

Abstract

Title: Gender order of the teaching profession. A study of teachers' views of work tasks, skills and expectations in their work

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Teaching profession, school as workplace, teachers' work, gender order, masculinities

ISBN: 978-91-7346-650-9

This thesis presents a study of the gender order of the teaching profession. It focuses on how teachers perceive meanings of the gender order in their work. It also focuses how the gender order is expressed in the interviewees' understandings and interpretations of their assignment and work.

The theoretical concept gender contract (Hirdmans, 1988, 2007) is used to interpret and analyse how teachers apprehend their work tasks and how these are carried out. Lindgrens (1985, 1999) studies of majority- and minority positions at a work place are relevant as that the amount of women and men in schools' lower grades differ. The theoretical concept gender regime (Connell, 1996) is used to study how the overall gender order is expressed in different schools. Connell (1999) describe a hierarchy of masculinities which is used as a tool to understand how the male teachers reason about expectations from others.

The thesis is primarily based on an interview study among fourteen teachers in grade three to five in an urban municipality. Some data from a questionnaire, answered by approximately 600 teachers who work with children 10-12 years old, are also included.

Results show that social dimensions are intervened with pedagogic-didactic aspects, but at the same time talked about as disturbing teachers' main assignment. Social dimensions are described as taking a lot of teachers' time and energy, but also as "that all round". Especially the male teachers discuss aspects as caring and relationships to pupils and describe these aspects as a source to challenge in work. From a gender perspective, it is interesting to note that it is mostly female coded aspects, i.e. relationships that are described as "that all around". Contact with parents is highly emphasized and influenced by aspects of ethnicity. Several teachers state that norms in the pupils' home environment and norms in school differ. Because of this, contact with parents includes dilemmas.

Partly because of that, it can be hard to delimit the teacher role from the private role.

Even if tasks related to social dimensions in work are described as “that all around”, the importance of the teachers’ social competence is emphasized. The teachers maintain that competence in work does not have anything to do with the gender of the teacher. Especially younger teachers tend to emphasize abilities and competences of the individual. At the same time, it seems that women and men partly handle different kinds of tasks and that certain tasks get gender coded, which corresponds to the regulations of the gender contract through which the gender order is established.

Several male teachers state that they have worked as teachers for smaller groups of pupils with special needs, without having the relevant educational background. These men also told that they were recruited to handle instable groups of pupils. Thereby, they are expected to behave like “real men”, i.e. perform a hegemonic masculinity, and if they don’t they run a risk to be seen as unmanly. Feelings of shame are discussed only by male teachers. This shows that not only women but also men “suffer” of the gender order.

The male teachers dwell upon strong expectations from parents to “uphold peace and quiet” in a way that female teachers don’t. However, when focusing the corresponding theme in the questionnaire, the picture changes. 91% (n=366) of the female teachers and 86% (n=235) of the male teachers feel to a high degree expectations from parents to “uphold peace and quiet”.

Innehållsförteckning

Förord	
KAPITEL 1	
INLEDNING OCH BAKGRUND	11
Disposition.....	16
KAPITEL 2	
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	17
Minoriteter och majoriteter på arbetsplatser.....	21
”Kvinnliga” och ”manliga” yrkes- och arbetsområden	23
Hierarkier mellan och inom kategorierna kvinna och man	24
KAPITEL 3	
FORSKNING OM LÄRARE OCH LÄRARES ARBETE	29
Läraryrket och dess villkor	31
Läraryrketets dimensioner	33
Lärares kunskaper och kompetens.....	36
Lärares professionella status.....	37
Läraryrkesforskning ur ett feministiskt, köns- eller genusperspektiv	39
Manliga och kvinnliga lärare.....	41
Elever om betydelsen av lärarens kön	43
Feministisk kritik mot professionaliseringssträvanden	44
KAPITEL 4	
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	49
KAPITEL 5	
METOD	51
Urval och deltagargrupp.....	51
Genomförande	55
Betydelser av faktorer som kön och ålder	56
Bearbetning och analys.....	56
Studiens trovärdighet.....	58
Enkätstudien	61
Forskningsprocessen – en sammanfattning	61
Ett steg 1.....	61
Ett steg 2.....	62
KAPITEL 6	
RESULTAT	63
Del 1: Läraryrket.....	63
Undervisning	66
Deltagande i möten och arbete med dokumentation	67
Relationer till elever	69
Relationer till föräldrar	70
Kommentar	77
Del 2: Läraryrket ur ett genusperspektiv	78
”Kvinnligt” och ”manligt” i arbetet.....	78
Kvinnornas majoritetsposition och männens minoritetsposition.....	84
Genusmärkning av uppgifter	87

Kommentar.....	92
Del 3: Förväntningar från andra	94
Uttalade och outtalade förväntningar	94
Förväntningar från föräldrar.....	99
Att förhålla sig till normen	106
Förväntningar riktade mot sig själv.....	110
Uteblivna förväntningar	111
Kommentar.....	113
Del 4: Lärares yrkeskunnande och kompetens.....	114
Kompetens i läraryrket	115
Utbildningens och yrkeserfarenhetens betydelse relativt kompetens	116
Villkor för att bedriva en god verksamhet	117
Struktur i arbetet för att bedriva en god verksamhet.....	119
Flexibilitet och lyhördhet – eftersträvansvärt i lärarkompetensen	121
Ämneskompetens	122
Ökad betydelse av social kompetens.....	124
Kön och kompetens.....	125
Syn på sin egen yrkeskompetens.....	127
Medfödda egenskaper	133
Lärayrkets status	135
Professionalitet och status i läraryrket relativt andra yrken	137
Professionalitet från ett inifrån- och utifrånperspektiv	141
Kommentar.....	143
KAPITEL 7	
AVSLUTANDE DISKUSSION	145
Lärarnas uppfattningar om genusordningens uttryck i arbetet.....	145
Genusordningens uttryck i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete	151
SUMMARY	157
Introduction	157
Theoretical frame of reference	157
Research overview	160
The aim of the thesis	161
Method	162
Results	163
Discussion	166
REFERENSLISTA.....	169
Bilaga 1 - 3	

Förord

Med blandade känslor sätter jag nu punkt för den här fasen i mitt liv. Många har skildrat doktorandens vedermödor, tvivel och ensamhet. Delvis sällar jag mig till den skaran, samtidigt som jag särskilt under det senaste året har sett det som ett privilegium att få ägna mig åt detta värkarbete, ofta mol allena under takbjälkarna i arbetsrummet. Den här processen har givetvis också inneburit samarbete med en rad personer.

Ett inledande tack går till de lärare som lät sig intervjuas eller tog sig tid att besvara en förhållandevis omfattande enkät. Deras medverkan, liksom finansiering från Vetenskapsrådet, har varit en förutsättning för denna studie.

Eva Gannerud, min huvudhandledare, har försökt styra upp det hela och ägnat sig åt ett evinnerligt petande i avhandlingens olika delar. Diskussioner om textens krånglighet och tillgänglighet har hela tiden löpt som en röd tråd: ”Vad menar du med det här?/.../ Jaha, jamen *skriv* det då!”. Eva, du har tillsammans med biträdande handledare Inga Wernersson, förmått mig att både yxa och slipa i alla dessa utkast ni tagit del av under arbetets gång. Ni ingrep också rådigt när jag svimmade mitt under pågående handledning. Varmt tack, Eva och Inga!

Tack också till Karin Rönnerman, som i ett tidigt skede diskuterade min avhandlingsplan, och till Göran Lassbo som betydligt senare var diskutant på mitt slutseminarium. Marianne Andersson har vänligt och med tålamod och tydlighet besvarat allehanda frågor som en doktorand kan tänkas ha. Susanne Pedersen; finns det något du *inte* har hjälpt mig med under de här åren? Tidigare och nuvarande deltagare i Inga-gruppen har bidragit till förbättringar i olika utkast som jag presenterat. Tack till er och till alla andra på institutionen som har visat intresse för mitt avhandlingsarbete och omsorg om mig när vi setts i korridorer och personalrum.

Avhandlingen är skriven inom ett forskningsprojekt där förutom mina handledare även Ann-Sofie Holm, Elisabet Öhrn, Angerd Eilard, Ingegerd Tallberg Broman, Charlotta Edström och Gaby Weiner har ingått. Jag tackar er för intressanta köns- och genusrelaterade diskussioner och respons på framlagda texter. Ann-Sofie har också, precis som Ylva Odenbring, Anette Hellman och Peter Hjalmarsson, korrekturläst delar av avhandlingen. Alexander de Courcy har språkgranskat den engelska översättningen och Lisbetth Söderberg har skött arbetet med lay out. Tack!

Mamma Gunilla och pappa Per-Olov; tack för känslomässigt och praktiskt stöd och för den respekt ni visar inför min yrkesinriktning. Ert engagemang har för länge sedan gått över alla gränser för vad som kan anses rimligt! Ella; du kom med ljuset, bokstavligt och bildligt, och förändrade allt! Tack vare dig har jag ägnat kvällar och helger delvis åt att läsa litteratur av helt andra genrer, än de som denna avhandling inkluderar.

Göteborg mars 2009

Maria Hjalmarsson

KAPITEL 1

INLEDNING OCH BAKGRUND

Den svenska skolan och den verksamhet som äger rum där, är ständigt föremål för granskning och diskussion i såväl media som i forskning. I den samtida debatten framställs ibland skolan vara i legitimitetskris och lärarkårens auktoritet vara i gungning, vilket bland annat tar sig uttryck i diskussioner kring läraryrkets allt lägre status. Ofta framskrivs lärare oförmögna att sätta sig i respekt eller få elevernas förtroende. På senare tid har det rapporterats om ökat hot och våld från elever mot lärare och annan skolpersonal. Vissa elever uppnår inte läroplanens (Lpo 94) mål vilket kan innebära ifrågasättande av lärares kompetens. Likaså framställs symtomen på ohälsa och utbrändhet i lärarkåren ha ökat. I media förekommer artiklar om skolor som av Skolverket underkänns i hanteringen av olika slags tillkortakommanden och problem. Lärarnas egna uppfattningar om sitt arbete och yrkeskunnande skildras emellertid relativt sällan i den allmänna debatten¹.

I en statlig utredning om en skola i förändring (SOU 1997:121) skildras lärarrollen och den auktoritet den tillskrivs vara under omvandling. I avhandlingen definieras lärarroll som en specifik yrkesroll som förutsätter vissa sociala relationer, som den mellan lärare och elev. Rollen innebär rättigheter och skyldigheter liksom generella förväntningar som betraktas vara betydelsefulla för

¹ Se till exempel artikeln ”Så ska vi höja läraryrkets status”, skriven av Pia Enochsson, generaldirektör för dåvarande Myndigheten för skolutveckling (Läraryrketsförbundet 2005, nr 9). Se också Göran Rosenbergs debattartikel i Dagens Nyheter (DN 2006-09-22) om de budskap om dagens skola som den nuvarande borgerliga regeringen för fram. I Göteborgs Posten (2007-05-30) hävdas att hot och våld mot lärare och annan personal i skolan har mer än fördubblats under en treårsperiod. Förskolor, skolor och kommuner som anmäls till Skolverket för bristande stöd till elever diskuteras i Lärarnas Tidning (2007, nr 5), till exempel erbjuds inte alla elever undervisning på sitt modersmål och lärares kompetens tas inte tillvara tillräckligt (Göteborgs Posten 2006-03-16). Försämrade arbetsvillkor för lärare på universitetsnivå tas upp i GU-journalen (Nyheter från Göteborgs universitet: juni/2000).

att rollen ska kunna gestaltas. Lärare är de personer som gestaltar rollen, det vill säga utövar yrket (Persson, 2008). I SOU 1997:121 hävdas att för ett par årtionden sedan fungerade skolinstitutionens auktoritet och legitimitet och dess självklara tradition som draghjälp för lärarens auktoritet. Idag är lärargärning inte längre lika rollbestämd utan i högre grad personlig (Ahlstrand, Carlsson, Hartman, Magnusson, Naelsund & Rannström, 1996).

Detta har sannolikt att göra med bland annat utbildnings- och demokratiseringsprocesser i samhället. Samtidigt har läraryrkets villkor förändrats till följd av decentraliseringen under 1990-talet av skolans styrsystem. 1994 reformerades också läroplanerna (SOU: 1997:121). Tidigare läroplan för grundskolan, Lgr 80, gav konkreta beskrivningar av undervisningens innehåll och metoder, men hade samtidigt en ”bör”-karaktär. Nuvarande läroplan för grundskolan, Lpo 94, skiljer sig från detta dokument eftersom den helt grundas på målstyrning och saknar anvisningar om material eller metoder (SOU 1997:121). Denna har istället en ”skall-karaktär”. I nuvarande läroplan, Lpo 94, och Skolverkets kursplaner finns uppsatta mål att sträva mot och uppnå.

En av decentraliseringens grundläggande idéer är att lärare är villiga och kapabla att utveckla skolan. Problemet är att ”samtidigt med att staten underlåter att föreskriva hur arbetet i skolan ska gå till och överlämnar ansvaret till den lokala nivån, så vacklar traditionen i lärares arbete som ett resultat av en mer generell samhällsutveckling. När traditionen försvagas öppnar det också vägen för en kritik mot skolan och dess personal” (SOU 1997:121, s. 46). De nya styrdokumenterna får implikationer i huvudsak för lärares arbete ”före” och ”efter” klassrumssituationen, i frågor som handlar om uttolkning av mål, utveckling av den egna skolan, gemensamt arbete med lokala arbetsplaner, utvärdering och bedömning, diskussion med andra om meningen i och resultaten av skolans inre arbete.

Styrdokumenterna för skolan består av bl.a. skollag, läroplaner och kursplaner, timplaner och betygskriterier. Dessa dokument inkluderar målen för skolans utbildning. I skollagen är det fastställt att det i alla Sveriges kommuner ska finnas en skolplan, antagen av kommunfullmäktige. Skolplanen ska ”ta ett helhetsgrepp över kommunens skolväsende” (SOU 1997:121, s. 71). Skolplanen är avsedd att ange riktlinjer för hur det egna skolsystemet ska utvecklas i förhållande till de statliga målen. På den enskilda skolan ska utbildningsmålen sedan ta gestalt. Detta innebär frågor som har att göra med till exempel undervisningens innehåll och organisering, givet de nationella styrdokumenterna

och den kommunala skolplanen. På den lokala arbetsplatsen måste också ställas frågor om vilka sammanhang eleverna på skolan ska ingå i liksom vad som ska styra valet av verksamhet (SOU 1997:121).

Det förtätade arbetet, som innebär att lärares uppgifter utanför klassrummet har ökat, har påvisats också i internationell forskning (Day, 2004; Hargreaves, 1994). Förändringens innebörd är omtvistad. Två motstridande argument handlar om professionalisering kontra intensifiering (Hargreaves, 1994). Handlar det om en ökad professionalism till följd av en vidgad lärarroll? Har lärararbetet snarare deprofessionaliserats av intensifieringen?

Det senaste decenniets förändringar i lärares uppgifter och i lärararbetets organisatoriska ramar har lett till att få människor idag som inte själva är verksamma i skolan vet vad lärararbete innebär, menar Lindqvist (2006). Samtidigt har läraryrket också beskrivits som utifrån sett välkänt, väletablerat, med självklar innebörd och allmänt omfattade definitioner av yrkets och arbetets syfte (Hansen, 1999). Sammantaget har detta gjort mig intresserad av att studera lärares arbete idag.

Också min egen bild av lärare och deras arbete var färgad av olika slags föreställningar, efter yrkesverksamma år som fritidspedagog i skolans tidigare år. I syfte att utmana dessa föreställningar gjorde jag inledningsvis besök hos två lärare under sammanlagt två veckors tid. Jag följde lärarna i deras verksamhet före, under och efter den tid de tillbringade tillsammans med eleverna, i klassrum, personalrum, matsal och på skolgården. Avsikten var också att få underlag för tänkbara frågeområden inför intervjuundersökningen. Mina två veckor som besökare hos de båda lärarna medförde vidgade insikter i hur lärares arbetssituation ser ut innan eleverna kommer till skolan och även efter att de gått hem för dagen. Enskilda skolor har vissa friheter att organisera arbetet på ett sätt som är anpassat efter specifika lokala villkor och förutsättningar. Samtidigt innebär skollag och läroplan att skolor och lärare verkar under i viss mån likartade förhållanden. Därmed är det tänkbart att de arbetssituationer jag upplevde på de båda skolorna är tämligen överförbara även på andra skolor och lärare.

Utifrån såväl nationella som lokala förutsättningar tar lärares arbete form. Faktorer som skollag och styrdokument påverkar lärararbetet, oavsett om läraren är kvinna eller man. Min utgångspunkt är dock att även den samhällsliga genusordningen inverkar på lärares arbete och dess förutsättningar. I studien anläggs ett genusperspektiv vilket betyder att vad som är ”manligt/maskulint”

och kvinnligt/feminint” ses som sociala konstruktioner, påverkade av tid, kultur och sammanhang. Det innebär också att betydelse av kön blir intressanta. Lärarprofessionen domineras antalsmässigt av kvinnor². Denna dominans är extra tydlig i skolans tidigare år³. Lärares könsfördelning i olika kategorier har också att göra med undervisningsämne. Motsvarande mönster visar sig även bland lärarstuderande (Andersson, 2005). Den sneda könsfördelningen är exempel på hur en genusordning kommer till uttryck i läraryrket.

I föreliggande avhandling står lärarprofessionen och dess genusordning i fokus. Lärares uppfattningar om sin yrkeskompetens, sitt arbete och uppdrag samt hur lärarna upplever de förväntningar som riktas mot dem, är de tre övergripande teman som problematiseras. Arbetet bygger på en intervjustudie med fjorton lärare som arbetar i grundskolans år 3 till och med 5. Det inkluderas också inslag av en enkätstudie besvarad av drygt 600 lärare för elever 10-12 år.

I avhandlingen används begreppen läraryrke och lärarprofession vilka är hämtade från yrkes- och professionssociologin. De ges här samma innebörd och avser en arbetsbeteckning eller arbetsklassifikation. Ordet yrke har sitt ursprung i ”yrka” vars grundläggande betydelse är att arbeta. Ett yrke kan förstås som ett arbete som fordrar specifika meriter, kunskaper och färdigheter och genererar möjlighet till försörjning. Utifrån en individs yrke kan det vara möjligt att säga något om dennes livssituation, utbildning och erfarenheter. Yrken inverkar på ett genomgripande vis på en persons livssituation och betecknar såväl vad man gör som vem man är (Svensson, 2003). Begreppen yrkeskunnande och kompetens används synonymt och står här för skicklighet och duglighet i utövandet av yrket. Det innebär förmåga att kunna ”se vad som behöver göras och kunna och våga göra det” (Lindgren, 2003, s. 7). Professionalitetsbegreppet har två olika innebörder i avhandlingen, där den ena hänvisar till lärarkårens yrkeskunnande medan den andra syftar på professionalitetssträvanden inom lärarkåren och yrkets professionella status.

Avhandlingen är skriven inom ramen för forskningsprojektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik*. Projektet är ett samarbete mellan Göteborgs universitet, Umeå universitet, Högskolan i Borås och Högskolan i Malmö. Arbetet har finansierats av Vetenskapsrådet och

² Av totalt 90 540 tjänstgörande lärare i grundskolan under läsåret 2007/2008 var 75% kvinnor (www.scb.se. Sökningen gjord 2008-12-02).

³ Av totalt 11951 tjänstgörande lägstadielärare under läsåret 2007/2008 var 97% av dessa kvinnor. Av 10303 tjänstgörande mellanstadielärare var 76% kvinnor (www.scb.se. Sökningen gjord 2008-11-26).

Myndigheten för skolutveckling. Några övergripande syften för projektet har varit att ur ett köns-/genusperspektiv beskriva och analysera hur lärare och elever upplever skolvardagen i det postindustriella samhället. I detta inkluderas att analysera komplexiteten i genusordningens uttryck i skolan och att uppmärksamma samspel mellan kön/genus, social bakgrund och etnicitet.

Fyra självständiga doktorandarbeten har pågått i projektet. Ett av dessa handlar om ungdomars skolvardag i könsperspektiv, ett annat behandlar jämställdhet som policy, diskurs och praktik och ytterligare ett annat innebär textanalys av läseböcker i den svenska grundskolan. Denna studie var avsedd att ur ett genusperspektiv belysa såväl den sociala praktikens betydelse i lärares professionalitet, yrkeskunskap och yrkesskicklighet som betydelsen av lärares kön och genusrelaterade förhållanden, föreställningar och normer. Delstudierna har sedan legat till grund för utarbetandet av två nationella enkätstudier, där den ena riktade sig till ungdomar i skolår 9 och den andra besvarades av lärare i förskola och grundskola.

Mot bakgrund av detta fanns på förhand givna riktlinjer som jag hade att förhålla mig till. Projektplanen utgår i viss mån från Ganneruds (1999) avhandling om kvinnliga lärares liv och arbete, där fokus riktas även mot den privata rollen. I min studie ingår i enlighet med projektplanen såväl kvinnliga som manliga lärare och begränsar sig till lärarnas professionella liv. Aspekter av förändring har varit centralt i projektets olika delstudier. För läraryrkets vidkommande finns empiriska beskrivningar av tendenser till delvis nya köns- och genusmönster. I dag är en majoritet av yrkets utövare kvinnor och dess villkor påverkas av genusordningen (Gannerud, 1999; Tallberg Broman, 2002). Förändringar i uppfattningar om undervisning och lärande, men också om strävanden för professionalisering av läraryrket, är relevanta faktorer att beakta för att förstå hur genusstrukturer påverkar skolmiljön.

Denna studie kan ses som ett bidrag till forskning inom fältet lärare och lärararbete, främst därför att sådan forskning ur ett genusperspektiv i Sverige är relativt sällsynt. Mer ofta har den pedagogiska forskningen med ett genusperspektiv riktat intresse mot eleverna och deras situation i skolan. Eftersom genuskonstruktioner kan ses som livslånga processer är det motiverat att uppmärksamma också lärarnas situation (Gannerud, 1999).

Disposition

Föreliggande avhandling omfattar 7 kapitel. I föreliggande kapitel ger jag en kortfattad bakgrund och sätter in studien i en kontext.

I det andra kapitlet presenteras studiens teoretiska utgångspunkter och en rad teoretiska begrepp som senare används i tolkning och analys av studiens resultat.

I kapitel 3 görs en genomgång av delar av tidigare forskning inom fältet lärare och lärararbete. Vissa referenser inkluderar ett feministiskt, köns- eller genusperspektiv, andra inte.

Det fjärde kapitlet omfattar studiens övergripande syfte och frågeställningar.

I kapitel 5 beskrivs metod för dataproduktion och studiens genomförande. Här resoneras även kring de etiska överväganden som forskningsprocessen har inneburit samt frågor om resultatens giltighet.

I det sjätte kapitlet presenteras studiens resultat i fyra delar. Den första delen ger en mer generell beskrivning av hur lärarna uppfattar och diskuterar kring arbetets olika dimensioner och uppgifter. I den andra delen anläggs mer tydligt ett genusperspektiv på lärararbetet. I del tre riktas intresse mot lärarnas uppfattningar om förväntningar från andra. I den avslutande delen fokuseras lärarnas uppfattningar om kompetens och kunnande i lärargärningen, på en såväl generell som specifik nivå. I samtliga delar görs kopplingar till de teoretiska utgångspunkterna (kapitel 2) samt tidigare forskning (kapitel 3).

I kapitel 7 konkluderas vad som är studiens huvudsakliga resultat och det förs en avslutande diskussion kring dessa. Också här anknyts resultaten till genusteori och tidigare lärarforskning.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I läraryrket finns en könsfördelning av kvinnor och män i olika lärarkategorier som speglar den segregerade könsarbetsdelningen i samhället som helhet. Denna är dels vertikal och innebär att manlig personal dominerar positioner med hög statusladdning, dels horisontell⁴, vilket betyder att det existerar en könssegregering mellan skilda arbets- och innehållsområden. Fördelning av kvinnor och män i olika nivåer och positioner i en organisation säger inte nödvändigtvis något om maktrelationer mellan kvinnor och män (Wahl, Holgersson & Höök, 1998). Kunskap om och insikt i en organisations genusstruktur, till fördelning av män och kvinnor i antal, på olika position och grad av inflytande och kunskap om uppfattningar om genus i organisationen kan sammantaget ge en bild av dess genusordning (Acker, 1989).

Genusperspektivet innebär att kön uppfattas som en organisationsprincip av betydelse vid fördelning av makt, påverkansmöjligheter, arbetsuppgifter och för hur relationer mellan individer organiseras. Betydelser av kön blir därmed ledande för struktur och ordning, vad och varför saker och ting sker i en organisation eller på en arbetsplats (se till exempel Acker, 1989, 1992; Gannerud, 1999; Gonäs, 2005; Wahl, Holgersson & Höök, 1998).

I följande avsnitt kommer jag med hjälp av vissa för avhandlingen centrala begrepp att föra ett teoretiskt resonemang kring genusaspekter i lärarprofessionen.

⁴ Se Statistiska Centralbyråns ”Yrkesregistret med yrkesstatistik”, som visar de tio största yrkesgrupperna för kvinnor och män år 2006 (www.scb.se. Sökningen gjord 2009-02-19).

En central utgångspunkt är att genus⁵ är något som skapas i ständigt pågående processer och som organiserar sociala relationer (se till exempel Gothlin, 1999; Priola, 2007). Betydelser av genus förhandlas i vardagliga interaktioner och maskulina och feminina identiteter skapas i förhandlingar om genusskillnader. ”Att göra genus/.../ är att göra skillnad där skillnad inte finns” (Hirdman, 2007, s. 12). En annan utgångspunkt är, med stöd av Hirdman (1998) att genus inkluderar såväl biologi som social tolkning:

[Genusbegreppet] skapar en tydlig förståelse av att nu talar vi om symboler, idéer, föreställningar och stereotyper. Vi talar om det artificiella könet och inte om det gynekologiska könet – även om förvisso ’det gynekologiska könet’ också är fullt av genus, dvs med normerande föreställningar om funktion t. ex (s. 14).

Genus är, med Hirdmans (1988) terminologi, satt i system vilket kan ge en teoretisk förståelse för fördelningen av kvinnliga och manliga lärare och dess beroende av faktorer som elevers åldrar och undervisningsämne. Genussystemet bygger på två logiker (Hirdman 1988, 1990, 2002). Isärhållande mellan kvinnligt och manligt uttrycks på den symboliska nivån och gör strukturella villkor legitima, att kvinnor och män tilldelas olika positioner och uppgifter. Denna logik handlar inte endast om att hålla isär utan inlemmar också förakt för det ”kvinnliga”. Den andra logiken är hierarki och innebär att mannen är norm⁶, vilket Hirdman (2007) förklarar på följande vis:

Det är ett tänkande som utgår ifrån en upplevd och traderad ”självklarhet” där män är normen, prototypen för en företagsledare, en läkare, en polis, en politiker, en brandman, en riksdagsman, en professor o.s.v. Och det är ju enkelt att förstå, eftersom ”den stora världen”, den utanför hemmet, sedan gammalt varit männens värld, en enda stor homosocial (enkönad) värld, den ”viktiga” världen, där krig och fördrag, pakter och allianser sluts, en värld dit kvinnor inte haft tillträde (s. 13).

⁵ Svensk köns-/genusforskning inkluderar en ständig diskussion om dessa begrepp. Medan vissa gör en distinktion mellan biologiskt kön och socialt konstruerat kön, inkluderar andra båda dessa dimensioner i ett av begreppen (se till exempel Gothlin, 1999; Jordansson, 1999). Oberoende av vilken syn man har på hur genus och kön relaterar till varandra, skapas kön/genus i en bipolär relation som innebär att det ”kvinnliga” enligt tradition och i de allra flesta kända samhällen, om än i varierad grad, underordnas det ”manliga”. Ojämligheten är med andra ord socialt konstruerad.

⁶ Normer kan definieras som ”alla de mönster och oskrivna regler som följer oss människor genom livet” (SOU 2006:75, sid. 149). De finns i vårt språk och i agerande och manifesteras när man påträffar det som brukar karaktäriseras som det onormala.

En norm leder till att det som faller utanför densamma ses som avvikande, ”det andra”. Paechter (1998) skriver om detta som ”in and out-groups” (s. 5), och hävdar att det centrala i skapandet av sådana grupper är den asymmetriska maktrelationen mellan dem. Innegruppen har legitimitet att sätta dagordningen, men också möjlighet att framstå som om den vore den enda gruppen överhuvudtaget, eller i alla fall den enda gruppen som spelar någon roll. Innegruppen och dess medlemmar görs därmed till diskursens⁷ subjekt, medan gruppen utanför diskursen blir ”de andra”. ”Vi” definieras i motsats till och genom exkluderingen av ”de andra”, vilket paradoxalt nog betyder att utan det som förnekas, ”de andra”, kan det inte finnas något ”vi”. I västerländskt filosofiskt tänkande har kvinnor blivit positionerade som ”de andra” (se till exempel Lloyd, 1984/1993). Inom denna tradition beskrivs världen genom en rad motsatspar, till exempel kropp och själ, förnuft och känsla, det privata och det offentliga. En term i paret ges prioritet över den andra och i vissa fall är en av termerna definierad som den negativa av de två.

Sådana lingvistiska motsatser, som inte behöver beskriva reella personer, inkluderas i den symboliska nivån i genusskapande, menar Harding (1986). Genusskapande sker även på strukturell⁸- och individuell nivå. De motsatser som (åter)skapas på en symbolisk nivå har relevans för den strukturella nivån, i frågor som rör organisering av sociala aktiviteter och arbetsdelningen mellan könen. På individnivå skapas socialt konstruerade identiteter, som inte alltid behöver överensstämma med uppfattningar om genusskillnader. De tre nivåerna är delvis överlappande. Kvinnor och män deltar gemensamt i dessa processer.

Även Hirdman (1988) resonerar om tre sätt på vilka genussystemet mångfaldigas. För det första genom kulturell överlagring, det vill säga begrepp/tankefigurer om ”manligt” och ”kvinnligt”. För det andra genom social integration, som innebär konkretisering av tankefigurerna genom arbetsdelning. Socialisering, slutligen, handlar i Hirdmans tolkning om direkt tilläggande av normer och värderingar.

På ett liknande vis diskuterar även Connell (2002) olika dimensioner i genusskapande; maktrelationer, produktrelationer, känslomässiga relationer och symboliska relationer. I ett lärarsammanhang kan maktrelationer till exempel

⁷ Begreppet diskurs kan med hänvisning till Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 7) förstås som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”.

⁸ En samhällelig struktur kan enligt Connell (1987) definieras som ett organiserat fält av mänskliga praktiker och relationer.

handla om att män i större omfattning än kvinnor innehar högre positioner i skolsystemet. Produktrelationer har att göra med att olika uppgifter eller skolämnen förknippas med endera kvinnor/flickor eller män/pojkar. De känslomässiga relationerna inkluderar föreställningar om exempelvis kvinnliga och manliga lärares agerande och karaktärsdrag (se till exempel Tallberg Broman, 1998; Wernersson, 1997), medan symboliska relationer omfattar bland annat olika koder som förmedlas via språk och gester. I praktiken, på individnivå, kan dessa strukturer accepteras och reproduceras, men även utmanas och motarbetas.

Både Hirdman och Connell talar om ett system/en ordning som innebär att kvinnor som grupp och det ”kvinnliga” värderas lägre än män och det ”manliga”. De menar också att genus har att göra med såväl individers karaktärer och identiteter som institutioner och historiska processer. Genus framstår alltså som en relationell kategori. Hirdman (2002) beskriver tre slags relationer mellan män och kvinnor, som hon menar är vanliga i samhället. I dessa utgör mannen norm medan kvinnan endera är utesluten, behandlas som en ofullgången variant av man eller ses som hans motsats.

Genusordningen kan ta sig olika uttryck i lokala genusregimer, till exempel på enskilda skolor, men håller sig dock inom de gränser som utbildningssystemet sätter vilket har konsekvenser för skolans aktörer och skapar villkor för dem att förhålla sig till (Connell, 1996). Gannerud (1999) definierar skolans genusregim som ”det mönster av praktiker som konstruerar olika slag av maskulinitet och feminitet hos personal och elever, ordnar dem i termer av prestige och makt och dessutom konstruerar en könsarbetsdelning inom institutionens ramar” (s. 11). Genusregimer samspelar med andra faktorer, såsom politiska ideologier och ekonomiska förutsättningar. Därmed är de i högre grad än den generella genusordningen föränderliga över tid. Detta betyder att de kan inrymma dimensioner med invecklade och/eller motstridiga förhållanden till den generella genusordningen.

Studiens utgångspunkt är att det finns en övergripande samhällelig genusordning/genussystem, som får implikationer för föreställningar om kvinnor och män, liksom syn på vad som är ”kvinnligt” och ”manligt”. Detta i sin tur har en betydande inverkan på hur arbetslivet organiseras. Genusordningen har också uppmärksammats i studier av interaktionsmönster i klassrummet (till exempel Wernersson, 1977; Öhrn, 1990, 2002), vilka har visat att pojkar som grupp och pojkars aktiviteter tar störst utrymme i anspråk, och att

de får mer av lärarnas uppmärksamhet. Även läromedel utgår ofta från en manlig norm. Genusordningen påverkar också statusförhållandet mellan praktiskt- och teoretiskt inriktade utbildningar. Skolans verksamhet och praktik skapar, rangordnar och normaliserar olika typer av genusrelaterade värderingar och mönster. Skolan förmedlar alltså budskap om kön till de aktörer som verkar där (Connell, 2000).

Minoriteter och majoriteter på arbetsplatser

Män föredrar ofta varandras sällskap, vilket är ett problem som kvinnor som träder in i mansdominerade organisationer möter. I en undersökning av urvalsförfarandet vid nyrekrytering i ett specifikt företag, fann Kanter (1977) att manliga chefer valde personer med samma kön och klassbakgrund som dem själva. Detta är ett exempel på homosocialitet. I homosociala sammanhang är män "indragna i ett slags broderskapets frimureri och manifesterar sin samhörighet" (Hirdman, 2002, s. 69). Fenomenet kan kallas överordningens psykologi och innebär att det byggs upp ett slags spänningsfält genom de mer eller mindre utsagda regler som skapas i de överordnades krets, och som det gäller att relatera till. I homosociala grupper blir det särskilt tydligt för män vad som inkluderas i normen att vara en "riktig" man (Bird, 1996). Kanter (1977) har kritiserats av bland andra Lindgren (1985), som menar att hon bortser från att manliga minoriteter i organisationer dominerade av kvinnor, generellt leder till ett positivt avancemang som resultat av sitt avvikande beteende.

Lindgren (1985) beskriver strategier som kvinnor kan tillämpa när de gör inträde i mansdominerade organisationer. Lindgren utgår från att det finns ett "informellt buffertsystem av något slag i organisationen och att kvinnorna ser som sin strävan att få medlemskap i detta" (s. 64). Kvinnornas närvaro skapar grund för ett könsmaktssystem och för med sig att det avvikande sociala könets närvaro har en benägenhet att provocera fram homosociala solidaritetsytringar bland männen. Konformiststrategin, som är den grundläggande när kvinnor konkurrerar och samarbetar med män, innebär försök att framhålla sin likhet med majoriteten. Denna typ kan ses som ett heterosocialt svar på en homosocial manlig tendens. Den här strategin kräver att kvinnan är mycket kompetent och övertygande för de manliga konkurrenterna om hennes avancemang i organisationen ska bli framgångsrikt.

Enligt Lindgren (1985) överger de allra flesta kvinnor konformiststrategin och i många fall sker detta omedvetet. Kvinnorna intar avvikande strategier

vilket tyder på att de endera är på väg in i en kvinnodominerad avdelning inom organisationen eller på väg ut ur den. Från att tidigare ha strävat efter att könsmaktssystemet ska kopplas ur, accepterar kvinnorna nu detsamma. Avvikarens strategi inkluderar att skapa utrymme i organisationen, trots könsmaktssystemet, alternativt en ”tyst” protest mot detta system (s. 65). De defensiva avvikarstrategierna, innovation, ritualism och flykt, betyder ofta såväl en anpassning som protest. Kvinnan kan inse att hon inte kan ändra systemet som helhet, men försöker ändå att påverka några av männen. Innovatören kan uppträda i enlighet med könsmaktssystemets regler, och framhäva sin särart och kvinnlighet, i syfte att tillskansa sig beskydd från kollegiet eller kollektivet. Strategin döljer hennes kompetens och kunskaper och bidrar på sikt till en könssegregering.

Lindgren (1985) poängterar att strategierna sällan har genererats utifrån beräknande överväganden från enskilda kvinnor. Kvinnorna möts snarare av förväntningar i linje med avvikarstrategier och bekräftas när de agerar i enlighet med sådana. Den ritualistiska strategin innebär att kvinnan kompenserar sina besvikelser i den konformistiska strategin genom att isolera sig i sin arbetsuppgift och lever upp till det tekniskt ekonomiska systemets formella krav. Ett sätt att helt avlägsna könsmaktssystemet är att fly från problemen. Ett annat sätt är att lämna arbetsplatsen eller söka omplacering till en avdelning där kvinnor dominerar alternativt ett individuellt, oberoende arbete. Såväl konformiststrategin som avvikarstrategierna är individualistiska, men kvinnor kommer till organisationen och eftersträvar kollektiv- och kollegial tillhörighet på likhetsbasis. Kvinnornas möte med könsmaktssystemet resulterar i individuella strategier, som bland annat innebär att de lämnas ensamma utan kollektiv- eller kollegieskydd i det tekniskt ekonomiska systemet. Denna process innebär att en manifest könssegregering på arbetsplatsen och skapar grogrund för två kollegie- respektive kollektivsystem; dels ett manligt och dels ett kvinnligt, som är underordnat i positionshänseende.

De homosociala relationerna på arbetsplatsen inkluderar emellertid inte alltid alla män, vilket Lindgren (1999) visar i en studie av hierarkier på sjukhus. Mellan de manliga läkarna finns en informell samverkanskultur som underbyggde skapandet av homosociala sammanhang. Endast vissa män har tillträde till dessa sammanhang och för att bli upptagen i gruppen krävs dels rätt könstillhörighet, dels att man kan tillföra något betydelsefullt till den.

”Kvinnliga” och ”manliga” yrkes- och arbetsområden

I samhällets genusordning framställs mannen som norm, vilket får konsekvenser för köns relationer på en samhällelig nivå. Den manliga normen blir betydelsebärande för de gränser som skapas för människors handlingar. Mellan könen verkar finnas en tyst överenskommelse om vad de tar ansvar för och har makt över, vilket påverkar såväl arbetsliv som privatliv.

I varje tidsskede och i varje samhälle verkar ett slags kontrakt mellan könen (Hirdman, 1988, 2007). Genuskontraktet är ett teoretiskt koncept och syftar på normer, regler, uppfattningar och praktiker som i särskilda situationer definierar vad som är ”kvinnligt” och ”manligt” och hur man bör agera som kvinna eller man. För den enskilda människan kan det vara en självklarhet att följa genuskontraktet. Alla omfattas av systemet och försöker skapa bästa tänkbara situationer, vilket bidrar till att systemet kvarstår och cementeras. Begreppet betonar att det handlar om strukturell påverkan som både kvinnor och män lever under, samtidigt som ordet indikerar att det är öppet för förhandling (SOU 2006:75). Genussystemet kan alltså anses vara en process som, med uppbackning av kontraktet, skapar ytterligare segregering och rangordningar.

Samhällets genusordning föreskriver att kvinnor och män bör arbeta inom olika sektorer och göra olika saker, varigenom yrken blir genusmärkta och definierade som kvinnoyrken respektive mansyrken. Omsorgsyrken anses då vara lämpade för kvinnor, mot bakgrund av deras förmodade omsorgsrelaterade förmåga. Följdenligt anses män mer lämpade för tekniska yrken, eftersom de förväntas vara mer tekniskt orienterade (Havung, 2005). Connell (2002) menar utifrån en australiensisk kontext att genuskillnader i yrkesval är ett av flera inslag i den genusstrukturerade arbetsfördelningen. Den större strukturella klyftan finns mellan avlönat yrkesarbete och produktion för marknaden kontra arbete i hemmet. Dessa strukturella skillnader innebär att kvinnor och män tillägnar sig olika erfarenheter och de påverkar våra uppfattningar om mäns och kvinnors naturliga egenskaper.

När kvinnor söker sig till ett yrke där majoriteten är män och betraktas som ”manligt”, kan det uppfattas som hotfullt mot tillskrivningen av dess värde. Det kan leda till att yrket ses som ett kvinnoyrke och generera lägre lön och status även för de manliga yrkesutövarna. När män träder in i ett yrkesområde

där majoriteten är kvinnor sker däremot automatiskt en positiv tillskrivning av värde (Peterson, 2003).

En sådan genusmärkning visar sig i lärares könsfördelning i olika lärarkategorier. Fler kvinnor än män axlar en lärarroll i arbete bland yngre elever. Vissa skolämnen har en mer tydlig genuskodning än andra. Uppdelningen är en konstruktion som vilar på en viss syn på kvinnor och män. I ett specifikt tidsskede, i en viss kultur och situation dominerar särskilda uppfattningar om kvinnor och män och vad som ses ”kvinnligt” och ”manligt”.

Läraryrket har inte alltid, såsom idag, antalsmässigt dominerats av kvinnor och inte heller haft en kvinnlig genuskodning. Florin (1987) visar i en historisk tillbakablick att kvinnor under 1850-talet gavs möjlighet att söka tjänster i mindre skolor (1853), småskolor (1858) och folkskolor (1859). Detta inträde beskrivs om en direkt sparåtgärd. Under 1800-talets senare del hade småskolläraryrket och folkskolläraryrket fått en stor andel kvinnor. Läraryrket har alltid innehållit omsorgsaspekter, men dessa har tagit sig olika uttryck i olika tidpunkter. Shaw (1995) betonar att undervisning relativt nyss har utvecklats till en omvårdande profession. Drillning, disciplin och tester dominerade innan den mer barncentrerade pedagogiken växte fram. Vidare menar Shaw att trots att ”teaching is obviously grafted onto some notion of parenting, the ‘parent’ was not originally the mother, but the father”/.../The ‘good’ teacher was derived from the harsh, but ‘good’ father” (s. 53). Läraryrket har alltså inte alltid haft samma ”kvinnliga” kodning som idag. Genom användandet av citationstecken kring ordet kvinnliga vill jag understryka den symboliska nivån i skapande av genus (Harding, 1986).

Hierarkier mellan och inom kategorierna kvinna och man

I dag kan det ses som förhållandevis givet att studera såväl likheter som skillnader mellan och inom grupperna män och kvinnor. För läraryrket är det relevant exempelvis genom samspelet mellan olika undervisningsämnen och lärarkön eller elevers åldrar och lärarkön. Många (till exempel de los Reyes & Mulinari, 2005; Höök, 2001; Krekula, Närvänen & Näsman, 2005; Lykke, 2003, 2005) har argumenterat för att i forskningens analysarbete inkludera samspel

mellan olika sociala ordningar, som exempelvis etnicitet⁹, kön och ålder, i syfte att åstadkomma fördjupade analyser.

Under tidigt 2000-tal kom analyser av olika kategorier i samspel att benämnas intersektionalitet, en skandinavisk variant av engelskans ”intersectionality” (Hägerström, 2005). Begreppet användes i en amerikansk kontext redan vid 1990-talets mitt (se Crenshaw, 1994). Sådana analyser av samverkande ordningar görs emellertid också utan att etiketteras intersektionalitetsforskning. Ett exempel är Connell (2002) som visar att aspekter som klass och etnicitet¹⁰ har betydelse för vilken status, auktoritet och makt en person kan tillräkna sig.

Såväl Hirdmans (se till exempel 1988, 1990, 1998) som Connells (se till exempel 1985, 1987, 1999, 2000, 2002) teoretiska modeller bygger främst på förhållandet mellan grupperna kvinnor och män. Connell resonerar också utifrån en hierarkisk relation mellan grupperna kvinnor och män.

Their interrelation is centred on a single structural fact, the global dominance of men over women (Connell, 1987, s. 183).

Samtidigt inkluderar Connells resonemang också flera möjliga maskulinitetspositioner och ett antagande att vissa av dessa är överordnade andra. Connell (2002) refererar till ”mannen som norm” som principen om hegemonisk maskulinitet. Rakt igenom denna ordning skär andra kategorier som till exempel etnicitet och klass. Användningen av begreppen femininiteter och maskuliniteter markerar mångfalden i möjliga uttryckssätt och innehåll i ”kvinnligt”/”manligt”. ”Man vill härmed markera att det finns inget bestämt som är manligt eller kvinnligt. Det finns inget manligt – kvinnligt språk; manligt och kvinnligt ledarskap – det finns många – relaterade till tid och sammanhang” (Tallberg Broman, 2001, s. 10). Connell beskriver olika positioner av maskulinitet i samhället. En hegemonisk maskulinitet utgör kärnan i den dominerande föreställningen om manlighet som förmedlas i samhället, till exempel via arbetsliv, skola, massmedier och populärkultur.

⁹ Barth (1969/1994) beskriver etnicitetsskapande som en process där både ”vi” och ”de andra” är involverade. Etnicitet kan ses som olika slags konstruktioner som delar in människor i olika gemenskaper. I en generell definition betyder etnicitet att tillhöra och känna samhörighet med en viss grupp och dela dess existensvillkor.

¹⁰ Se också till exempel Öhrn (2005) som diskuterar samspelet mellan social bakgrund och etnicitet, i en studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag.

'Hegemonic masculinity' is always constructed in relation to various subordinated masculinities as well as in relation to women (Connell, 1987, s. 183).

En förhandlande maskulinitet (Connell, 1999) är den som är vanligast förekommande i verkliga livet. Den är utmärkande för de många män, som drar nytta av den manliga överordningen men samtidigt lever i vardaglig sammanjämkning med kvinnor under förhållandevis jämställda former. Underordnad maskulinitet gäller män som bedöms som icke-manliga, till exempel homosexuella män eller män som sammankopplas med "kvinnliga" verksamheter.

Hegemonisk maskulinitet är högre värderad och automatiskt kopplad till makt och auktoritet (Connell, 1987). Den position som dominerar vilar på en inte ifrågasatt uppfattning om vad som är "normalt" och eftersträvansvärt i en specifik kultur vid en viss tidpunkt. Sättet att tolka positionen är emellertid aldrig säkrad, utan står under ständigt hot från andra positioner med potential att erövra tolkningsföreträdet (Connell, 1999). Män positionerar sig främst i förhållande till andra män och är strängare i bevakningen av genusgränser än kvinnor. Majoriteten av män lever inte upp till den ideala normen, men medverkar trots allt till att den manliga hegemonin kvarstår. Flickor/kvinnor, bidrar till reproduktion av genus dels genom att dela männens ståndpunkter om vad som är "manligt", dels genom att i högre grad "uppmuntra" de män som lever upp till dessa "manlighetskriterier".

En motsvarande rangordning av femininiteter är enligt Connell (1987) inte möjlig¹¹. "There is no femininity that is hegemonic in the sense that the dominant form of masculinity is hegemonic among men" (s. 183).

Kollektiva föreställningar om genus finns närvarande i alla sammanhang, men de kan även se olika ut, inlemmas i skilda hierarkier och verka med olika styrka (Thurén, 1996, 2002)¹². När många aktiviteter, förmågor, platser och symboler är genusdefinierade, kan genusordningens räckvidd sägas vara bred.

¹¹ Connell har kritiserats av bland andra Paechter (2006) eftersom hans teoretiska modell om olika slags maskuliniteter inkluderar att maskuliniteter är något som har relevans endast för män. Paechter menar att vi inte ska undvika att "name certain behaviours as masculine even when they are performed by girls" (2006, s. 252).

¹² Thurén (1996, 2002) har funnit begreppen styrka, räckvidd och hierarki hos religionssociologen Geertz (1968) som använder begreppen i undersökningar av vilken roll religionen spelar i olika samhällen.

Betydelsen av genus varierar, i samhället rent generellt och för den enskilda individen i vissa specifika situationer, vilket poängteras genom begreppet styrka. Om överträdelser mot ett väldefinierat genushandlande får många, kraftiga och väldefinierade sanktioner som påföljd, har genusordningen kraft och styrka. Bemöts ett genusöverskridande med milda sanktioner är genusordningens styrka svag. Mellan genuskategorierna existerar visserligen en hierarki, men även denna kan variera. Om maktasymmetrin mellan genuskategorierna uppfattas som stor är hierarkin hög, och den är låg om det mellan genuskategorierna finns en maktbalans. Thurén (1996, 2002) menar alltså att alla områden i någon mening är påverkade av genusaspekter, men att de kan vara påverkade på olika sätt och i olika grad. Med stöd av Magnusson (1996) hävdar jag också att flera förståelser av genus kan vara närvarande samtidigt, men vid en given tidpunkt och i ett specifikt sammanhang är en viss förståelse dominerande.

I avhandlingen används begreppet kön när könskategori avses. Genusbegreppet inkluderar här könskategori men också en social tolkning. I arbetet tillämpas Hirdmans (1988, 2007) teoretiska begrepp genuskontrakt främst för att tolka och analysera de intervjuade lärarnas tal om arbetsuppgifter och utförande av dessa. Lindgrens (1985, 1999) empiriska studier om homosocialitet och majoritets- och minoritetspositioner på arbetsplatser har relevans för denna studie eftersom manliga lärare för elever i skolans tidigare år är avsevärt färre än kvinnliga lärare. Begreppet genusregim (Connell, 1996) används för att fånga upp möjligheten att studera hur den samhällsliga genusordningen kan ta sig varierade uttryck på olika skolor. Connells (1999) maskulinitetshierarki tillämpas i syfte att begripliggöra de manliga lärarnas tal om hur de upplever andras förväntningar mot dem i lärarrollen.

KAPITEL 3

FORSKNING OM LÄRARE OCH LÄRARES ARBETE

I detta avsnittet kommer jag att presentera såväl nationell som internationell forskning om lärares uppdrag och arbete. Översikten är inte heltäckande. Urvalet av litteratur har gjorts utifrån min ambition att dels sätta in lärararbetet i ett samhällsperspektiv, dels att ge en bild av läraruppdragets olika delar. Valet av litteratur har också skett utifrån en strävan att presentera forskning som inkluderar lärares egna röster om sitt uppdrag och arbete. Vissa referenser som tas upp har ett genusperspektiv, andra inte. Mot bakgrund av avhandlingens syfte har urvalet av forskning ur genusperspektiv riktats dels mot studier som omfattar lärares uppfattningar om genusrelaterade aspekter i yrket och arbetet, dels mot studier som på andra sätt visar genusordningens uttryck i skola och lärararbete.

