

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

Jämställdhetens gränser i klassrummet

– en studie av yrkeslärares funderingar kring genus och jämställdhet

Examensarbete i samhällskunskap

HT 2009

Pernilla Fröjd

Handledare: Merete Hellum

Uppsatsens längd: 11 853 ord

Titel: Jämställdhetens gränser i klassrummet – en studie av yrkeslärares funderingar kring genus och jämställdhet

Författare: Pernilla Fröjd

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: HT 2009

Handledare: Merete Hellum

ABSTRACT

Bakgrund och syfte: De senaste 40 åren har det vid ett flertal tillfällen konstaterats att den svenska skolan inte är tillräckligt jämställd. Tjejer och killar ges inte samma möjligheter och de traditionella och ojämställda genusstrukturerna är fortfarande starka. Tidigare forskning i frågan har mestadels bedrivits ur elevperspektiv eller kring förskolan och grundskolans tidigare åldrar. Få studier om jämställdhet i skolan är gjorda ur lärares perspektiv eller av gymnasieskolan. Syftet med den här studien är därför att undersöka hur gymnasielärare förhåller sig till genus. Vad innebär genus för gymnasielärare och hur resonerar lärare kring genusstrukturernas uttryck i skolan? Hur arbetar gymnasielärare med jämställdhet i skolan och hur förhåller de sig till fortbildning i genus?

Metod: Studien bygger huvudsakligen på Yvonne Hirdmans teorier om genussystemet och genuskontraktet. Även intersektionalitetsteori, en s k mångfacetterad analys av maktrelationer, har använts. Fyra gymnasielärare, två kvinnliga lärare på Omvårdnadsprogrammet och två manliga bygglärare på Byggprogrammet har intervjuats. Dessa två gymnasieprogram har valts ut som konkreta exempel på den könssegregering som råder i gymnasieskolan, där tjejer och killars val av program starkt styrs av bilden av vad som är legitimt manligt och kvinnligt.

Resultat: Lärarnas förhållningssätt till genus och jämställdhet är starkt påverkat utifrån innehavda positioner som t ex genustillhörighet och klasstillhörighet. Detta kan förklara att det bland de fyra intervjuade lärarna finns en tydlig skillnad mellan de manliga lärarna och de kvinnliga lärarna i uppfattning om vad genus och jämställdhet innebär och hur viktigt ämnet är. De kvinnliga lärarna visar ett stort intresse för ämnet och arbetar aktivt med att problematisera genussystemets inverkan i skolan, medan de manliga lärarna säger sig ha tröttnat på genusdebatten och ställer sig tveksamma till att skolan kan förändra genusstrukturerna. Samtliga lärare pratar dock om genus som något specifikt kvinnligt, vilket verkar få till följd att genus är något som går ut och in med kvinnorna/tjejerna i klassrummet.

Sökord: genus, jämställdhet, genuspedagogik, intersektionalitet, gymnasielärare, genusfortbildning, omvårdnadsprogrammet, byggprogrammet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Genuspedagogik.....	4
1.2 Problemformulering, syfte och frågeställningar	5
1.3 Disposition	6
2. Tidigare forskning.....	7
2.1 Forskning om för- och grundskolan	7
2.2 Forskning om gymnasieskolan	7
2.3 Vad säger staten om gymnasieskolan?	9
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	10
3. Teori	11
3.1 Definition av genus.....	11
3.2 Genussystemet	11
3.3 Genuskontraktet	13
3.4 Intersektionalitet.....	13
4. Metod.....	15
4.1 Urval	15
4.2 Intervju som metod.....	16
4.3 Etiska överväganden	16
4.4 Metoddiskussion	17
5. Analys	19
5.1 Presentation av respondenter	19
5.2 Vad är genus?.....	20
5.3 Gränser för genus.....	23
5.4 Intersektionalitetsperspektiv	24
5.5 Genuskontraktets reproduktion	25
5.6 Skolornas arbete med jämställdhet	27
6. Slutsatser och sammanfattande diskussion	29
7. Källförteckning	33
7.1 Litteratur.....	33
7.2 Elektroniska källor	34
8. Bilaga 1 - Intervjuguide.....	35

1. Inledning

Enligt den svenska skollagens allmänna föreskrifter skall verksamheten i skolan utformas ”i överrensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”¹. Dessa grundläggande värderingar preciseras i läroplanerna för alla skolans stadier som ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta”². Det demokratiska värdet om jämställdhet mellan könen ges särskild vikt i skollagen och i läroplanerna fastslås det att

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet.³

I mer konkreta riktlinjer anger läroplanerna att detta skall ske genom att både pojkar och flickor skall ha lika stort utrymme i undervisningen, ha lika stort inflytande över innehåll och arbetssätt och att undervisningens uppläggning ska spegla både manliga och kvinnliga perspektiv⁴.

Trots lagstiftning och ett idogt arbete för att förbättra jämställdheten i Sverige har man de senaste 40 åren flera gånger dock konstaterat att den svenska skolan inte är tillräckligt jämställd i praktiken⁵. I juni 2008 beslutade regeringen att tillsätta en delegation, DEJA⁶, med uppdraget att utifrån skolans värdegrundsuppdrag ”[...] kartlägga kunskapsfältet jämställdhet i skolan”⁷ och identifiera områden där bättre kunskap om jämställdhet och genus behövs. Delegationens arbete skall vara klart i augusti 2010, men redan i juli 2009 lämnades ett delbetänkande in med vad utredningen hittills har dragit för slutsatser. Det visar sig att trots att de formella kraven på jämställdhet är tillgodosedda så lever den svenska skolan fortfarande på många olika sätt inte upp till den reella jämställdheten, och därmed sitt värdegrundsuppdrag⁸. Skolan är i själva verket ganska ojämsställd. Manliga och kvinnliga elever går inte i skolan på samma villkor och skolan uppmuntrar inte eleverna tillräckligt aktivt att tänka och utvecklas utanför de traditionella könsmonstren⁹. Några konkreta exempel på den rådande ojämsställdheten är att flickor i större utsträckning än pojkar uppger att de

¹ Skollagen (1985:1100, kap 1, 2§).

² Lpfö 98, kap 1, Lpo 94, kap 1 och Lpf 94, kap 1.

³ Lpo 94, kap 1, motsvarande Lpf 94, kap 1.

⁴ Lpo94, kap 2.3, Lpf 94, kap 2.1, 2.3.

⁵ t ex I Wernersson (1977), J Einarsson & T Hultman (1984), E Öhrn (1990).

⁶ Delegationen för jämställdhet i skolan.

⁷ SOU 2009:64 *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* s 189.

⁸ SOU 2009:64, s 45.

⁹ SOU 2009:64, s 45.

känner sig stressade, att pojkar presterar sämre och får sämre betyg än flickorna, att pojkar får mer talutrymme och mer (ofta negativ) uppmärksamhet av lärarna, att pojkarna oftare står för ordningsproblem och sexuella trakasserier än flickorna och att gymnasieskolan lider av en stark och ihållande könssegregation mellan de olika programmen¹⁰.

1.1 Genuspedagogik

En åtgärd för att uppnå en mer jämställd skola som har utvecklats de senaste åren är att arbeta med genuspedagogik. Grundtanken med genuspedagogik är att inte bara uppmärksamma elevernas beteende, utan istället fokusera på pedagogens bemötande och arbete med pojkar och flickor i klassrummet. Syftet är att få syn på sig själv som pedagog och som förebild, att lära känna sig själv och att göra upp med sina egna omedvetna värderingar kring samhällets könsmonster¹¹. Om man i jämställdhetsarbetet enbart fokuserar på eleverna finns risken att man inte reflekterar kring de egna behoven av förändring.

Enligt Kajsa Svaleryd, jämställdhets- och mångfaldsstrateg i Gävle kommun, innebär genuspedagogik "[...] ett förhållningssätt och en medvetenhet om den makt den egna yrkesrollen ger att vidmakthålla förlegade genussystem eller att omskapa dem."¹² Hon menar att det är först när pedagogens egna förväntningar på elever av olika kön lyfts fram, och man kan identifiera stereotypa bilder av manligt och kvinnligt, som man kan synliggöra det som är "ojämställt"¹³. I praktiken handlar det inte bara om att titta på relationer mellan lärare – elev i ett könsperspektiv utan även att titta på maktförhållanden elever emellan, på bedömningsgrunder, läromedel, organisation av tid och rum o s v. Svaleryd anser även att det är viktigt att göra skillnad mellan genuspedagogik och t ex feministisk pedagogik. Med genuspedagogik är det inte bara flickornas situation som skall uppmärksammas, utan det är viktigt att båda könen positioner problematiseras och arbetas med. Vid fokusering enbart på flickorna riskerar man att signalera och befästa föreställningen att flickor är sämre och mindre värda än pojkar och i behov av extra stöd och hjälp.¹⁴ För att undvika detta använder man sig av s k kompensatorisk pedagogik, att kompensera det som i regel inte uppmuntras hos det ena eller andra könet¹⁵.

År 2001 bestämde den dåvarande regeringen att avsätta medel till en nationell genuspedagogutbildning. Målet med satsningen var att det år 2004 skulle finnas minst en

¹⁰ SOU 2009:64, s 179.

¹¹ Svaleryd, Kajsa (2002) *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*, s 33.

¹² Svaleryd, K (2002), s 30.

¹³ Svaleryd, K (2002), s 14.

¹⁴ Svaleryd, K (2002), s 60-62.

¹⁵ Wahlgren, Victoria C (2009) *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*, s 57

utbildad genuspedagog i varje kommun som resurs för att vidareutbilda, stödja och hjälpa lärarna i deras jämställdhetsarbete. Men intresset från kommunerna, skolorna och lärarnas sida visade sig vara relativt lågt. I dagsläget finns det ingen komplett statistik för hur många genuspedagoger det finns i Sverige, men uppgifter anger att bara mellan 138 - 170 av Sveriges 290 kommuner har en utbildad genuspedagog. Detta innebär dock inte heller att de genuspedagoger som finns arbetar aktivt med att vidareutbilda lärare, då många av dem själva är lärare och inte har någon specifik arbetstid avsatt till genusarbetet.¹⁶

1.2 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Den genussocialiserande processen, hur tjejer blir tjejer och killar blir killar, pågår i skolan varje dag och varje stund. Svaleryd menar att ”Utifrån de reaktioner och den respons barnen får från andra människor skapas tysta överrenskommelser om vilka positioner barnet kan inta och vilka positioner som är lämpliga endast för pojkar respektive flickor.”¹⁷ Reaktionerna och responsen som skapar dessa tysta överrenskommelser kommer i de allra flesta fallen från skolans pedagoger, från elevernas lärare. Trots att vi sedan flera decennier vetat om att skolan är ojämsställd och staten har gjort försök att förbättra situationen, både genom lagstiftning, styrdokument, utredningar och utbildningssatsningar, är det fortfarande upp till *lärarna* att förverkliga de formella politiska direktiven och se till att eleverna faktiskt behandlas jämställt.

