



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Manligt, kvinnligt och lärarnas maktutövning

- Den relationella makten utifrån ett lärarperspektiv

Joel Sääf

Kurs: LAU395

Handledare: Petra Angervall

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT13-2910-205

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Manligt, kvinnligt och lärarnas maktutövning

Författare: Joel Sääf

Termin och år: HT 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Petra Angervall

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT13-2910-205

Nyckelord: Maktanalys, relationell makt, genus, professionalitet, yrkesprofession, maktutövande, performativitet, lärare, lärarperspektiv, Foucault, Butler.

Sammanfattning:

Det generella syftet med uppsatsen är att undersöka en grupp lärares beskrivningar av sitt arbete i mötet med olika grupper elever. Mer specifikt undersöks vilka tekniker som dessa lärare använder för att styra, ordna och lära barn. Fokus ligger framförallt på hur lärarnas styrningstekniker kan relateras till genus samt hur teknikerna kan relateras till läraryrkets professionalisering.

Studien bygger på intervjuer med åtta mellan- och högstadielärare, fyra män och fyra kvinnor. Alla lärare är utbildade och har varierad tid i yrket.

Av resultaten framgår att lärare använder flera olika styrningstekniker i sitt vardagliga arbete. Merparten av de typer av tekniker som beskrivs används av både män och kvinnor i studien. De gemensamma teknikerna bygger till stor del på den gemensamma strukturen i läraryrket, t.ex. bestämma elevernas platser, betyg, demokratisk fostran och föräldrakontakten. Resultaten visar dock att även om både män och kvinnor använder liknande tekniker för styrning i klassrummet, skiljer det sig hur man uttrycker sig kring dem. Främst blir det tydligt i relation till beskrivningar av relationsbyggandet och konfliktlösning. Dessa båda tekniker är inte en del av den gemensamma strukturen utan byggs snarare av lärarnas egna personlighet, vilket synliggör en genusaspekt. Vidare diskuteras vilka tekniker lärarna menar bäst inger respekt och auktoritet i klassrummet. Här blir Genusaspekten väldigt tydlig när de manliga lärarna pratar om deras kroppsliga storlek och dess betydelse för deras auktoritet, eller kvinnornas sätt att snarare använda kroppen för att, genom kroppskontakt, lugna elever vid ordningsstörande. Ett flertal av de manliga lärarna uttrycker också ett tydligt samband mellan lektionsplanering och kunskap som skapare av ordning och motivation, något som inte tas upp i de kvinnliga lärarnas utsagor.

I slutdiskussionen diskuteras dessa makttekniker, kopplat till genus och kopplat till problematiken det innebär för läraryrkets professionalitet. Här söker också uppsatsen sin relevans, en relevans som handlar om att ytterligare stärka läraryrkets vetenskapliga grund och möjlighet till professionalisering.

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Bakgrund	5
<i>Begreppet professionalisering</i>	5
<i>Lärarprofessionens förändring och utmaningar</i>	6
Syfte och frågeställningar	8
<i>Frågeställningar</i>	8
Tidigare forskning	8
<i>Lärarprofessionens genusordning</i>	8
<i>Styrning och normer i skolan</i>	10
Teoretiska utgångspunkter.....	12
<i>Den relationella makten</i>	12
<i>Genusteori</i>	14
Material och metod.....	15
<i>Urval</i>	16
<i>Intervjumetod</i>	16
<i>Avgränsningar</i>	16
<i>Etiska aspekter</i>	17
<i>Studiens trovärdighet och relevans</i>	17
Resultat.....	18
<i>Presentation av respondenterna</i>	19
<i>Den gemensamma synen på professionen och dess villkor</i>	19
<i>Genus i den relationella interaktionen</i>	25
<i>Den genusmärkta auktoriteten</i>	27
Diskussion och analys	30
<i>Det relationella maktutövandet</i>	30
<i>Maktutövande och genus</i>	32
<i>Kroppsliga luftslott och dess betydelse för professionaliteten</i>	33
<i>Sammanfattande slutsatser</i>	34
Litteraturlista.....	36
Bilaga 1: Intervjuguiden.....	37

Inledning

Maktförhållanden i klassrummet, hur makt utövas och dess konsekvenser, är svåra frågor för många lärare. Skolan som institution har å ena sidan en auktoritet att normalisera, bedöma och placera alla barn och ungdomar i fack, inför deras kommande yrkesliv. I grundskolan talar skolplikten sitt tydliga språk, eleverna ska, vare sig de vill eller inte, gå i skolan. Detta påverkar inte bara eleverna, utan även lärarna och deras uppdrag. Å andra sidan är det lärarnas jobb att fostra eleverna till goda demokratiska medborgare, att implementera de "rätta" värderingarna och att erbjuda eleverna kunskap och lärdom. För att detta ska vara möjligt, eller bara mer effektivt, så krävs det att det är ordning i klassrummet och det krävs motivation hos eleverna. Det är här, i denna balansgång av ordning och demokrati, kunskap och kreativitet, som maktspelet i relationen mellan lärare och elev sätts på sin spets.

Enligt Kernell (2002) har maktutövandet i klassrummet, historiskt sett, förändrats drastiskt. Den auktoritära läraren, med medel som agning, försvann under tidigt 1900-tal. Den historiska skillnaden i relationen mellan elev och lärare, kan bl.a. förklaras med att det var en annorlunda samhällskontext, där barns respekt för vuxna inte sällan övergick i rädsla och där respekten i många fall också var ensidig. Relationen mellan barn och vuxna var fundamentalt olik den vi ser idag. Därav var också de medel som en lärare använde för att upprätthålla disciplin och ordning i klassrummet annorlunda, så var också skolans värdegrund. Allt detta förändrades över tid, samhället demokratiserades, vilket självfallet också påverkade skolan och dess lärare.¹ Elever fick inflytande, undervisningen ändrade form och lärarna blev coacher. Kreativitet, diskussioner och eget tänkande trumfades disciplin och faktakunskaper. Den auktoritära ledaren byttes ut till en modernare variant, mer pastoral än auktoritär. Maktutövandet förändrades, absolut, men den historiska förändringsprocessen betyder inte nödvändigtvis att maktutövandet i klassrummet har minskats, utan snarare att den har bytt form.²

Under de senaste åren har skolan återigen stått under förändring. Med de pågående förändringarna har det även blossat upp en omfattande debatt, både medialt och politiskt. Den allmänna uppfattningen, som framförallt leds av skolminister Björklund, kan sammanfattas med orden "den svenska flumskolan". Resonemanget stöds av en rad undersökningar, framförallt PISA, som visar att Sveriges skolresultat kraftigt försämras för varje ny undersökning.³ En av de förändringar som av många anses som viktig är att professionalisera läraryrket, en förändring som får stöd både av lärare och av allmänheten. Till stor del handlar det om att öka läraryrkets status, förstärka tanken om att lärarna besitter specialkunskaper, som skaffas genom utbildning och krävs för att utföra yrket, samt att tydliggöra och förstärka den vetenskapliga grund, på vilket yrket vilar.⁴ I debatten har det även framkommit kritik mot avsaknaden av

¹ Se Lgr 11.

² Kernell, Lars-Åke (2002), *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur, s.159-163.

³ Självklart finns det delade åsikter om hur mycket man egentligen kan utläsa av PISA, och i vilket skick den svenska skolan egentligen är i, detta lämnar jag osagt, och nöjer mig med att hänvisa till den pågående debatten.

⁴ Ringarp, Johanna, *Professionens problematik*, s. 28-29. Ett tydligt exempel på läraryrkets professionalisering är införandet av lärarlegitimationen, som ett steg mot att öka statusen, både på lärarutbildningarna och för den arbetande yrkesgruppen.

lärarnas auktoritet i klassrummet. Det är inte ovanligt att det i den mediala debatten, såväl som den politiska, talas om att "lärarna ska ta tillbaka makten i klassrummet".

Det är bland annat i professionaliseringen av läraryrket som den här uppsatsen söker sin relevans, att lägga ytterligare en bit i pusslet för att utveckla den vetenskaplighet som ligger till grund för läraryrket. Detta ska ske genom att koppla an till den pågående förändringen som sker i skolan, sett ur ett maktperspektiv. Uppsatsens mål, vilket också återkommer i syftet, är att teoretisera maktutövandet i klassrummet, för att sedan utveckla och problematisera maktutövningen med ett genusperspektiv. Det är genom detta teoretiska ramverk som det även skall undersökas hur maktutövningen påverkar professionaliseringen av läraryrket.

Skolan har ett demokratiskt uppdrag. Trots det, så visas i flera studier att differentieringen i skolan ökar (PISA, 2013). Av den anledningen är ambitionen här att genom ett makt och genusperspektiv synliggöra hur synen på auktoritet och styrning i lärares arbete formar olika förståelse av normer och förväntningar. Den omfattande teoretisering kring just genus, och vad det innebär i praktiken, är väldigt viktigt att föra upp i ljuset för att kunna förstå framförallt hur vi agerar och vad det kan få för konsekvenser men också för att synliggöra de hierarkier som dessa system bygger på. Så på samma sätt som ett demokratiskt förhållningssätt för många lärare är ett måste, så borde även ett normkritiskt och reflekterat agerande angående genus, vara en betydande del i läraryrkets professionalisering.

Tidigare i inledningen skrev jag att maktutövandet i klassrummet inte har blivit mindre, sett ur ett historiskt perspektiv, utan snarare bytt form. Och det är med denna tanke vi ska ta oss an vad som komma skall; för hur ser dagens maktutövande ut i relationen mellan lärare och elev?

Bakgrund

För att kunna undersöka det maktutövande som sker i klassrummet behövs en kortfattat presentation av lärarnas yrkeskontext. Det kommer i bakgrunden presenteras en del av de många faktorer som styr lärarnas yrkesutövning, som en bakgrund till det kommande resultatet, som kommer fokusera på lärarnas agerande i klassrummet. Lärarnas maktutövning sker i ett klassrum där etiska dilemman och en strävan efter yrkets måluppfyllelse inte sällan krockar, och formar det sätt som lärarna agerar på. Lärarnas styrning, via skollagen och läroplanen (Lgr 11, läroplanen för grundskolan), påverkar inte bara deras utövande av yrket i interaktionen med eleverna utan också den eftersökta professionaliseringen av yrket.

Begreppet professionalisering

Profession och professionalisering är föränderliga begrepp, kopplade till samhällslig kontext och beroende på ideologiska, politiska och marknadsmässiga faktorer. En profession ska enligt Ringarp (2011) byggas på systematisk och vetenskaplig teori, som grund för yrkets kun-

skapsbas, samhällelig sanktion samt att yrket ska ha egna regler och en egen yrkeskultur.⁵ Även en yrkesmässig autonomi är ett kännetecken på ett professionellt yrke. Den yrkesmässiga autonomin syftar på att den professionella utövare har ett bestämt och korrekt tillvägagångssätt, enligt yrkets regler. I en skolkontext kan detta liknas vid den lagstadgade betygs-sättningen, läroplanen som ska efterföljas, bedömningsmallar och skolans mer grundläggande regler.

Klassiska professioner, som brukar nämnas, är läkare och jurister, medan läraryrket snarare kan betecknas som en semiprofession.⁶ Svårigheter läraryrket möter för att klassas som en yrkesprofession är bl.a. att obehöriga vikarier kan ersätta utbildade lärare, samt att yrkets uppdrag och lärarutbildningens innehåll inte bestäms av lärarna själva, utan genom läroplaner och av andra beslutandeorgan, som inte är lärarnas egna. Det finns även en problematik i att arbetet till stor del baseras på en praktisk kunskap, snarare än en objektiv och vetenskaplig grund.⁷ Den svenska skolan kan inte, utan förbehåll, anses som en professionellt yrke, utifrån en strikt sociologisk grund, men väl ett yrke som är under en professionaliseringsprocess.⁸

Denna professionaliseringsprocess kommer den egna uppsatsen främst knyta an till med en ingång mot ett förvetenskapligande av yrket. Som tidigare nämnades, målet är att lägga ytterligare en liten pusselbit, eller grundsten, i fundamentet som är yrkets vetenskapliga grund.

Läraryrkesprofessionens förändring och utmaningar

I skapandet av läraryrkesprofessionen ingår flera både motsägelsefulla och oklara förhållanden. Nedan introduceras svårigheter och utmaningar som en lärare i dagens grundskola möter; där etiska valmöjligheter, strävan för att uppfylla sina uppdrag och läroplanen (Lgr 11) är del i att definiera den dagliga verksamheten. För vilka medel har en lärare när det kommer till att skapa ordning, fostran och lärande?

I boken *Respekt för läraryrket* beskrivs lärare som oprofessionella i och med att deras professionella roll är så tätt kopplad till deras privata person, till skillnad från andra yrken som psykolog eller terapeut, arbeten som också, till stor del, handlar om att hantera människor. Detta kan vara lärarna till last eftersom kritik eller påhopp, genom oordning eller andra kränkningar, lätt kan uppfattas som ett personligt påhopp. De vanligaste problemen en lärare stöter på är oordning i klassrummet, elever som kommer sent och elever som pratar under lektionstid. Problem som alltså inte bara riktar sig mot lärarens uppdrag, som ordning och lärande, utan som i många fall även blir ett problem för läraren som person. Det beskrivs också hur läraren till största del bygger upp sin lärarroll beroende på de personliga egenskaper som man kan tyckas besitta. Komplexiteten i att istället distansera sin lärarroll är risken att förlora den sociala närhet som i många fall krävs, något som kommer utvecklas mer i det kommande forsk-

⁵ Ringarp, Johanna (2011), *Professionens problematik*, Halmstad, Bulls Graphics, s. 28-29.

⁶ Colnerud, G, Granström, K (2002), *Respekt för läraryrket*, 2:a upplagan, Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 15-17.

⁷ Ringarp, Johanna, *Professionens problematik*, s. 31.