Forskning om lärare och lärares arbete kopplas internationellt till undervisningsforskning och presenteras under rubriker som exempelvis ”Studies in teaching” och ”Teachers and teaching” (Wittrock, 1986). I Sverige används vanligtvis termen lärarforskning (Arfwedson, 1994). Gränsdragningar mellan lärarforskning och angränsande områden, där skolforskning är ett exempel, är inte helt enkla att fastställa (Magnusson, 1998).

Lärarforskning påverkas av idéer, trender och strävanden i samhället. Få yrkesgrupper intar en så central plats som lärare i fråga om fostran och påverkan av barn och ungdomar. Fostransuppdraget är centralt för lärare¹³ (Qvarsebo, 2006) vilket kan förklara varför lärares arbete oupphörligen möter ideologisk granskning.

¹³ Detta är inget nytt fenomen. Florin (1987) beskriver hur barn under 1800-talet med skolans hjälp skulle tillägna sig nödvändiga kunskaper men också ”fostras till att bli lydiga, arbetsstamma, fosterländska och gudfruktiga” (sid. 178). Se också Qvarsebo (2006) som avhandlar skolans fostrande roll under åren 1946-1962.

Lärares arbete är, och har varit i alla tider, beroende av de idéer, värderingar och samhällsförhållanden som har tolkningsföreträde i ett specifikt tidsskede. I en statlig utredning om skolfrågor i en ny tid (SOU,1997:121) understryks att lärares arbete spelar en viktig roll för ett lands framtid. Att skola är ett politiskt viktigt område märks bland annat genom att politiska partier och massmedia visar den stort intresse. Skolan intar en speciell ställning i samhället därför att så gott som alla, som elever och kanske även som föräldrar, har erfarenheter av den (SOU 1997:121).

Magnusson (1998)¹⁴ visar att lärarforskningen från 1960-talet och framåt har inneburit en utveckling mot att i högre grad inkludera lärares syn på skola och utbildning. Samspelet mellan lärare och lärares arbete har visats alltmer intresse. Under 1980-1990-talet studerades faktorer som exempelvis lärarens person, lärarens ageranden, det institutionella sammanhanget och situationens betydelse (Clandinin & Connelly, 1996). Inom detta forskningsperspektiv började man under 1980-talet diskutera i termer av "lärarkultur". Det finns vissa grunddrag som är gemensamma för i stort sett alla lärare, vilket har uppmärksamats i forskning om lärarsocialisation¹⁵. Forskningen har likväl tagit ett ytterligare steg och omfattar sedan slutet av 1980-talet även "lokala" kulturer¹⁶, som skapas vid den enskilda skolan (Arfwedson, 1994). Forskning om lärarkulturer kan ses som en fortsättning på och utvidgning av socialisationsperspektivet. I denna forskningstradition betonas kontexters betydelse för lärares arbete och arbetssituation. Lärarverksamheten i dess helhet står i fokus, vilket innebär att även administrativa och organisatoriska aspekter studeras.

Forskning kring lärarsocialisation har bidragit till utvecklandet av en forskningsinriktning som sätter lärares liv och arbete, "teachers' professional lives" i centrum. Studier som bygger på lärares och blivande lärares berättelser om sina liv och karriärer har ökat i antal från 1980-talets början (Hargreaves, 1994). Denna forskningstradition har som mål att bidra till att stärka lärarnas

¹⁴ Magnusson (1998) beskriver tre forskningsperspektiv som speglar lärarforskningens utveckling och som varit styrande för dess fokus och val av undersökningsmetoder. Det utilistiska perspektivet som var dominerande under 1960-talet handlade främst om lämplighet och urval och kom att följas av ett strukturellt perspektiv, som växte fram utifrån ett ifrågasättande mot det positivistiska paradigmet. Det interaktionistiska perspektivet kan ses som en reaktion mot vad som uppfattades som ett deterministiskt synsätt i strukturalismen.

¹⁵ Se till exempel Huberman (1993) som beskriver olika faser lärare genomgår under sin yrkesbana.

¹⁶ Se exempelvis Berg (1995) som skriver om skolkultur i en svensk kontext och problematiserar skolans styrning.

röster, varför lärarens upplevelser och erfarenheter anses intressanta. Goodson och Hargreaves (1996) beskriver hur forskningen har utvecklats från att först presentera lärare som ett kollektiv, där enskilda lärares yrkesmässiga erfarenheter inte har setts relevanta att beakta, till att i högre grad uppmärksamma organisatoriska ramar och villkor som lärare har att förhålla sig till. Goodson (1996) menar att lärare bör ses som aktiva skapare av sin egen historia, vilket aktualiserar värdet av att fokusera såväl lärares personliga livshistorier som lärares professionella erfarenheter. Sikes (1996) argumenterar för att sätta in forskningen i ett sammanhang, och att undersöka vad faktorer som lärarens ålder, yrkeserfarenhet, den personliga livshistorien och köns- och klasstillhörighet betyder. Sammanhangets betydelse, både inom och utanför skolans ram, uppmärksammas. Därmed blir det även intressant att beakta vilka åldersgrupper av elever som lärare arbetar med samt i vilket slags närsamhälle deras arbetsplats är belägen.

Föreliggande avhandling inkluderas i denna forskningstradition, då den omfattar lärares berättelser om sina upplevelser och erfarenheter som yrkesmänniskor. Dels studeras betydelsen av kön och genus, dels finner jag lärararbetets villkor värdefulla att ta hänsyn till. Inre faktorer, såsom organisatoriska förutsättningar inom skolan och yttre faktorer, till exempel de olika närområden i vilka skolorna i studien ligger i kan ses som exempel på hur kontextens betydelse uppmärksammas. Däremot inkluderas inte lärarnas berättelser som relaterar till dem som privatpersoner.

Följande presentation av tidigare forskning på området riktas inledningsvis mot lärararbetet och dess villkor och jag försöker sätta in det i ett samhällsperspektiv. Därefter behandlas lärararbetets dimensioner följt av forskning som handlar om lärares yrkeskunnande och kompetens. Läraryrkets status och yrkeskårens professionaliseringssträvanden beaktas. Översikten avslutas med forskning om lärararbetet och lärares strävan mot professionell status ur ett feministiskt, köns- eller genusperspektiv, från 1980-talet och framåt. Under denna tid växte det fram en feministisk forskningsinriktning som studerade lärare och lärares arbete (Acker, 1983).

Lärararbetet och dess villkor

Skola och undervisning utgör en social kontext, vars verksamhet påverkas av styrdokument, organisatoriska regler, ekonomiska villkor och lokala strukturer. Innehållet formas också av samspelet mellan elever och lärare. De konkreta

verksamheterna kan följaktligen se mycket olika ut och för enskilda individer kan samma klassrum upplevas på skilda vis. Många forskare (se till exempel Goodson & Hargraves, 1996 b; Rhöse, 2003) understryker sammanhangets betydelse. Arfwedson (1994) liknar den enskilda skolan vid en ”minikultur” eller ”subkultur”, påverkad av såväl personalens, närområdets, föräldrarnas som elevernas historia och aktuella situation.

Skollag och läroplan medför i viss mån gemensamma förhållanden för alla lärare, men organisation och praktik kan variera mellan skolor. Läraryrket i Sverige har länge varit konstruerat på så vis att arbete i skolans lägre år innebär långvariga kontakter med en och samma elevgrupp, i och med klassföreståndaransvaret (Gannerud, 1999). Sådana långvariga relationer ger läraren förutsättningar att bygga upp auktoritet och möjlighet att påverka utifrån emotionella band till eleverna (Gannerud, 2003 b).

Lärare har uppgifter att förhålla sig till som är bundna till tid och rum och skapar en ram för organisering av andra aktiviteter. Flexibilitet och kreativitet är viktiga inslag i lärares arbete. Det präglas ofta av elevers behov i stunden och kan därför betecknas som elevcentrerat. Detta har å ena sidan tolkats som att lärares gärning karaktäriseras av klassrumsfixering och nutidsinriktning, vilket ansetts vara tecken på bristande professionalitet (Lortie, 1975). Å andra sidan har det tolkats som att lärares anpassning till klassrummets skeenden, elevernas emotionella tillstånd eller till störningar utanför klassrummet istället påvisar förmåga till integration och professionell färdighet (Gannerud, 2003).

I den internationella forskningen skrivs lärares arbete delvis fram som isolerat, sårbart och präglat av brist på omedelbart stöd och att arbetsplatsens konstruktion försvårar lärares insikt i kollegornas arbete (se till exempel Coffey & Delamont, 2000; Shaw, 1995). I en svensk kontext har lärare blivit ifrågasatta därför att de inte samarbetar tillräckligt och är avskärmade från verkligheten ”utanför” skolan. Forskare har använt äggkartongsmetaforen för att beskriva skolan som bestående av självförsörjande enheter, utan utbyte mellan ”äggen”, elevgrupperna och deras lärare och med en schemaorganisation som försvårar samarbete mellan lärare (Arfwedson, 1994). Samtidigt kan den påstådda isoleringen också leda till en betydande frihet för läraren, då klassrummet också kan ses som en plats, fri från granskning (till exempel Clandinin & Connelly, 1996; Coffey & Delamont, 2000). Andra menar att läraryrket präglas av offentlighet eftersom det som sker där bevittnas av en grupp elever (Doyle, 1986). Arfwedson (1994) instämmer i att lärararbetet på ett ytligt plan kan

uppfattas som isolerat, eftersom lärare oftast undervisar i ett enskilt klassrum, men hävdar ändå att lärare har större insikt om varandras idéer och sätt att arbeta än vad som är brukligt bland anställda på andra arbetsplatser, som har en tydligare hierarkisk uppbyggnad.

Lärararbetets dimensioner

I Gannerud (1999) beskrivs lärararbetet innefatta olika dimensioner. Den pedagogiskt-didaktiska dimensionen är relaterad till innehåll, arbetssätt och arbetsmetoder, undervisning och planering av densamma. Den sociala dimensionen omfattar arbetsuppgifter som anknyter till relationer, till elever i grupp, till elevers föräldrar och kollegor. Den emotionella dimensionen omfattar även den relationer till den enskilda eleven. Den administrativa dimensionen, slutligen, rymmer organisationsarbete av praktisk karaktär. Gannerud beskriver dimensionerna som möjliga att särskilja endast på ett analytiskt plan. Lärares samspel med kollegor och elever aktualiserar i allmänhet flera dimensioner. De är ömsesidigt överlappande, vilket förklarar varför klara gränser dem emellan inte låter sig fastställas. Likafullt kan någon eller några dimensioner ha större utrymme eller större påverkan än andra i ett visst sammanhang.

Carlgrén (1998) menar att det i lärares arbete krävs närvaro, lyhördhet, flexibilitet och taktfullhet i klassrummet, men påstår samtidigt att sådana dimensioner inte nödvändigtvis har med professionalitet att göra. Gannerud (2003 b) hävdar att lärares socioemotionella arbete knappast erkänns som professionellt. Lärare som eftersträvar att göra karriär inom skolans domän väntas lämna det konkreta arbetet med eleverna i klassrummet och istället involveras i arbetsuppgifter relaterade till skolläring och administration. En liknande uppfattning kommer till uttryck i Nordängers (2002) studie där de intervjuade lärarna menar att fokus i läraryrket har kommit att förskjutas från klassrummet och undervisningen till "allt det andra". "Arbete med skolutvecklingsgrupper, dokumentation, handlingsplaner m.m. har blivit det som verkligen räknas när lärares ambitionsnivå i yrket ska bedömas" (s. 170).

Utifrån en diskussion om förändringar i lärares yrkesinnehåll, som innebär en förskjutning bort från undervisning som det centrala professionella objektet, hävdar Nordängers (2002):

Att visa omsorg om och intresse för eleverna är själva grunden för allt det som kan definieras som undervisning och för allt lärande. Omsorg ingår således

på ett mycket grundläggande sätt i lärares offentliga sfär och yrkesinnehåll (s. 185).

Även i internationell forskning har omsorgsinriktade relationer mellan elever och lärare beskrivits som fundamentala för framgångsrik undervisning och lyckosamt lärande. Eftersom omsorg¹⁷ kräver såväl personliga som professionella investeringar i klassrummet riskerar lärare att bli sårbara personligen och professionellt. Utvecklandet av varma relationer till elever kan äventyra lärarens förmåga att hantera dem, menar Day (2004).

Arbete i förskola och skola innebär enligt Nordberg (2005) en känsla av att vara efterlängtd, en aspekt som saknas i många andra arbeten där relationer är mindre centrala. I Nordbergs intervjustudie i en förskolekontext betonar pedagogerna det positiva i kontakten med barnen och stödet från kollegorna. Dessa faktorer anges som orsaker till att pedagogerna, trots ständiga organisationsförändringar, ett relativt lågt löneläge, knappa karriärmöjligheter och en krävande arbetssituation, stannar i yrket. I SOU (1997:121) antas lärararbetet, mot bakgrund av det senaste decenniets förändringar i skolinstitutionens och lärares auktoritet, ha blivit mer stimulerande. Läraren kommer närmare eleverna, lär känna dem bättre och har större utrymme att skapa ett positivt klimat, gruppgemenskap och möjliggöra kunskapsprocesser som faktiskt berör eleverna.

Utifrån en intervjustudie med karaktärsämneslärare (yrkeslärare) och kärnämneslärare i den svenska gymnasieskolan (Lundquist, 2006) visar det sig att det finns ett samband mellan lärares syn på innehållet i lärarrollen och dennes uppfattning om vad som motiverar i yrket. De lärare som understryker lärarens sociala roll sporras av att arbeta med andra människor, medan de som identifierar sig med sina ämnen drivs av glädjen att få arbeta med det som de uppfattar sig kunna bäst. Positiv återkoppling från eleverna när undervisningen fungerar tillfredsställande framstår vara den största drivkraften bland de intervjuade lärarna.

¹⁷ Begreppet omsorg beskrivs av Gannerud & Rönnerman (2006). Omsorg hävdas vara knuten ”till läraren/pedagogen och hennes görande och varande. Det handlar om hennes förhållningssätt, om omhändertagande och om att vara goda sociala modeller men också om ansvar för att utveckla personlighet, egenskaper, värden och förhållningssätt hos barnen” (s. 39). Lärande beskrivs som ”en aktivitet och en process hos barnen/eleverna, medan den aktivitet, process, som är bunden till läraren är istället ansvaret för att skapa möjligheter för barns lärande” (s. 39).

Arbetets sociala dimension inkluderar föräldrakontakter. I läroplanen (Lpo 94) poängteras vikten av att skolans personal och elevernas föräldrar samarbetar. Läraren ska ”samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet” (sid. 16). Det hävdas i SOU (1997:121) att föräldrarna kan bidra till att vidga diskussionen om skolans uppgift och uppdrag. De bör också spela en viktig roll i dialog kring utarbetande, uppföljning och utvärdering av de lokala styrdokument. I såväl nationell (Persson & Tallberg Broman (2002) som internationell forskning beskrivs att en gränsdragningsproblematik mellan lärare och föräldrar kan uppstå. Miller (1996) och Shaw (1995) hävdar att lärare i sitt arbete går in i rollen som ställföreträdande förälder eller ett slags ”kvasi-förälder.

Föräldrars försök att påverka lärare kan variera, menar Arfwedson (1994). I skolor med hög status är föräldrars försök till påverkan många gånger tydligt. I skolor med lågt anseende är det snarast eleverna som genom sina handlingar i skolan för fram mer osynliga krav, som representanter för sina föräldrar, sin samhällsklass och de intressen och problem den innefattar. Oberoende av om pressen från föräldrarna är indirekt eller direkt, medför det att lärarna anpassas till de traditioner som dominerar i skolan och närsamhället.

Relationen mellan lärare och föräldrar är knuten till dels normer i hem och skola och dels till lärares fostransuppdrag. Det bör påpekas att diskussioner om relationen mellan föräldrar och lärare, hem och skola, inte är en ny företeelse. Qvarsebo (2006) visar att disciplinproblem i skolan diskuterades bland annat i lärartidningar redan under tidigt 1900-tal i och med bondesamhällets upplösning och framväxten av det industriella, urbaniserade samhället. Under 1940-talet kom faktorer som försämrade hemfostran, mödrars yrkesarbete, hetsen i samhället samt stora barnkullar och trångboddhet att pekas ut som betydelsefulla för elevers alltmer ostyriga uppförande. ”Skolans disciplinproblem ansågs ha ett direkt samband med hemmens bristande förmåga att fostra barnen” (s. 132). Förbudet mot aga i skolan 1958 ledde till livliga diskussioner i lärartidningar om vad den nya fostransituationen innebar. Agaförbudet ansågs betyda en kraftig försvagning av lärarauktoriteten. Man frågade sig vilka som ville arbeta i enhetsskolan om man inte fick upprätthålla ordningen i klassrummet. Anarki och upplösning befarades bli följderna av denna utveckling.

Lärares kunnande och kompetens

Eftersom kompetens skapas och efterfrågas i det sammanhang där den ska utföras, är det svårt att ange en klar definition av begreppet. Lindgren (2003) menar att generellt sett kan kompetens sägas ”innebära en realistisk uppfattning om sig själv och sina förmågor samt insikten att det är tillsammans med andra medarbetare som ett relevant utvecklings- och förändringsarbete kan ske” (s. 7). Kompetens grundar sig enligt Lindgren på tre faktorer som bygger på och är beroende av varandra. För det första, kunskap i meningen att känna till fakta, rutiner och åtgärder. För det andra, förståelse, vilket inkluderar förmåga att kunna se sammanhang, orsaker och helheter. Handlingskraft, slutligen, innebär förmåga att analysera problem, ifrågasätta det självklara, utmana tänkandet och våga agera.

När lärarkompetens belyses i forskning fokuseras ofta effekter av lärarkompetens. I en avhandling om effekter av fristående skolor på elevers läsförmåga hävdar Myrberg (2006) att en av de viktigaste dimensionerna i lärarkompetens tycks vara förmågan att anpassa undervisningen utifrån elevgruppens sammansättning. Lärarens skicklighet i att utforma undervisningen efter det sammanhang i vilket man arbetar kräver dels fullödiga ämneskunskaper och didaktiska kunskaper, dels kunskap om hur elever med olika förkunskaper, motivation, bakgrund och grupptillhörighet tänker och lär.

Professionell kunskap kan särskiljas från annan kunskap genom det sätt på vilken den används, inte efter vilket slags kunskap det handlar om (Rolf, 1991). Kombinationen av en vetenskaplig kunskapsbas och tillgång till ett symbolspråk skapar professionell kunskap, hävdar Carlgren (1996). Den blir då ett sammanvävt resultat av praktiskt kunnande, en teoretisk kunskap på vetenskaplig grund och en förmåga att symboliskt (verbalt) förmedla yrkets innehåll och kvalitetskriterier med andra inom yrket för att påverka dessa aspekter. Den professionella kunskapen kan betraktas som förmågan att delta i en social praxis, där de grupper som bär kunskapen är med om att skapa traditioner och sedvanor. Ur den synvinkeln har en professionell yrkesutövare en möjlighet att förändra den socialt burna kunskapen och kollektivets praxis. Den professionella kunskapen kan alltså ses som ett kollektivt fenomen och en process, snarare än något den enskilde individen äger.

Lärares skicklighet och auktoritet kan ha olika innebörder. Maher och Tetreault (1994) beskriver fyra dimensioner av auktoritet, som ska ses som sammanlänkade även om de har olika fokus. ”Mastery” innebär bemästrande

eller behärskande av rutiner och relationer i skolvardagen. I lärarsammanhanget handlar det om yrkesskicklighet i arbetets olika dimensioner. Detta slags professionalitet betyder att individernas personliga förståelse och kunskap utvecklas genom komplexa tolkningar i olika sammanhang. Den positionella auktoriteten, "positionality" tar som utgångspunkt individens specifika position i en given situation. Tillhörigheten till en särskild kategori, oberoende av individens förmågor, ger fördelar i auktoritet och makt. Lärarens positionella auktoritet kan variera beroende på om relationer till elever, föräldrar, skolans ledning eller det omgivande samhället avses, utifrån faktorer som kön, ålder, klass och etnicitet liksom institutionell position. "Positionality" är därmed föränderlig. Individens uppfattning om den egna yrkesskickligheten och säkerheten i det dagliga arbetet spelar roll för den personliga auktoriteten, "authority". Den karaktäriseras av en personlig pondus och lärarens egen status inom institutionens ramar. Förändringar i den personliga auktoriteten är möjliga men avhängig interaktionen med elever och kollegor. Den kan även påverkas av faktorer som till exempel lärarens "rykte" bland elever och föräldrar. "Voice" är den fjärde typen av auktoritet och handlar om individers och grupperns möjlighet och utrymme att göra sina röster hörda. Den personliga auktoriteten används för att skapa en berättelse om sig själv och sin situation. Individers etnicitet, klasstillhörighet och kön medverkar till att skapa såväl möjligheter som begränsningar i samtalet. Gannerud (1999) talar om en ytterligare slags auktoritet, den relationella, som grundas på en ömsesidig personlig relation mellan lärare och elever eller deras föräldrar.

Lärares professionella status

Under 1990-talet kom professionsforskningen att betona professionens beroende av och samspelande med sin omgivning. Vad det innebär att vara professionell kan tolkas på olika sätt, dels att göra sitt jobb skickligt och dels att man vill försvara sin autonomi och markera ett avskiljande från yrkesgrupper som saknar professionell status.

Debatten om huruvida läraryrket bör betraktas som professionellt eller inte har pågått länge och gör så fortfarande. Diskussioner om framtidens skola, lärarutbildning och lärarroll inlemmar ofta begreppet lärarprofessionalism/professionalitet vars definitioner har varierat. Englund (1992) gör en distinktion mellan professionalisering och professionalism. Professionalisering som begrepp omfattar en yrkeskårs historiska och sociala strävanden efter position och status i ett samhälle. Professionalism hänvisar till

yrkesgruppens interna kvalitet, inkluderande det slags egenskaper och förmågor som erfordras för att bli framgångsrik i lärargärningen. Professionalism ser jag som synonymt med professionalitet och yrkesskicklighet, vilket också är begrepp som används i avhandlingen i diskussioner kring lärares kompetens.

Den professionella hållningen kan ses som en beskrivning av ett idealt förhållningssätt snarare än konkreta beteenden eller handlingar, med fokus på respekt, vilja att förstå och intresse gentemot den som ska hjälpas (Holm, 1998), vilket i lärares fall betyder eleven. Den professionella låter sig vägledas av det som på kort eller lång sikt gagnar elevers och föräldrars legitima behov och förmår sätta sina egna behov i bakgrunden. Definitionen av professionell hållning innehåller två krav; dels att den professionella hjälparen måste acceptera att relationen till den hjälpbehövande inte är jämlik eller ömsesidig, dels en medvetenhet om egna behov och känslor för att de inte ska ta överhanden i kontakten med den behövande (Holm, 1995)¹⁸.

En rad kriterier brukar användas som karaktäristik på ett professionellt yrke: Den specifika kunskapsgrunden för yrket, ansvaret för utvecklingen av yrket, förekomsten av en nedtecknad yrkesetik, kontroll av vem som får utöva yrket och graden av autonomi (se till exempel Bond, 1996).

Läraryrkets autonomiladdning är stark, menar Ekholm (1998), och därför blir lärare ofta betraktade som professionella trots att yrket har en svag laddning i relation till de andra kriterierna ovan. Läraryrket har snarare karaktären av en semiprofession (se till exempel Strömberg, 1994), vilket innebär att gruppens karaktär definieras genom dess avsaknad av allmänt erkänd professionell status. Anledningen till detta är att läraryrket saknar en systematisk och relevant teorigrund och lärarna ett gemensamt yrkesspråk. Den semiprofessionella kunskapen betraktas som konkret och inriktad mot praktisk tillämpning. Därför bör kriterierna för professionalitet sökas i undervisningen och i en fortgående debatt om vad som utgör undervisningens kärna och hur man kan relatera till den, menar Kristiansen (1993). De utmärkande kriterierna för lärares professionalitet bör således inte som tidigare sökas i andra professioner.

Colnerud och Granström (1993) menar att professionaliseringssträvandena i läraryrket har två olika drivkrafter. Dels en som har sin grund i en

¹⁸ Holms (1995) studie är utförd i vårdsektorn och avser förhållandet mellan läkare och patient. Det förhållandet kan ses ha beröringspunkter med relationen mellan lärare och elev, på så vis att den är hierarkisk. Patienten/eleven behöver läkarens/lärares hjälp för välbefinnande/progression.

önskan att bli mer kompetent i utövandet av yrket, dels en som bottnar i en strävan mot att få ökad status och anseende i samhället. Westerlund (1986) varnar för att falla i ”professionaliseringsfällan” och framhåller vikten av kritisk distans till skilda yrkesgruppers krav på professionalisering. När en långtgående utveckling av arbetslivet sker i riktning mot fasta professioner, som genom sin utbildning innehar monopol på vissa arbetsuppgifter, finns risk att arbetsmarknaden segregeras. En långt driven utveckling av specialisering försvårar lagarbete och kan få oacceptabla samhällskonsekvenser, eftersom allmänhetens insyn och möjlighet att ifrågasätta olika verksamhetsområden minskar, menar Westerlund.

Läraryrkning ur ett feministiskt, köns- eller genusperspektiv

I följande avsnitt presenteras något av internationell och nationell läraryrkning som gjorts utifrån ett feministiskt, köns- eller genusperspektiv.

Inom pedagogisk forskning är lärarens yrkesutövning ett centralt men omtvistat studieobjekt. Det som gör det hela komplicerat är dominansen av kvinnor i lärarkåren och genusmärkningen av yrket, enligt Wernersson (2007), som också hävdar att det över tid har funnits en ambivalens kring vilket fokus denna forskning bör ha. Wernersson för fram några olika sätt att se på läraren ur ett genusperspektiv. För det första, att se läraren som instrument för undervisning. Elever och undervisningsresultat har varit centralt och lärarens förhållningssätt till flickor och pojkar har beskrivits kritiskt. För det andra; intresset har riktats mot betydelsen av lärarens könstillhörighet. Ofta präglas denna forskning av att likhet är bra, i den meningen att kvinnliga lärare lämpar sig bäst bland kvinnor och manliga lärare passar bäst bland pojkar. För det tredje; konsekvenserna av genusordningen för läraren som professionell individ sätts i centrum. Lärarens upplevelser och de förutsättningar genusordningen innebär för yrkesutövning och arbetets villkor blir föremål för granskning. Föreliggande avhandling har beröringspunkter med detta tredje spår i forskningen. Slutligen; ytterligare ett sätt att se på läraren ur genusperspektiv är undersökningar där lärare själva är involverade i forskningsprocessen. Hit räknas aktionsforskning och praxisnära forskning som riktas mot lärarens kompetens för att hantera köns-, genus- och jämställdhetsperspektiv.

Under 1980-talet började en feministisk inriktning inom forskning om lärare och lärararbetet växa fram. Acker (1983) granskar tidigare forskning om

lärares arbete och uppfattningar om lärare rent generellt och kvinnliga lärare mer specifikt. Utifrån denna granskning framkommer att när kvinnliga lärare uppmärksammas i forskningen görs antaganden på tveksamma grunder och i regel fokuseras kvinnornas brister.

Kvinnor skuldbeläggs dels för läraryrkets låga status, dels för deras ointresse av att avancera i organisationshierarkin, de saknar "commitment". Emellertid, hävdar Acker (1983) utifrån en empirisk studie, sammankopplar kvinnor själva "commitment" med personligt engagemang. De ser kompetensutveckling inom yrket som ett sätt att öka kvaliteten i den praktiska verksamheten med eleverna, snarare än ett verktyg för att skapa möjlighet att träda in på mer statusfyllda poster inom skolans organisation. I diskussion om kvinnors brist på "commitment" tenderar strukturella aspekter att fördunklas och genusordningen förbli oemotsagd. Viss forskning har beaktat skillnader mellan kvinnliga och manliga lärares erfarenheter i diskussioner om karriär, men behandlar inte genus som en övergripande dimension (se till exempel Maesor, Sikes & Woods, 1985).

Riddell (1989) har intervjuat en grupp lärare verksamma i grundskolor på den brittiska landsbygden, i syfte att undersöka deras uppfattningar om varför könsdifferentieringen fortsätter att vara ett centralt drag i utbildningssystemet. Lärarnas svar skiljer sig åt beroende av faktorer som kön, ålder, position i skolhierarkin och vilket ämne man undervisar i. Betydelsen av de olika faktorerna var för sig är svåra att avgöra eftersom de ofta är sammanlänkade. Generellt kan ändå sägas att de äldre lärarna som befinner sig högre upp i hierarkin, tror på den externa socialisationens överväldigande kraft och ser skolan som en neutral institution. Även de yngre lärarna understryker socialisationens påverkan, men uppfattar att också processer inom skolan har betydelse. Lärarnas uppfattningar skiljer sig även åt beroende på vilket ämne de undervisar i.

Omvandlingen av erfarenhet till professionell vishet och minnenas roll i denna process studeras av Ben-Peretz (1996), som intervjuat ett fyrtiotal pensionerade kvinnliga lärare. Lärarnas berättelser analyseras ur ett genusperspektiv. De betonar två aspekter av genus i skolan; å ena sidan relationerna de haft till sina elever, å andra sidan maktrelationerna mellan sig och sina, främst manliga, skolledare. Berättelserna karaktäriseras av en påtaglig intensitet och känslomässighet och återspeglar hur centrala dessa aspekter har varit i de kvinnliga lärarnas professionella liv.

Kvinnliga lärares utbildnings- och arbetssituation i en svensk kontext problematiseras av Elgqvist Salzman (1993) i det så kallade Rostadprojektet, där yrkes- och familjemönster för lärarinnor som utexaminerades under 1920-talet, 1940-talet och 1960-talet jämförs. Livslinjer som forskningsmetod används för att undersöka dels enskilda lärarinnors utveckling och livsförlopp, dels livsmönster i förhållande till sociala och samhälleliga förändringar. För lärarinnorna i den förstnämnda gruppen visade det sig att de i regel lämnade sitt heltidsarbete när de ingick äktenskap. Lärarinnorna som utexaminerades på 1940-talet kunde däremot kombinera arbete och familj. Vid den tidpunkten växte barnkullarna och det medförde brist på lärare. De kvinnliga lärarna var efterfrågade och kunde genom betald hemhjälp arbeta. För de kvinnor som utexaminerades på 1960-talet är livslinjerna knutna till utbildning, professionellt arbete och reproduktivt arbete. Vissa utnyttjade möjligheten att arbeta deltid. Lärarinnornas livsmönster beskrivs ha påverkats av reformer och förändringar på utbildningens, arbetsmarknadens och familjens område. Lärarinnorna intog en aktiv roll i utvecklingen och kunde genom en kombination av sin kvinnliga och sin professionella roll agera som kulturbärare och samhällsförändrare.

Manliga och kvinnliga lärare

Den antalsmässiga dominansen av kvinnor i skolan skildras i den allmänna debatten som beklaglig och ibland rent av fördärvlig, i synnerhet för pojkar (Miller, 1996). Acker (1983) visar att detta inte är ett nytt fenomen, diskussionen fördes redan i mitten på förra seklet. Övervikten av kvinnor sågs redan då som skadlig dels för pojkar och dels för professionaliseringssträvanden i lärarkåren.

När skolans numeriska kvinnodominans får uppmärksamhet i media, ges en stereotyp bild av yrket. Inte sällan uttrycker det offentliga samtalet oro inför det skadliga i att eleverna berövas manliga förebilder (Miller, 1996). I Tallberg Bromans (2001) beskrivning av könsrelaterade skolproblem i Sverige under 1990-talets slut och 2000-talets början, handlar ett tema om majoriteten av kvinnor och de efterfrågade männen. ”Behovet av en heterogener lärargrupp har också inneburit att många kvinnor känt sig allvarligt ifrågasatta. De är för många! De skulle hellre vara män! Män behövs mer, och män t o m avlönas mer. Kvinnliga lärare och lärarstuderande redovisar också kulturkrockar och ifrågasättande av sig själva som ledare att respektera. Skolan ropar efter karlar och polis – och den kvinnliga personalen kan känna sig kränkt i flera avseenden såväl av elever, någon gång av föräldrar, men oftare av massmedia och skolpolitiken” (s. 21). Tallberg Broman (2002) menar emellertid inte att debatten om bristen på manliga identifikationsobjekt för pojkar handlar om en

nedvärdering av kvinnliga lärares praktik. Pojkarna behöver fler representanter av sitt eget kön, men det innebär inte att kvinnorna är för många, utan snarare att männen är för få i barns och ungdomars uppväxt, uppfostran och skolning till vuxenlivet.

Lundahl (2001) diskuterar varför män är så efterfrågade i förskola och skola och hävdar att flera undersökningar visar att en arbetsplats där fördelningen kvinnor och män är ungefär lika, är trivsammare och uppvisar lägre sjukfrånvaro än en könshomogen arbetsplats.

Män som träder in i läraryrket bryter mot genusgränser i flera meningar. Arbete med i synnerhet yngre barn har en "kvinnlig" kodning och inkluderar omsorg och omhändertagande. Sådant arbete betyder för män att de inte bidrar till genussystemets logik om isärhållande av könen eftersom de tar ett arbete som inte genererar status och anseende. Detta kan få personliga implikationer då genusgränser är viktiga att upprätthålla. En individ kan "förlora" eller riskera sin "manlighet" eller sin "kvinnlighet" om man ägnar sig åt fel saker och arbetar i fel yrken. Detta kan för män ske om de undervisar i kvinnligt kodade skolämnen eller väljer arbete bland yngre barn. Överträdelser kan bemötas med förnedring och förlöjligande (Tallberg Broman, 2001, 2002).

Föreställningar om kvinnors naturliga läggning för att ta hand om och fostra små barn beskrivs i ett slutbetänkande från Delegationen om jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) som fastnaglat i människors medvetande och som en åsikt som i hög grad lever i det svenska samhället. I utredningen hävdas att när en kvinna väljer att arbeta inom förskolan är det i regel tillräckligt att motivera yrkesvalet med intresse. En man som gör samma val måste däremot motivera och förklara detta på ett sätt som inte avkrävs kvinnor.

Män undviker att undervisa i lägre årskurser eftersom det har ansetts som "kvinno-göra". Francis och Skelton (2001) menar att män som arbetar med yngre barn i hög grad är uppmärksamma på hur andra uppfattar deras maskulinitet eller brist på maskulinitet¹⁹. För att hantera de inneboende motsägelserna mellan genuskonstruktionen och professionen kan manliga lärare

¹⁹ Sådana tendenser har visat sig i empiriska studier av män i andra kvinnodominerade yrken. Ett exempel är Ekstrand (2005) som har intervjuat män inom akutsjukvård och äldrevård och studerat samspelet mellan vårdpersonalen för att undersöka hur de formar sin identitet i vårdmiljön. Ett överordnat maskulinitetsideal håller ett starkt om männens identitet, vilket Ekstrand förklarar med att stereotypen om feminina homosexuella män ofta relateras till män som är sjuksköterskor. Detta ideal kräver ett avståndstagande mot sådant som kan ses ha feminin kodning.

överbetona de egenskaper som sammankopplas med en ”traditionell” maskulinitet. Francis och Skelton menar att manliga lärare, i synnerhet i arbete bland yngre barn, därför outhärligen måste förhandla om sin könsidentitet. Manliga lärare kan möta förväntningar från omgivningen att upprätthålla ordningen i elevgruppen, därför att det ses som mannens natur att göra det, och därmed leva upp till den manliga normen.

Many students, teachers and parents see men as being ”natural” disciplinarians. And many male teachers may seek to perpetuate this construction of themselves in order to better achieve a construction of “hard” masculinity (s. 13).

Uttrycket ”hard masculinity” implicerar att det också finns andra maskulinitetspositioner att praktisera, men som redan har nämnts är vissa positioner mer åtråvärda och accepterade än andra. Det är inget eftersträvansvärt att som man framstå som ”kvinnlig”, menar Havung (2005), det är en nedvärdering av den egna positionen. Enligt Tallberg Broman (2002) är det värre om en man agerar genusöverskridande än om en kvinna gör det. Upprätthållandet av genusgränser verkar med andra ord vara angeläget.

Utifrån en svensk förskolekontext hävdar Havung (2005) att en manlig förskollärare har dubbla krav på sig i yrkesutövandet. Han är dels förskollärare, dels man med omgivningens samlade förväntningar att motsvara. ”Han ska vara mannen och fylla ut ett tomrum i verksamheten, eftersom det saknas män i förskolan” (s. 46).

Elever om betydelsen av lärarens kön

I en studie av Tallberg Broman (1998) beskriver kvinnliga och manliga lärarstudenter sina egna erfarenheter av lärare från skoltiden. Lärarstudenterna menar att lärare av olika kön visat olika inställning till eleverna och arbetsuppgifterna. Informanterna föredrar manliga lärare eftersom de förmår kontrollera elever som stör i klassrummet. Kvinnliga lärare beskrivs som välorganiserade och välplanerade. Manliga studenter är mer kritiska mot kvinnliga lärare, medan kvinnliga studenter har fler kritiska exempel på manligt lärarbeteende, i synnerhet gentemot flickorna. Ett manligt lärarbeteende beskrivs i termer av humor och klarare gränssättning. Kvinnligt lärarbeteende beskrivs inkludera mer omsorg och förståelse, mindre kontroll liksom större svårigheter att hantera vissa grupper av pojkar, vilket kan vara en avgörande aspekt för hur framgångsrik hela undervisningssituationen kommer att bli.

I en intervjuundersökning med gymnasieelever framkommer att de studerande i hög grad föredrar manliga lärare (Wernersson, 1997). Kvinnliga lärare kan ibland bete sig som ”morsor”, anser de. I Gannerud (1999) hävdas att kvinnliga lärare har vidare gränser i sin definition av sitt arbete. Även i Tallberg Broman (2002) som görs gällande att kvinnors lärargärning fortgår även utanför själva undervisningssituationen.

Diskussionen kring betydelsen av lärares kön har också ifrågasatts. Gannerud (2006) resonerar kring den tendens som uppmärksammades under 1990-talets slut att manliga lärare sökte sig bort från grundskolan, varpå rekryteringen av manliga lärare har lyfts fram som en viktig jämställdhetsfråga i skolan. Gannerud ställer sig frågande inför vilket problem som diskuteras. Det är ovisst om den låga andelen manliga lärare är ett bekymmer för barns kunskapsnivå, identitetsutveckling eller för yrkets utveckling och om det ens finns ett problem. Manliga lärare bidrar inte nödvändigtvis med något ”manligt” som gynnar arbetets kvalitet. Liksom kvinnor måste även män som väljer att arbeta med barn anpassa sig till att verksamheten präglas av barns behov.

Utifrån ett heteronormativitetsperspektiv hävdar Martinsson (2006) att arbetet för att få in fler män i skolan innebär ett antagande att barnen får bättre förebilder om såväl kvinnliga som manliga perspektiv finns representerade. Kvinnliga och manliga lärare antas kompletterna varandra och tillsammans bilda en helhet. ”Här tänker man sig skolan som ett heterosexuellt äktenskap” (s. 12). Ett sådant antagande inbegriper att kvinnor och män uppfattas ha en ”kvinnlig” och ”manlig” essens som gör att de har olika synsätt och beteenden. En sådan komplementär syn kan begränsa alternativa sätt att utöva ”kvinnlighet” eller ”manlighet”. Flising (1991) menar utifrån en förskolekontext att könsroller tenderar att förstärkas när manliga lärare träder in i en personalgrupp bestående av kvinnor, och understryker värdet av att personalen utvecklar andra sätt att agera på.

Feministisk kritik mot professionaliseringssträvanden

Från ett feministiskt²⁰ perspektiv har de kriterier som utmärker ett professionellt yrke (Bond, 1996) mött kritik. Kriterierna har uppfattats som androcentriska, baserade på männens liv och manliga arbetsområden, i frågor som rör såväl

²⁰ Feministisk forskning inkluderar olika infallsvinklar, vars gemensamma referensram är att kön och maktförhållandet mellan kvinnor och män uppfattas vara en avgörande samhällelig organisationsprincip (se till exempel Gemzöe, 2002).

värderingar och innehåll som strukturer i organisationen (Acker 1983; Weiler, 1995). Gannerud (2003 b) riktar kritik mot innebörden av professionsbegreppet såsom det har definierats i sociologiskt inriktad forskning. En sådan användning av professionskriterier på lärares arbete medför att det socioemotionella arbetet görs otydlig och inte erkänns som en del av det professionella objektet. Det är ett sätt att tona ner värdet av karaktärsdrag och agerande som är sammankopplade med kvinnligt kodade värderingar, såsom lyhördhet, empati, omsorg och personorientering (Gannerud, 2003 c). Arbetets sociala och emotionella dimensioner har sällan en framträdande plats i diskussioner av professionalisering av yrket (Gannerud, 1999).

Miller (1996) för fram tanken att lärares professionaliseringssträvanden kan leda till avhumanisering och menar att god omsorg inte kan bedrivas i konkurrensinriktade arbetsmiljöer. Detta antagande får stöd av Martin (1994) som befarar att ökad press på personal att bli ”verkligt” kompetenta kan medföra att de förlorar sin förmåga till medkänsla. Ett ytterligare argument mot professionalisering av traditionellt kvinnliga praktiker rent generellt är att specifika beteenden och kompetenser som ofta sammankopplats med ett feminint förhållningssätt tas för givna som naturresurser, förbundna med kvinnlig könstillhörighet (Holm, 1993).

Att sträva bort från ”kvinnligt” kodad omsorgsrationalitet²¹, kan ses som ett underkännande av kvinnors praktik och ett cementerande av organisationens maktstruktur, där genusrelaterade värderingar är en styrande princip för vad som blir ”manliga” och ”kvinnliga” yrkeskategorier. Coffey och Delamont (2000) öppnar upp för en utvidgad begreppsdefinition och diskussion av omsorg. De menar att hantering av omsorgsaspekter i läraryrket inte uppvärderas utan ses som en svaghet i yrkesutövningen. Enligt Gannerud (2003 c) finns en risk att både själva yrkeskåren och kvinnliga lärares röster blir tystade om man försöker motivera den sortens kvinnliga värderingar som saknar status i organisationen. Det understryks att det inte är kvinnorna, utan det ”kvinnliga” som inte kan göra sig hört.

²¹ Bland andra Ve (1982) resonerar kring olika slags rationaliteter och menar att kvinnor och män fattar beslut delvis utifrån olika bevekelsegrunder. Kvinnor påstås i högre grad utgå från ansvars- och omsorgsrationalitet. Den inkluderar omtanke, engagemang och en förmåga att sätta det specifika och kontextuella i förgrunden, vilket främst har förknippats med ”kvinnliga” verksamhetsområden. ”Manligt” definierade förhållningssätt betyder snarare att utgå från tekniska eller ekonomiskt orienterade mål vid beslutsfattande och ett särskiljande mellan förnuft och känsla.

Kvinnliga lärare har under lång tid mötts av kritik för sitt ”mjukare” sätt mot elever, påstår Miller (1996). Ogillande och misstänksamhet har medfört att kvinnorna nedvärderat sig själva. Av arbetsgivare har det varit underförstått att kvinnor är bättre i sitt ”naturliga” sätt att vara än i det tränade och professionella. Miller går så långt som att hävda att det finns ett samband mellan anställning av kvinnor och proletarisering.

En diskussion om professionalism, proletarisering²² och lärarbete förs också av Densmore (1987). I sin studie av nyutexaminerade kvinnliga lärare ifrågasätter Densmore dels kvinnornas syn på sig själva som professionella eller åtminstone blivande professionella, dels arbetsvillkoren. Lärararbetets organisering beskrivs innebära att undervisningen präglas av passivitet framför professionell autonomi eller kreativitet. Professionalism som ett ideal för individer och grupper att strävan mot för att öka i status och anseende ifrågasätts av Densmore. En sådan strävan döljer de faktiska villkor som präglar de ”professionella” lärarna. Deras förutsättningar i arbetet beskrivs i termer av brist på påverkansmöjlighet, avsaknad av makt och underordning i den sociala arbetshierarkin.

Sammantaget kan sägas att flera forskare ställer sig tveksamma inför att tillämpa traditionella kriterier för att avgöra lärares professionella status. En alternativ uppsättning kriterier specifik för lärarkåren diskuteras inte explicit.

Den presenterade forskningen om lärarbete och yrkeskårens professionaliseringssträvanden ur ett feministisk, köns- eller genusperspektiv, innefattar uppfattningar om ”kvinnligt” och ”manligt” vad gäller arbetsområden, kompetens och sätt att agera. Kvinnliga lärares majoritetsposition och dess konsekvenser för dem själva, för elever och för yrkets anseende, är ett tema som framträder tydligt. Forskning om manliga lärares minoritetsposition verkar förhållandevis sällsynt, undantaget studier som gjorts i en förskolekontext. Undersökningar som explicit riktar intresse mot lärares upplevelser av andras förväntningar tycks också sparsam. Föreliggande avhandling kan ses som ett bidrag till forskningsområdet bland annat därför att flera studier har riktat sig endera mot majoriteten kvinnliga lärare (till exempel Elgqvist Salzman, 1993; Gannerud, 1999), eller mot minoriteten av manliga lärare (till exempel Havung,

²² Inom den kritiska professionsforskningen har man argumenterat för att professionalism som ideologi bland lärare proletariserar och marginaliserar yrkeskåren, snarare än att generera högre, faktisk status (Strömberg, 1994).

2000, 2005; Nordberg, 2002). De senare är dessutom gjorda inom förskolan, där kvinnornas antalsmässiga dominans är ännu större än i grundskolans tidigare år.

KAPITEL 4

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Den teoretiska bakgrunden och delar av den presenterade forskningen på området, visar att genusaspekter på olika vis inkluderas i lärarprofession och lärararbete. Ändå är sådan forskning förhållandevis sparsam i en svensk kontext.

Den här avhandlingen syftar till att studera lärarprofessionens genusordning. Intresse riktas mot följande frågeställningar:

- Hur uppfattar lärarna den samhällsliga genusordningens uttryck i läraryrket?
- På vilket sätt kommer genusordningen till uttryck i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete?

För att besvara dessa frågor undersöker jag lärares uppfattningar om lärararbetet och yrkeskunnande, i lärarkåren generellt och hos dem själva mer specifikt, liksom lärarnas upplevelser av förväntningar på dem i yrkesrollen.

KAPITEL 5

METOD

I denna studie står lärares uppfattningar i fokus. Tillgång till lärares uppfattningar har jag fått genom semistrukturerade intervjuer, som ger möjlighet att öppna upp för frågor som föds under samtalen (se till exempel Fontana & Frey, 2000).

En intervjusituation kan av flera anledningar ha en asymmetrisk karaktär, inte minst eftersom det är forskaren som har efterfrågat och utformat intervjun. Skillnader i till exempel yrkesstatus, ålder och kön kan också skapa maktobalans mellan de båda inblandade parterna. Feministisk forskning har uppmärksammat detta förhållande och betonat värdet i att mildra sådana maktaspekter. En bärande tanke är att intervjuprocessen bör ha karaktären av dialog och präglas av solidaritet och respekt (Davies & Esseveld, 1989; Madriz, 2000; Olesen, 2000).

Detta kapitel inleds med presentation av urvalsprocessen och deltagargrupp. Sedan går jag mer specifikt in på genomförandet av min egen intervjustudie och diskuterar dess giltighet. Därefter behandlas mycket kortfattat enkätstudien. Avslutningsvis ges en sammanfattning över forskningsprocessens framskridande.

Urval och deltagargrupp

Informanter till studien söktes på de skolor som var engagerade i att ta emot lärarstudenter på verksamhetsförlagd utbildning. Lärarutbildning var ett kriterium. Den inledande kontakten togs genom skolas rektor, som fick en kortfattad information om projektet som sådant och att mitt intresse handlade om att skriva om lärararbetet ur ett genusperspektiv. Efter ett par veckor hade fjorton lärare, fördelade på fyra skolor, kontaktat mig för att anmäla intresse att delta i studien. Samtliga undersökningsspersoner gavs vid den första telefonkontakten information om mitt intresseområde, studiens syfte och

tillvägagångssätt. De garanterades anonymitet, fick veta att de när som helst skulle kunna avbryta sin medverkan och att de data som skulle komma att genereras genom intervjuerna endast skulle användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002). Lärarna fick även veta att jag har ett yrkesmässigt förflutet som fritidspedagog.

Informanterna var verksamma i skolår tre till och med fem. Alla har klassföreståndaransvar och ingår i formella arbetslag²³. Från varje sådant lag har minst en kvinnlig och manlig lärare intervjuats. Det var inte enkelt att finna arbetslag bestående av informanter av båda könen, som dessutom var lärarutbildade och ville delta. På flera skolor där jag först fått ett positivt bemötande visade det sig att tänkbara informanter saknade lärarutbildning. Detta förhållande verkade gälla i synnerhet män (jmf Gustafsson, 2006), vilket man skulle kunna tolka som att män kompenserar brist på utbildning med sin könstillhörighet. Detta kan jämföras med Göranssons (2005) studie om den svenska makteliten, där det framkommer att kvinnorna i makteliten delvis får kompensera sin könstillhörighet genom att vara mer välutbildade än sina manliga kollegor.

I nedanstående tabell presenteras lärarnas fördelning över skolor, i vilket skolår de var verksamma vid intervjutillfället, vad de har för utbildning samt hur länge de har arbetat som utbildade lärare. Såväl skolor som lärare har fått fingerade namn.

²³ Begreppet arbetslag introducerades 1980 i samband med den nya läroplanen för grundskolan, (Lgr 80). I en statlig utredning om skolans förändring (SOU 1997:121) beskrivs kollegialt samarbete som ett sätt att ge samarbetet en fastare ram och lärarna ett gemensamt ansvar för verksamheten.