Skolan är visserligen i första hand en institution som är till för eleverna, men då dess ramar och innehåll är bestämda av vuxna anser jag att det inte går att få en heltäckande bild av skolans jämställdhetsproblematik om man inte studerar uppfattningar och attityder till ämnet hos institutionens vuxna auktoriteter. *Syftet med studien är därmed att undersöka hur gymnasielärare som undervisar på könssegregerade gymnasieprogram förhåller sig till genus och genusstrukturer i skolan.* Eftersom yrkesrollen, enligt genuspedagogiken, ger läraren en omedveten makt att upprätthålla förlegade könsmonster, men samtidigt enligt läroplanen har ansvar för att motverka dessa traditionella strukturer, är det av stor vikt för lärarprofessionen att belysa lärares uppfattningar kring vad som är manligt respektive kvinnligt och hur detta kan påverka deras arbete. Därför ligger följande frågeställningar till grund för undersökningen:

1. *Vad innebär genus för gymnasielärare och hur resonerar lärare kring genusstrukturernas uttryck i skolan?*
2. *Hur arbetar gymnasielärare med jämställdhet i skolan och hur förhåller de sig till fortbildning i genus?*

¹⁶ Wahlgren, V (2009), s 39-45.

¹⁷ Svaleryd, K (2002), s 25.

1.3 Disposition

I nästa kapitel, kapitel 2, ges en översikt över tidigare forskning kring lärares förhållningsätt till genus och hur den här studien ämnar bidra till forskningsläget. Därefter följer kapitel 3 med en teoretisk genomgång av begreppen genus och intersektionalitet. Kapitel 4 redogör för hur undersökningen är utförd, vilka metodval och avgränsningar som har gjorts och vilka etiska aspekter och eventuella metodproblem som har övervägts. En analys av undersökningens resultat redovisas i kapitel 5 och i det avslutande och sjätte kapitlet förs en sammanfattande diskussion kring de slutsatser som kan dras utifrån studien.

2. Tidigare forskning

2.1 Forskning om för- och grundskolan

Det finns som nämnts ovan en hel del forskning gjord om genus och jämställdhet i skolan. Mestadels har dock svensk forskning valt att fokusera på hur det ser ut och vad som händer i förskolan och grundskolans tidigare åldrar, eftersom det är här eleverna först möter och påbörjar sitt identitetsskapande i relation till de uppfattningar om könen som finns i elevens omgivning. Även litteratur kring genuspedagogik riktar sig ofta till de lägre åldrarna. Man har även i forskningen mestadels tittat på eleverna, hur skolsituationen ser ut för killar respektive tjejer. Relativt lite forskning är gjord på lärarnas förhållningssätt till genus.

Ett undantag är Eva Gannerud, som i en avhandling utifrån lärar- och genusperspektiv undersöker kvinnliga klasslärares upplevelser av sitt arbete och vad skolans och samhällets genussystem innebär för den kvinnliga läraren själv¹⁸. Hon har intervjuat ett antal kvinnliga låg- och mellanstadielärare om både deras privata liv och arbetsliv och vad deras position som kvinna får för betydelse för hur de och deras arbete uppfattas och värderas. Gannerud kommer fram till att lärarna ofta uppfattar skolan som en könsneutral institution och att det finns ett motstånd mot att se skolan som en plats där genus och genusrelationer skapas och upprätthålls. Själva lever lärarna i stor utsträckning enligt traditionella genusmönster, både vad gäller det privata och offentliga livet. Enligt Gannerud kan dessa faktorer ha stor betydelse för lärares möjligheter att uppmärksamma och reflektera över skolans genusordning.¹⁹

2.2 Forskning om gymnasieskolan

Trots att Ganneruds forskning tar upp lärares förhållningssätt till genus är den fortfarande inriktad på grundskolans lägre åldrar. I Fanny Ambjörnsson avhandling *I en klass för sig* ligger visserligen inte huvudfokus på skolan som organisation, men skolan får trots detta en huvudroll i egenskap av arena där ungdomar gör genus. Genom att observera och intervjuar tjejer på två olika gymnasieprogram, Samhällsvetenskapliga programmet och Barn- och fritidsprogrammet, undersöker Ambjörnsson hur tjejerna på olika sätt förhåller sig till samhällets normer kring heteronormativ feminitet. Vad innebär det att vara tjej? Hur får man lov att bete sig och hur bemöts man av sin omgivning om man beter sig på ”fel” sätt? Det visar sig att det finns mycket strikta normer och förväntningar, både från andra elever och från lärarna, om hur tjejerna förväntas agera och föra sig. Genom att utesluta killar i sin studie har

¹⁸ Gannerud, Eva (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*, s 3-4.

¹⁹ Gannerud, E (1999), s 13-15.

Ambjörnsson valt att koncentrera sig på relationen tjejer emellan. På detta sätt undviker hon att skillnader mellan könen kommer i fokus och reproduceras²⁰.

Ytterligare en forskare som har valt att undersöka gymnasieskolan är Victoria Wahlgren. Hennes avhandling *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola* utgår dock varken från eleverna eller från lärarna, utan är en studie av genuspedagogers tankar om sin verksamhet och jämställdhetsarbetet i skolan. Wahlgren har intervjuat sex genuspedagoger, fem kvinnor och en man, som utbildades under den ovannämnda regeringssatsningen och som för närvarande arbetar aktivt med vidareutbildning i genuspedagogik för skolpersonal i den egna kommunen. Hon bekräftar att mycket av genuspedagogernas arbete riktas just mot förskolan och de lägre åldrarna, och menar att det behövs lika starka insatser mot grundskolans senare år och gymnasieskolan²¹. I studien framkommer att genuspedagogerna ofta anser sig möta stort motstånd hos både skolledning och lärare mot fortlöpande fortbildning om genus och genuspedagogik. Ofta ser kommunen och skolledningen jämställdhetsarbete som ett ”quick-fix”, att det räcker att fortbildning i ämnet omfattar enstaka föreläsningstillfällen, lästips och att lärarna sedan får arbeta vidare på egen hand²². Man vill inte satsa på den observation och kontinuerliga handledning som genuspedagogerna anser ger lärarna bäst grundläggande kunskap²³.

För att ge sig själv möjligheten att utvecklas som pedagog är det viktigt att man ser sig själv som en lärande individ. Genom att t ex filma och sedan studera interaktionen i klassrummet kan man få syn på bl a maktstrukturer och hur de påverkar klassrumsklimatet. På det sättet kan förhållningssätt hos både lärare och elever synliggöras.²⁴ Men den här processen, liksom många andra exempel på jämställdhetsarbete, är tidskrävande och det kan vara svårt att snabbt mäta förtjänsterna. En av genuspedagogerna jämför i Wahlgrens studie jämställdhetsarbetet med den satsning på IT som gjorts i skolorna de senaste åren. Hon menar att det är mycket lättare att få gehör för IT-satsningen då den nästan omedelbart kan visa på en förändring i skolarbetet²⁵.

Från lärarna upplevs motståndet bero mycket på prestige. Genuspedagogerna menar att lärarna anser att ingen från skolledningen eller kommunen ifrågasätter att de redan kan jobba med jämställdhet och att man ofta inte ställer sig positiv till att en kollega ska

²⁰ Ambjörnsson, Fanny (2003) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, s 27.

²¹ Wahlgren, V (2009), s 125.

²² Wahlgren, V (2009), s 185.

²³ Wahlgren, V (2009), s 154.

²⁴ Wahlgren, V (2009), s 55.

²⁵ Wahlgren, V (2009), s 179.

komma och ”granska” dem och lära dem något nytt²⁶. Det hävdas även att fortbildning i sig av lärarna handlar om att förkovra sig i sina respektive undervisningsämnen och att de sällan läser vetenskapliga texter om didaktik, pedagogik eller pedagogiskt arbete, vilket innebär ett problem inte bara för jämställdhetsarbetet utan för hela värdegrundsarbetet²⁷.

2.3 Vad säger staten om gymnasieskolan?

DEJAs delbetänkande visar med statistik från Skolverket att vi i dagsläget har en mycket könssegregerad gymnasieskola. I elevernas val till de olika programmen synliggörs en mycket stark könstraditionell uppdelning. Av de 17 nationella gymnasieprogrammen är det endast tre, Samhällsvetenskapliga programmet, Naturvetenskapliga programmet och Medieprogrammet, som har en någorlunda jämn könsfördelning, inom intervallet 40-60 %. Övriga program är uppdelade enligt de traditionella könsrollerna; flest pojkar finns det på El-, Energi-, Bygg- och Fordonsprogrammet och flest flickor finns det på Hantverks-, Omvårdnads-, Barn och Fritids- och Livsmedelsprogrammet.²⁸ Det visar sig även att de elever som väljer att trotsa könsuppdelningen oftare hoppar av programmet än de elever som väljer traditionellt. Flickor som väljer att läsa pojktraditionella program hoppar av i större utsträckning än pojkar som läser flicktraditionella program. Totalt sett, gällande samtliga program, är det dock vanligare att pojkar hoppar av gymnasiet.²⁹ Trots att man i läroplanerna ända sedan 1994 har riktat in sig på att bryta de könstraditionella mönstren i skolan har detta följaktligen ännu inte fått någon märkbar verkan på elevers val till gymnasiet. Den statliga utredningen visar på att könssegregeringen t o m ökat sedan 1995/96³⁰.

Även när det gäller andra faktorer finns det skillnader mellan flickor och pojkar i gymnasieskolan. Precis som i alla andra stadier av skolan har flickorna i genomsnitt bättre betyg än pojkarna, vilka presterar betygmässigt ca 90 % av vad flickorna gör. Flickorna har bättre betyg i alla ämnen utom idrott och hälsa och de har i genomsnitt bättre betyg på alla program utom på Energiprogrammet. Detta leder till att en större del av flickorna än av pojkarna blir behöriga till att söka vidare till högskolan.³¹ Överlag i alla åldrar känner sig flickor mer stressande än pojkar gör, men i gymnasiet är denna skillnad som tydligast. 45 % av flickorna känner sig stressade av krav och förväntningar på sig själva, medan samma siffra för pojkarna bara ligger på 20 %³².

²⁶ Wahlgren, V (2009), s 153.

²⁷ Wahlgren, V (2009), s 187.

²⁸ SOU 2009:64, s 112.

²⁹ SOU 2009:64, s 100.

³⁰ SOU 2009:64, s 113.

³¹ SOU 2009:64, s 145-150.

³² SOU 2009:64, s 91-92.

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Den befintliga forskningen kring jämställdhet och genus i skolan har hittills följaktligen bedrivits ur elevperspektiv, grundskoleperspektiv och genuspedagogperspektiv. Lärarna beskrivs i dessa studier som relativt omedvetna och ointresserade av genus och som bidragande faktorer till att rådande genusstrukturerna upprätthålls. Eftersom jag dock finner få studier som har vänt sig till lärarna för att se hur de förhåller sig till problemet med jämställdheten och genusstrukturerna i skolan vill jag med den här studien göra ett försök till att fylla den lucka jag anser finns i forskningsläget. Enligt DEJA anser lärarna själva att det finns problem med jämställdhetsarbetet. Bara 66 % av de manliga lärarna tycker skolan lyckas arbeta jämställt, och likaså 55 % av de kvinnliga lärarna³³. Att undersöka lärarnas förhållningssätt till genusstrukturerna som härskar i deras klassrum är av yttersta vikt då de i sin dagliga verksamhet har en unik möjlighet att uppmuntra till en brytning och uppluckring av dagens strikta könsmonster.

