri individ som ideal. Delphy (1996) kritiserar just denna uppdelning mellan ett rent biologiskt kön och det socialt skapade könet och det kan även liknas med vad Laqueur (1994) menar att det "rena" biologiska könet inte kan urskiljas på grund av föreställningar om hur det ser ut. Mot denna bakgrund kan man inte komma bakom könet och se den rena individen utan kön. Likartade resonemang kommer från Hirdman (1988) där hon menar att synen på könsroller kan ge en bild av något som man kan ta av sig som ett plagg och göra sig fri ifrån. Informanterna uttrycker även en slags neutralitet i förhållande till genusbegreppet vilket också Enö (2005) menar att genusbegreppet kan ge uttryck för, maktaspekten blir så att säga osynlig.

Det framkommer också att man inte ska vara så könsfixerad och att man måste vara lite naturlig. Bondestam (2005) menar tvärtom att om man inte använder sig av en könsmedveten pedagogik får medvetna eller omedvetna föreställningar om kön fritt utrymme, vilket jag instämmer med. Det kan då vara problematiskt för lärare att leva upp till mål som att "uppmuntra elever att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt" (Lpo94). Likartade resonemang förs av Gannerud (2001) som menar att lärare ofta ser skolan som en könsneutral institution och att föreställningar om att jämställdhet skulle vara något allmänt förekommande ofta döljer en genusordning i samhället.

Inom samma riktning framkommer det också en syn på att man i gymnasiet inte har samma problem med att behandla flickor och pojkar olika på grund av deras kön, eftersom man i gymnasiet ser mer till elevernas resultat och prestationer och inte deras kön. Jones & Myhill (2004) visar att även prestationer är något som kopplas till förväntningar på kön. Här sågs de lågpresterande pojkarna som dom som hade potential med inte visade den. Flickornas prestationer sågs däremot som det de kunde prestera, det vill säga att det som de visade var också det de kunde.

I materialet kopplas genus även ihop med begreppen kvinna och man, hur man ser och talar om kön och könsroller. Det framkommer en viss ambivalens om vad genus handlar om, det pendlar från att handla om genus som det biologiska könet, till att handla om kvinnor och hur man ser på och talar om kön. Oakley (1997) pekar just på detta problem med att genus kan pendla mellan att förknippas med något som endast rör kvinnor till det biologiska könet samt till vara ett politiskt begrepp.

5.3 Genusförsök

I detta tema visas tre kategorier vilka handlar om hur informanterna tänker sig kunna arbeta med genuskunskaper som lärare.

5.3.1 Fokus flickor

Intervjupersonernas uppfattningar om hur man kan arbeta med genus i sitt framtida yrke som lärare är bland annat att man som lärare kan styra upp samtalet i klassen så att flickor kan ta lika mycket plats som pojkarna

”Ip2 – och utveckla det och att man... att man sen då när man är i den undervisningssituationen med dom här två killarna som hörs så väldigt mycket, jämfört med alla dom andra tjejerna, ska kunna på något sätt styra upp det”

”Ip2 – Jag hade behövt något redskap. För att veta hur, hur... hur ska jag vinkla det för att kanske lyfta tjejerna i vissa sammanhang

Jag – Mmm

Ip2 – Där dom är lite mer tillbakadragna än vad killarna är till exempel”

Tjejerna ska uppmuntras och styras till att ha lika stort utrymme som pojkarna

”Ip 1 – ja, och vissa killar med men killarna vågar mer än tjejerna, men att man låter dom verkligen försöka. Kanske utgår från små grupper och sätta press på tjejerna där så att dom börjar känna sig säkra och sen så göra den här gruppen större och större. Alltså när man lägger upp planeringen på lektioner och så här. Och sen till sist bara kräva att nu måste ni försöka. Det tror jag att man måste göra och kan man då få dom att känna den här säkerheten så tror jag inte att det är några problem, då kan dom nog ta lika mycket plats som killarna.”

5.3.2 Kön och gränser

Det framkommer uppfattningar om att mixade grupper med tjejer och killar innebär att man tillför varandra någonting.

”Ip2 – ja, men, som jag, det kan vara lite och göra med att jag visst menar att kvinnor och män kan ha lite olika egenskaper, att... i alla, i många sammanhang, ja i de flesta sammanhangen så tror jag det är viktigt att föra fram... olika egenskaper och att vi kan få det av kvinnor och män”

Det kan handla om egenskaper men också att inte fastna i traditionella uppdelningar av killar och tjejer.