Tabell 1 Fördelning av lärare över skolor, i vilket skolår de är verksamma, lärarnas utbildning samt antal år som utbildade i yrket

Namn	Ålder	Skola	År	Utbildning	Antal år i yrket
Beata	24	Bruna	3	Ma-no, 1-7	2
Bo	54	Bruna	3	Klasslärare	20
Gisela	43	Gula	4	Lågstadielärare	14
Glenn	32	Gula	4	Ma-no, 1-7	8
Laleh	55	Lila	5	Ma-no, 4-9 ²⁴	24
Lars	37	Lila	5	Sv-so, 4-9	8
Leif	54	Lila	3	Mellanstadielärare	20
Lena	24	Lila	3	Ma-no, 1-7	2
Lennart	62	Lila	3	Mellanstadielärare	40
Leyla	53	Lila	3	Ma-no, 1-7	17
Ralf	33	Röda	3	Hi-re, 4-9	5
Regina	28	Röda	4	Ma-no, 1-7	5
Rikard	29	Röda	3	Sv-so, 1-7	4
Rut	62	Röda	4	Lågstadielärare	40

Från Lila skolan ingår två arbetslag, ett i år 3 och ett i år 5. I arbetslaget för år 3 på Lila skolan samverkar tre lärare i en klass medan den fjärde läraren i arbetslaget arbetar ensam i parallellklassen. I arbetslaget för år 5 arbetar två lärare samtidigt i klassen. På Brunna skolan är de båda intervjuade lärarna gemensamt ansvariga för en klass. På Gula och Röda skolan har varje enskild lärare ansvar för en egen klass, men ingår likafullt i arbetslag. Åldersspridningen bland lärarna är som synes stor. De yngsta var 24 år och de äldsta 62 år vid intervjutillfället. Vissa har examen från folkskollärarseminariet medan andra har gått nyare lärarutbildningar. Några titulerar sig som lågstadielärare eller mellanstadielärare medan somliga benämner sig som till exempel 1-7-lärare eller 4-9-lärare med viss ämnesinriktning. Flera har utbildning som ger dem behörighet att arbeta bland äldre elever, men har av olika anledningar valt arbete i skolans lägre år. I några

²⁴ I antalet yrkesverksamma år är erfarenheten från ursprungslandet inkluderad. Där arbetade Laleh i vad hon benämner som "mellanstadiet". Den utbildning som presenteras i tabellen hänvisar till den kompletterande utbildning som Laleh gick i Sverige för att få behörighet att undervisa i den svenska skolan. Detsamma gäller för Leyla som i ursprungslandet arbetade i vad hon kallar "högstadiet".

fall är deras placering en konsekvens av övertalighet och omplaceringar eller ren slump.

Några av informanterna har förutom lärarexamen även annan utbildning liksom annan yrkeserfarenhet. Bland intervjupersonerna finns de som är födda och uppvuxna utanför Sverige, varav två har lärarutbildning och yrkeserfarenhet även från ursprungslandet. Dessa har kompletterat sina utbildningar på svenskt universitet.

Lärarna representerar tre bostadsområden i staden, som skiljer sig åt beträffande sociala, kulturella och ekonomiska villkor. Gula och Lila skolan ligger i områden karaktäriserade av många nationaliteter i befolkningen, hög omflyttning och arbetslöshet. Eleverna på dessa skolor bor med ett fåtal undantag i hyreshus i närheten. Bruna skolan är belägen i ett område där etniska svenskar är i klar majoritet och där skolans elever bor i såväl hyreshus och bostadsrätter som villor. Röda skolan kan ses som ett mellanting mellan dessa. Hyreshus och bostadsrätter dominerar i närområdet. Det finns elever på skolan med olika etniska bakgrunder men etniska svenskar är i majoritet²⁵.

De informanter som är mellan 24 och 40 år definieras som ”yngre” och utgör hälften av den stora gruppen intervjuade. Den andra hälften, de ”äldre”, omfattar lärare som är mellan 40 och 62 år gamla. De lärare som har mer än tio års erfarenhet av yrket beskrivs som till exempel ”de med längre erfarenhet” eller ”de mer erfarna lärarna”. Följdenligt benämns lärare med kortare erfarenhet av yrket än tio år som till exempel ”de med kortare erfarenhet” eller ”de mindre erfarna lärarna”. De lärare som faller in i gruppen ”yngre” hör även hemma i gruppen ”mindre erfarna”, medan lärare tillhörande gruppen ”äldre” också placerar sig i gruppen ”erfarna”. Grupperna är lika stora med sju lärare vardera.

²⁵ I inledningen till SOU 1997:118 står att läsa att rapporten diskuterar segregationen i storstäderna och att utvecklingen under de senaste åren beskrivs. ”Tyngdpunkten ligger på en belysning av förhållandena i de mest utsatta områdena i storstadsregionerna” (s. 7). Någon tydlig definition av vad som avses med utsatta områden ges inte. Däremot resoneras kring aspekter som (o)hälsa, bidragsberoende, inkomst och arbetslöshet som indikationer på vad begreppet omfattar. Exempelvis beskrivs hur olika så kallade primärområden inom kommunen karaktäriseras som olika områdestyper i fråga om de boendes ekonomiska förutsättningar. Med primärområde avses i regel ett bostadsområde, i vissa fall en stadsdel. Primärområdet motsvarar de viktigaste kraven på grannskap och dess befolkning är oftast mellan fyra och tio tusen invånare. De olika områdestyperna spänner mellan ytterligheterna extremt låg inkomst till extremt hög inkomst. Det framkommer att Gula skolan utmärks som områdestyp ”mycket låg inkomst” medan Lila skolan faller in i kategorin ”extremt låg inkomst”. Bruna skolan klassas som tillhörande kategorin ”över medelinkomst”. Röda skolan, slutligen, visar sig ha ett upptagningsområde som innefattar såväl områdestyp ”mycket låg inkomst” som ”låg inkomst”.

Lärarnas privata situation ifråga om civilstånd och eventuella barn omfattas inte i denna studie. Lärarnas förutsättningar i den privata sfären inverkar sannolikt på deras arbete, till exempel i fråga om att sätta gränser mellan yrkesroll och den privata rollen, har denna aspekt på grund av frågor om avgränsning inte beaktats i avhandlingen.

Genomförande

Före intervjuerna gjorde jag pilotintervjuer med två lärare. Vid intervjutillfällena användes en intervjuguide, som inleddes med allmänna frågor såsom bakgrundsinformation, inkluderande utbildning och tidigare yrkeserfarenhet. Därefter följde frågor som mer specifikt var relaterade till undersökningens syfte. Efteråt gjordes justeringar beträffande både formuleringar och ordningsföljd på frågorna (se bilaga 1).

Samtliga fjorton intervjuer skedde under januari och februari 2004. De ägde rum på lärarnas respektive arbetsplatser, eftersom jag ville skapa en egen bild av respektive närområde och skola. Somliga önskade bli intervjuade under tiden eleverna hade lektion med annan lärare. Andra föredrog att samtala med mig när eleverna gått hem för dagen. Det var märkbart att de intervjuer som ägde rum under elevernas skoldag i regel var kortare än de som utfördes därefter. Möjligen var det lättare för lärarna att tala friare och utförligare när de inte hörde den pågående verksamheten samtidigt.

Samtalen bandades. Syftet var att kunna delta mer obundet i samtalet och att underlätta den senare analysen. Intervjudata består av mer än verbala utsagor (se till exempel Fontana & Frey, 2000) och min förhoppning var att bandning av intervjuerna skulle främja möjligheten att i stunden vara lyhörd och uppmärksam även på icke-verbala aspekter. En ytterligare fördel med detta förfaringssätt var att informanternas uttalanden registrerades exakt och därmed fick jag tillgång till hela berättelser.

Närvaron av bandspelare kan påverka de svar man får (se till exempel Thomsson, 2002). Lärarna hade på förhand fått veta att jag avsåg att spela in samtalen, vilket accepterades av samtliga. I stunden tvekade ändå en informant till att låta sig spelas in. När jag på nytt garanterat anonymitet och åter berättat om hanteringen av det empiriska materialet, gav informanten klartecken att låta mig spela in samtalet. Användandet av en relativt öppen intervjuguide kan ha stärkt intervjupersonernas känsla av att ha kontroll och reell påverkansmöjlighet under samtalen (se till exempel Fontana & Frey, 2002).

Betydelser av faktorer som kön och ålder

Flera har betonat vikten av att analytiskt reflektera över vilken roll faktorer som kön, ålder och etnicitet spelar i intervjusituationen (till exempel Czarniawska, 2005; Rose, 2005). Under de intervjuer som ligger till grund för denna studie, gav de äldre informanterna detaljerade och ingående skildringar i diskussioner som rörde sådant som jag, på grund av min egen ålder, omöjligen kan ha upplevt själv. Dessa lärare verkade söka gemensamma nämnare genom att framförallt relatera till min tidigare yrkeserfarenhet inom grundskolan. Deras yngre kollegor, om än inte de allra yngsta, tycktes främst knyta an till mig som relativt jämnårig.

Mot bakgrund av att de områden jag önskade diskutera till viss del handlade om kvinnor och män, ”kvinnligt” och ”manligt”, hade jag föreställt mig att möta både ointresse och motvilja hos informanterna i samtalen. Bland andra Olesen (2000) menar att det kan vara problematiskt att diskutera frågor om kön och genus med män och med kvinnor som är skeptiska mot feminism. Tallberg Broman (2001) anger att orsaken till att det kan vara komplicerat att ställa frågor ur ett köns-/genusperspektiv är att man ”menar så olika när vi talar om dessa frågor och då ju dessa frågor inbegriper oss själva är det lätt att man känner sig anklagad och hotad och det leder lätt till avvisande, ibland snarast aggressiv hållning” (s. 13). Särskilt de yngre kvinnliga intervjupersonerna visade en sådan brist på intresse och i somliga fall direkt motvilja. Det förvånade mig först eftersom de använde uttryck som exempelvis ”genusperspektiv” utan att jag själv initierat begreppet. Till en början tog jag de yngre lärarnas användande av teoretiskt laddade termer som ett intresse för genusrelaterade ämnen, men insåg snart att det förhöll sig tvärtom; de avvisades som irrelevanta.

Bearbetning och analys

Analysarbetet påbörjades redan under intervjusituationerna, genom att jag i diskussionerna med informanterna kunde be om förtydliganden och ställa följdfrågor. Genom att intervjuerna bandades kunde jag gå tillbaka till samtalen och minnas intryck och stämningar från intervjusituationerna.

I direkt anslutning till avslutad intervju gjordes dagboksanteckningar över upplevelser av samtalet och dess kontext. Så snart som tillfälle gavs, gjordes en ordagrann utskrift av intervjun. Anledningarna till detta förfarande var flera. För det första ville jag ha tillgång till hela berättelser. Dessutom avsåg jag låta informanterna läsa och kommentera texterna, för att eventuellt göra förtydliganden och tillägg (se bilaga 2).

Valet att låta informanterna läsa de ordagranna utskrifterna var heller inte helt givet. Thomsson (2002) menar att det finns en risk att den som intervjuats upplever transkriberingen som rörig och osammanhängande och därmed tar avstånd från det som blivit sagt. För att undvika en sådan situation, klargjorde jag muntligen under intervjutillfället och även skriftligen när texterna skickades ut, att liknande reaktioner är vanliga. Samtliga informanter sände tillbaka utskrifterna. Några hade gjort klargöranden av vad de sagt. De allra flesta hade positiva kommentarer, som att det varit rolig läsning eller att de anser sina argument hålla. Dessutom gjordes även en sammanfattning av varje intervju, för att skapa en större överblickbarhet på de övergripande teman som behandlades i samtalet. Sammandragen överlämnades inte till informanterna.

I översättningen till det bokstavliga går lätt de många olika uttrycken, nyanserna, känslorna och kroppsligheten i mötet ansikte mot ansikte förlorade, eftersom de inte alltid låter sig återges. Inspelningarna kan innehålla bakgrundsljud med andra samtal som pågår utanför intervjusituationen. Det transkriberade samtalet är därmed grundat i en tolkning och ett urval av det ljud som fångas på bandet. Mot den bakgrunden sker sedan tolkningar och en ombildning av talet till text. Under rubriken ”Studiens trovärdighet” förs en utförligare diskussion kring hur citat från lärarna har hanterats och använts.

Utifrån utskrifterna sökte jag framträdande teman och kategoriserade materialet. Dessa tema kom att handla om kompetens och förmåga, arbetsuppgifter, förhållningssätt samt förväntningar från andra. Utifrån dessa områden gjorde jag under november 2004 uppföljande samtal med tolv av lärarna, där det som tidigare framkommit kunde problematiseras och fördjupas ytterligare. Två lärare deltog inte på grund av pensionering respektive byte av arbetsplats. Även dessa samtal bandades och skrevs ut men sändes inte till informanterna. Lather (1991) diskuterar maktaspekter i intervjustudier. Sådana aspekter aktualiseras då jag lät vissa teman framträda och valde bort sådant som kan ha varit mycket väsentligt för den enskilde intervjupersonen att lyfta fram, men som föll utanför undersökningens syfte.

Under processens gång har jag gått tillbaka till teoretisk litteratur och sökt nya teoretiska infallsvinklar för att möjliggöra tolkning och analys av lärarnas utsagor. Empirin har med andra ord under forskningens fortskridande tolkats utifrån en teoretisk ansats vilket medfört att empirin setts i ett nytt ljus.

Studiens trovärdighet

En forskare påverkar skapandet av empiriska data på olika sätt. Ball (1990) beskriver att den roll och identitet man har som forskare är det avgörande instrumentet i såväl praktiskt som metodologiskt avseende. Som forskare måste jag bli godkänd i det sammanhang i vilken undersökningen sker och i mötet med informanterna locka fram deras vilja att berätta. Detta betyder att forskarrollen måste avpassas utifrån den specifika situationen.

Betydelsen av förtroendet med forskningsområdet och min egen yrkesbakgrund kan sannolikt ha underlättat mina försök att få tillträde till fältet och nå lärare som var villiga att intervjuas. Kanske kan man som forskare lättare nå legitimitet bland lärare om man själv har upplevt fältet helt "från insidan". Gemensamma erfarenheter kan innebära att intervjuaren kan leva sig in i det informantens berättar och att forskaren kan uppmärksamma företeelser som för en utomstående skulle förbli dolda. Min kännedom med många av de begrepp som lärarna använde, kan ha underlättat dialogen. Samtidigt ser jag att min yrkesbakgrund också innebär viss distans eftersom den inkluderar andra traditioner och uppgifter än vad som ingår i läraruppdraget. Det kan också finnas en risk att informanterna, på grund av den i vissa delar liknande yrkeserfarenheten, inte preciserade sig såsom de hade gjort om min yrkesbakgrund varit en annan eller förblivit okänd för dem.

Det faktum att lärarna själva, efter att ha fått information om studien av rektorerna, fick utföra en aktiv handling och ta kontakt med mig, kan tänkas ha konsekvenser för vilka som kom att ingå i studien. Eftersom jag redan i den initiala kontakten med rektorerna presenterat intresse för att studera lärares uppfattningar om lärararbetet ur ett genusperspektiv, vilket rektorerna troligen i sin tur preciserat för lärarna, kan urvalet sägas vara selektivt. Därmed är det sannolikt att främst lärare som är särskilt intresserade av genusrelaterade frågor har deltagit i studien.

Ett viktigt kriterium i bedömning av samhällsvetenskapliga studier är validitet. Utifrån en vid förståelse av samhällsvetenskaplig forskning betyder validitet en värdering av huruvida det som avsetts att studeras verkligen har undersökts. Skeggs (1999) tolkar att begreppet validitet innebär övertygande, trovärdig och bindande. Genom att forskningsprocessen synliggörs ges läsaren möjlighet att bedöma studiens trovärdighet och de resultat som presenteras. Förberedelsearbetet innan datainsamling, tillvägagångssätt, urvalsprocesser och urvalsgrupper finns beskrivet, liksom bearbetning och analys av data. En sådan

öppenhet är ett medel för att skapa validitet i en studie baserad på kvalitativa data (Lather, 1991).

Läraryrket sätter troligen sina gränser för vad som är möjligt att säga som lärare i en intervjusituation. Ett exempel är att det ofta talas om nödvändigheten av att se skolans verksamhet och eleverna ur ett helhetsperspektiv. Frågan är vilken lärare som skulle argumentera emot det, och istället exempelvis förespråka ett ”delvis” eller ett ”halvt” perspektiv. Ett ytterligare antagande är att även samhällets genusordning sätter gränser för vad som är tänkbart och socialt accepterat att säga som kvinnlig eller manlig lärare. Sannolikt kan den så kallade ”pedofil-debatten” inverkat på lärarnas, och då eventuellt främst de manliga lärarnas, inställning till fysisk kontakt med eleverna. Det skulle till exempel kunna ses som rimligt att förmoda att manliga lärare inte känner sig lika fria som sina kvinnliga kollegor att tala om fysisk beröring, till exempel när eleverna ger kramar eller vill sitta nära, som arbete kanske i synnerhet i skolans lägre år kan innebära.

En aspekt med intervjun som forskningsmetod, som brukar lyftas fram av dess kritiker, är att informanternas uttalanden inte med nödvändighet behöver säga något om deras ageranden i praktiken. Osbeck (2006) menar att analyser av ageranden kan verka egenmäktiga eftersom deras betydelse måste analyseras fram. De kan också uppfattas mer autentiska än verbala uttalanden. Åtskillnaden mellan handlingar och utsagor tenderar att överdrivas, hävdar Osbeck. Inte heller utsagor finns i direkt förmedlad form utan måste liksom ageranden tolkas. I båda fallen är en ”egentlig innebörd” omöjlig att komma åt (s. 66. Se också Gilje & Grimen, 2007).

Silverman (2006) urskiljer tre sätt på vilka intervjudata kan betraktas. ”Positivism” innebär att intervjudata ses som fakta om beteenden och attityder. ”Emotionalism” betyder att intervjudata ges status som autentiska erfarenheter, medan ”constructionism” inkluderar en uppfattning att sådana data ska ses som ömsesidigt konstruerade av intervjuaren och informanten. Med stöd av Silverman (2006) och Byrne (2004) menar jag att intervjuer inte ger oss direkt tillgång till ”fakta” eller ger direkta berättelser om människors erfarenheter. Istället ger intervjun indirekta ”representationer” av dessa erfarenheter. Byrne menar att ‘few researchers believe that in the course of the interview, you are able to “get inside someone’s head”. What an interview produces is a particular representation or account of an individual’s views or options’ (s. 182).

En studies inre validitet anknyter till hur väl undersökningen motsvarar ”verkligheten” (Gannerud & Rönnerman, 2006). Ett sätt att nå detta har varit att låta intervjupersonerna kommentera transkriberingarna av samtalen och även att göra uppföljande intervjuer. Genom användning av intervjuutdrag kan bedömningar göras av de tolkningar som presenteras (se till exempel Osbeck, 2006). I denna studie används citat dels därför att de kan bekräfta och ge bäring åt gjorda redogörelser och tolkningar, dels gynnar de ambitionen att göra lärarnas röster hörda. Citaten förekommer företrädesvis som längre fristående citat, men även insprängda i löpande text. Min strävan har varit att samtliga informanter ska finnas citerade i resultatredovisningens olika delar. Männens ges emellertid ett relativt stort utrymme i studien, vilket är motiverat eftersom studier där manliga lärare i skolans tidigare år ingår är förhållandevis ovanliga. I bilaga 3 ges en redogörelse över hur citaten fördelar sig mellan lärarna i resultatredovisningens fyra delar. Användning av intervjuцитat kan dels ge läsaren insyn i vad forskaren bygger analyser på, men också ge läsaren ett missledande sken av autenticitet och närvaro. Man får känslan av att ordet överlämnas till de intervjuade, samtidigt som det är skribenten som avgör vem som får säga vad, när och hur (se till exempel Nordberg, 2005 b). Viss redigering har gjorts av citaten, men inte så att det har någon betydelse för utsagornas innebörd. Längre pauser i uttalandena har markerats med tre punkter efter varandra.

Den yttre validiteten syftar till frågor om studiens generaliserbarhet. Ett sätt att värdera undersökningens yttre validitet är att ge fylliga beskrivningar för att läsaren ska kunna skapa sig en bild av de specifika förutsättningarna. Studien gör inte anspråk på att ge en representativ bild av lärares uppfattningar rent generellt, utan är ett exempel på och en beskrivning av hur det kan vara att arbeta som lärare i en svensk storstad under början av 2000-talet. Två av skolorna i studien ligger i vad som kan benämnas som utsatta områden (se SOU 1997:118). Därigenom är det exempelvis troligt att lärarna på dessa skolor har mer gedigna erfarenheter av att arbeta med elever, och indirekt även med föräldrar, med olika etniska bakgrunder än lärare i allmänhet. Ur ett genusperspektiv är det dock troligt att den övergripande genusordningen sätter villkor för lärare oavsett i vilket slags upptagningsområde de bedriver sin verksamhet. Därigenom kan de resultat som framkommer i studien vara relevanta och bekanta för andra lärare, även om de konkreta exemplen inte är desamma.

Enkätstudien

Under perioden april-juni 2005 genomförde Enheten för skolstatistik vid Statistiska centralbyrån (SCB) en enkätundersökning på uppdrag av det projekt som avhandlingen är skriven inom. Till underlag för enkätundersökningen låg de olika delstudierna som gjorts inom projektet. De preliminära resultat som frambringats från dessa kom alltså att forma enkätens innehåll. I avhandlingen görs endast några nedslag i enkäten. Delar av resultatet presenteras vidare i Hjalmarsson (kommande 2009).

Undersökningen genomfördes som en postenkät med två påminnelser. Enkäten kom att besvaras av 1716 personer, vilket innebär 57 procent av urvalet (Statistiska Centralbyrån, 2005). Avhandlingen inkluderar inslag av enkätstudien med fokus på lärare för elever 10-12 år, i syfte att kunna göra mer precisa jämförelser med de intervjuade lärarna. Jämförelser görs utifrån kön och presenteras i procenttal. Resultaten av enkätanalysen har signifikant testas med hjälp av Paerson Chi-Square Test.

I tabellen nedan visas andelen kvinnor och män i den aktuella lärargruppen.

Antal lärare för elever 10-12 år som besvarat enkäten

Kön	Antal
Kvinnliga lärare	372
Manliga lärare	238

Forskningsprocessen – en sammanfattning

I korthet kan sägas att forskningsprocessen har gått i faser som kan beskrivas enligt följande:

Etapp 1

- Besök hos två lärare under två veckor
- Pilotintervjuer med två lärare
- Intervjuer med fjorton lärare i skolår tre till och med fem
- Uppföljande intervjuer med tolv av de fjorton lärare som deltog i den inledande intervjustudien

Etapp 2

- Förarbete och utformning av enkätstudie
- Analyser utifrån enkätstudien

De beskrivna faserna ska emellertid inte ses som helt åtskilda. Etapp ett och intervjustudien ligger till grund för den senare enkätstudien. I etapp två har utarbetande och analys av enkäten skett parallellt med analys av intervjustudien. Under hela forskningsprocessen har empiri och teori relaterat till varandra i ett växelspel. Tolkning av empiri utifrån ett teoretiskt perspektiv, har lett till att empirin har belysts på ett nytt vis och skapat nya förhållanden till teorin, vilket i sin tur lett till vidgade möjligheter i analys av empiriska data.

KAPITEL 6

RESULTAT

Redovisningen av studiens resultat är upplagd utifrån fyra delar. Den första fokuserar lärares uppfattningar om sitt arbete och de uppgifter det inkluderar. Denna del ger en inledande beskrivning av lärararbetet som de följande mer tolkande delarna sedan kan förstås emot. I avhandlingen definieras lärararbete som de tankar och handlingar som lärare utför och som är knutna till läraryrket, till exempel elev- och föräldrakontakter, utvecklingssamtal, möten och konferenser, undervisning, förberedelse- och uppföljningsarbete. Lärares praktik som begrepp inkluderar både själva arbetet och det sammanhang där det utförs. Resultatredovisningens andra del handlar också om arbetets innehåll men har ett mer explicit genusperspektiv. Därefter riktas ljus mot lärarnas upplevelser av förväntningar från andra. Avslutningsvis, i del fyra, presenteras lärarnas uppfattningar om yrkeskunnande, dels i lärarkåren rent generellt, dels relativt den egna yrkeskompetensen. I avsnittet tas även upp aspekter som läraryrkets status i förhållande till andra yrken och huruvida lärarens kön uppfattas ha betydelse för yrkeskunnande. Några få resultat från enkätstudien används för att illustrera hur en större grupp lärare för barn i motsvarande åldrar, uppfattar vissa av de aspekter som intervjupersonerna diskuterar.

DEL 1: Lärararbetet

Lärararbetet har beskrivits av många och på olika vis. Här används Ganneruds (1999) klassificering av arbetets dimensioner, det vill säga den pedagogiskt-didaktiska, den sociala, den emotionella och den administrativa, som beskrevs i avhandlingens tredje kapitel.

Styrdokument för skolans verksamhet ger, som tidigare nämnts, samma villkor för lärares arbete. Samtidigt kan lokala sociala, kulturella och ekonomiska villkor påverka lärarnas förutsättningar i arbetet och det ansvar och de uppgifter

som uppdraget innebär. Dessa villkor kan inverka på läraren när denne förbereder sin verksamhet, agerar i praktiken och sätter gränser för sitt arbete. Lärararbetet beskrivs i såväl nationell som internationell forskning som förtätat och intensifierat (till exempel Hargreaves, 1994, 1998; Rhöse, 2003; SOU 1997:121) och vissa hävdar att få utanför skolan riktigt vet vad en lärare gör (Lindqvist, 2006). I föreliggande studie har jag valt att beskriva vad lärararbetet kan innefatta och betyda, genom att låta lärarna berätta om sina arbetsuppgifter.

Samtalen om arbetsuppgifter inleds med den direkta frågan hur lärarna skulle beskriva sina uppgifter för någon som inte vet vad en lärare gör. I följande citat visas hur Bo besvarar denna fråga:

Kära nån...(suck)...ja, vad gör jag..?/.../ Ja, det handlar ju om att förmedla kunskap, att lära barnen svenska och matte och sånt. Men sedan måste man lära barnen fungera i grupp, lära dom samarbeta. Ta demokrati, fostra dom i demokratisk anda. Man kan känna sig som socialtjänstens förlängda arm ibland (Bo).

Bo blir inledningsvis tyst för att därefter ge en rad exempel på uppgifter som knyter an till olika dimensioner i arbetet. En anledning till att Bo, och även flera av de andra lärarna dröjer en aning med svaret, kan vara att de är ovana att definiera och beskriva dessa för andra. I Sverige har de allra flesta erfarenhet av skolan, som elever och många även som föräldrar, vilket gör att lärararbetets innebörd kan verka självklar, som något som "alla vet"²⁶. Dessutom torde få yrkesgrupper vara så granskade, i media och i forskning, som just lärarkåren. En ytterligare anledning kan vara att arbetet rymmer många och skiftande uppgifter:

Ja, det som jag jobbar med, det är inte bara undervisning. Det är den sociala delen, att dom ska sitta och hur dom ska äta och hur dom ska uppföra sig och vara kompisar. Undervisning och det sociala går hand i hand (Laleh).

Det handlar väldigt mycket om planering, självklart. Möten som man måste gå på. Det får man inte säga men, sitta av, jag säger det ändå. Undervisning, det roligaste av allt, att undervisa. Rastvakta, äta med barnen, ha utvecklingsamtal och föräldramöten. Sedan är jag engagerad i föräldragruppen (Lena).

²⁶ Wernersson (2007) resonerar kring att "pedagogik" kan definieras på två sätt, dels som "undervisningskonst" och dels som "vetenskapen om fostran och undervisning" (s. 9). Pedagogik i meningen undervisningskonst, hävdar Wernersson, har alla erfarenhet av och följdenligt även idéer och kunskaper om pedagogiska processer.

De uppgifter som lärarna berättar om relaterar till flera olika dimensioner i arbetet. Den pedagogiskt-didaktiska dimensionen finns representerad i talet om undervisning. Den sociala dimensionen aktualiseras i lärarnas relationer till kollegor, elever och föräldrar:

Dels är det ju att planera lektioner, vad eleverna ska kunna. Så är det ju mycket runtomkring. Mycket kontakt med föräldrar, hem. Samtal om barnen är sjuka eller om det har hänt något i skolan som man måste reda ut eller föräldramöten, möten av alla slag (Beata).

Läraren kan mena att det finns en kärn- respektive kringverksamhet i arbetet. Samtidigt verkar det som Beata beskriver som ”runtomkring” kräva såväl tid som engagemang.

Ur ett genusperspektiv är det intressant att observera att mycket av det som kan kallas kringverksamheten beskrivs omfatta mellanmännsliga kontakter, omvårdnad och sociala aspekter, vilket traditionellt har satts i samband med den privata sfären och en kvinnlig genuskodning. Även i Lindqvists (2006) studie talar lärarna om arbetsuppgifter som upplevs onödiga och som upptar tid från mer viktiga göromål. De kallar sådana uppgifter för ”bredvidaktiviteter”, ”utanpåverk” eller ”runtomkringarbete” (s. 102), begrepp som enligt Lindqvists tolkning indikerar att arbetsuppgifterna inte är knutna till lärararbetets kärna. Dessa sysslor tycks handla om pappersarbete och inte främst om, såsom lärarna i min studie antyder, kontakter med andra människor och sociala aspekter.

Under intervjuerna i min studie framkommer att lärarna kan uppfatta så kallad kringverksamhet delvis som organisatoriska och strukturella villkor som de har att förhålla sig till, till exempel möten av olika slag med kollegor eller elever och deras föräldrar, vilket exemplifierades i citaten ovan. Kringverksamhet kan också handla om val den enskilde läraren har gjort på sin arbetsplats. Det kan handla om att sätta upp hyllor eller fixa med ljudanläggningar och TV-apparater.

Utifrån informanternas uttalanden verkar det som att arbetet med relationer och omsorg är sammanlänkat med arbetets pedagogiskt-didaktiska och administrativa dimensioner.

I följande avsnitt lyfts några aspekter i arbetet fram som lärarna diskuterar kring; undervisning, deltagande i möten och arbete med dokumentation,

relationer till elever och relationer till föräldrar. Eftersom lärarna uppehåller sig särskilt vid föräldrakontakter, ges detta avsnitt stor plats i resultatredovisningen.

Undervisning

Flera lärare berättar att de med noggrannhet planerar sin verksamhet. Ändå kan de känna sårbarhet i undervisningssituationen då de oftast är ensamma med sin elevgrupp. Det ställer krav på lärarens förmåga att hantera olika situationer. *Man kan förbereda lektionerna så man kan lägga mycket energi på barnen och inte tänka så mycket på vad man gör, utan att det har man klart för sig. Men man kan inte styra över allt. Det är ju inga robotar man ska programmera, det är ju ett gäng barn,* menar Regina. Man kan känna sig osäker på sin förmåga att ha kontroll och inför att stå i centrum:

Det är ju det här med att vara i direktsändning som jag brukar säga, det är betungande. Att ha alla framför sig och ha en sådan där lektion där man ska ha kontakt med alla. Jag jämför det med direktsändning i TV, sådana lektioner. Dom är jobbiga. Jag säger att jag är på skolan hur mycket som helst, men att ha lektioner, det gör jag inte hur mycket som helst, för det sliter (Rut).

Båda dessa lärare talar om sig själva i sammanhang där de är ensam vuxen med en grupp elever. Medan Reginas utsaga relaterar till oförutsedda händelser i arbetet och kanske även en viss oro att inte kunna hantera sådana, verkar Rut tala om att svårigheten att få alla med sig under en genomgång av till exempel nya moment eller uppgifter.

Flera faktorer påverkar undervisningssituationen. Lennart tycker det är *svårt att skapa arbetsro för barnen. För det är många som har diverse saker, du vet dom här krämporna med bokstavsdiagnoser och vi har elever med direkta krigserfarenheter.* Flera lärare verkar mena att elevgrupperna kan vara oroliga, vilket gör att undervisning av skolämnena påverkas. Leyla berättar att *det är väldigt mycket uppfostran på den här skolan, väldigt mycket* och utvecklar sedan sitt resonemang:

När jag jobbade i [ursprungslandet], då var eleverna i skolan för att lära sig. Bara kunskap. Och jag var matte-no-lärare och på lektionerna var det matte och no och ingenting annat. Nu är det allt möjligt. Kanske femtio procent går till annat (Leyla).

Leyla verkar mena att fostransaspekter i yrket är nya för henne. Det är oklart om hon endast avser jämförelsen mellan lärargärning i ursprungslandet och Sverige, eller om hon också talar om förändring i en svensk kontext. Qvorsebo (2006) visar emellertid att fostransuppdraget har varit en realitet för lärare under hela

1900-talet²⁷, men att det har inneburit förskjutningar och förändringar. I 1918 års skolkommissions betänkande begränsades den explicita framställningen av fostransuppdraget till fysisk fostran och hygien. Det ansågs också viktigt att göra skillnad på flickor och pojkar och på elever med eller utan begåvning i utformning av fostran och undervisning. I 1940 års skolutredning betonades istället karaktärsfostran. Skolan skulle uppfostra starka människor som var till nytta för landet. Hos 1946 års skolkommission stod fostran till demokrati i centrum. En mer holistisk syn på fostransuppgiften kom till uttryck. I 1962 års läroplan framhövs medborgarfostran varigenom skolbarnen skulle förberedas för ett modernt, tekniskt avancerat och föränderligt samhälle.

Deltagande i möten och arbete med dokumentation

De allra flesta av lärarna tar upp mängden av möten och konferenser som arbetet omfattar. De verkar mena att dessa möten inte alltid är relevanta för den dagliga verksamheten, utan istället handlar om frågor av mer övergripande karaktär. Lärarna anser också att mötena tar tid från det förarbete som ligger till grund för verksamheten med den egna elevgruppen:

Det är konferenser på måndagar och tisdagar, eventuellt möte på onsdag. På måndagar är det hela gänget om det är personalkonferens. Tisdagar är det AE, mindre arbetslag för sig. Sedan är det ju ytterligare det här att det är olika arbetsgrupper och arbetsområden. Det är mycket sådant där och det tar mycket tid från klassrummet. Vill man göra en kostcirkel får man slänga sig ner på golvet och göra den här kostcirkeln. Då tänker man att det är ju detta jag ska göra, jag vill inte dra detta på bussar och jag vill göra detta i mitt klassrum. Kopiera och laminera kan man inte heller göra hemma (skratt). Det är störande sånt (Gisela).

Informanter från samtliga skolor i studien ger liknande beskrivningar vad gäller möten. Möten sker i en mängd personalgrupperingar och det verkar som att lärarna uppfattar att möten äger rum på bekostnad av uppgifter som mer tydligt relaterar till deras egen dagliga verksamhet. I utsagorna visas inga tendenser till att den ökade arbetsbelastningen som möten och engagemang i hela skolans utveckling innebär, får som följdverkning att lärarna tummar på verksamhetens kvalitet. Arbetsuppgifter tillkommer, men standarden i den egna elevgruppen vill man upprätthålla. Lena berättar att hon *förstår värdet av olika slags möten men då ska det vara effektivt/.../och jag tror att det är särskilt kvinnligt. Vi har inte så många män på*

²⁷ Qvarsebo (2006) fokuserar i sin studie om skolbarnets fostran 1900-talet och då mer specifikt perioden 1946-1962.

skolan så det tror jag på, att det är en kvinnlig grej. Och att vi har en kvinnlig ledning. Lena tycks anse att kvinnors antalsmässiga dominans och skolledarskap leder till ineffektiva möten.

Kan de intervjuade lärarnas upplevelser av möten och konferenser ses generella för lärare för elever 10-12 år? På en femgradig skala har enkätens uppgiftslämnare värderat i vilken grad de upplever deltagande i möten och konferenser som betungande. Resultatet visar att 55% av kvinnorna (n=369) och 59% av männen (n=236) anger att sådana uppgifter är betungande i ganska/mycket hög grad. Det betyder att närmare tre av fem lärare gör en sådan skattning. Skillnaderna mellan de jämförda grupperna är små men statistiskt signifikanta²⁸.

De intervjuade lärarna uppehåller sig också vid arbete med dokumentation. Lärarna berättar att de förväntas arbeta fram såväl lokala arbetsplaner som individuella utvecklingsplaner (IUP) för enskilda elever. Någon lärare tar också själv upp att det är betungande att vara involverad i arbetet med att bryta ner läroplanens mål till en lokal plan för den enskilda skolan:

Dokumentation, det är nytt för mig. Det är sådana saker som är helt självklara för mig, måste man skriva ner? Vad är detta, skriva helt självklara saker? Kursplanerna, de finns på riksnivå, så har vi lokala arbetsplaner och sedan är det individuella utvecklingsplaner. Det tar tid från undervisningen och från eleverna (Leif).

Dessa individuella utvecklingsplaner är sedan 1 januari 2006 obligatoriska i den svenska skolan. Lärare i grundskolan är därmed skyldiga att i samband med utvecklingssamtal upprätta IUP för alla grundskoleelever från skolår 1-9. Dokumentet ska sammanställas i samtal med eleven och dennes vårdnadshavare. Tanken med IUP är att göra det lättare att synliggöra och följa upp elevens utveckling (se till exempel Vallberg Roth & Månsson, 2008). Leifs utsaga kan tolkas som att något som är ämnat att vara eleverna till gagn, kan uppfattas som inkräktande på den dagliga praktiken.

Lärarna uttrycker att arbetsuppgifter som anknyter till dokumentation, och då främst till elevers individuella utvecklingsplaner, är onödiga pålagor. Medan Leif tycks uppfatta dokumentation som något nytt, finns andra lärare som menar att det är själva formen för utförande av denna uppgift som är ny. Flera lärare

²⁸ Paerson Chi-Square Test visar att resultatet är statistiskt signifikant (,000).

betonar starkt sitt ogillande inför arbete med IUP, medan några lärare inte nämner det alls. Det kan tolkas som att de inte uppfattar att denna uppgift är mer krävande än andra, eller som att de istället är positivt inställda.

Relationer till elever

Såväl den sociala som den emotionella dimensionen i arbetet knyter an till relationer till bland andra elever. Flera informanter diskuterar detta tema i termer av närhet och distans:

Det är väldigt viktigt att lyssna på barnen, men ändå måste man ha en viss distans till dom. Man kan inte hålla på och leka med dom på skolgården eller så. Man måste hålla väldigt tydligt på rollerna (Lars).

Även om det låter motsägelsefullt så måste man ha en viss distans till barnen. Att du inte blir för gossig med dom. Sedan kan man klappa dom på huvudet ändå eller liksom på axeln sådär. Det är inte riktigt det jag menar, men...jag är inte din mamma, jag är inte din kompis, jag är inte din bror. Jag är en god vuxen, men jag är inte familj med dig (Gisela).

Ett sätt att markera lärarrollen för eleverna är att inte delta i de aktiviteter som eleverna själva initierar under raster eller att vara ”lagom” fysisk vid elevkontakter. Navigeringen mellan att vara personlig utan att träda över gränsen för det privata och gå ifrån sin lärarroll tycks upplevas som en balansgång. Det handlar i hög grad om en känsla för vad som lämpar sig, om avvägningar och gränser som kan vara hårfina och som aktualiserar frågor om auktoritet.

Kanske kan uttalandena tolkas mot bakgrund av att lärare i arbete bland yngre elever befinner sig i en domän som sedan länge domineras av kvinnor. Arbete med yngre barn har även kopplingar till den privata sfären och kvinnors verksamheter. Genom att som kvinna poängtera vikten av distans markerar man ett avstånd från den förväntade närhet som ”automatiskt” kan antas följa för kvinnliga lärare i arbete med yngre barn. Det kan ses som ett försök att göra yrkesrollen explicit. Detta medan män, som i högre grad historiskt har befunnit sig i den offentliga sfären, karaktäriserad av mäns verksamheter, redan kan tänkas ha ett ”distansrelaterat” försprång i jämförelse med kvinnorna. Poängterandet av distans kan ses som ett sätt att särskilja lärarrollen, som många gånger kan inrymma aspekter som omsorgsgivande och omhändertagande, från ett slags föräldraroll.

Några av de kvinnliga informanterna menar att kvinnor i högre grad än män "har hjärtat med" eller "känner mer" relativt eleverna, vilket skulle kunna tydas som att de anser att män månar om att hålla distans medan kvinnor inte gör det. Några sådana tydliga mönster finns inte i lärarnas beskrivningar av den vardagliga praktiken. Såväl de kvinnliga som de manliga lärarnas inkännande och känslomässiga engagemang inför eleverna och deras situation i hem och skola är påtagligt.

Flera lärare beskriver relationer till elever delvis som problematiska:

Jag hade jobbat på samma ställe från sextiosju till och med nittiosju. Sedan, efter min operation, tyckte jag att jag skulle göra något annorlunda de sista åren och jag sökte mig hit. Och det blev verkligen annorlunda kan man säga. Det är ett helt annat slags elever/.../Så att, ja, det kan bli väldigt tuffa tag ibland, men å andra sidan, man kommer väldigt nära varandra tycker jag. Så det är både positivt och negativt (Lennart).

Relationer till elever kan innebära att man får lägga uppgifter knutna till undervisningssituationen åt sidan. Samtidigt betyder dessa relationer en närhet som skapar utmaning i arbetet.

Relationer till föräldrar

Lärarna diskuterar föräldrakontakter med stort engagemang. Flera tar upp en gränsdragningsproblematik mellan lärare och förälder som visats i tidigare forskning (se till exempel Miller, 1996; Persson & Tallberg Broman, 1998; Shaw, 1995):

Jag har ansvar för undervisningen och den biten. Sedan det här sociala, visst, där har ju vi, vi lärare måste ju se till att det är ett bra klimat i klassrummet och en bra gemenskap. Men jag kan nog tycka att uppfostran och hur man är mot kompisar, det är sådant som föräldrarna ska göra (Beata).

Beata ser sig visserligen som ansvarig för att skapa en positiv miljö i elevgruppen, men ifrågasätter hur långt en lärares ansvar bör sträcka sig. Gränsdragning för vad arbetet ska innefatta försvåras av att lärare och elevers föräldrar i vissa fall är oense i ansvarsfrågan. Beata tycks mena att hon ska kunna kräva att elever, när de kommer till skolan, vet hur man är en god kamrat och inte överskrider de regler som gäller där. Föräldrar kan å sin sida anse att under skoldagen är läraren ansvarig för att elevgruppen och arbetet fungerar.

Nedanstående citat är hämtat från en diskussion med Leyla där hon inledningsvis har beskrivit att lärararbetet för henne delvis innefattar samtal med föräldrar såväl i vardagen som på helger. Det upplevs frustrerande och som ett misslyckande när man inte ”när” varandra i kommunikationen:

Det handlar inte om kunskap, speciellt i det här området. Även om du är bra på matte och svenska och engelska då ska du kunna hantera allt möjligt. Föräldrar som inte kan språket. Dom kan inte räkna. Då är det allt möjligt. I söndags så pratade jag med en mamma angående hennes son. Då försökte jag att prata på olika sätt och säga vad är problemet men det gick inte. Då kände jag mig besviken (Leyla).

Samtal som inte avlöper på ett önskat och fruktbart sätt kan som i uttalandet ovan upplevas som en besvikelse, dels på föräldern men kanske främst på sig själv. I Lindqvist (2006) framkommer att effekten av ett samtal med en förälder kan vara så stark att läraren börjar tvivla på sin egen kompetens eller sitt eget yrkesval. Lärarna i Lindqvists undersökning beskriver att de som bearbetning av obehagliga samtal med föräldrar söker stöd hos familj och kollegor. Lärarna i den här studien ger emellertid inte uttryck för motsvarande tvivel inför sin egen kompetens. De talar inte heller om att den egna familjen fyller en sådan stödjande funktion.

Lärarna menar att vid föräldrakontakter kan det vara svårt att välja de rätta orden. Läraren vill kanske påverka föräldern i en viss riktning men ändå undgå att trampa denne på tårna:

Sedan är det ju svårt i kontakten med föräldrar, för man stöter på patrull när det gäller simning, att vara med på idrotten och där kan det vara svårt att veta var jag ska lägga mig. Hur mycket jag kan påverka föräldrar och hur mycket ska jag påverka (Glenn).

Glenn tycks mena att han ibland tvekar inför om, och i vilken grad, han ska försöka påverka föräldrar. Uttalandet ska förstås mot bakgrund av att skolan där Glenn är verksam omfattar en majoritet elever av annan etnisk bakgrund än svensk. För vissa elever betyder det enligt Glenn att det inte är självklart att delta i idrottslektioner. För lärarna kan det innebära kontakter med föräldrarna för att elevernas närvaro och aktivitet under idrotten ska öka och fungera i överensstämmelse med det svenska skolsystemets normer. Glenns motiveringar till försök att påverka föräldrarna skulle kunna vila på de föreskrifter som

skolplan och läroplan utgör. Samtidigt är det troligt att ett slags likhetstänkande²⁹ gör sig påmint, i enlighet med vilket ”de andra” ska uppmanas att bli så lika ”oss” som möjligt. ”Vi”, representerat av skolans styrdokument och en stor del av skolans personal samt några enstaka elever, ställs mot ”dom”, den överväldigande majoriteten av elever på skolan och deras föräldrar. Detta kan ses som ett exempel på hur inte endast ”kvinnligt” och ”manligt” utan även ”svensk” och ”invandrare” skapas i relation till varandra.

Nästan alla i Sverige har erfarenhet av skolan, även om denna erfarenhet också inrymmer avsevärda variationer över tid, kulturella och sociala sammanhang. Dessa olikheter kan vara påtagliga inom ett lands gränser, men troligen ännu större i en jämförelse mellan länder. Flera intervjupersoner hävdar att det kan bli svårt för lärare och elevers föräldrar att enas i frågor om rättigheter och skyldigheter, relaterat till barnens skolgång. Språkliga barriärer förhindrar dialog mellan lärare och förälder kring elevens progression eller deltagande i vissa aktiviteter. Leif ger en beskrivning av hur han upplever att utvecklingssamtalen, där den ytterst ansvarige läraren³⁰ och den enskilde eleven med föräldrar medverkar, kan gestalta sig:

Mohammed bra, nej, Mohammed bra i matematik, nej, bra, ja/.../ Det är sådana föräldrar vi har, bra eller dåligt. Naturligtvis är det några som verkligen vill veta hur det ligger till (Leif).

Detta verkar vara en beskrivning av en situation som läraren inte uppfattar som givande eller utvecklande. Den språkliga faktorn utgör ett hinder för konstruktiva samtal. Utvecklingssamtal är något man har, därför att det ingår i uppdraget, men de fyller inte den avsedda funktionen som just konstruktiva samtal kring elevens utveckling. Leifs beskrivning kan ses som anmärkningsvärd mot bakgrund av att han och några av hans intervjuade kollegor har berättat att under planerade föräldrasamtal finns vid behov en tolk närvarande. Uttalandet indikerar dock en frånvaro av tolk. Leif kan mena att föräldrarna egentligen inte är speciellt intresserade, med några få undantag. Fokus förskjuts från att först

²⁹ Likhetsideologi innebär att alla ska behandlas lika och att könsneutralitet ska råda. Barnet/eleven ses främst som en individ och inte som en flicka eller pojke med skillnader i villkor och uppväxtkulturer (Tallberg Broman, 2001). Ett likhetstänkande existerar inte endast i förhållande till kön utan även till etnicitet.

³⁰ I den elevgrupp där Leif arbetar är ytterligare två lärare verksamma. Utvecklingssamtalen delas mellan lärarna utifrån vilka så kallade ”ansvarsbarn” man har. Systemet med ansvarsbarn innebär att lärarna är speciellt uppmärksamma på vissa elever och vid behov sköter kontakten med dessa elevers föräldrar.

handla om språkliga barriärer mellan läraren och föräldrar, till att handla om att föräldrarna inte är angelägna till dialog med läraren. Indirekt får föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk representera ointresse för och brist på engagemang i fråga om sina barns skolgång och progression.

”Mohammed” används kanske som ett exempel på en speciell pojke i gruppen eller som ett begrepp beskrivande ”invandrarkillen” som innebär problem av olika slag (jmf Hägerström, 2005). Kombinationen av att vara pojke och av annan etnisk bakgrund än svensk framställs med andra ord vara bekymmersam. Samtidigt kanske det inte alls ska ses anmärkningsvärt att ”Mohammed” omnämns, eftersom det är ett vanligt namn i vissa städer och bostadsområden i Sverige³¹, så även i det område där Leif arbetar. Det kan även ses som självklart att problem kan uppstå när människor från olika kulturer möts, språkhinder ska överbryggas och man ska förhålla sig till olika auktoritetssystem. Det kan vara krävande för elever och föräldrar, men även för läraren som i sin roll ska hantera elevers traumatiska erfarenheter av till exempel krig eller anpassning till en ny situation i ett nytt land.

En ytterligare aspekt av föräldrakontakt som tas upp under intervjuerna är frågor som rör elever som reser bort mitt under pågående termin eller som inte återvänder till skolstarten efter sommarlovet. Gisela berättar att vissa av hennes kollegor har lätt att hävda elevers skolplikt inför föräldrar, medan hon själv är *jättemesig / ... / Det är pinsamt att fostra vuxna!* (Gisela).

Uttalandet kan förstås mot bakgrund av att Gisela arbetar på en skola där majoriteten av eleverna har släktingar utomlands, många i andra världsdelar. En stor del av eleverna tillbringar sommarlovet hos sina släktingar och enligt Gisela är det bekymmersamt att eleverna inte är på plats i skolan när höstterminen startar. Enligt Gisela förekommer det samtal mellan lärare och föräldrar i fall där läraren anser att föräldrarnas förmåga till ansvar för barnets skolplikt brister. Samtal med föräldrar om vad som utifrån lärarnas synsätt är ”rätt” och ”fel” i förhållande till ledigheter som inte på förhand godkänts av rektor, kan uppfattas så genanta att samtalen undviks.