³³ SOU 2009:64, s 154.

3. Teori

3.1 Definition av genus

Ordet genus antogs som en svensk variant på det engelska ordet ”gender”, vilket börjat användas i amerikansk kvinnoforskning på 1970 - 80-talen. I Sverige valde man att inte översätta ”gender” till könsroll, då man ansåg att det ordet hade drabbats av förlorad kraft och övermättnad. Genusforskaren Yvonne Hirdman menar att själva ordet kön har blivit ett ”orent” ord som blivit använt och laddat i årtusenden med alltför många betydelser, ”[...] alltifrån könsorgan till synonym för man och kvinna”³⁴. Genus blev därmed ett nytt och neutralt ord, samtidigt som det är ett begrepp med en annan bredd än sin föregångare ”könsroll”. Med genus menas kön som något som är socialt och kulturellt skapat, både för ”män” och ”kvinnor”. Hirdman skriver att genus inte bara handlar om våra kroppar, utan berör allt i vår omvärld. Det handlar om kvinnligt/manligt som överförda abstraktioner, att genus genomsyrar våra tankar om manligt/kvinnligt, om platser, arbete, politik, relationer e t c³⁵. Jag instämmer med Hirdman om att ordet kön ofta kan kännas laddat och tvetydigt. Begreppet genus kan ses som en utveckling från begreppet könsroll och ger mig en tydligare förståelse av hur vi människor ”gör” manligt och kvinnligt. Därför kommer jag fortsättningsvis att använda mig av ordet genus i min studie.

3.2 Genussystemet

Det faktum att genus genomsyrar våra tankar och skapar ett nätverk av föreställningar och förväntningar om män och kvinnor gör att det utvecklas ett av Hirdman kallat *genussystem*. Detta system bygger på en strukturerad uppordning av människor, vilken i sin tur har blivit grundläggande för andra sociala ordningar såsom sociala, politiska och ekonomiska.

Enligt Hirdman vilar samhällets genussystem på två bärande bjälkar, dels en *makthierarki* där mannen är norm och ett *isärhållande* mellan könen.³⁶ Genom historien har man gjort genus genom att fokusera på skillnader och olikheter mellan könen och genus skapas än idag genom en s k isärhållning, genom kategoriseringen av vad som anses vara en man och vad som anses vara en kvinna³⁷. I denna uppdelning har mannen alltid betraktats som normen och kvinnan som det avvikande och annorlunda. Speciellt kvinnors barnafödande förmåga har ofta närt tankar – hos männen – om kvinnors ”annorlundahet”, om deras

³⁴ Hirdman, Yvonne (2001) *Genus – om det stabilas föränderliga former*, s 15.

³⁵ Hirdman, Y (2001), s 16.

³⁶ Hirdman, Yvonne (1988) ”Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning”, i Ericsson, Christina (red)(1993) *Genus i historisk forskning*, s 149.

³⁷ Hirdman, Y (2001), s 73, 96.

ursprung i en andra ordning som en naturlig underlägsenhet³⁸. Rätten att definiera andra ger i sig en överordnad position och därmed skapas en makthierarki för könen. Hirdman menar dock att kvinnor är lika medskapande i den här processen som män, eftersom de trots sin lägre sociala status är lika integrerade i systemet³⁹. Då detta länge har setts som den naturliga ordningen har genussystemet blivit något stabilt och självklart, som inte låter sig förändras i första taget⁴⁰. Det har blivit ett isärhållandets tabu, en fråga man i dagens samhälle sällan talar högt om. Svaleryd menar att ”Ojämsliddhet uppfattas inte nödvändigtvis som otrevligt, eftersom mönstren har blivit så självklara att vi uppfattar dem som naturliga.”⁴¹.

Det sätt varpå isärhållningen mellan könen kanske är tydligast är arbetsfördelningen mellan män och kvinnor. När kvinnorna efter århundraden av frånvaro så småningom gjorde sitt intåg på arbetsmarknaden blev det till en majoritet inom de yrkesområden där deras arbetsuppgifter kunde ses som en förlängning eller en naturlig utvidgning av det arbete de utför i hemmet och för familjen, såsom vård, omsorg och skola⁴². I dagsläget har vi fortfarande en starkt uppdelad arbetsmarknad, där kvinnor huvudsakligen arbetar med människor och män huvudsakligen arbetar med maskiner. Och trots att kvinnor i Sverige idag utbildar sig och arbetar i samma utsträckning som män har de fortfarande huvudansvaret för hem och barn⁴³. Isärhållningen på arbetsmarknaden är dock inte bara en gammal kvarleva som hela tiden återskapas, utan uppstår intressant nog även inom helt nya arbetsområden⁴⁴. Som exempel kan ges den relativt nya, och mansdominerade IT-sektorn.

Isärhållningen innehåller även ytterligare en genusaspekt, nämligen bemötandet av de män och kvinnor som bryter mönstret. Om en kvinna bryter genusarbetsdelningen och arbetar i ett mansdominerat yrke sker det ofta under beröm och uppmuntran, men om det samma sker för en man sker det ofta under vissa speciella former, så att det tydliggörs att det inte handlar om bestraffning eller förnedring.⁴⁵ Forskarna Ulla Eriksson-Zetterquist och Alexander Styhre hävdar att personer som befinner sig i minoritet på en arbetsplats ofta ses mer som en representant eller symbol för sin kategori, än som en egen person. En viktig

³⁸ Hirdman, Y (2001), s 83.

³⁹ Hirdman, Y (1988), s 152.

⁴⁰ Evertsson, Lars & Nyman, Charlott (2008) ”Myten om den förhandlande familjen” i Grönlund, Anne & Halleröd, Björn (red) *Jämställdhetens pris*, s 63 och Hirdman, Y (2001), s 75.

⁴¹ Svaleryd, K (2002), s 25.

⁴² Gannerud, E (1999), s 15.

⁴³ Männerna ägnar bara hälften så mycket tid som kvinnorna åt hushållsarbete och tar bara ut en femtedel av all föräldraledighet. Grönlund, A & Halleröd, B (2008) ”Den vackra visionen och den vrånga vardagen” i Grönlund, A & Halleröd, B (red), s 18.

⁴⁴ Hirdman, Y (2001), s 66.

⁴⁵ Hirdman, Y (2001), s 66-67.

skillnad mellan män och kvinnor i dessa positioner är att män i minoritetsposition ofta tenderar att få mer positiva fördelar och underlättade karriärmöjligheter.⁴⁶

3.3 Genuskontraktet

Som en förlängning av genussystemet menar Hirdman att både män och kvinnor tyngs av ett strukturellt tvång, av ett s k *genuskontrakt*. Hon beskriver begreppet som en ”[...] *kulturellt nedärvd, styrd överrenskommelse* av könens gemensamma sammandragande med åtskiljda förpliktelser, skyldigheter och rättigheter.”⁴⁷. De genuskilda positionerna och stereotyperna ger följaktligen män och kvinnor olika förutsättningar och villkor. En viktig del av genuskontraktet är dess reproduktion. Kontraktets paragrafer om vad som är manligt/kvinnligt går i arv från generation till generation, där mödrar introducerar sina döttrar och fäder introducerar sina söner.⁴⁸

Huvudpoängen med det här begreppet är enligt Hirdman dock att visa på den orörlighet som historiskt har präglat könens villkor, att skapa ett fast teoretisk fundament som ett förändringsarbete kan utgå ifrån⁴⁹. Det blir alltid lättare att skönja en förändring, om man har något statistiskt att jämföra med. Att åstadkomma en förändring är dock lättare sagt än gjort. Trots att faktorer som t ex den nya ekonomiska ordningen (där kvinnor lönar sig bättre i arbetslivet än i hemmet) och demokrati (där alla människor är lika mycket värda) har utmanat genuskontraktet har det inte lyckats förändra det tysta avtalet mellan könen⁵⁰. Som nämnts ovan ses genusordningen oftast som den naturliga sociala ordningen, eller som källarvåningen i det samhälleliga huset. Ordningen måste vara stabil, annars rasar huset. Och det är just rasrisken, att oordningen blir total och ohanterlig, som Hirdman menar skapar rädsla inför t ex jämställdhet och att bryta med gamla stereotyper kring manligt och kvinnligt.⁵¹

3.4 Intersektionalitet

Att enbart betrakta genus som bas till maktrelationer mellan människor kan lätt ge en förenklad bild av hur makthierarkier uppkommer, då genus inte är det enda vi människor identifierar oss utifrån. Även andra faktorer, som t ex klass, etnicitet och sexualitet, präglar vårt identitetsskapande och hur vi förhåller oss till andra människor. Intersektionalitet är ett kulturteoretiskt begrepp, med sitt ursprung i feministisk teori, som innebär att man förutom

⁴⁶ Eriksson-Zetterquist, Ulla & Styhre, Alexander (2007) *Organisering och intersektionalitet*, s 9.

⁴⁷ Hirdman, Y (2001), s 84.

⁴⁸ Hirdman, Y (1988), s 152-155.

⁴⁹ Hirdman, Y (2001), s 88.

⁵⁰ Hirdman, Y (2001), s 108.

⁵¹ Hirdman, Y (2001), s 102.

genus även beaktar och synliggör andra maktrelationer i studier och analyser⁵². Paulina de los Reyes och Diana Mulinari skriver om intersektionalitet att de ser begreppet som ”[...] ett alternativ till den genusvetenskap som hittills konstruerar kön utan att ta hänsyn till den ojämlikhet som grundas på föreställningar om ’ras’, klasstillhörighet och nationella gränser”⁵³. Huvudpoängen med begreppet är att de olika maktordningarna aldrig helt kan åtskiljas och att överfokusering på kön kan vara problematiskt då andra maktordningar såsom klass och etnicitet i vissa fall kan vara viktigare än kön. Eriksson-Zetterquist och Styhre, som har studerat organisationer och intersektionalitet, skriver att man i olika typer av organisationer, såsom t ex just skolan, återfinner många olika maktordningar, vilka är med och konstruerar deltagarnas identiteter. De pekar även på att organisationer är en mycket stor påverkansfaktor för hur kulturella bilder av kön, klass e t c uppfins och sprids.⁵⁴

Ett annat exempel på en studie med intersektionalitetsperspektiv är Ambjörnssons ovannämnda avhandling om hur gymnasietjejer förhåller sig till heteronormativ feminitet⁵⁵. Ambjörnsson har valt att studera och jämföra tjejer på två olika gymnasieprogram, ett yrkesförberedande program och ett studieförberedande program, för att tydligare kunna undersöka hur sambanden mellan olika faktorer (förutom genustillhörighet) påverkar tjejernas genusskapande. På detta sätt kommer hon bl a fram till att genus är både klassbundet, tydligt etnifierat och på många sätt avhängigt av en normerande heterosexualitet⁵⁶.

⁵² De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet*, s 17.

⁵³ De los Reyes, P & Mulinari, D (2005), s 7.

⁵⁴ Eriksson-Zetterquist, U & Styhre, A (2007), s 14, 46.

⁵⁵ Se avsnitt 2.2

⁵⁶ Ambjörnsson, F (2003), s 296.