⁸ Colnerud, G, Granström, K, *Respekt för läraryrket*, s.20.

ningsläget. Problemet kan, enligt *Respekt för läraryrket*, överbyggas med en teoretisk grund och ett utvecklat yrkesspråk, vilket också kan kopplas till en professionalisering av yrket.⁹

I lärarnas fostrande uppdrag ingår att överföra den demokratiska och jämställda värdegrunden, vilket inte alltid har varit fallet. I Lgr 11 är värdegrunden en central del, både i överförandet av värderingar till eleverna men också som riktlinjer för hur läraren ska agera. För att illustrera det fostrande uppdraget, och lärarnas jobb som syftar till förmedlandet av etik och moral, låt oss granska Lgr 11. Först den demokratiska värdegrunden:

Skolväsendet vilar på demokratins grund /.../ Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.¹⁰

Vidare så står det om människans okränkbarhet, allas lika värde och den kristna etiken, som är central i uppbyggnaden av skolans värdegrund:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.¹¹

Fortsättningsvis tar Lgr 11 även upp att:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.¹²

Etik i skolan, är inte enbart något som ska förmedlas till eleverna, det är även något lärarna själva ska förhålla sig till, inom den egna yrkesgruppen. Lärarnas yrkesetik, blir också viktigare i ett professionaliserande av skolan, speciellt med tanke på att skolan mer och mer får en lokal styrning. Utan en stabil och grundläggande yrkesetik, kan knappast skolans eftersökta likvärdiga skolgång vara möjligt. Så att bestämma och befästa de normer och värderingar som styr lärarnas egen yrkesetik, är också av vikt i yrkes professionalisering. Även här kan vi koppla till t.ex. en starkare vetenskaplig grund.¹³

Andra etiska frågor som uppkommer, i lärarnas dagliga arbete, är angående undervisningsstoffets relevans och situationer som uppstår i den dagliga kontakten med eleverna. Framförallt när det kommer till en situation där den individuella elevens bästa står mot, t.ex. kollektivet eller skolans bästa. De frågor där lärarnas etiska ställningstagande ställs på sin spets kan sammanfattas; "att skydda elever mot fysisk eller psykisk skada, respektera elever och föräld-

⁹ Colnerud, G, Granström, K, *Respekt för läraryrket*, s.106-109.

¹⁰ Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 7.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Colnerud, G, Granström, K, *Respekt för läraryrket*, s.134-136.

rars rätt till integritet och privatliv, respektera rätten till självbestämmande, vara rättvis och vara sanningsenlig".¹⁴ Det är viktigt att poängtera att dessa etiska aspekter inte bara krockar mot varandra, utan även mot lärarnas uppdrag att fostra, hålla ordning och lära ut.¹⁵

Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka lärares professionella roll genom vilken styrning av verksamhet, auktoritet och skapande av struktur ingår. Mer specifikt är syftet med studien att beskriva och analysera hur lärare utövar makt och hur detta påverkar ordning och relationen till eleverna. Fokuset ligger på vilka mekanismer för styrning, lärande, fostran och ordning, som används av lärarna och hur dessa kan relatera till genus och läraryrkets professionalitet.

Frågeställningar

- ❖ Vilka tekniker, mekanismer och strategier, använder lärarna för att legitimera sin roll i relationen till eleverna?
- ❖ Skiljer sig användandet av dessa tekniker, mekanismer och strategier, beroende på om läraren är man eller kvinna, och i så fall, hur?
- ❖ Kan tendenser ses, utifrån lärarnas maktutövande, som tyder på ett binärt och genusstyrt utövande av yrket och dess uppdrag?
- ❖ Har lärarna tillräckliga verktyg och medel för ett professionellt yrkesutövande?

Tidigare forskning

I den tidigare forskningen kommer det presenteras hur genus styr lärarnas föreställningar om yrket men även hur genus påverkar den direkta interaktionen mellan lärare och elev. Forskningsläget kring just genus i en skolkontext är relativt omfattande. I många fall problematiserar studierna hur den samhällsliga genusordningen påverkar läraryrket. Även i vissa studier där makt analyseras, blir genus en intressant aspekt. Forskningsläget knyter i många punkter an till den egna studien, genom gemensamma teorier och liknande infallsvinklar, samtidigt som det öppnar för en djupare undersökning i förhållandet mellan genus och lärarnas maktutövning.

Lärarprofessionens genusordning

Gannerud (2001) beskriver, i sin bok *Lärares liv och arbete*, begreppet *genusordningen* som det sättet genus och kön tar sig uttryck i en viss kontext. Genusordningen är uppdelad i olika dimensioner och nivåer. Den symboliska nivån syftar till de föreställningar om kön som leder

¹⁴ Colnerud, G, Granström, K, *Respekt för läraryrket*, s. 158.

¹⁵ Ibid.

till kategoriseringen att män och kvinnor, inte bara är på ett visst sätt, utan även att de bör vara så. Den symboliska nivån är med och motiverar och legitimerar de övriga nivåerna, som t.ex. den strukturella nivån som syftar på genuskodningen av olika arbetsuppgifter, aktiviteter och hur dessa värderas.¹⁶ I skolan tar sig genusordningen uttryck i vad Gannerud kallar för en *genusregim*, en genusregim kan lättast förklaras som det ofrånkomliga avtryck som genusordningen gör på olika organisationer och institutioner. Genusregimen är lättare att påverka och förändra, genom t.ex. en medveten strävan och ett aktivt jämställdhetsarbete, till skillnad från den överordnade genusordningen. Samtidigt påpekar Gannerud att även om den må vara mer föränderlig så är den fortfarande betydelsefull för de konsekvenser som den får för lärare och elever. Exempel på hur genusregimer tar sig uttryck är genuskodade arbetsuppgifter och förväntningar på en lärares arbetssätt, kompetens och auktoritet, utifrån dennes genus.¹⁷

Gannerud gör en intressant beskrivning av kopplingen mellan genusföreställningar, kön och auktoritet. Här beskrivs hur kvinnliga lärare ofta beskriver manliga lärare som att de innehar en sorts naturlig auktoritet, inte bara för att manliga lärare anses värdefullare p.g.a. deras minoritetsposition inom yrket, utan också grundat i genusrelaterade föreställningar. De påtalar även rent fysiska aspekter, som fördelar för männens mer naturliga auktoritet, som starkare röst och större kroppsstorlek. De kvinnliga lärarnas syn på sin egen auktoritet skiljer sig markant från deras syn på de manliga lärarna. Gannerud beskriver det som en motsägelsefull position där kvinnliga lärare är i en position av makt, både som vuxen bland barn och som lärare bland elever, men att de som kvinnor inte har möjligheten, "varken i realiteten eller i omvärldens föreställningar", att utöva makt genom att "hänvisa till pondus i kraft av sitt kön" eller genom deras fysisk styrka. De kvinnliga lärarna känner att de istället får hitta andra lösningar för att nå auktoritet eller lösa problem som uppstår i klassrummet, "mer finlir" och mer slit samma men långsiktigare lösningar.¹⁸

I Hjalmarssons avhandling, *Lärarprofessionens genusordning*, är syftet att undersöka hur lärare uppfattar den samhälleliga genusordningen, i en skolkontext, och hur lärare, genom sina tolkningar och föreställningar av sitt yrke, förhåller sig till denna genusordning.¹⁹ Samtalen med lärarna tar upp de olika aspekterna av läraryrket; relationen till elever och deras föräldrar, undervisningen, förväntningar på sig själv och av andra och lärarkompetens.

I Hjalmarssons studie beskrivs hur det finns ett unisont tycke att både män och kvinnor lämpar sig till att bli lärare, vilket gör det faktum att manliga lärare är i minoritet, intressant. Här anser Hjalmarsson att det framkommer en motsättning, dels beskrivs män och kvinnor vara precis lika lämpliga att bli lärare och dels beskrivs män, av både manliga och kvinnliga lärare, p.g.a. sin minoritetsposition, som värdefullare och mer eftertraktade i yrket. Redan här nedvärderas alltså det kvinnliga medan "män och 'manligt' är viktigt för eleverna".²⁰ I studien framkommer det också en tydlig samhällelig genusordning som tar sig uttryck i skolan. Ge-

¹⁶ Gannerud, Eva (2001), *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Falköping: Liber AB, s.12-13.

¹⁷ Gannerud, Eva, *Lärares liv och arbete*, s.15-16.

¹⁸ Gannerud, Eva, *Lärares liv och arbete*, s.149-151.

¹⁹ Hjalmarsson, Maria (2009), *Lärarprofessionens genusordning*, Göteborg: Geson Hylte Tryck, s. 49.

²⁰ Hjalmarsson, Maria, *Lärarprofessionens genusordning*, s. 145.

nom Hjalmarssons genustolkningar, som till stor del bygger på Hirdmans genuskontrakt och R. Connells hegemoniska manlighet, beskrivs att manliga och kvinnliga lärare, generellt sett, har olika föreställningar om läraryrket och dess uppgifter.

Hjalmarsson finner också en motsättning i att lärarna inte tycker att yrkeskompetensen är kopplad till genus, samtidigt som lärarnas uppgifter är tydligt värderade och genusmärkta, det framkommer även att förväntningarna på manliga och kvinnliga lärare är olika. Detta framgår i avhandlingen bl.a. genom lärarnas sätt att beskriva hur kvinnliga lärare, som inte längre orkar arbeta, ersätts av manliga lärare, men aldrig tvärtom. Även det faktum att skolor, där lärarbehörighet är ett kriterium, i större utsträckning har utbildade män, jämfört med utbildade kvinnor. I avhandlingen sammanfattas det som att; "manligt kön kan alltså anses vara en kompetens".²¹ Dessa manliga "fördelar", som genusordningen för med sig, har även vissa förpliktiganden som framkommer i att manliga lärare har tydligare genusgränser, vilket i praktiken innebär att männen hade sett ett misslyckande i yrkesprofessionen som ett misslyckande för sin manlighet. Manliga lärare uttrycker själva hur 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".²² Något som inte framkommer hos de kvinnliga lärarna.

Hur genusordningen påverkar praktiken märks framförallt i lärarnas svar på frågan om "det runtomkring", något som framförallt syftar på att den del av yrket som handlar om fostrande och ordningshållande, snarare än den utlärande aspekten av yrket, står i fokus.²³ De sociala dimensionerna i "det runtomkring", framstod således som underkastade till undervisningen, även om dessa i många fall är sammanflätade. I studien diskuteras om detta beror på att vissa av dessa sysslor är genuskodade som "kvinnliga". Både manliga och kvinnliga lärare tar i intervjuerna avstånd från dessa sysslor; "Lärarnas tal om sociala dimensioner som "det runtomkring" inkluderar en distansering mot "det kvinnliga" i arbetet.". Hjalmarsson problematiserar valet, från både ett manligt och ett kvinnligt perspektiv, att nedvärdera de sociala dimensionerna. Ett möjligt svar är att kvinnorna aktivt tar avstånd för att slippa etiketteras som "omvårdande", som mamma och lärare, medan männen tydligt markerar sin manlighet genom detta avståndstagande.²⁴

Styrning och normer i skolan

I Granaths avhandling, *Milda makter*, är syftet att se hur eleverna, genom utvecklingssamtal och loggböcker, formas, utvecklas och skapar en föreställning om sig själva och sin omvärld. Granath konstaterar att eleverna, genom skrivandet av loggböcker och utvecklingssamtal, bildar ett normerande "skoljag". Normeringen i dessa fall är påverkade, och utvecklade, genom genuskodning, intimiserade relationer och bilden av deras "ideala jag".²⁵

²¹ Hjalmarsson, Maria, *Läraryrket och genusordning*, s. 146.

²² Hjalmarsson, Maria, *Läraryrket och genusordning*, s. 147-148.

²³ Hjalmarsson, Maria, *Läraryrket och genusordning*, s. 151.

²⁴ Hjalmarsson, Maria, *Läraryrket och genusordning*, s. 151-154.

²⁵ Granath, Gunilla (2008), *Milda makter*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, s. 175.

De *milda* makter, som nämns i titeln, syftar på en mildare sorts maktutövning för att t.ex. få disciplin bland eleverna. I studien framkommer framförallt två av dessa milda makter: intimiserade relationer och normalisering (genuskodning, individualisering). Intimiserade relationer är en disciplineringssteknik som bygger på socialisering och kommunikation. Det handlar om att bygga en relation till eleven. Detta var något som Granath såg under utvecklingssamtalen, där lärare i stor utsträckning skapade en familjär känsla, talade till eleven och "känner" elevens personlighet. Att skapa en nära och intimiserad relation blir ett relationellt verktyg, som syftar till att eleven själv ska inse egna fel och brister. Genom studien kan konstateras att relationsbyggandet i relationen mellan lärare och elev kan, och kanske bör, ses som präglat av makt. Granath ser även den dialog, som uppstår mellan läraren och eleven i en intimiserad relation, som ett tydligt strategiskt spel, där både lärare och elev slingrar, eller "lirkar", sig fram med olika taktiska grepp och tekniker.²⁶ Det problematiska med en intimiserad relation, som framkommer i Granaths diskussion, är när man som lärare måste "sätta ner foten". Detta eftersom relationen som först eftersträvats, och byggts upp, är vänskaplig, familjär och framförallt relativt jämlik mellan de båda parterna. När läraren säger ifrån visar sig, den egentligen väldigt grundläggande, asymmetrin i relationen. För i slutändan är det inte en relation mellan två vänner, utan en relation mellan lärare och elev, en relation där läraren, på ett eller annat sätt (t.ex. genom betygssättningen), har sista ordet. Sammanfattningsvis skriver Granath,²⁷

Istället för att ge order – vilket idag uppfattas som en främmande kommunikationsform för flertalet människor – kan lärare och elever utveckla intimiserade relationer där en strategi, från lärarens sida, kan vara att förhandla och lirka.²⁸

Granath konkluderar således att det i skolan även pågår en ständig process mot normalisering av eleverna. I Granaths undersökning tar sig detta uttryck genom genusifieringen som sker under utvecklingssamtalet. Det beskrivs hur lärarna talar och uppmuntrar eleverna till ett genuskodat beteende, t.ex. att killar ska "ta för sig", eftersom tystnad är feminint kodat. På samma sätt uppmärksammas inte flickornas skötsamhet och ordning, eftersom den är förväntad, medan deras pratighet sticker i ögonen. Normaliseringen blir tydlig i lärarnas, antagligen omedvetna, strategi, att jämföra eleverna emellan eller beskriva elevernas beteende i förhållande till andra elever. Även normaliseringen framgår alltså som en strategi från lärarnas sida; "I strategispelen mellan elever och lärare kan normalitet bli en bricka i ett genusifierat spel".²⁹ Som avslutning, ett citat från Granath:

Individualisering och genusifiering ingår i utvecklingssamtal och loggböcker en "ohelig" allians i normaliseringen av elever. Genuskodningen av egenskaper och sätt att uppträda på, är i många stycken osynlig, inbäddad i allas våra föreställningar om hur vi vill vara, för att passa in i normen även om den inte är stabil.