Flera lärare verkar mena att normer i elevers hem och i skolan drastiskt skiljer sig åt. *Många av dom här barnen hålls ju väldigt hårt hemma hos sina föräldrar och så kommer dom hit och leker av sig då*, menar Lars. Han talar inte om vilka som helst

³¹ Enligt SCB:s hemsida ligger namnet Mohammed på sjuttioförsta plats på en lista över de hundra vanligaste tilltalsnamnen som gavs pojkar under 2007 (www.scb.se. Sökningen gjord 2009-03-23).

utan en speciell grupp; de med annan etnisk bakgrund än svensk. ”De andras” barn beskrivs vara tillåtna att vara barn endast i skolan på bekostnad av skolarbetet. ”Deras” och ”våra” normer berättas ha svårt att överensstämma. Elevernas hemmiljöer och de regler som tros råda där återges indirekt som en starkt bidragande orsak till att skolvardagen är stökig och förhindrar en god lärandemiljö. Lite hårddraget kan sägas att ”de andras” föräldrar å ena sidan, som i Lars citat, beskrivs som alltför hårda mot sina barn och att det försvårar för eleverna i skolan, där de vill leka istället för att ägna sig åt skolarbete. Å andra sidan beskrivs ”de Andras” föräldrar av andra lärare som oengagerade och ointresserade av sina barns skolgång och skolarbete. De här föräldrarna får representera två ytterligheter, där ingendera är önskvärd. Etniskt svenska föräldrar är relativt frånvarande i talet om de båda ytterlighetskategorierna. Lika frånvarande är föräldrar av annan etnisk bakgrund än svensk som inte kan klassas in i någon av dessa kategorier.

Det bör understrykas att normer om uppfostran i hem respektive skola är något som länge har diskuterats inom det svenska skolsystemet. Qvarsebo (2006) visar att det redan på 1950-talet av Skolöverstyrelsen poängterades som angeläget att uppfostringsmetoder i hem och skola skulle överensstämma med varandra. Det var underförstått att normerna för en god fostran inte fanns i hemmet utan i skolan och därför sökte man finna sätt att överföra skolans normer till familjen. Återkommande informationsmöten, där skolans ordningsregler skulle förklaras, och föräldramöten är exempel på metoder som användes. Läraren förväntades gå varligt fram för att föräldrarna inte skulle få uppfattningen att skolan försökte utöva otillåten kontroll över familjen.

Det verkar finnas en given bild av lärares kontakt med föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk. Därför bör det påpekas att några av de intervjuade inte tolkar dessa föräldrar som oengagerade, utan som tillfredsställda med lärarnas arbete och barnens utveckling. Föräldrar som inte ideligen kommenterar skolverksamheten kan således också betraktas som insatta och nöjda föräldrar. Ett par intervjupersoner berättar att de får beröm av ”de andras” föräldrar som uttrycker en förnöjsamhet med verksamheten och lärarnas insats. Andra informanter menar att dessa föräldrar inte i särskilt hög grad uttrycker åsikter om det som händer i skolan och tolkar detta som att föräldrarna inte är vana vid möjligheten att påverka skolans verksamhet. ”De andras” föräldrar ses som ovana vid påverkansmöjligheter i kontakten med skolan eller som fulla av respekt och tilltro till läraren och den verksamhet som bedrivs. Kanske kan diskussionen tolkas som att genus inte är den hierarkiskt överordnade sociala

ordningen i detta sammanhang. Snarare tycks etnicitetsaspekten uppfattas som mer betydelsefull.

Samtidigt finns utsagor där etnicitetsaspekter inte framträder lika explicit:

Vi försöker hålla en dialog med hemmet, försöka få dom att förstå, men en ensamstående mamma med två eller tre barn orkar ju inte hjälpa alla hemma. Barn med dålig hygien och så, det är ju jättesvårt att röra i någons hem. Hur tar man hand om det? Man bygger upp ett förtroende med barn och föräldrar där skolarbetet är det primära och så ska man gå in och ta sådana här bitar också. Det är väldigt lätt att man raserar det förtroendet man har byggt upp (Ralf).

Vissa förhållanden i elevers hemmiljö kan den enskilda läraren inte påverka. Likafullt verkar flera lärare känna inte bara ett formellt utan även ett moraliskt ansvar för att elevens totala situation ska vara så utvecklande och god som möjligt.

Ralf talar, liksom flera andra informanter gör i olika sammanhang, om det problematiska med att många av eleverna lever med ensamstående mammor. Däremot diskuteras inte problem i termer av ensamstående pappor. En orsak kan vara att lärarna i studien inte möter så många separerade pappor med huvudansvar för sina barn. Huruvida ensamstående pappor är eller skulle kunna vara ett problem på ett motsvarande vis, går inte att utläsa av intervjuutsagorna. I talet om barns och elevers behov av förebilder nämns sällan betydelsen av kvinnor. Däremot framstår män som oundgängliga, inte minst för att de fyller en kompensande funktion relativt (elevernas) ensamstående mammor. Lika lite som ensamstående pappor diskuteras under intervjuerna existerar inte heller en explicit diskussion om att frånvarande pappor kan ses som ett bekymmer.

Föräldrars könskategori tycks vara en betydelsefull faktor i lärarnas tal om föräldrakontakter. Än mer betydelsefull verkar föräldrarnas etnicitet vara. Denna tendens tydliggör, såsom Lykke (2003) beskriver, att när kön samspelar med andra sociala ordningar är det inte självklart att genus är hierarkiskt överordnad andra maktasymmetrier.

Föräldrakontakter kan vara komplicerade även i områden med ett starkare socialt och ekonomiskt kapital. Lena gör en jämförelse mellan erfarenheterna av föräldrakontakter på den nuvarande arbetsplatsen och på en annan skola:

Jag har gjort min slutpraktik på Östermalm i Stockholm och det tänker man att det borde vara väldigt stor skillnad mot här men där var ju jättetufft alltså/.../kraven

från föräldrarna där, att eleverna ska vara så himla duktiga, mer läxor och satsa på matten och satsa på no:n. Och det här estetiska som jag har så i grunden med musik, det var ju inte intressant, det var inte viktigt. Och det tycker jag är hemskt alltså. Våldiga krav från föräldrar var det alltså och det finns ju inte alls på det viset här, att det ska vara mer läxor och så (Lena).

Dessa föräldrars engagemang och försök att påverka verksamheten upplevde Lena som störande. Lärarna värdesatte inte praktiskt orienterade skolämnen, men var desto mer angelägna att eleverna arbetade hårt med kärnämnen.

I Gannerud (1999) framkommer att lärarna, för att skapa goda kontakter och ett gott samarbete med föräldrarna, delar med sig av sina egna personliga erfarenheter av att vara förälder. En motsvarande diskussion bland lärarna i min studie förs inte överhuvudtaget. En tolkning kan vara att det inte ställdes frågor som relaterar till lärarnas privatliv och att de därför inte tog upp egna erfarenheter av föräldraskap. En annan förklaring är att flera kanske inte själva är föräldrar. En ytterligare möjlighet är att lärarna, utifrån ett tänkande av ”vi” och ”dom” främst ser skillnader och inte gemensamma delar, vilket skulle kunna betyda att referenser till egen föräldraroll inte ses relevant i kontakt med föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk.

Föräldrars möjlighet att komma i kontakt med läraren efter arbetsdagens slut framställs av de flesta som en självklarhet. Däremot menar de allra flesta att denna möjlighet också har sina begränsningar. Exempelvis ser lärarna det som önskvärt att föräldrar inte hör av sig alltför sent om kvällarna eller under veckosluten:

Vissa lärare kan få en för nära relation till föräldrar. Man sätter inte gränser liksom för vad man får göra och inte göra, vilken kontakt man har. Att man inte kommer för nära föräldrarna, utan att de inte ringer hem på kvällarna vid tio liksom. Att man inte kommer dom för nära och att det blir för personligt. Jag skulle nog inte låta någon komma nära så (Beata).

Endast en av lärarna säger att han har satt gränsen för föräldrakontakt efter arbetsdagens slut ännu snävare:

Föräldrar får ringa hem till mig enbart om det är något som dom inte har kunnat nå mig på skolan om och att det är av särskild vikt. Dom har mitt mobiltelefonnummer och om det är någonting får dom ringa där då, men jag pratar inte elever från när jag åker härifrån och till nästa morgon alltså (Bo).

Andra säger sig inte ha gjort motsvarande begränsningar för sin närbarhet utanför arbetstid. En av lärarna understryker att hon själv initierar telefonkontakt med föräldrarna, inte enbart under vardagskvällar utan även under veckosluten. *Jag försöker även i min fritid att ringa föräldrar* (Leyla). I det här enskilda fallet är alltså föräldrakontakter utanför arbetstid något som läraren genom sitt agerande själv uppmuntrar till. Detta är att betrakta som ett undantag och representerar inte ett mer generellt förhållningssätt bland informanterna.

De sociala dimensionerna i arbetet beskrivs i stora delar som svårhanterliga. Samtidigt innebär de arbetstillfredsställelse och möjlighet till utveckling av sig själv som person och som lärare. *Man kommer väldigt nära människan när man är tvungen att arbeta socialt. Man kommer aldrig runt det, man kan aldrig blunda för det*, menar Rikard.

Kommentar

Sammanfattningsvis kan sägas att samtalen om arbetets uppgifter mestadels kretsar kring de sociala dimensionerna. Genusaspekter framträder i talet om ”det runtomkring”; mellanmännsliga kontakter och omvårdnad vilket traditionellt har satts i samband med den privata sfären och en kvinnlig genuskodning. Gannerud och Rönnerman (2006) visar i sin studie att sådana beskrivningar kan implicera en värdering av arbetets olika aspekter.

Ur ett genusperspektiv är det intressant att notera att sociala dimensioner, med kvinnlig kodning, beskrivs som det ”runtomkring” samtidigt som sådana dimensioner verkar sammanvävda med pedagogiskt-didaktiska aspekter i den dagliga praktiken. Lärarnas uttalanden om arbetet runtomkring kan spegla att aspekter som omsorg och känslor ofta är osynliga i traditionella definitioner av arbete och färdighet i den privata sfären (Gannerud, 2003b, 2003c). Om färdigheter som kodas som kvinnliga ses som uttryck för personlighetsdrag eller medfött ”kvinnligt” agerande betyder det att de inte förmodas kräva vare sig kunskap eller erfarenhet. Det arbete kvinnor utför betraktas då vara av naturen givet (jmf SOU 2006:75) och inget som utvecklas genom utbildning och erfarenhet.

Inställningen till relationer till elever och föräldrar är kluven. Å ena sidan beskrivs dessa relationer som krävande, å andra sidan som en utmaning och källa till tillfredsställelse i arbetet. Resultatet visar, såsom Nordänger (2002) påpekar, att omsorgsaspekter på ett grundläggande vis inkluderas i lärarnas yrkesinnehåll. I dessa diskussioner framträder etnicitetsaspekter starkt, vilket kan ses som

logiskt eftersom två av de skolor som ingår i studien har en klar majoritet av elever med annan etnisk bakgrund än svensk. Det verkar som att flera lärare anser att normer i elevers hem och i skolan skiljer sig åt. Dessa tycks mena att det beror på etnicitetsaspekter, men Qvarsebo (2006) visar alltså att normer på kollisionkurs diskuterades även innan Sverige blev så kulturellt heterogent som idag. Kring mitten av förra seklet, vilket är den tid som Qvarsebo fokuserar, diskuterades sannolikt normkonflikter utifrån elevers sociala bakgrund. Någon lärare talar om föräldrar på Östermalm som hon träffade under sin praktikperiod. Hon verkar mena att dessa föräldrar, på grund av social bakgrund, ställde höga krav på barnens lärare att betona undervisning i teoretiska ämnen. När informanterna diskuterar relationer till föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk, och deras inställning och engagemang inför elevernas skolgång, lyfts inte den sociala bakgrundens betydelse fram (jmf Öhrn, 2005). Exempelvis Eriksson och Jonsson (2002) visar dock att elevers villkor i utbildningssystemet påverkas av deras sociala bakgrund, vilket leder till att den sociala snedrekryteringen i högre utbildning består.

DEL 2: Lärararbetet ur ett genusperspektiv

I den inledande delen om lärararbetet gavs mer generella beskrivningar, även om genusaspekter också framträdde. Ett exempel är lärarnas tal om ”det runtomkring” i arbetet. I den här delen av resultatredovisningen behandlas mer tydligt aspekter av genus i lärararbetet.

”Kvinnligt” och ”manligt” i arbetet

Lärarnas uppfattningar om kvinnliga och manliga lärares förhållningssätt och handlande inkluderar dels en rad genusrelaterade förståelser, dels ambivalens. Rikard menar att:

(Kvinnor och män, min anm.) kan ha olika syn på det dagliga arbetet, men målen är likenande. Men det är mycket från individ till individ. Helt klart. Kvinnor är mer benägna att sluta sig kring pedagogiken fast det sociala rasar ihop. Men de kör på med substantiv ändå, medan män är mer för det sociala. Det är mycket individuellt (Rikard).

Rikard kan mena att kvinnor är irrationella och fokuserar på fel saker när elevers behov i stunden kräver ett annat agerande. Vidare kan Rikards uttalande, möjligen grundat på egen upplevd erfarenhet, vända på en given bild av kvinnor som mer socialt inriktade än män. Enskilda kvinnors och mäns agerande kan se

annorlunda ut än uppfattningar om kön på en generell nivå. ”Hur det är” för den enskilde individen, kan med andra ord vara något annat än ”hur det är” på ett övergripande plan.

Andra informanternas beskrivningar av kvinnliga och manliga lärare bygger i högre grad på uppfattningar, där kvinnor tillskrivs karaktäristik som omsorgsfulla, tålmodiga och med given läggning för yrket. Män däremot beskrivs stå för rationalitet, tydlighet och aktivitet:

Det här är min favoritdiskussion, för jag tycker det är stor skillnad. Jag tycker att män har mer reptilhjärna. De är så konkreta. När kvinnor pratar och diskuterar är det alltid massor mellan raderna. Män är bara, så här gör vi, och drämmer näven i bordet och så gör dom det. Varför är det så här? Jo, det är jakten förstär du. För när man jagade mammut då hade man inte tid att diskutera en massa skit. Då fick man mena det man sa, för annars fick man inte ett enda villebråd. Lärare hade ju inte kunnat jobba på ett bygge, för dom hade ju inte kunnat diskutera ihop ett hus. Kvinnor diskuterar ett bråk med ett barn mycket mer, att vad gjorde du och vad kände du. Lite mer åt det andra hållet hade vi nog tjänat på i skolans värld. Att man inte diskuterar allt in absurdum (Gisela).

Gisela tycks uppfatta att kvinnliga och manliga lärare agerar på olika sätt och förklarar det genom att dra en parallell till hur hon tror att kvinnor och män agerade i samband med jakten på mammut. Mäns historiska roll som jägare används som förklaring till deras rationalitet. En tolkning är att Gisela menar att det finns ett slags manlig inneboende essens som är stabil över tid, och som möjliggör kopplingar mellan manliga mammutjägare och manliga lärare i dagens skola.

Vid en närmare granskning av Giselas uttalande framställs lärare inledningsvis som en könsneutral kategori. I det fortsatta resonemanget förvandlas emellertid läraren till en kvinna, som vrider och vänder på det mesta, och visar bristande handlingskraft. Exemplet visar hur kvinnor själva kan vara med i reproducerandet av genusrelaterade uppfattningar där kvinnliga lärare framställs som behäftade med brister och inkompetens. Connell (1987) uttrycker det som att kvinnor bidrar till genusordningens reproducerande, då de uppmuntrar ett ”manligt” beteende från män.

Följande citat rymmer också essentialistiska uppfattningar om ”kvinnligt” och ”manligt” i lärararbetet:

Jag tror att kvinnliga lärare har mer tålmod om man upplever att det tjafsas. Dom upprepar och upprepar flera gånger, dom orkar och orkar. Snälla lilla Mohammed, du får inte klättra på taket. Snälla lilla Mohammed, kom ner från taket. Snälla lilla Mohammed, du får inte sparka. Dom blir inte så arga. Jag reagerar att nu måste du förstå och så höjer jag rösten. Kvinnor har lång stubin. Ibland beundrar jag denna egenskap, ibland kan jag bli mycket arg och besviken/.../Jag tycker det är idealt om en man och en kvinna delar klassen. Speciellt i sådana här områden. Att man kompletterar varandra på något sätt. Ibland är det splittrade familjer, ibland är det bara mamman och ibland är det bara pappan (Leif).

Vi kvinnor, jag vet inte om det är mammarollen, vi känner så mycket ansvar. Min arbetskamrat som är man, han säger att nej, man får stänga av, koppla av. Jag kan inte göra det, jag har försökt. Jag har frågat andra som jobbar här, dom säger nej, det är inget fel på mig, dom gör likadant (Laleh).

Lärarna verkar mena att lärares könskategori determinerar deras handlande i praktiken, bland annat i relationer till elever. Förmågor som krävs och utvecklas i arbete som omfattar omhändertagande av andra kan ses som biologiskt givna och naturliga. I Leifs utsaga beskrivs kvinnliga lärare som outtröttliga. En tolkning är att han anser att kvinnor har ett större engagemang. Laleh verkar istället mena att kvinnors engagemang och förhållningssätt är av ett annat slag, med påverkan av mammarollen. Deras resonemang influeras av komplementära tankar om att lärare av olika kön bidrar med något specifikt i arbetet, och av ett dualistiskt synsätt på ”kvinnligt” och ”manligt” som ömsesidigt uteslutande.

Leif uttrycker att det särskilt i ”sådana här områden” är önskvärt att både kvinnliga och manliga lärare finns representerade, dels för att komplettera varandra, dels för att kompensera elever som inte lever med båda sina föräldrar. Citatet aktualiserar en vanligt förekommande koppling mellan föräldraskap och lärararbete (Shaw, 1995). Att uppfattningar om faderskap och moderskap tjänar som symboliska bilder eller verkliga ideal för lärararbetet är väsentligt att understryka för att förstå den roll skolan spelar i den sociala konstruktionen av genus.

I talet om ”sådana här områden” eller ”sådana här skolor” vilar underliggande antaganden om skillnad, mellan ”vi” och ”dom andra”, mellan det ”hela” och det ”splittrade” och mellan det ”normala” och det avvikande. Det blir märkbart, såsom Paechter (1998) påpekar, att subjektet får sin innebörd i förhållande till och genom exkludering av ”det andra. I detta tal framstår ”sådana här områden” och ”sådana här skolor” som något beklagligt, som sammanlänkat

med brister och nackdelar. ”Mohammed” dyker, precis som i resultatredovisningens första del, upp.

Uppfattningar om ett ”kvinnligt” sätt att agera visar sig också i beskrivningar av möten och konferenser. Utifrån ett genusperspektiv är det intressant att, vilket också tangerades i resultatredovisningens inledande del, kvinnliga skolledare och kollegor av såväl kvinnor som män omtalas som irrationella och försvarande för en effektiv mötesgång. Detta tal om kvinnor och ”kvinnligt” sätt att vara kan ses som ett sätt på vilket genusordningen befasts och reproduceras. Kvinnor sägs sträva efter konsensusbeslut vilka i praktiken är omöjliga att uppnå i den stora personalgruppen. Glenn beskriver i citatet nedan en könsskillnad han har observerat under personalmöten på skolan. Kvinnors ambitioner att tillgodose allas viljor är inte rimlig, menar han:

Mycket handlar om det här med att ta beslut, hur man kommunicerar med varandra och det är svårt detta med att man hela tiden ska ta konsensusbeslut, men alla kan ju inte alltid vara överens (Glenn).

Utsagan ska förstås mot bakgrund av att Glenn med något undantag är ensam man i personalgruppen. När han talar om ”man” avser han alltså kvinnliga kollegor. Å ena sidan kan dessa ståndpunkter sättas i relation till hur Ve (1982) resonerar om kvinnors och mäns olika rationaliteter, där kvinnligt kodad omsorgsrationalitet innebär ett beaktande av hur beslut som tas påverkar andra och hur de inverkar på ens relationer med andra. Å andra sidan bör det påpekas att man också kan tänka sig att kvinnorna agerar i enlighet med de outtalade regler som samhällets genusordning fastställer. Att som kvinna visa omtanke om andra betyder att handla i enlighet med genusordningens agenda och därmed betraktas som ”kvinnlig”. Överträdelser av genusgränser kan för kvinnor innebära en risk att förlora sin ”kvinnlighet”, såsom män som inte upprätthåller genusgränserna riskerar att ses som omanliga (Francis & Skelton, 2001; Tallberg Broman, 2001, 2002).

Den påstådda strävan efter konsensusbeslut kan vara ett utfall av att arbete i skolan i hög grad innebär att bekräfta och stärka elever och kollegor och att det är lättare att skapa en god lärandemiljö i trygga elevgrupper. Viljan att tillmötesgå så många behov och viljor som möjligt kan med andra ord sägas innefattas i själva läraruppdraget snarare än att återspegla ett typiskt ”kvinnligt” beteende. Kanske skapar läraryrket ett beteende som Glenn verkar mena är ”kvinnligt”? Med ett sådant resonemang följer att ansvarsrationaliteten inte är

förbehållen kvinnor. Såväl männen som kvinnorna i studien uppehåller sig gärna och länge kring samtalsämnen som har att göra med relationer och känslomässiga band till eleverna liksom deras intressen och behov. Förmåga att sätta andras behov i förgrunden och bortse från sina egna, är enligt Holm (1995) kärnan i en professionell hållning i yrken där omsorg och omhändertagande av andra är centralt.

Den bild som ges i de presenterade utsagorna omfattar flera givna uppfattningar utifrån såväl kön som etnicitet. Därför bör det understrykas att det även finns lärare som är tveksamma inför en koppling mellan lärarens kön och agerande:

Tja (skratt)...jag höll på att säga att det kan vara svårt för att jag har haft mest kvinnliga kollegor, men jag tycker att i jobbet så är det väl inte så mycket...ja hur ska jag säga, formulera mig, det har inte varit någon stor skillnad tycker jag. Det har varit likadant när man har samarbetat och...så...nej det är svårt (Lennart).

Flera lärare betonar starkt den enskilde individen. Sådana ståndpunkter representeras främst av de yngre lärarna som grupp och allra tydligast av de yngre kvinnliga lärarna:

Jag tror mer på personlighet och på individen, eftersom jag och Leif tycker mycket lika när vi planerar lektioner, det får gärna vara lite grupparbeten och lite friare. Jag tror inte det har med manligt och kvinnligt att göra. Och ja, jag tror väldigt mycket att det beror på individen (Lena).

Informanternas uttalanden innehåller ibland nyanseringar av redan framlagda åsikter. Beskrivningar av kvinnliga och manliga lärare på en generell nivå, omvandlas inte sällan under samtalet när diskussionen rör den konkreta erfarenhetsnivå. Med andra ord förekommer ibland en diskrepans mellan uttalanden som beskriver mer givna föreställningar om kön och beskrivningar från den egna upplevda verkligheten:

Jag kan väl säga som så, att man brukar säga att manliga lärare har lättare för att ta dom mindre barnen som dessutom kommer från kulturer där pappan står i centrum i familjen och så... Men min syn är väl...jag tycker inte det stämmer riktigt. Utan, jag menar, jag blir ju själv kallad för fröken och så (Lars).

Lars beskriver en uppfattning att barn med annan etnisk bakgrund än svensk är vana hemifrån att ge män respekt. Lars har dock egen erfarenhet av att hans

könstillhörighet inte alls givet innebär att barnen ger honom respekt. Å ena sidan kan han mena att etniskt svenska män inte på ett motsvarande vis ges samma pondus som män med annan etnisk bakgrund. Å andra sidan kan han mena att mäns könstillhörighet inte givet innebär att de får elevers respekt. Möjligen kan uttalandet också innebära att de kvinnliga lärarna har lika stor auktoritet som de manliga. En ytterligare tolkning är att eleverna visar Lars respekt genom att kalla honom för fröken. Utsagan är intressant också därför att den inkluderar en uppfattning som är rakt motstridig antagandet om kvinnor av naturen är mer lämpade att ta hand om yngre barn.

Det finns en bild av att män i vissa ”kulturer” per automatik intar en överordnad ställning, men det finns också andra uppfattningar representerade kring kön och auktoritet i familjer med annan etnisk bakgrund än svensk. I följande citat beskriver Glenn vad han upplever vara orsaken till att hans kollega Gisela har bättre kontakt med vissa elever:

Det kan jag känna, att föräldrarna, i alla fall till yngre barn vill ha en kvinnlig lärare. Det känner jag att många här kommer från familjer där mamman har en central roll i alla fall för flickorna och då kan dom kanske ha en bättre relation till min kollega Gisela då. Jag kan känna att jag kommer lite på efterkälken där (Glenn).

Glenn kan mena att mammorna i familjer från vissa ”kulturer” har en överordnad ställning. Samtidigt verkar Glenn uttrycka en uppfattning med förbehåll. Kvinnorna i familjer med annan etnisk bakgrund än svensk kan visserligen ses som auktoritära i förhållande till sina döttrar, men ”kulturen” anses sätta gränser för kvinnans auktoritetsställning gentemot män och pojkar.

Å andra sidan kanske Glenn med uttrycket ”central roll” inte alls avser en koppling till makt eller hierarki, utan till närvaro och handlande. En man ”i centrum” kan vara frånvarande men trots det ha stor makt. En kvinna med en ”central roll” kan ha liten makt i beslutsfattande men verkställa själva handlingen. Exemplet kan ses som intressant inte minst mot bakgrund av betydelse av intersektion mellan olika sociala kategorier. Att vara kvinna kan betyda olika saker beroende på samspelet med andra sociala ordningar, till exempel ålder och etnicitet, som exemplet visar (jmf de los Reyes & Mulinari, 2005; Krekula, Närvänen & Näsman, 2005; Lykke, 2003, 2005). Uttalandet tyder på att i relationsskapande med vissa elever kan manligt kön uppfattas som ofördelaktigt, vilket kan jämföras med hur manligt kön i talet om positionell auktoritet i flera intervjuer beskrivs som positivt.

Kvinnornas majoritetsposition och männens minoritetsposition

Ur ett genusperspektiv är det intressant att uppmärksamma genusaspekters betydelse i olika situationer. Betydelsen av att som kvinna eller man vara i minoritet eller majoritet på arbetsplatsen, skiftar sannolikt beroende på verksamhetsområde och de villkor som råder i den aktuella organisationen. Männens uttalanden visar att de upplever sin minoritetsposition som en fördel i arbetet. Sådana tendenser har framkommit även i studier av andra yrken där män är i minoritet, däribland flygvärdinna/flygvärd (Peterson, 2003). Rikard *tror säkert att en man kan glida in på en räkmacka i skolan, det tror jag, bara för att han är man. Och där utgår jag från min egen erfarenhet.* Ralf beskriver minoritetspositionens fördelar:

Det är en fördel att vara man för man är i minoritet på arbetsplatsen, vilket gör att barnen tyr sig till en på ett helt annat sätt och man lär känna barnen rätt väl personligen. Det har funnits så många kvinnor på arbetsplatsen. Det kan vara många, vad ska man säga, buspojkar som ju gärna kommer och pratar med en lite sådär. Jag tror att det kan vara vanligt att dom som har ensamstående mammor³² tyr sig till mig för att dom inte träffar sin far så ofta, så kan det vara (Ralf).

Citatet kan tolkas som att kvinnliga lärare inte kan bidra med det ”manliga”. Intressant att notera i Ralfs uttalande är att frånvaron av män i barnens värld generellt antas ge manliga lärare en fördelaktig position. Ralfs uppfattning verkar också vara att män i skolan är särskilt betydelsefulla för pojkarna. Samtidigt påtalas i andra citat att närvaron av auktoritära män i barnens familjer också kan generera goda villkor för manliga lärare. Det verkar som att vissa lärare menar att om ett barn respekterar sin pappa, respekterar barnet också sin manliga lärare. Även kvinnor uppfattar att männens minoritetsposition är till deras fördel:

Det finns ju inte så mycket män i skolan och då är det mycket mer sällsynt med en man och så har dom redan där ett övertag. Sedan är det väldigt många barn idag som lever ensamma med sina mammor. Dom har inte mycket relationer till män. Då kommer det en man till skolan, då har han ju redan där ett övertag. Det är en man, det är inte så vanligt, men du vet, en kvinnlig lärare, det är en mamma till, en kvinna till i deras liv (Rut).

³² Ensamstående mammor har uppmärksammats och problematiserats en längre tid både utifrån försörjningsproblem och som en riskfaktor för att barnen ska bli lösdrivare eller vanartiga. Johansson (2006) hävdar att i forskningen har just ”ensamstående förälder” varit en betydande faktor för att försöka förklara sociala problem. Visserligen finns en överrepresentation av fränskilda föräldrar i problemgrupperna, men Johansson hänvisar även till andra faktorer, till exempel socioekonomisk status, som viktigare.

Det kanske är för lite män i skolan. Det finns mest kvinnor. Det måste finnas både och. Pojkarna vill ha lite manliga förebilder och inte bara se kvinnor. Andra kön i skolan, det är roligt/.../Barnen kommer till mig om det är något, utom på gymnastiken när dom spelar fotboll. Det är roligt att spela fotboll med en man, inte med en kvinna. Men flickorna tycker det är roligt när jag dansar med dom, lite salsa på lektionerna (Laleh).

Lärarna tar upp den markanta numeriska dominansen av kvinnor i skolans lägre år, vilket i sig kan ses som ett utfall av genusordningen. Uppfattningen om att män har en fördelaktig position därför att de är män, kan sättas i relation till studier om kvinnor i organisationer där det råder en manlig dominans. Lindgren (1985) beskriver konformiststrategin och olika slags avvikarstrategier som kvinnor i organisationer dominerade av män kan tillämpa för att hantera sin minoritetsposition. I intervjumaterialet kan inte dessa strategier bland de manliga lärarna spåras. Flera män påtalar att de samverkar med andra män i manligt kodade sysslor. Det kan tolkas som att de tillsammans agerar för att, avsiktligt eller oavsiktligt, upprätthålla vad som i samtalen framställs som den manliga normen. Dessa homosociala sammanhang kan ses som ett sätt för männen att dels särskilja sig från kvinnor och det ”kvinnliga” i yrket, dels att ge näring åt och inför andra markera sin manlighet. I den meningen kan sökande till den manliga gemenskapen, som vissa av de manliga lärarna ger uttryck för, vara en strategi genom vilken de förhåller sig till en minoritetsposition. Men avsikten är inte, som när kvinnor tillämpar strategier i en manligt dominerad organisation (Lindgren, 1985), att finna vägar för att kunna relatera till en underordnad position. I männens fall skulle det istället handla om att befästa sin överordnade position. Med detta kan inte strategierna för kvinnor och män, i den mån män sökande efter homosociala sammanhang kan ses som en strategi, anses motsvara varandra eller vara jämförbara.

Uttalandena ovan kan tolkas som att manligt kön i sig kan uppfattas som en fördel och generera större positionell auktoritet (Maher & Tetreault, 1994) och därmed relateras till särartsideologin som uppfattar färdigheter och förhållningssätt bestämda av individens kön. Tidigare forskning visar att den numeriska kvinnodominansen i skolan framstår som negativ dels för lärarkåren som helhet, eftersom den kan inverka negativt på faktorer lön och status, dels för eleverna och då särskilt i relation till pojkarna som grupp och vissa pojkar mer specifikt (Miller, 1996; Tallberg Broman, 2001). Argumenten vilar på en brist på respekt för och nedvärdering av kvinnors kompetens och för den professionalitet som uttrycks och krävs i verksamhetsområden med ”kvinnlig”

genustillskrivning. Uppfattningen att de få män som finns i skolan ska bidra med något ”annat”, ett ”manligt” perspektiv (Gannerud, 2006) är påtaglig.

Citatet från Laleh, där hon beskriver hur det kan se ut på gymnastiklektioner då hon och kollegan Lars gemensamt ansvarar för elevgruppen, kan knytas till genussystemets ena logik, isärhållning (Hirdman, 1988, 1990, 2002). De befinner sig i en situation där det, enligt Lalehs utsaga, är lämpligt att kvinnan och mannen är åtskilda och gör olika aktiviteter med eleverna. Utan hänsyn tagen till faktisk färdighet i fotbollsspelande, tycks Laleh mena att det rent generellt inte är kul (för pojkar?) att spela fotboll med en kvinna. Medan den manliga kollegan spelar boll med pojkarna, tar sig Laleh an flickorna och dansar salsa med dem. Beskrivningen av hur ordningen kan se ut under gymnastiken kan tolkas på flera sätt. Det skulle å ena sidan kunna hävdas att isärhållandet mellan könen medför en situation där flickorna inte behöver hävda sig gentemot pojkarna. Det verkar som att Laleh menar att situationen blir lugnare och att alla parter blir nöjda. Å andra sidan kan skildringen även tolkas som att Lars och pojkarna gör sin aktivitet oavsett om den inkluderar hela elevgruppen eller inte. De som inte förmodas passa in eller kunna bidra i den givna aktiviteten, flickorna, gör istället något ”annat” med den kvinnliga läraren. Uttalandet omfattar en syn på könskategorierna som homogena där att vara flicka eller pojke utan undantag bestämmer intressen och färdigheter. Dansintresserade pojkar eller fotbollsintresserade flickor finns möjligen i gruppen, men de tycks åtminstone inte under idrottslektionen vara framträdande.

Det beskrivna situationen kan kopplas till Hirdman (1988) som menar att kvinnor och män agerar som att det finns ett osynligt genuskontrakt mellan dem. Detta kontraktet syftar på normer, uppfattningar och praktiker som i vissa sammanhang definierar vad som är ”kvinnligt” och ”manligt”. Det är möjligt att genuskontraktet påverkar den uppdelning som Laleh beskriver. Av citatet går inte att utläsa om det är vanligt att flickorna och Laleh är för sig och pojkarna och Lars för sig under idrottslektionerna. Det går heller inte att uttala sig om i fall denna ordning är uttalad mellan kollegorna eller faller sig som något givet. Likaså är det oklart om denna uppdelning av elever sker även om två manliga eller två kvinnliga kollegor ansvarar för lektionen.

Genusmärkning av uppgifter

Under samtalen diskuteras huruvida vissa arbetsuppgifter lämpar sig bättre för kvinnor eller män. Någon enstaka kvinnlig och manlig lärare menar att kvinnor lämpar sig bättre i arbete med yngre barn med motiveringen att kvinnor förmår skapa tillit och är inriktade mot omtanke och omsorg om andra:

Ta om det händer något. Dom berättar mer, dom öppnar sig mer, dom tänker på sin mamma. Och sedan, vi kvinnor, jag tror med små barn, vi tänker att ja, jag torkar dig och klär på dig. Men en manlig, dom är så varma av sig och känner inte om det är kallt. Dom säger till barnen, ta av dig jackan om du vill (Laleh).

Laleh kan mena att kvinnor lämpar sig bättre än män att arbeta med småbarn, därför att kvinnor har tränats för det genom fostran och erfarenhet. Uttalandet kan också spegla den genusrelaterade och essentialistiska föreställningen att kvinnor har en större fallenhet för arbete med yngre barn i egenskap av sitt kön (jmf SOU, 2006:75). Föräldraroll och lärarroll länkas samman i utsagan. Den kvinnliga läraren beskrivs som ett slags ställföreträdande förälder. Citatet kan tolkas som att i relationer till elever ses det fördelaktigt att vara kvinna. Samtidigt finns andra sammanhang där kvinnligt kön vara en nackdel. Inte minst kommer detta till uttryck i flera av informanternas uttalanden i diskussioner kring att männen har flera fördelar på grund av grövre röst och därmed har lättare att sätta sig i respekt hos elever. Sådana uttalanden indikerar snarare att kvinnligt kön anses vara en nackdel när det handlar om personlig auktoritet.

Några hänvisar till att manliga lärare på grund av sin större kroppshydda är bättre skickade att utföra uppgifter som kräver mer av fysisk styrka. Detta är emellertid inte arbetsuppgifter som hör till den dagliga praktiken, utan som förekommer främst vid särskilda arrangemang som vid firande av högtider eller terminsavslutningar. Det är enbart män som gör kopplingar mellan arbetsuppgifter och lärares fysiska förutsättningar. Till viss del verkar det vara en ganska oreflekterad ordning att de manliga lärarna utför sådana uppgifter:

Vi har det här med gymnastiksalen, det är Gösta, jag och Lars som fixar detta. Bänkarna och stolarna och högtalarna. Bära tyngre grejer/.../ Det har bara blivit så, det väger lite mer (Leif).

På den aktuella skolan verkar finnas en genusregim, där det självskrivet är männen som ”hugger i” rent fysiskt. Genusordningen förpliktigar och det är inte lätt att bryta mot den även om man vill. Både männen som agerar som ”riktiga män” och kvinnorna, vilka möjligen väljer bort fysiskt tungt arbete, bidrar till upprätthållande och reproducering av genusordningen. Huruvida kvinnorna på skolan också bär bänkar och sköter ljudanläggningen framkommer inte av citatet. De nämns emellertid inte och därför är det troligt att det här exemplifierar en situation där genussystemets ena logik, isärhållandet mellan könen, verkar. Samtidigt kan exemplet tolkas som att männen genom sitt agerande visar eleverna respekt och omsorg. Männen i det aktuella sammanhanget utför en handling för att högtider och avslutningar ska bli så fina och välorganiserade som möjligt för eleverna. Männens agerande kan alltså å ena sidan ses som ett reproducerande av genusordningen, men å andra sidan betraktas som ett slags genusöverskridande. Att männen bär tungt och sköter tekniken är en tämligen oreflekterad ordning i denna skola. En annan manlig lärare har funderat mer om genusmärkning av uppgifter på sin arbetsplats. Ralf berättar att en manlig lärare automatiskt kan överta vissa arbetsuppgifter när han träder in i en personalgrupp som tidigare bestått av enbart kvinnor:

Kvinnorna kommer till männen och ber om hjälp med saker som har setts som traditionellt manliga sysslor. Det kan vara att kan du hjälpa mig, att kan du hänga upp den här tavlan, det blir man ju gärna förfrågad. Och innan hade ju detta varit en ren kvinnoarbetsplats i princip och då hade ju kvinnorna löst det här mycket bra själva. Men plötsligt så, är man man, då får man sätta upp tavlor och byta lampor om inte vaktmästaren är där och man kan bära bänkar och flytta saker (Ralf).

Uttalandet är intressant ur flera aspekter. Det kan dels ses som ett exempel på hur både kvinnor och män bidrar till att genusordningen reproduceras. Vidare kan uttalandet ses som ett exempel på hur den symboliska nivån i genusordningen (Harding, 1986), som inrymmer kollektiva föreställningar om ”kvinnlighet” och ”manlighet”, samspelar med dess individnivå och påverkar lärarnas ageranden. Handlingarna äger rum inom ramen för den samhällsliga genusordningen och skolans lokala genusregim. Man kan tänka sig att den manliga lärare som träder in i en arbetsgrupp dominerad av kvinnor ihop med dessa kommer att agera som att det fanns ett osynligt genuskontrakt mellan dem (Hirdman, 1988). Detta kontrakt betyder att lärare av båda könen handlar på ett sätt som genusordningen tillåter för att ingen ska riskera att äventyra sin ”kvinnlighet” eller ”manlighet”. Havungs (2000) undersökning av vad konsekvenserna blir när män ingår i arbetsgrupperna på förskolan, kan jämföras

med Ralfs beskrivning. Havung påvisar att männen på förskolan nästan alltid får axla ansvaret för snickeri, lekar utomhus och idrottsligt relaterade aktiviteter. Kvinnorna å sin sida tar hand om mer "husligt" knutna uppgifter.

Om det scenario som Ralf beskriver är något som kan tänkas utspela sig även på andra skolor, är det rimligt att anta att försök att göra andelen kvinnor och män jämnare kan få som effekt att genusstereotyper befästs. Är syftet med fler män i skolan bland annat att bidra till jämställdhet, kan alltså utfallet i praktiken snarare bli det motsatta.

Medan Ralf har erfarenheter av genusmärkning av arbetsuppgifter, har andra informanter svårt att ge sådana exempel. Istället understryks betydelsen av individens personlighet och personliga preferenser. Nedanstående citat visar hur några av informanterna svarade på frågan om huruvida det finns arbetsuppgifter som lämpar sig bättre för kvinnliga respektive manliga lärare:

Nej. Egentligen inte. Jag tycker det är viktigt mot eleverna att visa att det här med kön spelar ingen roll. Det är ju jättehäftigt om man har en manlig syslöjdsfröken eller en kvinnlig träslöjdsfröken. Jag kan känna så ibland, att som no-lärare, det är nog mest killar som är det, och då får man, jag fick jättemycket respons från tjejerna (Beata).

Jaa...det är svårt att säga, för det beror på hur man är som person, men det kan jag mycket väl tänka mig att...jag vet, nej det vet jag faktiskt inte. Jag tror det har väldigt mycket med person att göra (Regina).

I talet om genusmärkning av uppgifter finns ett märkbart mönster. De yngre lärarna tenderar att i högre grad än sina manliga kollegor betona den enskilda individens karaktärsdrag och förmågor. Uttalandena kan också sägas rymma viss ambivalens och en ovilja mot att betrakta sitt arbete som påverkat av genusaspekter³³. *Nej, det tycker jag inte. Det handlar om intressen/ Alltså, sedan kan det säkert vara så, men jag tycker inte det*, uttrycker Lena som svar på frågan om det finns uppgifter som passar män eller kvinnor bättre. Lena kan mena att hon rent hypotetiskt kan tänka sig att det ändå kan vara så, men att hon inte själv har

³³ Jmf Gannerud (1999) som menar att lärare genom sitt arbete möjligen befinner sig i en kontext som för med sig att innebörden av kön och genus är svårare att uppfatta än vad som gäller andra yrkesgrupper. En orsak är att lärarrollen i sig är motsägelsefull i relation till genusordningens dikotomiserade stereotyper och överskrider dessa i olika hänseenden. Lärares yrkesroll inkluderar att man utövar sitt arbete i ett sammanhang där man har, om än varierad grad av, makt och auktoritet och inom den ramen också har möjligheter att påverka arbetets utformning. Positionen innebär ett överskridande av det stereotypa "kvinnliga", samtidigt som det ställs krav på känslomässigt engagemang och sociala relationer, förknippade med kvinnligt genus.

upplevt det i sin konkreta praktik. Hon kan också mena att hon har erfarenheter som visar att vissa uppgifter lämpar kvinnor bättre än män och vice versa, men att hon känner ett motstånd att göra den tolkningen.

Den ambivalens som uttrycks i uttalandena blir begriplig utifrån Magnussons (1996) intervjustudie där kvinnor inom offentlig sektor talar om jämställdhet. En kvinnlig tjänsteman, relativt välplacerad i organisationshierarkin, uttalar att ”Jag har faktiskt aldrig lidit av att vara kvinna”, ett citat som bildar utgångspunkt för diskussion. Magnusson ser människors berättande som en mediering mellan individ, situation och samhälle. Hon menar att situationen på arbetsplatsen kan tydas ur samtidigt förekommande versioner eller förståelser av den sociala världen. I regel varierar dessa förståelser i styrka där en förståelse dominerar och ses som given och naturlig, samtidigt som alternativa tolkningar avfärdas. När den könsneutrala förståelsen råder kan inte underordningens förståelse i termer av makt aktualiseras samtidigt. Ändå kan den spåras i kvinnornas skildringar av sin situation, menar Magnusson (1996). Underordningsdiskursen kan anas i vissa av utsagorna, men fördunklas ibland av tolkningar som genererats av individuella faktorer i individualiseringsdiskursen. Reflektioner kring situationer där kön kan tänkas ha spelat roll, bemöts genom att man lägger skulden på sig själv eller någon annan. Individualiseringsdiskursen och könsneutralitetsdiskursen är rådande i samhället, så även i skolan.

Den könsneutrala förståelsen är framträdande främst i de kvinnliga lärarnas uttalanden, som i Beatas utsaga där hon menar att det är viktigt att för eleverna visa att kön inte spelar roll. I lärarnas beskrivningar av situationer där kön tycks ha haft något slags betydelse, avfärdas samtidigt denna betydelse om den inte är övertydlig. Kanske är Reginas uttalande ovan ett exempel på det, där hon besvarar frågan om arbetsuppgifter för kvinnor och män. I citatet svänger hon från att först poängtera individen till att kanske ändå se något slags samband mellan kön och arbetsgifter, för att sedan pendla tillbaka till ett slags individbetonad uppfattning.

Intressant att notera i diskussioner om genusmärkning av uppgifter är att någon informant gör en distinktion mellan läraryrket och andra yrken som skulle kunna innebära att skolan anses utgöra ett undantag från en ordning som kan gälla på arbetsplatser i allmänhet:

Man ser det mer i andra yrken, att det kan finnas uppgifter som är bättre för män eller för kvinnor. Tänk på Volvo, där kanske det är bättre med en manlig, men om man räknar med känslor, då är kvinnor mer känsliga (Leyla).

Leyla verkar mena att skolan skiljer sig från andra arbetsplatser när det handlar om genusmärkning av uppgifter. För att tala med Thurens (1996, 2002) terminologi, är en tolkning att läraren indirekt menar att genusordningens räckvidd är begränsad och att den inte påverkar skolan och de aktiviteter som försiggår där. Hon kan också mena att genusordningens styrka är svag i ett skolsammanhang. En annan tolkning är att läraren förknippar arbete inom fordonsindustrin med fysisk styrka och att män därför lämpar sig där. Hon verkar också mena att känslighet är ett ”kvinnligt” karaktärsdrag. Om denna förmåga uppfattas som en tillgång i lärargärning går inte att utläsa av citatet.

I ett citat ovan indikerade Laleh att kvinnliga lärare kan fungera som en ställföreträdande mamma för speciellt yngre elever, oberoende av om det handlar om flickor eller pojkar. Andra lärare talar om fördelen med att kunna göra könshomogena grupperingar av lärare och elever i skolans högre år:

Alltså, jag känner att man jobbar mycket i en kvinnlig värld, men jag kan inte se att det finns något som passar den ena bättre än den andra. Det jag har sett är möjligen att en kvinna pratar lättare med en flicka i begynnande pubertet och jag som man pratar lättare med pojkar i begynnande pubertet. Det är det enda i så fall (Bo).

När dom kommer upp i puberteten, så tycker jag, tjejerna har naturligtvis mycket lättare att gå till Lena och prata om mens eller vad det är. Och vi kan prata med pojkarna. Och sedan kommer det på något sätt en balans. Jag tror på något sätt att det är bra för dom här barnen, med separationer och dom som har sina pappor i Somalia eller i kriget. Jag tycker att absolut, absolut tycker jag att det vore idealiskt att göra såhär (Leif).

Dessa lärare verkar mena att män kommunicerar bäst med pojkar i pubertet, medan kvinnor lämpar sig för att samtala med flickor. Leifs uttalande speglar en uppfattning som ofta förekommer i den allmänna debatten om manliga förebilder, att lärare ska fylla en kompenserande funktion för elever som inte lever med båda sina föräldrar. Vidare finns i Leifs uttalande en förmodan att när manliga lärare tillgodoser pojkars behov, och när de kvinnliga kollegorna sörjer för flickornas behov, skapas balans i elevgruppen. En tolkning av citatet är att kvinnor förväntas bidra med något specifikt ”kvinnligt” och män med något ”manligt” som är bundet till könstillhörighet. Möjligheten att kvinnor kan bidra med ”det manliga” och män med ”det kvinnliga” ryms inte i uttalandet.

Uppdelningen i könshomogena grupper kan även förstås dels mot bakgrund av den så kallade pedofildebatten rent generellt, där manliga lärare kan

ses ha en särskilt utsatt position, eftersom debatten oftast handlar om manliga förövare (se till exempel Gannerud, kommande 2009). Den kan också mer specifikt förstås utifrån de reaktioner som berättas ha mött lärare på en av skolorna i studien som har haft sex- och samlevnadsundervisning. Elever sägs hemma ha berättat om undervisningen för sina föräldrar, som i sin tur har tagit kontakt med skolan och undrat varför lärarna läser ”sexberättelser” för eleverna. Dessa reaktioner förklarar vissa av lärarna på den aktuella skolan med föräldrars och elevers sociala och kulturella bakgrunder och att ”muslimerna” ser på relationen mellan könen på ett ”annat” sätt än ”oss”. Det faktum att ”muslimerna” torde vara en grupp som rymmer såväl likheter som skillnader mellan individer problematiseras inte. I det här exemplet ryms ett antagande om ”de Andra” som omoderna och icke jämställda, som ett slags motpol till ”det svenska”, moderna och jämställda.

I citatet från Leif uttrycks en viss oro över kärnfamiljer i upplösning och en ansats till försök att kompensera för frånvarande fäder. I Nordbergs studie (2002) av förskolan visar sig liknande tendenser. Samhällsproblem som knyts till frånvarande fäder förmodas kunna åtgärdas genom manlig personal på förskolan. En motsvarande diskussion förs av Martinsson (2006) som liknar skolan vid ett heterosexuellt äktenskap, på så vis att de kvinnliga och manliga lärarna förväntas komplettera varandra och med detta bilda en enhet. Denna enhet torde innebära att vissa sätt att vara man eller kvinna på är mer önskvärda än andra. Förväntan på att manliga lärare ska kompensera för frånvarande pappor kan, i enlighet med genuskontraktet, innebära att männen ska agera ”manligt” men också att kvinnliga lärare inte överträder genusgränser och bidrar med det ”manliga”. Kontraktet understödjer genussystemet genom att det skapar segregering och hierarkier.

Kommentar

I lärarnas tal har relationer till elever, föräldrar, kollegor och skolledning en framträdande plats. Flera samtal handlar om aspekter av närhet, distans och gränsdragningar mellan lärarroll och privat roll. Kanske kan uttalandena tolkas mot bakgrund av att lärare i arbete bland yngre elever befinner sig i en domän som sedan länge domineras av kvinnor. Arbete med yngre barn har även kopplingar till den privata sfären och kvinnligt kodade verksamheter. Genom att som kvinna poängtera vikten av distans markerar man ett avstånd från den förväntade närhet som ”automatiskt” kan antas följa för kvinnliga lärare i arbete med yngre barn. Det kan ses som ett försök att göra yrkesrollen explicit. Detta medan män, som i högre grad historiskt har befunnit sig i den offentliga sfären,

karaktäriserad av mäns verksamheter, redan kan tänkas ha ett ”distansrelaterat” försprång i jämförelse med kvinnorna. Poängterandet av distans kan ses som ett sätt att särskilja lärarpraktiken, som många gånger kan inrymma aspekter som omsorgsgivande och omhändertagande, från ett slags föräldraroll. Kanske kan de kvinnliga lärarnas betoning av distans förstås som att de vill komma bort från uppfattningar om att de lämpar sig bland barn därför att de har erfarenhet av moderskap och omsorgstagande i hemmet. Möjligen kan denna betoning också förstås som att de vill få erkännande i sitt professionella sätt att vara, som har utvecklats genom utbildning och erfarenhet av yrket.