4. Metod

4.1 Urval

Då gymnasieskolan inte har varit ett prioriterat område i tidigare jämställdhetsforskning har jag valt att intervjua just gymnasielärare. Som nämnts tidigare dras den svenska gymnasieskolan med en stark könssegregering, där majoriteten av eleverna har valt program efter stereotypa genusmönster. Det faktum att segregationen är en fortgående trend är ett mycket tydligt exempel på hur Yvonne Hirdmans teori om isärhållningen mellan könen kan ta sig konkreta uttryck. Allt enligt reproduktionen av genuskontraktet slussas de kvinnliga eleverna från de uppdelade gymnasieprogrammen ut till att huvudsakligen arbeta med människor (som skola, vård och omsorg) medan de manliga eleverna huvudsakligen kommer att arbeta med maskiner (industri, teknik och IT).

Som avgränsning har jag valt att koncentrera min studie till lärare som undervisar i karaktärsämnen på Omvårdnadsprogrammet och Byggprogrammet. Jag har valt dessa två program eftersom de är inriktade på typiska kvinnliga och manliga arbetsområden och har en stark dragkraft på antingen tjejer eller killar. Enligt DEJA är andelen tjejer/killar ca 85-90 % på dessa två program (90,3 % killar på Byggprogrammet och 84,5 % tjejer på Omvårdnadsprogrammet)⁵⁷. Genom att inte välja ytterligheterna, d v s de program som är allra mest könssegregerade⁵⁸, öppnar jag för möjligheten att de intervjuade lärarna har eller har haft tjejer respektive killar som könsminoritet i sina klasser och därmed i högre grad konfronterats med problem eller funderingar kring genus och jämställdhet än om de haft helt homogena klasser.

Jag har sammanlagt intervjuat fyra gymnasielärare; två kvinnliga lärare som undervisar på Omvårdnadsprogrammet på en skola och två manliga lärare som undervisar på Byggprogrammet på en annan skola. De två aktuella skolorna är slumpmässigt utvalda, beroende på vilka av de tillfrågade lärarna som valde att delta i studien. Lärarnas genustillhörighet är inte ett medvetet val, men då karaktärsämneslärare på dessa s k yrkesförberedande program ofta har yrkesarbetat inom respektive könsegregerad bransch innan de vidareutbildade sig till lärare är det en naturlig följd att de allra flesta omvårdnadslärare är kvinnor och de allra flesta bygglärare män. Jag har inte noterat någon genusöverskridande lärare inom detta område i mitt sökande efter respondenter. Detta anser

⁵⁷ SOU 2009:64, s 112.

⁵⁸ Energiprogrammet där 97,3 % är killar och Hantverksprogrammet där 86,3 % är tjejer, SOU 2009:64, s 112.

jag dock vara ytterligare en intressant faktor som kan tänkas påverka lärarnas förhållningssätt och reflektion kring genus.

4.2 Intervju som metod

Som undersökningsmetod har jag valt att använda mig av intervjuer. En anledning till att intervju lämpar sig bättre som metod än t ex en enkätundersökning är att mitt ämne handlar om frågor där svaren kanske inte går att passa in i på förhand valda kategorier. Eftersom lärarnas förhållningssätt till genus är mycket individuellt är möjligheten att ställa direkta följdfrågor och be respondenterna utveckla sina resonemang central.⁵⁹

Jag har även valt att göra en tematisk intervju, där intervjuguiden strukturerats upp i tematiskt valda teoretiska forskningsfrågor, om t ex begreppsdefinition, genuskontraktet och dess reproduktion, intersektionalitet etc.⁶⁰. För att skapa en dynamisk intervju har jag sedan omformulerat de teoretiska frågorna till ”vardagsspråk”, vilket stimulerar till en positiv intervjuinteraktion och ett naturligt samtalsflöde.⁶¹

4.3 Etiska överväganden

Vid intervjuundersökningar är det viktigt att beakta vissa etiska aspekter. Gällande frågan om informerat samtycke har jag valt att inledningsvis informera programrektorerna på de aktuella skolorna om mitt arbete, men utan att låta rektorerna styra över vilka lärare jag har kontaktat. Jag har både vid första kontakten och vid själva intervjutillfället informerat respondenterna om studiens generella syfte. Allt deltagande har varit frivilligt och lärarna har även blivit informerade om att de när som helst under studiens gång har kunnat avbryta sin medverkan. En annan viktig etisk aspekt är konfidentialitet, vilket innebär att data som identifierar undersökningspersonerna inte redovisas.⁶² Av denna anledning kommer jag därför inte att namnge eller närmare beskriva skolorna där mina respondenter arbetar. I analysdelen ger jag alla lärarna fiktiva namn, dels för att inte orsaka eventuellt obehag och dels för att det inte tillför studien något att namnge dem korrekt.

Ett centralt mål för samhällsvetenskaperna är att skapa kunskap med intentionen att den ska förbättra människans situation och ge henne ökat värde⁶³. Även detta är en viktig etisk fråga när det gäller min undersökning. Mitt mål är inte att granska eller värdera enskilda lärares kunskap om genus och arbete med jämställdhet, utan att skapa kunskap kring hur

⁵⁹ Esaiasson, Peter m fl (2007), s 283-85.

⁶⁰ Se bilaga 1.

⁶¹ Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s 146-148.

⁶² Brinkmann, S & Kvale, S (2009), s 87-89.

⁶³ Brinkman, S & Kvale, S (2009), s 78.

lärarna resonerar runt dessa frågor. En önskad användning för den förvärvade kunskapen genom den här studien är att kunna förbättra jämställdhetssituationen i skolan och att därmed ge alla individer, kvinnor som män, ett ökat värde.

4.4 Metoddiskussion

Viktigt att tänka på i valet av metod och genomförande av en studie är faktorerna intern och extern validitet, vilket i kvantitativ forskning handlar om i vilken grad studien verkligen mäter det den utger sig för att mäta och i vilken grad resultaten kan generaliseras till andra liknande sammanhang. Då kvantitativ och kvalitativ forskning är så olika föreslår Katrine Fangen att intern validitet i kvalitativ forskning istället bör handla bl a om sanningshalten i deltagarnas utsagor och giltigheten i forskarens tolkningar.⁶⁴ Sanningshalten i deltagarnas utsagor handlar om att bedöma hållbarheten av uttalanden från studiens deltagare.⁶⁵ Eriksson-Zetterquist och Styhre menar att det finns en risk med att använda intervjuer i studier av attityder till jämställdhet, eftersom det kan finnas en önskan hos respondenterna att vara politiskt korrekta. Troligare är dock att de flesta inte är medvetna om att de agerar ojämnt eller diskriminerande och därmed inte korrekt eller tillfredställande kan besvara dessa frågor.⁶⁶ Därför skulle ämnet kanske vara lättare att studera genom t ex fältstudier. På grund av tidsbrist har detta inte varit en möjlighet för mig. Jag bedömer dock att mina respondenter har varit mycket öppna och otvungna under mina intervjuer och att problemet med politisk korrekthet därför är mycket litet. Giltigheten av mina tolkningar av intervjuerna kan däremot påverkas på olika sätt. Precis som lärarnas genustillhörighet kan tänkas påverka deras tankar kring genus inverkar naturligtvis min egen genustillhörighet på både intervjusituationerna och mina tolkningar av lärarnas uttalanden. Från min position som kvinna har jag en viss sorts förförståelse, vilken tillsammans med min genustillhörighet påverkar samspelet mellan mig och respondenterna och hur jag uppfattar och omedvetet värderar mitt material⁶⁷. Eftersom jag i min forskarroll inte kan upphöra att vara kvinna kan detta problem enbart lösas med en medvetenhet och genom försök att behandla materialet så objektivt som möjligt.

När det gäller extern validitet, eller resultatens generaliserbarhet, är det viktigt att understryka att jag som forskare utifrån intervjuer med endast fyra lärare omöjligt kan uttala mig om hur lärare generellt tänker kring genus. Studien kan med fördel istället ses som ett intressant exempel och som en uppstart till mer omfattande studie i ämnet. Fangen anser dock att extern validitet kan ersättas med kriteriet överförbarhet, att idealet är att den enskilda

⁶⁴ Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*, s 255-256.

⁶⁵ Fangen, K (2005), s 266.

⁶⁶ Eriksson-Zetterquist, U & Styhre, A (2007), s 64.

⁶⁷ Gannerud, E (1999), s 43.

undersökningen bidrar ”till en mer generell teoretisk förståelse av ett fenomen.”⁶⁸. För att uppnå detta är studiens teoretiska validitet viktig, att den teori jag använder för att tolka mitt material är den bäst lämpade⁶⁹. För den här studien anser jag därför att ovanstående genus- och intersektionalitetsteori är den mest lämpliga teoretiska grunden att underbygga mina tolkningar och slutsatser med.

Ytterligare en viktig aspekt av korrekt genomförd forskning är dess reliabilitet, vilket innebär att en annan oberoende forskare vid samma genomförande kan komma till samma slutsatser. Enligt Fangen är detta målet dock omöjligt att uppnå vid kvalitativ forskning eftersom det inte är möjligt att återskapa en intervju på exakt samma sätt. Fangen anser att man hellre bör fråga sig om en oberoende forskare skulle göra upptäckter som gör mina upptäckter ogiltiga⁷⁰. Det som skulle kunna påverka att mina resultat blivit annorlunda, att en annan forskare skulle kunna fått ett annorlunda material, är återigen forskarens genustillhörighet. Om en man gjort samma intervjuer är det möjligt att samtalets samspel blivit ett annat och att respondenterna besvarat frågorna annorlunda. Ur ett intersektionalitetsperspektiv kan det även vara andra maktkategorier som skapat unika hierarkier i intervjusituationerna, t ex kan roller som forskare/respondent, erfaren lärare/lärostudent, ålder och klasstillhörighet ha inverkat på resultatet.

Ett avslutande metodproblem kan vara mitt urval av gymnasieprogram. Hirdman höjer ett varningens finger och säger att man genom att använda kategorierna manligt/kvinnligt själv riskerar att bidra till reproduktionen av genussystemet⁷¹. Det är även av denna anledning som Ambjörnsson valt att enbart studera tjejer i sin studie av gymnasieelever⁷². Jag anser mig dock inte lägga fokus på själva kategoriseringen, utan mer kring vad den kan tänkas spela för roll för lärarnas förståelse och inställning till genus och sin vardag i ett genusstereotyp verksamhetsområde.

⁶⁸ Fangen, K (2005), s 255, 276.

⁶⁹ Fangen, K (2005), s 257.

⁷⁰ Fangen, K (2005), s 271.

⁷¹ Hirdman, Y (1998), s 161.