Även av Gannerud, i rapporten *Lärararbetets relationella praktiker*, förklaras relationen mellan lärare och elever som en viktig faktor, både för inläring och auktoritet, vilket kan liknas med Granaths tankar om den intimiserade relationen. Gannerud beskriver, utifrån kvinnliga

²⁶ Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 175 - 177.

²⁷ Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 177.

²⁸ Ibid.

²⁹ Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 178 - 179.

lärares berättelser, hur en god relationen till eleverna skapar en relationell auktoritet. Läraren ska bli en person som eleverna bryr sig om, som är omtyckt av eleverna. För att skapa denna relation krävs det att bygga upp ett förtroende mellan sig själv och eleverna. Även kunskap om elevernas hemförhållanden och kontakten med föräldrarna är viktig i en relationell auktoritet.³⁰

Teoretiska utgångspunkter

Det teoretiska ramverket, angående maktutövandet, utgörs av Foucaults maktanalys och ger möjligheten att granska och undersöka den relationella makten mellan lärare och elever. Maktutövandet är enligt Foucault relationellt och uppbyggt som ett styrkeförhållande mellan två punkter, som ständigt utsätts för olika tekniker, mekanismer och strategier, för att upprätthålla och förstärka sin position. Det är dessa tekniker, mekanismer och strategier som sedan kommer att analyseras utifrån Judith Butlers genusperspektiv. Använder manliga och kvinnliga lärare olika maktmekanismer eller framkommer det ett liknande användande? Finns det en genuskodning i hur lärarna legitimerar sin roll? Det relationella maktutövandet kommer även att ligga till grund för att undersöka och problematisera den pågående professionaliseringen av läraryrket. Tanken är alltså att dessa teorier ska ge de nödvändiga verktyg som behövs, dels för att definiera det praktiska maktutövandet i klassrummet och dels för att bygga upp ett teoretiskt ramverk för att kunna analysera lärarnas maktutövande och dess koppling till genus.

Den relationella makten

Studiens utgångspunkt är att "definiera det specifika område som maktrelationerna utgör och fastställa vilka verktyg som behövs för att analysera det".³¹ Den maktanalys som används är inspirerad av Foucault och närmar sig en definition av makt enligt följande:

Man måste nog vara nominalist: makt är inte en institution och inte en struktur, det är inte en viss förmåga som somliga skulle vara utrustade med: det är namnet man sätter på en sammansatt strategisk situation i ett givet samhälle.³²

Makten är, enligt Foucault, relationell. Detta innebär att makt uppstår, eller skapas, i ett styrkeförhållande mellan två parter. Den är resultatet av de taktiska grepp, strategier och mekanismer som verkar inom detta rörliga styrkeförhållande. Makt är inte en egenskap som den härskande klassen besitter, inte heller ett privilegium. Makt är något man utövar.³³ Makten är också ständigt närvarande och finns överallt, inte för att den omsluter allting, utan snarare för att den skapas överallt. Med Foucaults ord;

... det är den rörliga basen hos styrkeförhållandena som oupphörigen, genom de senares ojämnhet, skapar makttillstånd som hela tiden är lokala och ostadiga. Det är fråga om en allestädes närvaran-

³⁰ Gannerud, Eva, *Lärararbetes relationella praktiker: Ett genusperspektiv på lärares arbete*, Rapport 298:2003:4, Göteborgs universitet, s. 48 - 50.

³¹ Foucault, Michel (2002), *Sexualitetens historia - viljan att veta*. Göteborg: Daidalos AB, s. 95.

³² Foucault, Michel; *Sexualitetens historia*, s. 104.

³³ Foucault, Michel (1987), *Övervakning och straff*, 4:e upplagan. Lund: Arkiv förlag, s. 31-33.

de makt: inte därför att den skulle ha privilegiet att samla allt under sin okuvliga enhet, utan därför att den skapas i varje ögonblick, på varje punkt, eller snarare i varje relation mellan en punkt och en annan. Makten finns överallt; inte därför att den omsluter allt, utan därför att den kommer överallt ifrån.³⁴

Makten, som finns överallt, finns även hos den underkuvade. Den tar sig uttryck i det motstånd som finns i det styrkeförhållande som uppstår i relationen mellan två parter. För makten omsluter även den underkuvade, som tar spjörn mot makten och själv försöker ändra styrkeförhållandet genom taktiska spel, mekanismer och strategier.³⁵ Det är genom denna kamp, och genom dessa ständiga konfrontationer, som makten stärks, omkullkastas och förändras.³⁶

Makten uppfattas inte enbart i relationen individer emellan, även om den också gör just detta, utan också i ett större samhälleligt perspektiv. Foucault beskriver hur samhället är uppbyggt av stor mängd av dessa relationella styrkeförhållanden, Foucault liknar det själv vid ett nät. Det är genom detta nät av otaliga, ständigt spända och rörliga relationer, likt kugghjul, som bildar det samhälleliga ramverket av styrelseskick och lagar. Inte att förglömma är det även dessa maktnät, som genom t.ex. styrning, diskurser och lagar, även påverkar de specifika mekanismer som används inom de många olika relationella styrkeförhållandena. Ett intressant exempel, på samspelet mellan dessa maktnät, är att se på hur den relationella makten mellan lärare och elever, sett ur ett historiskt perspektiv, har förändrats. För förändringen är inte enbart på ett individuellt plan, i interaktionen mellan lärare och elev, utan växer fram ur en samhällelig förändringsprocess, en process som också förändrat skolans uppdrag och värdegrund. I dessa styrkeförhållanden behöver motstånd inte nödvändigt omkullkasta makten, utan det spel eller den kamp, som utspelas inom relationen, kan snarare ses som en maktprocess.³⁷ Detta förklarar Foucault själv med orden:

Omstörtandet av dessa "mikromakter" lyder sålunda inte under lagen allt eller intet; det är ingenting som åstadkommes en gång för alla genom att man inför en ny kontroll över samhällsorganisationerna, får institutionerna att fungera på ett nytt sätt eller förstör dem; i gengäld kan ingen sådan tillfällig, lokal omstörtning ingå i historien annat är genom de verkningar den framkallar i hela det nätverk den är omsluten av.³⁸

I denna studie används maktanalysen som ett verktyg för att undersöka det maktspel som utspelar sig mellan lärare och elev. För att förstå makten och hur den utspelar sig, måste man även ha en förståelse för de många styrkeförhållanden som påverkar de båda parterna. Det är inom detta ramverk som man kan analysera maktmekanismerna - de taktiska grepp och strategier som används i den relationella makten mellan lärare och elever, vilka senare ska analyseras.³⁹ Exempel på maktmekanismer, som tas upp i Foucaults *Övervakning och straff* (1987), som även kan appliceras på en klassrumskontext, är; övervakning, bestraffning, klassrummets "panoptiska"-utformning och examination.⁴⁰

³⁴ Foucault, Michel; *Sexualitetens historia*, s. 103.

³⁵ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s. 32.

³⁶ Foucault, Michel; *Sexualitetens historia*, s. 103.

³⁷ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s.32.

³⁸ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s.32 - 33.

³⁹ Foucault, Michel; *Sexualitetens historia*, s. 103.

⁴⁰ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s. 171- 173; 190- 191.

Genusteori

Genus betraktas här som en konstruktion av samhället, det vill säga att det vi tycker är maskulint/feminint, och på det sätt vi kopplar detta till ett visst kön, är konstruerat. Våra genusstrukturer bygger på ett binärt och heteronormativt genussystem. Denna heterosexuella matris, som Butler själv kallar det, innebär att för att bli förstådda, och för att själva förstå, tolkar vi våra kroppar enligt denna heterosexuella matris, där män åtrår kvinnor och kvinnor åtrår män och där män och manligt anses överordnat kvinnor och kvinnligt. Det omtvistade, i teoretiseringen av genus, är hur genus förhåller sig till kön. För är könen, uppdelat binärt som man och kvinna - ett ödesbestämt biologisk faktum - eller är också de förväntningar, föreställningar och de egenskaper vi förknippar med könet, konstruerade?

Med utgångspunkt i Butlers teorier betraktas kön som konstruerat, alltså att kön i sig inte har några "för-diskursiva" egenskaper, något som tydligt framkommer i Butlers bok *Gender trouble* (1999):⁴¹

If "the body is a situation," as she claims, there is no recourse to a body that has not always already been interpreted by cultural meanings; hence, sex could not qualify as a prediscursive anatomical facticity. Indeed, sex, by definition, will be shown to have been gender all along.⁴²

Centralt i Butlers genusteorier är begreppet performativitet: "Performativitet betyder – för att uttrycka det i en enkel formel – att kön/genus inte är vara utan *göra*. Ingen är kvinna eller man per automatik utan görs till kvinna eller man".⁴³ Performativiten innebär alltså att våra handlingar, t.ex. det vi säger och vårt kroppsspråk, inte är resultatet av genus, utan snarare att det är handlingen i sig som skapar och upprätthåller genus. Butler utgår bl.a. från Freuds tankar att "there is no 'being' behind doing, effecting, becoming; 'the doer' is merely a fiction added to the deed — the deed is everything".⁴⁴ Genom detta formulerar hon performativiteten som skapare av vår genusidentitet;

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its results.⁴⁵

Performativiteten är alltså aldrig en enskild akt, utan kräver ett återupprepande, för att de heterosexuella normerna, som föreskriver handlingarna, skall upprätthållas.⁴⁶

I praktiken innebär performativiteten en vardaglig akt, en akt som ständigt återupprepar och återupplever de styrande sociala normerna och genusvärderingarna, detta utifrån den heterosexuella och binära genusmatrisen.⁴⁷ För att koppla detta till den egna studien så innebär det att de tekniker som lärarna använder i den relationella maktutövningen blir en performativ

⁴¹ Butler, Judith(1999), *Gender trouble*, New York: Routledge, s.9 - 17.

⁴² Butler, Judith, *Gender trouble*, s.12. Citatet som Butler behandlar är Simone de Beauvoirs "Man föds inte till kvinna, man blir det".

⁴³ Butler, Judith (2005), *Könet brinner: texter*, Stockholm: Natur och kultur, s. 5.

⁴⁴ Butler, Judith; *Gender trouble*, s.33.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Butler, Judith (1993), *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*, New York: Routledge, s. 12-13.

⁴⁷ Butler, Judith; *Gender trouble*, s.178-179.

handling, då lärarna genom tal- och kroppsakter eventuellt förmedlar och upprätthåller genus. Något som vi redan har sett prov på i forskningsläget, där en samhällelig genusordning i många fall tydligt lyste igenom i lärarnas agerande. I materialet blir det också intressant att undersöka om det finns generella skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare, med andra ord, ett binärt förhållningssätt till lärarrollen och maktutövandet.

Som queer-teoretiker problematiserar Butler den normativa kraften som finns i de performativa handlingarna. För genom den heterosexuella genusmatrisen bildar performativiteten en heteronormativitet, alltså män agerar manligt och kvinnor agerar kvinnligt, det binära genus-systemet är ett faktum. Problematiken ligger i att det heteronormativa sättet att agera bestämmer vad som är normalt och vad som är rätt, och genom detta får performativiteten makten att bestämma vilka handlingar som följer genusnormen, och därigenom vilka genus som tillåts existera.⁴⁸ I normer finns en dubbelhet, vi behöver de för att förstå vår omvärld, för att leva och praktiskt fungera i ett samhälle, för att sätta upp mål och till och med för att skapa motstånd mot det vi tycker är fel. Samtidigt kan normer också förtrycka oss och begränsa oss, inte bara vår direkta tillvaro, utan t.o.m. vår hela existens.

Å andra sidan står normativitet för en normaliseringsprocess, sätten som vissa normer, idéer och ideal bestämmer över kroppsligt liv, och som skapar tvångsmässiga kriterier för normala "män" och "kvinnor". Och i denna bemärkelse ser vi att det är normer som styr "begripligt" liv, "riktiga" män och "riktiga" kvinnor. Och när vi trotsar dessa normer, är det oklart om vi fortfarande lever, eller borde leva, om våra liv är värdefulla, eller om de kan komma att bli det, om våra genus är riktiga, eller om de någonsin kan bli betraktade som det.⁴⁹

Sammanfattningsvis så ger Foucaults maktanalys en möjlighet att analysera den interaktiva maktrelationen mellan lärare och elever. Den relationella makten är central för att läraren ska uppfylla sina uppdrag och den är även oundviklig i interaktionen med eleverna, därför blir lärarnas maktmekanismer eller de tekniker som lärarna använder, en intressant bärare och skapare av genus, utifrån Butlers begrepp performativitet. För maktanalysen är uppsatsens grundredskap, den ger oss möjligheten att undersöka hur manliga och kvinnliga lärare utövar den relationella makten, om den utövas på samma sätt eller om det skiljer sig. Butlers genus- och queerteori blir det redskap som först och främst beskriver vad som skapar genus, våra handlingar, men de är också där för att förklara och problematisera eventuella skillnader.