”Ip3 – att ibland hade man ju könsindelad och det funkade jättebra på ett annat sätt. Då vågade dom mer vara öppna

Jag – Mm

Ip3 – så ibland så kan det kanske va bra

Jag – Okej. Du låter lite skeptisk?

Ip3 – Ja, det är jag (jag skrattar) För man vill ju gärna att... man ska, tjejerna och killarna ska lyckas övervinna det där... främlingskapet man säger att”

Genom att mixa kan man nå fram till en förståelse över könsgränserna.

”Ip 1 –Nej, men alltså att man konstant matar killen med bara killuttryck och hela den här biten. Det är bara manligt, manligt, manligt och sen till tjejen bara kvinnligt, kvinnligt och vad hon ska göra och hur hon ska bete sig och hela det här ehh, då tror jag att man är ute på hal is.

Jag – Hur då?

Ip 1 – Utan man ska hellre göra en mix, tror jag för att kunna skapa förståelse över gränserna.”

Könsindelade grupper ses som ett alternativ där man kan prata om det som rör ens kön, till exempel sexualitet. Det framkommer även att man inte bör sudda ut gränserna mellan könen

”Jag – Mmm, alltså varför vill man mixa det tror du?

Ip 1 – För att inte fastna i de stereotypa könsrollerna

Jag – Nej. På vilket sätt skulle det vara dåligt?

Ip 1 – Alltså jag tror ju, det är inte helt fel

Jag – nej

Ip 1 – Alltså jag tror ju... vi är ju kvinnor vi är ju män alltså, så är det. Rent fysiskt, killarna är ju starkare än tjejerna till exempel och det är, så är det bara alltså. Vi kan inte säga till tjejerna att ”nej, nej, nej, ni är lika starka som killarna”. För att ta ett rent biologiskt perspektiv då. ”Ni kan göra precis lika mycket som killen i det läget” och då ljuger man ju. Man får ju ändå hålla sig till sanningen, att vissa saker kan ju killarna göra bättre på grund av ehh sina manliga förutsättningar och vissa saker kan tjejerna göra bättre av sina kvinnliga förutsättningar.

Jag –Vad kan det handla om?

Ip 1 – Ja, jag tänker lite så här om tje... vi kanske vet exakt hur vi ska göra för att få killen dit, dit vi vill (vi skrattar)

Jag – Okej, lite trixande (ohörbart)

Ip 1 – Ja, precis. Så att, jag tror inte man ska försöka sudda ut gränserna helt heller”

5.3.3 Utgå från eleven

Att starta diskussioner med eleverna om vad som är traditionellt format lyfts fram.

”Ip3 – Jag tycker det är jätteviktigt att ta upp till diskussion, dom här frågorna om traditionella könsroller

Jag – ja

Ip3 – det är oerhört viktigt, tycker jag

Jag – ja

Ip3 – Där (ohörbart) eleverna själva tänker och... man försöker problematisera det lite och försöker få igång lite diskussioner”

Att göra eleverna medvetna om det som dom inte vet om genus och jämställdhet är också något som förespråkas.

”Ip 1 – jag tror att man ska ta upp det till ytan och prata och diskutera kring sådana här frågor som du ställer nu till exempel

Jag – ja

Ip1 – Där man låter dom verkligen få tänka till

Jag – ja

Ip 1 – vad är jämställdhet, vad är genus och se vad är dom medvetna om och så får man ju belysa kanske vissa saker som dom inte är medvetna om”

Tolkning och reflektion: Genusförsök

Det framkommer ur materialet att man som lärare bör försöka styra upp klassrumssituationen så att man tillåter och även uppmuntrar flickor att ta lika mycket plats som pojkar. Pojkars sätt att ta plats framställs som normen och flickor behöver lyftas till deras nivå. Det som informanterna främst fokuserar på är det som Tallberg Broman (1998) menar att grundskolelärare förknippar könsperspektivet med, det vill säga att fördela frågorna jämnt i klassen och pojkars dominans när det gäller talutrymmet. Jakobsson (1990) menar att om talutrymmet i en klass skulle vara jämnt fördelat så kan det upplevas som att flickorna dominerar och hon menar vidare att pojkarnas sätt att dominera i själva verket är så normaliserat men dock inte problematiserat. Enligt Hjort (1990 se Öhrn 2002) var den manliga normen ett ideal i 1990-talets skola, det vill säga att både flickor och pojkar skulle vara en ”rask dreng”. Så även om könsmonster förändras så finns den manliga normen kvar som ideal att leva upp till, vilket också framkommer ur intervjuerna.