⁷² Se avsnitt 2.2

5. Analys

5.1 Presentation av respondenter

Inledningsvis kommer jag att presentera mina respondenter och kortfattat berätta om deras bakgrund. Jag väljer att göra detta eftersom det är utifrån sin position baserad på denna bakgrund som lärarna talar. I linje med intersektionalitetsteorin påverkar deras klassbakgrund, yrkes- och utbildningsbakgrund och genustillhörighet hur de resonerar kring genus.⁷³

Som nämnts tidigare i metodavsnittet har jag intervjuat två kvinnliga lärare som arbetar på omvårdnadsprogrammet. De undervisar i vårdrelaterade kurser som t ex alternativmedicin, olycksfallsvård, psykiatri, etik och livsfrågor, m fl. **Britta** är i övre 40-årsåldern och arbetade först som undersköterska och sjuksköterska. Efter att ha jobbat mycket med att handleda sjuksköterskeelever blev hon intresserad av att undervisa och vidareutbildade sig till lärare. Hon gick korta lärarprogrammet och har jobbat som behörig lärare ca 8 år. **Lena** är snart 40 år. När hon läste på gymnasiet ville hon bli lärare, men efter sommarjobb på mentalsjukhus bestämde hon sig för att bli sjuksköterska. Det jobbade hon som i tio år innan hon valde att läsa vidare till lärare. Även hon gick korta lärarprogrammet och har jobbat som behörig lärare i snart 2 år.

Jag har även intervjuat två manliga lärare som arbetar på byggprogrammet. De undervisar i byggrelaterade kurser som t ex anläggning, arbetsmiljö och säkerhet, projekt och företagande. **Sune** är i övre 40-årsåldern. Han gick byggprogrammet på gymnasiet, blev snickare och jobbade som det i ca 12 år, bl a som egen företagare. Av en slump vikarierade han som bygglärare och bestämde sig sen för att gå korta lärarprogrammet. Nu har han jobbat som behörig lärare drygt 10 år. **Axel** är i 50-årsåldern och läste teknisk linje på gymnasiet, varefter han började jobba i byggbranschen. Han utbildade sig till grundskolelärare, men eftersom det fanns dåligt med jobb fortsatte han arbeta som snickare i stället. Efter ca 10 år som snickare bestämde han sig för att återvända till läraryrket och läste korta lärarprogrammet till yrkeslärare. Sammanlagt har han jobbat som behörig lärare ca 10 år.

De fyra lärarnas klassbakgrund ser olika ut. Om man utgår från fädernas yrke, vilket är vanligt förekommande vid kategorisering av klasstillhörighet⁷⁴, har Britta och Lena medelklassbakgrund, medan Sune och Axel har arbetarklassbakgrund då även deras fäder arbetade i byggbranschen. Eftersom gymnasielärare kan räknas som ett medelklassyrke⁷⁵ kan man säga att de två manliga lärarna med sin vidareutbildning har gjort en klassresa.

⁷³ Se kapitel 3.4

⁷⁴ Tallberg Broman, Ingegerd, m fl (2002) *Likvärdighet i en skola för alla*, s 61.

⁷⁵ Tallberg Broman I (2002), s 64.

I de klasser lärarna undervisar för tillfället är könssegregeringen stark. Bygglärarna berättar att det finns 1-3 tjejer i klasser om 16 elever, men att det finns någon klass där det saknas tjejer helt. På omvårdnadsprogrammet finns det lite fler killar, där kan fördelningen vara 16 killar av 50 elever i någon årskurs och 5 killar av 45 elever i en annan årskurs. Sammanfattningsvis kan man dock säga att antalet genusöverskridare på båda programmen ligger inom en intervall på 0-10 %.

5.2 Vad är genus?

För de fyra lärarna har genus olika innebörd. Det märks en tydlig skiljelinje mellan de kvinnliga lärarnas uppfattning om genus och mellan de manliga lärarnas uppfattning.

Både Britta och Lena är intresserade av genusfrågor och berättar att de läser mycket litteratur i ämnet. Britta kommer från ett hem där hennes pappa varit drivande i jämställdhetsfrågor och där hon har växt upp med inställningen att som kvinna ”inte låta sig nöjas” och att ”kvinnor kan”. Lena beskriver sig själv som feminist och är medlem i en genusbokklubb, bestående av gymnasielärare som träffas en gång i månaden och diskuterar böcker i ämnet. För de båda kvinnliga lärarna är genus något som skapas genom fostran och socialiseringsprocesser, att bilden av manligt och kvinnligt är något som befästs hela tiden i interaktionen mellan människor.

Brittas problematisering kring uppfattningarna om vad som är manligt och kvinnligt överrensstämmer med Hirdmans teori om makthierarkin där mannen är norm och det kvinnliga är avvikande.

Britta: Till exempel så kan man titta på flickor eller om det sitter en grupp kvinnor och så pratar man och så säger flickan så här stolt, eller någon utav de kvinnliga väninnorna: Jag var en sån här riktig pojkflicka! Men du hör aldrig en pojke sitta och säga att jag var en... tjejpojke! (kort paus) Eller om en pojke skulle ta på sig lite höga klackar och ta på sig läppstift eller sånt så skulle säkert mamma och pappa bli starkt oroad. Men om en flicka tar fram ett svärd och springer omkring då skulle mamma och pappa bli stolta över att det här är en flicka som vågar ta för sig. Så det är... alltså att... de kvinnliga attributen, de är sedda som mera negativa.

Hon menar att det inte går att komma ifrån att det finns manligt och kvinnligt, men att hon hellre vill prata om ”människor” än om män och kvinnor. Båda omvårdnadslärarna berättar att de strävar efter att behandla pojkar och flickor på samma sätt, men tror att de omedvetet ibland ändå gör skillnad. Lena menar att det sker ”utan att man tänker på det, det sitter så djupt, liksom rotat”.

De båda manliga lärarna anser att genus är något som finns ”i generna” eller kommer hemifrån med föräldrars uppfostran och traditioner. Därför menar Sune att genus kan

vara svårt som lärare att ändra på i skolan, speciellt eftersom han menar att diskussioner kring ämnet ofta möts av en avig attityd hos eleverna. Sune uttrycker att han själv kan få den attityden ibland; ”Om du säger genus inne på byggprogrammet så blir vi rätt trötta allihopa”. Han känner att pratet om genus är ganska uttjatat och kan bli ”jättetrött på genuspedagoger och grejer, som kommer och börjar snackar om blåa leksaker. Det står mig upp i halsen.” Både Sune och Axel anser att uppdelningen manligt/kvinnligt är naturlig och Sune säger att han inte ser något värde i att ändra på den bilden. ”Det är som damfotboll och herrfotboll, det är inte samma idrott, man kan inte jämföra det.” För honom handlar genus om att behandla alla människor lika; ”om man bemöter alla människor efter den individ du är så är genusfrågorna historia”. Sunes tanke om att individen är det centrala stämmer väl överrens med Svaleryds observationer om att många pedagoger inte tycker att man behöver jobba med jämställdhet eftersom man anser att de viktigaste är att tillgodose den individuella elevens behov. Svaleryd menar dock att individperspektivet inte kan vara ensam vägledare i arbetet, då det bara utgör en del av den pedagogiska verksamheten. Individperspektivet kan inte heller säkerhetsställa jämställdheten om inte organisationen tillsammans med individen lyfter upp och analyserar dolda föreställningarna om kön, etnicitet, klass och annan olikhet.⁷⁶

Hos alla fyra lärarna verkar det finnas en uppfattning om genus som ett kvinnligt ämne och hjärtefråga. De kvinnliga lärarna beskriver sitt arbetslag på omvårdnadsprogrammet som intensivt engagerat i genusfrågor och att de kämpar för att hela skolan, inte bara det egna programmet, skall vara jämställd. Britta berättar att de ”bitchiga tanterna” på omvårdnadsprogrammet är som ”irriterande flugor” mot den kvinnosyn som hon anser råder på vissa av de mansdominerade programmen på skolan. Hon berättar att kvinnliga lärare där bemöts av manliga elever med ett förakt och uttryck som; ”Jag lyssnar inte på dig, för så länge du inte har skägg och basröst så har du ingenting att säga till om här”. Men det är ingenting som skrämmer Britta, som tycker det är viktigt att våga säga ifrån.

Britta: Jag är inte rädd, va. (...) De slår mig ju inte... Det är som jag brukar säga... att de slår mig inte, de kan... negligera det jag säger och möjligen säga någonting ”håll käften jävla karringjävel, och gå och göm dig” eller någonting...

Lena och Britta tycker även att samhället i stort inte är tillräckligt jämställt ännu. De menar bl a att männen inte har klivit in och tagit ansvar i hemmet i lika stor utsträckning som kvinnorna har tagit steget ut i arbetslivet och att kvinnan idag därför ställs inför en nästan ohållbar situation, med arbete både i och utanför hemmet. Mikael Nordenmark har samma tanke och menar i antologin *Jämställdhetens pris* att det oftast är just kvinnor som är starka

⁷⁶ Svaleryd, K (2002), s 41.

förespråkare för jämställdhet, p g a att det är de som oftast både förvärvsarbetar och utför huvuddelen av det obetalda arbetet i hemmet och upplever denna arbetsdelning som frustrerande och orättvis⁷⁷.

De manliga lärarna uppfattar saken på ett annorlunda sätt. Sune upplever att genus på något sätt ”ägs” av den kvinnliga sidan.

Sune: För att kvinnor hela tiden hävdar det här... naturligtvis med en historisk rätta! Att de har varit en snedfördelning, och är en snedfördelning i samhället. Men, men... *Jag* skulle vilja gå till en genusföreläsning och lyssna på en *man* som pratar om de här frågorna. För att han kan få det från en annan sida. Jag... när jag kommer ifrån bygg, där det har ju varit 100 % män som har jobbat och så kommer jag till en skolvärld, där det är fifty, fifty. Och liksom, aha... Vad bra det är att lösa problem, när man har två kön som ser på en fråga, från flera olika håll. Men här pratar vi genus, och så ska det vara från *ett* håll, undervisningen kommer.

Han tycker att de kvinnliga genuspedagogerna han träffat på nästan har ”skyggglappar” och bara pratar om leksaker. Därför efterfrågar han en mer dynamisk debatt, hellre kring bemötande mellan människor. Även Axel menar att jämlikheten i samhället har kvinnan i förgrunden, att det är kvinnan som ”vill ha” jämlikheten. Hans uppfattning stöds av Lars Evertsson och Charlott Nyman, som hävdar att kvinnan oftast är initiativtagaren till att jämställdheten hamnar på dagordningen. De menar att män kan stödja jämställdhetsarbetet, men är inte lika intresserade av att aktivt driva frågan eftersom de rent krasst inte har lika mycket att vinna på det.⁷⁸

Axel anser även att genusdiskussionerna i skolvärlden länge har haft för mycket fokus på tjejerna, men att man nu har börjat uppmärksamma att man inte får glömma killarna.

Axel: Alla exempel som kommer: om en tjej blir åsidosatt, ja men om en kille blir det då? ”Va, kan en kille bli åsidosatt?” Ja, det är klart han kan! Det är klart att det finns lärare som favoriserar tjejer.

Precis som de kvinnliga lärarna har de båda männen en del betänkligheter när det gäller jämställdheten i samhället. Dock inte på samma sätt. Axel säger att ”Utgångsläget är lite att kvinnan är förtryckt, och jag är inte säker på att det är så.” och fortsätter med att berätta att det finns forskning som bevisat att många kvinnor själv väljer och ser det som sin rätt att vara hemma med barnen, och håller undan mannen. För Sune är jämställdhet något som måste skapas och komma överens om i varje situation. Han anser att vi egentligen är jämställda ”till bristningsgränsen” och tror att samhället hade varit mycket bättre och effektivare om var och en gjorde det man är bäst på, d v s att män och kvinnor arbetade med uppdelade arbetsområden, ungefär som det såg ut för ett par generationer sedan. Men så ser inte kvinnor

⁷⁷ Nordenmark, Mikael (2008) ”Bråk och rollkonflikter – jämställdhetens avigsida” i Grönlund, A & Halleröd, B (red) *Jämställdhetens pris*, s 115.