Material och metod

För att svara på uppsatsens frågeställningar har jag valt att använda kvalitativa intervjuer som metod. Valet av intervjuer bygger framförallt på uppsatsen och frågeställningarnas karaktär, där lärarnas egna tankar och föreställningar om hur de agerar i relationen till eleverna är det

⁴⁸ Butler, Judith, *Bodies that matter*, s. 188.

⁴⁹ Butler, Judith (2006), *Genus ogjort: Kropp begär och möjlig existens*, Stockholm: Norstedts akademiska förlag, s. 205.

centrala.⁵⁰ Det insamlade materialet består av samtalsintervjuer med åtta mellan- och högstadielärare, fyra män och fyra kvinnor, från fyra olika skolor.

Urval

Urvalet av intervjupersoner skedde till största del enligt det som *Metodpraktikan* kallar för snöbollsurval, vilket innebär att efter en inledande kontakt med skolorna så hjälpte lärarna själva till med att hitta fler deltagare till undersökningen.⁵¹ I metodpraktikan beskrivs snöbollsurvalet som en vanligt förekommande urvalsmetod vid samtalsintervjuer.⁵² De kriterier som deltagarna behövde uppfylla, för att få delta, var att de genomgått en färdig lärarutbildning och att de har ett jobb på mellan- eller högstadiet.

Majoriteten av skolorna, där lärarna arbetade, hade ett upptagningsområde från medel- och "högmedelklass". En skola skilde sig från mängden och hade ett betydligt lägre socioekonomiskt upptagningsområde. Samma skola hade även till största del elever med en annan kulturell bakgrund än svensk medel- och högmedelklass. Detta faktum anser jag vara oproblematiskt för studiens trovärdighet och resultat, eftersom studien inriktar sig på lärarnas generella tekniker och hur lärarna agerar. Hittas ett samband av generella tekniker, så skulle det snarare stödja och befästa resultatet, p.g.a. att dessa tekniker förekommer även utöver den enskilda skolans genusregim.

Intervjumetod

För att genomföra en samtalsintervju skapades en intervjuguide⁵³. Intervjuguiden utformades utifrån *Metodpraktikan*. I utformningen av intervjuguiden var det viktigt att frågorna var korta och lättförståliga, dels för att frågorna skulle uppfattas på ett liknande sätt av respondenterna och dels för att få ut så mycket som möjligt av intervjutiden. Frågorna utformades i deskriptiv form för att få så mycket beskrivningar som möjligt från respondenternas interaktioner i klassrummet. Intervjun inleddes även med "lättare uppvärmningsfrågor". Detta för att upprätta en kontakt till personen som intervjuades. Efter de inledande frågorna följde tematiska och öppet ställda frågor. Intervjuerna spelades in, vilket respondenterna samtyckte till, för att sedan transkriberas för att underlätta hanteringen av intervjuerna. Innan intervjuerna utfördes på skolorna genomfördes en testintervju. Uppföljningsfrågor, som också finns med i intervjuguiden, utarbetades efter testintervjun.⁵⁴ I genomsnitt var intervjuerna ca 40 minuter långa.

Avgränsningar

I en uppsats av detta relativt ringa omfång, måste avgränsningar göras, framförallt p.g.a. tidsaspekten. Den enskilt viktigaste avgränsningen för studien är möjligtvis metoden. Den valda metoden, samtalsintervjuer, hade gynnats av att även genomföra direktobservationer av lärarnas agerande i interaktionen med eleverna. Avgränsningen att enbart ha samtalsintervjuer

⁵⁰ Esaiasson, Peter, m.fl.(2007), *Metodpraktikan*, Upplaga 3:1. Vällingby: Elanders Gotab, s. 286.

⁵¹ Esaiasson, Peter, m.fl., *Metodpraktikan*, s. 216.

⁵² Esaiasson, Peter, m.fl., *Metodpraktikan*, s. 291.

⁵³ Intervjuguiden finns bifogad och hittas längst bak i uppsatsen.

⁵⁴ Esaiasson, Peter, m.fl., *Metodpraktikan*, s. 298-299.

berodde till största del på tidsaspekten. Studiens resultat hade säkerligen ökat i reliabilitet och lagt grunden för mer generella slutsatser, men att både observera och intervjua hade upptagit alldeles för lång tid. Tidsaspekten uteslöt även tanken att enbart ha observationer, eftersom det är mycket tidskrävande att utföra en studie med reliabilitet, som är byggt på direktobservationer, med tanke på forskarens närvaro i klassrummet och dennes påverkan på både lärare och elevers beteende. Valet av samtalsintervjuer som metod befastes även med tanken att det var möjligt att intervjua fler lärare, än vad som hade varit möjligt att observera, och eftersom studien söker efter att se generella tekniker och mekanismer som lärare använder värderas ett större antal lärare högt.

Etiska aspekter

Uppsatsens etiska aspekter, framförallt i arbetet med intervjuerna och behandlingen av respondenter, har formulerats utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning.

Vetenskapsrådet har formulerat fyra krav, som man bör beakta, för ett forskningsetiskt tillvägagångssätt. *Informationskravet*, som syftar på att deltagarna i undersökningen ska vara informerade om undersökningens syfte. *Samtyckeskravet*, deltagarna i undersökningen bestämmer själva om de ska bara med och kan närsomhelst dra sig ur undersökningen. Att ställa upp i undersökningen är förbehållslöst frivilligt. *Konfidentialitetskravet*, uppgifter om de personer som ingår i undersökningen ska i största möjliga mån, hållas konfidentiella. Detta innefattar också att personuppgifter ska behandlas och förvaras på ett sådant sätt att det bara är forskaren själv som kan ta del av dem. Sista kravet är *nyttjandekravet*, som syftar på att den information som samlas in enbart ska användas till den aktuella forskningen.⁵⁵

Samtliga krav har efterföljts. Lärarna informerades innan intervjun om uppsatsens syfte, samtycke efterfrågades vid inspelning av intervjun och deltagarna hålls, i största möjliga mån, konfidentiella. Alla namn som nämns i uppsatsen är fingerade.

Studiens trovärdighet och relevans

I den här typen av studie är resultatdelens trovärdighet väldigt viktig. Ett trovärdigt resultat möjliggör en sanningsenlig, korrekt och intressant slutdiskussion och analys. Poängen är; för att kunna dra trovärdiga slutsatser, så bör behandlingen av intervjumaterialet och tolkningarnas trovärdighet vara tydligt förankrade, studien måste ha validitet.

Praktiskt sett, framförallt i framförandet av det insamlade materialet i resultatdelen, fokuseras det på att aldrig presentera ett resultat som det inte finns grund för, något som måste anses vara en forskningsetisk självklarhet. Studien resultat presenteras därför genom återkommande citat från det ursprungliga materialet. I många fall kommer även de tekniker, mekanismer och företeelser som presenteras att beskrivas i vilken mån de återfinns i materialet. Syftet är att ge

⁵⁵ Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet: (www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf, 2013-12-11).

läsaren en genuin och trovärdig bild av intervjumaterialet. Även i slutdiskussionen är det inte bara av vikt att materialet har presenterats på ett trovärdigt sätt, utan även att tolkningarna som kommer att göras, känns välgrundade, både i materialet och i teorin. Därav har det, i det teoretiska ramverket, gjorts ett försök att på bästa sätt presentera de teorier som kommer ligga till grund för studiens egna tolkningar. Här spelar även forskningsläget, och dess många anknytningspunkter, en stor roll. För forskningsläget kan bidra till mer konkreta tolkningar och validiteten, även i den egna studien, eftersom man kan stödja sina tolkningar på forskning av betydligt större skala, erfarenhet och erkändhet.

Att förmedla en korrekt, förståelig och trovärdig bild av intervjumaterialet styrker, enligt Larsson (2005), inte bara studiens validitet utan även dess generaliserbarhet.⁵⁶ Möjligheten att dra generella slutsatser av en kvalitativ studie är både omtvistat och problematiskt. Den undersökning som har gjort är dels av väldigt litet omfång, sett till antalet lärare, och dels bygger den på tolkningar av intervjumaterialet. Tolkningarna av materialet är praktiskt möjliga att kontrollera. Detta genom att fler personer skulle kunna undersöka och tolka materialet, för att se om även de når liknande slutsatser. På samma sätt, eller åtminstone i samma anda, kan man genom att presentera materialet på ett trovärdigt sätt, t.ex. genom att visa citat från materialet, ge läsaren en känsla av validitet. Problemet med generaliseringen av kvalitativa studier ligger i att slutsatserna, i regel, aldrig kan bli mer generella än att det handlar om, som i den egna studiens fall, åtta lärares utsagor om *deras* situation och arbetssätt. Larsson beskriver att generaliseringen som kan göras genom en kvalitativ studie snarare beror på det "kunskapstillskott" som studien bidrar till, som i sin tur kan ge idéer eller möjligheter att se liknande tendenser, i annan forskning. Det är genom detta den kvalitativa studien kan få sin relevans. Studiens generaliserbarhet ligger alltså, till viss del, i den vetenskapliga kumulativiteten. Studiens validitet, och hurvida den bild som beskrivs i resultatet är träffsäker och trovärdig, är alltså av stor vikt.⁵⁷ Som Larsson uttrycker det: "Den träffsäkra bilden, metaforen eller beskrivningen, blir då vägen till att fallstudien kan bli användbar utanför sitt eget sammanhang".⁵⁸

Resultat

I resultatet kommer de tekniker och mekanismer som lärarna använder i klassrummet, för att skapa ordning, fostran och en plats för lärande, att presenteras. Teknikerna är en del i utövandet av den relationella makten mellan läraren och elev. Av intervjuerna framgår vissa generella tekniker, antingen generella i den aspekten som en samlad lärarkår, eller generella utifrån genus. De tekniker som presenteras återfinns i samtliga, eller i majoriteten, av lärarnas utsagor. Detta är viktigt att betona; de tekniker som presenteras är inte kontextuella, engångsföreteelser, utan tekniker som enligt intervjumaterialet bygger upp grunden i lärarnas vardagliga och relationella maktutövande.

⁵⁶ Larsson, Staffan (2005), Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16–35, s. 29.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

Presentation av respondenterna

Alla intervjuade lärare är utbildade, arbetar på mellan- och högstadiet och flertalet hade andra arbetserfarenheter innan de påbörjade sin utbildning till lärare. Det kan noteras att några av lärarna arbetade inom skolverksamheten även innan utbildningen. Året som står angivet, "antal år som lärare", syftar enbart till den tid de arbetat som lärare efter att utbildningen är avslutad. Återigen, alla namn är fingerade.

<i>Namn</i>	<i>Ålder</i>	<i>Ämnen och årskurser</i>	<i>Antal år som lärare</i>	<i>Tidigare arbetserfarenheter</i>
Linda	28	SO, Sv, 4:an och 9:an	1 år	Jobbat som butiksbiträde
Eva	40	Sv, SO, Eng, 4-5:an	3 år	Varierade jobb innan utbildning till lärare.
Sara	25	Eng, SO, 4-9:an	2 år	Tidigare arbetat på fabrik.
Malin	35	Hemkunskap, Ma, 6-9:an	5 år	Ungdomsledare i kyrka.
Adam	43	Sv, Ma, 6-9:an	14 år	Nej.
Erik	42	NO, Ma och Idrott, 4-6:an	7 år	Tidigare arbetat som idrotts tränare.
Johan	26	SO, 6-9:an	1 år	Tidigare jobbat utbildad som vikarie.
Martin	44	Hi, Rel, 6-7:an	1 år	Jobbat som utbildad resurs på skolor

Den gemensamma synen på professionen och dess villkor

Flera lärare beskriver hur de förhåller sig till sin auktoritet, försöker skapa ordning och respekt i klassrummet, på liknande sätt. De aspekter där detta gemensamma maktutövande blir tydligast är främst grundat i läraryrkets strukturer. Dessa strukturer syftar alltså på regler, placering och användandet av skolrummet, betyg, demokratiserande normalisering och kontakten med föräldrarna. Det är mekanismer som bygger på tekniker som är skapade utifrån den position, och de *strukturer*, som läraren befinner sig i.

- Allmänna regler och uttalade förhållningssätt

Alla intervjuade lärare beskriver hur de är omgärdade av regler, antingen uttalade "skolregler" eller uttalade regler, som förhållningssätt i klassrummet. De regler som lärarna beskriver under samtalen är skolregler samt förhållningsregler. Förhållningsreglerna är dels sådana som eleverna själva har medverkat i att utforma och dels som läraren sätter upp för hur eleverna ska bete sig i klassrummet. Flera av dessa regler kan tolkas bli makttekniker genom att de aktivt upprätthålls i klassrummet. Det är en del av lärarens dagliga arbete och tar sig många uttryck i den direkta interaktionen med eleverna. Självklart kan reglerna även användas av elever för att ta spjörn mot lärarens makt, genom att motsätta sig eller utmana dessa regler.

Av samtalen framgår att det finns en dubbelhet, dels uttrycks det att regler är bra och har en positiv påverkan på ordningen i klassrummet, framförallt om läraren redan från början är tydlig med vilka regler som gäller. Att vara tydlig med reglerna från början framställs som ett bra sätt att undvika konflikter eller motstånd från eleverna. Dels finns det även en negativ aspekt av skolregler, då lärarna i många fall uttrycker att det blir extra jobb att försöka upprätthålla dessa regler, som de kanske själva tycker är överflödiga och i många fall svåra att helhjärtat stå bakom. Det blir, i vissa fall, regler man måste upprätthålla för "kollegornas skull", för att kollegiatet ska agera på samma sätt. Eva säger angående regler:

Dels är det regler som finns på skolan, som de vet ska följas, där känner jag mig dubbel, för jag tycker vissa regler är jättelöjliga. Jag känner att det måste ju också hållas. Alltså som jag kan tycka blir så fånigt om de sitter med mössa eller luva och jag hela tiden måste påpeka det. Jag gillar inte det för jag tycker det ändå är skitsamma, men där måste man följa skolans, och då måste ju även jag göra det, och då måste man ju säga till.