Några kvinnliga informanter menar att kvinnor i högre grad än män ”har hjärtat med” eller ”känner mer” relativt eleverna, skulle kunna tydas som att män månar om att hålla distans medan kvinnor inte gör det. Miller (1996) hävdar att män kan förneka relationella behov hos sig själva och därför lägger över ansvaret på kvinnor att ta sig an dessa dimensioner. Sådana tydliga mönster, ska understrykas, görs emellertid inte gällande i lärarnas beskrivningar av den vardagliga praktiken. Såväl de kvinnliga som de manliga lärarnas inkännande och känslomässiga engagemang inför eleverna och deras situation i hem och skola är påtagligt. Värt att lyfta fram är tendensen att männen i högre grad än kvinnorna under samtalen uppehåller sig vid arbetets sociala dimensioner, relationella aspekter och de dilemman de kan innebära. Det finns inget som tyder på att männen i studien, oavsett ålder eller yrkeserfarenhet, i högre grad än kvinnorna skulle värja sig mot att hantera kontakter med barn och föräldrar, vare sig i mer eller mindre känsliga fall. Detta nyanserar uppfattningar om att män främst utgår från ett slags teknisk-begränsad rationalitet (Ve, 1982).

Samtidigt som männen i sitt tal visar på omsorgsorientering och genusöverskridanden, verkar det som att genuskontraktet kan få implikationer för hur kvinnor och män delar upp vissa uppgifter. Männen berättar att de utför fysiskt mer krävande sysslor, sköter TV- och stereoanläggningar och rastvaktar ihop. I dessa homosociala situationer kan männen manifesteras sin samhörighet (Hirdman, 2002). Kanske är det logiskt att männen samlas för att utföra manligt kodade sysslor, eftersom det i homosociala grupper blir särskilt tydligt för män vad normen att vara en ”riktig” man innebär (Bird, 1996). Möjligen kan detta ses som en strategi som männen tillämpar för att förhålla sig till sin minoritetsposition. Syftet med dessa grupperingar kan tolkas vara att männen ska stärka sin ställning som avvikare från kvinnorna, vilket kan jämföras med de strategier som Lindgren (1985) beskriver att kvinnor tillämpar i mansdominerade

organisationer. Kvinnornas strategier handlar omvänt om att försöka bli så lik majoriteten som möjligt för att inlemmas i kollektivet och kollegiet.

DEL 3: Förväntningar från andra

Läraryrket Finnebär krav, ansvar och förväntningar som är gemensamma för yrkesutövare oavsett kön. Intervjupersonerna upplever att förväntningar kommer dels uppifrån, från skolledning och deras överordnade, dels utifrån, från föräldrar och det omgivande samhället och dels inifrån, från kollegor, elever och skolledning. Förväntningarna kan se olika ut. Avsnittet organiseras utifrån lärarnas uppfattningar om förväntningarna som uttalade, outtalade, diffusa eller frånvarande.

Som nämndes i kapitlet om studiens teoretiska utgångspunkter, inkluderar genusordningen i samhället kollektiva uppfattningar om hur kvinnor och män bör agera och innebörder av ”kvinnligt” och ”manligt”. Harding (1986) benämner detta som genusordningens symboliska nivå. Den enskilda skolans genusregim kan reflektera dessa uppfattningar genom vad lärare uppfattar förväntas av dem i deras arbete.

Uttalade och outtalade förväntningar

Vissa av lärarna har mött uttalade, preciserade könsrelaterade förväntningar från skolledning och elevers föräldrar. Utsagorna beskriver sådana främst i fall där lärare har tilldelats ansvar för så kallat ”stökiga” elevgrupper. De intervjuade lärarna har besvarat frågan huruvida förväntningarna är desamma mot kvinnliga och manliga lärare:

Jag kände att man har större förväntningar på mig att jag ska ha ordning och reda i klassen. Och den fördomen finns från både kollegor och skolledning. Den här klassen fick jag tack vare att jag är man, delvis, vad jag förstod (Bo).

Bo verkar uppfatta att det var hans könstillhörighet som var det centrala när elevgruppens lärare skulle utses. Implicit tycks han mena att förväntningar är större på män än kvinnor att skapa ro i elevgruppen. Andra lärare upplever att de har yrkeserfarenheter som har ansetts värdefulla i detta sammanhang:

Jag har ju jobbat med svåra barn i mindre grupper. Det vet ju alla om, därför ska jag på något sätt rida ut den här stormen som har varit med klassen, jag ska ju fixa det/.../Jag tror att dom har ett krav på mig att jag ska upprätthålla ordningen på något sätt. (Ralf).

En annan lärare som har arbetat på samma arbetsplats i flera decennier, har ett rykte och förhållningssätt som är känt och erkänt bland skolans övriga personal:

Det var kaos i klassen och dom hade förväntningar på mig att få lugn och stabilitet. Dom känner mig, har sett mig och rektorerna har känt mig i tjugo år och sett att det i mina klasser inte har varit något större problem/.../En del tror att en manlig lärare lättare har ordning. Men alltså, jag ser ingen skillnad i att hålla ordning om det är en man eller kvinna. Men kansliet och bamba-personalen säger att nu är det en manlig lärare i bamba och då får man fixa detta, och bambatanterna säger att Leif, vad bra att du kom. Nu blir det lugnare i klassen och dom behöver en manlig lärare (Leif).

Leif verkar uppfatta att hans erfarenhet bidrar till att han möter uttalade förväntningar från viss personal på skolan. Han har genom åren haft fungerande elevgrupper. Han tycks också mena att hans könstillhörighet har betydelse för andras förväntningar. Själv uppfattar han könets betydelse i förhållande till en förmåga att skapa ro i stökiga grupper eller situationer som irrelevant.

De angivna citaten kan tolkas som att manligt kön i sig kan ses som en kompetens. Två av lärarna har tidigare arbetat som ”resurslärare” och ”speciallärare” utan relevant utbildning. Den erfarenheten i sig har sannolikt varit en bidragande orsak till att dessa lärare getts ansvar för oroliga elevgrupper, men den tycks inte givet vara det mest centrala. Istället kan lärarens kön visa sig vara betydelsefullt. Exemplet visar att manligt kön i sig uppfattas som en fördel som genererar en större positionell auktoritet. Manliga lärare beskriver att de möts av höga förväntningar när det gäller förmåga att skapa stabilitet i oroliga elevgrupper. Uttagarna antyder att omgivningens förväntningar omfattar givna uppfattningar om vad en manlig lärare ska representera och upprätthålla i relation till eleverna, och att männens högre förmåga att garantera lugn och ro på skolan är en tämligen oreflekterad ordning. Det påvisar hur stark genusordningen kan vara, då detta anses vara det självklara. Andra har mer tydligt reflekterat över frågan och tycker att omgivningens förställningar om manliga lärare inte alltid är rimliga eller rättvisa. Man vill inte utföra det slags ”manliga” lärarbete som man upplever är önskat från skolledning och elevers föräldrar. Citaten visar att lärarna har att förhålla sig till uttalade normer i genusordningen. Här finns en stark koppling mellan kön, makt och auktoritet, som Connell (1987) diskuterar, där både män och det ”manliga” är eftertraktat och högt värderat.

Männen belyser i intervjuerna mer tydligt uppfattningar om andras förväntningar på dem som lärare och tankar kring att som man inte leva upp till

dessa. Detta kan förstås på flera sätt, Män kan i egenskap av minoritet bland skolans lärare befinna sig i en mer utsatt position då den låga manliga representationen gör dem mer synliga och därmed utsatta för större granskning än sina kvinnliga kollegor. Manliga lärare kan också vara mer upptagna av denna fråga eftersom de kan ha gått in i lärargärning bland yngre barn, för att få ge omsorg i sitt yrkesutövande. I mötet med föräldrar och skolläda ning visas genus specifika förväntningar på dessa män att utforma en lärarroll som de själva inte avsett när de gjorde sitt utbildningsval. I studien finns både manliga och kvinnliga informanter som egentligen är utbildade för arbete bland äldre elever, men det finns även de som gjort medvetna yrkesval för att arbeta i skolans lägre år. Männens val att arbeta bland yngre barn kan ses dels som ett val bort från yrken dominerade av män och dels som ett val mot ett yrke som domineras av kvinnor³⁴. Dessa faktorer kan ha bidragit till att männen i högre grad än kvinnorna uppehåller sig kring diskussioner om andras förväntningar mot dem som lärare och dessa förväntningars inverkan på lärargärningen.

Det ska sägas att en av männen talar om andras förväntningar, men att dessa mer verkar vara riktade mot honom som lärare än som manlig lärare. Rektorn på skolan förväntar sig att *man är en ambitiös lärare som tar på sig uppgifter i mängd utan ersättning*, säger Lennart.

Även kvinnliga lärare möter givetvis förväntningar, som också är relaterade till oroliga och stökiga enskilda elever eller grupper av elever. Det torde vara en förväntan som lärarrollen för med sig oavsett om läraren är kvinna eller man. Beata berättar att hon och vissa föräldrar har diskuterat vems ansvar det är att motivera eleverna i skolarbetet och se till att de uppför sig på ett i skolan önskat vis:

Det kan ju vara när man har kontakt med föräldrarna när det inte riktigt är som det ska och ofta har ju föräldrarna hört det förr och tycker att det är jobbigt att man ringer och då kan dom lägga över det ansvaret på en själv, att jag kan inte vara med i skolan och få honom att sitta på sin plats utan det är ditt jobb att få honom att tycka att det är kul och sådär. Det är inte mitt, jag kan ju inte hålla på att motivera eleverna utan jag är där för att undervisa. Motivationen att skolan är kul måste dom få hemifrån, men det blir mer så i skolan, att lärare får motivera hela tiden varför dom ska lära sig (Beata).

³⁴ En motsvarande diskussion förs av Havung (2000) utifrån förskolans verksamhet.

Beata kan mena att gränserna mellan hennes och föräldrarnas ansvar är otydliga. Medan Beata anser det vara föräldrars uppgift att motivera sina barn till att intressera sig för skolan, kan föräldrar å andra sidan se motiveringsaspekten som skolans och lärarens ansvar. I det specifika fallet kan förhållandet också förstås mot bakgrund av att de båda lärarna i arbetslaget menar att föräldrarnas förtroende för dem varierar. De jämförs med varandra vilket leder till att en av dem framstår som rejäl, kompetent och respektingivande, medan kollegan tilldelas karaktärsdrag som oförmögen att visa sin auktoritet och förminskas därmed i sin lärarroll. Huruvida föräldrarna gör en sådan jämförelse och rangordning av lärarna som exemplet antyder är oklart. De båda lärarna gör dock mycket likartade beskrivningar av situationen. I nedanstående citat resonerar Beata vidare kring hur hon uppfattar relationen mellan sig och kollegan Bo och hur de bemöts av eleverna och deras föräldrar. Inledningsvis besvarar Beata frågan om förväntningar på kvinnliga och manliga lärare rent generellt är desamma för att sedan beskriva sin konkreta erfarenhet från skolvardagen:

Alltså egentligen tror jag inte det, jag vill inte tro det. Jag tror mer att det är från individ till individ. Men sedan kan man märka att det finns dom i trean som har svårare att lyssna på mig än på Bo och jag märker att dom här killarnas föräldrar gärna vänder sig till Bo än till mig. Dom kanske ser Bo mer som lärare och vänder sig mer till honom för att han har erfarenhet. Det smittar av sig på eleverna också, att det är Bo som är läraren kanske/.../ Alla gör ju inte det, men jag tror det är en trygghet och att det är lättare för dom att vända sig till Bo som är äldre och har mycket erfarenhet, än till mig. Om det blir problem med barnen har de större tilltro till honom att han ska reda ut det (Beata).

Den skillnad Beata har noterat i hur vissa elever och föräldrar relaterar till henne och Bo hänförs till skillnad i ålder och yrkeserfarenhet. Däremot beaktas inte betydelsen av kön. Ålder och yrkeserfarenhet är faktorer som ändrar sig över tid och som kan komma att bli en fördel för läraren. Med flera år av lärargärning bakom sig kan tilltron till den egna kompetensen öka. Betydelsen av kön kan dock inte uteslutas. Hirdman (2007) för ett teoretiskt resonemang om att ett upphävande av underordning, att ta bort källan till underordning, vanligen inte går. Beatas könstillhörighet kvarstår, hur yrkeserfaren hon än kommer att bli med åren. Möjligen lyfter hon fram just faktorer som ålder och erfarenhet därför att de inger hopp om förändring på en situation som känns besvärande. Det ”övertag” Bo har utifrån dessa faktorer kan även Beata komma i besittning av allteftersom hon blir äldre och mer erfaren i sin yrkesroll.

Bo tycks uppfattas som den kapabla och den som ses som den ”riktiga” läraren trots att ansvaret för elevgruppen delas med Ina. Bo ter sig av Beatas exempel som normen för hur en lärare ska vara för att få respekt och erkännande av elever och föräldrar. I jämförelsen framstår Beata en lärare som inte riktigt lever upp till normen och som därför inte alltid räknas med eller ses som en ”riktig” lärare. Detta kan ses som ett exempel på hur individer kontrasterar sig mot det man inte är. Med Paechters (1998) terminologi kan man säga att dikotomier därmed blir verksamma i skapandet och upprätthållandet av hierarkiserande kategoriseringar. Beatas tolkning är emellertid inte att hon utifrån kön blir ”det avvikande” i förhållande det manliga ”subjektet”, utan i relation till den äldre och yrkeserfarna Bo.

Medan vissa informanter har ställts inför uttalade och preciserade förväntningar från såväl skolledning och kollegor som föräldrar, beskriver andra informanter att de möter förväntningar som är vaga eller rent av outtalade. *Det är något man känner. När man kan sina arbetsuppgifter, då känner man vilka förväntningarna är på en*, säger Leyla. Samtidigt som förväntningar inte explicit görs, kan lärare ändå ha en klar uppfattning dels om hur de väntas agera, dels att det får implikationer att göra skolledning eller föräldrar besvikna:

Det känner man naturligtvis, att gör man fel eller vad man ska säga, så kan man få föräldrar på sig eller rektorn och så. Det är nästan känsligare om det är från föräldrar än om det är från rektorn. Även om det är viktigt att ha en god relation med rektorn, har man inte föräldrarna med sig, så kan det vara svårt att få eleverna med sig (Regina).

Främst de kvinnliga lärarna reflekterar kring outtalade eller vaga förväntningar. En tolkning kan vara att lärargärning bland yngre elever till stor del har kvinnlig kodning. Det innebär att så länge kvinnorna uppvisar det som förväntas av lärare rent generellt och kanske av kvinnliga lärare i synnerhet motsvarar de ett beteende som kvinnor förväntas visa. De ska inte såsom männen fylla funktionen som kompensation och komplement i verksamheten för den kvinnodominans som präglar skolans i synnerhet tidiga år. Regina berättar att förväntningar från föräldrar som inte infrias kan ge konsekvenser för relationerna mellan lärare och elever. Om läraren har föräldrarna på sin sida kan elevernas respekt för läraren vara hotad. Något tillspetsat kan detta tolkas som att om lärare vill ha goda relationer till elever kräver det också att lärarna inte stöter sig med föräldrarna. Detta kan i sin tur tolkas som att lärares auktoritet

utifrån själva yrkespositionen är relativt svag (jmf Ahlstrand, Carlsson, Hartman, Magnusson, Naeslund och Rannström, 1996).

Förväntningar från föräldrar

Det finns en rad aspekter som påverkar de förväntningar föräldrar riktar mot sina barns lärare. En sådan aspekt är, enligt en av informanterna, tidigare erfarenheter från förskolan, en kvinnligt kodad och kvinnligt dominerad miljö med påtagliga inslag av omsorg och omvårdnad:

Föräldrarna har ju förväntningar som är sprungna ur deras tidigare erfarenheter. Jag som har fyra olika grupper som har slagits ihop har då fyra olika föräldraförväntningar på mig. Deras erfarenhet är ju förskola och småskola och då vill man ju ha det här med att vi pysslar om barnen och sådär (Bo).

Citatet kan tolkas som att män i skolans lägre år inte endast väntas visa handlingskraft och auktoritet, vilket gång på gång framkommer, utan även förväntas agera genusöverskridande och ”pyssla om”.

Ålder och yrkeserfarenhet kan påverka vilka förväntningar lärare ställs inför. Efter decennier av arbete på samma skola bakom sig kan det hända att man tidigare var lärare åt nuvarande elevers föräldrar. Sådana erfarenheter och minnen bär föräldrarna med sig och de kan inverka på de förväntningar som riktas mot läraren:

Jag har ju varit här ganska länge, sedan sjuttiosju, så du kan tänka dig. Jag har ju till och med haft föräldrar till barn jag har nu. Och det är klart att där finns förväntningar då. Eller om dom har syskon som jag har gjort mycket saker med, det var ju jättetrevligt, saker som man inte alls kan göra nu. För nu är jag ju själv med dom. Det är ju inte många föräldrar som har tid att följa med mig. Och det var något som jag gjorde väldigt mycket, jag var ute väldigt mycket förr och det kan jag tänka mig att det är förväntningar man har på mig, att man får göra lite roliga saker när man har mig, för det har jag orkat med. Lite Luciafester och klassfester och väldigt mycket utflykter, för det har jag tyckt varit trevligt. Men nu gör jag inte så mycket sådant, man kan ju inte basera en verksamhet på att föräldrar ska ta ledigt och följa med. Och att åka själv är inte lätt. Då blir det att man drar sig för det (Rut).

Rut beskriver en förändring över tid av vad som är möjligt att göra med sin klass när det handlar om utflykter och fester. Förändringen kan ha att göra med att personaltätheten är lägre idag och att elevgrupperna med åren har blivit större

eller svårare att hantera. Detta antagande får stöd i andra citat som relaterar till lärararbetets villkor där elevunderlaget är en aspekt.

Ytterligare en faktor av vikt för hur förväntningarna från föräldrar kan upplevas av lärare, är lärarnas etniska bakgrund. Tre informanter har kommit till Sverige som vuxna. Två av dessa kommer från länder utanför Europa och de arbetar på en skola med hög andel elever med annan etnisk bakgrund än svensk. Lärarnas etniska bakgrund och deras erfarenheter av att lämna sina ursprungsländer, visar sig vara betydelsefulla för hur de ser på sina arbetsuppgifter och gränsdragningen mellan lärarroll och yrkesroll. En av kvinnorna klargör att hennes främsta mål i arbetet är information till föräldrarna:

Först och främst tänker jag på information till föräldrar. Vad har dom för rättigheter? Det är brister dom har. Inte bara i språket, utan dom vet inte sina rättigheter. Det var en elev som ramlade och två framtänder gick sönder. Även om dom betalar försäkringen vet dom inte hur dom ska använda eller utnyttja den/.../ Vi hade en elev som hade ont i magen i två, tre år. Hon gick till vårdcentralen, men inget hjälpte. Då ringde jag själv till barnkliniken, inte vårdcentralen, och pratade med en läkare. Jag fick adress och telefon och skickade till föräldrarna. Så det är inte bara matte och engelska (Leyla).

Leyla, och även Laleh, har medvetet valt att arbeta i ett kraftigt segregerat bostadsområde och på en skola där eleverna representerar många olika nationaliteter. Dessa lärare menar att de har erfarenheter som gör att de kan förstå föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk. Att ha lämnat sitt ursprungsland och bosatt sig i ett nytt land framställs som en gemensam referensram som hjälper lärarna att möta föräldrarna:

Jag vet att det är mycket jobb här och det är något man väljer själv. Jag valde själv att vara här. Jag förstår barnen väl och jag förstår föräldrar och visar respekt. Jag kan hjälpa dom mer kanske. Och jag kan vara en förebild både för föräldrarna och eleverna. Det är många som är väldigt tacksamma. Det är många som har sagt det till mig, Laleh, du är väldigt snäll och hjälper barnen. Du förstår oss väldigt väl (Laleh).

Den position Leyla och Laleh befinner sig i kan innebära att de får vara föräldrarna behjälpliga och vägleda dem i ärenden som inte direkt rör barnens skolvardag. Lärarna säger sig ha en förmåga till genuin förståelse för elevernas och föräldrarnas situation och blir bekräftade i den uppfattningen. Däremot nämner de inte sin etniska bakgrund som en resurs för eller tillgång till etniskt svenska elever och föräldrar. I en studie om invandrade lärares arbetssituation

och läraridentitet (Jönsson & Rubinstein Reich, 2007) beskriver sig de intervjuade lärarna vara en resurs i skolan till i synnerhet elever med utländsk bakgrund. Vad som i studien avsågs med ”att vara en resurs för elever med invandrarbakgrund” gjordes konkret med stöd i en rad exempel som byggde på egna erfarenheter av skolan. Analysen av de exemplen genererade fem övergripande teman; rollen som förebild för eleverna, förmåga till genuin förståelse för elevernas situation, förmåga att bromsa en negativ utveckling, ett gemensamt språk samt mångfald av livserfarenheter (s. 32). Lärarna i den här studien talar främst utifrån de två förstnämnda områdena; de ser sig som förebilder för eleverna och menar att de bidrar med en förståelse för elevernas situation.

Bredänge (2000) resonerar på ett liknande sätt i en utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer, intresserade av att arbeta med barn och ungdomar. Bredänge menar att det finns en mycket utbredd och säkert ofta också välgrundad oro för vad vuxna, med vad som bedöms vara otillräckliga färdigheter i svenska, kan ”ställa till med” i skolan. Den totala kommunikativa kompetensen framskrivs som avgörande. Vidare poängteras ”den betydelse för elevernas självkänsla och motivation som vuxna med samma bakgrund kan ha. En vuxen med en sådan bakgrund kan kanske inte bidra till elevernas språktillägnande i svenska men istället ha en modelleffekt som svenska lärare inte kan stå för” (s. 64).

Leylas och Lalehs position innebär vidare att föräldrarna kan kontakta dem på kvällar och helger om sådant som inte har att göra med skolarbetet, i förhoppning om att lärarna ska hjälpa dem med olika slags bekymmer eller lösa konflikter:

Det var bråk mellan två elever, dom skickade sms och hotade varandra. Då ringde en mamma till mig på söndag eftermiddag. Jag ringde fram och tillbaka, pratade med mamman, pratade med killen, ringde tillbaka igen. Det tog halva eftermiddagen för mig att hantera detta och vem ska annars göra det? Vem ska ta den här rollen mellan två elever? Ingen kan lösa det här problemet. Vi har en annan lärare på skolan som har kompetens och hjälper till, men när till sist någon ska lösa problemet, då är det jag. Det kanske är någon annan på papperet, men det är jag (Leyla).

Leyla verkar ha ett utvidgat perspektiv på sitt arbete, sitt ansvar och sin roll gentemot elever och föräldrar. Kvinnliga lärare generellt beskrivs ibland ha vidare gränser för sitt läraransvar och låter lärargärningen fortgå även utanför själva klassrumssituationen (Gannerud, 1999). De citerade lärarna är förvisso

kvinnor, men diskussionen kan nyanseras. Även deras etniska bakgrund och erfarenheter av att ha lämnat sina ursprungsländer kan föra med sig att de i hög grad låter gränserna mellan lärarrollen och den privata rollen flätas samman. Det är rimligt att påstå att dessa lärare i förhållande till elever och deras föräldrar representerar både ”Vi”, på grund av etnicitetsaspekten, och ”de andra”, som företrädare för det svenska samhället och svenskarna (Paechter, 1998). De har betydande ambitioner och målsättningar att vara en länk mellan elevernas hem och skolan, mellan elevers kulturella och sociala bakgrunder och det svenska samhället. Inte bara lärarnas utan även elevers och föräldrars erfarenheter som ”de andra”, kan påverka dessa lärares uppfattningar om lärararbetet, deras definitioner av vilka uppgifter arbetet bör rymma och de förväntningar de möter. Det kan noteras att ingen av de etniskt svenska lärarna på ett motsvarande vis talar om att de förstår de etniskt svenska föräldrarna på ett ”bättre” sätt än kollegor som har en annan etnisk bakgrund än svensk.

Det finns också lärare som upplever att lärarens kön har betydelse för föräldrars förväntningar:

Att jobba med barn, det har varit lite lågstatus så, jag vet inte, men det är lite, höll jag på att säga, kvinnogöra. Jag vet inte om det är någon kvarleva från det. Jag har ju ibland haft uppfattningen att det är lättare för en man att hålla disciplin, det behövs ju här. Och det är klart, i den lilla gruppen vi har här som behöver särskild undervisning och gå i mindre grupper, det är ju bara män där, så det kan vara så. Men jag känner att den bilden har inte alltid stämt med verkligheten. Det var en kvinnlig lärare som slutade i mina syskonbarns klass och då ville dom ha en ny lärare. Då fick dom en kvinnlig vikarie och det verkade som om föräldrarna resonerade att det kanske är stökigt nu, men när den manliga läraren kommer blir det nog bra. Men det blev pannkaka ändå, för det visade sig att han var inte bra. Han var jätteflummig (Regina).

I utsagan från Regina uttrycks genusordningen i skolan i fråga om föräldrars förväntan på mäns förmodade förmåga att hålla undan för stök och oro i klassen, förväntningar som på konkret nivå kan komma på fall. Annorlunda uttryckt, genusrelaterade förväntningar på en symbolisk nivå kan utifrån uttalandet visa sig ha en låg grad av överensstämmelse med enskilda lärares ageranden i praktiken. Vissa män lever inte upp till den manliga normen och kan därmed sägas närma sig ett slags kvinnligt kodad position i maskulinitetshierarkin, vilket är en nedvärdering av den egna positionen (Havung, 2005).

När en manlig lärare, som i det exempel Regina ger, inte agerar rationellt och kraftfullt, utan visar sig vara ”jätteflummig”, kan han enligt utsagan förlora aktning i andras ögon och lyckas inte motsvara förväntningarna på att representera något ”annat” (Gannerud, 2006) än sina kvinnliga kollegor. Sannolikt skulle även en flummig kvinna förlora i aktning i en motsvarande situation. En yrkeskunnig lärare får respekt, men kan man inte leva upp till den rollen, minskar respekten oberoende på lärarens kön. Exemplet är emellertid värt att lyfta fram eftersom det visar att inte endast kvinnor utan även män ”drabbas” av genusordningen och dess konsekvenser. Det indikerar återigen att vissa sätt att vara man inte lika givet accepteras som andra. Det visar också, såsom Tallberg Broman (2001) understryker, att det inte finns något bestämt ”manligt” eller ”kvinnligt” ledarskap, utan att detta varierar beroende av tid och sammanhang.

Som tidigare nämnts finns det manliga lärare som känner starka förväntningar från skolledning och kollegor att ”hålla ordning” i stökiga elevgrupper. Reginas utsaga kan tolkas som att även föräldrar kan stå för sådana förväntningar. En fråga i enkätstudien handlar om hur kvinnliga och manliga lärare upplever förväntningar från föräldrar att ”hålla ordning” i elevgruppen, där uppgiftslämnarna på en femgradig skala har fått besvara i vilken grad de upplever förväntningar från föräldrar när det gäller att ”upprätthålla ordning/arbetsro”. Svarsskalan spänner från alternativet ”inte alls” (1) till ”i mycket hög grad” (5). Svartalternativen ”inte alls” och ”i mycket liten grad”, liksom ”i ganska hög grad” och ”i mycket hög grad” har slagits samman.

Resultatet visar att 91% av kvinnorna (n=366) och 86% av männen (n=235) känner påtagliga förväntningar³⁵. Flera av de intervjuade männen upplever i hög grad förväntningar från olika håll på att ”upprätthålla ordning/arbetsro” i elevgruppen, och uppehåller sig vid detta tema i större utsträckning än sina kvinnliga kollegor. Vid analys av motsvarande fråga i enkäten ges inte samma entydiga tendens att främst männen upplever sådana förväntningar. En möjlig tolkning är att termen ”att upprätthålla ordning/arbetsro” kan ges många innebörder. Handlar det om att få tyst på pratiga elever som stör lektioner? Relaterar ”hålla ordning” till hur läraren hanterar elevers arbetsmaterial och personliga tillhörigheter? Avses konfliktlösning bland elever ute på rasten? Eller är de intervjuade kvinnorna på något vis speciella och utmärkande i detta avseende i jämförelse med de kvinnor

³⁵ Paerson Chi-Square Test visar att skillnaderna är statistiskt signifikanta (,000).

som besvarat enkäten? Enkätstudiens kvinnor skattar att de möter höga krav i ordningsfrågan, men denna betoning motsvaras inte i de intervjuade kvinnornas utsagor. Upplever de kvinnorna liknande förväntningar men ser dem så självklara i uppdraget att de därför betonas i lika hög grad? När de intervjuade männen talar om att ”hålla ordning” verkar de främst syfta på en traditionell bild av disciplin. Är deras erfarenheter att betrakta som undantag från hur genusordningen kommer till uttryck i lokala genusregimer på skolor?

Bland intervjupersonerna finns män som hävdar att kvinnliga kollegor i högre grad förväntas ta ansvar för elevers kläder och personliga tillhörigheter:

En kvinna får ju utstå mycket, mycket mer underliga saker tycker jag. En kvinna får förväntningar på sig att vara någon slags extramamma i högre utsträckning än vad män har. Det här omtänksamma och vårdande ska en kvinna ha, men det är ju inte alls uttalat på samma sätt för män. Det är väldigt få föräldrar som skulle ringa till mig och säga att se nu till att min pojke har torra kläder på sig. Sådana saker skulle ju en förälder inte ringa till mig och säga. Däremot skulle dom sätta dom kraven på en kvinnlig lärarinna (Ralf).

Ralf uttrycker att föräldrars förväntningar mot kvinnliga och manliga lärare skiljer sig åt. Det ska dock understrykas att det främst är manliga informanter, snarare än kvinnliga, som skildrar hur kvinnliga lärare i högre grad möter förväntningar på att hantera elevernas kläder och personliga ägodelar. Denna bild är med andra ord inte lika framträdande i de kvinnliga informanternas uttalanden.

Emellertid finns också exempel på manliga lärare som har mött förväntningar om att de ska sörja även för praktiska bestyr:

Jag upplever inte att jag har några förväntningar på mig från föräldrarna att vara någon mamma åt barnen, just det här med att knyta skor och så. Det sa jag också, tydligt och direkt, att jag är inte deras mamma. Det var väl en del föräldrar som drog lite i trådarna för att jag skulle sköta en del saker, men där har jag ju sagt nej (Rikard).

Ytterligare andra informanter säger sig ha mött förväntningar de menar har med kön att göra, men poängterar att det handlar om enstaka fall snarare än om allmängiltiga mönster:

Jag har märkt ett fall då, när jag jobbade i femmorna, att det var ju en pappa där som tyckte att jag skulle vara lite mer mamma åt den pojken då. Men det var i ett fall. Och

jag vet inte om den här pappan skulle säga till en manlig lärare, att kan du vara lite mer pappa åt den här pojken? (Lena).

Undervisningsyrken har i stor utsträckning förknippats med föreställningar om föräldraskap (Lortie, 1975; Miller, 1996; Shaw, 1995) och gör så även i informanternas tal om förväntningar en lärare kan möta. Värt att lägga märke till i citaten ovan är att intervjupersonerna använder ordet mamma när de talar om arbetsuppgifter med mer praktisk och omvårdande prägel. Detta kan vara ett utslag av att de beskriver uppgifter som historiskt förknippats med den privata sfären och kvinnors praktik, och till viss del är det än idag. Tidigare var det dock, enligt Shaw (1995), vanligt att man använde faderskapet som metafor i beskrivningar av lärararbetet. Den idag allmänt förekommande bilden av lärarkåren som en omvårdande profession är ett tämligen nytt fenomen.

Citaten ovan från Ralf och Rikard kan tolkas som ett avståndstagande från praktiker som av tradition har utförts av kvinnor och därmed försöka framhäva sin egen manlighet. Manliga lärare för yngre barn har redan genom yrkesval och arbete i den praktiska verksamheten trätt över genusordningens implicita ramar. Därför kan det vara särskilt viktigt för dem att genom liknande markeringar avse att särskilja sig från kvinnor och ”kvinnligt” kodade uppgifter. Sådana tendenser har visat sig i studier av män i andra kvinnodominerade yrken. Ett exempel är Ekstrand (2005) som utifrån en empirisk studie av män som sjuksköterskor hävdar att dessa män konstruerar och vidmakthåller en yrkesidentitet genom att bejaka rådande traditionella maskulinitetsideal. Samtidigt förekommer genusöverskridanden och männen betonar även omsorgsaspekterna i arbetet.

Att de intervjuade lärarna väljer att tala i termer av mamma och inte pappa, påvisar också hur djupt rotade föreställningar om traditionell arbetsdelning mellan könen fortfarande är. Av citaten ovan kan man anta att män inte i samma grad som kvinnor förväntas axla en lika omvårdande roll gentemot eleverna. Man kan även tolka Rikard som att manliga lärare kan ta sig rätten att säga nej till vissa sysslor, utan att möta något större ifrågasättande från föräldrarna. Ingen av de kvinnliga lärarna berättar på motsvarande sätt att de mött förväntningar från föräldrar som de sedan uttalat valt att inte tillmötesgå. Ett rimligt antagande är att kvinnor, som enligt genusordningens föreskrifter förväntas uppvisa omsorgsinriktning, inte hade mötts av samma acceptans i en liknande situation. Det skulle kunna betyda att de förlorar i ”kvinnlighet”, medan männen snarare kan öka i grader av ”manlighet” genom att välja bort omsorgsinriktade och praktiska arbetsuppgifter. En koppling kan göras till

Björnberg och Kollind (2003) som för en motsvarande diskussion i en studie, gjord i den privata sfären, av jämställdhet i parrelationer. Det visar sig att männen i studien tar sig rätten att själva sätta villkoren för sitt engagemang och sin medverkan i familjelivet.

Som nämnts finns manliga lärare som menar att kvinnliga kollegor i högre grad möter förväntningar att sörja för praktiska bestyr med elevers kläder och personliga tillhörigheter. Eftersom sådana tendenser inte visar sig i kvinnornas utsagor är det intressant att med enkätstudiens hjälp se hur en större grupp lärare för elever 10-12 år uppfattar detta. Enkätstudiens lärare har tagit ställning till i vilken grad de möter förväntningar från föräldrar att ”hjälpa barn med kläder mm”. Svaren har angetts enligt en femgradig skala som spänner från alternativet ”inte alls” (1) till ”i mycket hög grad” (5). Resultaten visar att en förhållandevis låg andel lärare, 14% av kvinnorna (n=365) och 13% av männen (n=234), uppfattar att sådana förväntningar är avsevärda från föräldrar. Relaterat till den bild Ralf gav ovan, att kraven på manliga och kvinnliga lärare att hantera sådana uppgifter skiljer sig åt, kan konstateras att den bilden inte bekräftas av uppgiftslämnarnas skattningar. Enkätstudiens kvinnor och män gör mycket likartade skattningar. De små skillnaderna mellan dem är dock statistiskt signifikanta ³⁶.

Att förhålla sig till normen

Att som man försöka leva upp till normen om hur en manlig lärare förväntas agera, kan vara förknippat med ett risktagande att inte betraktas som tillräckligt manlig och därmed leda till känslor av skam. Flera män i studien tar upp de reaktioner som kan möta en manlig lärare som inte förmår vidmakthålla ett ”manligt” förhållningssätt och i och med det förlorar i anseende hos omgivningen. Frågan om huruvida förväntningarna mot kvinnliga och manliga lärare är desamma besvaras på följande sätt:

Många kvinnor blir utbrända i yrket. Det skulle vara skamligt med en utbränd man. Man skulle undra, han är ju stor och stark och så. Man ska orka mer. Men manliga lärare kan lika väl som kvinnliga lärare få sådana symtom, men kvinnliga lärare tänker inte på det (Lars).

Jag tror att förväntningarna på ordning och disciplin är ofta högre på män. Man förutsätter ju att alla lärare ska upprätthålla ett lugn i klassrummet. Men om man

³⁶ Paerson Chi-Square Test visar att resultatet är statistiskt signifikant (,000).

som man inte skulle upprätthålla ordningen i klassen, utan det är väldigt stökigt, då hade ju både förväningen, besvikelsen och kritiken blivit större på en man än på en kvinna (Ralf).

När kvinnor hamnar i svåra situationer pratar dom med varandra, gråter ut i personalrum. Det kan inte killar göra, eller det gör dom inte. Det gör kvinnor. Det gör dom psykiskt starka. Kvinnor tar hjälp av andra mer naturligt, vilket inte killar gör, dom ska lösa allt själva (Rikard).

Manliga lärare kan känna press på att vara starka såväl fysiskt som mentalt. Connell (1999) menar att män är strängare i sin bevakning av genusgränser än kvinnor och Francis och Skelton (2001) hävdar att män i arbete med yngre barn är särskilt uppmärksamma på hur andra uppfattar deras maskulinitet. Ralf menar att läraruppdraget innebär vissa förväntningar som är gemensamma för lärare oberoende av lärarens kön. Även genusordningen för med sig förväntningar, som är genus specifika. Trots att, som Connell (1987) hävdar, de flesta män inte lyckas uppnå den ideala normen medverkar de ändå till att den manliga hegemonin vidmakthålls, genom att sträva efter att vara en ”riktig” man. Intressant att notera är att det är männen som i hög grad uppehåller sig vid att tala om vad man uppfattar vara andras förväntningar och de känslor av skam som är behäftade med en oförmåga att leva upp till förväntningarna. Inte någon av informanterna, oavsett kön, talar på motsvarande sätt om relationen mellan andras förväntningar och kvinnliga lärares skamkänslor. Detta betyder emellertid inte, ska påpekas, att man anser att förväntningar mot kvinnor inte existerar.

Männens oro att inte förmå praktisera en önskad maskulinitetsposition kan ses nyansera eller rent av motsäga vad som i tidigare forskning har framkommit på ett tangerande tema. Priola (2007) hävdar, i en artikel om genusrelationer inom akademien, att när män stöter på svårigheter i arbetet tenderar dessa av såväl kvinnor som män tolkas som orsakade av ”objektiva” faktorer. För kvinnor är det svårare att hantera en problematisk situation eftersom hennes subjektposition ses som feminin; mjuk, svag och emotionell. Männen i föreliggande studie uttrycker inte att deras eventuella svårigheter i arbetet skulle förklaras som orsakade av objektiva faktorer. De verkar snarare ta för givet att de skulle bli ifrågasatta som personer, lärare och kanske främst manliga lärare. Priolas (2007) studie handlar om andra nivåer i utbildningssystemet. I skolans lägre år är männen få. Därför kan de inte såsom på högskole- eller universitetsnivå, där männen är fler, dra fördel av informella nätverk och de homosociala sammanhangens betydelse för att få stöd.

Männens uppfattningar om ett ”kvinnligt” beteende verkar skilja sig åt. Rikard tycks mena att kvinnor har lätt för att visa känslor och inkännande och ge stöd till kollegor i svåra situationer. Lars utsaga kan å andra sidan snarare tolkas som att kvinnor saknar empati och att de skulle vara oförstående inför en manlig lärare som visar sårbarhet. Citatet kan också tolkas som att kvinnor ser det som legitimt att kvinnliga kollegor blir utmattade i yrket och i den situationen kan agera med inkännande och förståelse.

Dessa uttalanden indikerar att de manliga lärarna är väl medvetna om vad som förväntas av dem i yrkesrollen och att dessa förväntningar är präglade av uppfattningar av hur män bör vara. Dessutom framträder ett tema som nyanserar eller motsäger denna bild. Att det finns en större acceptans för manliga lärares sätt att agera tas upp av flera, både kvinnliga och manliga, intervjupersoner. De menar att karaktärsdrag ses på olika sätt beroende på om den som visar dessa drag är kvinna eller man³⁷:

Jag tycker att det ofta finns en högre acceptans för mäns...vad ska jag säga...om kvinnor skulle uppföra sig så slappt som män, nu menar jag inte dom på denna skolan, men på andra skolor, där har det varit fruktansvärt slappt, bland flera män på mellanstadiet va. Jag har varit alldeles chockad! Och det har accepterats väldigt bra bland föräldrar. Dom kanske inte har haft riktig insyn heller. Men...ja, jag tror att det hade blivit ett större uppträdande, eller en större reaktion om det hade varit en kvinna som hade varit så slapp som många män ofta är. Det finns mer overseende med detta. Och det gör det mycket, i sambället, tycker jag. Att män kan vara mycket slappare än kvinnor. Och det accepteras mycket lättare (Gisela).

Uttalandet är intressant eftersom flera informanter menar att manliga lärare möter stora förväntningar på förmåga att leva upp till vad som beskrivs vara den manliga normen, skapa ordning och reda, det vill säga visa sig rejäla och rationella. Det är tänkbart att män i vissa situationer tillåter sig att inte visa samma förmåga till handlingskraft. Medan de i hög grad tycks känna förväntningar på att skapa en lugn arbetsmiljö i klassrummet, genom ett ”manligt” sätt att vara, kan de i andra situationer överlåta ansvar för bibehålla lugnet i elevgruppen till de kvinnliga kollegorna. Som ett exempel på detta nämner Gisela hur arbetsdelningen kan se ut mellan kvinnliga och manliga lärare under skolutflykter. Hon hävdar att män tar för lättvindigt på sitt ansvar, till exempel räknar de inte in eleverna för att se att alla är med. En tolkning är att

³⁷ Liknande mönster påvisas i Søndergaards studie (2005) som fokuserar kvinnor och män i akademien.

manliga lärare kan känna vissa förväntningar inom skolans väggar och i undervisningssituationer och andra förväntningar i andra miljöer. Medan skolan kan vara ett sammanhang där kraven på att vara en ”riktig man” är stora, kan utflykten innebära att stämningen och hela situationen är en annan. Spontana samtal riskerar inte att i samma grad som i klassrummet bli störande. Giselas skildring av skolutflykten aktualiserar det genuskontrakt som Hirdman (1988) diskuterar. I skolans verksamhet kan det betyda att kvinnor och män i en situation agerar i enlighet med kontraktets osynliga föreskrifter och att ordningen mellan dem därmed befästs. I en annan situation, som under skolutflykten, kan enskilda individers handlande innebära en överträdelse av genuskontraktet och att kontraktet ändras. Det kan som uttalandet visar uppfattas som frustrerande och provocerande av andra.

Giselas uttalande kan också ses som ett exempel på hur kvinnor medverkar till att den hegemoniska maskuliniteten kvarstår. Det sker delvis genom att kvinnor ”uppmuntrar” män som lever upp till kriterierna för en ”riktig man” (Connell, 2000). Detta blir tydligt när Gisela noggrant poängterar att hon talar om tidigare manliga kollegor och beskriver de nuvarande som ovanligt manliga. Hon menar att det finns manliga lärare som har *pipskägg och är alldeles böjda och herregud så omanligt, men här är de lite mer robusta*.

Ännu en aspekt värd att notera i Giselas citat är den koppling som görs mellan uppfattningar av de händelser som äger rum i skolan och uppfattningar om samhället rent generellt. Den realitet som beskrivs vara presenterad i skolan framställs som en återspeglning av de ordningar som råder i samhället som sådant. I uttalanden från vissa lärare relativt andra teman, talar man istället om skolan och läraryrket som om de vore undantag från tendenser i samhället och i andra yrken för övrigt.

Giselas uttalande nyanserar andra uppfattningar som uttrycks bland lärarna. Medan hon talar om att oansvariga manliga lärare möter stor acceptans från andra, talar flera av de manliga informanterna om den press de känner på att hantera situationer som kan orsaka störningar i elevgruppen. Emellertid finns även män som bekräftar Giselas uppfattningar. Manliga lärare tillåts göra misstag och möter acceptans från kollegor när det händer. *En kvinnlig lärare sa att manliga lärare på lågstadiet är så charmiga. Man har mer överseende om dom glömmet och tabbar sig. Det är möjligt att det gäller även män på mellanstadiet* (Bo).

Vissa karaktärsdrag kan alltså ges olika innebörder beroende på om de representeras av en kvinna eller man. Något som egentligen kan uppfattas som

ofördelaktigt, som att ”tabba sig” eller ”glömma bort” kan i kombination med kön få en förändrad och mer positivt laddad betydelse. Av ovanstående kan tolkas att manliga lärare kan ifrågasättas när de genom sina handlingar rubbar genuskontraktet. Samtidigt kan de, utifrån sin minoritetsposition i en yrkesdomän dominerad av kvinnor, i vissa avseenden också mötas med större överseende på grund av sin könstillhörighet.

Förväntningar riktade mot sig själv

Medan männen i hög grad talar om hur de upplever andras uttalade och preciserade förväntningar, talar kvinnorna oftare om de förväntningar de har på sig själva som lärare:

Förväntningarna kommer kanske från mig själv. Jag är uppvuxen så, att man ska jobba bra, naturligt. Jag vill inte att rektorn säger till mig. Jag ska vara nöjd med mig själv. Och mitt jobb är både mitt jobb och min hobby. Jag har höga krav på mig själv. Det var ett tag jag blev sjuk (Laleh).

Jag vet inte vad andra har för förväntningar. Det är vad jag tror liksom. Och ibland kan man känna en väldig press på sig själv liksom. Att jag ska vara så himla duktig hela tiden och man tänker att åh, vad alla andra är duktiga och engagerade hela tiden liksom. Och så tycker man att man själv inte uppfyller samma krav, fast man vet inte. Det är bara vad man tror liksom (Beata).

Att de kvinnliga lärarna visar ett ointresse för frågan om andras förväntningar kan förstås mot bakgrund av att de är i majoritet på arbetsplatsen, och därmed inte lika synliga som männen för omgivningens granskande blick. Vidare är det möjligt att kvinnliga lärares roll är tydligare, då de inte såsom männen förväntas kompensera och balansera majoriteten av kvinnor och ”kvinnligt” kodade värderingar. Det kan även förstås som ett motstånd mot att som underordnad grupp försätta sig i ytterligare underordning. Istället för att tala om hur man som lärare formas och påverkas av andras förväntningar ger man en bild av sig som fri och obunden. Den eventuella press och de krav som man upplever kommer inte från andra utan från en själv. Det är intressant att kvinnorna, oavsett ålder och professionell erfarenhet, talar kring förväntningar som de riktar mot sig själva.

I Haags (2000) intervjustudie med kvinnor som berättar om sin barndom under 1950-talet, framträder ett ideal om ”snälla flickor” som är tysta och beskedliga. Detta ideal, som kan ses som ett inpräntat mönster, har påverkat kvinnornas förmåga att säga ifrån och deras tilltro till sin egen kapacitet. För att

relatera Haags studie till de intervjuade lärarna, hade det varit tänkbart att främst de äldre kvinnorna hade velat framställa sig som ”duktiga” utan att det krävs påtryckningar från andra. Sådana tendenser finns däremot även bland de yngre kvinnorna. Beata verkar tvivla på sin egen kompetens och sitt engagemang i yrket när hon jämför sig med sina kollegor. Detta skulle delvis kunna förklaras av den individfokusering som dominerar i samhället idag. Människan antas, lite hårddraget, kunna göra i princip vad som helst, det enda hindret i förverkligandet av ambitioner är hon själv.

Uteblivna förväntningar

I lärarnas uttalanden ges även uttryck för en upplevd brist på eller ovisshet inför andras förväntningar. I nedanstående citat resonerar Lennart kring huruvida elevernas föräldrar uttrycker sina förväntningar:

Ja det finns dom som gör det men det är väldigt mycket föräldrar, det är väl kulturkrockar, dom lägger sig inte i arbetet så mycket. Utan det är ju om det händer någonting och vi tar kontakt med dom. Om det är något sådant där allvarligt, disciplinärt problem, så blir det ju sammanträde eller elevvårdskonferens. Annars är det samtal hem och så vidare och då finns det väl föräldrar, någon enstaka som tar det där på allvar och verkligen ställer upp för sina barn. Sedan finns det dom som nej jag orkar inte. Det träffar man nog mer på här än vad man gör i en vanlig så kallad helsvensk skola. Där är väl föräldrarna något mer engagerade i barnens utbildning och lägger sig i ibland och så där (Lennart).

I uttalandet indikeras att föräldrarnas etnicitet, eller vad som tycks uppfattas som en fråga om ”kultur”, anses spela roll för de förväntningar som riktas eller inte riktas mot deras barns lärare. Ett underliggande antagande kan spåras om att föräldrar som inte kategoriseras som ”helsvenska” förhåller sig mer passivt till sina barns skolgång, och att det kan tjäna som en delvis förklaring till den upplevda bristen på förväntningar. I andra utsagor påtalas istället språkliga faktorer när man resonerar kring föräldrar som inte uttrycker sina förväntningar:

Ja det handlar ju om olika saker. Ibland är det språkförbistringar. Ibland kan det handla om att föräldrarna inte vet om dom ska vara kvar här i Sverige och då är skolarbetet inte viktigt. Men det kan också vara att man inte vet vad man kan förvänta sig eller att man vet inte hur skolsystemet är uppbyggt här i Sverige (Glenn).

Glenn liksom Lennart har tidigare yrkeserfarenhet i vad som skulle kunna benämnas som välbeställda områden i den aktuella staden med omnejd. De menar att där ställde föräldrarna höga, ibland för höga, krav på såväl sina barn

som barnens lärare. Höga förväntningar från föräldrar kopplas med andra ord till faktorn social bakgrund. Emellertid gör de kopplingar till etnicitet och ”kultur”, och inte faktorer som social bakgrund, när de resonerar kring den brist på uttalade förväntningar från föräldrar de nu upplever. Detta är intressant mot bakgrund av att tidigare forskning har visat att social bakgrund är en inflytelserik faktor i fråga om elevers villkor i utbildningssystemet (se till exempel Erikson & Jonsson, 2004). Det som i citaten ovan beskrivs som ”kultur” eller att ha att göra med föräldrars etniska bakgrund är inte den enda faktorn som anses generera otydliga förväntningar. Förväntningarna ”inifrån”, från kollegor och skolledning, är heller inte klara, anser vissa av lärarna:

Just nu vet jag inte vad som förväntas av mig. Jag skulle gärna vilja ha lite mer av dom förväntningarna på mig/.../Från ledningen, från kollegor, föräldrar...ja jag saknar det. Jag är inte rädd att någon ser vad jag gör i mitt klassrum. Jag vill det och gärna också högre upp i ledningen. Jag saknar förväntningar! (Glenn)

Det kan jag känna nu, alltså, förväntningar, det är ingen som vet vad man gör på lektionerna. Jag känner, man får ju inte så mycket respons från ledning eller kollegor, för man vet ju inte, jag vet inte vad dom andra lärarna gör på sina lektioner och dom vet inte vad jag gör. Så jag vet inte om jag lever upp till ledningens förväntningar, det vet jag ju inte. Det kan jag känna, att man har inte så mycket feedback från dom där. Men sedan märker väl dom det ändå, att... dom får ändå respons från elever och föräldrar ändå. Men...jag märker inte så mycket vad dom tycker, hur jag ska sköta mitt jobb och sådär (Beata).