⁷⁸ Evertsson, L & Nyman C (2008), s 56.

på det, tror han. En positiv konsekvens av jämställdheten är enligt Sune dock att den har möjliggjort att han har en mycket närmare relation till sina barn, än vad hans föräldrar hade.

5.3 Gränser för genus

Ett annat exempel på att genus och jämställdhet är något som ses som kvinnligt är lärarnas tankar om och inställning till genusrelaterade diskussioner i den dagliga undervisningen. På omvårdnadsprogrammet, som redan i sig ofta ses som en kvinnlig utbildning, ingår karaktärsämnet *Etik och livsfrågor*. Omvårdnadslärarna berättar hur de under denna kurs pratar mycket om genus och bemötande av olika människor, vilket Britta poängterar är oerhört viktigt att beakta när man som vårdpersonal, polis eller räddningstjänst arbetar med patienter eller utsatta människor. På byggprogrammet ingår ingen liknande kurs, men skolan är enligt Sune ålagd att ha lektioner i *Livskunskap* ett par gånger om året. Där tar man upp ämnen som gruppträck, droger, sex samlevnad m m. Genusfrågorna beskrivs av de manliga lärarna som mer naturliga och aktuella i de fall då det finns tjejer med i byggklasserna. Då finns genusrelaterade diskussioner med ända från början, och handlar bl a om att man måste tänka på att man inte ”kan ta i varandra hur som helst” och att man tänker på vilket språk man använder. Sune menar att han har diskussioner även när det bara är killar i klassen, men att det blir på ett annorlunda sätt när det är tjejer med.

Sune: Är du bara killar, då kan du köra en rätt tydlig diskussion om de här grejerna utan att du behöver varar rädd och... Eh, för sitter där en ensam tjej, då är det ju väldigt lätt att den blir fokuserad i de här frågorna. Om jag pratar om genus, så pratar de om Anna.

Genus är följaktligen något som knyts till just tjejerna och mer eller mindre går ut och in med dem i klassrummet.

Både Axel och Sune tycker att de har inga eller extremt lite genusrelaterade problem i sina klasser. Men ibland uppstår de. Sune berättar om den värsta incidenten som inträffat. Nyligen var det en kille som mitt i en övning gått fram till en av tjejerna i klassen och tagit henne på bröstet.

- (Sune) Och vi tog det som en... Ja, vi bestämde att det här är sexuella trakasserier och då får vi köra racet fullt ut. Eh, fullt ut så tillvida att vi blandade in rektor, vi ringer föräldrarna, och har samtal med alla inblandade.
- (Pernilla) Okej.
- (Sune) Och den eleven blev varnad och... händer detta igen så kommer du inte att gå kvar på byggprogrammet. Och hade det hänt på en arbetsplats så är det inte säkert att du hade varit kvar just nu! Det, liksom... Vi försökte använda ungefär samma nivå som vi tror att det skulle ha hamnat på en arbetsplats.
- (Pernilla) Mm. Hur blev reaktionen just i det... just i det ögonblicket?
- (Sune) Ja, det blev ju en massa olika reaktioner. Det ena... det började ju med att en den här killen tyckte att han var lite häftig som hade gjort detta här då va. Det var ju därför, en lite... speciell kille, inte alltför smart (skrattar till) kan jag ju tycka då va. Eh, men i och med att vi slog på trumman, så blev han ju... reagerade ju han. Alla föräldrar reagerade väldigt positivt, att vi hörde av oss.

Sune tror att tjejerna i klassen tyckte att lärarna gjorde lite för stor sak av händelsen, men poängterar att de försökte förklara att de helt enkelt inte kunde agera annorlunda.

(Sune) Ja, men hon den här tjejen som det gällde, de var tre tjejer i den klassen... Eller de var fyra tjejer, men alla gick inte i samma klass, men de är ju ändå en grupp, där två tjejer kanske drev (hostning) att det var allvarligare än hon som var utsatt för det. Hon som var utsatt för det, en lite... lite blygare tjej kanske, tyckte nog det hade varit goare om vi bara hade lagt locket på, och sagt att det här var fel och så... Men jag tror, idag tror jag att hon var glad att vi gjorde som vi gjorde. Så det var nog mer bara en osäkerhetsbit där.

Killarna i klassen tyckte först att det var en kul grej och skrattade åt det, men insåg snart enligt Sune att det här var ”så långt över gränserna man kunde komma”. Han berättar även att det hela ”dog” väldigt fort, att det inte pratades mer om det, vilket han tycker var ett tecken på att eleverna insåg allvaret i situationen. Som avslutning på redogörelsen medger dock Sune att han kände sig osäker över hur han skulle hantera problemet.

(Sune) Sen är det ju så här att man är inte expert på de här grejerna. Så att jag blir ju själv... kände ju själv att jag tappade ju greppet lite, för jag blir så *förbannad*, jag tycker det är så onödigt. Men, men... Det känns som om vi gjorde rätt. För det blev inga problem efter. Och vi har inte haft problem med såna grejer sen. (kort paus) Men ibland så är det ju så att vissa saker är bra att de händer, för då blir det... då kommer det upp till ytan och så kan man ta i det. Så ibland kan det vara så... Det är mycket snack, men liten verkstad! Det liksom... Vi snackar om någonting som inte är ett problem, och då är det inte så lätt... och ta tag i det, om man säger så.

Den här incidenten kan ses som ytterligare ett uttryck för genus som kvinnligt. Det genusrelaterade problemet rör en kvinnlig elev och läraren försöker hålla den manliga delen av problemet ifrån sig genom att framhålla den aktive killen som ”inte alltför smart” och att hela situationen är ”onödig”. Att notera är även att ovanstående händelse inte ska behöva *bestämmas* som sexuella trakasserier, utan *är* ett tydligt exempel på detsamma, vilket är förbjudet enligt den nationella diskrimineringslagen och då skolan är *elevernas* arbetsplats är det även förbjudet enligt skollagen.⁷⁹

5.4 Intersektionalitetsperspektiv

En aspekt av klass som maktstruktur i skolan är den statuskillnad som finns mellan olika gymnasieprogram. Som nämnts ovan⁸⁰ är de tre mest jämställda programmen s k studieförberedande program, där eleverna som läser generellt sett kommer från hem med högre inkomstnivå, utbildningsnivå och boendestandard än elever som läser s k

⁷⁹ http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Jag-vill/veta-mer-om-lagen-/2009-12-17_kl_14:34.

⁸⁰ Se kapitel 2.3

yrkesförberedande program (t ex de två aktuella programmen i den här studien)⁸¹. Omvårdnads- och byggprogrammet dras enligt de fyra lärarna även med en lågstatusstämpel av att det är program för elever som inte har höga betyg nog att komma in någon annanstans. Enligt Sune kan det även bland lärare finnas en inställning att de teoretiska programmen har en högre status än praktiska som t ex byggprogrammet.

Sune: Vi håller på nu och jobbar mycket med att... få lärare att jobba längre med just våra elever. För att det är en annan typ av undervisning. Och kärnämneslärare har en förmåga att tycka att det är häftigare att undervisa på... Ja, det är ju lättare att ha en motiverad grupp, än att inte ha en omotiverad grupp! Och vi försöker få skolledningen att fatta det att betala tusen kronor mer då! Och visa det att ni inser att det är svårare att jobba med de här eleverna. Men... då blir det känsligt, när det är pengar inblandade.

Han tycker att lärarna i de teoretiska kärnämnen har fel inställning när de kommer in i ett klassrum med byggelever och menar att man inte kan utgå från att elever på praktiska program har ett intresse av att lära sig t ex engelska, utan att läraren måste utgå från att locka fram ett ”engelskabelöv” hos eleverna. Här tror han att kvinnliga lärare kan ha det jobbigare ibland, att de tar ointresset hos eleverna mer personligt. För Britta är denna problematik i mycket större utsträckning en ren genusfråga. Hon tror att många kvinnliga lärare kan vara rädda för att gå in i en stor grupp med t ex byggkillar och tycker att man inte beaktar att en kvinnlig lärare likaväl som en manlig lärare ska kunna hålla ordning på en klass. Därför pekar hon på att man måste arbeta för att få bort den förtryckande kulturen på de mansdominerade programmen, istället för att skylla på de kvinnliga lärarna.

I en av intervjuerna framkommer även ett exempel på att just genus och jämställdhetsfrågor till viss del kan vara en klassfråga. Sune berättar att han brukar uppmana tjejerna i byggklasserna att studera vidare efter ett par år i branschen, när de har fått sina yrkesbevis. Han tror att tjejerna är mycket mer eftertraktade i arbetsledarfunktionen än ute på ”bygget”, där ”gubbarna” kan ha en mer konservativ attityd. Detta överrensstämmer med Hirdmans teori om att vi i dagens Sverige fortfarande kan se en stark koppling mellan genus och klass, d v s att ju längre ner i den sociala hierarkin man kommer desto grövre former tar sig manlighetsidolen, t ex blir maskuliniteten mer och mer förknippad med fysisk styrka. Enligt Hirdman är det också mindre vanligt att män ur arbetarklassen ifrågasätter och utmanar genusstereotyperna, som t ex att ta ut sin föräldraförsäkring.⁸²

5.5 Genuskontraktets reproduktion

Bygg- och omvårdnadsprogrammet är som nämnts i metodkapitlet två tydliga och konkreta exempel på Yvonne Hirdmans teori om genuskontraktet. Eleverna tillskrivs ofta stereotypa

⁸¹ Ambjörnsson, F (2003), s 33.

⁸² Hirdman, Y (2001), s 189.

egenskaper av de intervjuade lärarna, t ex är byggeleverna ”tuffa” och ”framåt” medan omvårdnadseleverna är ”nyfikna på människans beteende” och ”intresserade av människors välbefinnande”. Anledningen till att det fortsätter att vara en så stark isärhållning mellan programmen och yrkesgrupperna tror lärarna beror mycket på konservativa strömningar och fördomar i samhället. Traditioner och föräldrars inställning ges återigen som en stark bidragande orsak. Axel ger i sitt svar på varför det är så många killar som väljer byggprogrammet exempel på genuskontraktets reproduktion från generation till generation.

Axel: Traditionen, att det är ett manligt yrke, att det har liksom varit så och då ser man det. Pappa spikar och mamma jobbar på förskolan. Jag ska bli det och... Det tror jag. Att man ser det som att... jag ska bli man, då ska jag bli byggnadsarbetare.

På omvårdnadsprogrammet tycker lärarna att de har sett en ökning av killar som väljer att läsa på programmet. Men de berättar att många av dessa killar är ”blåljusintresserade” när de börjar gymnasiet, och har som mål att utbilda sig till traditionellt manliga yrken, som t ex polis, brandman, eller ambulanspersonal.