Att ha könsblandade grupper i skolan framstod som något positivt för informanterna. Dels på grund av att man kan övervinna ett slags främlingskap mellan könen men också att man kan tillföra varandra någonting, samt att man inte fastnar i traditionella könsuppdelningar. Samtidigt ansåg en informant att man inte bör suddas ut könsgränserna och att det var bra att ha könsindelade grupper i skolan om man ville diskutera saker som rörde ens eget kön, exempelvis sexualitet. Utifrån Skeggs (2000) kritik mot att inte alla kvinnor har samma erfarenheter av att tillhöra ett visst kön, kan det vara svårt att urskilja en gemensam nämnare av intresse som bara rör ett kön, alla kvinnor har till exempel inte samma sexualitet. Det kan tilläggas att Gannerud (2001) menar att föreställningar om kön används i samhällen som kategoriseringsprinciper vilket kan jämföras med proposition 1994/95:164, i vilken det påpekas att flickor och pojkar inte är några enhetliga grupper. Utifrån materialet är det svårt att urskilja om pojkar och flickor bör blandas för att dom tillhör två olika grupper eller inte men samtidigt urskiljs föreställningar om vad som rör respektive kön.

Informanterna tänker sig även kunna ha diskussioner med elever om genus och jämställdhet och vad som är traditionellt format, när dom kommer ut och arbetar som lärare. Man vill utgå från elevernas kunskaper och medvetandegöra dem om det de inte vet om genus och jämställdhet. Tallberg Broman (1997) anser att elever har stora kunskaper om flickors och pojkars skilda villkor och möjligheter och alltså är en bra källa att utgå från. Det som kan förknippas med informanternas sätt att resonera kring hur man kan arbeta med genus som lärare är den första punkten av Bondestams (2005) könsmedvetna pedagogik som handlar om att synliggöra och problematisera betydelser av kön i all verksamhet som rör högre utbildning. I materialet rör det sig dock om skilda uppfattningar gällande tillvägagångssättet. Det handlar om att ta upp att diskutera det som rör genus, till att genus ska genomsyra verksamheten. Bondestams pedagogik rör högre studier men översätts här till att gälla även för andra typer av skolformer.