Mot bakgrund av att lärarna i studien arbetar i verksamheter där de är organiserade i arbetslag kan det tyckas anmärkningsvärt att kollegornas förväntningar framstår som diffusa. Å andra sidan är det tänkbart att i den vardagliga praktiken är tiden för samtal med kollegor begränsad, då lärarna är grupperade i en rad olika konstellationer. De samtal som kommer till stånd handlar främst om sådant som direkt har med eleverna att göra och inte om frågor relaterade till arbetsdelning och samarbete. Den upplevda bristen på förväntningar från kollegor och skolledning verkar ses som negativ och som representerande en brist på erkännande och respons på den egna lärargärningen. Man vill gärna uppmärksammas professionellt och bli bekräftad i sin lärarroll. Samtidigt kan skolledningen med sin frånvaro från den vardagliga verksamheten i klassrummet visar på en tilltro till lärarnas förmåga att göra ett gott arbete.

Glenn säger sig sakna förväntningar från såväl skolledning och kollegor som föräldrar. Detta skiljer sig från vad flera manliga informanter verksamma på

andra skolor i studien uttrycker; att de har höga och direkt uttalade förväntningar på sig att skapa lugn och ro i stökiga elevgrupper. Detta kan, med stöd av Connell (1987), ses som ett exempel på att genusregimer inte givet tar sig samma uttryck i alla skolor, utan är beroende av den specifika kontexten i varje enskild skola. Lika troligt är att genusregimer skiljer sig även inom en och samma skola beroende av faktorer som till exempel lärarkollegiets sammansättning, aktuellt undervisningsämne och elevernas ålder.

Kommentar

I det här avsnittet har det getts exempel som visar att även män ”drabbas” av genusordningen. Detta är värt att poängtera för att visa att mäns överordning inte endast genererar fördelar. Genusordningens symboliska nivå (se till exempel Harding, 1986), vilken inkluderar uppfattningar om kvinnor och män, ”kvinnligt” och ”manligt”, framträder i flera av de manliga lärarnas beskrivningar att de tilldelats ansvar för sina klasser just därför att de är män. Man kan tänka sig att starka förväntningar på dessa män att praktisera en viss sorts maskulinitet begränsar möjligheten till alternativa förhållningssätt. Detta kan stärka genuskontraktet då männen i strävan att tillmötesgå förväntningar på att vara en ”riktig” man, kan praktisera en ”hard masculinity” (Francis & Skelton, 2001, s. 13) vilket inte är förenligt med kvinnligt genusmärkta uppgifter och ageranden.

Männens försök att leva upp till den manliga normen och de kvinnliga kollegornas agerande bidrar till att genusordningen befästs. Kvinnor uttrycker uppskattning över männens närvaro och kan visa brist på inkännande med män som känner sig utmattade i yrket. Detta visar att både män och kvinnor gemensamt upprätthåller genusordningen. Kvinnors uttalade uppskattning av männens närvaro i skolan behöver inte tolkas som en förminskning av deras egen betydelse, men kan vara det. Kvinnor är bra, men inte lika bra som män (jmf Hirdman, 2002). Samtidigt som männen verkar vilja förmedla att de känner sig pressade av omgivningens förväntningar, tycks de också känna sig värdefulla och stolta av detta. Lite hårddraget kan det tolkas som att de här männen paradoxalt nog uppfattar sig som både tyngda och upphöjda i sin hierarkiskt överordnade position.

Det kan möjligen ses som väntat att männen utifrån sin minoritetsposition i en kvinnodominerad yrkesdomän talar om andras förväntningar på dem. Däremot kan det ses som mer förvånande att de också har förhållandevis klara uppfattningar om förväntningar på kvinnliga lärare. Dessa väntas i högre grad än män ta ansvar för kvinnligt kodade uppgifter och agera extramamma, menar flera

män. Kvinnorna ger emellertid inte motsvarande beskrivningar. Möjligen talar männen utifrån en mer generell nivå och hänvisar till en traditionell diskurs om kvinnor som omsorgsgivande. De kan också antas grunda sina uppfattningar på erfarenheter från praktiken, men kvinnornas skildringar stödjer inte den bild som männen ger. Det finns exempel på män som har klargjort för föräldrar att de inte tänker knyta elevernas skor och agera extramamma. Detta kan ses som ett ställningstagande i linje med genuskontraktet (Hirdman, 1988, 2007), enligt vilket kvinnor sköter det ”kvinnliga” och männen det ”manliga” i arbetet.

Lärarna nämner visserligen i några fall även förväntningar från elever, men inte alls i den utsträckningen som de diskuterar förväntningar från skolledning, kollegor och föräldrar. Detta förklarar varför eleverna är förhållandevis frånvarande i den här delen av avhandlingen.

DEL 4: Lärares yrkeskunnande och kompetens

Avsnittet om tidigare forskning inom fältet lärare och lärararbete visade att lärares egna röster i många stycken varit frånvarande. Forskning ur genusperspektiv har visat på att i synnerhet kvinnliga lärare har varit föremål för kritisk granskning. Deras gärning har ibland ansetts vara färgad av medfödda egenskaper snarare än av utbildning och gedigen yrkeserfarenhet. Yrkeskunnande och kompetens i lärarkåren har inte endast diskuterats inom forskarsamhället, utan även i det omgivande samhället och i media. Skildringar av en skola i legitimitetskris, läraryrkets påstått låga status och lärares oförmåga att sätta sig i respekt bland elever, aktualiserar frågor om lärares yrkeskunnande och kompetens. Dessa båda begrepp används synonymt i avhandlingen och syftar med referens till Lindgren (2003) på en förmåga att se vad som behöver göras och ha handlingskraft och mod att göra det.

Lärarna reflekterade dels kring kompetens och färdigheter i lärararbetet generellt och dels mer specifikt kring synen på egen kompetens och färdighet i arbetet. I samtalen kring kompetens och kunnande i yrket diskuterades även begreppet lärarprofessionalitet. I avhandlingens inledning påpekades att professionalitetsbegreppet används med två olika innebörder. Den ena syftar på lärares yrkeskunnande medan den andra har att göra med yrkeskårens professionaliseringssträvanden. Min avsikt är att, när begreppet används, klargöra vilken av innebörderna som avses.

Kompetens i läraryrket

Lärares yrkeskunnande beskrivs och det visar sig vara problematiskt att fastställa och verbalisera vad den kan innebära. Några av lärarna besvarar den explicita frågan vad kompetens i läraryrket betyder:

Det är svårt att säga. På något sätt måste man vara kunnig...jag tänker nog mer på att det är en person som kan greppa en situation. Alltså, om du har en massa elever som har olika behov, då gäller det ju att tillgodose dom behoven på ett så bra sätt som möjligt. Det tycker jag är professionellt. Men också att man kan avgränsa, det här är mitt jobb och det är något annat. Ja, alltså att man kan tydliggöra sitt jobb. Vad ingår, vad gör en lärare eller vad är en lärare utbildad för (Gisela)?

Det betyder att man kan sitt jobb. Man behöver inte gå omkring och vara orolig för att inte klara av det. Man är ganska så säker och det blir man ju med åren, blir man ju. Jag tycker aldrig att någonting är oroande eller otrevligt eller något sådant. Och det, det är väl ett bevis på det. Att man känner att det bär. Jag behärskar det här. Och det känner man när man träffar föräldrar också, att där har man lite övertag med alla år i ryggen. Ja, att man lärt sig tackla en del saker...en sak som jag tycker är väldigt viktig, det är att man har lärt sig att det inte är mitt fel det som händer. Det är inte jag som, det beror inte på mig. Och det tog nog ganska många år innan man kom fram till det/.../Jag tar det inte personligt längre. Jag vet att det handlar om annat. Det handlar inte om min person det som händer och sker. I alla fall till nittionio procent handlar det inte om min person. Om man lärt sig att det inte handlar om min person, om man inte tar det som personangrepp det som händer (Rut).

En tolkning är att Gisela i det inledande citatet sätter likhetstecken mellan kompetens och professionell. Uttalandena från henne och Rut aktualiserar flera aspekter som relevanta för lärarkompetensen. Det handlar enligt Gisela om en förmåga och känsla av att hantera de oförutsedda situationer som kan uppstå i elevgruppen. Ruts utsaga kan tolkas som att en sådan förmåga kan öka i takt med att yrkeserfarenheten tilltar. Det finns en trygghet i lärarrollen och en tilltro till sitt eget yrkeskunnande som gör att tvivlen kring den egna kompetensen som kan finnas tidigt under yrkeskarriären avtar. Man har byggt upp en repertoar i fråga om undervisningens upplägg och innehåll, som skapar en trygghet för läraren som känner att idéerna ”håller”. Delvis handlar det om att sätta gränser inför arbetsuppgifter och vara klar över vad yrkesrollen innefattar. Som tidigare beskrivits kan gränsdragningar mellan yrkesrollen och den privata rollen vara svåra. Det ses som professionellt att inte personligen ta på sig skuld i saker som händer och som relaterar till rollen som lärare, något som kan bli lättare att särskilja efter många år i yrket.

I Rhöse (2003) framträder två linjer som handlar om hur lärarna ser på professionalitet och vad det innebär i praktiken att vara professionell. Den ena linjen inkluderar en syn på professionalitet som kopplad till arbetet med eleverna under arbetsdagen. Det spåret finns representerat även i denna studie, bland annat i Giselas uttalande ovan. Enligt den andra linjen i Rhöses studie innebär professionell att vara lärare dygnet runt, att vara tillgänglig för föräldrar och att bo i samma område som där skolan ligger. Ett motsvarande spår finns däremot inte representerat i denna studie. Visserligen finns enstaka lärare som medvetet låter arbetet inkluderas även i fritiden, men det uttrycks inte explicit att ett sådant förhållningssätt är ett uttryck för professionalitet.

Utbildningens och yrkeserfarenhetens betydelse relativt kompetens

I talet om yrkeskompetens framställer lärarna utbildning och yrkeserfarenhet som grundläggande för yrkeskompetensen, men det kan vara svårt att avgöra om någon faktor uppfattas som viktigare än den andra. Flera av intervjupersonerna menar att utbildningens och erfarenhetens betydelse kan vara svåra att rangordna eller separera:

Utbildningen gör att man läser vissa saker så att man kan vissa saker när man väl kommer ut när man är ny i yrket, så att man inte är helt oviss om saker och ting utan att man vet lite grann hur man ska gå till väga. Men annars, det är ett erfarenhetsyrke. Det går inte riktigt att plugga sig till allting. Därför är det väldigt svårt att se vad som är en professionell lärare. Är det en lärare som har jobbat i trettio år? Jag menar, dom kan ju vara väldigt trötta på yrket och agera väldigt oprofessionellt (Regina).

Yrkesprofessionalitet är den erfarenheten man har. Man lär sig. Jag har varit med barn i tjugo år, men ändå lär jag mig något nytt. Det är viktigt med utbildning. Vem som helst kan inte bli lärare. Men ändå, det finns så mycket man lär sig (Laleh).

Kompetens och professionalitet verkar ha samma innebörd för de här lärarna och har att göra med själva skickligheten i utövandet av yrket. Lärarutbildning beskrivs som en grund för att bli en professionell och kompetent lärare, men ses inte som tillräcklig. Vissa har en personlighet som lämpar sig bättre för lärargärning än andra. Vilka som är lämpliga framställs som möjligt att avgöra genom att se på lärares elevgrupper. *Det märker man oftast på en professionell lärare, att dom har lugna klasser. Det kan vara disciplinärt men varmt och hjärtligt ändå/.../Det är inte så konflikttrabbat där professionella lärare arbetar, menar Ralf. Lugna elevgrupper*

framstår i flera informanternas utsagor som en indikation på lärarens fallenhet och personliga lämplighet för yrket. I elevgrupper där professionella lärare arbetar, uppfattas konflikterna vara färre än i grupper som leds av icke professionella lärare. Shaw (1995) hävdar på ett liknande sätt att lärares förmåga att ”hålla ordning” i elevgruppen brukar betraktas som ett tecken på lärarens duglighet.

Yrkeskunnandet utvecklas i en process som inleds under tiden som lärarstuderande, och den fortsätter i och med att yrkeserfarenheten ökar. Medan intervjupersonerna främst trycker på erfarenhetens betydelse i läraryrket, finns forskning som lyfter fram betydelsen av lärarutbildning. Ett exempel är Myrberg (2006) som relaterar lärarkompetens till elevens läsförmåga. Ingen av de intervjuade lärarna gör explicita kopplingar mellan lärares yrkesskicklighet och elevens resultat i skolämnen. De verkar istället associera yrkeskompetens till förhållningsätt och personlighet.

Även Lindqvist och Nordäng (2007) resonerar om förhållandet mellan erfarenhet och skicklighet. De menar att den mest väsentliga delen i den formella utbildningen till lärare, enligt lärare på fältet och lärarstuderande, är den verksamhetsförlagda utbildningen. I en studie (Lindqvist & Nordäng, 2003) skildrar lärarstudenter denna möjlighet till erfarenhet som nyckeln till lärares kunskap. Även verksamma lärare är av en liknande uppfattning, att det är systematiserade erfarenheter som i vardagen genererar rutiner, som i sin tur lägger grund för framgångsrika verksamheter. Lindqvist och Nordäng (2007) ifrågasätter dock dessa uppfattningar. De menar att mängden erfarenhet och utvecklandet av lärares kunnande inte alltid nödvändigtvis följs åt som kvantitativa mått eller parallella utvecklingslinjer. I de fall där tilltagande erfarenhet verkligen leder till en kvalitetsmässig förstärkning av kompetensen, tycks det inte vara den enda aspekten av betydelse. Erfarenhetens värde avfärdas emellertid inte av författarna, som menar att den är viktig eftersom den ger läraren villkor att utveckla skicklighet. Erfarenhet tolkas av författarna som en nödvändig men otillräcklig förutsättning för professionsskicklighet.

Villkor för att bedriva en god verksamhet

Villkoren i arbetet kan sätta gränser för lärarens agerande i verksamheten. I pressade lägen förmår inte alltid läraren att agera enligt sina pedagogiska intentioner:

Det är ett hårt jobb, många gör sitt bästa. Många hamnar i situationer där de blir känslostyrda, men det är inte deras mål att bli det. Förutsättningarna gör att man inte alltid kan arbeta professionellt (Rikard).

Du måste helt enkelt hitta den gyllene medelvägen, för du kan inte individanpassa undervisningen för tjugotre elever. Lärare dom blir specialister på något sätt...och ha en lektion som är en halvtimme och du har trettio elever, då har du dryga minuten per elev alltså/.../Det är inte lätt, det handlar om rutin, att man skapar rutin att återanknyta till barn som vill ha hjälp och som man har gett olika tankevägar för att de ska lösa uppgiften själva. Det är svårt när dom är relativt många, du måste återvända relativt snabbt också. Du kan inte låta barnen sitta och mala på det heller. Jag tror det är lätt att lärare ger svar just för att man har den pressen (Ralf).

Elevgruppens storlek och sammansättning är ett villkor i lärararbetet. Elever kan befinna sig på olika såväl språkliga som kunskapsmässiga nivåer. Som för att understryka denna spännvidd, berättar Ralf att det i hans klass finns barn som gått på engelska diplomatskolor och barn som är inskrivna i särskolan³⁸. Samtidigt är inte heller de personalmässiga resurserna alltid särskilt gynnsamma. På Röda skolan, där såväl Rikard och Ralf som Regina och Rut arbetar, är läraren mestadels ensam i sin elevgrupp. Dock tar en extra lärarresurs några timmar per vecka sig an barn som behöver mer vuxenstöd. Barn ur de olika grupperna tas då med till ett annat rum, och får där arbeta med de ämnen och uppgifter som klassläraren uppfattar som mest relevanta. Denna "extralärare" uppges sakna specialpedagogisk utbildning och det beskrivs som att syftet med detta upplägg primärt är att avlasta klasslärarna.

Skapandet av rutiner kan vara ett sätt för läraren att i så hög grad som möjligt vara behjälplig eleverna och att påverka sin egen arbetssituation på ett positivt sätt. Ibland uppstår ändå situationer som läraren inte upplever sig ha grepp om och som leder till att hon eller han agerar impulsivt och känslostyrt. Det skildras som brist på professionalitet att låta känslorna ta överhand i trängda lägen. Situationer liknande de som beskrivs ovan kan dels påverkas av att man är arg, frustrerad, stressad och trött. I den konkreta skolvardagen utgör således elevunderlaget, personalmässiga resurser eller lärarens egen form för dagen en realitet som lärare har att förhålla sig till och som kan påverka möjligheterna till en professionell hållning.

³⁸ En elev kan vara inskriven i särskolan, men vara integrerad och få undervisning i vanlig klass i grundskolan, minst halva antalet veckotimmar som gäller för aktuell årskurs enligt timplanen (www.scb.se. Sökningen gjord 2009-03-17).

Det ovan givna citatet från Ralf, i vilket han menar att han som lärare på grund av tidspress ger eleverna de rätta svaren, kan relateras till så kallad ”lotsning”. I en översikt av forskning om liv och arbete i svenska klassrum, definierar Granström och Einarsson (1995) lotsning som att läraren hjälper eleven framåt i ett resonemang utan att egentligen bistå eleven med de nödvändiga kunskaperna. I själva verket löser läraren problemet åt eleven. Forskningen har visat, menar Granström och Einarsson, att i skolor som ligger i vad de benämner som arbetarområden förekommer lotsning oftare än i skolor som domineras av elever från högre socialgrupper. Det innebär att barn som lever i en hemmiljö där litteraturläsning och språklig träning inte så tydligt uppmuntras av föräldrarna, ges mindre träning i skolan att komma med mer fria svar. Deras svar är i större utsträckning lotsade av läraren. Det här mönstret visar att klassrummet påverkas av faktorer andra än läroplan, schema och ämnesinnehåll. Det styrs således också av yttre faktorer som exempelvis det lokalsamhälle skolan befinner sig i och av den sociala position som råder i det aktuella bostadsområdet. Granström och Einarsson beaktar med andra ord social bakgrund, däremot förs inga resonemang om lotsning relativt kön.

Struktur i arbetet för att bedriva en god verksamhet

Vikten av att som lärare ha en förmåga att skapa struktur i arbetet med eleverna poängteras frekvent under samtalen och uttrycks ofta metaforiskt med formuleringar som att ”skapa ramar”. Värdet av ”struktur” i verksamheten återkommer i lärarnas utsagor som ett slags mantra och man talar om den som om dess betydelse och värde vore en självklarhet. Strukturen understryks som väsentlig för såväl barn som pedagoger och som en förutsättning för att kunna bedriva god verksamhet. Struktur sätts i nära relation till en positiv arbetsmiljö, präglad av ro och trivsamt, för elever och lärare. I utsagorna skildras rutiner som återkommande inslag i olika sammanhang och situationer, ämnade att ge eleverna upplevelser av förutsägbarhet, trygghet och igenkännande. Det kan handla om sådant som hur läraren startar eller avslutar ett arbetspass, hur eleverna hanterar sitt arbetsmaterial eller regler som relaterar till när eleverna går ut på och kommer in från rast. Huberman (1993) menar att rutin innebär ett ständigt pågående arbete med det sociala samspelet, vilket är ett arbete som fordrar närvaro, ansträngning och förmåga att tänka i nya banor. Särskilt under lärarens första år i yrket ägnas mycket energi åt att göra pedagogiska frågor till rutin. Huberman menar vidare att för lärare är det ett eftersträvt mål att behärska detta.

I en studie kring förskolans villkor och hur dessa präglar deras agerande och tänkande, menar Davies (1996) att regler och rutiner dominerar och till stor del styr förskoleverksamheten. Davies skiljer mellan klocktid och processtid i barnomsorgen. Processtiden styrs inte av klockan och kännetecknas av att den är svår att mäta. Rutiner som organiserats efter klocktid dominerar och minskar flexibiliteten på daghemmet, menar Davies, och argumenterar vidare att rutinerna visserligen kan vara ett hjälpmedel men att de också kan ha en hämmande funktion för relationsskapande. Sådana uppfattningar kommer inte till uttryck bland de lärare som ingår i min studie. Tillvaron på en förskoleavdelning för småbarn är inte i alla stycken jämförbar med tillvaron i skolans tidigare år. Vad som förenar dem är dock bland annat att verksamheterna innefattar på förhand tidsbestämda moment av aktivitet och vila eller rast. Rutiner som inramar skolvardagen nämns under intervjuerna däremot ofta som ett sätt att skapa struktur i den dagliga praktiken. I förlängningen betyder det att barn och vuxna kan ägna koncentration åt de uppgifter och aktiviteter som står i centrum i den specifika situationen. Därmed undviks lägen där energin istället måste läggas på att finna kortsiktiga lösningar för att skapa en fruktbar stämning i gruppen. I citatet nedan motiverar Gisela betydelsen av rutiner i vardagen:

För att man ska få en bra ordning och ett bra arbetsklimat. För har du inte lugn och ro så blir det ett surr. Barnen blir oroliga, du själv blir stressad och småirriterad, du får ingen ro. Ju mer lugn, ju mer tid till att få fram glädje och spontanitet som annars hade gått åt stress och irritation (Gisela).

Förmåga att skapa struktur och ramar är viktigt för alla barn men kan vara än mer betydelsefullt för vissa:

Det handlar om att skapa struktur för gruppen. Barnen behöver tydliga pedagogiska ramar och man ska inte gå utanför dem/.../Barn som inte har en egen motor missgynnas, dom behöver struktur. Många faller utanför ramen om man inte skapar den och då betar sig vissa illa (Rikard).

Den gällande läroplanen betonar elevens ansvar för sitt eget lärande och friare arbetsformer vinner mark. Några av de yngre lärarna talar om att de tillämpar arbetsformer där de fungerar som handledare åt eleverna. Det ställer krav på elevernas förmåga att ta egna initiativ och vara drivande i sin egen utveckling, förmågor som inte är lika starka hos alla, enligt Rikard. En lärare som är strukturerad och konsekvent skapar en klar ordning för eleverna och underlättar

både deras och sin egen situation i skolverksamheten. Lärare noterar att eleverna ger positiv respons på ett strukturerat och konsekvent läraragerande, vilket i förlängningen sägs skapa trygghet i elevgruppen:

Konsekvensen är mycket viktig, för barnen är ju inte dumma, dom kommer ihåg väldigt mycket. Om man har beslutat någonting, som att man ska ha en elev inne på rasten, då kommer dom ihåg det, att han skulle ju sitta inne. Om man inte gör det då, då tappar man respekten från barnen. Så konsekvens är väldigt viktig hela tiden och barnen behöver den här strukturen. Barnen blir trygga av det (Lars).

Struktur och konsekvens skildras av flera intervjupersoner som sammanlänkade. Att läraren håller sitt ord och agerar med konsekvens anses vara avgörande för att behålla elevernas aktning. I förlängningen bidrar ett sådant förhållningssätt dels till att eleverna känner tillit till läraren, dels till att harmoni skapas i gruppen.

Flexibilitet och lyhördhet – eftersträvansvärt i lärarkompetensen

I påfallande hög grad poängteras kompetenser som flexibilitet och lyhördhet inför barnens önskemål eller sinnesstämningar som eftersträvansvärda i läraryrket:

Flexibilitet är viktigt. Händer det något intressant som kommer upp i klassen så kan man skippa samhällskunskapen och knyta an på den tråden när dom är intresserade. Det kan vara att barnen kommer på något, att dom får inspiration från det vi pratade om och så vidare (Lennart).

Det är ju inte alltid man är på rätt nivå, att eleverna klarar den nivån som jag ligger på, i språk och handling. Och då är det viktigt att jag snappar upp det dom har att säga. Att man ser att har dom verkligen snappat upp det här? Då kanske man får tänka om (Regina).

Ett anpassbart förhållningssätt relateras dels till eleverna och deras initiativ och önskemål som kan betyda att form och innehåll i den planerade verksamheten modifieras eller ändras helt, dels till läraren som kan notera att uppgifter introduceras på ett sätt som eleverna inte förmår tillägna sig av kunskapsmässiga och språkliga skäl. En situation där läraren blir varse att arbetsuppgifterna inte är relevanta för elevens kunskapsmässiga nivå, kräver förmåga att i stunden avpassa undervisningen efter den enskilde elevens behov. Båda aspekterna handlar om att känna av stämningar i stunden och vara öppen inför möjligheten att situationer uppstår som kräver att ändringar görs i den pågående praktiken.

Flexibilitet framställs i samtalen som anpassbarhet till kontexten och oförutsedda händelser. Det handlar, för att använda Lindgrens (2003) ord, om förmåga att ”se vad som behöver göras och kunna och våga göra det” (s. 7). Förmågan att göra ändringar i pågående praktik verkar av lärarna ses som ett uttryck för professionell färdighet. Detta kan jämföras med argumentet att nuets prägel på lärararbetet utgör en svaghet i yrkesutövandet (Lortie, 1975).

Ämneskompetens

Under intervjuerna diskuteras även nödvändigheten av gedigen ämneskunskap, men inte i lika hög grad som kompetens att hantera uppgifter knutna till arbetets sociala och emotionella dimensioner. Dessa olika slags kompetenser, den sociala och den ämnesrelaterade, utesluter dock nödvändigtvis inte varandra enligt nedanstående citat, snarare är de sammanlänkade och samspelande:

För det första ska man ha kunskaperna, ämnet ska man ju behärska. Man ska ju ha pedagogiska kunskaper som passar för ämnet. Man ska ju ha lite barnkännedom också. Ja...det täcker väl det mesta (Lennart).

Direkta kopplingar mellan kompetens och skolämnen görs även av Regina, som kan antas mena att lärararbete bland yngre barn kräver att man som lärare har bredd snarare än djup i sitt kompetensregister:

Ja, jag tycker nog att jag rent ämnesmässigt kan göra många olika saker/.../Kompetens är det man har som alla andra som har läst på lärarhögskolan, att man läser ämnena och den här vanliga pedagogiken. Sedan är ju läraryrket sådant att man måste utveckla det under tiden man jobbar. Lärarutbildningen är bara en viktig grund för ens kommande yrke/.../När man jobbar med barn inom grundskolans lägre år behöver man inte vara någon expert i matte eller no, bara man kan grunderna. Så de viktigaste kunskaperna är dom grundläggande kunskaperna (Regina).

Uttalandet kan tolkas som en nedvärdering av kunskap och förmågor, relevanta för lärargärning bland yngre elever där kvinnliga lärares antalsmässiga dominans är markant. Att lärare i skolans tidigare år har kompetens som lärare med gedigen specialinriktad ämneskompetens kanske inte har, diskuteras inte.

En av lärarna resonerar om social kompetens i förhållande till de mål som eleverna ska sträva emot eller uppnå enligt gällande läroplan:

I läraryrket handlar det om olika saker. Det kan handla om ett visst mått av ämneskunskap, men det handlar också om den sociala kompetensen, att kunna möta människor och det är den stora biten tycker jag/.../Att kunna handskas med den sociala biten så att den inte tar överhand. Så att man inte tappar målformuleringarna med undervisningen (Glenn).

Lärarna verkar ha delvis vacklande ståndpunkter i förhållandet till de olika dimensionerna i arbetet, som behandlades dels i studiens tredje kapitel samt i resultatredovisningens inledande del. Medan relationer och sociala dimensioner i det angivna citatet beskrivs som ”den stora biten”, måste de hanteras på ett sätt att de inte dominerar över mätbara kunskapsmål. För Glenn verkar detta uttryck inkludera kontakter med elever och föräldrar med olika etniska och sociala bakgrunder, konflikter som ska lösas mellan elever och aspekter som knyter an till hur eleverna är mot varandra. Det har hävdats att mer socialt relaterade dimensioner är en förutsättning för att den pedagogiskt-didaktiska sidan ska fungera (Hargreaves, 1994). I utsagorna, som i citatet ovan, skildras arbetets dimensioner i förhållande till syn på kompetens med viss ambivalens och ibland som en konflikt. Olika dimensioner i arbetet benämns ibland som om de är möjliga att separera. ”Skolarbete” och ”det andra” som finns ”runt omkring” beskrivs som två skilda aspekter av arbetet. I talet om och beskrivningar av vardagens praktik framstår dock de olika dimensionerna inte alltid så åtskilda utan snarare som sammanvävda.

Kompetens i yrkesutövandet anses bygga på dels själva ämnet och undervisningen och dels vad som under intervjuerna ofta benämns som ”det sociala”. Dessa dimensioner har även i tidigare forskning framskrivits som sammanflätade, ömsesidiga och överlappande och aktualiserade samtidigt när läraren samspelar med eleverna eller andra vuxna (Gannerud, 1999). Utifrån ett sådant synsätt beskriver Leyla sin syn på yrkeskunskap:

Det betyder kunskap, yrkesroll, men även sociala kompetenser. Man kan inte längre vara lärare med bara kunskap, ha matte och engelska, utan en kombination med social kompetens. Det är allt möjligt. Hur jag beter mig som lärare, jag ska vara rättvis när jag behandlar elever. Det handlar om både kunskap och social kompetens, allt möjligt. Man kan inte säga att det bara handlar om matte, engelska och svenska. Utan social kompetens är man ingen bra lärare (Leyla).

Leyla verkar mena att vara rättvis inte främst eller endast avser bedömning av elevernas prestationer och kunskap. Rättvisa kan handla om att skapa goda förutsättningar för alla elever, utifrån deras specifika språkliga och sociala

färdigheter. Det aktualiserar frågor hos läraren om förhållningssätt och omdöme i samspel med eleverna.

Ökad betydelse av social kompetens

Flera informanter menar att det blir allt viktigare att som lärare ha, vad de benämner som, social kompetens. Lars hävdar att sådan kompetens är viktig för lärare rent generellt men särskilt betydelsefull på hans egen arbetsplats. David har under sin åtta år långa yrkesbana sett en sådan utveckling i yrket rent generellt och i förhållande till den egna arbetsplatsen mer specifikt:

Kompetensen att ta hand om dem här barnen som mår dåligt. I synnerhet på den här skolan, tycker jag att den är mycket viktig. På en sådan här skola finns det många barn med särskilda behov. Speciella barn som behöver mycket stöd. Många föräldrar säger att dom skulle vilja ha en psykiatriker här på skolan och gå till och prata med. Det är svårt för oss som lärare. Vi har ingen utbildning just i den biten, psykologi, så mycket (Lars).

Lars uttalande rymmer flera antaganden, dels att de barn som går på skolan lever under sociala förhållanden som skiljer sig från barns sociala förhållanden rent generellt, dels att uttrycket ”på en sådan här skola” inte behöver förklaras. Det framstår vara ”allmänt känt” hur det förhåller sig i områden karaktäriserade av en blandning av många nationaliteter, hög arbetslöshet och stor omflyttning. Uttalandet kan också säga något om betydelsen av den lokala skolkontexten för lärarnas uppfattningar om sitt arbete. Känslor av otillräcklighet i relation till elevers sociala behov är uppenbara i intervjuerna.

Bo uttrycker också förändringar i vissa kompetensers och förmågors betydelse under sina tjugo år som lärare:

Som ny lärare var jag så himla fokuserad på hur jag lärde ut de olika ämnena. Ju äldre man blir, ju mer avslappnad blir ens inställning. Nu jobbar jag med social kompetens, utvecklingspsykologi, gruppdynamik. Det är viktigt att reflektera över min roll i relationer (Bo).

Lärarnas fokusering på sociala aspekter verkar grundas på två förhållanden. För det första uppfattas elevernas behov av socialt stöd från läraren har ökat över tid. Denna ståndpunkt representeras av lärare med såväl kortare som längre erfarenhet av läraryrket. Det bör dock påpekas, att när lärarna talar om upplevelse av förändring gör de det utifrån olika lång yrkeserfarenhet. För det

andra uppfattas ökad lärarerfarenhet underlätta för läraren att öppna upp och ge utrymme för sociala dimensioner. Lena påpekar att hon redan på lärarhögskolan förstod att ”konflikthantering” skulle komma att ta stor plats under en arbetsdag. Genom praktisk lärarerfarenhet har denna insikt fördjupats:

Man har ju skolan, det är ju kunskap, det är kunskap allting handlar om. Men vi ska ha en social skola. Alltså, det handlar ju mycket om att kunna reda ut vad som har hänt på rasten, konflikter. Det tar ju jättemycket av en. Men ibland får man släppa det, för det är en skola. Det är kunskapsinhämtning det är frågan om i skolan. Jag tänker mycket på det sociala, där kan jag känna att jag saknar, att gör jag rätt nu, kan jag fundera mycket på. Att man bara går på liksom känsla och är medmänniska. Kanske inte så mycket på att man är kompetent i ämnet egentligen (Lena).

Också Lenas utsaga verkar inkludera en delvis kluven uppfattning till relationen mellan arbetets pedagogiskt-didaktiska dimensioner och sociala dimensioner. Eftersom lärare har ett ansvar för att eleverna ska uppnå de mätbara mål som uttalas i läroplanen och känner press inför att eleverna ska få godkända resultat på nationella prov, hamnar lärare ibland i prioriteringssituationer.

Diskussionen inte är ny. Qvarsebo (2006) visar att lärares situation efter att skolagan avskaffades under 1950-talet uppfattades som alltmer komplex och försvårad. Skolans uppgifter vidgades i takt med att gamla fostransinstitutioner, främst familjen, försvagades. I lärartidningar uttrycktes återkommande att skolbarnens uppförande hade försämrats i takt med samhällsförändringar. Skolöverstyrelsen poängterade därför att det var viktigt att läraren såg längre än till skolmiljön. De krävdes att läraren hade en helhetssyn på fostransuppgiften och såg till både sociala, fysiska och psykiska faktorer i barns miljö. En god kontakt mellan lärare och elevers föräldrar betonades, vilket känns igen från den nuvarande läroplanen, Lgr 94.

Kön och kompetens

I samtalen kring lärares kompetens ges den enskilda individen stor betydelse. Kön avfärdas emellertid ofta som en betydelsefull faktor:

Nej, det tycker jag nog inte. Men jag har träffat kvinnor som har någon form av, vad ska man kalla det, inre styrka av något slag. Det handlar ju inte bara om att sätta sig i respekt, det handlar om så mycket annat också. Där är det nog väldigt mycket vad man är för person. Barnen kanske tycker det är roligt att få en manlig för att dom har

haft väldigt många kvinnliga. Men annars blir det väldigt mycket vad man gör det till själv som lärare (Regina).

Nej, det tycker jag inte. Jag har sett alla möjliga typer av lärare. En del har det liksom i sin hand, som en gåva nästan, och kan bara komma in och sätta sig där och köra igång en lektion och barnen lyssnar, medan andra får jobba väldigt hårt för det, att komma till den nivån. Det var en tjej som läste till lärare med mig, hon var ganska kort, inga problem, hon jobbade på högstadiet. Dom var tysta som små möss när hon kom in där. Så det spelar ingen roll om man är man eller kvinna, det gör det inte (Lars).

Lärarkompetens verkar uppfattas som ett slags inneboende förmåga eller en personlighet hos läraren. I Lars utsaga framstår först en sådan förmåga vara något man endera ”har” eller ”inte har”. I hans fortsatta resonemang anses emellertid att personlig lämplighet för yrket också är något som kan övas upp. Denna förmåga eller personlighet uppfattas inte könsbunden. Däremot kan de nyss angivna citaten sägas inrymma ett uttalat förmenande om kön, eftersom de båda lärarna specifikt väljer att framhålla exempel på kvinnliga lärare med pondus och auktoritet, som om sådana kvinnor vore ovanliga. Möjligen förhåller sig dessa lärare till en kollektiv föreställning om manlighet och auktoritet. Uttalandena kan ses som baserade på erfarenhet, men den erfarenheten inkluderar även föreställningar som inte bygger på egna upplevelser.

De ovanstående skildringarna kan sättas i relation till Maher och Tetreaults (1994) diskussion om olika slags auktoriteter. Den positionella auktoriteten ses vara länkad till lärarens position utifrån att han eller hon dels är vuxen, dels innehar en yrkesställning som ger respekt. De kvinnor som skildras i intervjuцитaten från Regina och Lars bemästrar undervisningssituationen (”mastery”) och genererar respekt och förtroende från eleverna.

Andra informanter ger mer motsägelsefulla uttalanden på frågan om kön har med kompetens att göra. Först sägs kön inte spela någon roll för lärarkompetensen, men i den fortsatta diskussionen blir könsaspekten ändå betydelsefull. Ibland görs också en pendling tillbaka till ståndpunkter som vilar på individfokusering:

Nej, jag tror att man kan ha olika syn på det dagliga arbetet, men målen är liknande. Men det är mycket från individ till individ. Helt klart. Kvinnor är mer benägna att sluta sig kring pedagogiken fast det sociala rasar ihop. Men de kör på med substantiv ändå, medan män är mer för det sociala. Det är mycket individuellt (Rikard).

Nej, det tycker jag inte, vill inte (skratt). Sedan kan det säkert vara så, men då får man öva upp det som fattas. Och det tror jag att alla kan, bara man är medveten om vad det handlar om. Om vi tar rösten som ett exempel, det finns kvinnor som absolut har starka röster. Men generellt kanske en manlig röst hörs lite tydligare utan att de höjer rösten eller är arga och skriker. Där har kanske de flesta män lite försprång. Men annars tror jag mer på individen än genusperspektiv (Lena).

I Lenas uttalanden finns ett outtalat antagande om att en koppling mellan kön och kompetens skulle vara till kvinnors nackdel. Tydligt i diskussionen om kön och kompetens är ambivalensen i flera av informanternas uttalanden. Å ena sidan påtalas skillnader mellan kvinnor och män och en delvis komplementär syn på relationen mellan könen kommer till uttryck. Å andra sidan betonas den enskilda individens förutsättningar och ageranden. Detta kan tolkas som en motvilja att se på sin egen arbetsplats som genusifierad. Därmed accepterar man inte heller tanken om genusregimens existens på sin skola. Med detta tar man avstånd från att vara påverkad eller medskapare av hierarkiska och asymmetriska ordningar på arbetsplatsen. En annan tolkning är att man i sitt resonerande hänvisar till olika situationer där betydelser av genus har varierat i räckvidd och styrka, eller att andra sociala ordningar varit mer framträdande (jmf Thurén, 1996). Dessutom kan, såsom Magnusson (1996) betonar, olika förståelser av genus betydelse vara närvarande samtidigt, om än inte lika starka, vilket den beskrivna ambivalensen i lärarnas utsagor kan tänkas spegla.

Syn på sin egen yrkeskompetens

Huruvida lärarna ser sin egen kompetens som tillräcklig i sitt arbete varierar. Ett rimligt antagande är att de yngre och mindre erfarna lärarna är mer självkritiska, inte minst mot bakgrund av den skildring som ibland ges av vad som sker när nyutbildade lärare träder in i yrket. I såväl nationell som internationell forskning målas ofta en bild fram av oerfarna och frustrerade lärare, som inte anser sig ha de rätta redskapen för att hantera verksamheten på ett tillfredsställande sätt (se till exempel Arfwedsson, 1994; Bennett & Carré, 1993). Lika tänkbart är att de äldre och mer erfarna lärarna genom sin gedigna erfarenhet, anser sig vara tillräckligt kompetenta på de områden som arbetet kräver. Så entydiga är dock inte intervjupersonernas utsagor.

Lärarna i studien efterlyser och önskar, oavsett ålder och år i yrket, fortbildning. Det finns emellertid indikationer på att yngre och äldre lärares önskemål ser lite olika ut när det gäller själva innehållet i fortbildning. De yngre lärarnas önskemål relaterar till arbetets sociala dimensioner. Ett sådant exempel

är Rikard, som i följande citat värderar huruvida hans kompetens är tillräcklig för att kunna göra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt:

Nej, inte alltid och då tänker jag på den sociala biten. När man får tunga fall borde man vara psykolog helt klart. Då tänker jag på misshandelsfall, psykiska besvär. Alltså sociala problem (Rikard).

Rikard önskar vägledning i hur han ska hantera relationer till elever och föräldrar i svårigheter. Flera äldre informanter är mer inriktade på skolämnen och metodik när de värderar sin kompetens och behovet av fortbildning:

Jag skulle behöva vidareutbildning. Jag har inte fått det så mycket som det var förr i tiden. Nu är det inre arbete, vi använder den här kompetensutvecklingen till att göra dokumentation. Men jag skulle vilja läsa engelska tio poäng, det skulle vara kompetens för mig (Leif).

Det är svårt att undervisa med och kring datorer. Det är inte lätt. Där känner jag att kanske, att min kompetens inte riktigt räcker. Att ha hela klassen sittande vid datorer och det krånglar, så känner jag att det inte är helt enkelt att få till det (Rut).

Lärarna uttrycker utan tveksamhet vad de anser sig vara i behov av i fråga om vidareutveckling och fortbildning. Emellertid ges under samtalen återkommande beskrivningar av att studiedagar inte fylls med fortbildning utifrån lärarnas egna önskemål och behov. Tiden avsatt för fortbildning ägnas åt dokumentation, till exempel att skriva individuella utvecklingsplaner för varje enskild elev. De efterlängta studiedagarna upplevs ofta som en besvikelse, och vissa av lärarna deltar i kurser och föreläsningar på fritiden för att förkovra sig och utvecklas i yrket.

Lärares missnöje med fortbildning har tagits upp även i tidigare forskning. I Lindqvist (2006) framkommer att lärare kan uppfatta viss kompetensutveckling som något av ett störande moment. Kompetensutveckling som inte är riktad mot den pågående verksamheten kan snarare upplevas hindrande för utvecklingen. Lärarna i Lindqvists studie uttrycker att de under den arbetstid som inte är reglerad³⁹ försöker förkovra sig genom pedagogisk litteratur eller TV-

³⁹ Arbetstiden för lärare har varierat över tid men är idag indelad i två delar; reglerad arbetstid och förtroendetid. Den reglerade arbetstiden är en nettotid om 1360 timmar som ska fullgöras under verksamhetsåret. Skolledaren och läraren kommer överens om var och när arbetet ska utföras. Arbete inom den reglerade arbetstiden behöver inte ske endast under dagtid och den kan användas för alla slags uppgifter som omfattas av lärares anställning. Det innebär att den reglerade arbetstiden fysiskt är

program som knyter an till skolan. Lärares läsning av litteratur som anknyter till arbetet sker inte sällan vid läggdags. Den sena läsningen har något av ett desperat drag över sig och kan fungera som ett sömnpiller, visar det sig genom de dagböcker som lärarna i den studien har skrivit.

Kollektiva uppfattningar och normer om ”kvinnligt” och ”manligt” kommer till uttryck till exempel i antaganden om mäns förväntade förmåga att leva upp till den manliga normen, liksom i föreställningar om kvinnor som särskilt omsorgsorienterade. Det är påfallande att flera manliga informanter noga poängterar att de förmår ”hålla ordning” i elevgruppen. Ett exempel är Leif som berättar att han *är stresstålig och tappar inte konceptet. Så tror jag att jag är ganska så målmedveten. Och jag kan hålla ordning. Jag har inga problem, disciplinära problem.* I Leifs fortsatta resonemang nyanseras eller motsägs emellertid uttalandet om att han inte har några svårigheter att skapa ro i klassrummet. Han uppger att han ibland får avbryta lektioner för att reda ut slagsmål och kontakta föräldrar. Bilden förändras till viss del ytterligare i den följande argumentationen:

Alltid är det det här dilemmat med förhållningssättet till barnen. Å ena sidan ska man vara polisiär, auktoritär, höja rösten som en soldat nästan. Å andra sidan släpper man in eleverna och har dom som sina gullungar nästan (Leif).

Leif verkar lägga vikt vid att sätta sig i respekt bland eleverna och markera sin auktoritetsställning, dels agera genusöverskridande i den meningen att distans och gränser gentemot eleverna inte alltid hålls explicita. En sådan beskrivning kan tala för att lärarens repertoar av hållningar i relation till eleverna kan uttryckas och upplevas. En tolkning är att Leif navigerar mellan olika sätt att praktisera maskulinitet. Det kan också tolkas som att i vissa situationer kan en person agera i enlighet med genusordningens föreskrifter, för att i en annan situation överskrida genusgränser. Det är dock troligt att ett förhållningssätt som överensstämmer med genusordningens föreskrifter måste vara det dominerande, för att läraren emellanåt ska kunna överskrida genusordningens bestämmelser och ändå ha kvar sin auktoritetsposition. För Leifs del skulle det sannolikt innebära ett ifrågasättande från andra inför hans kapacitet att leva upp till normen om en ”manlig” hållning, om han inte också skulle framhäva och påvisa

uppdelad i två delar; arbetsplatsförlagd tid och tid som inte är arbetsplatsförlagd. Den del av årsarbetstiden som överstiger 1360 timmar utgör förtroendearbetstiden, som för den genomsnittlige läraren innebär 407 timmar. Förtroendetiden är främst avsedd för för- och efterarbete. I förtroendetiden ingår även spontana elev- och föräldrakontakter liksom tid för egen utveckling (Lindqvist, 2006).

förmågor som att vara ”polisiär” och ”auktoritär”. Som Tallberg Broman (2001, 2002) påpekar, kan genusöverträdelser innebära personliga konsekvenser.

Hur kan det förstås att Leif ena stunden skildrar att han inte har några ”disciplinära problem”, för att i nästa stund berätta att det finns tillfällen när han måste avbryta verksamheten i klassrummet på grund av bråk mellan elever? Å ena sidan kan den beskrivna situationen betraktas som att läraren har tappat greppet och att eleverna i lärarens närvaro sätter sig över regler som gäller i klassrummet. Å andra sidan är det tänkbart att ”fullt slagsmål” inte behöver innebära ett hot, eftersom läraren är övertygad om att han kan hantera det rent fysiskt. Så kallat disciplinära problem kan med andra ord referera till att situationen visserligen gått över gränsen men att läraren ändå är förmögen att hantera den, snarare än att det inte alltid är tyst och rofyllt i klassrummet.

Även andra informanters uttalanden på samma tema kan tolkas innebära vissa nyanseringar eller rent av motsägelser. *Jag har talat om att det är jag som säger till vad man ska göra. Det finns viljor här att göra allt möjligt. Men det är min roll som ledare att ta tag i det*, menar Bo. Likväl verkar inte tillvaron som (manlig) lärare fullt så enkel som Bo först gör gällande. Relationen mellan elev och lärare är asymmetrisk utifrån faktorer som ålder och status, men det verkar som att det inte betyder att det givet genererar auktoritet. Bo talar utifrån sina tjugo års yrkeserfarenhet om en lärarroll i förändring och menar att elever idag inte accepterar en auktoritär lärare.

Ralf berättar att han känner press att leva upp till rollen som ”skolans ordningsvakt”. På en direkt fråga om han trivs i den rollen blir han först tyst, men säger efter en lång tystnad:

Nej, det gör jag inte riktigt, men...alltså, gör jag det inte är jag rädd att det kommer att förfalla. Det finns inte riktigt ett konsensus att man tar i allt man ser/.../Jag tror att många är rädda att dom inte ska hantera situationen, framförallt stökiga pojkar och äldre snälla småskolefröknar, liksom (Ralf).

Den tystnad och eftertänksamhet som föregår Ralfs svar kan tolkas som att han inte tidigare har reflekterat över frågan. Hans ordningsvaktsroll verkar inkluderas i en självskrivnen och därmed osynlig ordning på skolan. Bilden av en ”riktig man” kanske till och med försvårar för Ralf att se sig själv på andra sätt.

Anmärkningsvärt är att flickor aldrig nämns i talet om stökiga elever. Inte heller talas det om (alltför) snälla (yngre eller äldre) manliga lärare.

Kombinationen av begreppen kön och ålder tycks användas för att ge en talande skildring av hur olycklig den kan vara i praktiken. Vad det hade betytt att om den ”snälla fröken” i exemplet hade varit yngre framgår inte av utsagan. Lika lite går att utläsa vad det hade inneburit med en kombination av stökiga flickor och de ”snälla småskolefröknarna”. Uttalandet visar att den dominerande genusordningen ses som självskrivna och ”naturlig”, vilket förklarar varför den i skolvardagen kan vara diffus eller rent av omärkbar. Citatet kan även ses som ett exempel på hur genussystemets logik om isärhållning, i det att Ralf särskiljer ett ”kvinnligt” beteende från ett ”manligt”. Det sker genom att han indirekt å ena sidan skattar sin egen (manliga) insats som oundgänglig, och å andra sidan antyder att de kvinnliga kollegornas insats är otillräcklig eller att de rent av är undflyende i vissa kritiska situationer. Den ”manliga” insatsen beskrivs vara överlägsen den ”kvinnliga”. I Ralfs följande diskussion får betydelsen av lärarens kön i relation till eleverna en något annan innebörd. Fokus på den enskilde individen blir centralt. Han är inte helt säker på att män kan sörja för ordningen i klassrummet:

Det handlar väldigt mycket om personlighet. Om inte barnen känner att det finns en auktoritet, så spelar det ingen roll vilket kön du har, om du är man eller kvinna, för har du ingen auktoritet, då kommer inte barnen att lysna på dig. Det är ingen respekt du får, det är respekt du måste förtjäna (Ralf).

Även här finns en viss ambivalens i fråga om betydelsen av lärarens kön. I det tidigare citatet från Ralf framställs könstillhörigheten vara högst väsentlig. I det ovan angivna citatet mister kön lite av sitt förklaringsvärde. Det som kan framstå som en motsägelse kan, såsom Thurén (1996, 2002) påpekar, tolkas som att genus räckvidd når och påverkar vissa situationer i högre grad än andra och att genus styrka i dessa situationer kan variera.