När lärarna funderar kring elevernas framtid i bygg- och vårdbranschen pratar samtliga fyra lärare om positiv särbehandling utifrån genustillhörighet. Både omvårdnadslärarna och bygglärarna tror att de genusöverskridande eleverna, tjejerna på bygg och killarna på omvårdnad, kommer att få positiva fördelar på sitt kön när de börjar arbeta efter gymnasiet. Att de är så underrepresenterade i branschen gör dem eftertraktade hos arbetsgivare som vill göra sin verksamhet mer jämställd och väl ansedd. Men när det gäller de kvinnliga genusöverskridarna pratar lärarna även om problem som de tror kan uppstå. Bygglärarna pratar, som nämnts ovan, om den konservativa attityden mot kvinnor bland ”byggubbarna”, att de fysiska förutsättningarna för jobbet kan vara till kvinnors nackdel och risken för att kvinnorna skall råka ut för sexuella trakasserier. Britta funderar över att det kan vara skillnad mellan kvinnliga och manliga könsbrytare.

Britta: Jag tror inte att en kvinna som kommer och ska bli brandman får positiv särbehandling, utan tvärtom. Nu är det bara mina fördomar som talar. (skrattar kort) Men jag tror inte det, för jag tror väldigt många är... negativt inställda till kvinnliga ambulansförare och till kvinnliga brandmän därför att... de är rädda för att de inte ska kunna... fysiskt klara av den situationen. Att de ska få åka på larm och så med en kvinna som inte då fysiskt ska orka bära en bår, eller bära personer och att då får männen ta de tunga jobben och kvinnan... alltså det är såna saker jag tror...

Lärarnas tankar om positiv särbehandling kan jämföras med Eriksson-Zetterquist och Styhres ovan nämnda teori om män och kvinnor i minoritetspositioner⁸³, men även med deras

⁸³ Del 3.2

beskrivning av homosocial reproduktion. Detta innebär att mäns dominans i vissa organisationer, eller på arbetsplatser, bidrar till att man väljer att anställa andra män istället för kvinnor. I sitt homosociala agerande identifierar sig män lättare med och väljer att umgås med andra män. Motståndet mot att anställa kvinnor ligger i den ovannämnda kvinnans ”annorlundahet”; genom att välja bort just de som är annorlunda antas allt det som är osäkert med nya kandidater kunna undvikas. Eriksson-Zetterquist och Styhre menar att detta gäller ”svaga” minoriteter, som kvinnor och personer med etnisk bakgrund, medan infödda män däremot ses som starka minoriteter på kvinnodominerade arbetsplatser, som t ex i just omvårdnadsbranschen.⁸⁴

5.6 Skolornas arbete med jämställdhet

I sina egna beskrivningar av sitt och skolans arbete med jämställdhet fokuserar lärarna främst på utformande av likabehandlingsplaner och undervisning i särskilda kurser, som t ex *Etik och moral* och *Livskunskap*. Britta berättar att man på hennes skola har ett speciellt samvarodokument, vilket upprättats gemensamt av skolans personal. Det baseras på läroplanen och handlar mycket om bemötande och kränkande behandling av olika slag. I arbetslaget där Sune och Axel arbetar har man skrivit ner vad genus innebär på för lärarna på byggprogrammet. På en liten handskriven lapp som sitter upphängd på väggen står det att ”Alla elever/personal bemöts efter individ inte efter kön. Går att utvärdera genom enkät en gång om året eller med 3:orna varje år.”

Sune: Att vi inte har gjort den större är för att vi tycker att det här är så självklart så att det ska inte behöva sitta på en vägg eller någonting!

Men indirekt, genom svar på andra frågor, visar det sig att lärarna till viss del även arbetar med vad Svaleryd benämner som ”jämtegrering”, d v s att jämställdhet inte är något som finns vid sidan om utan integreras i all verksamhet⁸⁵. I den dagliga undervisningen på omvårdnadsprogrammet pratas det mycket om genus och bemötande av alla slags människor. Britta förklarar hur de pratar mycket om sexualitet, familjekonstellationer, funktionsnedsättning e t c. De ständigt återkommande diskussionerna uppskattas enligt Britta mycket av eleverna och får positiv kritik i kursutvärderingarna. Även på byggprogrammet integreras genus ibland i den dagliga undervisningen. Sune beskriver hur det kan gå till på en lektion.

⁸⁴ Eriksson-Zetterquist, U & Styhre, A (2007), s 53-57

⁸⁵ Svaleryd, K (2002), s 37.

Sune: Jag har en annons, PEAB är det som har den... (...) Och det är för ungefär fem år sedan. Och så visar jag dagens annons. Eller jag visar den inte, utan jag säger; ”hur ser dagens annons ut tror ni?” Ja, och så kommer det alla möjliga konstiga grejer då va... Till slut är det ju någon som säger; ”Ah, det är en tjej på bilden!” ”Ja, varför är det en tjej på bilden?” Och så diskuterar vi runt det då. Ja, det är ju för att de vill ha tjejer! Alltså det är ju för många killar på bygg. Och framför allt är killar, eh tjejer fördärvat duktiga i de här rollerna. Och så diskuterar vi runt varför och hur och så va.

När det gäller fortbildning i genus berättar alla de fyra lärarna att skolorna har haft enstaka föreläsningar i ämnet, där de även t ex har fått genomföra värderingsövningar. Föreläsningstillfällena har sedan avslutats med gruppdiskussioner och litteraturtips för vidare läsning. De båda bygglärarna har vid föreläsningarna haft kontakt med kommunens genuspedagog, men omvårdnadslärarna har inte haft kontakt med någon genuspedagog i skolans regi. Ingen av lärarna säger sig dock ha fått någon fortbildning i just genuspedagogik, utan mer om genus och genusstrukturer i allmänhet. Dessa beskrivningar har stora likheter med Wahlgrens ovannämnda ”quick-fix”-problematik, där genusfortbildning komprimeras till föreläsningar utan uppföljning och konkret handledning⁸⁶. Axel, Sune och Britta uttrycker ett visst missnöje med genusfortbildningen och alla fyra efterfrågar själva just uppföljning och mer konkreta tips och redskap för genusarbetet i skolan.

Sune: Skolledningen pratar mycket om det här, liksom att komma vidare ett steg till. Men det finns ju inte i den här professionella genusdebatten, alltså de som går ut och jobbar med de här frågorna professionellt. Där finns inte nästa steg. Utan man sitter och babblar om samma saker igen. Och då blir det bara babbel! Vi som är yrkeslärare, vi vill ha lite mer verkstad, det är våran natur! Och då känner jag, att vi kommer inte dit.

Britta tycker också att fortbildningen följs upp för dåligt och att det behövs mer utbildning i ämnet, men menar mer om att det är tidsbristen som är ett stort problem.

Britta: Det är ju massor av saker som ska göras och nu är det Gy 11 till exempel. Det finns ju hela tiden en massa pålägg som vi måste jobba med.⁸⁷

Lena och Axel tar som exempel på ett mer konkret genusarbete själva upp genusexperimentet med förskolorna Tittmyran och Björntomten, där man filmat och analyserat personalens bemötande och interagerande med barnen⁸⁸. Lena säger att hon har funderat mycket på att filma sig själv, men att hon inte har hunnit med det ännu under sina första år som lärare. Men det är definitivt något hon satsar på att göra i framtiden. Axel stället sig mer tveksam till att bli filmad. Han menar att eftersom han inte har några tjejer i sina klasser så finns det inget direkt behov av att titta på hans interaktion med eleverna, vilket återigen blir ett exempel på att genus begränsas till tjejernas närvaro.

⁸⁶ Se kapitel 2.2

⁸⁷ Gy 11 är den kommande reformen av gymnasieskolan, som börjar gälla 2011.

⁸⁸ Se kapitel 2.2

6. Slutsatser och sammanfattande diskussion

Bland de fyra lärare som ingått i den här studien syns en tydlig skillnad mellan de manliga lärarna och de kvinnliga lärarna i uppfattning om genus och jämställdhet, men även i inställning till ämnets vikt. Att förhållningssättet till genus och jämställdhet skiljer sig så starkt åt mellan de intervjuade männen och kvinnorna anser jag visar på att lärarens genustillhörighet kan vara en påverkande, eller rent av avgörande faktor för hur genus uppmärksammas och arbetas med i skolan. Gannerud skriver att det egna könet alltid fungerar som en tolkningsram för den individuella läraren, både för hur man tolkas av andra och hur man tolkar världen. Men hon menar även att dessa tolkningsprocesser inte är identiska då män och kvinnor har olika positioner i genusordningen och därför möts av annorlunda förväntningar.⁸⁹ Jag menar att det är på dessa olika stereotypa positioner och förväntningar som det är just de kvinnliga omvårdnadslärarna som på egen hand fortbildar sig i genusämnet och är missnöjda med jämställdhetshalten i samhället och de manliga bygglärarna som är trötta på ämnet och tycker att jämställdhetskampen har gått för långt, och inte tvärtom.

Klasspositionen kan vara ytterligare en anledning till att de intervjuade lärarna har så olika inställningar till genus och jämställdhet. Enligt Eriksson-Zetterquist och Styhre varierar synen på vad som är legitimt kvinnligt och manligt beteende mellan klasser och sociala grupper⁹⁰ och enligt Nordenmark har människors attityder till jämställdhet mycket ofta med uppväxten att göra. De som har vuxit upp i ett sammanhang som inte präglats av ett jämställdhetstänkande är ofta mindre positivt inställda till frågan än de som vuxit upp i ett sammanhang där frågan framhållits som en viktig målsättning⁹¹. Jag anser att mina respondenters uttalande följer dessa mönster tydligt. Det kan vara en viktig förklaring till att de manliga bygglärarna, med en arbetarklassuppväxt och med en stor del av sitt yrkesverksamma liv i en arbetarklassfärgad verksamhet, har en viss syn på manligt, kvinnligt och jämställdhet och att de kvinnliga lärarna, med en medelklassbakgrund och i Brittas fall en uppväxt där jämställdheten diskuterats mycket, har helt andra åsikter.

Jag anser dock inte att mina resultat överrensstämmer med Ganneruds slutsats att lärare ofta uppfattar skolan som en könsneutral institution. Lärarna i den här studien reflekterar alla, i mer eller mindre stereotypa tankebanor, om elevernas genustillhörighet och dess betydelse för dem på respektive program. Men själva frågan om den genusskapande processen, när den uppkommer och när den ska uppmärksammas, verkar vara avhängigt av

⁸⁹ Gannerud, E (1999), s 3.

⁹⁰ Eriksson-Zetterquist, U & Styhre, A (2007), s 133.

⁹¹ Nordenmark, M (2008), s 113.

kvinnans närvaro eller ansvar. Genus verkar av alla de fyra lärarna betraktas som något starkt förankrat till kvinnan och genusfrågan blir därför något som går in och ut med de kvinnliga lärarna eller eleverna i klassrummet. Till exempel måste man börja tänka på vad man säger först när tjejerna kliver in i de mansdominerade bygglokalerna. Det verkar inte finnas någon djupare reflektion hos de manliga lärarna om att en diskussion kring språk, bemötande och kroppskontakt kan vara väl så viktig när det *inte* är tjejer närvarande. Det är också just de kvinnliga respondenterna som berättar att de genom sitt arbetslag förhandlar och kämpar för en mer jämställd skola, både inom sin egen sfär men även genom att bevaka attityderna på skolans andra, enligt dem problematiska, områden.