Johans utsaga utmärkte sig från de övriga lärarnas, där handlade inte skolans regler om något man var tvungen att ständigt jobba för att upprätthålla, utan snarare att eleverna så tydligt följde skolans många regler, att skolreglerna fick en status av, med Johans ord, "outtalade sociala regler". Vidare berättade Johan att: "Vi hade en elev som kom in i 7:an /.../ att han då var den ende som försökte tänja på reglerna, då räckte det att en lärare bara påpekade att han var ensam om det, för att han skulle förändras". Skolans regler efterföljdes, vilket fick brott mot reglerna att tydligt stå ut i den rådande normen. Följden av detta var att eleverna ogärna bröt mot skolans uppsatta regler. Regler som upprätthålls får en normerande effekt, vilket kan vara ytterligare en förklaring till regler som maktteknik.

Flertalet av de regler som används anses ha utarbetas tillsammans med eleverna. Majoriteten talar positivt om dessa regler och att det i större utsträckning är bättre med regler som eleverna själva varit med och utarbetat. Linda beskriver resonemanget som förs med eleverna kring dessa gemensamt skapade regler: "Det är ju ni själva som har kommit på den här regeln, och alla i klassen är ju överrens om den". Flertalet av de intervjuade lärarna gav även uppgifter där eleverna fick diskutera fram förhållningssätt som skulle gälla i klassrummet, t.ex. så kunde det handla om att man ska bete sig respektfullt mot varandra, eller vara en god kamrat. Regler som eleverna själva är med och utformar talas det positivt om i intervjuerna och de upplevs oftast lättare att få eleverna att föga sig efter, med argument som det ovan, som spelar på att klassen som kollektiv har bestämt och att det då ska efterföljas. Malins beskrivning av arbetet med reglerna som eleverna själva varit med och utformat:

Vi har format dem tillsammans med eleverna - 'det här tycker vi är viktigt'. De har själva diskuterat fram vad de tycker är viktigt /.../ Jag tycker inte du respekterar henne, men du själv sa att du var så bra på det. Hur tänker du själv?

I det som beskrivs vara gemensamt skapade reglerna blir den demokratiska och medbestämmande aspekten tydlig, enligt lärarna, vilket kan kopplas till makttekniken att normalisera och demokratisera eleverna. Genom detta, beskriver flera lärare, bestämmer eleverna själva vad som är ett " normalt " eller accepterat beteende i klassrummet, vilket är något som kan nyttjas.

Slutligen finns det även de outtalade, eller personliga reglerna, mellan lärare och elev. I många fall verkar dessa regler vara direkt kopplade till lärarens förtroendekapital till eleverna, som exempelvis hos Adam: "Jag är mer för frihet under ansvar - du får ha din mobiltelefon, om du kan sköta det", vilket kan ses som en del i relationsbyggandet, som kommer senare i resultatet. De outtalade reglerna är även kopplade till den fostrande aspekten och upprätthållandet av värderingar hos eleverna, framförallt fula ord och kalla folk för namn, där lärarna alltid försöker markera att ett visst elevbeteende är fel, något som framkommer i många av lärarnas utsagor. Exempelvis så säger Malin att:

Jag har visat tydligt, och då blir det ju uttalat, att eleverna inte får säga vissa saker - bög eller CP, och jag hoppas att jag aldrig tröttnar för jag tycker inte det är OK. Kommer sådana saker så bryter jag direkt. Då blir det ju en sån oskriven grej. Samma sak gäller i korridorerna.

Många regler försöker implementera värderingar hos eleverna, som i exemplet ovan. Detta kan också tolkas vara en del av den makt som regler utövar. Tidigare beskrevs det hur regler kan bidra till en normalisering av eleverna, vilket implementerandet av värderingar också knyter an till. Foucaults bevingade ord "själen är kroppens fångelse", kan knytas an till implementeringen av värderingar som teknik för lärarna. För att försöka påverka eleverna att ändra sig, att bygga upp deras självdisciplin, måste anses som en kraftfull teknik för ordning. Därför kan regler som teknik inte bara tolkas som ett direkt maktutövande av lärarna, genom skapandet och upprättandet av gränser för eleverna, utan också genom att eleverna sakta lär sig självdisciplin och anpassar sig till skolan som institution.⁵⁹

Angående användandet av regler, och hur de intervjuade lärarna förhåller sig till dessa regler, går det inte att urskilja ett särskilt förhållningssätt hos de manliga och kvinnliga lärarna i studien. Lärarna är till stor del eniga i sitt förhållande till regler och i de fall oenighet framkommer i materialet verkar det snarare vara kopplat till hur den individuella skolkulturen ställer sig till de framtagna reglerna. Det framkommer även en stor enighet i de outtalade reglerna att tydligt markera vid kränkningar av andra elever.

- Bestämda platser och användandet av skolans lokaler

Användandet av rummet, antingen genom att bestämma platserna eleverna ska sitta på eller att flytta eleverna ifrån klassrummet, används av alla intervjuade lärare som tekniker för att upprätthålla ordningen i klassen. Den är en tydligt disciplinerande teknik, där ord som övervakning och exkludering ligger nära till hands. Lärarnas placering, längst fram i klassrummet, kan visa tydliga kopplingar till Foucaults resonemang om det panoptiska övervakandet. Foucault beskriver själv hur den ständiga och disciplinerande blicken till slut blir en del av eleven, och hur övervakning sakta leder till självdisciplin.⁶⁰ Även det strikta tidsschemat skulle kunna hänvisas som ett bestämmande över elevernas kroppar också det med en tydlig inriktning på det strukturella inom lärarens makttekniker.

⁵⁹ Persson, Anders (1991), *Maktutövningens interna dynamik - samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen, s. 36.

⁶⁰ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s. 190-191.

Merparten av lärarna berättar att eleverna har en bestämd plats i klassrummet. Anledningen, som tydligt framkommer i materialet, är att hålla isär vissa elever för att undvika konflikter, vilket i sin tur blir en ordningshållande teknik. Bestämmandet av platser kan även hänvisas som en övervakande matteknik. Linda beskriver det som:

Vi har bestämda platser i klassrummet, alltid. Det är några få undantag när eleverna kan få byta platser. t.ex. när vi har grupparbeten eller om de ska samarbeta med olika övningar de ska jobba tillsammans. Men då måste de först fråga mig vilka grupper de ska sitta i och var de ska sitta. I alla fall i de yngre åldrarna, men även i 9:an har de bestämda platser.

Det framkommer även tydligt att det i interaktionen, mellan lärare och elev, är läraren som bestämmer platserna. Ibland är bestämmandet av platser ett aktivt beslut som görs under lektionstiden, som framkommer i citatet ovan. Eleverna måste alltså fråga om lov och läraren har tydligt makten att bestämma. Läraren har även möjligheten att närsomhelst byta elevernas platser, om det visar sig att en viss placering inte skapar det eftersökta lugnet. Att bestämma elevernas platser blir en tydlig, och strukturell, teknik i utövningen av den relationella makten. Makten att kunna bestämma elevernas fysiska placering är även ett tydligt bevis på den maktasymmetri som råder mellan lärare och elev.

Lärarna har även möjlighet, av anledningar som ordningsstörande eller uppblussade konflikter, att flytta eleven till andra rum i skolan, som ett grupprum eller ut i korridoren, något som framkommer i majoriteten av lärarnas berättelser. Ett exempel från Erik: "Nu har jag sagt till dig två gånger, nu får du gå till grupprummet", som inte är unikt, utan snarare regel i lärarnas ordningshållande. I vissa av lärarnas berättelser framgår det också att: "Ibland får man ta ut dem ur klassrummet, det är inte alltid de vill gå ut. ... Ibland räcker det att hota med det". Den här maktmekanismen, eller makttekniken, framkommer vid upprepande fall av ordningsstörande och utmärker sig som en utav få auktoritära tekniker i lärarnas utsagor. Lärarna uttrycker inte heller att beslutet om att flytta ut, eller omplacera en elev, ifrågasätts av eleverna.

För att sammanfatta makttekniken, eller snarare teknikerna, som är kopplade till bestämmandet av platser och användandet av skolans lokaler, så handlar det mycket om att lärarna kan bestämma över elevernas kroppar. Var de ska befinna sig, när de ska befinna sig där och rätten att bestraffa, och belöna, genom att förflytta eleven. Som tidigare sagt finns det även en stark koppling till en övervakande teknik, i bestämmandet av platser.

- Elevernas betyg

Av resultaten framgår att elevernas betyg behandlas av lärarna på väldigt olika sätt. Vissa lärare ser det som ett sätt att motivera eleverna, medan andra ser användandet av betyg för elevernas motivation, som ett redan förlorat slag. Samtidigt är betygen onekligen en strukturell maktfaktor som samtliga lärare förhåller sig till, på ett eller annat sätt, och det gör det intressant. Lärarna beskriver hur de måste förhålla sig till det, vilket också är en självklarhet för eleverna. Betyg blir en faktor i den relationella makten. Även här kan vi koppla direkt till Foucault som beskriver hur skolan som institution mer eller mindre definieras av upprepade examen, som inte bara testar elevernas kunskaper, utan också påbörjar en kategorisering och

normalisering av eleverna.⁶¹ Malin sätter ord på sättet som lärarna gemensamt förhåller sig till betyg:

Jag ska också bedöma dem, så den delen av relationen bli lite speciell. Mitt huvudsyfte är ju att undervisa och få dem att utvecklas så mycket som möjligt kunskapsmässigt. Så ibland måste man hålla distansen.

Det som skiljer sig mellan citatet ovan och de övriga lärarnas uttalanden är att Malin kopplar hur hennes egenskap som betygssättare påverkar relationen till eleverna, att ett visst avstånd är nödvändigt. Detta gör ingen av de andra lärarna, utan de pratar snarare om betyg i aspekter av motivation och ordning, vilket är intressant, för oavsett om lärarna anser sig ha rätt att använda det som en teknik i den relationella makten eller inte, så kopplas det ändå starkt samman med det. Sara beskriver betygen som en teknik för motivation, starkt kopplad till ordning: " Den lättaste metoden är att hota med betygen, gör du inte detta så får du inget betyg. Men det biter ju inte på de som inte bryr sig".

- Lärarnas föräldrakontakt

I samtliga av lärarnas utsagor framkommer, som ett utav de sista stegen vid en upptrappning av oordning eller bråk, ett samtal eller möte med föräldrarna. I många fall nämns det också som ett hot eller som ett krav på förbättrat uppförande. Adam säger: "Dra dig inte för att koppla in föräldrarna, speciellt inte på grundskolan". Det finns även fler exempel, som detta från Sara: "Jag vill ju helst inte ringa deras föräldrar, men har man sagt det några gånger så måste man ju göra det, så det inte bara blir tomma ord". Det framgår att föräldrakontakten är en tydlig teknik, från lärarnas sida, för att framförallt skapa ordning i klassrummet. Lärarna beskriver i sina utsagor att det är med varierande resultat som man kontakter elevernas föräldrar. På vissa elever, säger lärarna, syns en tydlig påverkan medan andra elever inte uppvisar ett förändrat beteende.

Föräldrakontakten blir således en teknik som lärarna använder, genom hot att ringa, eller kontakta föräldrarna, om inte eleverna förbättrar sitt beteende. Det framgår som ett väldigt påtagligt påtryckningsmedel i ett relationellt maktutövande.

Föräldrakontakten är intressant, för den är en del av strukturen i dagens skola, där föräldrarna på många sätt har närmat sig skolan, samtidigt som forskningsläget beskriver hur föräldrakontakten blir en del av relationen till eleverna själva, det som i forskningsläget kallades intimiseringen av relationen till eleven.⁶² Denna relationsbyggande del av föräldrakontakten påtalas inte av lärarna under intervjuerna, utan där dominerar synen på föräldrakontakten som en utväg vid ordningsstörande. Tekniken anses strukturell för att det är en maktmekanism som ligger utanför den direkta relationella maktutövningen mellan lärare och elev, det blir inte en direkt konfrontation utan snarare en strategi från lärarnas sida som omdirigerar eller på detta sätt undviker en direkt konfrontation med eleverna.

⁶¹ Foucault, Michel; *Övervakning och straff*, s. 172-173.

⁶² Gannerud, Eva, *Lärararbetes relationella praktiker: Ett genusperspektiv på lärares arbete*, s. 48 - 50; Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 175 - 177.

- Den demokratiska och normaliserande fostran

Flertalet i studien beskriver att läraryrket delvis handlar om att fostra eleverna i en demokratisk anda. Samtidigt beskrivs, av flera lärare, att demokrati också skapar ordning. Ofta hänvisas till vikten av egna val, individens rättigheter, möjligheter i anslutning till skolans demokratiska uppdrag. Därmed kan antas att dessa tekniker bygger på individualisering och normalisering av eleverna. Det demokratiska uppdraget, och hur det tar sig uttryck i den dagliga verksamheten, är också något som är gemensamt för alla lärare i intervjumaterialet.

Framförallt kommer detta till uttryck i sättet som lärarna tillrättavisar eleverna. Tillrättavisningarna som lärarna beskriver under intervjuerna handlar nästan uteslutande om den "diskuterande" tillrättavisningen, där argument syftar till logik och eftertanke hos eleverna, som; "Hur tänkte du nu?" och "Vet du varför vi har den här konversationen?". Tillrättavisningarna av eleverna syftar alltså oftast inte till en direkt reprimand, utan snarare ett sätt att öka och medvetandegöra elevernas tänkande kring det egna agerandet. I materialet ges det även exempel av lärarna, i detta fall från Malin, där de hänvisar till samhället utanför skolan; "Lyft ut skolan till samhället ... Om ni skulle behandlat en kvinna eller tjej på en arbetsplats såhär så skulle ni kunna bli anmälda. Det är inte OK att behandla en av motsatt kön såhär". Tillrättavisningarna som sker kan tolkas vara en normaliserande maktutövning, från lärarens sida. på samma sätt som tillrättavisningar som sker direkt i klassrummet, t.ex. som en reaktion på en elevs beteende, ofta hänvisar till elevens agerande i förhållande till övriga klassen.