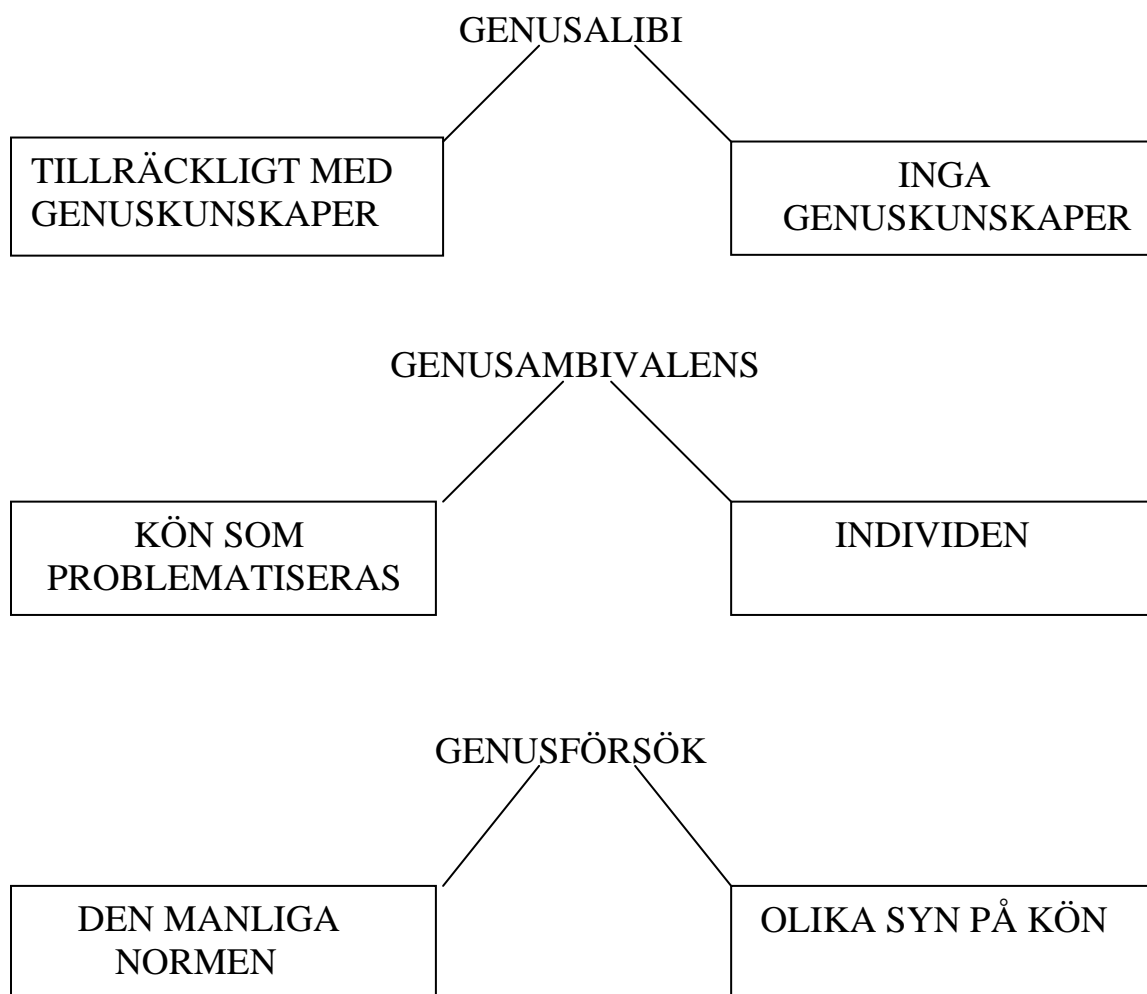
Det finns alltså skilda uppfattningar om hur man som lärare kan arbeta med genuskunskaper och varför man bör mixa könsgrupper och varför det är bra med könsindelade grupper. Det verkar som om det rör sig om två olika synsätt på kön, vilket kopplat till Freedman (2003) kan ses som uppfattningar om kön som naturligt och kön som socialt konstruerat. Här tolkar jag det som att förståelsen av kön och genus är förknippad med synen på hur man som lärare kan arbeta med genuskunskaper.

Utifrån Christensens och Masseys (1989) resultat om att kvinnliga lärarstuderande skulle vara mer jämlikhetssträvanden än manliga, finns det inget i intervjuerna som överensstämmer med det. Det är svårt att utifrån tre intervjuer visa vilka resultat som beror på informanternas

kön, vilket heller inte varit syftet med denna studie. Emellertid påpekar Christensen och Massey att lärares attityder har betydelse för diskriminerande praktiker, vilket jag instämmer i och anser framkommer i materialet.

5.4 Sammanfattning

De aspekter jag funnit intressanta genom min tolkning tydliggörs i figur 2. De visas genom sina teman och diskuteras ingående i kapitel 6. Från det första temat *genusalibi* lyfts de olika riktningar fram som åskådliggör de skilda uppfattningarna rörande genuskunskaper i lärarutbildningen. Att genus och genuskunskaper kan förstås på olika sätt lyfts fram från temat *genusambivalens*, där det ena sättet ätt förstå genus liknas med kön som problematiseras och det andra sättet benämns med individen. Ur det tredje temat *genusförsök* lyfts den manliga normen fram som ett elevideal samt att olika synsätt på kön spelar roll för hur man som lärare tänker sig arbeta med genusfrågor.