Detta resultat anser jag beror på att de kvinnliga lärarna, precis som Evertsson och Nyman hävdar, har mest att vinna på att driva frågan. För mig blir detta dock en fråga om brist på demokrati i skolan, d v s att inte alla lärare, oavsett genustillhörighet, aktivt driver frågan om jämställdhet. Jag hävdar att det visar på en mycket problematisk skolsituation när en av de kvinnliga lärarna ses, t o m av sig själv, som ”bitchig” för att hon inte accepterar att bli bemött med nedvärderande tilltal som ”kärringjävel”. Enligt Delegationen för jämställdhet i skolan ställer skolans ansvar att främja jämställdhet stora krav på *all* skolans personal⁹². Jämställdhet och rätten att inte bli diskriminerad är en fråga som angår *både* män och kvinnor, där man som drivande kvinna inte ska behöva bli sedd som ”manshatare” eller som drivande man bli sedd som ”toffel” eller omanlig⁹³. DEJA menar att jämställdhet inte ska ses som en attitydfråga, utan som ett *kunskapsområde* och att de ojämställda genusstrukturerna i skolan ofta inte uppmärksammas eftersom skolledare, lärare och annan skolpersonal har för dåliga kunskaper om ämnet.⁹⁴

Jag anser även att det är problematiskt att några av lärarna ser genusstrukturerna som fasta och fränsäger sig ansvaret för reproduktionen och bekämpandet av genussystemet. Precis som det finns andra faktorer än genus som påverkar maktrelationerna i skolan finns det naturligtvis många andra faktorer i elevernas liv som påverkar deras genusidentitet, t ex massmedia, litteratur e t c. Man bör dock beakta att skolan speglar samhället i övrigt och att eleverna spenderar större delen av sin uppväxt i skolorganisationen. DEJA kommenterar även detta i sitt delbetänkande med en påminnelse om att skolan aldrig kan friskriva sig från sitt

⁹² SOU 2009:64, s 179, min kursivering.

⁹³ Svaleryd, K (2002), s 40.

⁹⁴ SOU 2009:64, s 180.

ansvar att arbeta för jämställdhet genom att hävda att eleverna påverkas för mycket av det omgivande samhället och att frågan därmed är för komplicerad⁹⁵.

Lärarnas arbete med jämställdhet och inställning till genusfortbildning påverkas av deras syn på och åsikter om genus, och blir därmed också något som styrs utifrån deras olika positioner. Omvårdnadslärarnas starka, och till viss del stereotypa, intresse av ämnet gör att de t ex fortbildar sig mycket på egen hand, medan bygglärarna uttrycker en, också stereotyp, uppgivenhet och ett utanförskap inför ämnet. Till viss del anser jag dock att mina resultat skiljer sig från resultaten i Wahlgrens studie, där genuspedagogerna anser att de möts av ett motstånd mot fortlöpande genusfortbildning hos både skolledare och just lärare. Visserligen uttrycker de manliga lärarna i studien en motvilja mot genuspedagoger, men jag hävdar att det till viss del är just ”quick-fix”-varianten de är trötta på. Alla de fyra lärarna efterfrågar mer konkret fortbildning, d v s hur man som pedagog tar sig an genusproblematiken, vilket är just vad genuspedagogerna i Wahlgrens studie helst vill fokusera på, men inte känner att de får tid och stöd till. En intressant fråga är då följaktligen om den positiva inställningen till en mer konkret genusfortbildning är förekommande bland många fler lärare och om problemet med satsning på frågan i själva verket ligger hos skolledningen? Att studera hur just skolledare och kommunansvariga förhåller sig till genus och jämställdhet hade varit en intressant fortsättning på den här studien. Det hade även varit intressant att gå vidare och intervjua gymnasielärare som undervisar på program där andel tjejer och killar är relativt jämn, för att studera och eventuellt jämföra deras reflektioner med resultatet och slutsatserna jag kommit fram till genom den här undersökningen.

Vad har då avslutningsvis resultaten av den här studien för summerad betydelse för lärarprofessionen? Jag anser att mina slutsatser styrker den centrala tanken i genuspedagogiken, att det är av yttersta vikt att man som pedagog vågar granska och reflektera kring sig själv som person. Det är avgörande att medvetandegöra för sig själv hur faktorer som genustillhörighet, klasstillhörighet, etnicitet, sexualitet, ålder m m påverkar ens undervisning och bemötande av eleverna. Även om man aldrig kan kliva ur sin roll eller position kan man med en djupare kunskap kring genus och intersektionalitet låta rollen styra ens agerande mer eller mindre aktivt. Genom arbetet med den här studien har även jag som forskare och blivande lärare varit tvungen att reflektera kring hur min bakgrund, min genustillhörighet och andra aspekter skapar en specifik utgångspunkt, vilken i sin tur påverkar

⁹⁵ SOU 2009:64, s 154.

mitt agerande. Jag har lärt mig och tar med mig värdefull insikt om att denna utgångspunkt ständigt måste vara aktivt medvetandegjord i min roll som professionell lärare.

7. Källförteckning

7.1 Litteratur

Ambjörnsson, Fanny (2003) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

De los Reyes, Paulina och Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor G (1984) *God morgon pojkar och flickor*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Styhre, Alexander (2007) *Organisering och intersektionalitet*. Malmö: Liber.

Esaiasson, Peter m fl (2007) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Evertsson, Lars & Nyman, Charlott (2008) "Myten om den förhandlande familjen" i Grönlund, Anne & Halleröd, Björn (red) *Jämställdhetens pris*. Umeå: Boréa.

Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Gannerud, Eva (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 137.

Grönlund, Anne & Halleröd, Björn (2008) "Den vackra visionen och den vrånga vardagen" i Grönlund, Anne & Halleröd, Björn (red) *Jämställdhetens pris*. Umeå: Boréa.

Hirdman, Yvonne (1988) ”Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning” i Ericsson, Christina (red)(1993) *Genus i historisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Yvonne (2001) *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber.

Nordenmark, Mikael (2008) ”Bråk och rollkonflikter – jämställdhetens avigsida” i Grönlund, Anne & Halleröd, Björn (red) *Jämställdhetens pris*. Umeå: Boréa.

SOU 2009:64 *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan.

Svaleryd, Kajsa (2002) *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Tallberg Broman, Ingegerd m fl (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk.

Wahlgren, Victoria C (2009) *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Wernersson, Inga (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 22.

Öhrn, Elisabeth (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 77.

7.2 Elektroniska källor

Skolinspektionens hemsida:

<http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Jag-vill/veta-mer-om-lagen/> 2009-12-17 kl 14:34

8. Bilaga 1 - Intervjuguide

Bakgrund

- **Kan du berätta lite kort om din bakgrund?**
 - När är du född?
 - Vilka yrken har dina föräldrar?
 - Vad läste du på gymnasiet eller motsvarande?
 - Har du jobbat som något annat än lärare tidigare? Varför valde du att jobba med det?
 - Varför valde du att bli lärare?
 - När och var gick du lärarutbildningen?
 - Hur länge har du varit lärare?
 - Hur länge har du jobbat på den här skolan?
 - Vilka kurser undervisar du i?
 - Vilka olika klasser undervisar du detta läsår? Hur ser deras könssammansättning ut?

- **Vad ser du som dina viktigaste uppgifter, dina viktigaste mål som lärare?**

Begreppsdefinition

- **Om du associerar helt fritt, vad tänker du på när du hör ordet:**
 - Genus
 - Jämställdhet
 - (könsroll, manligt/kvinnligt)
 - Hur mycket och på vilket sätt pratade ni om dessa begrepp under din lärarutbildning?

I klassrummet (genussystemet och intersektionalitet)

- **Hur skulle du vilja beskriva dina elever? Vad är speciellt med dem?**
 - Vad kännetecknar en elev på omvårdnads-/byggprogrammet?
 - Vad har eleverna i dina klasser för bakgrund? Hur påverkar detta eventuellt elevernas skolgång och prestationer?
 - Hur värderar du dina elevers självförtroende? Starkt eller svagt? Vad har de för självbild? Överrensstämmer det med deras prestationer?

- **Hur tror du det faktum att din klass till en majoritet består av tjejer/killar påverkar:**
 - hur du lägger upp din undervisning? På vilket sätt tror du att lektionerna och din undervisning hade sett annorlunda ut om din klass bestod till majoritet av killar/tjejer?
 - klassrumsklimatet? Hur bemöter eleverna varandra?
 - relationen mellan dig och eleverna?

Tankar kring gymnasieprogrammets könssegregering (genuskontraktet och isärhållandets tabu)

- **Varför tror du att det mest är tjejer/killar som väljer att läsa det här programmet?**
 - Varför tror du att killarna/tjejerna är så få?
 - Har du märkt någon skillnad i antalet killar/tjejer som läser här? Har de blivit fler? När då? Vad tror du att det beror på?
 - Hur ser det ut med avhoppet på programmet?
 - Vilka eventuella svårigheter/möjligheter tror du de könsbrytande eleverna kan uppleva när de är ute på praktik eller kommer ut i arbetslivet efter studenten?
 - Har du haft någon elev som inte passat riktigt för just omvårdnadsyrket?
 - Hur resonerar eleverna kring könssegregeringen? Har ni talat om tjejer respektive killar i branschen, yrket någon gång? Vad har sagts, hur har det sagts då?
- **Hur ser du på din roll som kvinnlig/manlig lärare på just det här gymnasieprogrammet?**
 - På vilket sätt tror du att du som kvinna/man i just detta kvinnliga/manliga ämne påverkar dina elever?
 - På vilket sätt tror du det hade varit någon skillnad om du varit man/kvinna istället?

Skolans arbete med jämställdhet

- **Hur arbetar ni med jämställdhet på den här skolan? Kan du ge något exempel?**
 - I vilken omfattning pratar man, arbetar med detta ämne? På skolan som helhet? Bland programkollegerna?
 - Har skolan någon jämställdhetsplan? Likabehandlingsplan? Vem har utformat den, när används den?
- **Hur arbetar ni med jämställdhet på just ditt program?**
 - Har det gjorts några aktiva satsningar för att få fler elever av det kön som är i minoritet att välja programmet? Vad tror du skulle behöva göras mer?
- **Har du fått någon fortbildning om genus och jämställdhet?**
 - Har kommunen, eller kanske till och med skolan, någon aktiv genuspedagog?

- Alternativ A: Om man haft kontakt med genuspedagog.
 - Har du haft någon fortbildning med genuspedagogen? Hur gestaltade sig denna fortbildning, hur omfattande var den? (Fokuserades eleverna och deras agerande eller pedagogernas?)
 - Vad tycker du att genusfortbildning har gett dig? Finns det något du skulle vilja lära dig mer om?
 - Kan du ge något exempel på vad det kan finnas för förtjänster med genus-/jämställdhetsarbete i skolan? På det aktuella programmet och i din egen undervisning? Exempel på svårigheter?

- Alternativ B: Om man **inte** haft kontakt med genuspedagog
 - Vad tror du att genusfortbildning, mer kunskap om genus och genuspedagogik skulle kunna tillföra dig som lärare?
 - Vad tycker du att det finns för svårigheter med genus- jämställdhetsarbete i skolan/undervisningen? Finns det några speciella svårigheter för just det aktuella programmet? Några speciella förtjänster?