Att individualisera eleverna är också ett känsligt ämne, men som samtliga lärare ändå verkar förhålla sig till och brottas med. Att använda elevernas namn, vid en direkt tillrättavisning i klassrummet, anses av många som effektivt men det är också en stor del av lärarna som anser att det är för utpekande av eleven, vilket inte är ett bra sätt att hantera tillrättavisningen. Såhär uttrycker Eva problematiken vid användandet av namn:

Man ska aldrig hålla på och säga elevernas namn, när det är negativt då. /.../ Det har jag ändå med mig och tänker att jag inte ska göra. Men så blir det ju ändå om någon sitter och håller på med någonting och man har sagt till och sen tillslut, ja då får jag nästan lite sådär 'Ja, men shit, så får man inte säga, så får man inte göra' då blir man nästan lite så att det var inte så bra. Jag försöker ändå inte göra det öppet inför alla, jag brukar gå till hans eller hennes bänk och pratar då enskilt. /.../ Det är ju i den bästa av världar, ibland händer det att det slinker ut namn och så.

Även hos Johan beskrivs ett liknande förhållningssätt: " Jag skäller på dem när de har betett sig illa, men sällan vid namn". Delar av de intervjuade lärarna vill istället tala till klassen som ett kollektiv, vid tillrättavisningar, så att eleverna själva får ta åt sig och inse deras fel. Detta kan anses som ett demokratiskt maktutövande till eleverna, med tanke på det reflekterande det uppmanar till och avsaknaden av hårdare bestraffning.

Även elevernas medbestämmande kan anses som ett demokratiskt maktutövande av lärarna. Tydliga paralleller kan dras till sättet att gemensamt bestämma förhållningssätt som ska gälla i klassrummet eller diskussionsuppgifter. Även att ge eleverna uppgifter med större utrymme för eget tänkande och ett eget utförande kan anses vara en del i detta. Samtidigt som detta är

en form av skendemokrati eftersom lärarna, både i uppgifternas utformning och struktur, och sättet som lärarna hänvisar och själva använder sig av de gemensamma reglerna, alltid har sista ordet. Som Erik formulerar det: "Detta har vi ju alla mer eller mindre skrivit under på. Men tror egentligen inte det finns någon klass som inte vet vad som gäller." och "Det är ju tydligt vem som styr, jag styr ju ordet. Även om det är en uppgift där många som kommer till tals så är det ju givna ramar - som jag har styrt". Att tillsynes överlämna den mest uppenbara makten, och som lärare bli mer passiv i maktutövandet, blir alltså en teknik i det relationella maktutövandet, för att få eleverna att hålla ordning och genomföra de uppgifter som lärarna ger dem. Även i den demokratiska och normaliserande fostran är det omöjligt att urskilja generella skillnaderna mellan de manliga och kvinnliga lärarna. Hos samtliga lärare är de demokratiska värderingarna i läroplanen (Lgr 11), tillsynes, starkt integrerade i lärarrollen.

Genus i den relationella interaktionen

Det är en stor del av lärarnas yrke att direkt interagera med eleverna. Här blir, till skillnad från de mer strukturella teknikerna, genusmotsättningarna tydligare i lärarnas relationella maktutövande. I grunden är många av teknikerna liknande, med samma mål, men teknikerna och lärarnas syn på vad som är viktigt i interaktionen är olika. Möjligen så är den enskilt tydligaste tekniken i intervjumaterialet, för att skapa ordning, den "goda relationen" mellan läraren och eleven. Målet är detsamma för alla lärare, att just bygga en god relation till eleverna, utan undantag, men *relationsbyggandet* skiljer sig i mer än bara nyanser.

- Byggandet av en god relation

Den enskilt mest omtalade tekniken, i intervjuerna med lärarna, är vikten av att ha en god relation med eleverna. Samtliga lärare påtalar vikten av detta och beskriver också både målet och konsekvenser av att ha "en god relation" till alla elever. Anledningen till att lärarna vill skapa en relation, ett ständigt pågående relationsbyggande, uttrycks vara att det får eleverna dels att lyssna och dels att få respekt och en förståelse att det är en person, och inte bara en lärare, eleverna möter. Att bygga en relation ses alltså som en teknik, eller en strategi, för att kunna påverka eleverna och därigenom möjliggöra att uppfylla läraryrkets olika uppdrag.⁶³ Det kan alltså uppfattas som en utav de mest centrala teknikerna i lärarnas relationella maktutövande. I byggandet av relationen till eleverna finns det många liknande tillvägagångssätt, t.ex. den intimisering som sker genom föräldrakontakt. Det finns också skillnader, som i analysen framstår åtminstone delvis handla om genus och hur genusrelationer ligger till grund för synen på "en god relation" till alla elever.

Exempelvis framgår det att flera av de manliga lärarnas beskrivning av hur de bygger en relation främst handlar om rättvisa, respekt och framförallt förtroende. Relationen beskrivs också genomgående i de manliga lärarnas beskrivning av vad som är viktigt för att kunna utföra de ordningshållande och lärande uppdragen. Med Adams ord:

⁶³ Vilket också framkommer med tydlighet i forskningsläget, Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 175 - 177.

Jag vill försöka vinna deras förtroende, visa att jag är en vuxen som bryr mig, och som dem kan lita på, som lyssnar på dem och respektera dem och att jag är engagerad i att de ska lyckas och försöker visa att jag vill att de också ska bli det.

Det poängteras att förtroende bygger man genom ärlighet, både från lärarnas och elevernas sida, som Martin själv säger: "Jag är ärlig mot dem och förväntar att de är ärliga mot mig. /.../ Den gången ni ljugar för mig så åker ni ner på noll, då får ni visa att ni förtjänar förtroendet igen", vilket speglar majoriteten av det manliga lärarnas beskrivning av relationsbyggande. Grunden, i flertalet av de manliga lärarnas utsagor, utgår ifrån att den uppbyggda relationen handlar om ett förtroendekapital, att skapa en relation där eleverna inte vill trotsa eller ljuga för läraren.

Det är klart att man blir besviken, och många gånger är det mycket mer effektivt än att bli arg. Många elever tycker det är hemskare om läraren blir lite ledsen eller bedrövad. Om man har den relationen till eleverna.

I många fall handlar uppbyggandet av förtroende om att alltid stå för sitt ord, få elevernas tillit och vara noga med att alltid uppfattas som rättvis.

Precis som männen ovan, menar samtliga kvinnliga lärare att de vill ha en god relation med eleverna. Kvinnorna hänvisar emellertid inte lika genomgående, som männen, till vikten av förtroenden. Istället handlar det om att eleverna ska förstå att det är en riktig person och inte bara en lärare. Relationsbyggandet i sig tar inte heller lika stor plats som hos männen, deras utsagor är något mer restriktiva och brukar inte utvecklas mer än att konstatera vinningen av den goda relationen med eleverna. Denna skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare beskriver, och förhåller sig till, relationen till eleverna behöver poängteras, för den framkommer tydligt i materialet

I de kvinnliga lärarnas beskrivningar av hur relationen byggs, så handlar det i flertalet av intervjuerna om att tala om sig själv som privatperson och att kunna bjuda på sig själva, med Eva som exempel: "De ska ha respekt för mig, samtidigt som de kan skoja och prata med mig".

- Metoder vid konfliktlösning

I lärarnas utsagor om hur de löser konflikter mellan elever framgår att merparten av de intervjuade menar att de anser att lärarens roll handlar om att återta ordningen i klassrummet. Det viktiga anses vara att läraren kan sära på de som bråkar och samtala med eleverna för att antingen kunna lugna eller samsas. Konfliktlösning kan tolkas som en teknik av allmän karaktär, där flera av lärarnas andra makttekniker sätts i spel, t.ex. kopplingen mellan relationsbyggandet som också sker i konfliktlösningssituationen.

De manliga lärarna tog sig an den konfliktlösande uppgiften mycket i stil med det förtroendeskapande relationsbygget, där rättvisa var viktigt. Även konfliktlösningen i sig är ju en tydlig del i skapandet av den förtroendefyllda relationen som de manliga lärarna sökte skapa. Generellt sett så beskrev de manliga lärarna att konflikter löstes genom att prata enskilt med ele-

verna, få allas bilder av den upplevda situationen och att inte dra slutsatser och döma en elev innan situationen var utredd. Sådär beskriver Johan konfliktlösningen:

Jag hör alltid med de inblandade, självfallet, men jag försöker också få en tredje part som berättar vad som hänt, jag försöker skapa mig en bild av vad som har hänt innan jag träffar dem som har varit i luven på varandra. Upplever kanske att det är lättast att få fram sanningen, om vad som har hänt. Sen vill jag gärna att eleverna kan lösa det här, att få ihop eleverna så att de pratar ut om situationen så det inte händer igen.

En liknande beskrivning av konfliktlösning framkommer i intervjun med Adam, som säger: "Ta inte ställning i en konflikt, åtminstone inte till du fått hela bilden". I det här sättet att lösa konflikter synliggörs den tydliga hierarki som kan finnas i relationen mellan lärare och elev. Det blir även en teknik där läraren agerar närmast som en domare, som samlar, och har rätten att samla, vittnesmål och att göra en rättvis prövning. Återigen beskrivs vikten av rättvisa och vikten av att genomgå en konfliktlösningsprocess för att skapa en förtroendefylld relation till eleverna.

Den genusmärkta auktoriteten

Under intervjuerna framgick det ett fåtal tydligt genusmärkta tekniker eller föreställningar om vad som skapade auktoritet kring läraren, som i sin tur bidrog till ordning och en bra lärandesituation. Framförallt handlar det om kroppens inverkan på den egna auktoriteten men också om de manliga lärarnas syn på lektionsplanering, struktur och kunskap, som viktig del att skapa ordning och motivation hos eleverna. Det som presenteras till den genusmärkta auktoriteten kan mycket väl snarare beskrivas som föreställningar, och inte makttekniker, men tanken är ändå att dessa föreställningar påverkar lärarens sätt i det relationella maktutövandet och på så sätt även har en plats som maktteknik.

- Kunskap som ordningsskapare

I intervjuerna framställer männen lektionsplanering, struktur under lektionerna och även deras egen kunskap, som en viktig del i att bibehålla elevernas motivation, ordning och kontroll. Bilden av kunskap, på det här sättet, framkommer explicit i utsagorna hos de manliga lärarna, där det läggs stor vikt på att betona vikten av planering, struktur och kunskap.

Angående lektionsplanering och struktur beskrivs ofta misslyckade lektioner, som t.ex. har blivit stökiga, som dåligt planerade. Antingen att strukturen på lektionsuppbyggnaden varit dålig eller att undervisningsstoffet, eller sättet det presenterats på, inte varit intressant nog. Erik berättar både hur tydlighet och struktur ger eleverna trygghet men också att "att vara välplanerad och tydlig är det bästa sättet för att slippa konflikter". Liknande tankar uttrycks i intervjun med Adam som tydligt sätter ord på tankarna kring sambandet mellan en välplanerad lektion och ordning.

Jag önskar ju att de ska tycka att det jag säger är viktigt, om en elev frågar sig själv: 'är det Adam säger viktigt?' Och svaret är nej, då är det ju ett problem. Om jag t.ex. har en genomgång och det sitter någon och pratar. Då är det ju någonting med min genomgång, jag har inte lyckats fånga den eleven. Hade jag kunnat göra på något annat sätt för att de ska känna att detta är viktigt? Är det jag säger inte viktigt, då måste jag ju på något sätt sätta mig in i deras perspektiv.

Att lektionerna ska vara varierade och spännande nämns självklart även i intervjuerna med de kvinnliga lärarna, men det som gör männens utsagor annorlunda är vikten som läggs på struktur och planering, och även skulden som läggs på en dåligt planerad lektion. Männens uttrycker, på ett annat sätt, ett direkt samband mellan struktur, lektionsplanering och ordning i klassen. I intervjun med Johan utvecklas detta ytterligare i tankar kring att medvetet "sätta hårdare deadlines" eller skapa utmanande lektioner och på det viset själv kunna agera "trevligare som lärare", vilket också visar på att lektioner och undervisningsstoffet kan användas som skapare av ordning i klassen.

Kunskap, som en del i den relationella maktutövningen, framkommer tydligt i de manliga lärarnas berättelser, där deras roll som "den som lär ut" eller sättet att motivera eleverna, är tydligt kopplat till den egna kunskapen. Även detta är ett resonemang som enbart, utan undantag, återfinns hos de manliga lärarna. Kunskap, som legitimerare av lärarens roll, framkommer alltså inte alls hos de kvinnliga lärarna, vilket gör det intressant. I intervjuerna är det inte ovanligt att de manliga lärarna uttrycker sig som Johan; "Jag kan så mycket mer /.../ det är den feedbacken jag får, att jag kan svara på allt", och "De kan ställa nästa vilka frågor som helst" eller som Martin säger; "Eleverna blir väldigt imponerande när man kan dra detaljkunskap utan att vara förberedd" och utvecklar genom att konstatera att det är viktigt för eleverna att veta att "jag kan mina ämnen".