I Ralfs uttalande om äldre snälla småskolefröknar framställs det vara ”manligt” att agera på ett sätt som innebär ett alternativ till och som något ”annat” än vad de kvinnliga lärarna sägs representera. Att lärare agerar mycket bestämt gentemot elever framkommer i andra informanternas uttalanden ge negativa följdverkningar och i förlängningen snarare äventyra än säkra lärarens auktoritetsställning. Det som av vissa beskrivs vara ett ”manligt” och eftersträvansvärt förhållningssätt skildras i andra uttalanden som inte alltid särskilt gångbart:

Många gånger går man in för hårt och tar i barnen för hårt, i ett läge där det gör mer skada än nytta och blir en större sak än det hade blivit om man gick utanför dörren och pratade lugnt. Men ofta blir det att man tar det inne i klassrummet och så blir det en sak för hela klassen och inte bara en sak för dom enskilda barnen det gäller. Och då blir den övriga klassen väldigt orolig, för dom har alltid väldigt starka band mellan varandra. Även om dom bråkar mycket med varandra, så finns det en klassgemenskap som är väldigt stark/.../ Och då kan det vara en person i klassen som är ganska så populär och går man då på honom för hårt, då får man några av dom andra mot sig (Lars).

En markering från lärarens sida kan utmanas av eleverna, inte minst när den elev som har tillrättavissats av läraren har en god statusposition bland kamraterna. Markeringen kan betyda att läraren minskar i aktning hos eleverna och riskerar att få svårigheter att bevara en auktoritetsställning gentemot dem.

Lärararbetet har beskrivits som offentligt på så vis att det som händer i klassrummet och hur läraren handlar, bevittnas av en stor grupp elever (se till exempel Doyle, 1986). Relationer till elever beskrivs i de angivna citaten som något av en förhandling i vilken läraren måste göra sig värd elevernas förtroende. Tidspress kan verka hindrande för läraren att agera i enlighet med sina pedagogiska intentioner och kan leda till prioriteringar som inte alltid känns tillfredsställande.

När den skolämnesrelaterade kunskapen ska prioriteras är det möjligt att aspekter av mer social karaktär får en sekundär plats. Kunskap relateras, enligt Leifs tolkning av den pedagogiska modellen, till det mätbara och konkreta stoffet i ämnet och undervisningen:

Lektionen börjar, så är det två som är i fullt slagsmål, så man måste, vad ska man prioritera? Tyst, man kan höja rösten, tyst, sitt på din plats, titta på tavlan, sätt i gång och arbeta nu, sexans tabell, skriv produkten i sexans tabell, tyst, torka tårarna nu (skratt)/.../Jag skulle vilja lösa grundligt och reda ut det. Men det går inte att göra det nu, enligt den här modellen. Så det är kunskap i centrum varje minut, så det är bara att vara effektiv. Konflikter får skötas på rasten eller sin egna tid (Leif).

Viljan från dessa manliga lärare att skildra sig som kapabla att skapa ro och ordning i elevgruppen verkar stark, vilket kan förstås mot bakgrund av att man annars kan äventyra sin position i det manliga kollektivet. Ett fall i hierarkin innebär att man närmar sig det som har en kvinnlig kodning, ett slags underordnad maskulinitet (Connell, 1999). Att som man närma sig det ”kvinnliga” är inte något eftertraktat, menar Havung (2005).

Tidspress kan alltså framkalla ageranden hos lärarna som de själva egentligen inte känner sig bekväma och nöjda med. Man kan tänka sig att ett agerande med utpräglad fokusering på skoluppgifterna frammanas av de reella tidsrelaterade villkoren och pedagogiska inriktningar som lärare har att förhålla sig till. Ett sådant antagande kan nyansera biologiskt genomsyrade uppfattningar om att kvinnor och män ”av naturen” och utifrån könstillhörighet tenderar att bete sig på olika vis. En man som ”sätter kunskapen i centrum”, såsom Leif beskriver, kan med andra ord ses utföra sitt uppdrag på ett sätt som harmonierar med den aktuella skolans specifika pedagogiska förhållningssätt, snarare än att göra det därför att han är man.

Medfödda egenskaper

Flera lärare diskuterar männens fysiska attribut som fördelaktiga i fråga om att tillskansa sig elevernas respekt. Detta tema är inget nytt fenomen, utan har lyfts fram även i tidigare forskning (se till exempel Shaw, 1995). I synnerhet männens djupare röster beskrivs vara en särskilt väsentlig aspekt:

Manliga lärare har det mycket lättare. Det har jag känt i mitt fall i alla fall. Det är mycket lättare att vara man. Delvis möjligtvis därför att det är en del muslimska barn kan det nog vara. Dels röstmässigt är en viktig del i det. Att man har en grov röst och kan ryta i så dom förstår att det räcker/.../Det handlar om individen, men ofta är män större än kvinnor och har en inneboende aggressivitet i sig, vilket ibland gör att man kan sätta gränser på ett tydligare sätt. Mörk röst möjliggör att göra sig hörd. Barn lyssnar på män (Rikard).

Det tror jag är den manliga lärarens styrka. Höja rösten och så. Det låter mycket mer än om jag höjer rösten och säger ifrån (Rut).

I vissa uttalanden sätts kvinnliga lärares medfödda egenskaper i kontrast och motsats till de manliga lärarnas fysik. I dessa uttalanden är en kvinnlig kropp eller ljus hårfärg inte till lärarens fördel i relation till eleverna:

Jag tänker på muslimer på skolan som, där mamman inte har någonting att säga till om hemma. Det är pappan som styr och är överhuvudet. Och därför lyssnar man inte på en kvinnlig lärare som är blond och ung (Lena).

Jag kan bara tala utifrån egen erfarenhet med Bo, så får ju han mer respekt från eleverna mer direkt tror jag, för att han är två meter lång och man (skratt), än vad jag får som är ung och inte så lång. Längden kanske inte spelar så stor roll egentligen, men lite skillnad är det nog (Beata).

Uttalandena ovan kan sättas i relation till ett dualistiskt tänkande om kvinnor och män som varandras motsatser. Detta är en typ av möjliga relationer mellan kvinna och man som, med referens till Hirdman (2002), beskrevs i studiens teoretiska utgångspunkter (kapitel 2). Beata ställer man/norm och lång mot kvinna/motsats och kort. Vad en lång kvinna eller kort man hade inneburit i en liknande situation går av citatet inte att utläsa. Å ena sidan kan i uttalandet vila ett underliggande antagande att kvinnor oavsett fysiska attribut som grupp är underordnade män. Å andra sidan kan citatet även inrymma en uppfattning om att kön i kombination med andra faktorer, som till exempel ålder i det angivna exemplet, kan förändra den asymmetriska relationen mellan kvinnor och män.

Intressant att notera är också att i Lenas och Rikards uttalanden förklaras olikheter i respekt gentemot kvinnliga och manliga lärare i termer av etnicitet och inte främst i termer av kön eller de fysiska attribut som ofta är behäftade med individens könstillhörighet. ”Muslimer” representerar i utsagorna det maktasymmetriska och icke jämställda. Lena och Rikard verkar förutsätta att hierarkiska relationer mellan kvinnor och män är mer betydande bland ”muslimerna” än bland ”oss”.

Talet om muslimska män aktualiserar diskurser där dessa män kopplas samman med kvinnoförtryck. Å ena sidan kan dessa uttalanden spegla lärarnas egna erfarenheter. Att dessa erfarenheter handlar om elever med muslimsk bakgrund är emellertid inte märkligt mot bakgrund av att det på ett par av de skolor som ingår i studien finns många elever med muslimsk bakgrund. Å andra sidan kan utsagorna också reflektera en önskan att ”avgenusifiera” skolans organisation och lärararbetet. Genusordningens uttryck i den lokala genusregimen på skolan förvandlas med detta till något som grundas på ”de andras” närvaro, som inte har med ”oss” att göra. Det är lättare att observera genusordningen i ”de andras” ”kultur” än i sin egen. Uttalandena inkluderar ett antagande att respekten för de kvinnliga lärarna skulle öka om eleverna inte vore ”muslimer”. Detta kan ses som ett exempel på sociala kategorier i samspel, här i fråga om kön och etnicitet, och hur svåra de kan vara att särskilja i beskrivningar av den praktiska verksamheten (Hägerström, 2005). I lärarnas tal om ”muslimer” framställs detta vara en homogen kategori, utan inbördes variationer.

Kvinnors medfödda egenskaper beskrivs inte som fördelaktiga. Emellertid finns något enstaka exempel på att män kan känna ovilja inför att ta till brösttoner för att sätta sig i respekt:

Jag har sagt till föräldrarna också att jag tycker ju inte att jag ska få den här klassen att fungera på grund av yttre hot. Jag har sagt att den ska fungera även om det kommer in en timid människa som är osäker. Jag kan stå och ryta här, men hur kul är det? (Bo).

Bo verkar inte vilja leva upp till det som i flera informanternas beskrivningar av kvinnliga och manliga lärare skildras vara ett ”manligt” förhållningssätt. Ett sådant förhållningssätt innebär, som beskrivits, enligt de flesta av intervjupersonerna vara kopplat till en auktoritet som betyder att eleverna respekterar lärarens krav på att det i klassrummet ska vara lugn och arbetsro.

Bland lärarna finns även de som inte står bakom ståndpunkten att elevernas grad av respekt har att göra med elevernas etnicitet eller lärarens kön. I nedanstående citat resonerar en av informanterna kring att det snarare är de manliga lärarna som riskerar tillmälen från eleverna:

Det är nog mer legitimt att säga något grovt till en manlig lärare än vad det är att göra det till en kvinnlig. Därmed säger jag ju inte att dom går fria från det men, men...det kan det nog vara/.../Barn i alla kulturer är ju ändå fostrade i att man slår inte flickor eller kvinnor. Man respekterar kvinnor, har dom ju ofta med sig hemifrån (Ralf).

Manliga lärare med mörk röst undslipper, enligt Ralf, inte verbala tråkningar från elever. En mörk röst innebär inte heller automatiskt respekt. Barns respekt gentemot kvinnor framställs i uttalandet vara något som är centralt i barnuppfostran oavsett familjens etnicitet. I utsagan vilar ett antagande att relationerna mellan vuxna och barn i skolan, och frågor om respekt och auktoritet, inte givet ses sammanlänkat med elevernas etniska bakgrunder eller om läraren är en kvinna eller en man. Ett sådant antagande finns emellertid representerat bland lärarna. Oavsett om lärarna anser att elevernas etnicitet är relevant för deras respekt gentemot sina lärare eller inte, kvarstår det faktum att det finns en tendens till att inkludera etnicitetsaspekten i diskussioner som rör kön och fysiska attribut. Värdet av en grov röst eller fysisk styrka i samspel med etniskt svenska elever uttrycks emellertid inte explicit av någon av de intervjuade lärarna.

Lärarkets status

I diskussioner med informanterna om yrkeskunnande och kompetens görs i stor utsträckning kopplingar till vad som beskrivs som läraryrkets låga status, trots att intervjufrågorna inte omfattar detta tema. Några av lärarna gör internationella

jämförelser när de skildrar och belyser svenska lärares villkor och position i samhället:

Om man ska jämföra med Finland, där har ju lärarna mycket, mycket högre status än här. Men eleverna där verkar vara lite mer hårt drivna under grundskoletiden och det är ju mycket högre press på studenter (Lena).

Om man jämför statusen som läraryrket har i Sverige med andra europeiska länder så är statusen låg här. Och helt enkelt är det inte så populärt. Den statusen som läraryrket har i Sverige, det är inte i många europeiska länder som den är så låg. i Finland är det prästen, läraren och sedan kommer bankdirektören. Och om du går på kalas, ta du tårta först, du är lärare, ta först, varsågod. Man får respekt som lärare och så tror jag det är i Frankrike och Tyskland också (Leif).

I en statlig utredning om jämställdhet i förskolan (SOU 2006:75) resoneras kring varför kvinnor och män på lärarutbildningen tenderar att välja att rikta in sig mot grundskolan framför förskolan. Trots att det inte finns någon verksamhet som brukarna är så nöjda med som förskolan, utgör den ett yrkesområde med låg status. Flera tänkbara anledningar till detta tas upp, däribland att förskollärare är ett relativt lågavlönat yrke i jämförelse med andra yrken med motsvarande utbildningslängd. Vidare betonas att förskolans verksamhet riktar sig mot de yngsta barnen och att den är betraktad som en yrkesverksamhet lämpad för kvinnor. Även grundskolläraryrket kan ses som ett yrke förknippat med ett relativt lågt löneläge i förhållande till andra yrken som kräver motsvarande utbildningslängd. Likaså är det, i synnerhet för skolans tidigare år, sett som en yrkesverksamhet för kvinnor.

Det omgivande samhällets syn på lärarkåren framställs i citaten ovan variera kraftigt vilket ger konsekvenser för lärarens positionella auktoritet. Huruvida de citerade lärarna grundar sina uttalanden på egen erfarenhet, situationer de fått återberättat för sig eller på lösa antaganden, förblir osagt. En del av de lärare som har lång erfarenhet menar att läraryrkets status förändrats genom åren. De ger olika förklaringar till en sådan utveckling, både politiska och medialt relaterade argument. Vissa menar att det skedde en avgörande förändring i och med att kommunerna under 1990-talet fick det övergripande ansvaret för skolan:

Det är definitivt så, tycker jag, att det är lite för låg status just nu. Så det behöver ju förbättras /.../ När vi blev kommunanställda istället för statligt anställda, det var då det vände (Lennart).

Andra är kritiska till medias bevakning och rapportering av skolans verksamhet. De bilder som presenteras i massmedia upplevs godtyckligt selekterade och i viss mån orättvisa:

Jag tänker att det är mycket det här negativa med nyhetsrapporteringen med mobbing och när man går ur grundskolan kan man inte läsa och naturligtvis påverkar det. Vad är det för typer, lärarna, kan de detta? Och där skulle man visa upp, att det mest är positivt, att rapportera det också (Leif).

Politiska beslut och medias roll kan med andra ord bidra till vad lärarna hänvisar till som statusförändringar och ett ifrågasättande av lärarkåren. Lärarna menar att deras kunskaper och professionalitet i den mediala debatten ifrågasätts. Möjligen kan citatet ovan relateras till en av de fyra slags auktoriteter som Maher och Tetreault (1994) beskriver, "voice", som anknyter till individers och gruppers förutsättningar att göra sina röster hörda. Det blir uppenbart att man som lärare kan anse att ens egna berättelser om sin situation inte omfattas i medias skildringar av skolverksamheten. Medias framställning av skola och lärare tas upp även av Tallberg Broman (2001), som menar att särskilt kvinnor har känt sig förnedrade av hur de där blivit ifrågasatta och skildrade.

Medan lärarna i föreliggande studie verkar mena att frågan om läraryrkets minskade status är relativt ny, visar Qvarsebo (2006) en annan bild. Skolagens avskaffande på 1950-talet kom att innebära diskussioner bland annat i lärartidningar om läraryrkets attraktionskraft och status. Man frågade sig vem som egentligen vill arbeta i enhetsskolan, utan att få lov att upprätthålla ordningen i klassrummet. Lärare upplevde att de inte längre var garanterade rättssäkerhet i sin yrkesutövning.

Manliga lärare beskrivs av flera intervjupersoner som något önskvärt särskilt för elevernas skull. Däremot nämns inte betydelsen av manliga lärare i diskussioner om yrkets status.

Professionalitet och status i läraryrket relativt andra yrken

Flera informanter menar att den offentliga debatten kring skolan och lärarkåren ger negativa eller onyanserade bilder. I relation till denna uppfattning diskuteras och jämförs läraryrket stundom med andra yrken. Vissa jämför läraryrket med erkänt professionella yrkesgrupper och ur den jämförelsen framstår lärares professionalitet som tveksam. Delvis sätts lärarprofessionalitet i relation till de få möjligheterna att avancera i organisationshierarkin:

Läkarnas professionalitet är det ingen som ifrågasätter i någon större utsträckning. Men vi lärare ser inte oss som professionella. Vi ser oss som lärare men har ingen tanke bakom vad det är vi är bra på, vad är så att säga vår legitimitet/.../Vår uppgift är definierad och sedan ska man hålla sig till det, för då blir vi också professionella. Jag menar, en läkare, han eller hon gör sitt jobb där, dom ringer inte hem och undrar hur står det till med dig? (Bo).

Ja, det är ju väldigt svårt när det gäller läraryrket. För professionalitet är ju oftast kopplat till den där ekonomiska biten. Många har svårt att se mjuka yrken, lärare och barnomsorg och kanske sjukvård, som en professionalitet. Hur karriärklättar man som lärare liksom?(Ralf)

När lärarna talar om professionalitet verkar de mestadels avse den yrkeskompetens som finns i lärarkåren. I jämförelser mellan läraryrket och andra yrken sker en förskjutning och lärarna tycks snarare tangera diskussionen om professionalisering och statushöjning av lärarkåren. Ralf verkar mena att en yrkeskår där kvinnor är i majoritet, som inom vård och utbildning, svårligen kan betraktas som professionell. Detta kan ha att göra med uppfattningar att lärargärning bland yngre elever, enligt Miller (1996), inte kräver mycket annat från läraren, än färdigheter för de praktiska och omsorgsrelaterade uppgifter denne utför i sitt eget hem, i sitt eget familjeliv. Det kan även ha att göra med att den omsorgsgivande aspekten i lärargärningen, såsom Coffey och Delamont (2000) påpekar, inte alltid erkänns som en styrka utan snarare betraktas som en svaghet i yrkesutövandet. Detta säger något om den över- och underordningsrelation som råder mellan praktiker som dominerats och domineras av män respektive kvinnor. Ralfs uttalande kan tolkas som en nedvärdering av verksamhetsområden som domineras av kvinnor eller ”kvinnliga” praktiker. Gannerud (2003) menar att värdering av traditionellt kvinnliga praktiker som professionella har att göra med att dessa genererar resultat i form av personlig och social utveckling.

Colnerud och Granström (1993) menar att professionaliseringssträvan i läraryrket har två olika drivkrafter, dels en som har sin grund i en önskan om att bli mer kompetent i yrket och dels en strävan mot högre status i samhället. När intervjupersonerna i den här studien diskuterar frågan om professionaliseringssträvanden, handlar diskussionen främst om det angelägna i att yrkets status höjs. Min tolkning är att de menar att omgivningens ifrågasättande av lärarkåren i och med en sådan utveckling skulle minska. Endast en lärare berör ett samband mellan ökad status och högre lön.

Citatet från Bo ovan implicerar en uppfattning att lärarna själva är med och bidrar till yrkets låga status. Även Glenn ger uttryck för en liknande tanke. Inledningsvis i nedanstående citat resonerar Glenn kring den brist på struktur som han anser kännetecknar de möten som äger rum i personalgruppen. Därefter ger han exempel från en diskussion om lärararbetets villkor som fördes på ett möte där kollegorna var samlade:

Sedan, om vi har diskussioner är det svårt att säga om det är kvinnorelaterat för jag är man och har bara kvinnliga kollegor, men som jag tog upp att vi är ju i skolan till fem och har inga raster och jag menar i vilket annat yrke är det så? Och det sänker bara statusen. Vi måste ta tag i alla delar för att höja statusen för sedan kommer lönen parallellt. Det kan bli svårt när man kommer med ett förslag. Jag har sagt att jag vill inte äta med barnen i bamba⁴⁰, jag vill ha en timmes rast istället, men då säger man att det har varit en facklig kamp att förskollärarna ska få äta gratis med barnen. Och då är det bara ett bedrägeri för sig själv och man tar på sig mera arbete hela tiden och så är det hela tiden, man lägger på sig mera arbete bara (Glenn).

Utan att göra anspråk på att det är en generell könsskillnad menar Glenn sig ha märkt olikheter i synsätt mellan sig och de kvinnliga kollegorna, i diskussioner om ”förmåner” som till exempel pedagogiska måltider i skolbespisningen. I uttalandet framstår läraryrkets villkor i fråga om raster skilja sig från hur det förhåller sig i andra yrken. En tolkning är att Glenn anser att lärarna själva sänker yrkets status genom att acceptera dessa villkor. När han försöker välja bort de ”privilegier” som hans kvinnliga kollegor ser som resultat av en facklig kamp, men som han själv anser vara förvillande, kommer han på kollisionskurs i lärargruppen. Glenn verkar mena att de kvinnliga lärarna är inkapabla att genomskåda att ”förmåner” som fria pedagogiska måltider⁴¹ i själva verket innebär en ökad arbetsbelastning.

Lars menar att yrkets låga status kan sättas i samband med bristen på befogenheter, inte minst i relation till eleverna:

Vi har inga befogenheter. Vi kan ju inte ta till, vi har rösten som vårt medel. Om vi säger till ett barn att sluta med det eller gör det, då blir det ändå att vi har bara rösten. Tar man då i barnet för hårt eller ska leda ut ett barn, det har till och med hänt på skolan, att dom har anmält lärare. För att dom har tagit för hårt i barnen. Men i regel ska vi kunna ta i ett barn och leda ut det ur klassrummet, men man aktar sig ju för

⁴⁰ Bamba är en benämning på skolbespisning.

⁴¹ Pedagogiska måltider innebär att läraren tillåts äta kostnadsfria luncher i skolbespisningen under förutsättning att han eller hon äter tillsammans med eleverna.

det. Det finns många fall där man blivit anmäld som lärare och då har man bara rösten som medel (Lars).

Den respekt som lärare beskrivs ha haft för flera decennier sedan mer eller mindre per automatik genom faktorer som ålder och utbildning (se till exempel SOU 1997:121), har numera minskad betydelse för den respekt som de möter från eleverna. En självklar legitimitet och positionell auktoritet⁴² utifrån att inneha en lärarroll upplevs med andra ord inte lika markant idag. Detta kan vara en del av förklaringen till varför man ser att ökade formella rättigheter gentemot elever som uppför sig illa, skulle kunna underlätta läraruppdraget genom att förstärka lärarens ställning och anseende. Uttalandet från Lars kan sättas i relation till Densmores (1987) karaktärisering av lärares förutsättningar i arbetet där brist på påverkansmöjlighet och avsaknad av makt anses framträdande.

Såväl erfarna som mindre erfarna lärare i studien talar kring förändringar i lärarauktoritet över tid⁴³. Beskrivningar av förändringar kan till viss del vara vilseledande. Begrepp som ”förr” eller ”tidigare” är diffusa och relativa. Hur kan då lärarnas resonemang kring ”tidigare” och ”förr” i relation till ”idag” förstås? Goodson (1996) har i en nordamerikansk kontext skrivit om skolminnenas konstruktion. Han hävdar att i Nordamerika är skolan nära nog den sista offentliga och kollektiva institution för socialisation, som individen möter i sitt liv. Det är i synnerhet i sådana institutioner man kan förvänta sig att kollektiva minnen kan byggas upp. Utifrån ett forskningsprojekt i vilket pensionerade lärare och tidigare elever i en bestämd skola fick beskriva sina skolminnen. De tidigare eleverna ger två typer av svar under intervjuerna. Den ena typen av svar innebär att skolerfarenheterna undantagslöst framställs i ett rosenrött skimmer. Ofta görs kopplingar till ”skolan idag” som kommenteras i negativa ordalag. Huvudteman i denna slags tolkning är att de studerande på den tiden var disciplinerade och visade respekt för sina lärare.

Även i min intervjustudie talar lärarna om att lärarrollen i sig inte längre alldeles givet för med sig respekt från eleverna. Som lärare får man arbeta för att

⁴² Ett utvecklat resonemang kring olika slags auktoriteter förs under rubriken ”Kön relativt kompetens”.

⁴³ Denna tendens kan sättas i förhållande till Mahers & Tetreaults (1994) resonemang kring auktoritetens föränderlighet. Utifrån citaten kan man hävda att den makt och auktoritet som tidigare (SOU 1997:121) följde lärarens positionella auktoritet, baserad på t ex tillhörighet till lärarkategorin, inte längre framstår som lika tydlig.

få respekt från elever, menar flera. Samtidigt framställs det som något positivt att eleverna inte accepterar en lärare som försöker tillämpa en auktoritär ledarstil.

Den andra minnestypen som Goodson (1996) beskriver finns hos en minoritet av de tidigare eleverna, vilka ger mer kritiska och analytiska synpunkter på sitt förflutna. De beskriver att skoldagarna var de bästa de upplevt, samtidigt som de menar att vissa lärare inte var speciellt ”bra”. Skolminnen verkar vanligen ganska instuderade och välrepeterade, menar Goodson, som om den som talar vet att han/hon berättar något som åhöraren/intervjuaren förväntas vilja höra. Detta är ett exempel på ett kollektivt skolminne som skolans elever och lärare blivit socialiserade in i och som de redan har reproducerat åtskilliga gånger och följaktligen nu upplever som gemensamt upplevda minnen. Ett kollektivt och ett kritiskt minne existerar ofta samtidigt. Det stora värdet i skolminnena är att ”det i dem återigen blir tillåtet att uttrycka den undertryckta spänningen mellan ’vad alla vet’ om undervisning och vad man själv verkligen har varit med om” (Goodson, 1996, s. 107).

Professionalitet från ett inifrån- och utifrånperspektiv

Talet om professionalitet kan, som det har visat sig i tidigare avsnitt, handla dels om yrkets professionella status och dels om den skicklighet och kunnighet som finns bland lärarna. De intervjuade lärarna talar främst utifrån den andra förståelsen av professionalitet, som anknyter till lärarnas kompetens. Huruvida lärarkåren kan betraktas som professionell eller inte, kan delvis ha att göra med vem som har tolkningsföreträde att göra en sådan bestämning. Som lärare kan man å ena sidan uppleva att yrkeskårens professionalitet, i meningen skicklighet och kompetens, är synlig för dem som verkar inom skolan. Däremot kan den vara oklar för personer som gör granskningar med ett utifrånperspektiv:

Det finns en väldigt tydlig professionalitet i läraryrket, men du måste själv vara insatt i det för att se det. Det är väldigt svårt att se det om du kommer utifrån. Mycket av professionaliteten handlar ju om engagemanget i det man jobbar med. Det är väldigt svårt att se det om du kommer utifrån (Ralf).

Förmåga att som utomstående göra en värdering av lärares professionalitet är enligt Ralfs utsaga en svårighet. Lindqvist (2006) belyser på ett liknande vis att utifrån lärararbetets intensifiering, är det få som inte själva är verksamma i skolan som i dag riktigt vet vad lärararbetet innebär. Professionaliteten kan å andra sidan också av lärarna själva upplevas som otydlig. Organisatoriska förutsättningar, såsom hur lokaler ligger i förhållande till varandra och hur

lärarna i arbetslaget samverkar, tycks vara faktorer som genererar svårigheter för lärare att värdera sina kollegors professionalitet:

Det är väldigt svårt att svara på det, för vi arbetar ju inte så mycket tillsammans. Tror dom nya lärarna har mycket lättare att svara på det, för dom arbetar mycket mer tillsammans än vad vi gör. Man är två om en klass. Då kan man lättare svara på det den frågan. Jag har alltid varit ensam med min klass, så jag kan inte uttala mig så (Rut).

Jag ska nog ärligt säga att jag vet nog inte riktigt. För jag ser dom andra så sällan i arbete. Jag kan se någon lärare som är ute i korridoren och ser hur den agerar mot eller bland eleverna, men det är ju kanske bara en bråkdel av hur den läraren fungerar under dagen. Jag vet inte ens hur dom jobbar på samma avdelning här, hur dom är. Väggarna är tjocka och man ser inte igenom och man hör inte heller (skratt) (Regina).

Utsagorna ovan är särskilt intressanta mot bakgrund av att de citerade lärarna ingår i samma arbetslag. Uttalandena tyder på att rent fysisk och konkret samverkan mellan lärarna i arbetslaget i praktiken i hög grad är begränsad, utifrån de personmässiga och lokalmässiga villkor som den lokala organisationen sätter. Därför kan det upplevas svårt att skapa sig en heltäckande bild av kollegors verksamhet och förhållningssätt. Likafullt finns det uppfattningar från de något äldre lärarna att de yngre kollegorna ofta söker sig till varandra för samverkan, stöd och utbyte av idéer. Denna uppfattning får emellertid inte stöd i de yngre lärarnas uttalanden. Snarare ger de uttryck för att de främst söker sig till äldre kollegor i samarbets syfte och för att få professionell vägledning. De som starkast uttrycker ett sådant tillvägagångssätt är ett par av de yngre manliga informanterna, som namnger några äldre kvinnliga kollegor på skolan vilka de gärna rådfrågar i olika situationer.

Lindgren (2003) menar att mentorskap har blivit allt vanligare inom skolan. Kortfattat kan sägas att i en mentorrelation ingår en mentor och en adept, där adepten får stöd genom personlig och yrkesmässig utveckling genom mentors kunskap och erfarenhet. Mentorskapet är ämnat att fokusera på adepts behov. Intervjupersonerna i min studie nämner inte alls mentorskap som ett verktyg att på ett mer organiserat sätt stödjas i sin yrkesroll. Det kan tyckas förvånande av flera anledningar. För det första därför att några av lärarna är relativt unga och möjligen har deltagit i diskussioner kring mentorskap under utbildningstiden. För det andra är en av lärarna så kallad vfu-ledare åt lärarstudier under deras verksamhetsförlagda utbildning och torde av den anledningen ha reflekterat över frågor som rör vägledning och stöd till mindre

erfarna lärare. Ur ett genusperspektiv är det intressant att notera att denna lärare upplever att detta uppdrag har gett honom ökad auktoritet i personalgruppen. Bo menar att *nu när jag är ifu-ledare känner jag att min status ökar, att man lyssnar och det är rätt roligt*. Uppdraget innebär att tiden som han tillbringar med den ordinarie elevgruppen har minskat. Hans pondus har alltså ökat till följd av att han har ersatt viss tid bland dessa yngre elever med att istället ägna sig åt vuxna lärarstudier. Huruvida det är skillnaden i åldrar i de båda grupperna eller om det är universitetets vetenskapliga förankring som genererar status går inte att utläsa av citatet.

Kommentar

Professionell kunskap skapas genom en kombination av vetenskaplig kunskapsbas och praktiskt kunnande, menar Carlgren (1996). Informanterna betonar främst värdet av det praktiska kunnandet och erfarenhetens betydelse för lärares kompetens (jmf Lindqvist & Nordäng, 2003, 2007).

I diskussioner kring yrkeskunnande och kompetens framträder vissa mönster. Ett sådant är att yngre lärare och tydligast yngre kvinnliga lärare betonar individens betydelse i sammanhanget. Dessa visar också på en mer påtaglig ambivalens i genusrelaterade frågor och verkar vara snara att avfärda dessa. Bland de äldre kvinnorna görs i högre grad kopplingar dels mellan erfarenhet av föräldraskap, eller kanske främst moderskap, och kompetens i lärarrollen. Dessa uttrycker också essentiella uppfattningar om kvinnor och män, ”kvinnligt” och ”manligt”. Ingen av männen talar på ett motsvarande vis om relationen mellan faderskap och lärarroll.

Lärarna säger att kompetens i yrket inte har med kön att göra, samtidigt som det i resultatredovisningens andra del visade sig att vissa uppgifter är genusmärkta. Intressant är att medan uppgifter knutna till sociala dimensioner i arbetet benämndes i termer av ”det runtomkring”, är det samtidigt just värdet av ”social kompetens” i lärarrollen som betonas. Lärarna använder begreppet ”social kompetens” som att dess innebörd vore given. Kanske har detta att göra med att liknande begrepp som handlar om till exempel känslomässig intelligens, introducerades för lärare under 1990-talet i fortbildningssammanhang. ”Social kompetens” är också en term med positiv laddning. Frågan är om det skulle vara möjligt för lärarna att i intervjusituationen ifrågasätta betydelsen av sådan kompetens.

I samtal där läraryrkets professionella status tas upp, gör lärarna kopplingar främst till yrkets anseende hos omgivningen. I avhandlingens tredje kapitel, som presenterade tidigare forskning om lärare och lärares arbete, framkom att kvinnliga lärare utifrån sin majoritetsposition har känt sig ifrågasatta och nedvärderade i massmedia och skolpolitik (Tallberg Broman, 2001). Denna studie visar att också manliga lärare känner sig kritiserade på orättvisa grunder, detta trots att de samtidigt i sin minoritetsposition är eftertraktade och att deras närvaro i skolan värderas högt. En tolkning är att kvinnorna känner sig nedvärderade som kvinnor och yrkesutövare, och att männen känner sig nedvärderade främst som utövare av yrket.

Mer sällan relaterar lärarna yrkets professionella status och professionaliseringssträvanden till ett behov av ökad kompetens i lärarkåren. Värt att notera är att ingen av lärarna relaterar diskussionen om status till ökad vetenskaplig förankring i yrket.

KAPITEL 7

AVSLUTANDE DISKUSSION

Den här avhandlingen har syftat till att undersöka lärarprofessionens genusordning. Mer specifikt har det handlat om hur lärarna uppfattar genusordningens uttryck i läraryrket och på vilket sätt som den samhällsliga genusordningen uttrycks i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete. I det här avslutande kapitlet kommer jag att sammanfatta studiens huvudsakliga resultat och, precis som i resultatredovisningen, relatera dessa till studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning på området. Diskussionen är upplagd i enlighet med avhandlingens två frågeställningar.

Lärarnas uppfattningar om genusordningens uttryck i arbetet

Lärarnas uttalanden är på många sätt motsägelsefulla. De allra flesta är ense om att kvinnor och män lämpar sig lika bra för de uppgifter som yrket innebär. Samtidigt ger informanterna, som nämndes ovan, exempel på att uppgifter och ansvar delvis fördelas mellan kvinnor och män. Detta är ett exempel på att uppfattningar på en övergripande nivå inte alltid överensstämmer med beskrivningar av den konkreta praktiken. Kvinnor verkar anta och männen tycks bekräfta att män har fördelar i arbetet därför att de är män, delvis därför att de är så få, delvis därför att de kan representera något ”annat” än de kvinnliga lärarna. För kvinnorna verkar deras majoritetsposition innebära att de inte blir lika synliga för granskning. Ett sätt att hantera sin majoritetsposition är att beskriva den som beklaglig för elever och att nedvärdera ”det kvinnliga”. De kan understryka att män och ”manligt” agerande är viktigt för elever, men de ger inte explicit uttryck för att de själva strävar mot ett sådant förhållningssätt, som skulle innebära försök att skapa likhet med majoriteten.

Männens minoritetsposition genererar alltså fördelar, vilket kan jämföras med Lindgrens (1985) studie av kvinnor i minoritet i organisationer och de svårigheter denna position kan innebära. Männens möjlighet att representera något ”annat” verkar särskilt angelägen i förhållande till diskursen om betydelsen av manliga förebilder, främst för pojkar (se till exempel Johansson, 2006). Detta är en uppgift som flera informanter verkar anse är av stor betydelse. Värdet av kvinnliga lärare som förebilder är inte alls framträdande i materialet, vilket den hade kunnat vara. Elevers mammor beskrivs, då de omtalas, i termer av att de inte orkar med sina barn eller att det finns problem i barnens hemmiljö där mamman har huvudansvar. Mot bakgrund av den bilden hade det varit tänkbart att kvinnliga lärare skulle kunna uppfattas som viktiga förebilder för eleverna. Diskursen om behovet av manliga förebilder kan tolkas som en nedvärdering av kvinnliga lärares förmåga. En annan tolkning är att kvinnorna inte är för många men männen är för få i barns uppväxt och uppfostran (Tallberg Broman, 2002).

Också den här diskussionen är paradoxal, eftersom intervjupersonerna samtidigt menar att yrkeskompetens inte har med kön att göra. Ändå genusmärks uppgifter och lärarna har klara uppfattningar om att förväntningarna mot kvinnor och män skiljer sig åt. På flera ställen i intervjumaterialet ges exempel på karismatiska och professionella kvinnliga lärare. Dessa fungerar som ett stöd för yngre kollegor och de respekteras av elever. Det hade varit tänkbart att sådana lärare får ta sig an särskilt krävande elevgrupper. Sådana exempel ges emellertid inte.

Lärarna ger exempel på kvinnor som inte orkat med sin elevgrupp och ersatts av en man. Hade det varit tänkbart att en kvinna ersätter en man, om andra män finns att tillgå? I intervjumaterialet finns ett exempel på att oron i en särskild elevgrupp av föräldrarna uppfattades ha att göra med att läraren var kvinna. Hon var vikarie, men förklaringarna till stökigheterna i klassen handlade inte om hennes eventuella status som obehörig eller oerfaren lärare. Föräldrarna såg fram emot den manliga lärarens tillträde. Det verkar som att hans könskategori uppfattades som mer betydelsefull än hans utbildningsbakgrund eller yrkeserfarenhet. Manligt kön kan alltså i sig betraktas som kompetens (jmf Gonäs, 2005). Detta antagande får stöd av att det under urvalsförfarandet till studien, där lärarbehörighet var kriteriet för deltagande, visade sig att det på flera av skolorna fanns manliga lärare utan adekvat utbildning (jmf Gustafsson, 2006).

I den allmänna debatten förekommer diskurser om att det är förnedrande för kvinnor att kvoterar in i ett yrke, eftersom detta uppfattas som att man inte

blir erkänd för sina meriter för yrket i fråga. Att manliga lärare tilldelas ansvar för klasser i första hand på grund av sin könstillhörighet, kan ses som ett parallellt fenomen men diskuteras inte. I anslutning till det angivna exemplet kan man fråga sig, vilka kriterier eller vilka karaktäristika hos kvinnor skulle uppfattas som väsentliga för att ta sig an en särskilt orolig elevgrupp, om män inte finns att tillgå.

Exemplet som gavs ovan, om den kvinnliga vikarien och den tillträdande manliga läraren, är värt att lyfta fram eftersom det aktualiserar Connells (1999) teoretiska resonemang om en hierarkisk rangordning av maskulinitetspositioner. En hegemonisk maskulinitet är kärnan i den rådande föreställningen om manlighet och konstrueras i förhållande till femininitet och andra maskuliniteter. Den manliga läraren i exemplet agerade på ett vis som snarare är sammanlänkat med en underordnad maskulinitet som gäller män som bedöms som icke-manliga.

Hegemonisk och underordnad maskulinitet utgör rangordningens ytterligheter. Däremellan finns också en förhandlande maskulinitet, som är den i praktiken vanligast förekommande. Denna position kännetecknas bland annat av att många män utnyttjar den manliga överordningen, samtidigt som de är förhållandevis jämställda i sina relationer till kvinnor. Någon informant menar att en man kan "glida in på en räkmacka" i skolan. Det implicerar att män kan mötas av lägre krav än kvinnor relativt vissa aspekter i yrket. Att kunna glida på räkmackan kan ses som ett sätt på vilket män kan dra nytta av sin överordnade ställning.

Männen i studien verkar till viss del både anpassa sig till och uttrycka ett önskat "manligt" agerande. De tycks också vara införstådda med vad som inte är ett önskat handlande. Männerna verkar navigera med sensibilitet i denna rangordning. Deras noggranna poängterande att deras elevgrupper är lugna, att de hanterar ostyriga pojkar och att de kan ta sig rätten att avsäga sig ansvar för vissa kvinnligt kodade arbetsuppgifter kan tolkas som strävanden mot en hegemonisk maskulinitet. Denna position innebär makt och auktoritet. Samma man kan tala om eleverna som sina "gullungar" och om sig själv som "polisiär", vilket kan vara ett antydande till att männen i sin praktik tillämpar olika maskulinitetspositioner. Männerna fjärrar sig från en underordnad maskulinitetsposition genom ett avståndstagande från ett "kvinnt" beteende. Flera män verkar mena att det inte är omöjligt men olämpligt för en man att gråta ut i personalrummet, eller visa att man är nära att knäckas av sitt arbete.

Detta bekräftar Francis och Skeltons (2001) påstående att manliga lärare, i synnerhet för yngre barn, är särskilt uppmärksamma på hur andra uppfattar deras maskulinitet.

Genusgränser är viktiga att bevara, särskilt för män (se till exempel Havung, 2005; Tallberg Broman, 2001, 2002), och de manliga informanterna är övertygade om att de skulle ifrågasättas som män om de inte motsvarar andras förväntningar. Männens överordnade ställning och minoritetsposition kan innebära fördelar, men genusordningen förpliktigar och drabbar även män. Det empiriska materialet kan alltså tydas som att både de manliga och kvinnliga lärarna menar att männen i enlighet med genusordningen per automatik har fördelar, men samtidigt har högre krav på sig än kvinnliga kollegor relativt vissa aspekter i yrket. Det ska nämnas att en av de manliga lärarna inte ger en motsvarande bild, vilket kan tolkas som ett tecken på att genusordningen tar sig olika uttryck i lokala genusregimer på olika skolor (Connell, 1996). Männens tal om förväntningar från andra och skammen det skulle betyda att misslyckas med att leva upp till dessa förväntningar, är ett tema som ger uppslag till fortsatt forskning. Kvinnornas tal om andras förväntningar inkluderar inte en motsvarande eller liknande diskussion om känslor av skam. Det är möjligt att den finns men inte skildrats lika explicit och därför har gått obemärkt förbi i den här studien.

Både kvinnornas och männens tal inkluderar nedvärdering dels av kvinnor, dels av det ”kvinnliga”. Kvinnor beskrivs delvis som mindre viktiga än män, därför att kvinnliga lärare inte betyder något ytterligare än ännu en mamma. Kopplingar mellan lärarroll och föräldraroll är ett tema som har återkommit under decennier i forskning om lärare och lärararbete (se till exempel Lortie, 1975; Miller; 1996; Persson & Tallberg Broman, 1998; Shaw, 1995). Det beskrivs också som ”kvinnligt” med ineffektiva möten. Att framställa kvinnor som irrationella ligger i linje med ett dualistiskt tänkande om kvinnor och män som varandras motsatser, och där män representerar rationalitet (se till exempel Lloyd, 1984/1993). Intressant att notera är att flera informanter som mycket tydligt avfärdar ett genusperspektiv och istället betonar individens betydelse i olika sammanhang, också använder begrepp som ”typiskt kvinnligt”. De hänvisar också till situationer där genusaspekter kan ha varit av betydelse. Detta kan tolkas som att de på en övergripande nivå föredrar att bortse från genusaspekter, men att de i den konkreta praktiken möter situationer som de ändå tolkar har med genus att göra (jmf Magnusson, 1996).

I beskrivningar av kvinnor och det ”kvinnliga” används ibland dualismer (jmf Harding, 1986) som i ett försök att ge talande skildringar från praktiken. ”Äldre snälla småskolefröknar” som inte rör på ”stökiga pojkar” är ett exempel. Det kan tyckas att dessa beskrivningar är harmlösa, men de inkluderar likafullt en värdering av kvinnors kompetens. Inte heller männen framställs endast i positiva ordalag. Bland annat menar någon att män tar för lättvindigt på sitt uppdrag i vissa sammanhang. Uttrycket ”reptilhjärna” används av en informant för att ge en bild av ett ”manligt” agerande, och hon verkar uppfatta det som önskvärt och något ”annat” än det ”kvinnliga”. Uttrycket inkluderar en föreställning om män som rationella och målinriktade. Samtidigt kan en sådan framställning av manliga lärare också tolkas vara en nedvärdering. Reptilhjärna som uttryck kan också ge associationer till något primitivt. Någon talar om mäns ”inneboende aggressivitet” som något positivt i lärararbetet. Man kan fråga sig hur en motsvarande karaktäristik hos kvinnor skulle värderas (jmf Søndergaard, 2005).

Uppfattningar om mäns rationalitet återkommer i samtal om till exempel att de, till skillnad från sina kvinnliga kollegor, säger sig ha en förmåga att se vad elevernas sinnesstämningar i stunden kräver och utifrån det göra ändringar i pågående verksamhet. Det intressanta här är att ofta både bekräftar och avfärdar en och samma lärare betydelsen av genusaspekter. Detta fenomen kan förklaras med hjälp av Thuréns (1996, 2002) teoretiska resonemang om styrka, räckvidd och hierarki. Informanternas uttalande kan tolkas i ljuset av att genusordningens räckvidd kan variera, vilket betyder att dess påverkan på aktiviteter, platser, symboler och förmågor också skiftar. Genusbetydelser i samhället i stort och för den specifika individen i lokala genusregimer kan också skilja sig åt; genus kan variera även i styrka. Om överskridande av ett väldefinierat agerande i linje med genusordningen genererar många och kraftiga konsekvenser, är genusordningen stark. Överskridanden kan också leda till milda sanktioner, vilket visar att i det sammanhanget är genusordningens styrka svag. Hierarkin mellan kvinnor och män inkluderar en maktasymmetri, som ibland är hög, ibland låg. Thuréns teoretiska begrepp kan främja förståelsen av varför genusordningens uttryck i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete kan vara svårfångade, och varför lärarnas uppfattningar om genusordningens uttryck i yrket är fulla av motsägelser.

Lärarna beskriver att elevers, men delvis också föräldrars, respekt mot manliga och kvinnliga lärare skiljer sig åt. Männen verkar automatiskt ha en positionell auktoritet (se Maher & Tetreault, 1994) utifrån sin könstillhörighet, även om vissa sätt att framföra ”manlighet” på är mer önskvärda än andra.

Lärarna anlägger inte ett genusperspektiv som inkluderar kopplingar mellan den konkreta praktiken och samhället i stort. Ingen av dem uttrycker uppfattningar om att kvinnor som grupp är underordnade män. Istället tolkas respekt mot kvinnliga och manliga lärare utifrån en individnivå. En kvinnlig lärare som inte får respekt från elever får, lite hårddraget, finna förklaringen hos sig själv.

Även den här diskussionen är mångtydig, eftersom kvinnorna å ena sidan bortser från betydelsen av ett slags övergripande genusordning, å andra sidan finner de förklaringar som handlar om betydelsen av ”de andras” genusordning. Kvinnliga lärare kan ha svårt att få respekt från elever och föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk, men det har inte att göra med att lärarna är kvinnor utan att de är etniska svenskar. En tolkning är att detta är ett uttryck för kvinnornas ovilja att betrakta sin arbetsplats som präglad av genusaspekter, eftersom det skulle betyda att de ingår i ett sammanhang där de också är medskapare av genusordningen. En annan tolkning är att de väljer att se den nuvarande situationen som ett undantag från en mer generell bild av lärararbetet och dess villkor. Hirdman (2007) menar att källan till underordning sällan går att eliminera. Kvinnorna förklarar vissa elevers brist på respekt för kvinnliga lärare med att eleverna har annan etnisk bakgrund än svensk. Lite hårddraget kan kvinnorna tolkas mena att om de väljer att arbeta på en skola med fler etniskt svenska elever, kommer respekten mot kvinnliga och manliga kollegor att vara samma.

Lärarnas uppfattningar verkar i många stycken vara påverkade av ”traditionella” definitioner av kvinnor och män, ”kvinnligt” och ”manligt”. Att förmedla en sådan berättelse kan innebära att dessa stereotyper reproduceras. Samtidigt kan detta ses som ett resultat i sig och kanske tydas som tecken på genusordningens kraft och långsamma föränderlighet. Här är det viktigt att understryka att det ur datamaterialet också har genererats andra bilder. En sådan bild är, som redan nämnts, männens benägenhet att tala om sociala dimensioner i arbetet. De yngre lärarnas tendens att understryka individens betydelse i olika sammanhang är också värd att lyfta fram som exempel på variation i uppfattningar.

Flera lärare menar att media förmedlar en onyanserad och orättvis bild av skolan och lärarkåren. Lärarnas villighet att delta i studien tolkade jag som ett försök från deras sida att göra sina röster om sitt yrke och arbete hörda, vilket Maher och Tetrault (1994) benämner ”voice”, en av flera slags auktoriteter. Mitt antagande var också att lärarna med sitt deltagande ville ge alternativa bilder,

andra än de som media erbjuder, om sin praktik. Samtidigt kan vissa uttalanden tolkas som reproduktioner snarare än ifrågasättanden av givna skildringar av lärararbete i segregerade bostadsområden. I denna studie har aspekter av ”vi” och ”dom andra” uttryckts i de etniskt svenska lärarnas tal om elever med annan etnisk bakgrund än svensk. Dessa aspekter har även aktualiserats i utsagor från två lärare som har ett annat ursprungsland, i frågor som gäller denna grupp elever och deras föräldrar. De båda lärarna verkar inta positioner av både ”vi” och ”dom” i sina relationer till elever och föräldrar. Uttalandena visar tydligt att subjektet skapas i motsats till och genom exkludering av ”de andra” (se till exempel Hägerström, 2005; Lloyd, 1984/1993; Paechter, 1998), vilket har relevans för såväl etnicitets- som genusaspekter. Studier om lärare och lärares arbete som omfattar aspekter av ”vi” och ”dom” verkar i en svensk kontext relativt sällsynta, vilket kan ses som uppslag till fortsatt forskning.

Lärarna diskuterar endast i låg grad vilken betydelse elevers och föräldrars sociala bakgrund har i olika sammanhang. Forskning har emellertid visat att denna faktor har relevans för elevers villkor i utbildningssystemet (se till exempel Erikson & Jonsson, 2002), i relationen mellan lärare och elev i undervisningssituationen (se till exempel Granström & Einarsson, 1995) och för föräldrars försök att påverka lärare (se till exempel Arfwedson, 1994). Det verkar som att, när det förekommer, lärarna till viss del kan uppmärksamma social bakgrund i förhållande till etniskt svenska föräldrar, vilket till exempel visar sig när en av lärarna berättar om sina erfarenheter av föräldrakontakter i en välbeställd förort. I talet om föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk görs inte den kopplingen. Också detta, den sociala bakgrundens samspel med andra maktordningar, är ett möjligt tema att problematisera vidare i kommande studier.

Genusordningens uttryck i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete

Genusordningens uttryck i lärarnas förståelse och tolkning av sitt uppdrag och arbete kan tolkas omfatta ambivalens, nyanseringar och motsägelser. I talet om arbetsuppgifter verkar lärarna mena att de pedagogiskt-didaktiska dimensionerna, som relaterar till innehåll, arbetssätt och metoder, förberedelsearbete och undervisning (Gannerud, 1999), är uppgifter som är centrala i uppdraget. Sociala dimensioner, innefattande uppgifter som knyter an till relationer till elever, föräldrar och kollegor, med kvinnlig genuskodning omtalas i termer av ”det runtomkring” och ”det sociala”. Samtidigt kan beskrivningarna av vardagens praktik tolkas som att dessa dimensioner på ett konkret plan är sammanflätade.

Lärarnas uttalanden tyder på att de själva också är av den uppfattningen. De berättar att de hanterar konflikter i klassrummet och lär eleverna att vara en bra kompis samtidigt som lektioner pågår. Några diskuterar elevers hemsituation och verkar mena att denna faktor påverkar elevens villkor i skolarbetet. Lärarna gör alltså en distinktion mellan uppgifter knutna till pedagogiskt-didaktiska dimensioner och sociala dimensioner. Samtidigt lyfter de ständigt fram de sociala dimensionernas betydelse.