Figur 2: Aspekterna från tolkningen

6. DISKUSSION

Syftet med denna studie var att belysa vilka kunskaper om genus lärarstudier anser sig ha fått i sin utbildning och hur genuskunskaper kan omsättas i praktiken. I propositionen ”En förnyad lärarutbildning” (1999/2000:135) betonas det att ett könsperspektiv bör anläggas på lärarutbildningen. Det som informanterna förknippade med genuskunskaper i sin utbildning har till största delen handlat om vikten av att vara medveten om att flickor och pojkar bemöts på olika sätt. Det framgick även att utbildningen inte har förmedlat några teoretiska kunskaper om varför flickor och pojkar bemöts på olika sätt, utan istället ett konstaterande att så är fallet. Detta tolkar jag inte som en könsmedveten pedagogik. Genuskunskaperna i lärarutbildningen framstår som tämligen ytliga, i avsaknad av förklaringar och djup, och verkar mer utgöra ett genuslibi istället för en analytisk kategori. Såsom genus hanteras anser jag inte att man kan säga att det utgör ett könsperspektiv på lärarutbildningen. Dock fanns det skilda riktningar angående om lärarutbildningen tar upp genus eller ej, vilket jag menar kan förstås som olika uppfattningar om vad genus handlar om.

Även två olika riktningar rörande uppfattningar om genus och genuskunskaper urskildes, vilka skiftade från att se genus som ett politiskt begrepp där könet problematiserades, till ett neutralt förhållningssätt till genus där könet inte borde spela någon roll. Även en viss ambivalens om vad genus betyder framkom. Kopplar man ihop det med vilka kunskaper informanterna upplever sig ha fått från sin utbildning är de skilda riktningarna kanske inte så konstiga.

Det framgick av intervjuerna att informanterna är inriktade på att som lärare försöka behandla alla elever lika och tillsammans med elever diskutera och problematisera det som rör genus och jämställdhet. Samtidigt urskildes att den manliga normen ses som ett ideal för elever (flickor) att leva upp till när det handlar om klassrumsdominans. Frågan man kan ställa sig är om skolan idag har den beredskapen till att låta flickor höras och synas lika mycket som pojkar, eller om det bara är ett önsketänkande.

Det som jag även vill lyfta fram är att förståelsen av genus verkar vara kopplad till hur man som lärare kan arbeta med genuskunskaper. Ses genus som det biologiska könet kan det vara problematiskt att diskutera och medvetandegöra elever om exempelvis genusrelationer. För vissa av informanterna framstod genus även som ett abstrakt och luddigt begrepp vilket också kan bidra till svårigheter med att veta vad och hur man som lärare kan diskutera med elever. Det har heller inte framkommit från intervjuerna att lärarutbildningen har tagit upp hur man som lärare kan arbeta med genuskunskaper.

Det som uppsatsen har visat och som jag särskilt vill lyfta fram är den problematik som beskrivs i intervjuerna, nämligen att så som genusperspektivet har behandlats i lärarutbildningen verkar det upplevas som märkvärdigt och politiskt korrekt, något som har bestämts från högre ort. Jag anser att det kan motverka sitt goda syfte. Om vikten av ett genus/könsperspektiv i lärarutbildningen betonas från statligt håll, men inte behandlas på ett sätt som dels ger djupare kunskaper eller genomsyrar utbildningen, finns risken att genus upplevs som det konstiga begreppet som skrämmer iväg istället för att inspirera.

7. REFERENSLITTERATUR

Allard, A.C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*. 16 (3) 347-363

Allard, A. & Cooper, M. (1997). *Too Much Talk, Not Enough Action': An Investigation of Fourth Year teacher Education Students' Responses to Issues of Gender in the Teacher Education Curriculum*.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association national Conference, Chicago, March 24-28, 1997, 1-44

Alver, B.G. & Öyen, Ö. (2000). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur

Alvesson, M & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

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

Broady, D. (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion Bokförlag

Carlsson Wetterberg, C. (1992). Från patriarkat till genusystem – och vad kommer sedan? *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. (3)

Christensen, C. A. & Massey, D. (1989). Perpetuating Gender Inequity: Attitudes of Teacher Education Students. *Australian Journal of Education*. 33 (3) 256-266

Delphy, C. (1996). "Rethinking sex and gender". I Leonard, D & Adkins, L (Red.) *Sex in Question: French materialist feminism*. London: Taylor & Francis

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Enö, M. (2005) *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Malmö högskola

Freedman, J. (2003). *Feminism – en introduktion*. Malmö: Liber AB.

Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber

Gemzöe, L. (2002). *Feminism*. Stockholm: Bilda Förlag

Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning

Hedlin, M. (2004). *Det ska vara lika för alla, så att säga... En intervjustudie av lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet*. Högskolan i Kalmar

Hirdman, Y. (1988). Genusystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning, *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 3, 49-63

- Hjälmeskog, K. (1996) "Vi har börjat prata om det..." *Om jämställdhet i lärarutbildningen*. (Elektronisk) Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 1996:1R.
Tillgänglig: www.hsv.se. (2005-12-30)
- Holme, I. & K. Solvang. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Hägerström, J. (2003). Utmaningar i feministisk teori, I: Mulinari, D., Sandell, K. & Schröder, E. (red.) *Mer än bara kvinnor och män. Feministiska perspektiv på genus*. Lund: Studentlitteratur
- Högskoleförordningen (1993:100) *Högskoleförordningen Bilaga 2 Examensordning*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.hsv.se (2005-10-28)
- Jakobsson, A-K. (1990). *Flickors och pojkars villkor i skolan – en uppgift för grundskollärarutbildningen*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement. *Gender and education*. 16 (4) 531-546
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur
- Laker, A., Craig Laker, J. & Lea, S. (2003). School Experience and the Issue of Gender. *Sport, Education and Society*. 8 (1) 73-89
- Larsson, S. (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 4, 194-211
- Laqueur, T. (1994). *Om könets uppkomst: Hur kroppen blev kvinnlig och manlig*. Stockholm: Symposium
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola
- Oakley, A. (1996). *Sex, Gender & Society*. Aldershot: Arena
- Oakley, A. (1997). A Brief History of Gender, I: Oakley, A. & Mitchell, J. (red.) *Who's Afraid of Feminism? Seeing through the Backlash*. London: Hamish Hamilton
- Poole, M & Isaacs, D. (1993). The Gender Agenda in Teacher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 14 (3) 275-284
- Prop. 1994/95:164 *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*
- Tallberg Broman, I. (1998). *De lärarstuderande och könsperspektiven*. Lunds universitet
- Tallberg Broman, I. (1997). Vad vet blivande lärare om genusfrågor? *LOCUS* 4, 29-39
- Skeggs, B. (2000) *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*

Skolverket. (1994) *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. (Elektronisk) Tillgänglig: www.skolverket.se/skolfs. (2005-12-23)

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

SOU 2005:66. *Makten att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Stockholm: Fritzes

Svenning, C. (2000). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk)
Tillgänglig: www.vr.se (2005-03-22)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (4), 270-292

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? : en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Statens skolverk

Intervjufrågor

Ibland hör man att pojkar är bättre på matte än flickor och flickor är bättre på språk än pojkar.

- Hur ser du på det?
- Hur kommer det sig att man säger så?

När jag säger ”traditionella könsmonster”, vad tänker du på då?

- Är det något som har tagits upp i din lärarutbildning?
- Hur?
- Hur kan man arbeta med det som lärare?

Kan elevens kön någon betydelse för hur man som lärare bemöter eleven?

- Har du någon egen erfarenhet av det?
- Varför tror du att det är så?

När jag säger ordet GENUS, vad tänker du på då?

- På vilket sätt har det med lärare att göra?

Berätta om hur du uppfattar att man har tagit upp sånt som rör genus i din lärarutbildning?

- När?
- I vilka kurser?
- Vad har det handlat om?
- Vad tyckte du om det?
- Fick du någon kunskap om hur du kan arbeta med det som lärare?

När är det, enligt dig, relevant att ta upp det som handlar om genus i lärarutbildningen?

- När är det inte det?

När jag säger ”manligt och kvinnligt”, vad säger du då?

Hur kan man som lärare göra för att få det jämställt i sin klass?

- Är det något som har tagits upp i din utbildning?
- När?

– Hur?

Har du någon personlig erfarenhet av könsindelade grupper i skolan?

- vad tyckte du om det
- När kan det vara relevant?
- När är det inte relevant?

Hur skulle du vilja förklara jämställdhet?

Har din lärarutbildning gett dig tillräckliga kunskaper för att som lärare arbeta med sånt som rör genus?

- Om ja, vilka kunskaper?
- Hur kan man göra?
- Om nej, vad saknar du?

Hur skulle du vilja förklara ett genusperspektiv?

En del säger att genus handlar mer än om bara kvinnor och män. Hur ser du på det?

Finns det olika förväntningar på flickor och pojkar i skolan?

- Vilka?
- Hur tror du att det kommer sig?
- Har du några egna erfarenheter av det?

När jag säger Genusordning, vad tänker du på då?