Föreställningen om att kunskap skapar auktoritet skulle kunna tolkas vara en "synlig del" av genusordningen, som får effekten att kunskap och struktur anses manligt betingat. Detta till skillnad från det sociala eller det omhändertagande uppdraget, som också är en del av lärarens yrkesuppgifter. I forskningsläget talades det om att manliga lärare ibland förstärkte och betonade de uppgifter som ansågs vara genusmärkta som manliga, som en reaktion på männens minoritetsposition i yrkeskategorin, vilket de manliga lärarnas förhållande till kunskap kan vara ett exempel på.⁶⁴

- Kroppen som skapare av ordning

Flera av lärarna beskriver under intervjuerna hur de använder kroppen eller föreställer sig hur kroppen borde användas för att bli en tydlig del i ordningsskapandet. I lärarnas resonemang växte det fram två väldigt skilda bilder av kroppen och dess betydelse för auktoritet, en manlig och en kvinnlig bild.

När kroppen påtalades bland männen nämndes den som en naturlig skapare av auktoritet, exempelvis sa Martin: "Jag har en till fördel - jag är stor. Man markerar här är det jag som bestämmer", senare påpekar Martin även att: "Min längd är ju ofta en väldig fördel, i min ingång till eleverna, det är ju ofta första frågan man får". Liknande resonemang hittas även i intervjun med Adam: "Jag vet inte om jag har fördelar som man, att jag är lång och, jag är alltid längre än mina elever". Kroppslig storlek och längd bidrar alltså till en känsla av naturlig auktoritet,

⁶⁴ Hjalmarsson, Maria, *Lärarprofessionens genusordning*, s. 151-154.

en av de manliga lärarna beskriver att storleken, för honom, upplevs som att det ger honom en auktoritet direkt när han kliver in i ett klassrum.

Bilden av kroppen som skapare av en naturlig auktoritet framkommer inte hos alla manliga lärare. Den av männen som inte diskuterade hur han använder kroppen i sitt yrke nämnde inte några aspekter alls av hur kroppen bidrar, vilket skiljer honom från flera av kvinnorna, där kroppen inte ansågs ha positiva effekter, men ändå diskuterades, som hinder eller problem.

En annan bild av kroppen som skapare av ordning visas upp hos en del av de kvinnliga lärarna. Här handlar det snarare om kroppskontakt, att klappa, hålla i axeln eller att söka ögonkontakt. Kroppskontakt blir ett sätt att komma nära och återfå ordning, som bl.a. Sara berättar: "Mina elever är väldigt ömhetstörstande, så ofta hjälper det att man brukar klappa lite på dem. Lite kroppskontakt hjälper oftast väldigt bra". En liknande beskrivning av kroppen framkommer även i intervjun med Linda: "Jag tror att jag går närmre eleverna när jag tillrättavisar. Jag tittar i ögonen väldigt noga och lägger ofta en hand på eleverna, när jag tillrättavisar. Just det fysiska liksom". Kring kroppen växer det alltså fram två skilda bilder i materialet, både genom det som sägs och genom det som inte nämns. Hos de kvinnliga lärarna berättas det också om hur deras storlek och fysik kan kännas problematiskt när det kommer till att sära elever, vid uppblussande konflikter, att det skapas en situation som lärarna absolut inte är bekväma med.

Vidare beskrivs under en av intervjuerna hur en studiens kvinnliga lärare under längre tid blivit utsatt för trakasserilikhande situationer, där läraren kände att hela situationen, som anspeglade på sexualitet, höll på att eskalera. Konflikten byggde på, med läraren ord; "Jag är tjej och de är killar", en situation som läraren visserligen hanterade lugnt och kontrollerat, samtidigt som det även här målas upp en bild av kroppen och hur den uppfattas, som är helt olik de manliga lärarnas bild av deras kroppar och hur den snarare bidrar till skapandet av auktoritet.

Ytterligare en intressant aspekt kommer fram hos en kvinnlig lärare som pratar om användandet av rösten, vid t.ex. ordningsstörande, som står i ett direkt förhållande till det manliga:

Jag har inte heller någon barskt röst, så om jag skäller blir det liksom bara pipigt och fänigt. Då lyssnar de inte på det /.../ Jag inbillar mig att det är lättare om man har en mörkare mansröst om man ryter till.

I den kvinnliga lärarens uttalande framkommer en intressant föreställning att en mansröst skulle haft en bättre inverkan på de stökiga eleverna. Det intressanta är föreställningen att manligt, per automatik, är bättre, och besitter den naturliga auktoriteten som det skrevs om i forskningsläget.⁶⁵ Men också hur föreställningen om manlighet lätt kan överföras och tolkas i vår förståelse av röstvolym och tonläge och därmed kopplas till skapade av hierarkier och auktoritet.

⁶⁵ Gannerud, Eva, *Lärares liv och arbete*, s.149-151.

Diskussion och analys

I nedanstående diskussion problematiseras resultaten ytterligare. Syftet med studien, att undersöka vilka mekanismer för styrning, lärande, fostran och ordning, som används av lärarna och hur dessa kan relatera till genus, kommer att diskuteras i relation till de tekniker för styrning som lärarna i studien beskriver. Frågor om lärarens profession i förändring kommer också att diskuteras, liksom dess betydelse för maktutövning, nya relationer, villkor och effekter.

Det är viktigt att poängtera att det samband som presenteras, både i resultatet och analysen, mycket väl kan bero på andra faktorer än just genus. Sett ur ett intersektionellt perspektiv har lärarna säkerligen andra beröringspunkter, utöver genus, som kan vara den faktorn som bidrar till att ett samband verkar synas i den egna studiens resultat. Detta är viktigt att dra sig till minnes, oavsett hur välgrundat sambandet, med tanke på genus, än verkar.

Det relationella maktutövandet

I resultatet presenterades de olika tekniker och mekanismer som framkom i intervjumaterialet. Resultatet indelades tematiskt efter lärarnas agerande och maktutövandes koppling till genus. Vissa tekniker presenterades som en del av den gemensamma strukturen i läraryrket, dessa var regler, klassrummets utformning, en normaliserande fostran och föräldrakontakten. Alla vilka tydligt framstår som makttekniker enligt Foucaults maktanalys. Dessa tekniker är en del i det ständigt skiftande styrkeförhållande, som finns mellan lärare och elev. De är också en del av lärarnas yrkesutövande som leder till att lärarna kan fullgöra sitt ordningshållande, fostrand och, framförallt, det lärande uppdraget. I resultatet presenterades dessa tekniker som en del av läraryrkets strukturer, vilket syftar till att det inte är tekniker som legitimeras eller syftar till lärarna som personer, eller i själva interaktionen med eleverna, utan tekniker som använder sig av de verktyg som finns genom yrket.

Till de strukturellt betingade teknikerna förhöll sig lärarna, både manliga och kvinnliga, på samma sätt. Teknikerna kunde inte heller kopplas till bakomliggande föreställningar om genus eller genusmärkning, utan utfördes och beskrevs, av en betydande majoritet av lärarna, på ett liknande sätt.

Utöver de strukturella maktteknikerna framkommer det också tekniker som är inriktade på den direkta interaktionen mellan lärare och elev. Där teknikerna inte hänvisar till regler, eller medel som genom lärarens position är legitimerade, som användandet av klassrummet. Istället handlar det om de mer intima och interagerande teknikerna, såsom byggandet av en relation med eleverna, vilket till viss del även innefattar föräldrakontakten, och den direkta konfliktlösningen. Dessa tekniker kommer i diskussionen benämnas som de interagerande teknikerna. Här framkommer, och kanske måste framkomma, lärarnas "egna" personer, på ett tydligare sätt. Det är tekniker som blir direkt kopplade till läraren som person och inte tekniker som kan kopplas till den professionella och strukturella delarna av lärarrollen. I lärarnas beskrivning av dessa tekniker blev genus gradvis mer tydligt. Lärarna var överrens om vikten av att bygga en god relation till eleverna för att kunna skapa ordning, fostra och kunna lära ut. Det som skilde

de manliga och de kvinnliga lärarna åt är sättet som denna relation byggdes på, vilka egenskaper lärarna beskrev som viktiga och hur mycket vikt relationsbyggandet beskrevs att ha.

I relationsbyggandet finns även tydliga kopplingar till både teori och forskningsläget. Dels genom själva andemeningen av den relationella makten, och hur spänningsfältet mellan dessa två punkter ständigt rör sig genom olika tekniker eller strategier. Dels genom Granaths (2008) *Milda makter* där den intimiserande relationen framstod som en viktig strategi för lärarna och för genomförandet av deras arbetsuppgifter. Granath, som också utgick från tankar om en relationell makt, beskriver också hur den intimiserade relationen tydligt visar på det "spel" eller på de sätt som lärarna och eleverna "lirkar" inom denna relationsbyggande strategi.⁶⁶

I den egna studien har relationsbyggandet i flertalet av lärarnas beskrivningar visat sig som en central del, kanske den enskilt mest framstående tekniken, i lärarnas maktutövning. Bilden av relationsbyggandet, i den egna studien, är inte lika nyanserad och utvecklad som den Granath presenterar, där det tydligt framkommer aktiva strategier från både lärare och elever, vilket högst troligt beror på skillnaderna i insamlandet av materiel, både i magnitud och metod. Samtidigt har relationsbyggandet även i den egna studien fått en särställning, som en väldigt central teknik för lärarnas ordningshållande och styrning. Bilden som lärarna beskriver blir ändå intressant, för deras vilja och deras föreställningar om vad de tycker är viktigt i relationsskapandet framkommer, med all önskad tydlighet.

Flera av männen betonar vikten av att i sin goda relation till eleverna skapa förtroende, tillit och att behandla eleverna rättvist. I deras berättelser återkom vikten av att stå för sitt ord. I utsagorna från de manliga lärarna blev även vikten av en förtroendefylld relation synlig i deras beskrivning av det praktiska konfliktlösandet. Beskrivningen av relationsbyggandet återkom ständigt i de manliga lärarnas intervjuer, även när de talade om lärande, motivation och fostran. Den goda relationen blev, med i intervjun med de manliga lärarna, en röd tråd.

Med utgångspunkt i de kvinnliga lärarnas berättelser blir en mer restriktiv bild av relationsbyggandet till eleverna synlig, både genom att de tydligare uttrycker och markerar gränser, som de menar finns mellan lärare och elever, men också genom en önskan om att ibland skilja på den privata och den professionella personen. Relationsbyggandet beskrevs inte heller som de olika uppdragens genomgående faktor, vilket det gjorde hos de manliga lärarna. Flertalet av de kvinnliga lärarna uttryckte även behovet av att visa sig "mänskliga" genom byggandet av en relation, något som inte framkom i hos de manliga lärarna.

Ett liknande resonemang hittar vi hos Hjalmarsson (2009), som undersökte de föreställningar manliga och kvinnliga lärare känner och uttrycker angående sina arbetsuppgifter. I Hjalmarssons studie framkommer en distansering av de kvinnliga lärarna gentemot den "sociala dimensionen", vilket kortfattat innebär det som inte rör den utlärande aspekten. Hjalmarssons analys är att de kvinnliga lärarna distanserar sig "...från socioemotionella aspekter i syfte att explicitgöra yrkesrollen och undvika att betraktas som omsorgsfulla och relationsriktade där-

⁶⁶ Granath, Gunilla, *Milda makter*, s. 175 - 177.

för att de är kvinnor".⁶⁷ Hjalmarssons resonemang syftar på ett vidare begrepp än just relationsbyggandet, samtidigt som det onekligen finns beröringspunkter. Resonemanget sätter även ord på det restriktiva förhållningssätt som de kvinnliga lärarna, i den egna studien, har, när det kommer till att beskriva relationsbyggandet. Hjalmarsson poängterar att lärarna vill distansera sig p.g.a. att de "sociala dimensionerna" anses som kvinnligt, och därav värderat som mindre viktigt (i jämförelse med de mer manligt genusmärkta delarna av yrket t.ex. undervisningen).⁶⁸ I den egna studien kan alltså de kvinnliga lärarnas mer restriktiva förhållningssätt, i beskrivandet av relationsbyggandet, tolkas som ett uttryck av genusordningen.

Genusaspekten i lärarnas makttekniker blev ännu tydligare när det kom till en punkt där lärarnas egna föreställningar styrde vad lärarna uppfattade som viktigt. Resultaten visar på en intressant aspekt i hur lärare, på olika sätt, delvis kopplat till genus, använder och förstår kroppen på olika sätt. Här syftar jag framförallt på föreställningen om kroppen och den naturliga auktoriteten, hos män, problematiken som framställs i samband med de kvinnliga lärarnas syn på kroppen och lärarnas syn på planering och deras egen kunskap. Dessa tekniker är intressanta eftersom de inte är en direkt handlig gentemot eleven, utan snarare en föreställning om vad som skapar lärarnas egen auktoritet eller vad som försämrar auktoriteten, något som antagligen även påverkar lärarnas interaktion i den relationella makten.

I lärarnas tankar om kroppen blir manligt och kvinnligt synliggjort. Föreställningen om att män besitter en naturlig auktoritet, en föreställning som återfinns både hos männen och hos kvinnorna. Kvinnornas kroppskontakt för att lugna eleverna och de problematiska situationer som uppstår där den kvinnliga kroppen känns utsatt, t.ex. genom trakasserier eller obehaget att "gå emellan", i en uppblående konflikt. Denna bild av kroppen förmedlas också i forskningsläget.⁶⁹ Som sagt, i lärarnas beskrivning av kroppen blir genus synliggjort. Kroppen är även kopplat till auktoritet och makttekniker, både för män och kvinnor. Männen genom att framhäva sin storlek och kvinnorna genom den omvårdande beröringen.⁷⁰ Inte att förglömma är även eleverna en del av den heterosexuella matrisen, så auktoritetskapande genom kroppsliga och genusmärka föreställningar förefaller säkerligen eleverna som normalt, vilket även gör dessa föreställningar, som jag vill kalla det, till makttekniker. Detta genom att tolka lärarnas beskrivningar om deras användning av kroppen som skapare av ordning och auktoritet.