Ur ett genusperspektiv är det intressant att sociala dimensioner beskrivs som både ”det runtomkring” och som inkräktande på tid avsatt för undervisning, och som omöjliga att exkludera i vardagens praktik. Detta kan tolkas som att det socioemotionella arbetet nedvärderas, vilket har framkommit även i tidigare studier (se till exempel Gannerud, 2003 b). Nedvärderingen av arbetets kvinnligt kodade aspekter är ett exempel på genusordningens ena logik enligt vilken ”det kvinnliga” är underordnat ”det manliga”.

Lärarnas tal om sociala dimensioner som ”det runtomkring” inkluderar en distansering mot ”det kvinnliga” i arbetet. Kvinnor och män kan tänkas ha olika bevekelsegrunder för detta. Möjligen strävar kvinnorna efter att distansera sig från socioemotionella aspekter i syfte att explicitgöra yrkesrollen och undvika att betraktas som omsorgsfulla och relationsinriktade därför att de är kvinnor. Männerna kan istället sträva mot att markera sin ”manlighet”, vilket kan vara viktigt eftersom de redan har trätt över genusordningens regelverk i och med sitt yrkesval (jmf till exempel SOU 2006:75). De manliga lärarna är en minoritet i en verksamhet för yngre barn där majoriteten är kvinnor.

Ur ett genusperspektiv är det intressant att uppmärksamma att männen verkar söka sig till varandra för att utföra manligt kodade uppgifter eller till exempel rastvakta tillsammans. Männerna nämner detta som i förbifarten och utan några explicita reflektioner kring denna ordning. Flera studier (till exempel Kanter, 1977; Lindgren, 1985) problematiserar kvinnors situation i organisationer dominerade av män. Dessa kvinnor tillämpar olika slags strategier för att kunna relatera till sin minoritetsposition och bli upptagna i kollektivets eller kollegiets gemenskap. Männerna i min studie verkar utifrån deras tal att döma inte tillämpa samma strategier. Deras homosociala sammanhang kan istället ses som försök att skapa en egen gemenskap där kvinnor inte ingår, och att stärka sig som en minoritet på arbetsplatsen. Det kan ses som talande att männen, när de går samman, ägnar sig åt fysiskt krävande arbete som att bära bänkar och teknisk utrustning eller sörjer för ordningen ute på skolgården. Bird (1996)

menar att männen i homosociala sammanhang görs särskilt uppmärksamma på vad som ingår i normen om ett önskat ”manligt” beteende. Lindgren (1999) understryker att inte alla män inte givet tas upp i en homosocial gemenskap. Det kräver rätt könstillhörighet men också att individen har något att tillföra gruppen. Denna ståndpunkt verkar logisk i förhållande till Connells teorier om maskulinitetens komplikationer (se till exempel Connell, 1999).

Utifrån intervjuerna går det inte att säga i fall det också på lärarnas arbetsplatser förekommer selekteringar grundade i männens förutsättningar att bidra med något till gruppen. Kanske är de manliga lärarna så få att flertalet män enbart utifrån könstillhörighet inlemmas i sådana gemenskaper. Analyser av de homosociala sammanhangens betydelse för genusrelationer på arbetsplatsen, är ett uppslag till fortsatt forskning inom fältet lärare och lärares arbete. I Ekstrands (2005) studie av manliga sjuksköterskor framkommer att ett överordnat maskulinitetsideal som kräver ett avståndstagande mot femininitet starkt påverkar männens identitet. Maskulinitetsidealet är påverkat av stereotypen om feminina homosexuella män som ofta relateras till manliga sjuksköterskor. Det vore intressant att mer grundläggande undersöka om även manlig lärare skapar sin profession och genus utifrån en liknande stereotyp eller diskurs. Med stöd av Connell (1987) har min utgångspunkt varit att en motsvarande hierarkisk rangordning av femininiteter inte är möjlig. Däremot kan det finnas olika slags femininitetspositioner att praktisera (se till exempel Paechter, 2006). Detta tema i förhållande till lärarprofessionen är ännu ett uppslag till fortsatt forskning.

Männens tal om att de sköter vissa sysslor kan tolkas som en indikation på att vissa uppgifter i arbetet blir genusmärkta i en könsheterogen personalgrupp. Det innebär isärhållning av kvinnor och män, liksom ”kvinnligt” och ”manligt” i arbete i och i förlängningen reproduktion av genusordningen. Genusmärkning av uppgifter kan förstås utifrån Hirdmans (se till exempel 1988, 2007) teoretiska koncept genuskontrakt, vilket inbegriper normer, uppfattningar och praktiker som i olika sammanhang definierar hur man bör agera som kvinna eller man. Kontrakten bygger på ett komplementaritetstänkande. Enligt åtskillnadens logik fördelas arbetet mellan könen så att männen inte gör det som kvinnorna gör och vice versa. I studien visar exemplet från skolutflykten att lärare kan uppleva frustration och provokation när en kollega i en viss situation agerar på ett oväntat och oönskat vis och bryter mot det kontrakt som gäller i kontexten för skolmiljön. Vissa uppgifter i arbetet är genusmärkta. I en personalgrupp bestående av endast kvinnor tar man troligen gemensamt ansvar för dessa uppgifter. När män träder in i en sådan grupp kan genuskontraktet ta sig

konkreta uttryck, vilket har visat sig även i andra studier (se till exempel Havung, 2000, 2005). Det är möjligt att genuskontraktet mellan kvinnliga och manliga lärare påverkas av faktorer som antalet kvinnor och män eller elevers åldrar. Eftersom det finns mönster i studien som pekar mot att uppfattningar i olika sammanhang kan skilja sig beroende på lärarnas åldrar, är även detta en aspekt att beakta i fortsatta studier av hur kontraktet kan manifesteras sig i ett lärarkollegium.

Att män som tillsammans bär bänkar och sköter teknisk utrustning inför firande av olika slags högtider i gymnastiksalen, kan också tolkas som en omsorgsinriktning. Detta bekräftar, såsom Coffey och Delamont (2000) förespråkar, vikten av vidgade definitioner av omsorgsbegreppets innebörd. Exemplet har lett till reflektion över hur genusordningen påverkar mina egna tolkningar och analyser av informanternas utsagor. Det är tänkbart att lärarnas beskrivningar av utförande av uppgifter till viss del har tolkats olika beroende på om läraren är kvinna eller man (jmf Søndergaard, 2005).

När lärarna talar om sociala dimensioner som ”det runtomkring”, men de menar samtidigt att lärares kompetens i hög grad handlar om förmåga att hantera uppgifter som relaterar till sådana dimensioner. Det kan paradoxalt betyda att lärarna betonar och uppvärderar det slags kompetens som de å andra sidan explicit uttrycker är knuten till ”det runtomkring”. Värt att poängtera är att männen tenderar att i högre grad än sina kvinnliga kollegor uppehålla sig vid relationella aspekter i arbetet, vilket kan tolkas på flera sätt. Deras minoritetsposition och förväntningar från andra att bidra med något ”annat” kan göra att konstruktioner av genus och profession uppfattas som särskilt komplexa. De kan också ha valt att arbeta bland yngre barn därför att de vill utöva ett yrke som inkluderar omsorgsaspekter. Man kan vidare tänka sig att eftersom vissa av männen tidigare har arbetat med äldre elever, där omsorgsbehoven är av delvis annat slag, förvånas de över arbetets emotionella och relationella inslag.

Lärararbete bland yngre barn kan innebära känslor av att vara efterlängtat, vilket saknas i många andra yrken (se till exempel Nordberg, 2005) och kanske även i andra nivåer i utbildningssystemet. Männen kan uppleva att de ”får mycket tillbaka” i kontakt med barnen och vill förmedla det under intervjuerna. Å andra sidan, eftersom flera av dem har erfarenhet som resurslärare och speciallärare, hade det varit tänkbart att dessa män är mycket införstådda med omfattningen av sådana aspekter i arbetet. Tendensen att männen betonar

relationer och omsorg kan också tolkas som att de, som delvis beskriver sig i termer av ordningsvakt eller som polisiära, vill skapa en bild av sig själva där de framstår vara lyhörda inför arbetets emotionella dimensioner. Detta innebär frågor om hur intervjudata ska betraktas.

Min uppfattning är att intervjudata delvis kan ses som representationer av autentiska erfarenheter och upplevelser (se till exempel Byrne, 2004), men också som representerande redan etablerade diskurser. Ambivalensen och motsägelserna i uttalandena, beroende på om lärarna avser en generell eller specifik nivå, stödjer ett sådant antagande. Intervjudata kan även ses som skapade i och för intervjun. Lärarna var medvetna om studiens genusperspektiv, vilket kan ha påverkat deras uttalanden på olika sätt. De kan ha lagt extra betoning på sådant de trodde skulle vara intressant relativt studiens syfte. Genusperspektivet kan även ha inneburit dels att utsagorna var färgade av en vilja att ifrågasätta betydelsen av genusaspekter, men samtidigt är det tänkbart att uttalandena var nedtonade för att inte verka kontroversiella. Det är också troligt att dessa informanter har ett känslomässigt engagemang för frågor som rör genus och att det var studiens genusperspektiv som motiverade dem att delta. Detta antagande får stöd av att urvalsprocessen delvis innebar att lärare med intresse att delta i studien själva kontaktade mig.

Även de kvinnliga lärarna uttrycker sig på samma paradoxala vis, men de för inte lika explicita diskussioner om arbetets sociala dimensioner och kompetens att hantera dessa. Kanske känner de i högre grad tillit till sin yrkesskicklighet som anknyter till vad Maher och Tetreault (1994) benämner som ”mastery”, som innebär ett bemästrande av rutiner och relationer i arbetets olika sammanhang. Eller är sociala dimensioner ett så självklart inslag för kvinnorna i arbetet att de därför inte diskuteras med samma entusiasm? Möjligen kan det också tolkas som att kvinnorna vill tala om sådant som tydligare anknyter till en mer traditionell bild av läraruppdraget, för att komma bort från kopplingar mellan kvinnlighet och lärarroll.

Den här avhandlingen har försökt visa hur den samhällsliga genusordningen kan ta sig uttryck i lärarprofessionen. Därför ska åter igen understrykas att två av skolorna i studien är belägna i bostadsområden där majoriteten av befolkningen har annan etnisk bakgrund än svensk. Möjligen kan lärare som är verksamma på mindre orter eller i områden där den etniska homogeniteten är större ha svårt att känna igen sig i de intervjuades förståelse och tolkning av sitt uppdrag. Å andra sidan är det tänkbart att eftersom vissa

element och villkor är desamma för de allra flesta lärare, kan avhandlingens resultat ändå leda till igenkänning och reflektion även utanför de skolor som ingår i denna studie. Urvalet har även andra möjliga konsekvenser. Exempelvis är det tänkbart att genusaspekter hade framkommit ännu tydligare om deltagargruppen hade arbetat på skolor i bostadsområden med en högre andel etniskt svenska elever.

SUMMARY

Introduction

This thesis presents a study of the gender order of the teaching profession. It focuses on how teachers perceive meanings of the gender order in their work. It also focuses how gender order is expressed in the interviewees' understandings and interpretations of their assignment and work. The study takes as its point of departure Gannerud's (1999) thesis about female teachers' life and work. There is a lot of research on teachers and their work, but the teachers' own views and voices have been relatively absent. In Sweden, a gender perspective on teachers' work has also been rare. This thesis includes both teachers' own voices and a gender perspective. Consequently, it can be viewed as a contribution to the research field concerning teachers and teachers' work.

Theoretical frame of reference

Gender is a fundamental aspect of society and influences both society in general and the individual's life more specifically. When studying an institution or organization from a gender perspective, meanings of gender become important (e.g. Acker, 1989, 1992; Gonäs, 2005, Wahl, Holgersson & Höök, 1998). An important point of departure is that gender is (re)produced in never-ending processes in everyday practice (e.g. Gothlin, 1999; Priola, 2007).

According to Hirdman (1990), the gender system should be understood as "a dynamic structure (system), a designation of a "network of processes, phenomena, perceptions and expectations, whose interrelations give rise to a kind of pattern effects and regularities" (p. 8). This system is based two principles: dichotomy and separation, i.e. men and women should not be mixed, and hierarchy, i.e the man is the norm. Connell (1999) uses the theoretical concept gender order to describe a historically constructed pattern of power relations between women and men and definitions of femininity and masculinity.

Gender order is based on the separation of women and men and a hierarchy based on male dominance over women. Connell identifies the positions of masculinities as hegemonic, participating and subordinated. These positions are configurations of practice generated in certain contexts in a changing structure of relationships. This implies separation between women and men and a male dominance over women. Connell (1996) maintains that the gender order of society can differ due to different social relations and in different local gender orders; gender regimes. However, these regimes are delimited by different conditions of the educational system.

The theoretical concept of gender contract (Hirdman, 1988, 2007) is used and concerns norms, rules, views and practices that in certain situations define what is “feminine” and “masculine” and how women and men should act. There seems to be a silent agreement between them regarding aspects of power and areas of responsibilities. According to society’s gender contract, men and women should work in different sectors and do different things. Professions are thus defined as either work for women or work for men (Harding, 2005). This is shown in the varying number of female and male teachers in different school subjects and at different levels in the educational hierarchy.

Today, the teaching profession is dominated by women, but it should be noted that women have not always been allowed to teach. Florin (1987) describes how the opportunities for women to work as teachers increased in the 1850s for economic reasons. Women teachers were accepted in a time of economic and legitimacy crises in education. Florin shows that the Swedish educational system has long been influenced by gender aspects and gender division, something that is still reality today. This can be seen in the number of men in preschool and compulsory schools’ lower grades, stereotyped perceptions of women’s and men’s ways of acting, but also in students’ choice of education and subjects. Women have had to struggle to enter the teaching profession, but they have also been questioned and distrusted as officially accepted teachers. Miller (1996) argues that when focusing on the numerical dominance of women in schools, a stereotyped view develops. The public debate often includes worries about the lack of male role models. Tallberg Broman (2001) maintains that the supposed need of gender-mixed groups of teachers has led to women teachers feeling questioned and devaluated. Women teachers have also been criticized because of their “softer” way of teaching. Suspicions concerning women’s abilities have led to women devaluating themselves (Miller, 1996).

Teaching younger pupils has been seen as “women’s work”, often because of their “natural” gift for handling such tasks. Research has shown that male teachers, particularly of younger children, have to defend their choice of work in a way that women are not expected to do (SOU, 2006:75). Francis & Skelton (2000) notes that many teachers and parents see men as being “natural” disciplinarians, and many male teachers seek to perpetuate this construction of themselves in order to better achieve a construction of “hard masculinity”. This phenomenon may be underpinned by a view of school as a “heterosexual marriage” (Martinsson, 2006), where women and men are supposed to complement each other. In a preschool context, Flising (1991) maintains that gender roles tend to be accentuated when male teachers enter a group of female colleagues. Flising states that preschool is a workplace where teachers are unable to apply traditional gender roles and instead develop other ways of acting and behaving. Research has also shown that the minority of men teaching younger children are expected to handle “masculine” tasks in work (e.g Havung, 2000, 2005). Accordingly, when men are included in a group of female colleagues, gender stereotypes can be strengthened. This shows that both men and women actively reproduce the gender order.

Gender is (re)produced on three interrelated levels. On a symbolic level, linguistic opposites are used, but do not describe real individuals. These opposites are linked to the structural level, concerning division of labour. On an individual level, socially constructed identities are produced, which does not necessarily correspond to perceptions of gender differences (Harding, 1986). As regards the teaching profession, the symbolic level brings to the fore perceptions of female and male teachers’ ways of acting. On a structural level, the imbalance in the number of female and male teachers in the educational hierarchy is notable. On an individual level, teachers perform their work affected by symbolic and structural aspects.

In this thesis, Hirdman’s (1988, 2007) theoretical concept gender contract is used to interpret and analyse how the teachers apprehend their work tasks and how they are carried out. Lindgren’s (1985, 1999) studies of homosociality and majority and minority positions in workplaces are relevant as the amount of women and men in lower school grades differ. The theoretical concept gender regime (Connell, 1996) is used with the aim of studying how the overall gender order is expressed in different schools. Connell’s (1999) hierarchy of masculinity positions is used as a tool to understand the male teachers’ reasoning about expectations from parents, colleagues and head teachers.

Research overview

The aim of the overview is to present some research about teachers and teachers' work from a social perspective, but also to exemplify research that includes different dimensions of teachers' work. Some of the studies mentioned have a gender perspective, some of them do not. Research on teachers and teachers' work comprises different traditions (e.g. Arfwedson, 1994; Magnusson, 1998). This thesis is influenced by the research field "Teachers' professional lives", where teachers' experiences and views are seen as valuable. The importance of the context, both within and outside school, is observed, which means that factors such as pupils' ages and the local area the teachers work in are taken into account (e.g. Goodson, 1996; Sikes, 1996).

The teaching profession has been described as a semi-profession because of its lack of criteria such as a specific base of knowledge and a level of autonomy (Bond, 1996; Strömberg, 1994). However, these criteria are questioned by feminist researchers because they are based on men's experiences and male work areas (Acker, 1983; Gannerud, 1999). The teaching profession's striving to attain professional status is grounded in two motives; a wish to increase teachers' practical skills and a wish to attain increased status in society (Colnerud & Granström, 1993). Feminists argue that this striving includes a risk of devaluating social and emotional aspects in work but also a risk of teachers losing their ability to nurture and care (Gannerud, 1999, 2003 c; Martin, 1994; Miller, 1996).

Teachers' work includes certain aspects that are generally applicable to the work as such. However, teachers' work can vary due to, for example, the pupils' ages and local conditions in the specific school's environment (e.g. Arfwedson, 1994; Goodson & Hargreaves, 1996 b). Consequently, it is problematic to talk about "school" as a uniform phenomenon (Rhöse, 2003). Gannerud (1999) describes teachers' work in terms of four different dimensions. The pedagogic-didactic dimension is connected to content, methods, teaching and planning. The social dimension concerns tasks connected to groups of pupils, parents and colleagues. It is maintained that in their work teachers can act as "in loco parentis". Problematic delimitations between teachers' versus parents' responsibilities have been shown in both national and international research (Persson & Tallberg Broman, 1998; Miller, 1996; Shaw, 1995). The emotional dimension includes relationships to individual pupils. Such dimensions can include feelings of being longed for, which can be seen as an important source of

wellbeing in work (Nordberg, 2005). The administrative dimension embraces organizational work in practice.

Competence is produced in the context in which it will be used, and therefore it is hard to make a clear definition of this conception. Lindgren (2003) argues that competence can be defined as an ability to see what should be done, and having the courage and ability to make a change. Myrberg (2006) maintains that teachers' ability to adjust their teaching to the specific context requires subject skills, didactic skills and knowledge about how pupils with different motivation, backgrounds and previous knowledge think and learn.

Research from a gender perspective on teachers and teachers' work has shown that female teachers have been questioned partly because they are so numerous and partly because of their "softer" ways of acting. Moreover, female teachers have been blamed because of their lack of "commitment" and ambition to achieve higher positions in the educational hierarchy (Acker, 1983; Miller, 1996). Ben-Peretz (1996) has interviewed forty retired teachers and focuses relationships to pupils and power relations to principals. In a Swedish context, Elgqvist Salzman (1993) uses life history as a research method to investigate individual female teachers' progression in life, but also life patterns related to changes in society. Rhöse's (2003) study of teacher identity and teachers' work also includes gender aspects such as delimitations between the teacher role and the private role and connections to parenthood.

The aim of the thesis

The aim of this thesis is to produce knowledge about the gender order of the teaching profession. Accordingly, teachers' views of work and skills in the teaching profession in general and their own competence more specific, is focused. The teachers' views of parents', head teachers' and colleagues' expectations of them as teachers are also included. The following questions are focused on: How do the teachers perceive expressions of the gender order in the teaching profession? In what ways is the gender order expressed in the teachers' interpretations of their assignment and work?

Method

This thesis is primarily based on an interview study of fourteen teachers in grade three to five in an urban municipality. I contacted principals at several schools, and they informed their staff about what I wished to do. The principals were informed about the aim of the study and ethical considerations (Vetenskapsrådet, 2002). After that, teachers willing to participate in the study contacted me. These teachers were also informed about the aim of the study as well as ethical aspects. Four different schools in three different areas in the town at issue were included. The teachers, seven men and seven women, were between 24 and 62 years old and they had between two to forty years of teaching experience. They worked as so-called class teachers in the lower grades at the schools, which meant they worked with the same group of pupils, often for several years. Consequently, they were able to develop long-term relationships with the pupils. The men included in this study can, in this sense, be seen as crossing gender borders in a way that their female colleagues do not do. One can assume that for those men starting to work as teachers was to a higher degree an active choice. A higher number of women would have probably chosen this work as a matter of routine.

The interviews were semi-structured, recorded and conducted at the teachers' workplaces. By using a semi-structured interview guide, my intention was to decrease power aspects and let the interview be characterized more as a discussion than a formal interview. Several researchers have described an interview situation as hierarchical and affected by aspects of power. The impact of factors such as sex, age and social background in the interview situation has also been discussed (e.g. Czarniawska, 2005; Gannerud, 1999; Olesen, 2000; Rose, 2005; Thomsson, 2002). My own prejudices were that the older male teachers would show a lack of interest in questions about gender aspects in work. This assumption was false; instead, the younger female teachers seemed to view such aspects as irrelevant. Afterwards, I made a word-for-word transcription of each interview, which the interviewees were given the opportunity to read and comment on.

The analysis started while the interviews were in progress. By carrying out semi-structured interviews, it was possible to ask for elucidations and add following-up questions to make things clearer. In the transcriptions, I looked for

themes and categorized the data material. Analysing the various themes with respect to gender but also in relation to factors such as ethnicity, work experience and age was of particular interest. Half a year later, follow-up interviews were conducted with twelve of the fourteen teachers. Also these interviews were recorded, and word-for-word transcriptions were made.

The thesis also includes elements from a questionnaire, answered by approximately 600 teachers who work with children aged 10-12 years. The questionnaire is used to illustrate how a larger group of teachers rate some of the aspects discussed by the interviewees. The chi 2-Test was used as a tool to investigate whether the results were statistically significant.

Results

When focusing on teachers' views of their assignment and work, some tendencies become visible, for example, the ambivalence regarding social and pedagogic-didactic aspects in work. On the one hand, social dimensions are described as taking a lot of teachers' time and energy. Conflicts among pupils, contact with parents and creating a calm work environment seem to be important aspects of their work. Some teachers state that if there is not a positive climate in the group of pupils, it is hard to teach. On the other hand, social dimensions are described as "that all-round". Some teachers maintain that as a teacher, one can not let these dimensions dominate because teaching and subjects should be the central part of teachers' work. In other words, social dimensions are seen as both a source to challenge in work (cf. Nordberg, 2002) and intervened with pedagogic-didactic aspects, but at the same time they are regarded as disrupting teachers' main assignment.

From a gender perspective, it is interesting to note that mostly female coded aspects, i.e. relationships, are described as "that all-round". Several teachers view their contribution as important and they feel needed by both pupils and parents. Partly because of this, it can be hard to delimit the teacher role from the private role. Contact with parents is highly emphasized and influenced by aspects of ethnicity. Several teachers state that norms in the pupils' home environment and norms in school differ. Because of this, contact with parents can include dilemmas.

Not only social dimensions but also documentation and administration are emphasized when the teachers discuss their assignment and work. They are expected to work with so-called local work plans concerning their specific school

and they are required to document the progress of the individual pupil (which in Swedish is called IUP). Some teachers state that this part of their work is not new, but that it is now taking on enormous proportions. The teachers participate in different kinds of meetings and conferences, which several teachers describe as burdensome, time-consuming and not contributing to their daily work. An analysis of a corresponding theme in the questionnaire showed that 55% (n=369) of the female teachers and 59% (n=236) of the male teachers view this task as burdensome to a high degree.

It seems as if there is a gender contract (Hirdman, 1988, 2007), according to which women and men act in predicted gender-stereotyped ways, and this contract affects female and male teachers to handle certain tasks. In this way, both women and men reproduce the gender system.

When analysing teachers' views of parents', colleagues' and head teachers' expectations on them as teachers, the symbolic level of the gender order (Harding, 1986) is actualized. It is obvious that as a teacher, you can face gender-stereotyped conceptions of what is "masculine" and "feminine". Several men state that they have worked as teachers in special needs education with small groups of pupils with special needs without having the appropriate educational background. These men were also told they were recruited to handle unstable groups of pupils. Consequently, they are expected to behave like "real men", and if they do not they run the risk of being seen as unmanly. To use Connell's (1999) words, they may fall in the hierarchy of masculinity positions, i.e. come closer to what is seen as "feminine". This shows that not only women but also men "suffer" because of the gender order. But there are exceptions. One of the male teachers is upset because he has not been told by parents or the principal what they expect of him. This example can be used to illustrate the fact that gender regimes in different schools can vary (Connell 1996).

It should be pointed out that also female teachers face specific expectations from others. The teacher role as such is connected to certain demands and responsibilities regardless of whether the teacher is a man or a woman. However, the female teachers do not, as do their male colleagues, dwell upon worries about not meeting expectations. Feelings of shame are discussed only by male teachers. One reason for this may be that as a man in school you are expected to represent "something else" than your female colleagues (c.f. Gannerud, 2006). This interpretation is confirmed by the well-known and widely held perception of the importance of male role models (e.g. Johansson, 2006;

Miller, 1996; Tallberg Broman, 2001). Results show that both men and women take part in reproducing the gender order. The men try to live up to expectations about behaving like “real men”. Women underpin the gender order by encouraging a hegemonic masculinity and by choosing not to handle certain aspects in their work. The male teachers dwell upon strong expectations from parents to “uphold peace and quiet” in a way that female teachers do not do. But when focusing on the corresponding theme in the questionnaire, this difference between female and male teachers’ ratings is smaller. 91% (n=366) of the women and 86% (n=235) of the men feel to a high degree that parents expect them to “uphold peace and quiet”.

According to Lindgren (2003), competence can be defined as an ability to see what should be done, and having the courage and ability to make a change. When discussing competence and skills among teachers in general and their own competence more specifically, the teachers compare the teaching profession with e.g. the medical profession. Some of the interviewees state that acknowledge professions include a clear limit between the work role and the private role, which teachers lack. It is also maintained that it is hard to rate work where aspects of caring and nursing are central as a “profession”. Applying this reasoning, professions dominated by women, including female coded values and tasks, can hardly be seen as professionalized. This is an example of one of the gender system’s principles; hierarchy, i.e. men and masculinity, is the norm. It is interesting to note that while tasks related to social dimensions in work are described as “that all-round”, the importance of the teachers’ social competence is emphasized.

The status of the teaching profession is described as low (cf. Enochsson, 2005; Rosenberg, 2006). It seem to be important to raise the status of the profession and thus change the public surroundings’ views about school and teachers’ (lack of) abilities. Questions about status are to a lesser degree connected to discussions about teachers’ competence. Teachers with longer work experience maintain that the decentralization of school during the 1990s was a turning point, a crisis, which led to a significant drop in status in the teaching profession. According to these teachers, the teacher role itself no longer generates prestige or a positional authority (e.g. Ahlstrand et al., 1996; SOU 1997:121). Discussions about competence among female and male teachers include ambiguities. Gender is described as irrelevant to teachers’ skills, but at the same time it seems that female and male teachers in part handle different

kinds of tasks. Especially younger teachers tend to emphasize abilities and competences of the individual.

Discussion

The interviewees talk about tasks linked to social dimensions as being “that all-around”, which includes a striving to distance themselves from feminine aspects of their work. It is possible that female and male teachers are influenced by different motives; women may try to make the teacher role explicit, avoiding the risk of being seen as caring and relationship-oriented because they are women (cf. SOU 2006:75). Men, on the other hand, may try to emphasize their masculinity, which can be important because they have already crossed the regulations of the gender order. From a gender perspective, it is interesting to note that the men seem to gather in gender homogenous groups, handling male coded tasks. These homosocial situations can be interpreted as strategies for strengthening their minority positions in the workplace. This can be compared to studies of women entering organisations dominated by men (Kanter, 1977; Lindgren, 1985), which show that women develop strategies aimed at developing conformity with male colleagues.

The teachers maintain that competence in work does not have anything to do with the gender of the teacher. At the same time, it seems as if women and men in part handle different kind of tasks and that certain tasks get gender coded. Such behaviour is in line with the regulations of the gender contract (Hirdman, 1988, 2007) through which the gender order becomes established. It is an open question whether the gender contract is influenced by factors such as pupils’ age and the impact of the number of female and male teachers.

The symbolic level of the gender order (Harding, 1986) becomes visible when the men talk about expectations from parents, colleagues and head teachers. The discussion is linked to fears of not meeting these expectations, which could generate feelings of shame. The men are very aware that certain ways of performing masculinity are highly valued, while some are not. But it should be said that one of the men does not discuss such aspects at all. This can be seen as an example of the fact that the gender order is expressed in different ways in local gender regimes in different schools (Connell, 1996). It is possible that the women discuss a corresponding theme about feelings of shame, but not in such an explicit way.

Both men and women disparage female teachers and feminine coded ways of acting. At the same time, some of them tend to emphasize the individual's abilities and characteristics. One possible interpretation is that on a general level they prefer to neglect gender aspects, but at the same time they have experienced situations where it seems as if gender aspects were important (cf. Magnusson, 1996). The younger women tend to perceive gender aspects in work as irrelevant. Instead, they include aspects of ethnicity when discussing, for example, pupils' lack of respect for female teachers. This pattern can be interpreted as a willingness to eliminate the source of subordination (cf. Hirdman, 2007), and as a way of making a change; they may mean that if they choose to work at a school with a majority of ethnic Swedes, the problem will disappear. Research on teachers and teachers' work, including aspects of gender and "us" and "the other", are rare in a Swedish context and could be the subject of further research.

REFERENSLISTA

- Acker, J. (1989). Making gender visible. I R. A. Wallace. (Ed.). *Feminism & Sociological Theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Acker, J. (1992). Gender Organizational Theory. I A. Mills, & P. Tancred. (Ed.). *Gendering Organizational analysis*. London: Sage.
- Acker, S. (1983). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. I S. Walker & L. Barton. (Ed.). *Gender, class and education*. Sussex: Falmer Press.
- Ahlstrand, E., Carlsson, G., Hartman, S.G., Magnusson, A., Naeslund, L. & Rannstrom, A. (1996). Teacher Knowledge Development in a Social and Individual Context. I M. Kompf, R. W. Bond, D. Dworet & T. Boak (Ed.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge*. London, Washington, D.C: The Falmer Press.
- Andersson, C. (2005). *Fler män till skolan – en studie av ett försök att locka fler män till läraryrket*. Högskolan i Dalarna: Rapport 2005:3.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. (Didactica 3). Stockholm: HLS Förlag.
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. I *Qualitative studies in education*, vol 3 (2), 157-171.
- Barth, F. (1969/1994). *Ethnic groups and boundaries*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ben-Peretz, M. (1996). Women as teachers: Teachers as women. I I. R. Goodson & A. Hargreaves (Ed.). *Teachers' professional lives* (s. 178-186). London, Washington D.C: Falmer press.
- Bennet, N. & Carré, C. (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Bird, S. R. (1996). Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity. I *Gender and Society* vol 10, 120-132.
- Björnberg, U. & Kollind, A-K. (2003). *Att leva själv tillsammans*. Malmö: Liber.
- Bond, R. W. (1996). Teachers Professionalism: Overview. I M. Kompf, R. W. Bond, D. Dworet & T. Boak (Ed.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge* (s. 5-7). London, Washington, D.C: The Falmer Press.

- Bredänge, G. (2000). *Interkulturell kompetens i skolan. Utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer intresserade av att arbeta med barn och ungdomar*. IPD-rapporter nr 2000:22. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Byrne, B. (2004). Qualitative interviewing. I C. Seale (Ed.). *Researching Society and Culture* (2nd ed.) (s. 179-192). London: Sage.
- Carlgren, I. (1996). Professionalism and Teachers as Designers. I M. Kompf, R W. Bond, D. Dworet & T. Boak (Ed.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge* (s. 20-32). London, Washington, D.C: The Falmer Press.
- Carlgren, I. (1998). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Läraryrket: Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 20-31).
- Clandinin, J. & Connelly, F.M. (1996). A Storied Landscape as a Context for Teacher Knowledge. I M. Kompf, R W. Bond, D. Dworet & T. Boak (Ed.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge* (s. 136-149). London, Washington, D.C: The Falmer Press.
- Coffey, A. & Dalamont, S. (2000). *Feminism and the Classroom Teacher*. Routledge Falmer: London, New York.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg- yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for school. I *Teachers College Record*, vol 98, no 2. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1999). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (2000). *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. W. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence Against Women of Colour. I M. Albertsson Fineman, & R. Mykitiuk (Ed.). *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge.
- Czarniawska, B. (2005). "Studying Up, Studying Down, Studying Sideways": om ett dialogiskt förhållande till fältet. I Å. Lundqvist, K. Davies & D. Mulinari (Red.). *Att utmana vetandets gränser* (s. 18-30). Malmö: Liber.
- Davies, B. (1996). *Önskingar och realiteter*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Davies, K. & Esseveld, J. (1989). *Kvalitativ kvinnoforskning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, New York: Routledge Falmer.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlikhetsens landskap*. Malmö: Liber.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, Proletarianization och Teacher Work. I T S. Popkewitz (Ed.). *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice* (s. 130-160). New York: Falmer Press.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Ekholm, M. (1998). Lärare, professionalism och yrkeskvalitet. I *Läraryrket: Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 6-19).
- Ekstrand, P. (2005). *Tarzan och Jane: män som sjuksköterskor formar sin identitet*. (Uppsala Studies in Education, 109). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Elgqvist Salzman, I. (1993). *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktisk kompetens. I *Didaktisk tidskrift*, (2-3), 30-45.
- Enochsson, P. (2005). ”Så kan vi höja läraryrkets status”. I *Lärarnas tidning*, nr 9.
- Erikson, R. & Jonsson, J O. (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen? I *Pedagogisk Forskning*, årgång 7, (3), 210-217.
- Flising, B. (1991). Dagens är ingen familj . I I. Hagman. *Man duger!: att vara man inom vård och omsorg. Rapport från konferensen Duger man? Den 20 mars 1991*. Stockholm: Stockholms läns landsting, Personalförvaltningen.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Om feminiserings- och professionaliseringsprocessen i svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. (Acta universitatis Umensis, 82). Umeå: Almquist & Wiksell.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. I N K. Denzin & Y S. Lincoln, Y.S (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition) (s. 645-672). Thousand Oaks, California: Sage.
- Francis, B. & Skelton, C. (2001). Men Teachers and Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. I *Sex and Education*, vol. 1, (1), 9-21.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapport, nr. 2003:04. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gannerud, E. (2003 b). Omsorg och empati – central yrkeskunskap för läraren. *NIKK-magasin* (Nordisk institut for kvinne- og kjønnsforskning), (2), 32-35.
- Gannerud, E. (2003 c). Det kvinnliga har svårt att göra sig hört. I *Pedagogiska magasinet*, (4), 37-40.
- Gannerud, E. (2006). Lärares kön spelar ingen roll. I *Genus*, (2), 14-15.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis.

- Gannerud, G. (kommande 2009). Lärares uppfattningar om jämställdhetsaspekter på arbetsplats och lärararbete. I I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: Om förändring i policy, perspektiv och praktik*. (Göteborg Studies in Educational Sciences). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gemzöe, L. (2002). *Feminismer*. Stockholm: Bilda Förlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gonäs, L. (Red.). (2005). *På gränsen till genombrott? Om det könsuppdelade arbetslivet*. Stockholm: Agora.
- Goodson, I F. (1996). *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Didactica 5: GLS Förlag.
- Goodson, I F. & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. I I F. Goodson & A. Hargreaves (Ed.). *Teachers' professional lives* (s. 1-27). London: Falmer Press.
- Goodson, I F. & Hargreaves, A. (1996 b). Teacher development and educational change. I I F, Goodson & A, Hargreaves. *Teacher development and educational change*. London, Washington, D.C: Falmer Press.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Skolverket: Stockholm.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- GU-Journalen. Nyheter från Göteborgs universitet*. (2000). "Utbrända lärare brinner för sitt jobb", (5 juni).
- Gustafsson, J-E. (2006). *Barns utbildningssituation: bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Göransson, A. (Red.). (2005). *Maktens kön. Kvinnor och män i den svenska makteliten på 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Göteborgs Posten (GP)*. (2006). "Många brister i Göteborgs skolor". 2006-03-16, sid. 4.
- Göteborgs Posten (GP)*. (2007). "Våld mot lärare anmäls oftare". 2007-05-30.
- Haag, E-L. (2000). "Snälla flickor". *Kvinnor berättar om sin barndom på 1950-talet*. Göteborg: Etnologiska institutionen. Göteborgs universitet.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Lärare i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning – En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

- Havung, M. (2005). Möjligen är man lite exklusiv – mannen i kvinnornas förskola. I M. Nordberg (Red.). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetskapande i förskola och skola* (s. 46-66). Stockholm: Liber.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), 49-63.
- Hirdman, Y. (1990). *The gender system. Theoretical reflections on the social subordination of women*. English Series. Report no. 40.
- Hirdman, Y. (1998). Konstruktion och förändring – genus som vetenskap. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3-4), 4-15.
- Hirdman, Y. (2002). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hirdman, Y. (2007). *Gösta och genusordningen*. Stockholm: Ordfront.
- Hjalmarsen, M. (kommande 2009). Förändrade krav i läraryrket? I I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: Om förändring i policy, perspektiv och praktik*. (Göteborg Studies in Educational Sciences). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, U. (1993). *Modrande och praxis: En feministfilosofisk undersökning*. Göteborg: Daidalos.
- Holm, U. (1995). *Det räcker inte att vara snäll*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Holm, U. (1998). *Empati*. Malmö: Natur och Kultur.
- Huberman, M. (1993) *The lives of teachers*. London. New York: Cassell. Teachers College Press.
- Hägerström, J. (2005). *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux*. Lund dissertations in sociology, 59. Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Höök, P. (2001). *Stridspiloter i vida kjeolar*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Johansson, H. (2006). *Brist på manliga förebilder. Dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete. Rapport 2006:4.
- Jordansson, B. (1999). Kön eller genus eller kön och genus? I *Genus, aktuellt magasin från Nationella sekretariatet för genusforskning*, (1), 42.
- Jönsson, A. & Rubinstein Reich, L. (2007). Invandrade lärares arbetssituation och läraridentitet – efter fyra år som lärare i den svenska skolan. I *Educare, Lärarutbildningen*, Malmö Högskola.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Krekula, C., Närvänen, A-L. & Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2-3), 81-94.
- Kristiansen, A. (1993). Utvikling av lærerkompetense i moral og etik. I J. Cederström (Red). *Lærerprofessionalisme*, (152-164). Köpenhamn: Unge Paedagoger.
- Lather, P.A. (1991). *Getting smart. Feminist Research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- LGR 80. *Läroplan för grundskolan*. (1980). Skolöverstyrelsen: Liber.
- Lindgren, G. (1985). *Kamrater, kollegor och kvinnor*. Akademisk avhandling. Sociologiska institutionen, Umeå universitet.

- Lindgren, G. (1999). *Kön, klass och kirurgi – relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringars spår*. Malmö: Liber.
- Lindgren, U. (2003). *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år. En intervjustudie från Umeå kommun*. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå universitet.
- Lindh, A. (2001). Det är knappt man vågar tala om vilket program man går på i gymnasiet. I I. Tallberg Broman, (Red.). *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning. Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Rapporter om utbildning (s. 58-70). Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindqvist, P. (2006). *Lärares förtroendearbetsid*. Forskarutbildningen i pedagogik. Lärarutbildningen. Malmö Högskola.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U.K. (2003). *Peer-review av VFU i inriktningarna vid lärarutbildningen i Växjö*. Högskolan i Kalmar, Lärarutbildningscentrum.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U.K. (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 12, nr 3, s. 177-193.
- Lloyd, G. (1984/1993). *The Man of Reason. 'Male' and 'Female' in Western Philosophy*. London, New York: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundahl, M. (2001). Feminiseringen av skolan – och om försök att bryta trenden. I I. Tallberg Broman (Red.). *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning. Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen* (s. 27-33). Rapporter om utbildning. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lundquist, T. (2006). Den gode gymnasieläraren – om gymnasielärares yrkesethos och professionalism. I M. Sjöberg (Red.). *"Goda lärare". Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 193-242). Skapande Vetande 49. Linköpings universitet.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1), 47-56.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet – problem och möjligheter. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2-3), 7-17.
- Lärarnas Tidning*. (2007). "Mobbad elev gick inte tillräcklig hjälp", (5), 29.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. (1994). Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Madriz, E.(2000). Focus groups in Feminist Research. I N K. Denzin & Y S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition) (s. 835-850). Thousand Oaks. London. New Dehli: Sage Publications.
- Maesor, L., Sikes, P. & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crisis and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Magnusson, E. (1996). Jag har faktiskt aldrig lidit av att vara kvinna. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1), 30-46.

- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping Studies in Education and Psychology no 58. Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Maher, F.A. & Tetreault, M.K.T. (1994). *The feminist classroom*. New York: Basic Books.
- Martin, J.R. (1994). Bildade kvinnor – motsägelser och utmaningar. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (4), 3-17.
- Martinsson, L. (2006). I skolan är väl alla hetero? I *Genus*, (1), 12-13.
- Miller, J. (1996). *School for Women*. London: Virago.
- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige – effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga*. Göteborg Studies in Educational Science, 241). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordberg, M. (2002). Constructing masculinity in women's worlds: Men working as preschool teachers and hairdressers. I *NORA (Nordic Journal of Women's Studies)* No. 1, vol. 10.
- Nordberg, M. (2005). "Velournissar" och "riktiga män" – två manliga könsformer i förskolan. I M. Nordberg (Red.). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s. 67-94). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2005 b). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag. Etnologiska institutionen.
- Nordäng, U-K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Forskarutbildningen i pedagogik. Lärarutbildningen, Malmö Högskola. Studia psychologica paedagogica series clxiv.
- Olesen, V.L. (2000). Feminism and Qualitative Research At and Into the Millenium. I N . Denzin & Y S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition) (s. 215-256). Thousand Oaks, California: Sage.
- Osbeck, C. (2006). Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan. *Karlstad University Studies* 2006:10.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London, Washington DC: The Falmer Press.
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. I *Gender and Education*, vol. 18, No.3, 253-263.
- Persson, S. (2008). *Lärarkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Göteborg, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 7, (4), 257-278.
- Petersson, M. (2003). *Identitetsföreställningar. Performance, normativitet och makten ombord på SAS och Air Holiday*. Göteborg: Mara Förlag.
- Priola, B. (2007). Being female doing gender. Narratives of women in education management. I *Gender and Education*, vol. 19, No. 1, 21-40.

- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran. Enbetskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköping Studies in Arts and Science. No 365. Tema Barn, Linköpings universitet.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser*. Karlstad University Studies 2003:32.
- Riddell, S. (1989). It's nothing to do with me: Teachers' view and gender divisions in the curriculum. I S. Acker, S (Ed.). *Teachers, gender & careers* (s. 123-138). New York, Philadelphia, London: Falmer Press.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Doxa.
- Rose, H. (2005). Tappar vi bort könsperspektivet i konfrontation med teknovetenskaperna? I Å. Lundqvist, K. Davies. & D. Mulinari. *Att utmana vetandets gränser* (s. 47-59). Malmö: Liber.
- Rosenberg, G. (2006). "När staten höjer pekpinen". I *Dagens nyheter (DN)*, 2006-09-22.
- Shaw, J. (1995). *Education, gender and anxiety*. London: Taylor & Francis.
- Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. I M. Fullan & A. Hargreaves (Ed.). *Teacher development and educational change* (s. 36-53). London: Falmer Press.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3rd edition). London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- SOU 1997:118 *Delade städer. Socialdepartementet*. Betänkande av storstadskommittén. Stockholm.
- SOU 1997: 121. *Skolfrågor – om skola i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande för Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes.
- Statistiska Centralbyrån (SCB). (2005). *Teknisk rapport*.
- Strömberg, B. (1994). *Läraryrket – en profession? En överblick och några funderingar I anslutning till aktuell professionsforskning*. Rapport nr 1994:3. Pedagogik – Omvårdnad. Institutionen för vårdlärarutbildning. Göteborgs universitet.
- Svensson, L. (2003). Yrkes- och professionssociologi. I M. Blomsterberg, & Y. Soidre. (Red.). *Reflektioner: perspektiv i forskning om arbetsliv och arbetsmarknad: en vänbok till Bengt Furåker* (s. 27-43). Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Søndergaard, D. (2005). Making Sense of Gender, Age, Power and Disciplinary Position: Intersecting Discourses in the Academy. I *Feminism and Psychology*, vol. 15 (2), 189-208.
- Tallberg Broman, I. (1998). *De lärarstuderande och könsperspektiven. Malmö: Lärarbögskolan. Pedagogisk-psykologiska problemen*: 64.

- Tallberg Broman, I. (2001). Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg. I I. Tallberg Broman (Red.). *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning. Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen* (s. 8-26). Rapporter om utbildning. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tancred, P. (1995). Women's work: A challenge to the sociology of work. I *Gender, Work and Organization*, 2 (1), 11-20.
- Thurén, B-M. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift* (3-4), 69-85.
- Thurén, B-M. (Red.). (2002). *Genusvägar, en antologi om genusforskning*. Malmö: Liber.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 13, (2), 81-102.
- Ve, H. (1982). Makt, intresse och socialisation. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2), 23-32.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. (1998). *Ironi och sexualitet – om ledarskap och kön*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Weiler, K. (1995). Women and the professionalization of teaching. I L W. Anderson (Ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 76-80). Oxford: Pergamon.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 22). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1997). Gymnasieskolan. I S. Hägglund, I. Wernersson & E. Öhrn. *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄSAM*. Stockholm. Statens Skolverk: Liber.
- Wernersson, I. (2007). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Westerlund, U. (1986). Professionalisering och proletarisering. I Broady, D (Red). *Professionaliseringsfällan. Vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wittrock. M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. (Göteborg. Studies in Educational Sciences, 77). Göteborg: Acta Universitatis.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. IPD-rapporter Nr 2005:07. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bilaga 1 Intervjuguide

BAKGRUND

Ge en kort beskrivning av dig själv!
Vad har du för utbildningsbakgrund?
Hur länge har du arbetat som lärare?

ARBETSUPPGIFTER

Hur skulle du beskriva dina arbetsuppgifter för någon som inte vet vad en lärare gör?
Är dessa uppgifter rimliga i förhållande till din kompetens?
Vilka arbetsuppgifter ser du som viktigast?
Berätta om ditt arbetslag!
Hur stödjer ni varandra i arbetslaget?
Var förbereder du din verksamhet?
Händer det att du frångår det du förberett?
Vad ser du som roligast och mest utmanande i arbetet?
Ser du några uppgifter som betungande?
Finns det uppgifter som lämpar sig bättre för kvinnliga lärare?
Finns det uppgifter som lämpar sig bättre för manliga lärare?
Har arbetet förändrats sedan du började arbeta som lärare?

FÖRVÄNTNINGAR

Kan du beskriva de förväntningar du möter i lärarrollen?
Från vilka kommer dessa förväntningar?
I vilken mån anser du att du påverkas av andras förväntningar?
Är förväntningarna mot kvinnliga och manliga lärare desamma?

YRKESKUNNANDE OCH KOMPETENS

Vad innebär yrkeskompetens för dig?
Hur är en professionell lärare?
Är lärarkåren professionell?
Hur värderar du din egen kompetens?
Är din kompetens tillräcklig i förhållande till dina arbetsuppgifter?
Finns det något slags kompetens som är viktigare i dag än när du började arbeta som lärare?
Har kompetens i läraryrket med kön att göra?

Bilaga 2 Följebrev till intervjupersonerna vid utskick av de transkriberade intervjuerna

Hej,

Jag har nu skrivit ut den intervju jag gjorde med dig i löpande text. Som vi pratade om när vi sågs, kan skrivet tal framstå som osammanhängande. Ha gärna det i åtanke när du läser texten.

Förhoppningsvis har du möjlighet att göra kommentarer till utskriften och eventuellt göra tillägg där du anser det befogat. För att behålla kontinuiteten i arbetet vore jag tacksam om du sänder texten tillbaka till mig i det bifogade kuvertet innan februari månads utgång.

Intervjun kommer som du redan vet att analyseras och tolkas utifrån studiens syfte. Ditt och skolans namn kommer att förbli anonyma i den kommande avhandlingen.

Slutligen vill jag tacka för din medverkan! Vid frågor kan du nå mig på telefonnummer 0738/343938.

Hälsningar

Maria Hjalmarsson

Bilaga 3

Fördelning av intervjuцитat Resultat del 1

Lärare	Insprängda citat i löpande text	Fristående citat
Beata		3
Bo		2
Laleh		1
Lars	1	1
Leif		2
Lena	1	2
Lennart	1	1
Leyla	2	2
Gisela	1	2
Glenn		1
Ralf		1
Regina	1	
Rikard	1	
Rut		1

Fördelning av intervjuцитat Resultat del 2

Lärare	Insprängda citat i löpande text	Fristående citat
Beata		1
Bo		1
Laleh		3
Lars		1
Leif		3
Lena	1	1
Lennart		1
Leyla		1
Gisela		1
Glenn	1	2
Ralf	1	1
Regina		1
Rikard	1	1
Rut		1

Fördelning av intervjuцитat Resultat del 3

Lärare	Insprängda citat i löpande text	Fristående citat
Beata		4
Bo	1	2
Laleh		2
Lars		1
Leif		1
Lena		1
Lennart	1	1
Leyla	1	2
Gisela	1	1
Glenn		2
Ralf		3
Regina		2
Rikard		2
Rut		1

Fördelning av intervjuцитat Resultat del 4

Lärare	Insprängda citat i löpande text	Fristående citat
Beata		1
Bo	2	3
Laleh		1
Lars		5
Leif	1	5
Lena		4
Lennart		3
Leyla		1
Gisela		2
Glenn		2
Ralf	1	6
Regina		5
Rikard		5
Rut		4