Maktutövande och genus

I det teoretiska utgångspunkterna skrevs om Butlers genusteorier och att de performativa handlingarna är skapandet av genus, och inte en produkt av genuset självt.⁷¹ Den heterosexuella genusedmatrisen är den bakomliggande förklaringen till våra performativa handlingar och heteronormativiteten, det finns en inbyggd och omedveten strävan att agera enligt de hetero-

⁶⁷ Hjalmarsson, Maria, *Lärarprofessionens genusordning*, s. 152.

⁶⁸ Hjalmarsson, Maria, *Lärarprofessionens genusordning*, s. 151- 152.

⁶⁹ Gannerud, Eva, *Lärares liv och arbete*, s.149-151

⁷⁰ I två av intervjuerna med männen framkom beskrivningar om att lärarna jämförde handstorlek eller berättade om sin längd för eleverna, vilket jag tolkar som att "framhäva" sin storlek. Detta utöver föreställningen om kroppslig storlek som skapare av auktoritet.

⁷¹ Butler, Judith, *Gender trouble*, s.178-179.

sexuella normerna.⁷² Lärarnas maktutövande som innebär tal- och kroppsakter, bör absolut ses som performativa handlingar och därför som en del i skapandet av genus. Läraren är även i en position att förmedla ett budskap, både kunskapsmässigt men också genom att implementera värderingar. Lärarna och deras relationella maktutövande blir, med andra ord, en intressant ingång till att undersöka vilka bilder av genus som lärarna förmedlar.

Resultaten ger en bild av generella skillnader mellan de manliga och kvinnliga lärare. Framförallt om man ser förbi den gemensamma strukturen av läraryrket och de makttekniker som presenterats vara kopplat till detta. För utifrån enbart relationsbyggande, konflikthantering och lärarnas övriga föreställningar om vad som skapade eller utmanade deras auktoritet, så framkommer det något, som man generellt sett skulle kunna kalla, en binär lärarroll. Där det finns en generell skillnad mellan hur en manlig och en kvinnlig lärare utövar sitt skapande av auktoritet och därigenom även skapande av genus. T.ex. kan skillnaden att manliga lärare tydligt uttrycker vikten av struktur och kunskap, för deras auktoritet som lärare, kopplas till den genusmärkning som tidigare har sett i forskningsläget.

Även kroppens betydelse, där föreställningarna om genus blir som tydligast, är det kopplat till en traditionell bild där mannens kropp är en skapare av en naturlig auktoritet medan kvinnan "omvårdande" lugnar eleverna genom kroppskontakt. Här finns även föreställningen om att det manliga är överordnat, då den manliga rösten, eftersom den uppfattas barskare, är en mer naturlig faktor i auktoritetsskapandet. Dessa två skilda bilder på synen av lärarnas egna kroppar, i denna situation av maktutövande, talar tydligt om den bakomliggande heterosexuella matrisen och lärarnas föreställningar om genus. Alla de tankar vi kopplar till kroppen, och även sättet att hantera kunskap, är kopplade till genus. Det är det kontextbundna, den heterosexuella matrisen, som implementerar tankarna.

Kroppsliga luftslott och dess betydelse för professionaliteten

Låt oss återigen utgå från läroplanen (Lgr 11), där det förutom det tydliga budskapet om demokratiska och medmänskliga värderingar, står att: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla."⁷³ Under rubriken förståelse och medmännisklighet, står det fortsättningsvis att:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av *kön*, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, *könsöverskridande identitet eller uttryck*, *sexuell läggning*, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas (Författarens kursivering).⁷⁴

Kopplar man läroplanen (Lgr 11), lärarnas relationella maktutövande och Butlers queerteorier, så inser man snabbt en problematik. Butler beskriver heteronormativitetens närmast paradoxala funktion i skapandet av genus. För heteronormativiteten är något vi förhåller oss till,

⁷²Butler, Judith, *Gender trouble*, s. 9 - 17.

⁷³ Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, s. 7.

⁷⁴ Ibid.

det ger oss möjlighet att skapa en kontext och en möjlighet att förstå vår existens. Samtidigt som normativiteten också sätter gränser för vad som är normalt, och därigenom vilka genus som skapar existensberättigande och en identitet. För alla genus har, enligt Butler, inte existensberättigade i dagens binära genusförståelse, där man antingen är man eller kvinna.⁷⁵ Den performativa akten, där ett binärt genussystem skapas och upprätthålls, är alltså även en aktiv del i att orättfärdiga andra genus än de som kan uppfattas vara heteronormativa. Ser man utifrån detta, strikt uppdragna teoretiska ramverk, blir lärarnas relationella maktutövande, som tidigare konstaterat, något problematiskt. För ett heteronormativt agerande borde innebära att en lärares agerande aktivt skapar en plats för strukturell diskriminering för de personer som har en "könsöverskridande identitet" eller annan "sexuell läggning".

Låt oss återigen poängtera att många av de tekniker som lärarna har givna att använda, i det relationella maktutövandet, är medel som inte är strukturella, utan medel som bygger på lärarnas egna personer, vilket t.ex. blir tydligt i relationsbyggandet. De tydligaste medel en lärare har för att bygga en auktoritet kring sin lärarroll är de tekniker som kräver att läraren interagerar med eleverna på ett personligt och intimiserande plan. Här skiljer sig de strukturella och interagerande teknikerna från varandra. För medan de strukturella teknikerna säkerligen också får nyanser av genus, så projiceras maktutövandet på lärarrollen. Här ser vi en professionalitet, där ett yrke har sina regler, kultur och en sanktionerad grund. De interagerande teknikerna projicerar däremot snarare personen bakom lärarrollen, omedvetet och genom själva definitionen av heteronormativiteten, något som ur det teoretiska ramverket dels leder till en omedveten och svårhanterlig strukturell diskriminering och dels en deprofessionalisering av läraryrket. Deprofessionalisering i den meningen att lärarna inte kan efterfölja yrkets uppsatta regler, läroplanen (Lgr 11), visar på brister i en gemensam och enhetlig yrkesautonomi och tyder på avsaknad av ett praktiserande av yrkets vetenskapliga grund.

En av uppsatsens frågeställningar är "har lärarna tillräckliga verktyg och medel för att utträtta ett professionellt arbete?". Med slutdiskussionen som bakgrund skulle jag säga att svaret, relativt tydligt, är nej. Lärare tvingas i många fall att använda den personliga relationen och en intimisering för att skapa auktoritet. Än värre är att många lärare uppfattar att de bygger, eller måste bygga, en auktoritet utifrån tydligt genusmärka tekniker, t.ex. kroppen, genom att antingen, om man är man, vara stora och starka eller, om man är kvinna, genom en omvårdande kroppskontakt. Jämför man dessa mer interagerande och personliga tekniker med de strukturella teknikerna, uppfattas en tydlig skillnad. För det är just i de tekniker där lärarna måste bygga sin auktoritet utifrån sig själva, och inte en yrkesmässig autonomi, som genusmärkningen i deras maktutövning blir tydlig.

Sammanfattande slutsatser

Avslutningsvis kan det sammanfattas att det i lärarnas maktutövning finns väldigt mycket likheter, men också skillnader, förstås. Skillnaden blev framförallt tydlig i de makttekniker där lärarna, mer eller mindre, tvingas agera som personen bakom läraren. Det handlar om att bygga en intimiserad relation till eleverna eller att låta de egna föreställningarna, tydligt ge-

⁷⁵ Butler, Judith, *Bodies that matter*, s. 188.

nusinspirerande, vara delaktig i den professionella maktutövningen. Tidigare beskrev jag det kroppsliga luftsloppet och dess påverkan på läraryrkets professionalitet, vilket jag tycker har ett flertal beröringspunkter. Därmed kan antas att genusvetenskap borde bli ett tydligare inslag i läraryrkets systematiserade teori, vilket lärarutbildningen försöker utveckla. Jag tycker också det framgår att det även krävs en striktare yrkesetik och en tydligare yrkeskultur, kopplad till en utökad vetenskaplig grund och med medel som inte tvingar lärare till att agera utifrån den egna personens problematiska förhållande till skapandet av ett binärt genussystem, vilket i dagens skola är en omöjlighet. Fastän lärarna är en del av problematiken, så är det inte heller deras fel, något som jag gärna poängterar. En viktig del i utvecklandet av en striktare yrkeskultur och yrkesetik, som kan implementeras på högskolenivå, är mer diskussion och träning i dessa mer relationella bitar, som i många fall lämnas åt studenterna själva att utveckla. Detta för att göra relationsbyggandet och konfliktlösningen till en del av lärarprofessionen, byggt av systematisk teori.

Lösningen är inte heller genusfria robotar, för komplexiteten i skolan rör sig utanför enbart tanken på jämställdhet, vilket förövrigt är uppenbart (inte bara utifrån den feministiska utgångspunkten, utan även utifrån ett intersektionellt eller queert perspektiv). Tanken och målet med uppsatsen var att tillföra ytterligare en bit till den vetenskapliga grunden, som ett steg mot en professionalisering av läraryrket, vilket efter bästa förmåga har utförts. Kvarstår, gör tanken om hur viktigt det är att själv ta ansvar som lärare. Att implementera ett reflekterat tänkande angående hur man agerar i frågor som genus, vilket genus man själv skapar genom sina performativa handlingar, och genom detta utveckla lärarnas yrkesetik, yrkeskultur och den vetenskapliga grunden. Detta kommer inte bara innebära ett steg mot att uppnå de eftersträvarvärda värderingar som vi hittar i värdegrunden och i läroplanen, utan det kommer även innebära ett steg mot professionaliseringen av läraryrket.

På grund av den egna studiens enkla omfång, lämnas ett flertal frågor obesvarade eller utvecklade. I vetenskaplighetens kumulativa anda väcker förhoppningsvis studien också andra, närliggande, frågeställningar. Möjliga sätt att utveckla studiens resultat eller forskningsområde på, skulle bland annat kunna vara en kompletterande studie med direktobservationer. Detta för att stärka resultatet och öppna för möjligheten att skilja på lärarnas egna genusföreställningar och deras maktutövning. Ytterligare forskning, som hade inneburit en utveckling av den egna studiens resultat, hade varit att undersöka om det finns korrelation mellan ålder, eller tid i yrket, och genusmärkta makttekniker, vilket hade kunnat besvara de slutsatser som görs i studien angående högskolans vetenskapliga grund och kopplingen till ett professionellt maktutövande. Slutligen, det hade även varit väldigt intressant att forska om hur eleverna uppfattar lärarnas maktutövande, utifrån ett genusperspektiv. Dessa möjliga forskningsingångar får dessvärre lämnas vidare till andra forskare, forskare med mer tid och vett.

Litteraturlista

Butler, Judith (1993), *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*, New York: Routledge.

Butler, Judith (2005), *Könet brinner: texter*, Stockholm: Natur och kultur.

Butler, Judith (2006), *Genus ogjort: Kropp begär och möjlig existens*, Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Butler, Judith (1999), *Gender trouble*, New York: Routledge.

Colnerud, G, Granström, K (2002), *Respekt för läraryrket*, 2:a upplagan, Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Esaiasson, Peter, m.fl. (2007), *Metodpraktikan*, Upplaga 3:1. Vällingby: Elanders Gotab.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet (www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf, 2013-12-11).

Foucault, Michel (1987), *Övervakning och straff*, 4:e upplagan. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, Michel (2002), *Sexualitetens historia - viljan att veta*. Göteborg: Daidalos AB.

Gannerud, Eva (2001), *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Falköping: Liber AB.

Gannerud, Eva, *Lärararbetes relationella praktiker: Ett genusperspektiv på lärares arbete*, Rapport 298:2003:4, Göteborgs universitet.

Granath, Gunilla (2008), *Milda makter*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hjalmarsson, Maria (2009), *Lärarprofessionens genusordning*, Göteborg: Geson Hylte Tryck.

Kernell, Lars-Åke (2002), *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan (2005), Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16–35.

Persson, Anders (1991), *Maktutövningens interna dynamik - samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen.

Ringarp, Johanna (2011), *Professionens problematik*, Halmstad: Bulls Graphics.

Bilaga 1: Intervjuguiden

Bakgrund (kortfattade frågor och svar):

- Namn och ålder?
- Tid i yrket, vilka ämnen, och klasser, undervisar du i?
- Utbildning?
- Tidigare yrkeserfarenheter?
(ev. – tankar kring ditt yrkesval, möjligheter och hinder du upplevt i karriär)

Tekniker och praktiska exempel (angående ordning, lärande, fostran och styrning):

- Hur ser du på ditt ”fostrande” uppdrag, den del av yrket som handlar om styrning, ordning?
 - + Vad är ordning i klassen för dig?
 - + När kommer det fostrande uppdraget till uttryck? Hur agerar du i praktiken?
- Vad för slags relation strävar du efter att ha med dina elever?
 - + Vilka kvalitéer är viktiga i relationen mellan lärare och elev?
 - + Hur jobbar du praktiskt för att få den relationen?
- Hur gör du när det exempelvis uppstår:
 - + Konflikter? (Hur arbetar du för att undvika konflikter?).
 - + Ordningsstörande? (Hur agerar du när du känner att du håller på att förlora kontrollen?).
 - + Prat i klassrummet? (Eller elever som inte lyssnar, hur får du uppmärksamhet?).
 - + Regler - uttalade eller outtalade?
- Hur tillrättavisar du elever?
 - + Hur skiljer det sig på situation och elev?
- Hur motiverar du eleverna till lärande?
 - + Vad gör du om eleven inte vill lära?
 - + Hur legitimerar du din roll som "den som lär ut"?
- Din roll som lärare präglas av olika uppdrag, fostran, ordning och lärande, hur legitimerar du din roll i relationen till eleven? (Ge praktiska exempel!)

Lärrollen:

- Känner du att du har en tydlig lärroll?
 - + Vilka egenskaper tycker du är viktiga i din lärroll?
 - + Vad präglar dig som lärare/din lärroll (läraryppdraget, bakgrund, genus, sociala kontexter)?
 - + Hur mycket av din lärroll är det "privata du"?
 - + Hur tar sig detta uttryck i praktiken?